

EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2025



Editörler

Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ - Prof. Dr. Erkan KIRAL



EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2025

Editörler

Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ

Prof. Dr. Erkan KIRAL

Aralık

2025



Eğitimde Mükemmellik Arayışı 2025

Editörler: Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ, Prof. Dr. Erkan KIRAL

Genel Yayın Yönetmeni: Erkan KIRAL

Kapak ve Sayfa Tasarımı: ELA Design

Yayın Tarihi: Aralık 2025

Yayıncı Sertifika No: 76010

ISBN: 978-625-96758-5-5

© ELA Yayıncılık

Zafer Mah., 152 Sokak No: 39 H, Efeler /Aydın

Not: Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖN SÖZ

Değerli okuyucularımız ilkinizi 2023 yılında çıkardığımız “Eğitimde Mükemmel Arayışı 2023” kitabımız geçen yıl sizlerle farklı konularıyla “Eğitimde Mükemmel Arayışı 2024” ismiyle buluşmuştu. Bu yıl ise uluslararası yayın olma heyecanıyla “Eğitimde Mükemmel Arayışı 2025” adıyla sizlerin karşısında. Eğitimde Mükemmellik Arayışı kitaplarını her yıl sizlere sunmayı bir gelenek haline getirmenin azmi ve kararlılığı içindeyiz. Alana renk getirecek yepyeni çalışmalarıyla siz değerli okuyucularımızla yeniden bir araya gelmek büyük bir mutluluk. Mükemmeli istemek hepimizin içsel motivasyonu. Bizler de bu motivasyonla sizlere ses olmaya devam ediyoruz. Bu yıl da alana çok değerli çalışmalarıyla katkı sunan değerli yazarlarımıza çok teşekkür ederiz. Sizlerle var olmak büyük bir mutluluk.

Kitabımız, 17 ayrı bölümden ve bu bölümleri yazan 26 değerli yazardan oluşmaktadır. Bu bölümler; “Kontrol Odağı ve Liderlik: Kuramsal Bir Bütünleştirme”, “Eğitimin Yönetel Temelleri”, “Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi: Kuramsal Temeller ve Eğitim Ortamlarında Uygulama Olanakları”, “Coğrafya Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Kullanımı: Kavramsal Bir Alanyazın İncelemesi”, “Otizm Spektrum Bozukluğunda Sanal Gerçeklik Uygulamaları: Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme”, “PDR Hizmetlerinde Öğrenme Analitiği Etik İkilemler, Algoritmik Sorumluluk ve Uygulama Kılavuzları”, “Ders Denetimi ve Değerlendirmesi Üzerine Müdür ve Öğretmen Görüşleri”, “Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Uzmanlarının Yenilenen Dijital ve Mesleki Yeterlilikleri: Yapay Zekâ Dönüşümü Bağlamında”, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlere ve Çocuk Haklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, “Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi”, “Erken Çocukluk Dönemindeki İki Dilli Çocukların (D1: Türkçe - D2: Fransızca) Anlatıtlarındaki Sözcük Türlerinin İncelenmesi”, “Çocuk Mizacı ve Öğretmenlik: Kuramsal Temellerden Okul Temelli Müdahalelere”, “Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Endişe Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, “Öğretmen Temalı Sinema Filmlerinin Pedagojik Unsurlar Açısından İncelenmesi”, “Beden Eğitiminde Oyunun Rolü”, “Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Ders Anlatımı” ile “Animasyonlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi” şeklindedir. Bu birbirinden değerli çalışmaların, eğitim ve bilim dünyamıza ayrıca siz değerli okuyucularımıza mükemmellik yolculuğunuzda katkı sağlayacağını umut ediyoruz. Yaşam devam ettikçe insanlığın mükemmele ulaşma arayışı her alanda devam edecektir. Biz de bu süreçte elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Bugünlere gelmemizde emeği geçen ailelerimize ve öğretmenlerimize şükran borçluyuz.

Son olarak “Eğitimde Mükemmellik Arayışı 2025” kitabının çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, sevgili ELA Yayıncılık ekibine, bu ekipte özel bir yeri olan Banu DÜZGÜN’e, sevgili ailelerimize ve en küçük ama büyük değerimiz BELİS’imize sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz. Hayat sizlerle güzel, teşekkür ve minnetle...

Saygılarımızla,

Editörler

Dr. Mehmet ULUTAŞ ve Dr. Erkan KIRAL

ulutasmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6539-2039

erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....7-34

KONTROL ODAĞI VE LİDERLİK: KURAMSAL BİR BÜTÜNLEŞTİRME

Erkan Kırıl

BÖLÜM 2.....35-47

EĞİTİMİN YÖNETSEL TEMELLERİ

Mehmet Ulutaş

BÖLÜM 3.....48-67

KÜLTÜREL-TARİHSEL AKTİVİTE TEORİSİ: KURAMSAL TEMELLER VE EĞİTİM
ORTAMLARINDA UYGULAMA OLANAKLARI

Ayşe Yavuz

BÖLÜM 4.....68-74

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANIMI: KAVRAMSAL BİR
ALANYAZIN İNCELEMESİ

Emre Kılıç, Bilgin Ünal İbret

BÖLÜM 5.....75-81

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARI:
TÜRKİYE’DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

G. Elif Çorbacı Serin

BÖLÜM 6.....82-92

PDR HİZMETLERİNDE ÖĞRENME ANALİTİĞİ
ETİK İKİLEMLER, ALGORİTMİK SORUMLULUK VE UYGULAMA KILAVUZLARI

Alperen Kökcü

BÖLÜM 7.....93-107

DERS DENETİMİ VE DEĞERLENDİRMESİ ÜZERİNE MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ceyhun Büyükkarınca, Mehmet Ulutaş, Bilgen Kırıl

BÖLÜM 8.....108-116
OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK UZMANLARININ YENİLENEN DİJİTAL
VE MESLEKİ YETERLİLİKLERİ: YAPAY ZEKÂ DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA

Abdullah Aldemir

BÖLÜM 9.....117-130
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK DEĞERLERE VE ÇOCUK
HAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Julide Toğan, Ayşe Öztürk Samur

BÖLÜM 10.....131-143
SÜRDÜRÜLEBİLİR YARATIM ÇERÇEVESİ

Rukiye Uçar, Hilal Aktamış

BÖLÜM 11.....144-151
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN (D1: TÜRKÇE - D2:
FRANSIZCA) ANLATILARINDAKİ SÖZCÜK TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Selcen Aydoğan

BÖLÜM 12.....152-169
ÇOCUK MİZACI VE ÖĞRETMENLİK: KURAMSAL TEMELLERDEN OKUL TEMELLİ
MÜDAHALELERE

Yalçın Özdemir

BÖLÜM 13.....170-191
ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK ENDİŞE
DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nilgün Yenice, Furkan Özbay

BÖLÜM 14.....192-206
ÖĞRETMEN TEMALİ SİNEMA FİLMLERİNİN PEDAGOJİK UNSURLAR AÇISINDAN
İNCELENMESİ

*Muhammed Eken, Burcu Erkmen, Hacer Baran Karacaoğlu,
Şükriye Baştürk Tur, Kerim Gündoğdu*

BÖLÜM 15.....207-215
BEDEN EĞİTİMİNDE OYUNUN ROLÜ

Ahmet Düzgünce

BÖLÜM 16.....216-227
OYUNLAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERS ANLATIMI
Mustafa Akkaya, Abdurrahman Tuna

BÖLÜM 17.....228-241
ANİMASYONLARLA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
Mustafa Akkaya, Abdurrahman Tuna

BÖLÜM 1

KONTROL ODAĞI VE LİDERLİK: KURAMSAL BİR BÜTÜNLEŞTİRME

Erkan Kırıl

BÖLÜM 1

KONTROL ODAĞI VE LİDERLİK: KURAMSAL BİR BÜTÜNLEŞTİRME¹

Erkan Kıral²

Özet

Çalışma, kontrol odağı ile temel liderlik yaklaşımlarını bir araya getirerek kapsamlı bir bütünleştirme sunmaktadır. Kontrol odağı, bireyin eylemlerinin sonuçlarını kendi çabalarına ya da şans, kader veya güçlü olan diğerleri gibi dışsal unsurlarla ilişkilendirmesine yönelik bilişsel bir eğilimdir. Bu bilişsel eğilim liderlik yaklaşımına göre farklılık gösterebilir. Genel olarak liderlerin içsel kontrol odaklı olması beklenebilir. Ancak esasında bu durum içinde bulunan zamana, şartlara, liderlerin kişilik özellikleri gibi faktörlere göre değişkenlik gösterebilir. Nitekim çalışmada liderlik yaklaşımlarının tarihsel gelişimi kontrol odağı bakış açısı ile yeniden değerlendirilmiştir. Özellikle yaklaşımı bağlamında iç kontrol odaklı bireylerin özgüven, kararlılık, öz-disiplin ve sorumluluk alma eğilimlerinin etkili liderlik nitelikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Davranışsal yaklaşımlarda iç kontrol odaklı liderlerin ilişki yönelimli, katılımcı ve destekleyici davranışlar sergilediği; dış kontrol odaklı liderlerin ise görev yönelimli, kuralcı ve otoriter tutumlara daha yakın olduğu belirlenmiştir. Durumsal liderlik yaklaşımlarında kontrol odağı, liderin çevresel koşulları nasıl anlamlandırdığını belirleyen kritik bir bilişsel mekanizma olarak öne çıkmıştır. İç kontrol odaklı liderler belirsizliği yönetilebilir bir fırsat, dış kontrol odaklı liderler ise bu durumu bir tehdit olarak görmektedirler. Çalışmada incelenen modern liderlik yaklaşımları (dönüştürücü, otantik, hizmetkâr, kültürel, mükemmel, kuantum liderlik) temelinde ise iç kontrol odağının vizyonerlik, etik tutarlılık, yenilikçilik, ilişkisellik ve öğrenme kültürü oluşturma gibi temel liderlik davranışları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Özellikle mükemmel liderlik ile kontrol odağı arasındaki uyumun güçlü olduğu tespit edilmiştir. Kendi odaklı mükemmellik iç kontrol, sosyal ve başkası odaklı mükemmellik ise dış kontrol odağı ile bağlantılı bulunmuştur. Çalışma, kontrol odağının liderliğin bilişsel, etik ve kültürel temellerini bütünleştiren stratejik bir değişken olduğunu açığa çıkarmıştır. Liderlik uygulamalarında, geliştirme programlarının hazırlanmasında kontrol odağının göz ardı edilmemesi, eğitim gören liderlerin kontrol odağına ilişkin farkındalığının sistematik biçimde güçlendirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kontrol odağı, liderlik, kuram, ilişki.

GİRİŞ

Bu yüzyılda örgütlerin sürdürülebilir başarısı yalnızca yapısal ya da teknolojik unsurlarla açıklanamamaktadır. Bu unsurlar belirli bir gelişim sağlayabilse de uzun vadeli başarıyı tek başına garanti etmeleri mümkün değildir. Geçmişte olduğu gibi bugün ve gelecekte de örgütleri ayakta tutan ve onları ileriye taşıyan temel unsur insan davranışlarıdır. Yapay zekânın yaşamın pek çok alanına hızla nüfuz ettiği bugün de insan faktörünün önemi daha da belirgin hâle gelmiştir. Örgütler için belirleyici olan; çalışanların bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri ile bu süreçlere yön veren eğilimleridir. Bir örgütü anlamlandıran, ona kimlik kazandıran ve onu yaşatan temelde insandır. Nitekim insan ilişkilerinin önemine dikkat çeken pek çok klasik çalışma (Lewin, 1936; Likert, 1961), insan faktörünün örgüt performansı, verimlilik ve yenilikçilik üzerinde kritik bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütlerin kalıcı başarı elde edebilmesi, insanı merkeze alan bir yönetim anlayışını benimsemelerini gerektirmektedir. Özellikle yetişmiş insan gücü, örgütlerin etkili, verimli ve yaratıcı biçimde faaliyet gösterebilmesi açısından görece kilit öneme sahiptir.

Tarih boyunca pek çok liderin örgütleri ve toplumları dönüştürmede belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında rol oynayan liderleri diğerlerinden farklı kılan kendilerine özgü

¹ Çalışma ICONTE 2025 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, ORCID: 0000-0002-1120-7619

özellikleri ve eylemlerini anlamlandırma biçimleridir. Steve Jobs ve Mark Zuckerberg gibi isimler, yenilikçi bakış açıları ve vizyonlarıyla teknoloji alanındaki küresel dönüşümlere öncülük ederek dünyayı bambaşka bir hale getirmişlerdir. Mahatma Gandhi ve Mustafa Kemal Atatürk ise vizyonları ve ona olan güçlü inançları ve toplumsal yenilenmeyi hedefleyen kararlılıklarıyla ülkelerindeki insanların kaderini değiştirmişlerdir. Rosa Parks ve Rahibe Teresa gibi insani değerleri önceleyen liderler ise bireysel cesaretleri ve toplumsal duyarlılıklarıyla geniş kitlelere ilham verip, onları harekete geçirmişler ve toplumsal değişimlere yol açmışlardır. Söz konusu tüm bu liderler değişim gücünü etrafındakilerin ve özellikle kendilerinin de sahip olduğu anlam, değer, inançla bütünleşmiş ve hedeflerini gerçekleştirmişlerdir. Bu tür liderler tarihin farklı döneminde farklı şekillerde kendini gösterebilmektedir. Benzer bir durum bugün teknoloji ve dijital dönüşüm liderlerinde de açık biçimde görülmektedir. Satya Nadella'nın empati temelli yaklaşımı, Microsoft'un kurumsal kültürünün yeniden şekillenmesinde etkili olmuş ve empatiyi kültürün önemli bir parçası haline getirmiştir. Elon Musk, risk alma kapasitesi ve vizyoner bakış açısıyla hem otomotiv hem de uzay teknolojileri alanlarında önemli atılımlar yapmıştır. Jensen Huang ise yapay zekâ alanındaki stratejik öngörüsüyle NVIDIA'yı görece dünyanın en önemli markalarından biri haline getirmiş ve liderliğini etrafındaki entelektüel sermayeyi artırarak en üst noktaya çıkarmıştır. Teknoloji alanındaki bu örnekler, modern örgütlerde başarının yalnızca teknolojiden kaynaklı olmadığını o teknolojiyi anlamlandıran, yönlendiren ve insan davranışlarını etkileyebilen liderlerden kaynaklandığının açık göstergeleridir. Pek tabidir ki tüm bunlar onların ortaya koyduğu vizyoner liderlikle ve o yaptıkları faaliyetin içinde olmaları ile gerçekleşmiştir. Onların, olaylara yükledikleri anlam ve hedeflerine yönelik yılmazlıkları lider olarak takip edilmelerine yol açmıştır.

Görüldüğü gibi insan faktörü ve onun sahip olduğu sermaye geçmişte olduğu gibi bugün de örgütsel başarının görece en önemli unsurudur. Örgütler yöneticiler ile değil esasında liderlerle paradigma değişimi yaşamaktadır. Liderler örgütteki değişimin öncüleridir. Yöneticiler görevlerini yerine getirirken onlara yön gösteren liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Liderler yürüdükleri yola inanırlar, yola devam ederler ve yol açarak diğerlerine yol olurlar. Bu yolunda sürekli hale gelmesi için çaba sarf ederler. Nitekim liderlerin yürüdükleri yola dair güçlü inançları, elde ettikleri başarıların ardındaki temel psikolojik dayanağı oluşturmaktadır. Onlar, önce kendi potansiyellerine inanmış, ardından çevrelerindeki insanları bu inanca ortak etmişler ve başarmışlardır. Aslında bu liderlerin üstün başarılarının ardında, eylemlerinin sonuçlarını nasıl anlamlandırdıkları ve karşılaştıkları olaylara yükledikleri anlam yatmaktadır. Liderlerin bu düşünme biçimi onların hem psikolojik dayanıklılıklarını artırmakta hem de başarılarını sürdürmelerini sağlayan içsel gücün kaynağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla liderlerin başarılarının özünde olaylara verdikleri anlam ve kontrol odağına ilişkin eğilimleri bulunmaktadır. Bireyin çevresinde meydana gelen olaylar üzerinde ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin inanç sistemi olarak tanımlanabilen kontrol odağı, bireysel ve örgütsel düzeyde kritik bir psikolojik belirleyici konumunda olabilir. Bu denli önemli bir kavramın liderlik olgusuyla birlikte ele alınması, liderlerin başarılarını anlamak ve açıklamak açısından görece büyük önem taşımaktadır.

Kontrol odağı, ilk olarak Rotter (1954) tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ortaya konulmuş bir kavramdır. Rotter (1954), bireyin davranışlarının yalnızca dışsal pekiştiricilerle değil, aynı zamanda bu pekiştiricilere ilişkin beklentileriyle de şekillenebildiğini ileri sürmüştür. Bu bakış açısına göre birey, eylemlerinin sonuçların kendi çabalarının bir ürünü mü yoksa dışsal güçlerin bir sonucu mu olduğuna dair genel bir beklenti geliştirebilir. Rotter'a (1966) göre bireyin davranış potansiyelini belirleyen; beklenen pekiştirici, psikolojik durum, pekiştirece verilen değer ve öğrenilmiş deneyimler gibi temel unsurlar bulunmaktadır. Söz konusu bu unsurlar bireyin çevresiyle olan iletişimini, etkileşimini, karar vermesini, motivasyonunu ve liderlik biçimini doğrudan etkileyebilir. Bireyin kontrol odağı, onun olayları açıklama ve sonuçları anlamlandırmasında görece kilit rol oynamaktadır. Kontrol odağı, bireysel bir kişilik özelliği olmanın yanında bireyin faaliyet gösterdiği örgütünde etkili, verimli, yenilikçi ve sürdürülebilir olmasında da stratejik bir değişken olabilir.

Kontrol odağı, bireyin yaşamında karşılaştığı olayların kendi çabalarının bir sonucu mu yoksa şans, kader ya da güçlü diğerlerinin etkisiyle mi ortaya çıktığına ilişkin algısını yansıtan temel bir bilişsel yapıdır (Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Zimbardo, 1992). Bu yapı, bireyin dünyayı nasıl anlamlandırdığını, onun sorumluluk alma biçimini ve çevresine yönelik tutumlarını doğrudan

etkileyebilmektedir. Öyle ki iç kontrol odağına sahip bireyler, yaşamlarında ortaya çıkan sonuçları daha çok kendi çaba, eylem ve davranışlarıyla ilişkilendirdikleri için sorumluluk almaya daha yatkın olup, hedeflerine yönelik daha kararlı bir tutum geliştirebilirler. Böyle bireyler başlarına gelen olaylardan, hatalarından ders çıkarma eğiliminde olup, başarılı olabilmek ve bunu sürdürebilir kılmak için becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu durum da onların öz-yeterliklerini, özgüvenlerini ve mükemmelliklerini güçlendirebilmektedir. Doğal olarak bütün bunlar onların psikolojik dayanıklılıklarını artırabilmektedir. Buna karşın dış kontrol odaklı bireyler ise, olayların seyrini ya da sonucunu güçlü olan diğerlerine, çevresel koşullara, şansa veya ilahi bir güce atfetme eğilimindedir. Bu tür bir anlamlandırma biçimi, esasında bireyin sorumluluğu büyük ölçüde dışsal etkenlere atfetmesine ve daha edilgen bir tutum benimsemesine yol açabilir. Bireyin bu şekilde bir eğilimi, özellikle onun karar almasında ve problem çözmesinde sınırlandırıcı bir etki yaratabilir ve onun örgütsel süreçlere katılımını zayıflatabilir. Dolayısıyla kontrol odağı, bireylerin davranış biçimlerini, başarıyı açıklamalarını ve liderlik süreçlerine yaklaşımlarını şekillendirebilir.

Kontrol odağı bireyin düşünme biçimini, karar alma sürecini, çevresini anlamlandırmasını ve yorumlamasını etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, kontrol odağının bireyin liderlik biçiminde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bireyin içsel ya da dışsal kontrol odağına sahip olması, onun yaşamında birçok alanda belirleyici olabilir. Özellikle kendine liderlik etmesinde önemlidir. Ancak bu durum sadece kendine liderlik etmesi ile sınırlı değil içinde bulunduğu çevrede, çalıştığı örgütte de belirgin bir biçimde görülebilir. Genel olarak bakıldığında liderlik önce kendini, sonra başkalarını yönetebilme becerisidir. Kendini yönetemeyen birinin başkalarını yönlendirmesi ve onlara liderlik edebilmesi görece çok zor olabilir. Liderlik, sadece başkalarını etkileme ve onları yönlendirme süreci değildir. Aynı zamanda bireyin kendini diğer bir ifade ile kendi inanç sistemini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini yönetebilme becerisi daha ötesinde ise kapasitesidir. Liderin kontrol odaklılığı onun tüm yaşamını özelinde liderliğini de etkileyebilmektedir. Bireyin liderliği onun iç ya da dış kontrol odaklı olmasından etkilenen önemli bir değişkendir (Kıral, 2012, 2015). Liderin kontrol odağının içsel mi yoksa dışsal mı olduğu onun karar almasını, herhangi bir belirsizlik ve kriz anında olaylara yaklaşımını ve onu takip edenlerle olan yaklaşımını etkileyebilir. Bu nedenle kontrol odağı, bireyin yaşam olaylarını nasıl yorumladığını belirleyen bir kişilik eğiliminin ötesine geçerek liderlik anlayışının psikolojik temelini oluşturan yapısal bir unsur hâline gelmektedir. Kontrol odağının liderlik tarzları üzerindeki etkisini anlamak ise hem örgütsel sürdürülebilirlik hem de insan kaynağının etkin yönetimi açısından stratejik önem taşımaktadır.

Liderlik, bireylerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için başkaları üzerinde etkide bulunma sürecidir. Her ne kadar takipçilerin de lider üzerinde belirli bir etkisi bulunsun da yönlendirme gücünün çoğu durumda liderde daha baskın olduğu söylenebilir. Nitekim yönlendirme gücü diğerlerinden fazla olduğu için diğerleri onu takip etmek zorunda kalmış ve lider olarak yönlendirme gücü yüksek olan ön plana çıkmıştır. Parr ve diğerlerine göre liderliğin niteliği, yalnızca liderin teknik bilgi ve becerilerine değil; liderin kişisel özelliklerine, inançlarına ve olaylara ilişkin algılarına da bağlıdır (2016). Liderin kontrol odağı eğilimi yalnızca kendi davranışlarını değil, aynı zamanda onu takip edenlerin motivasyonunu, örgüt içi iletişim biçimini ve karar alma süreçlerini de derinden etkileyen bir bilişsel çerçeve sunabilir (Dumitriu ve diğ., 2014; Virgana ve Lapasau, 2024). Liderin kontrol odağının içsel ya da dışsal olması özellikle psikolojik durumlar üzerinde belirleyici olabilir. Liderin ortaya çıkan olayları nasıl anlamlandırıdığı, kendi ya da takipçilerinin sorumluluğunu nerede konumlandığı, sonuçları kendine mi yoksa dışsal unsurları bağladığı hem kendi liderlik davranışlarını hem de takipçilerinin onu takip etmesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Liderin kontrol odağı eğilimi, sadece onu ilgilendiren bireysel bir bilişsel yapı değildir. Aynı zamanda örgütteki yönetim süreçlerinden yönetimi işlevlerine, örgütün yapısından iklimine, kriz yönetiminden belirsizlik yaklaşımına kadar çok farklı alanlarda belirleyici bir liderlik bileşeni olarak değerlendirilebilir. Liderin iç kontrol odaklı ya da dış kontrol odaklı olması hem kendini hem de örgütünü etkileyen önemli bir durumdur.

İç kontrol odaklı liderler, başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenen, değişimi yönetirken daha proaktif davranan ve bulundukları ortamda güven duygusunun oluşmasına katkı sağlayan bireylerdir. Bu liderler, sonuçların kendi çabalarının ve stratejik kararlarının bir ürünü olduğuna inandıkları için örgüt içinde sorumluluk paylaşımını teşvik etmekte, çalışanları güçlendirmeye yönelik

adımlar atmakta ve onları içsel motivasyonla harekete geçirmektedirler. Nitekim Rotter'ın (1966) sosyal öğrenme kuramı ve iç kontrol odağı kavramsallaştırması, bireyin sonuçları kendi davranışlarına bağlamasının yüksek sorumluluk alma ve kararlılık geliştirme ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. İç kontrol odaklı liderlik anlayışına sahip bir lider takipçilerinin, çalışanlarının potansiyellerini fark etmelerine ve kendilerini örgütün amaçlarıyla özdeşleştirmelerine zemin hazırlayabilmektedir (Kıral, 2017; 2020). Çalışanların kendilerini yeterli hissetmesi ve potansiyellerini son noktaya kadar zorlamaları onların hem kendi hem de örgütün hedeflerini gerçekleştirme noktasında oldukça etkili olabilmektedir. Özellikle öz yeterlik duygusu üst düzeyde olan çalışanlar örgütün gelişimi için tüm potansiyelleri ile çalışabilirler. Bu süreçte de iç kontrol odaklı liderler çalışanlarını destekleyerek onların gelişmesine daha etkili olabilmektedirler (Johnson ve diğ., 1984; Judge ve Bono, 2001). İç kontrol odaklı liderler sahip oldukları kendine güven, kararlılık, disiplin gibi pek çok olumlu liderlik özelliği ile etrafındakiler rol model olabilir. İç kontrol odağı yüksek liderler hem vizyon oluşturma hem de çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda daha başarılıdır (Ng ve diğ., 2006). Bu liderlerin kendi ve takipçileri için vizyon oluşturma, potansiyellerini en üst noktaya çıkarma, güven tesis etme, ilham verme ve çalışan gelişimini destekleme, motivasyonlarını artırma gibi konularında daha etkili oldukları literatürde (Bonoma ve Johnston, 1979; Howell ve Avolio, 1993) sıkça vurgulanmaktadır.

Dış kontrol odaklı liderler ise bireysel ya da örgütsel sonuçları genel olarak şans, kader, ilahi bir güç, güçlü olan diğerleri ya da örgütte üst yöneticilerin kararları ile ilişkilendirme eğilimindedir. Pek tabidir ki bu şekilde bir eğilim, onların sorumluluk alma düzeyini azaltabilir ve değişime yönelik adımları atmalarını erteleyebilir. Dış kontrol odaklı liderler karar alma süreçlerinde genel olarak çevresel durumlara, dış güçlere, onların yaptığı baskılara ve hiyerarşik yapılara daha fazla bağımlı hale gelebilirler. Doğal olarak böyle bir durum, bazı örgütlerde otoriter ya da edilgen liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına, yenilikçi ve yaratıcı düşüncenin açıklanmamasına, örgütsel uyumun ve esnekliğin azalmasına neden olabilmektedir (Aniljose ve Jude, 2002; Mallikarjuna ve Rao, 2021; Robert ve Vandenberghe, 2020; Spector ve diğ., 2002). Bununla birlikte dış kontrol odaklı liderlik sergilemek kötü bir eğilim olmayabilir. Öyle ki dış kontrol odağını yalnızca olumsuz yönleriyle ele almak eksik bir değerlendirme olabilir. Özellikle kolektivist değerlere, yüksek güç mesafesine ve geleneksel otorite anlayışına sahip toplumlarda dış kontrol odaklı liderlik, kültürel uyumun ve toplumsal istikrarın bir yansıması olarak görülebilir (Fikret Pasa, 2000; Hofstede, 2011). Bu tür kültürlerde bireyler, örgütsel sonuçları çoğu zaman kişisel çabalardan ziyade üst otoritenin iradesi ya da kaderin cilvesi ile açıklama eğilimindedir. Bu nedenle dış kontrol odaklı liderler, bulundukları kültürün temel değerlerini koruyarak, uyumlu hareket ederek örgüt içinde düzeni ve sürekliliği sağlayabilirler. Esasında burada dış kontrol odaklı liderlik kültürel liderliğin bir yansıma gibi düşünülebilir. Lider, takipçilerinin içinde bulunduğu toplumsal yapının değerlerini, inanç sistemlerini ve davranış kalıplarını dikkate alarak liderlik yapmaktadır. Lider ancak toplumsal yapıdaki değerleri, inançları ve davranış kalıplarını dikkate alarak hareket edebilir. Değerlerin, inançların ve normların dikkate alınmadığı bir ortamda onu takip edecek takipçi bulmakta zorlanabilir. Bu açıdan bakıldığında dış kontrol odaklı liderler, örgüt içinde kültürel normlara uyum sağlayan, topluluk değerlerini koruyan ve sosyal bütünlüğü önceleyen bir liderlik tarzı sergileyebilirler (Mittal ve Elias, 2016; Stocks ve diğ., 2012). Bununla birlikte modern ve rekabetçi örgüt ortamlarında bu yaklaşım her zaman yeterli olmayabilir. Özellikle yaratıcılık ve yenilikçilik gerektiren durumlarda, risk almaya yönelik düşük eğilim, örgütün çevresel uyum kapasitesini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle kültürel uyum ile değişime açıklık arasındaki dengenin kurulması, liderlik etkinliği açısından görece kritik bir önem taşımaktadır.

Rotter'ın (1966) klasik yaklaşımını genişleten Levenson'un (1974, 1981) çok boyutlu kontrol odağı modeli, liderlik davranışlarını açıklamada daha işlevsel bir bakış açısı sunabilmektedir. Nitekim Levenson (1981), bireylerin olayları yalnızca kendi çabalarıyla değil; güçlü diğerlerinin etkisiyle ya da şans ve kader gibi dışsal etkenlerle de ilişkilendirebileceğini vurgulamaktadır. Levenson'ın (1981) bu yaklaşımı, liderlerin farklı kontrol eğilimlerini anlamada oldukça önemli bir farkındalık ve netlik sağlayabilir. Liderlik sergileyen birinin tüm eylemlerinde güçlü olan diğerlerini dikkate alması tüm eylemlerini örgütsel otoriteye bağımlı olarak yapmasına yol açabilir. Lider olarak başkasının gücüne göre hareket eden biri er ya da geç liderliği başkasına bırakmak zorunda kalabilir. Bununla birlikte şansa dayalı kontrol odağı baskın olan bir lider ise belirsizlik karşısında daha çekingen bir tutum

sergileyebilir ve hiçbir risk almadan bekle gör mantığı ile hareket edebilir. Diğer taraftan kader odaklı her şeyi ilahi bir güce bağlayan lider ise her eylemin sonucunu ilahi bir güce atfedebilir ve buna da kader diyebilir. Nitekim bu liderler tanrı istemezse yaprak düşmezmiş mantığı ile hareket ederek iyi ya da kötü her eylemin sonucuna kader diyerek ilahi bir güce atfetme eğiliminde olabilirler. İç kontrol odağı güçlü liderler ise ortaya çıkan sonuçların kendi davranışlarından kaynaklandığına inanma eğilimindedir. Kendine inanan bir lider ise daha fazla inisiyatif alarak daha iyi sonuçlara ulaşabilir. Lider yaptığı her eylemin sorumluluğunu üstlenerek çalışanlarda ve takipçilerinde yüksek düzeyde güven oluşturabilir.

Görüldüğü gibi iç kontrol odaklı liderler; örgütlerinde rol model olarak sorumluluk bilincinin gelişmesine, etik anlayışın artmasına, iş birliğine dayalı bir örgüt kültürünün oluşmasına, pozitif bir örgüt iklimine yol açabilir. Dış kontrol odaklı liderler ise eylemlerinin sonuçları dış unsurlarla ilişkilendirme yolunu seçebilirler. Liderin kontrol odağı eğilimi örgüt kültürünü, takipçilerin ve çalışanların motivasyonunu, örgütün öğrenen örgüt olmasını, tüm yönetim süreçlerini ve işlevlerini doğrudan etkileyen bir unsur hâline gelebilir. Bu çalışma, kontrol odağı ile liderlik arasındaki ilişkiyi kuramsal bir çerçevede ele alarak, bireyin bilişsel yapısının liderlik davranışlarına nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle kontrol odağı kavramının kuramsal temelleri incelenmiş, ardından kontrol odağının farklı liderlik tarzlarıyla ilişkisi tartışılmış ve son olarak bu iki kavram arasındaki etkileşimin örgütsel düzeydeki sonuçları değerlendirilmiştir.

KONTROL ODAĞININ KURAMSAL TEMELLERİ

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biri olan kontrol odağı, bireylerin çevresel olaylar üzerindeki etkilerine ilişkin geliştirdikleri genel beklentiye ifade etmektedir. Kişiliğin yapısal yönleri ile bireyin bilişsel değerlendirmelerini bir araya getiren bu kavramdır. Kavram ilk kez Rotter (1954) tarafından sistematik biçimde incelenmiştir. Söz konusu incelemeler, kontrol odağı kavramını kişilik araştırmalarında önemli bir konuma taşımış ve kavram zamanla en çok incelenen psikolojik değişkenlerden biri hâline gelmiştir (Anderson ve Schneier, 1978; Kıral, 2012; Phares, 1976; Rotter, 1954; Spector ve O'Connell, 1994). Rotter (1966), bireyin davranışlarını yalnızca içgüdüler ya da dışsal uyarıcılarla açıklamak yerine, bireyin geçmişte yaşadığı pekiştirme deneyimlerinin ve bu deneyimlerden geliştirdiği beklentilerin onun kararlarını nasıl etkilediğine vurgu yapmıştır. Bu yönüyle kontrol odağı, bireyin önceki yaşantılarından edindiği öğrenme örüntülerinin gelecekteki davranışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamaya yardımcı olan önemli bir bilişsel mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, insan davranışını açıklamak için davranış potansiyeli, beklenti, pekiştirme değeri ve psikolojik durum şeklindeki dört temel bileşenin etkileşimini esas almaktadır (Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Rotter ve diğ., 1972). Rotter'a (1966) göre bu bileşenler, bireyin belirli bir durumda hangi davranışı sergileyeceğini gösteren temel değişkenlerdir. Bu çerçevede her bir değişken, bireyin hem geçmiş deneyimlerinden hem de mevcut koşullardan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Söz konusu değişkenler aşağıdaki gibi açıklanabilir (Kıral, 2012; Phares, 1976; Rotter, 1954).

Davranış potansiyeli, bireyin belirli bir durumda belirli bir davranışı gerçekleştirme olasılığını ifade etmektedir. Rotter'ın (1966) sosyal öğrenme kuramında davranışın ortaya çıkışını belirleyen temel bileşenlerden biridir. Bir kişi herhangi bir durumla karşılaştığında birden fazla davranış seçeneği sergileyebilir. Öyle ki seçeneklerden hangisini tercih edeceği genel olarak o davranışın birey açısından taşıdığı beklenti ve pekiştirme değeriyle ilişkili bir durumdur. Davranış potansiyeli, beklenti ile pekiştirme değerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Birey davranışı sonucunda istenen sonuca ulaşmayacağını düşünüyorsa davranış potansiyeli zayıflamaktadır. Bununla birlikte birey elde edilecek sonucun değerli olduğuna ve pekiştirileceğine inanıyorsa davranış potansiyeli güçlenmektedir. Görüldüğü gibi hem beklentinin düzeyi hem de pekiştirme değerinin niteliği, bireyin davranış potansiyelinin yükselmesine ya da azalmasına doğrudan etki edebilmektedir. Her davranış seçeneğinin birey açısından farklı bir davranış potansiyeli vardır. Bu nedenle birey çoğu zaman kendisi için en yüksek beklenti ve en yüksek pekiştirme değeri taşıyan davranışı tercih etmektedir. Bu yönüyle davranış potansiyeli, bireyin geçmiş pekiştirme deneyimlerinden öğrendiklerini mevcut duruma ilişkin beklentileriyle birleştirerek davranışı yönlendiren merkezi bir bilişsel süreç olarak görülebilir.

Beklenti, bireyin belirli bir davranışının belirli bir sonuca veya pekiştirici bir etkiye yol açacağına ilişkin öznel olasılık değerlendirmesidir. Rotter'ın (1966) sosyal öğrenme kuramında davranışın en kritik belirleyicilerinden biri olarak görülmektedir. Birey, hangi davranışın nasıl bir sonuç doğuracağını değerlendirirken genellikle geçmiş deneyimlerine, özellikle de daha önce yaşadığı “davranış–sonuç” ilişkilerine dayanan öğrenme örüntülerini kullanmaktadır. Bireyin davranışlarının sürekli bir biçimde pekiştirilmesi ilerleyen dönemde o davranışa yönelik daha güçlü beklentiler ve daha yüksek davranış potansiyeline yol açabilir. Bireyin beklenti düzeyinin artması, davranışının başarılı olacağına yönelik güvenini pekiştirmektedir. Bireyin beklenti düzeyinin düşmesi ise davranışın istenen bir sonuç doğurmayacağına olan algısını artırabilir. İstenen sonucun eşit olduğu durumlarda ise birey beklentisi daha yüksek olan davranışı tercih etme eğilimi gösterebilir. Beklentilerin gerçekçi olmayan biçimde aşırı yükselmesi, bireyde bilişsel çelişki yaratabilir. Beklenen sonuçların elde edilmemesi durumunda kaygı, üzüntü, hayal kırıklığı ya da öğrenilmiş çaresizlik gibi tepkilere yol açabilir. Bireyin beklentileri, büyük ölçüde geçmiş deneyimlerinin niteliği ve bu deneyimlerin ne ölçüde pekiştirildiği üzerinden şekillenen öğrenilmiş değerlendirmelerine dayanabilmektedir.

Pekiştirme değeri, bireyin bir davranış sonucuna attığı öznel önem derecesini ifade etmektedir. Rotter'ın (1966) sosyal öğrenme kuramında davranışın ortaya çıkma olasılığını belirleyen temel değişkenlerden biridir. Bir pekiştiricinin birey için ne kadar arzu edilir olduğu, o davranışın seçilme ve yapılma olasılığını artırabilir. Bireyin değer verdiği, ulaşmak istediği ve olumlu sonuçlar doğuracağına inandığı durumların pekiştirme değeri yüksektir. Buna karşılık bireyin değer vermediği, kaçındığı ve olumsuz sonuçlar doğuracağını düşündüğü durumların ise pekiştirme değeri düşüktür. Eğer davranış seçenekleri aynı olasılığı içeriyorsa birey genel olarak pekiştirme değeri yüksek olan davranışı seçme eğilimi gösterebilir. Rotter (1966), pekiştirme değerini bireyin bir pekiştirmeyi diğerine tercih etme derecesi olarak tanımlamaktadır. Bu değer kişinin ihtiyaçlarına, amaçlarına ve koşullarına göre zaman içinde değişebileceğini belirtilmektedir. Bu yönüyle pekiştirme değeri, dinamik bir yapıya sahiptir. Davranış potansiyeliyle birlikte bireyin hangi davranışı seçeceğini belirleyen önemli bir bilişsel süreç olarak işlev görmektedir.

Psikolojik durum, bireyin çevresel uyarınları nasıl algıladığı, yorumladığı ve anlamlandırdığına ilişkin öznel süreçleri ifade etmektedir. Rotter'ın (1966) sosyal öğrenme kuramında davranışı belirleyen temel bileşenlerden biri olarak ele alınmaktadır. Aynı çevresel koşullar, farklı bireyler tarafından farklı biçimlerde yorumlanabilir. Bireyin sergilediği tarafından ortaya konan davranış yalnızca nesnel uyarınlara değil, bireyin bu uyarınlara yüklediği kişisel anlama da bağlıdır. Bu açıdan bireyin içinde bulunduğu duruma yönelik öznel yorumu, zaman zaman objektif olarak sunulan koşullardan daha belirleyici olabilir. Dolayısıyla psikolojik durum, bireyin olayları nasıl algıladığına ilişkin bilişsel ve duygusal bileşenleri içermektedir. Bu algısal çerçeve, bireyin hangi davranışı seçeceğini belirleyebilir. Psikolojik durum, bireyin davranışlarını yönlendiren önemli bir değişken olup, davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme değeri ile etkileşim içinde bireyin eylemlerini şekillendiren temel bir unsur olarak işlev görmektedir.

Bu dört temel bileşenin bütüncül etkileşimi, bireyin davranışlarına ilişkin sonuçların nedenlerine dair genelleştirilmiş bir beklenti geliştirmesine yol açmaktadır. İşte bu genelleştirilmiş beklenti, Rotter'ın (1966) “kontrol odağı” olarak adlandırdığı kavramın kuramsal temelini oluşturmaktadır. En yaygın tanımıyla kontrol odağı; bireyin yaşamındaki olumlu veya olumsuz sonuçların kendi çabalarıyla mı (iç kontrol) yoksa şans, kader veya güçlü diğerleri gibi dışsal faktörlerle mi (dış kontrol) belirlendiğine ilişkin inanç sistemidir (Kıral, 2012; Lefcourt, 1976; Rotter, 1966; Zimbardo, 1992). Bir kişinin yaşamındaki olayların kişisel kontrolünde olduğuna yönelik algısı onun iç kontrollü olduğunu; sonuçların dış güçler tarafından belirlendiğine ilişkin inancı ise onun dış kontrollü olduğunu göstermektedir (Nowicki ve Duke, 2017; Spector ve diğ., 2002). Dolayısıyla kontrol odağı, bireyin yaşadığı olayların temel nedenini nasıl anlamlandırdığına ilişkin bilişsel bir çerçeve sunmaktadır. Bazı bireyler olayların sonuçlarını kendi çabalarıyla, sorumluluklarıyla ya da kararlarıyla ilişkilendirerek iç kontrol odağı geliştirirken; bazıları ise sonuçları şans, kader ya da güçlü diğerlerinin etkisiyle açıklayarak dış kontrol odağı yönelimini benimsemektedirler (Levenson, 1974). Bu açıdan kontrol odağı, bireyin çevresel olayları yorumlama biçimini organize eden bir kişilik eğilimidir. Kontrol

odağı, yaşam boyunca bireyin deneyimleri ile sosyal öğrenme süreçleri tarafından şekillenen dinamik bir yapıya sahiptir.

KONTROL ODAĞI TÜRLERİ

Kontrol odağı, bireyin yaşamında meydana gelen olayların sonuçlarını kendi davranışlarına mı yoksa dışsal faktörlere mi atfettiğine ilişkin genelleştirilmiş inanç sistemini ifade eden temel bir kişilik özelliğidir (Lefcourt, 1976; Nowicki ve Strickland, 1973; Phares, 1976; Rotter, 1966). Kontrol odağı kavramı Rotter'ın (1954) Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde teorik bir bütünlük kazanmıştır. Kontrol odağına yönelik ilk sistematik çalışmalar Rotter ve diğerlerinin (1962) araştırmalarıyla başlamıştır. Özellikle Rotter'ın (1966) geliştirdiği İçsel-Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği, yapının ölçülebilir ve karşılaştırılabilir bir hale gelmesine önemli katkı sağlamıştır. Rotter'a (1966) göre bireyler yaşantılarındaki sonuçların kaynağını değerlendirirken iki temel eğilimden birine yönelmektedirler. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını kendileri ile ilişkilendiriyorlarsa iç kontrol odaklıdırlar. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını şans, kader ya da güçlü diğerlerine atfediyorlarsa dış kontrol odaklıdırlar. Rotter'ın (1966) tek boyutlu kontrol odağı yaklaşımı, insan davranışını dışsallıktan içsellığe doğru uzanan bir süreklilik üzerinde konumlandırmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler ya iç kontrol odaklıdır ya da dış kontrol odaklıdır. Yaklaşım bu iki yönelimi sürekliliğin uçlarında konumlandığı için, kavram uzun yıllar literatürde temel bir çerçeve olarak kabul görmüştür (Julian ve Katz, 1968). Ancak yapı, özellikle 1970'li yılların ortasından itibaren araştırmacılar (Kaemmerer ve Schwebel, 1976; Palenzuela, 1984; Reynolds, 1976) tarafından eleştirilmiş ve modelin açıklayıcılığının sınırlı olduğu ortaya konulmuştur.

Rotter'ın modeline yönelik ilk kapsamlı eleştiriler Herch ve Scheibe (1967) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, iç-dış ayrımının kuramsal olarak fazla basit olduğunu ve özellikle dış kontrol odaklı bireylerin tek bir grup gibi düşünülemeyeceğini göstermiştir. Bu bulgu, dış kontrol odağı altında aslında farklı psikolojik süreçlerin bulunduğuna işaret etmiş ve kontrol odağının daha çok boyutlu bir çerçevede ele alınması gerektiğini gündeme getirmiştir. Benzer biçimde Ashkanasy, (1985), Gurin ve diğ., (1969), Mirels (1970) ve Collins (1974) gibi araştırmacılar da Rotter'ın ölçeğinin faktör yapısının yeterince tutarlı olmadığını vurgulamış; dış kontrol odağının tek bir boyutta açıklanamayacağını ortaya koymuşlardır. Bu eleştirilerin ardından kontrol odağına ilişkin çeşitli alternatif modeller geliştirilmiştir. Paulhus ve Christie (1981) ile Paulhus (1983), kontrol odağının yalnızca içsel-dışsal bir süreklilikle açıklanamayacağını; kişisel yeterlik, kişilerarası kontrol ve sosyo-politik kontrol gibi bağlama göre değişebilen üç farklı alanda incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Oliver ve diğ., 2006). Bu modeller, kontrol odağını daha geniş bir çerçevede değerlendirme olanağı sunsa da ölçme kolaylığı, kuramsal netlik ve uygulama geçerliliği açısından en yaygın kabul gören yaklaşım yine de Levenson'un (1974) çok boyutlu modeli olmuştur.

Levenson (1974, 1981), Rotter'ın dış kontrol odağını tek boyutlu bir yapı olarak ele almasının kavramı fazla basitleştirdiğini belirtmiştir. Dış kontrol odağının Güçlü Diğerleri (Powerful Others; P) ve Şans/Kader (Chance; C) şeklinde iki ayrı boyutta incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Levenson'a göre birey dışsal bir atıfta bulunduğu, bu atfın kaynağı ya otorite figürleri ve güçlü kişiler (P) ya da rastlantısal ve öngörülemeyen şans ya da kader unsurları (C) olabilir. Bu iki alt boyutun hem psikolojik dinamikleri hem de davranışsal sonuçları birbirinden farklı olduğu için dış kontrol odağının tek bir boyut altında toplanması kuramsal açıdan yetersiz kalmaktadır. Levenson'un (1974) geliştirdiği IPC Ölçeği, kontrol odağını İçsel (I), Güçlü Diğerleri (P) ve Şans (C) olmak üzere üç boyutta ele almakta ve güncel literatürde çok boyutlu kontrol odağı ölçümünde görece en sık kullanılan araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Levenson ve Miller, 1976; Phares, 1976; Kıral, 2012). Levenson'ın (1974) modeli, bireylerin aynı anda hem içsel hem de dışsal inançlar taşıyabileceğini ortaya koymakta ve kontrol odağının tipolojik bir yapıdan ziyade bağlama göre değişebilen, dinamik ve çok boyutlu bir özellik taşıdığını vurgulamaktadır. Modelde kullanılan Likert tipi ölçeklendirme, ifadelerin bireysel deneyimlere odaklanması ve maddelerin yorumlamaya fazla açık olmayan biçimde açık ifadelerle yazılmış olması ölçme güvenilirliğini artıran unsurlar arasında değerlendirilmektedir. Bu nedenle çok boyutlu kontrol odağı yaklaşımı, son dönemde hem kuramsal hem de ampirik çalışmalarda en yaygın kabul gören modellerden biri hâline gelmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda kontrol odağının iç ve dış

dış kontrol odağı olarak iki temel alt boyutta ancak dış kontrol odağının da iki alt boyutta ele alınabileceği söylenebilir. Söz konusu boyutlar aşağıda açıklanmıştır (Kıral, 2012, Levenson 1974)

İç Kontrol Odağı

İç kontrol odağı, bireyin yaşamındaki olayların ve davranışlarının sonuçlarının kendi çabaları, kararları, yetenekleri ya da girişimleri tarafından belirlendiğine yönelik genelleştirilmiş inancını ifade etmektedir (Rotter, 1966; Wallston ve diğ., 1987). Bu yönelime sahip bireyler, karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz sonuçları çoğunlukla kendi davranışlarıyla ilişkilendirmektedirler. Sorumluluğu dışsal bir faktöre aktarmak yerine kendi eylemlerinin sonuçlarına atfetme eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla iç kontrol odağı, bireyin hem öz-yeterlik algısını hem de çevresi üzerinde etki yaratabileceğine dair inancını güçlendiren önemli bir bilişsel özellik olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997; Ng ve diğ., 2006). Araştırmalar, iç kontrol odaklı bireylerin hedef belirleme, problem çözme, karar verme ve planlama süreçlerinde daha aktif ve kararlı davrandıklarını, başarı odaklı bir yaşam tarzını benimsediklerini ve çevreleri üzerinde daha yüksek kontrol beklentisi taşıdıklarını göstermektedir (Yeşilyaprak, 1988, 2004; Arıca, 1995). Bu bireyler, başarıyı kişisel yeterliklerinin ve çabalarının bir sonucu olarak değerlendirdiklerinden, öğrenmeye daha açık, yeniliklere daha duyarlı ve sorumluluk almaya daha istekli olmaktadır.

Literatürde (Kıral, 2012; Yeşilyaprak, 1988-2004) iç kontrol odağı yüksek bireylerin psikolojik uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmalar, bu bireylerin stresle baş etme becerilerinin (Hoffi-Hofstetter ve Mannheim, 1999), benlik saygılarının (Arıca, 1995), yaşam doyumlarının (Andrisani ve Nestel, 1976) ve iş doyumlarının (Spector, 1982) daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İç kontrol odağı güçlü bireyler, başarısızlık karşısında yılmazlık göstermekte ve yeni mücadele stratejileri geliştirmektedirler. Onlar çevresel zorlukları kendilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görme eğilimindedirler. Örgütte çalışanların iç kontrol odaklı olması onların iş birliği içinde hareket etmesini, örgütsel bağlılığını, yenilikçiliğini ve performansını artıran bir değişkendir (Thomas ve Daniel, 2011). İç kontrol odaklı çalışanlar sorumluluk almaya gönüllü olan, değişim süreçlerine uyum sağlayabilen ve belirsizlik karşısında direnç gösteren bireylerdir. Bu özellikler aynı zamanda iç kontrol odağı ile liderlik davranışları arasında olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Nitekim liderler değişim, belirsizlik ve kriz gibi durumlarda tüm sorumluluğu üzerlerine alarak harekete geçme cesareti gösteren kişilerdir (Kıral, 2019).

Dış Kontrol Odağı

Dış kontrol odağı, bireyin yaşamında ortaya çıkan olayların ve davranışlarının sonuçlarının kendi kontrolü dışında, dışsal güçler tarafından belirlendiğine yönelik inancını ifade etmektedir (Rotter, 1966; Phares, 1976; Kıral, 2012). Bu yönelime sahip bireyler sonuçları çoğunlukla kendi davranışlarıyla ilişkilendirmek yerine; şans, kader, Tanrı'nın iradesi, otorite figürleri, güçlü kişiler ya da toplumsal sistemler gibi dışsal kaynaklarla açıklamaya eğilimlidirler.

Dış kontrol odağı yüksek bireylerin, çevresel olayları değiştirme kapasitesine sahip olmadıklarını düşünmeleri, karar verme süreçlerinde daha çekingen, edilgen veya kararsız davranmalarına yol açabilmektedir (Yeşilyaprak, 1988, 2004). Pek tabidir ki bu durum liderleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu eğilim, sorumluluğun bireyin kendisinden uzaklaşmasına ve başarısızlıklar karşısında daha hızlı vazgeçmesine de neden olabilmektedir (Golzar, 2006). Ayrıca dış kontrol odaklı bireylerde kaygı, stres, depresyon ve düşük öz-yeterlik gibi psikolojik sorunlarla daha sık karşılaşıldığı söylenebilir (Williams ve Vantress, 1969; Köksal, 1991; Çırakoğlu, 2006). Kuramsal ve ampirik çalışmalar, dış kontrol odağının kendi içinde homojen bir yapı olmadığını ortaya koymaktadır. Dış kontrol odağı, farklı dışsal belirleyicilere yönelik inançları kapsamakta ve bu inançlar davranışsal sonuçlar üzerinde birbirinden farklı etkiler doğurabilmektedir. Bu nedenle Levenson'un (1974, 1981) çok boyutlu kontrol odağı modeli, dış kontrol yönelimini iki alt boyutta ele alarak kavramın açıklayıcılığını önemli ölçüde artırmıştır. Aşağıda iki alt boyut açıklanmıştır (Kıral, 2012; Levenson, 1974).

Güçlü olan diğerleri odaklılık

Güçlü olan diğerleri odaklılık, bireyin yaşamındaki önemli sonuçların kendi davranışlarından çok güçlü kişiler, liderler, otorite figürleri, kurumlar ya da toplumsal sistemler tarafından belirlendiğine inanmasıdır (Levenson, 1974; 1981). Bu inanç yapısına sahip bireyler, davranışlarının sonuçları üzerinde kontrolün kendilerinde değil, başkalarının gücünde bulunduğunu düşünme eğilimindedir. Bu alt boyutta dışsal kontrolün kaynağı rastlantısal değil; belirli bir otorite ya da güçlü bir kişi olarak görülmektedir. Bu nedenle güçlü olan diğerleri odaklı bireylerin ilişkilerde hiyerarşiye daha duyarlı, otorite karşısında daha bağımlı ve karar alma süreçlerinde daha pasif bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Oliver ve diğ., 2006; Wallston ve diğ., 1987). Örgütte ise güçlü olan diğerleri odaklı bireylerin üst yönetime yüksek bağımlılık geliştirdiği, inisiyatif almaktan kaçındığı ve yenilikçi davranışları sürdürmekte zorlandıkları ifade edilebilir. Güçlü olan diğerleri odaklı liderler söz konusu kişilerin yanında liderlik özelliklerini etkili bir biçimde sergilemekte zorlanabilirler çünkü zaten onlara bağlı hareket etmektedirler.

Şans – kader – ilahi güç odaklılık

Şans, kader ya da ilahi güç odaklılık, bireyin yaşamındaki olayların büyük ölçüde rastlantısal süreçler, kaderin akışı ya da ilahi güçler tarafından belirlendiğine inanmasıyla ilişkilidir. Bu yönelimde birey, kendi davranışlarının sonuçlar üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu düşünmekte ve yaşanan olayları daha çok “öngörülemeyen” dışsal güçlerle açıklama eğiliminde olmaktadır (Levenson, 1974; 1981). Bu tür bir kontrol odağı inancına sahip bireylerde öğrenilmiş çaresizlik, edilgenlik, düşük motivasyon ve zayıf başarı yönelimi daha sık görülmektedir. Birey, çevresi üzerinde etkili olamayacağına inandığı için davranışlarını değiştirme, çaba gösterme ya da direnç geliştirme eğilimi de zayıflayabilmektedir (Davenport, 2010; Seligman, 1975). Bu tür kontrol odaklılığının özellikle kaderci eğilimlerin güçlü olduğu kültürlerde daha yaygın görüldüğü; bireyin dini ve kültürel değerlerinin bu algının oluşmasında ve sürdürülmesinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Bu kişilik özelliğine sahip bireylerin liderlik sergilerken sorunlarla karşılaşması muhtemeldir. Şayet bu tür liderlerin elinden geleni yapmayıp eylemlerin sonuçlarını hep şansa ya da ilahi güçlere atfediyorsa yenilik yapması, değişime öncü olması beklenemez. Uzun soluklu süreçte ise lider olarak varlık göstermesi de mümkün olmayabilir ya da pasif bir liderlik sergileyebilirler.

KONTROL ODAĞININ DİNAMİK NİTELİĞİ

Kontrol odağı, bireyin yaşamında ortaya çıkan sonuçların kendi davranışlarının bir ürünü mü yoksa dışsal güçlerin etkisiyle mi belirlendiğine ilişkin genelleştirilmiş inanç sistemini ifade etmektedir. Literatürde iç kontrol odağı çoğunlukla olumlu, dış kontrol odağı ise daha olumsuz bir kişilik eğilimi olarak değerlendirilse de çağdaş çalışmalar (Kıral, 2012; Levenson, 1974) kontrol odağının statik ve tek boyutlu bir yapıya sahip olmadığını göstermektedir. Aksine kontrol odağı, bireyin yaşantılarına, içinde bulunduğu bağlama ve psikolojik durumuna göre değişebilen dinamik bir yapıya sahiptir (Levenson, 1981).

Bir bireyin farklı yaşam alanlarında farklı kontrol odağını sergileyebilmesi bu dinamik yapının en açık göstergelerinden biridir. Örneğin kişi, mesleki başarılarına ilişkin yüksek iç kontrol odağı gösterebilirken; toplumsal ya da politik gelişmeler söz konusu olduğunda dış kontrol odaklı bir tutum benimseyebilir (Sulu, 2007). Bu durum, kontrol odağının yalnızca kişiliğin sabit bir yönü olmadığını; aynı zamanda öğrenilebilir, şekillendirilebilir ve bağlama duyarlı bir bilişsel eğilim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle kontrol odağı ile ilgili liderlere farkındalık eğitimleri verilerek onların kontrol odaklılığı istenen yönde geliştirilebilir. Genel olarak liderlerin iç kontrol odaklı eğilimler göstermesi beklenmektedir. Nitekim çeşitli psikolojik ve eğitimsel müdahalelerin bireylerin kontrol odağı yönelimlerini etkileyebildiği bilinmektedir. Hans (2000) ile Hattie ve diğerlerinin (1997) çalışmalarında, bireylerin dış kontrol odaklılıktan iç kontrol odaklılığa kayabildiği; bu değişimin davranışsal uyum, öz-yeterlik ve başarı üzerinde olumlu etkiler yarattığı saptanmıştır (Basgall ve Snyder, 1988; Neal ve diğ., 2014). Bu bulgular kontrol odağının gelişime açık bir tarafı olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede kontrol odağının, farklı durumlar altında farklı biçimlerde ortaya çıkabildiği; bireylerin zaman zaman iç, zaman zaman ise dış kontrol odaklı davranış örüntüleri sergileyebildiği söylenebilir. Dolayısıyla kontrol odaklılık, bireyin yaşamındaki olayları değerlendirme

biçimini, sorumluluk alma kapasitesini, çevresiyle kurduğu etkileşimleri ve başarıya yönelik motivasyonunu şekillendiren temel bir psikolojik yapı olarak önem kazanabilir.

KONTROL ODAKLILIK ÖZELLİKLERİ

Bireylerin kontrol odağı eğilimi, onların belirli durumlarda nasıl davrandıklarını, sorumluluk algılarını, motivasyon düzeylerini ve çevresel koşullarla başa çıkma biçimlerini önemli ölçüde etkileyen bir yapı olarak ele alınmaktadır. Literatürde (Rotter, 1956; Yeşilyaprak, 2004) bu özellikler, çoğunlukla iç kontrol odaklılık ve dış kontrol odaklılık çerçevesinde incelenmektedir. Bu iki yönelim birbirinden farklı psikolojik süreçlere işaret etmektedir. Aşağıda söz konusu özellikler açıklanmaktadır (Levenson, 1981; Rotter, 1966).

İç Kontrol Odaklılık Özelliği

İç kontrol odaklılık, bireyin yaşamında karşılaştığı olayların ve bu olayların sonuçlarının kendi çabaları, kararları veya yetenekleri tarafından belirlendiğine ilişkin genelleştirilmiş inancını ifade etmektedir (Rotter, 1966). Bu bakış açısına sahip bireyler, olumlu ya da olumsuz sonuçları dışsal etkenlere değil, daha çok kendi davranışlarına bağlama eğilimindedir. Wallston ve diğerleri (1987), iç kontrol odağını bireyin çevresini etkileyebileceğine ve sonuçları değiştirebileceğine yönelik öznel kontrol algısının bilişsel temeli olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle iç kontrol odaklı bireyler genellikle güçlü bir öz-yeterlik algısına, yüksek başarı güdüsüne ve etkin problem çözme becerilerine sahiptirler. Aynı zamanda iç kontrol odaklı bireyler kişisel gelişime daha açık olmaları, sorumluluk almaya istekli davranışları ve çevresel koşulları değiştirmeye yönelik daha cesaretli bir tutum sergileyebilirler. İç kontrol odaklı bireylerin psikolojik uyum ve davranışsal işlevsellik açısından çeşitli avantajlara sahip oldukları söylenebilir. Bu bireylerin yaşam doyumlarının görece daha yüksek olduğu (Andrisani ve Nestel, 1976; Efiltili, 2006; Köksal, 1991) ve stresle baş etme kapasitelerinin daha gelişmiş bulunduğu belirtilmektedir (Hoffi-Hofstetter ve Mannheim, 1999; Solmuş, 2004). Ayrıca çevresel olaylara ilişkin daha güçlü bir sorumluluk duygusu geliştirdikleri (Yeşilyaprak, 2004) ve öz-benlik algılarını daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Arıca, 1995; Yaşar, 2006).

İç kontrol odaklı bireylerin, kişiler arası ilişkilerde daha uyumlu ve işlevsel etkileşim örüntüleri sergiledikleri; iletişim becerilerinin daha etkili olduğu da ifade edilmektedir (Spector, 1982). İç kontrol odaklı bireyler problem çözme süreçlerinde daha yaratıcı ve girişimci bir yaklaşım benimsemektedirler (Köksal, 1991). İç kontrol odaklı bireyler uzun vadeli hedef belirleyip bu hedeflere yönelik kararlılıklarını sürdürebilmekte ve hedeflerine ulaşabilmektedirler (Kıral, 2012; Şengüder, 2006). Bu bireylerin başarı motivasyonları oldukça yüksektir. Sosyal yaşamda daha aktif, özgüveni yüksek bireyler olarak bilinmektedirler (Gore ve Rotter, 1963; Landine ve Stewart, 1998).

Genel olarak değerlendirildiğinde, iç kontrol odaklılık bireylerin hem kişisel gelişim hem de örgütsel düzeyde daha avantajlı bir profil sergilemelerini sağlayan önemli bir psikolojik özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle dinamik ve belirsizlik düzeyi yüksek çevrelerde iç kontrol odaklı bireylerin sergilediği proaktif tutum ve davranışlar, sorumluluk alma isteği ve öz-düzenleme kapasitesi, başarı ve uyum süreçlerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Söz konusu tüm bu özellikler ise iç kontrol odaklı bireylerin lider olma yolunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

Dış Kontrol Odaklılık Özelliği

Dış kontrol odaklılık, bireyin yaşamında karşılaştığı olayların ve bu olayların sonuçlarının kendi çaba ve davranışlarından çok şans, kader, Tanrı'nın iradesi ya da güçlü diğerleri gibi dışsal kaynaklar tarafından belirlendiğine ilişkin genelleştirilmiş inancını ifade etmektedir (Rotter, 1966). Bireyin bu tür bir inanç yapısı, onun sonuçları kendi kontrolü dışında değerlendirmesine neden olmakta ve bu durumda onun çevresel koşulları değiştirmeye yönelik motivasyonunu da zayıflatabilmektedir. Bu nedenle dış kontrol odaklı bireylerin karar verme ve problem çözme süreçlerinde daha edilgen, kararsız ya da tepkisel davranış örüntüleri sergiledikleri söylenebilir (Golzar, 2006; Yeşilyaprak, 1988).

Dış kontrol odaklı bireylerin psikolojik uyum düzeyleri görece daha düşük olabilmektedir. Bu bireylerde kaygı, depresyon, çaresizlik hissi, belirsizlik karşısında yetersizlik algısı ve düşük öz-yeterlik gibi psikolojik sorunların daha sık görülmektedir (Çırakoğlu, 2006; Williams ve Vantress,

1969). Bireyin bu şekilde algısal durumu onun davranışlarında çekingenlik, pasiflik ve dışsal etkilere aşırı bağımlılık geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Genel olarak bakıldığında dış kontrol odaklı bireylerin bazı belirgin özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu bireyler yeni durumlara ve değişime karşı direnç göstermektedirler (Köksal, 1991). Sorumluluk alma konusunda isteksiz davranmaktadırlar (Demirkan, 2006; Gurin ve diğ.,1978). Düşük özgüven düzeylerine sahiptirler (Yeşilyaprak, 2004). Aşırı kaygılı olup, olaylar karşısında pasif davranışlar sergilemektedirler (Phares, 1976). Düşük başarı motivasyonları olup, çaba harcamayı gereksiz görmektedirler (Kumchy ve Sayer, 1980). Sosyal ilişkilerde uyumsuzluk göstermekte ve iletişim sorunları yaşamaktadırlar (Efilti, 2006; Williams ve Vantress, 1969). Sonuç olarak dış kontrol odaklılık, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim biçimini, olaylara yönelik eğilimini, sorumluluk algısını ve başarıya yönelik motivasyonunu doğrudan etkileyen önemli bir psikolojik değişkendir.

Genel olarak bakıldığında iç kontrol odağı çoğunlukla daha işlevsel bir kişilik eğilimi olarak değerlendirilebilir. Dış kontrol odağının ise uyumsuzluk, düşük başarı, edilgenlik ve düşük öz-yeterlik gibi olumsuz sonuçlarla ilişki gösterebilir (Golzar, 2006; Sulu, 2007). Ancak bireylerin sadece içsel ya da dışsal olarak sınıflandırılması da yanıltıcı olabilir. Aynı birey, farklı yaşam alanlarında hem iç hem dış kontrol odaklı tutumlar sergileyebilir. Bu durum kontrol odağının bağlamsal niteliğini ve öğrenilebilir bir bilişsel yapı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kontrol odağı kavramı, özellikle liderlik, örgütsel davranış, eğitim bilimleri ve psikolojik danışmanlık gibi alanlarda bireysel ve kurumsal işlevselliği anlamada kritik bir açıklayıcı değişken niteliği taşımaktadır.

LİDERLİK YAKLAŞIMLARI VE KONTROL ODAĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Liderlik kavramı, tarihsel süreç boyunca farklı kuramsal perspektifler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Farklı dönemlerde farklı yaklaşımlar liderliğin doğasını, kaynağını ve etkililiğini açıklamaya çalışmışlar ve her biri de kendi döneminde başarı olup, insanlar tarafından kabul görmüştür. Ancak insanoğlunun daha iyiyi arayışı liderlik yaklaşımlarında da kendini göstermiştir. Yeni yaklaşımlar kendinden önceki dönemi inkâr etmeden onun üzerine ne eklenebilir düşüncesi ile daha iyiye doğru ilerleme kaydetmiştir. Liderlik yaklaşımları bir önceki liderlik yaklaşımlarının temelinde gelişme göstermiştir. Bu nedenle her bir liderlik yaklaşımı kendinden önceki liderlik yaklaşımının olumlu ve olumsuz taraflarını göz önünde bulundurarak kendine alan yaratmıştır. Her bir liderlik yaklaşımı kendinden sonra gelen yaklaşıma yol göstermiş diğer bir ifade ile liderlik etmiştir. Liderlik araştırmacıları (Kıral, 2020; Koç ve Ulutaş, 2021; Ulutaş, 2021; Stogdill, 1948) önceki liderlik yaklaşımlarının ışığında yeni liderlik yaklaşımlarını gün yüzüne çıkarmışlar liderlere ışık olmuşlardır.

Erken dönem liderlik yaklaşımları, liderliği genel olarak bireyin niteliklerine ve doğuştan getirdiği özelliklere dayandırmıştır. Ondan sonra gelen davranışsal ve durumsal yaklaşımlar ise liderliği gözlenebilir davranış örüntüleri ve durumsal değişkenlerle ilişkilendirmiş ve açıklamışlardır. Modern liderlik yaklaşımları ise liderliği bilişsel süreçler, etkileşim dinamikleri, örgütsel bağlam ve karmaşık sistemler ile daha kapsamlı ve bütüncül bir anlayışla incelemiştir. Özellikle lider takipçi etkileşimi, örgütsel süreçler, sürekli gelişim gibi durumlar görece modern liderlik yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur.

Liderlik yaklaşımlarındaki bu evrimsel süreç, liderliğin yalnızca “liderin hangi özelliklere sahip olması gerektiğiyle” sınırlı olmadığını; aynı zamanda liderin nasıl düşündüğü, nasıl öğrendiği ve çevresel olayları nasıl anlamlandırıldığı ile de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla liderliği tek bir yaklaşımla ya da tek bir bakış açısıyla açıklamak çoğu durumda yetersiz kalmaktadır. Liderler, liderlik sürecinin her aşamasında pek çok durumdan ve yaşantıdan etkilenebilirler. Duyguları, düşünceleri, tutumları ve davranışları açısından takipçilerinden daha geniş bir sorumluluk alanına sahiptirler. Öyle ki liderin dünyayı algılama durumları ve olaylara yüklediği anlam diğer bir ifade ile kontrol odaklılığı onun liderlik davranışını etkileyebilir. Liderin içsel ya da dışsal kontrollü bir inanç sistemine sahip olması kendi davranışlarının yanı sıra aynı zamanda onun takipçilerini de etkilemektedir. Öyle ki liderin kontrol odaklılık biçimi karar alma tarzından, yönetme biçimlerine kadar her aşama kendini olumlu ya da olumsuz bir şekilde gösterebilir. Kontrol odağı ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkiler literatür kapsamında aşağıda tartışılmıştır.

Özellik Yaklaşımları

Liderlik araştırmalarının ilk döneminde ortaya çıkan özellik yaklaşımları, liderliği büyük ölçüde bireyin doğuştan getirdiği kişisel niteliklerle açıklamaya çalışmıştır. Karizma, özgüven, zekâ, cesaret ve kararlılık gibi özellikler uzun süre liderliğin temel belirleyicileri olarak görülmüştür (Bass ve Stogdill, 1990; Stogdill, 1948). Ancak zaman içinde yapılan araştırmalar, liderlik davranışlarının yalnızca bu özelliklerle açıklanamayacağını göstermiş ve yaklaşımın açıklayıcılığı sınırlı kalmıştır. Sonraki kuramsal tartışmalar, bireyde mevcut olan özelliklerin ne ölçüde ve nasıl davranışa dönüştüğünü belirleyen içsel bilişsel mekanizmaların da liderlik etkililiğinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu çerçevede kontrol odağı, liderin sahip olduğu kişisel özellikleri nasıl yorumladığını, hangi koşullarda nasıl kullandığını ve bu özellikleri liderlik davranışına nasıl yansıttığını etkileyen önemli bir düzenleyici değişken olarak değerlendirilmektedir.

Liderin eylemlerinde kararlılık göstermesi ya da eylemlerini cesaretle yapması onun iç kontrol odaklılığı ile ilişkili bir durumdur. Liderin eylemlerinin sonuçları onun kararlılığı sayesinde olabilir. Büyük başarı göstermesi onun cesareti ile açıklanabilir. İç kontrol odaklı liderler, başarı ve başarısızlıkları büyük ölçüde kendi çabalarının bir sonucu olarak değerlendirdikleri için daha yüksek öz-yeterlik düzeyine, güçlü bir başarı yönelimine ve sorumluluk alma isteğine sahip olma eğilimindedirler (Lefcourt, 1976; Rotter, 1966). Bu inanç sistemi, onların risk üstlenme, hedef belirleme, kararlılık gösterme ve ısrar etme gibi etkili liderlikle ilişkili davranışların daha tutarlı ve görünür biçimde ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir (Ng ve diğ., 2006). Buna karşılık dış kontrol odaklı liderler, yaşanan sonuçları şans, kader ya da güçlü diğerlerinin etkisiyle açıklama eğiliminde oldukları için, sahip oldukları olumlu kişilik özelliklerini davranışa dönüştürme konusunda daha tutarsız bir görünüm sergileyebilirler. Bu durum, edilgenlik, erteleme ya da karar vermede belirsizlik gibi davranış örüntülerine yol açabilmektedir (Spector, 2002). Bu çerçevede kontrol odağı, liderlik literatüründe yalnızca kişilik özelliklerinin “varlığını” açıklayan bir değişken olmaktan çıkmakta; aynı zamanda bu özelliklerin etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını anlamaya yardımcı olan önemli bir bilişsel unsur olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla kontrol odağı, liderlik etkililiğini kavramada kritik bir bilişsel değişken niteliği taşıyabilmektedir.

Davranışsal Yaklaşımlar

Davranışsal liderlik yaklaşımları, liderliği kişisel özellikler yerine gözlenebilir davranışlar üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Liderlerin davranışlarını; görev yönelimi ve ilişki yönelimi ile iki temel boyutta ele almıştır (Fleishman, 1953, Likert, 1961; Tabernero ve diğ., 2009). Bu yaklaşımlarda liderin hangi davranış yönelimini tercih edeceğini belirleyen psikolojik süreçler önem kazanmaktadır. Bu durumda kontrol odağı ise bu tercihlerin yönünü şekillendiren temel bilişsel unsurlardan biri olarak ele alınabilir.

Genel olarak bakıldığında iç kontrol odaklı liderlerin daha fazla ilişki yönelimli davranışlar sergiledikleri gözlemlenebilir. İç kontrol odaklı liderler, kişilerarası ilişkilerde daha uyumlu, iletişim becerileri güçlü, empatik ve destekleyici bir yaklaşım benimseme eğilimindedir (Spector, 1982; Thomas ve Daniel, 2011; Yeşilyaprak, 2004). İç kontrol odaklı liderler sonuçların kendi çabalarıyla değiştirilebileceğine inandıkları için astlarının gelişimini destekleyebilmekte, açık iletişimi teşvik etmekte ve katılımcı karar verme süreçlerine daha fazla önem vermektedirler. İç kontrol odaklı liderlerin ilişki kurmada daha güvenli bağlanma stilleri ve daha olumlu kişilerarası etkileşim örüntüleri sergilediğini söylenebilir (Mayseless, 2010; Ng ve diğ., 2006). Dolayısıyla iç kontrol odağı, ilişki yönelimli, katılımcı ve destekleyici liderlik davranışlarını güçlendiren önemli bir içsel kaynak olarak değerlendirilebilir.

Buna karşılık dış kontrol odaklı liderler daha fazla görev yönelimli ve otoriter davranış kalıplarına yönelebilirler. Nitekim dış kontrol odaklı bireyler çevresel sonuçlar üzerinde sınırlı etkileri olduğunu düşündükleri için hiyerarşi ve kurallara daha bağımlı olabilirler (Rotter, 1966; Lefcourt, 1976). Bu eğilim, liderlikte otoriter, yapılandırılmış, kuralcı ve görev merkezli davranışların daha sık görülmesine yol açmaktadır (Köksal, 1991; Spector, 2002). Dış kontrol odaklı liderler belirsizliğe toleranslarının düşük olması nedeniyle kontrolü sıkılaştırma, çalışanları yakından izleme, mikro-yönetim uygulamalarını artırma ve ilişki boyutunu geri planda tutma eğilimindedir (Demirkan, 2006;

Williams ve Vantress, 1969). Bunun yanında dış kontrol odaklı bireylerin yenilik ve inisiyatife karşı daha temkinli, kişilerarası ilişkilerde ise daha uyumsuz davranma eğilimindedirler (Çırakoğlu, 2006; Efilti, 2006). Bu nedenle dış kontrol odağı, görev yönelimli, kuralcı ve ilişkisel açıdan daha mesafeli bir liderlik davranışını destekleyen bir yönelimdir. Sonuç olarak kontrol odağı, davranışsal liderlik yaklaşımlarında liderin hangi davranış yönelimlerini tercih edeceğini düzenleyen kritik bir bilişsel değişken olarak değerlendirilmektedir. İç kontrol odaklı liderler ilişki yönelimli, destekleyici ve demokratik davranışlar sergilemeye daha meyilli iken; dış kontrol odaklı liderlerin görev yönelimli, otoriter ve bağımlı davranış örüntülerine daha fazla meyilli olduğu söylenebilir (Spector, 1982; Thomas ve Daniel, 2011). Dolayısıyla kontrol odağı, liderlik davranışlarını anlamada davranışsal yaklaşımların açıklayıcılığını destekleyen önemli bir psikolojik unsurdur.

Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal liderlik yaklaşımları, liderlik yaklaşımlarının gelişiminde önemli bir eşittir. Öyle ki bu yaklaşım liderliğin tek bir tarzla açıklanamayacağını savunmaktadır. Her lider davranışlarını içinde bulunduğu koşullara göre değiştirebilmelidir. Aksi takdirde liderin liderlik yapması oldukça zordur. Durumsal yaklaşımlar, liderin etkililiğinin onun kişisel özelliklerinden çok, durumun gerektirdiği liderlik davranışları sergileyebilme kapasitesine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Fiedler'in (1967) Durumsallık yaklaşımında, etkili bir liderlik için liderin liderlik tarzı ile içinde bulunduğu durumun uyumu önemlidir. Bu yaklaşıma göre belirli bir liderlik tarzı, belirli koşullar altından etkili olabilir. Liderin görev ya da ilişki odaklı liderlik tarzı ile lider-takipçi ilişkileri, görev yapısı ve konum gücünün içinde bulunduğu durumsal koşullar arasındaki uyuma bağlı olarak etkili liderlik değişme gösterebilmektedir. Burada en iyi liderlik tarzı yoktur, koşullara göre liderlik vardır. Liderin kontrol gücünü; lider-takipçi ilişkileri, görev yapısı ve liderin konumu belirlemektedir. Etkili liderlik genel olarak lider ile söz konusu değişkenler arasında uyuma bağlıdır. Bunların uyumu elverişli ise liderin etkililiği yüksek, uyumu düşükse liderin etkililiği düşük olmaktadır. Hersey ve Blanchard'ın (1969) Durumsal liderlik yaklaşımı, liderlik davranışının izleyicilerin olgunluk düzeyine göre değişme göstermektedir. Etkili liderlik liderin görev ve ilişkiye yönelik davranışlarını, takipçilerinin yeterlik ve isteklilik düzeylerine diğer bir ifade ile olgunluk düzeylerine göre sergilemesi ile ortaya çıkmaktadır. Lider davranışlarını takipçilerin olgunluk düzeyine uyum sağlayacak şekilde düzenlemektedir. Bu yaklaşımın temelinde takipçilerin gelişim düzeyleri önemli bir unsurdur. Lider takipçilerini yönlendirerek, koçluk yaparak, destek vererek ve yetkilendirerek liderlik davranışlarını sergileyebilir. Bu çerçevede liderin içinde bulunduğu koşulları nasıl algıladığı ve yorumladığı, durumsal etkililik açısından önemli belirleyiciler olmaktadır.

Kontrol odağı, liderin çevresel değişkenleri ve içinde bulunduğu durumu nasıl yorumladığını ve bu durumlarla karşılaştığında hangi davranışsal stratejilere yöneldiğini belirleyen temel bir bilişsel çerçeve sunmaktadır. İç kontrol odaklı liderler, çevredeki unsurları daha çok yönetilebilir ve dönüştürülebilir nitelikte görebilmektedirler. Bu nedenle onlar karşılaştıkları durumları kişisel çaba ve planlama ile değiştirebileceklerine inanarak değişen koşullara daha kolay uyum sağlamak için çabalamaktadırlar. Buna karşın dış kontrol odaklı liderler, olayları çoğu zaman şans, kader ya da güçlü diğerlerin etkisiyle açıklamaktadırlar. Bu nedenle durumsal gereklilikleri yerine getirmek için çaba sarf etseler dahi aktif biçimde uyum sağlamakta zorlanabilirler (Lefcourt, 1976; Rotter, 1966). Bu bilişsel farklılık, liderlerin uyarlanabilirlik düzeyini, karar alma hızını ve örgütsel esnekliklerini doğrudan etkileyen önemli bir unsur hâline gelmektedir. Liderler örgütsel gerçekliğin anlamlandırıcıları ve yorumlayıcıları olarak görülebilir (Alvesson, 2011). Onların olaylara yüklediği anlam, takipçilerin tutum ve davranışlarını da doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle durumsal koşulları değiştirilebileceğini düşünen iç kontrol odaklı liderler bunun için çaba sarf edebilirler. Onlar içinde bulunan koşulların belirsizliğinde dahi bunun yönetilebilir bir durum olduğunu görebilirler. Öyle ki proaktif karar alma, çözüm üretme ve motivasyon sağlama konusunda daha etkin davranabilirler. Oysa dış kontrol odaklı liderler içinde bulunduğu koşulların belirsizliğinde bunu çoğu zaman dışsal ve değiştirilmesi güç bir tehdit olarak değerlendirerek çaba sarf etmeyebilir ve edilgen tutum sergileyebilir.

Sosyal öğrenme ve öz-yeterlik kuramları, liderlerin kontrol odağı farklılıklarını daha da görünür kılabilir (Bandura, 1977; 1986). Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan iç kontrol odaklı liderler karşılaştıkları

güçlüklerde inisiyatif almakta, sorumluluk üstlenmekte ve durumsal engelleri aşabileceklerine dair güçlü bir inanç taşımaktadırlar. Onlar takipçilerinin başarılı olacağına inanarak onları desteklemekte, işlerin yapması için yetki verebilmektedirler. Buna karşılık dış kontrol odaklı liderlerde düşük öz-yeterlik, belirsizlik karşısında geri çekilme, karar vermekten kaçınma ve otoriteye aşırı bağımlı davranma gibi eğilimlere yol açabilir. Onlar takipçilerinin yeterli olmadığını düşünerek onlara yetki vermekten kaçınabilir, sürekli takip altında tutabilir. Kontrol odağı, liderin durumu nasıl değerlendirdiğini, hangi seçenekleri mümkün gördüğünü ve hangi davranış yönelimini tercih ettiğini doğrudan etkileyen belirleyici bir unsurdur. İç kontrol odağı liderin uyarlanabilirliğini, çevik karar alma becerisini ve örgütsel esnekliğini güçlendirirken; dış kontrol odağı bu süreçleri sınırlayabilen bir unsur olabilmektedir.

Modern Liderlik Yaklaşımları

1980'lerden itibaren liderlik araştırmaları (Kellis ve Ran, 2013; Ulutaş ve Arslan, 2017, 2018), klasik ve davranışsal yaklaşımların sunduğu çerçevenin ötesine geçmiştir. Liderlik, sadece görev ya da ilişki yönelimli davranışlarla açıklanan bir olgu olmaktan çıkmıştır. Bu dönemde liderlik, bireyin değerleri, vizyonu, anlam dünyası, etik duruşu, kimlik inşası ve örgütsel bilinç gibi daha derin psikolojik ve kültürel bileşenlerle şekillenmeye başlamıştır. Söz konusu değişkenler çerçevesinde pek çok farklı liderlik yaklaşımı modern liderlik kapsamında ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda özellikle; dönüştürücü, etkileşimci, hizmetkâr, otantik, etik, dağıtımçı, kültürel, mükemmel ve kuantum liderlik gibi modern liderlik yaklaşımları literatürde önemli bir yer edinmiştir. Bu modern yaklaşımların ortak noktası, liderin içinde bulunduğu durumu ve çevresel olayları nasıl algıladığını ve bu olaylara nasıl anlam verdiğini belirleyen bilişsel unsurları göz önünde bulundurmaları olabilir. Bu bilişsel unsurların başında liderin kontrol odağı yönelimi gelmekte ve modern liderlik anlayışlarının psikolojik temelini oluşturan kritik bir değişken olarak öne çıkabilmektedir. Kontrol odağının görece etki değeri yüksek olan bazı modern liderlik yaklaşımları olan bilişsel durumu aşağıda açıklanmıştır.

Dönüştürücü liderlik, lider ile takipçileri arasında karşılıklı etkileşim yolu ile onların motivasyonunu, değer, inanç ve hedeflerini daha yüksek bir ahlaki ve performans düzeyine iletme sürecidir (Burns, 1978). Lider rol model olarak, güven, saygı ve hayranlık uyandırarak, etik ve değer temelli davranışlar sergileyerek takipçileri üzerinde ideal edilmiş etki yaratabilir. Lider paylaşılan vizyon oluşturarak, takipçileri için yüksek hedef belirleyerek ve onlar için anlam ve amaç duygusu kazandırarak ilham verici motivasyon oluşturabilir. Lider takipçilerini yenilikçi düşünmeye teşvik ederek, sorunlara farklı bakış açıları geliştirmesini sağlayarak onları entelektüel olarak uyarabilir. Lider takipçilerinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlık göstererek, onlara koçluk ve mentorluk yaparak, onların kişisel gelişimlerini destekleyerek ilgi gösterebilir. Görüldüğü gibi lider vizyon, karizma, ilham verme ve güven oluşturma yoluyla takipçilerinin içsel motivasyonu harekete geçirebilir (Bass ve Avolio, 1994; Givens, 2008). Bu yaklaşımda lider, takipçilerdeki değişimi dışsal koşullardan çok kendi inisiyatifine, çabasına ve etkileme kapasitesine dayandırabilir. Dolayısıyla dönüştürücü liderlik, doğası gereği yüksek düzeyde iç kontrol odağı ile uyumlu bir liderlik biçimi olarak ifade edilebilir. Nitekim iç kontrol odaklı liderlerin örgütsel vizyon geliştirme, anlamlı hedefler belirleme, çalışanlara ilham verme ve örgütsel bağlılığı artırma konusunda daha etkilidirler (Howell ve Avolio, 1993; Judge ve Bono, 2001). İç kontrol odaklı liderlerde öz-yeterlik inancı, sorumluluk üstlenme eğilimi ve değişimi yönetmeye yönelik kararlılık daha belirgindir. Bu psikolojik nitelikler, dönüştürücü liderlik davranışlarının hem ortaya çıkmasına hem de sürdürülebilir şekilde uygulanmasına güçlü bir zemin sağlamaktadır.

Etkileşimci liderlik, ödül-ceza durumlarına, karşılıklı beklentilere ve sözleşmeye dayalı bir değiş-tokuş ilişkisine dayanmaktadır (Bass ve Avolio, 1994). Bu liderlik yaklaşımında lider ve takipçiler arasında ödül ve yaptırım temelli bir ilişki süreci işlemektedir. Bu ilişkide mevcut durumun sürdürülmesi, kısa hedeflere odaklanma ve dışsal motivasyon önemli görülmektedir. Etkileşimci liderlikte lider ve takipçiler ne beklediklerini, başarı ve başarısızlık durumunda ne elde edeceklerini ve ne gibi yaptırımlarla karşılaşacaklarını karşılıklı olarak bilirler. Lider, liderlik sürecinde işlerin yürütmesinde pasif ya da aktif rol alabilir. Lider takipçilerini sürekli izleyerek, kimi zaman hatalar ortaya çıkar çıkmaz müdahale ederek kimi zaman ise sorunlar ciddi olana kadar erteleyerek süreci yönetebilir. Lider çalışan davranışlarının sonuçlarını çoğunlukla kendi inisiyatifinden ziyade dışsal koşullar, kurallar ve örgütsel sistemler üzerinden değerlendirmektedir. Bu nedenle etkileşimci

liderliğin, yapısal olarak dış kontrol odağı ile daha fazla örtüşen bir liderlik biçimi olduğu söylenebilir (Bandiyono, 2022). Nitekim dış kontrol odaklı liderler, örgütsel davranışların temel belirleyicisinin kurallar ve otorite düzenlemeleri olduğuna inandıkları için ödüllendirme ve cezalandırma mekanizmalarını başlıca yönetsel araç olarak kullanma eğilimindedir. Görüldüğü gibi bu durumda liderin takipçileriyle kurduğu ilişki büyük ölçüde dışsal motivasyon araçları ve biçimsel yapılar üzerinden şekillenebilir.

Hizmetkâr liderlik, takipçilerin çıkarlarının ve gereksinimlerinin önceliklendirildiği, onların desteklediği, güçlendirildiği, rehberlik edildiği, liderin kendi çıkarlarının göz ardı edildiği evrensel etik değerleri temelinde işleyen bir liderlik yaklaşımıdır (Kıral, 2021). Hizmetkar liderlik; liderliği güç sahipliği üzerinden değil, hizmet etme sorumluluğu üzerinden incelemektedir. Bu liderlik yaklaşımında; dinleme, empati, iyileştirme, farkındalık, öngörü, ikna etme, vizyon oluşturma, hizmetkarlık, takipçilerin gelişimi gibi pek çok unsur bulunabilmektedir. (Greenleaf, 1977). Bu anlayışta lider, otoriteyi merkezileştirmek yerine takipçilerinin ihtiyaçlarını incelemeyi, onların potansiyellerini görünür kılmayı ve örgütte karşılıklı güvene dayalı bir ilişki ağı oluşturmaya amaçlamaktadır. Genel olarak liderin alçakgönüllü olması, takipçilerinden hizmet beklemek yerine hizmet etmeyi önceliklendirmesi onun iç kontrol odaklı bir liderlik sergilediğini göstermektedir. Hizmetkâr liderlik, iç kontrol odağıyla uyumludur. Çünkü lider kendi davranışlarının etkisine inanmakta, sorumluluk üstlenmekte ve değişimi başlatma gücünü kendinde görmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşım, yüksek düzeyde empati, etik duyarlılık ve topluluk bilinci gerektirdiğinden yalnızca iç kontrol odağıyla açıklamak yeterli değildir. Aynı zamanda dış kontrol odaklılıkta gerektirmektedir. Nitekim lider takipçileri ile ilişkisinde, örgütsel süreçte kendi kontrolünün dışında yer alan ilişkileri, toplumsal ve evrensel etik ilkeleri de göz önünde bulundurmaya zorundadır. Öyle ki lider takipçilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak davranışlarını toplumsal normlar ve evrensel etik ilkelere göre şekillendirebilmelidir.

Otantik liderlik; liderliğin öz farkındalık, içtenlik, tutarlılık ve kişisel değerlere bağlılık üzerine kurulu bir biçimdir. Otantik liderlik; liderin kendi değerlerine, inanç sistemine göre dürüst, şeffaf ve etik bir biçimde liderlik sergilemesidir. Liderin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, duygularını ve değerlerinin davranışlarını yansımasının farkında olması onun öz farkındalığının olduğunu göstermektedir. Liderin takipçileri ile duygularını düşünceleri paylaşması, kendi olması ilişkilerinde şeffaf olduğunu göstermektedir. Liderin karar alırken farklı görüşleri dikkate alması, adil bir değerlendirme yapması takipçilerinin görüşlerine değer vermesini ve dengeli bilgi işlediğini göstermektedir. Liderin davranışlarını içsel ahlaki değerlere yönlendirmesi, etik tutarlılık ve öz denetim sahibi olması onun içselleştirilmiş ahlak algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımın merkezinde liderin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi ve kararlarını içsel değer sistemiyle uyumlu biçimde alması yer almaktadır (Avolio ve Gardner, 2005; Luthans ve Avolio, 2003). Bu nedenle iç kontrol odağı, otantik liderliğin psikolojik temelini oluşturan önemli bir unsurdur. Otantik liderler, eylemlerinin kaynağını dışsal baskılarda değil, kendi değerlerinde ve bilinçli tercihlerinde gördükleri için yüksek düzeyde öz-denetim, hesap verebilirlik ve kişisel sorumluluk sergilemektedirler. Öz-farkındalık, değer-tutum tutarlılığı ve şeffaf iletişim gibi otantik liderliğin temel yapıları da doğal olarak iç kontrol odaklı bir bakışla beslenmektedir (Avolio ve Gardner, 2005; Stone, 2015). Bu çerçevede otantik liderlik, yalnızca iç kontrol odağını değil; etik duruş, ilişkisel açıklık ve içtenlik gibi bireysel gelişim unsurlarını da bütünleştirmektedir. Dolayısıyla liderin iç kontrol odağı yönelimi, otantik liderlik davranışlarının hem ortaya çıkmasında hem de sürdürülebilir bir liderlik kimliği olarak yerleşmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte liderin dengeli bilgi işlemesi, ilişkilerinde şeffaf olması, takipçilerin görüşlerine değer vermesi ve geri bildirimleri dikkate alması dışsal kontrol odağını da göz önüne alması gerektiğine işaret etmektedir.

Etik liderlik liderin evrensel etik ilkelere dayalı davranışları kendi eylemlerinde ve takipçileri ile olan ilişkilerinde sergilenmesi ve rol model olarak bu davranışlarını örgüt içinde yaygınlaştırması sürecidir (Brown ve Treviño, 2006). Etik liderlikte, liderin dürüstlüğü, güvenilirliği, adalet algısı, sorumluluk bilinci yanında etik kuralları koyma, yaptırım ve ödül mekanizmaları kullanma biçimi oldukça önemlidir. Etik liderlik liderlik davranışının merkezine doğruluk, adalet, öz-denetim ve sorumluluk gibi temel etik ilkeleri yerleştirmiştir. Bu yaklaşımda lider, kararlarının sonuçlarını üstlenmekte, içsel ahlaki pusulasına dayanmakta ve davranışlarında tutarlılık sergilemektedir. Bu nedenle etik liderlik,

doğal olarak yüksek düzeyde iç kontrol odağı gerektiren bir liderlik biçimidir. İç kontrol odaklı liderler, eylemlerinin sorumluluğunu dışsal faktörlere atfetmek yerine kendi kararlarına dayandırdıkları için etik ilkelere bağlılığı daha kararlı biçimde sürdürebilmektedir. Adalet duygusu, hesap verebilirlik, öz-denetim ve etik duyarlılık; iç kontrol odağının sağladığı içsel motivasyonla daha güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Trevino iç kontrol odağına sahip liderlerin, davranışlarının sonuçlarını değerlendirdikleri için daha yüksek düzeyde etik davranış sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (1986).

Yüksek düzeyde iç kontrol odağına sahip bireyler yaygın ve kalıcı bir özgüven duygusu gösterebilirler. Nitekim bu bireyler yoğun çabaları sayesinde her şeyin beklendiği gibi sonuçlanma olasılığının yüksek olduğuna inanmaktadırlar. Bu nedenle daha yüksek iç kontrol odağına sahip çalışanlar, iş ortamında karşılaştıkları koşullar üzerinde kontrol ve özerklik sahibi olduklarını ve eylemlerinin sonuçlarından sorumlu olduklarını düşündükleri için daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayabilirler (Hans ve diğ., 2014). İç kontrol odağı yüksek liderlerin etik davranışları daha istikrarlı bir şekilde sürdürmesi de bu psikolojik temelin doğal bir sonucudur. Bununla birlikte etik lider toplumsal normları, evrensel etik ilkeleri ve hukuk kurallarını da göz önünde bulundurmak zorunda olduğu için dış kontrol odaklı davranış da sergilemek zorunda kalabilir. Genel olarak etik liderlik iç kontrol odaklı bir liderlik davranışı sergilemeyi gerektirmekle birlikte dışsal normatif unsurları da göz önünde bulunduran dış kontrol odaklı liderlik anlayışını da gerekli kılabilir.

Dağıtımçı liderlik, liderliğin tek bir bireyin yetki ve sorumluluğunda olmadığını, liderlik sürecinin ve gereken işlevlerin örgüt içindeki paydaşlar arasında etkileşimsel bir biçimde paylaşıldığı bir süreçtir (Spillane, 2006). Liderlik bireyin yaptığı bir liderlikten ziyade sürece, kişiler arasındaki ilişkilere ve yapılan uygulamalara atfedilmektedir. Dağıtımçı liderlik bir kişinin sahip olduğu yetki ve sorumluluktan ziyade örgüt üyelerinin yeterliklerine bağlı olarak etkileşimsel şekilde bir araya gelmesi ile ortaya çıkabilmektedir. Esasında dağıtımçı liderlik, liderliği insanların ve durumların etkileşimine dayalı bir ağ olarak görmektedir. Nitekim dağıtımçı liderlik; liderler, takipçiler ve bağlamsal koşulların etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bütüncül ve dinamik bir sistemdir. Pek tabiidir ki burada oluşan sistem onu oluşturan parçalarının toplamından daha etkili olup, sürekli değişme gösterebilir (Baloğlu, 2011a, b; 2012, 2016). Görüldüğü gibi dağıtımçı liderlik bireylerden çok etkileşimlere dayalı bütüncül bir sistemdir.

Dağıtımçı liderlikte kontrol odağı kolektif bir anlamlandırma sürecinin parçası hâline gelmektedir. Örgüt çalışanları yeterlikleri oranında liderlik üstlenebilecekleri ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde etkili olabileceklerine inanmaktadırlar. Bireyler kendi eylemlerinin elde edilen sonuçlar üzerindeki etkisinin farkındadırlar ve bu durum da onların liderlik sürecine katılmalarına yol açmaktadır. Dağıtımçı liderlik çalışanların sorumluluk ve inisiyatif alma ve etkileşim içerisine girmelerini desteklemektedir. Diğer taraftan dağıtımçı liderlikteki bağlamsal koşulları içeren örgütsel yapı, diğer çalışanlar gibi tüm sistem düşünüldüğünde hepsinin etkisini göz önünde bulundurulmak gerekmektedir. Öyle ki dağıtımçı liderlik tüm unsurların etkileşimi sonucunda şekillenebilmektedir. Liderlik bireylerin kişisel tercihleri ile değil etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğu için bağlamsal koşullara çerçevesinde genel olarak herkes dışsal unsurlar tarafından kontrol edilebilmektedir. Dağıtımçı liderlikte kontrol odağı çok boyutlu bir durum sergileyebilmektedir. Bireyler yeterliklerine ve eylemlerine dayalı liderlik sürecine katkı sunarak kendilerini gerçekleştirirken; diğer taraftan liderliğin bağlamsal koşullarını düşünerek bir takımın parçası olmanın ve kendini oraya ait hissetmenin vereceği uyumu göz önünde bulundurarak etkileşimin bir parçası olabilmektedirler. Dağıtımçı liderlik, liderin kontrol odağı yöneliminden doğrudan etkilenen; kolektif etkileşimi, iş birliğini ve örgütsel öğrenmeyi merkeze alan modern bir liderlik biçimi olarak değerlendirilebilir.

Kültürel liderlik yaklaşımı, liderlik davranışlarının yalnızca bireysel eğilimlerden değil, aynı zamanda içinde bulunulan kültürel yapıdan güçlü biçimde etkilendiğini savunmaktadır. Kültürel liderlik, liderin paylaşılan değerleri, inançları, normları, varsayımları, sembolleri, hikayeleri, mitleri, artifakları oluşturma, bunları sürdürme ve dönüştürme sürecindeki rolüdür (Schein, 2010). Lider örgüt kültürüne

anlam kazandırmakta ve çalışanları bunun bir parçası yapmaktadır. Kültür; liderin dünyayı nasıl yorumladığını, sorumluluğu nasıl konumlandığını ve değişimi nasıl yönettiğini belirleyen bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle kontrol odağı yönelimleri kültürel bağlamdan bağımsız değildir. Kolektivist ve yüksek güç mesafesine sahip toplumlarda, dış kontrol odağı daha yaygın bir eğilimdir. Bu kültürlerde lider, örgütsel sonuçları bireysel çabadan çok üst otorite, kader veya büyük güçler üzerinden açıklama eğilimindedir (Hofstede, 2011). Burada kültürel liderlik düzenin devamı olarak ve geleneksel değerleri korumak içindir. Güç mesafesinin düşük olduğu bireyci toplumlarda ise iç kontrol odağı daha baskın olabilmektedir. Bu kültürlerde liderler, kendi inisiyatifleri ile değişimi başlatabileceklerine inanmakta, vizyoner ve proaktif liderlik sergileyebilmektedirler (House ve diğ., 2004). Kültürel liderlik, liderin kontrol odağı yönelimini destekleyebildiği gibi aynı zamanda sınırlandırabilir (Garza ve diğ., 1982). Lider, içsel eğilimleri ile kültür arasında bir denge kurmalıdır. Öyle ki iç kontrol odaklı bir lider bireyci bir kültürde bireysel sorumluluğu önemseyebilir ancak kolektivist bir kültürde bu yaklaşımı esneterek topluluk değerleriyle uyumlu hâle getirebilir. Dış kontrol odaklı liderler, kültürün kaderci yapısına ya da otoriteye boyun eğme davranışı gösterebilir. Kültürel liderlik, liderin kontrol odağını yalnızca bireysel olarak değil; kültürel değerlerin, normların ve güç ilişkilerinin etkisiyle şekillenen dinamik bir yapı olarak ele almaktadır. Bu ilişki, liderin hem kendine hem de kültüre uygun davranış biçimleri geliştirmesini gerektiren çok katmanlı bir süreç olarak ifade edilebilir.

Mükemmel liderlik, yüksek kalite kültürü, sürekli gelişim, performans yönetimi, insan odaklılık, öğrenen örgüt, vizyonerlik ve evrensel etik ilkeler gibi unsurları bütünleştiren bir liderlik yaklaşımıdır (Kıral, 2012; 2020). Bu yaklaşım, örgüt içinde sürekli iyileştirmeyi, yüksek beklenti sahibi olmayı, yenilikçi düşünmeyi ve sorumluluk temelli bir yönetim anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle mükemmel liderliğin psikolojik temelinde iç kontrol odağı önemli bir yer tutmaktadır (Mallikarjuna ve Rao, 2021). Mükemmellik kültürü, liderin hem kendisi hem de örgütü için sorumluluk üstlenmesini, inisiyatif göstermesini, öz-yönetim ve öz-denetim sergilemesini, öğrenmeye açık olmasını ve değişimi aktif biçimde yönetebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle iç kontrol odağı, mükemmellik anlayışının temel psikolojik dayanaklarından biridir. İç kontrol odaklı liderler, örgütsel gelişim süreçlerini sahiplenmektedirler. Hatalardan öğrenme, yenilik üretme ve sürdürülebilir kaliteyi oluşturma konusunda daha kararlı davranmaktadırlar. Bu özellikler, öğrenen örgüt kültürünün gelişmesine de önemli katkı sağlamaktadır. Mükemmel liderlik yalnızca kalite ve performans odaklı teknik süreçleri değil, aynı zamanda liderin mükemmelliği nasıl anlamlandırdığına ilişkin psikolojik yönelimleri de içermektedir. Mükemmellik kendi, başkası ve sosyal odaklı olarak üç temel boyutta ele alınmaktadır (Kıral, 2021).

Kendine odaklı mükemmellik, bireyin kendi için yüksek standartlar belirlemesi; başarı ve kaliteyi kendi performansı üzerinden tanımlamasıdır. Kişinin kendi için yüksek standartlar belirlemesi ve bunun için çabalaması onun iç kontrol odaklı olduğunu göstermektedir. Kişi başarıyı da başarısızlığı da kendi çabasının sonucu olarak görmektedir. Onların sorumluluk alma, disiplinli olma ve inisiyatif gösterme davranışları yüksektir. İç kontrol odaklı liderlerde kendine odaklı mükemmellik sürekli iyileşme halinde olup, daha sağlıklı bir biçimde gelişmektedir. Başkası odaklı mükemmellik, liderin başkalarından aşırı yüksek standartlar beklemesi, performansı sürekli eleştirmesi ve kontrol etmesi gibi unsurları içermektedir. Başkası odaklı mükemmellik, dış kontrol odağıyla hem de otoriter liderlik eğilimleriyle bağlantılıdır. Lider, çalışan performansını bireysel çabalardan ziyade dışsal düzenlemeler ve disiplinler kontrol üzerinden açıklamaya eğilimlidir. Bu nedenle çalışanlara müdahale, kuralcılık ve görev merkezli baskı artabilir. Başkası odaklı mükemmellik, dış kontrol odağı yüksek liderler tarafından daha fazla uygulanmaktadır. Sosyal odaklı mükemmellik, başkalarının liderden mükemmel olmasını istemesidir. Bu durum liderde “mükemmel olma ve görünme” baskısı yaratabilmektedir. Lider dış kontrol odaklı olduğu için kendi en iyisini bulmaya çalışabilir ya da yapamayacağı hiçbir davranış eğilimi göstermeyebilir. Sosyal odaklı mükemmellik daha çok dış kontrol odağıyla ilişkilidir. Çünkü birey beklentilerin kaynağını dışsal güçlere atfetme eğilimindedir. Pek tabidir ki bu durum liderde kaygı ve baskı oluşturabilir. Liderde “başkaları ne der?” temelli bir mükemmellik anlayışı oluşabilir. Bu durum aşırıya kaçarsa sağlıklı, tutarsız bir liderlik ortaya çıkabilir. Mükemmel liderlik yaklaşımının daha iyi olabilmesi için mükemmellik kültürünün örgüt içinde içselleştirilmesi ve öğrenen örgüt yapısının oluşturulması gerekmektedir.

Kuantum liderlik, belirsizlik, karmaşıklık, enerji alanları, bütünsellik, bağlantısallık ve olasılık temelli bir anlayışa dayanan modern bir liderlik yaklaşımıdır (Porter-O'Grady ve Malloch, 2010). Bu yaklaşımda lider; örgütü statik ve mekanik bir yapı olarak değil, karşılıklı ilişkilerle sürekli olarak dönüşen yaşayan bir sistem olarak görmektedir (Porter-O'Grady, 1999). Bu nedenle ilişkisellik, sezgi, yaratıcılık, esneklik ve sistem bütünlüğünü koruma becerisi kuantum liderliğin temel bileşenleridir. Kuantum liderlikte kontrol odağı önemli bir psikolojik belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Çünkü belirsizliğin nasıl yorumlandığı, liderin kontrol odağı yönelimine göre farklılaşmaktadır. İç kontrol odaklı liderler, belirsizliği yönetilebilir bir süreç, hatta yenilik ve öğrenme için bir fırsat olarak görmektedirler. Dış kontrol odaklı liderler ise belirsizliği daha çok kaçınılmaz bir tehdit veya dışsal güçlerin kontrolünde bir durum olarak yorumlama eğilimindedir. Bu çerçevede kuantum lider, yüksek iç kontrol odağına sahip olduğunda; karmaşıklığı bir engel değil, gelişim alanı olarak değerlendirmekte, belirsizlik içinde hareket edebilme cesareti göstermekte, yaratıcı ve sezgisel çözümler geliştirebilmekte, sistemler arası ilişkileri okuyabilmekte ve yönetebilmekte, örgütün enerji alanlarını dengeleyerek bütüncül bir uyum oluşturabilmektedir. Görüldüğü gibi kuantum liderlik, esnek, bağlamsal ve dinamik bir kontrol odağı kullanımını gerektirmektedir.

Kontrol odağının modern liderlik yaklaşımlarının bilişsel temelini oluşturan önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Genel olarak iç kontrol odağı; otantik, etik, hizmetkâr, dönüşümcü liderlik gibi insan odaklı ve değişim yönelimli liderlik yaklaşımları ile uyumluluk göstermektedir. Bununla birlikte dış kontrol odağı ise etkileşimci liderlik, kuantum liderlik, kültürel liderlik, mükemmel liderliğin sosyal ve başkası odaklı liderlik boyutları ile uyumluluk göstermektedir. Liderin çevresel olayları yorumlama biçiminin ve sorumluluk algısının sergilediği liderlik tarzını etkileyebilmektedir. Liderlik yaklaşımlarının zaman içindeki gelişimi, liderliğin yalnızca doğuştan gelen özelliklere dayanan bir olgu olmadığını; öğrenme, durumları algılama, anlamlandırma ve etik değerlere bağlılıkla şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu sürecin içinde de liderin kontrol odaklılığının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. İç kontrol odağına sahip liderler, çevreyi etkileme, değişimi yönlendirme ve çalışanları destekleme konusunda daha istekli ve etkin bir tutum sergilerken; dış kontrol odağına sahip liderlerin daha çok otoriteye dayalı, riskten kaçınan ve mevcut yapıyı sürdürmeye yönelik davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bu çerçevede kontrol odağı, liderlik davranışlarının yönünü ve niteliğini açıklamada önemli bir kuramsal değişken olarak değerlendirilmektedir.

Liderlikte İç Kontrol Odaklılık

Liderlikte iç kontrol odaklılık, liderin örgütsel süreçlerin ve sonuçların kendi çabaları, kararları ve eylemleri aracılığıyla değiştirilebileceğine yönelik bilişsel inancını ifade etmektedir. Bu yönelim, bireyin yaşamındaki olumlu ya da olumsuz sonuçları şans, kader veya güçlü diğerleri gibi dışsal unsurlara değil; kişisel sorumluluk, yetkinlik ve çaba temelli bir nedensellik anlayışı içinde değerlendirmesiyle şekillenmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde iç kontrol odağı, bireyin geçmişte yaşadığı olumlu pekiştirmeleri genelleştirerek geliştirdiği öğrenilmiş bir inanç sistemi olarak görülmektedir (Phares, 1976; Rotter, 1954). Başka bir ifadeyle birey, geçmişte kendi çabalarıyla elde ettiği başarıları hatırladıkça “sonuçları etkileyebilirim” inancını güçlendirebilir ve bu inanç liderlik davranışlarına doğrudan yansiyabilir.

İç kontrol odaklı liderler, başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenen, örgütsel olayların gidişatını kendi etki kapasiteleri üzerinden değerlendiren ve çevresel koşullar üzerinde belirli bir fark yaratabileceklerine inanan bireylerdir. Bu liderlik yönelimi; yüksek öz-yeterlik (Bandura, 1986), öz-denetim, kararlılık ve gelişime açıklık gibi psikolojik özelliklerle yakından ilişkilidir. Nitekim araştırmalar, iç kontrol odaklı bireylerin yaşam doyumlarının (Andrisani ve Nestel, 1976), stresle başa çıkma becerilerinin (Solomon ve diğ., 1988), motivasyon düzeylerinin (Ng ve diğ., 2006) ve öz güvenlerinin (Arıca, 1995) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, liderlik rollerinin gerektirdiği psikolojik donanımlarla büyük ölçüde örtüşmektedir. İç kontrol odaklı liderler, örgütsel süreçleri “yönetilebilir ve şekillendirilebilir” yapılar olarak algıladıkları için değişim ve yenilik gerektiren durumlarda daha proaktif davranmaktadırlar. Bu liderlerde görülen güçlü eylem yönelimi, örgütsel sorunlara çözüm üretmeye dönük bir bilinç oluşturmaktadırlar. Belirsizlikleri tehdit yerine gelişim fırsatı olarak değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu özellikler, iç kontrol odağının özellikle dönüştürücü ve katılımcı liderlik yaklaşımlarıyla doğal bir uyum göstermesine yol

açmaktadır (Bass ve Stogdill, 1990; Bass ve Avolio, 1994). İç kontrol odaklı liderler yalnızca sonuçlara değil, süreçlere de önem vererek hatalardan öğrenebilirler. Onlar çalışanların kendi davranışlarının sonuçlarını sahiplenmelerine destek olmaktadır (Spector, 1982). Bu liderlik yönelimi, örgüt içinde güçlü bir hesap verebilirlik ve özyönetim kültürü yaratmaktadır. Liderin kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenme eğilimi, çalışanlar için etik bir rol modeli niteliği taşımaktadır. Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, liderin bu tutumu çalışanlar tarafından gözlem yoluyla öğrenilmekte ve böylece örgüt kültürünün sorumluluk ekseninde şekillenmesine katkı sağlamaktadır (Bandura, 1977).

İç kontrol odaklı liderlik, örgütlerin değişen koşullara uyum sağlama kapasitesini artırmakta ve öğrenmeye dayalı örgüt yapılarının gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda iç kontrol odaklılık, liderin olayları algılama biçimini, sorumluluk üstlenme düzeyini ve etik tutumunu belirleyen temel bir psikolojik özellik olarak değerlendirilebilir. İç kontrol odağına sahip liderler, çevresel değişimlere pasif bir uyum göstermek yerine, süreci yönlendiren ve çözüm üretmeye odaklanan bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yönüyle iç kontrol odaklı liderlik, örgütsel etkililik, çalışan bağlılığı ve değişim süreçlerinin yönetimi açısından önemli bir rol üstlenmektedir.

Liderlikte Dış Kontrol Odaklılık

Dış kontrol odaklılık, bireyin yaşamındaki olayların ve sonuçların kendi davranışlarının bir ürünü değil; şans, kader, güçlü diğerleri veya çevresel güçler tarafından belirlendiğine ilişkin genelleştirilmiş bilişsel bir inanç sistemidir (Phares, 1976; Rotter, 1966). Sosyal Öğrenme Kuramı perspektifinden bakıldığında, bu inanç yapısı bireyin geçmişte yaşadığı kontrol kaybı deneyimlerinin tekrarlanmasıyla öğrenilmiş bir beklenti hâline gelmektedir (Köksal, 1991; Rotter, 1954). Kontrol algısının dışsallaşması, zamanla bireyin çevresel olaylar üzerindeki etkisini sınırlı görmesine ve davranış düzeyinde edilgenleşmesine yol açabilmektedir.

Liderlik bağlamında dış kontrol odaklılık, liderin örgütsel olayları yönlendirme kapasitesine ilişkin öz-yeterlik algısını zayıflatır ve sorumluluk üstlenme davranışını sınırlamaktadır. Bu tür liderler, başarıları çoğunlukla elverişli dış koşullara bağlarken; başarısızlıkları güçlü diğerlere, örgütsel sisteme, politika sınırlılıklarına ya da şansa atfetme eğilimindedir (Golzar, 2006; Yeşilyaprak, 1988). Lider olumsuz sonuçların sorumluluğundan kaçınmak için dışsal güçlü olan diğerlerine yönelebilir. Doğal olarak bu durum örgüt içinde hesap verebilirlik kültürünü zayıflatır. Dış kontrol odaklı liderler, karar alma süreçlerinde çoğunlukla temkinli, edilgen ve riskten kaçınan bir tutum sergilemektedirler. Belirsizlik karşısında inisiyatif almak yerine mevcut durumu korumaya yönelmeleri, örgütün yenilik kapasitesini ve stratejik esnekliğini sınırlandırmaktadır (Spector ve diğ., 2002). Bu nedenle dış kontrol odaklılık, literatürde otoriter, bürokratik ve edilgen liderlik tarzlarının bilişsel temellerinden biri olarak ele alınmıştır (Nichols, 2016; Sun, 2018). Otoriter liderlerde, dış kontrol odağı gücü merkezileştirme, karar yetkisini paylaşmama ve hiyerarşiyi sıkılaştırma eğilimleriyle örtüşmektedir. Edilgen liderlerde ise kontrolün zaten kendilerinde olmadığına yönelik inanç, düşük motivasyon, inisiyatif eksikliği ve kararsız davranışlara yol açmaktadır.

Bu bilişsel yönelimin psikolojik yansımaları araştırmalarda açık biçimde görülmektedir. Dış kontrol odaklı bireylerin stres, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu (Efilti, 2006; Yeşilyaprak, 2004), benlik saygılarının daha düşük olduğu (Golzar, 2006) ve yeniliğe karşı daha fazla direnç gösterdikleri belirtilmektedir (Köksal, 1991). Liderlik bağlamında bu özellikler; kriz anlarında sorumluluğun devredilmesi, hataların dışsal faktörlere yüklenmesi ve örgütsel sorunlarda suçlayıcı bir dilin benimsenmesi gibi davranışlara dönüştüğünde, çalışanların lidere duyduğu güven azalabilir ve örgüt içinde suçlama kültürü ortaya çıkabilir. Dış kontrol odaklı liderlikte öne çıkan alt boyutlardan biri, Levenson'un (1974) tanımladığı "güçlü diğerlerine dayalı kontrol odağı"dır. Bu yönelime sahip liderler, örgütsel kararların çoğunlukla üst yönetim, kurumsal politikalar ya da yapısal sınırlılıklar tarafından belirlendiğini düşünmektedir. Bu algı, liderin kendi etki alanını sınırlamasına, inisiyatif almaktan kaçınmasına ve değişim süreçlerinde daha çok tepki veren bir konumda kalmasına yol açabilmektedir. Bununla birlikte dış kontrol odağı her koşulda olumsuz bir özellik olarak değerlendirilmemelidir. Özellikle dışsal etmenlerin gerçekten belirleyici olduğu durumlarda liderin koşulları daha gerçekçi biçimde değerlendirmesine katkı sağlayabilmektedir. Ekonomik krizler, yasal düzenlemeler, doğal afetler ya da küresel salgınlar gibi liderin doğrudan etkileyemeyeceği koşullarda,

dış kontrol farkındalığı stratejik gerçekliğin kabul edilmesini, risklerin daha sağlıklı yönetilmesini ve kaynakların daha rasyonel kullanılmasını destekleyebilir. Ancak bu yönelimin aşırı düzeye ulaşması, liderin sorumluluk üstlenmekten uzaklaşmasına ve örgütsel edilgenliğin artmasına neden olabilmektedir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde dış kontrol odaklı liderlik hem bireysel hem de örgütsel düzeyde sorumluluk paylaşımını, hesap verebilirliği ve proaktif liderlik davranışlarını sınırlandıran bir yapı ortaya koymaktadır. İç kontrol odaklı liderlerin aksine dış kontrol odaklı liderler, örgütsel değişim süreçlerinde aktör olmaktan çok, koşulların yönlendirdiği bir “izleyen” konumuna yerleşmektedirler. Bu durum, liderliğin dönüştürücü niteliğini zayıflatarak örgütün çevresel baskılara karşı daha bağımlı ve kırılgan bir yapıya bürünmesine neden olabilir. Kontrol odağı, liderlik davranışlarının bilişsel ve motivasyonel temellerini anlamada merkezi bir değişkendir. Liderin olaylar üzerindeki nedensel atıfları; sorumluluk alma biçimini, karar verme stratejilerini, motivasyon kaynaklarını, etik tutarlılığını ve örgütsel ilişkileri nasıl kurduğunu doğrudan şekillendirmektedir (Lefcourt, 1976; Rotter, 1966; Spector ve diğ., 2002). Bu nedenle kontrol odağı, liderliği yalnızca kişilik özellikleriyle açıklayan bir yönelim olmaktan ziyade, örgütsel davranışları şekillendiren temel bir bilişsel çerçeve olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda liderlikte dış kontrol odaklılık; neden-sonuç ilişkilerinin dışsal etkenlere atfedilmesi, öz yeterlik algısının zayıflaması ve sorumluluk üstlenme eğiliminin azalmasıyla tanımlanan bir bilişsel yönelim olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak liderlik açısından değerlendirildiğinde iç kontrol odaklılık, liderin örgütsel sonuçların kendi çabaları, kararları ve eylemleriyle değiştirilebileceğine ilişkin güçlü bir inanç geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bu yönetime sahip liderler yüksek öz-yeterlik, sorumluluk bilinci ve öz-denetim gibi niteliklerle tanımlanmakta; zorluklar karşısında proaktif davranarak inisiyatif alma eğilimi göstermektedirler (Bandura, 1986; Ng ve diğ., 2006). Buna karşılık dış kontrol odaklı liderler, örgütsel sonuçların kader, şans, sistemsel koşullar, üst otoriteler veya güçlü diğerleri tarafından belirlendiğine inanma eğilimindedir (Levenson, 1974; Yeşilyaprak, 1988). Bu bilişsel yönelim, liderin karar alma süreçlerinde daha temkinli, gecikmeli ve reaktif davranmasına yol açarak inisiyatif alma ve risk üstlenme davranışlarını sınırlandırabilmektedir (Demirkan, 2006; Phares, 1991).

Kontrol odağı yönelimi, yalnızca liderin bireysel inanç yapısıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda örgüt kültürünün genel yönelimini de etkilemektedir. İç kontrol odağına sahip liderlerin yönetiminde, katılımcı iletişim, hesap verebilirlik, yenilikçilik ve öğrenmeye dayalı bir çalışma ortamının daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu liderlerin yetki paylaşımına açık olmaları, çalışanların yeterliklerine güvenmeleri ve hataları öğrenme fırsatı olarak ele almaları, örgütsel performansın uzun vadede güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık dış kontrol odaklı liderliğin baskın olduğu örgütlerde, merkeziyetçi yapıların, suçlayıcı tutumların ve değişime karşı direnç eğilimlerinin daha sık ortaya çıktığı söylenebilir. Liderin kontrolü dışsal etkenlere atfetmesi, çalışanların yaratıcılık ve inisiyatif kullanma isteğini azaltmakta; bu durum örgütün yenilik kapasitesi ve uyum becerisi üzerinde sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır. Bu yönüyle kontrol odağı, liderlik tarzlarının farklılaşmasını ve örgütsel iklimin biçimlenmesini açıklamada temel bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. İç ve dış kontrol odaklı liderliğin karşılaştırmasına ilişkin özet Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

İç ve Dış Kontrol Odaklı Liderliğin Karşılaştırmalı Özellikleri

Boyut	İç Kontrol Odaklı Liderlik	Dış Kontrol Odaklı Liderlik
Kuramsal Temel	Bireyin sonuçlar üzerindeki etkinliğine vurgu yapmaktadır.	Sonuçların şans, kader ve güçlü diğerleri tarafından belirlendiği inanç sistemine vurgu yapmaktadır.
Bilişsel Yapı	Kişisel çabanın belirleyici olduğuna inanır; öz-yeterlik ve öz-denetim yüksektir.	Kontrolün dış güçlerde olduğuna inanır; öz-yeterlik algısı zayıftır.
Motivasyon Kaynağı	İçsel motivasyon, değer temelli hareket, gelişim ve sorumluluk alma ön plandadır.	Dışsal motivasyon, ödül-ceza, hiyerarşi ve talimatlara bağımlılığı önceler.
Karar Alma Tarzı	Proaktif, özerk, risk almaya açık ve çözüm odaklı yaklaşım sergilenir.	Temkinli, gecikmeli, bürokratik ve riskten kaçınan bir yaklaşım sergilenir.

Boyut	İç Kontrol Odaklı Liderlik	Dış Kontrol Odaklı Liderlik
Sorumluluk Anlayışı	Başarı ve başarısızlığı sahiplenir; hesap verebilirlik güçlüdür.	Sorumluluğu dış faktörlere yükleme eğilimi yüksektir.
Liderlik Tarzı İlişkisi	Dönüştürücü, katılımcı, etik, otantik, hizmetkâr, mükemmel, kuantum, kültürel liderlik (bireyci kültür bağlamında) — tümü iç kontrol odağıyla uyumludur.	Otoriter, bürokratik, etkileşimci, edilgen, kültürel liderlik (kolektivist ve kaderci kültür bağlamında) — dış kontrol odağıyla daha çok örtüşmektedir.
İnsan İlişkileri	Destekleyici, empatik, güven temelli, dönüştürücü iletişim odaklıdır.	Mesafeli, otoriter, düşük güvenli, hiyerarşik iletişim odaklıdır.
Örgütsel Davranış Üzerindeki Etkisi	Katılımcı kültür, öğrenen örgüt, yenilikçilik, duygusal bağlılık etkilidir.	Suçlama kültürü, edilgenlik, değişime direnç, merkeziyetçi yapı etkilidir.
Kriz Yönetimi ve Değişim	Krizleri fırsat görür; değişimde aktif, yaratıcı ve öncüdür.	Krizde edilgen; değişimi dışsal zorunluluk olarak algılamaktadır.
Sonuç	Güçlü vizyon, yüksek bağlılık, mükemmellik kültürü, örgütsel öğrenme vardır.	Statükoculuk, düşük yenilik, düşük özgüven, düşük performans vardır.

Tablo1’de görüldüğü gibi, , kontrol odağı liderlik davranışlarını ve örgütsel işleyişi belirleyen temel bilişsel değişkenlerden biridir. İç kontrol odaklı liderlik; sorumluluk alma, proaktif davranma ve öz yeterlik duygusuyla ilişkilendirilmekte; bu yönelimin dönüştürücü, katılımcı, etik ve otantik liderlik gibi çağdaş yaklaşımlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Buna karşılık dış kontrol odaklı liderlik, sonuçların dışsal etkenlere atfedildiği bir bilişsel çerçeveye dayanmakta ve daha çok otoriter, bürokratik ve değişime kapalı liderlik davranışlarıyla örtüşmektedir. Bu durum, çalışan inisiyatifini ve örgütün yenilik kapasitesini sınırlandırabilmektedir. Genel olarak bulgular, kontrol odağı yöneliminin örgütsel kültürün ve liderlik tarzlarının biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kontrol odağı kavramı, liderlik davranışlarının bilişsel temelini açıklamada kritik bir değişken olarak ele alınmış ve liderlik kuramlarıyla bütüncül bir çerçeve içinde ilişkilendirilmiştir. Rotter’ın (1954; 1966) Sosyal Öğrenme Kuramı’nda tanımlanan kontrol odağı, bireyin yaşantısındaki sonuçların kendi davranışlarının bir ürünü mü yoksa dışsal güçlerin bir sonucu mu olduğunu belirleyen genelleştirilmiş bir beklenti sistemidir. Bu beklenti sistemi, bireyin öz yeterlik algısını, sorumluluk üstlenme eğilimini ve çevresel olayları değerlendirme biçimini etkileyerek liderlik davranışlarını bilişsel düzeyde şekillendirmektedir. Bu çalışma, kontrol odağının liderlik davranışlarını açıklamada yalnızca kişilik özellikleriyle sınırlı bir değişken olmadığını; öğrenme yoluyla gelişebilen, bağlama duyarlı ve zaman içinde değişebilen bir bilişsel yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, kontrol odağı tek boyutlu bir yapı değildir. Levenson’ın (1974; 1981) geliştirdiği çok boyutlu kontrol odağı; dış kontrol odağının “şans/kader” ve “güçlü diğerleri” odaklı alt boyutlardan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu ayrım liderlik açısından önemlidir, çünkü liderin çevresel olayları belirsiz şans süreçleriyle mi yoksa güçlü otorite figürleriyle mi açıkladığı, örgütsel karar alma, sorumluluk paylaşma, yenilikçilik ve risk alma gibi kritik davranışsal alanlarda farklı sonuçlara yol açmaktadır. Liderlerin güçlü diğerleri odaklı bir kontrol inancı benimsemeleri, örgütte üst yönetime aşırı bağımlılığa, inisiyatif almaktan kaçınmaya ve merkeziyetçi yapılara yönelmeye neden olabilmektedir. Buna karşın şans/kader odaklı dış kontrol yönelimi, belirsizliği kaçınılmaz bir tehdit olarak gören edilgen bir liderlik modeli ortaya çıkarabilmektedir.

Kontrol odağının öğrenilmiş bir inanç sistemi olması, sosyal öğrenme kuramıyla güçlü biçimde örtüşmektedir. Bandura’nın (1977; 1986) öz yeterlik kavramı, liderin kendi davranışlarının sonuçları üzerindeki etkisine ilişkin inancının liderlik etkililiğinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi, iç kontrol odağına sahip liderlerin geçmişte yaşadıkları başarı deneyimlerinden beslenerek daha güçlü bir öz yeterlik algısı geliştirdiklerini; buna karşılık başarısızlık ve kontrol kaybı yaşantılarının dış kontrol odağını güçlendirebildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda

liderlik, yalnızca doğuştan gelen bir özellik olarak değil, bireyin yaşam deneyimleri, öğrenme süreçleri ve zaman içinde oluşan bilişsel değerlendirmelerle şekillenen bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Liderlik kuramları tarihsel olarak özellik, davranışsal, durumsal ve modern liderlik yaklaşımları üzerinden şekillenmiş olsa da bu araştırma kontrol odağının tüm bu kuramlarla kesişen merkezi bir kavram olduğunu göstermektedir. Özellik kuramları açısından değerlendirildiğinde iç kontrol odaklı bireylerin özgüven, kararlılık, sorumluluk alma ve başarı güdüsü gibi özelliklerle tanımlandığı ve bu özelliklerin klasik liderlik nitelikleriyle (Stogdill, 1948) uyumlu olduğu görülmüştür. Davranışsal liderlik kuramları ise kontrol odağının öğrenilebilirliğini ön plana çıkarmakta (Salman, 2024); liderlik davranışlarının gözlem, model alma ve geri bildirim yoluyla gelişebileceğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede iç kontrol odağına sahip liderlerin davranış değişimine daha açık ve gelişime yönelik bir tutum sergilemeleri, davranışsal liderlik kuramlarıyla uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Durumsal liderlik yaklaşımları, liderliğin etkililiğini koşullara uyum sağlama becerisi üzerinden açıklamaktadır. Bu çalışma, kontrol odağının liderlerin çevresel koşulları algılama ve yorumlama biçimini etkilediğini; iç kontrol odaklı liderlerin belirsizliği yönetilebilir bir durum olarak ele alırken, dış kontrol odaklı liderlerin belirsizliği daha çok dışsal bir tehdit olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, durumsal liderlik kuramlarının açıklayıcılığını desteklemekte ve kontrol odağını liderin durumu değerlendirme sürecinde etkili olan bilişsel bir çerçeve olarak konumlandırmaktadır. Bu yönüyle kontrol odağı, liderlik kuramları arasında kavramsal bir bağ kuran önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Pahlawan ve Rasmini'e göre durumsal liderlik yaklaşımı örgütsel performans üzerinde pozitif bir etkisi yaratmaktadır. Kontrol odağı bu ilişkiyi olumlu yönde etkilemektedir (2021).

Modern liderlik yaklaşımlarında kontrol odağı, liderin etik, vizyoner ve ilişki temelli davranışlarını açıklamada giderek daha belirgin bir kavram hâline gelmektedir (Winkler, 2010). Araştırma bulguları, iç kontrol odağına sahip liderlerin dönüştürücü, otantik, etik ve hizmetkâr liderlik gibi çağdaş yaklaşımlarla daha fazla örtüştüğünü göstermektedir. Bu liderlerde öz yeterlik algısının, sorumluluk bilincinin ve öğrenmeye yönelik istekliliğin yüksek olması, örgüt içinde güvene dayalı ilişkilerin gelişmesine, katılımın artmasına ve yenilikçi uygulamaların desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık dış kontrol odaklı liderlerde, otoriteye bağımlılık, riskten kaçınma ve sorumluluğu dışsal etkenlere atfetme eğilimi daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu durum, örgütsel motivasyonun zayıflamasına, değişime karşı direnç oluşmasına ve yenilikçilik düzeyinin düşmesine yol açabilmektedir.

Çalışmanın önemli katkılarından biri, mükemmellik türleri ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasıdır. Kendine odaklı mükemmellik iç kontrol odağıyla uyumlu olup sorumluluk, öz-denetim ve gelişime açıklık gibi olumlu liderlik özelliklerini desteklemektedir. Buna karşılık sosyal odaklı mükemmellik ve başkası odaklı mükemmellik dış kontrol odağıyla ilişkili olup liderde baskı, kaygı, tükenmişlik ve otoriter eğilimleri artırabilmektedir. Bu bulgu, liderlikte mükemmellik arayışının sağlıklı-sağlıksız biçimlerini ayırt etmede kontrol odağının belirleyici bir kriter olduğunu göstermektedir (Kıral, 2012).

Kuantum liderlik yaklaşımı da bu çalışmada kontrol odağıyla ilişkilendirilmiş; belirsizlik, karmaşıklık ve bağılantısallığın hâkim olduğu sistemlerde iç kontrol odaklı liderlerin daha esnek, yaratıcı, sezgisel ve çözüm odaklı hareket edebildiği belirlenmiştir. Kuantum liderin belirsizliği fırsata dönüştüren yaklaşımı, yüksek iç kontrol odağı gerektiren bilişsel bir kapasiteye işaret etmektedir (Shelton ve Darling, 2001). Kültürel liderlik bağlamında kontrol odağı, kültürün bireylerin neden-sonuç ilişkilerini nasıl kurduğunu anlamada önemli bir açıklama alanı sunmaktadır (Schein, 2010). Bireyci kültürlerde iç kontrol odağının daha baskın olması, liderliğin katılımcı, yenilikçi ve vizyoner bir yönelim kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Buna karşılık kolektivist ve kadereci kültürlerde dış kontrol odağının yaygınlığı, liderliğin daha çok hiyerarşik, otoriteye dayalı ve mevcut düzeni korumaya yönelik bir biçimde ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, kültürel bağlamın kontrol odağı üzerinde belirleyici olduğunu ve liderlik tarzlarının bu bağlam doğrultusunda farklılaştığını göstermektedir.

Çalışmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde, iç kontrol odağına dayalı liderliğin örgütsel performansın artırılması, yenilikçi uygulamaların desteklenmesi, etik tutarlılığın sağlanması ve öğrenen örgüt kültürünün geliştirilmesi açısından önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir. Buna karşılık dış kontrol odaklı liderlik anlayışı, örgütsel edilgenlik, motivasyonun azalması ve düşük etkililikle daha fazla ilişkilendirilmektedir. Bu çalışma, kontrol odağının liderlik tarzlarını yalnızca bireysel düzeyde değil, örgütsel düzeyde de şekillendiren temel bir bilişsel çerçeve olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda liderlik geliştirme programlarının yalnızca davranışsal becerilere odaklanmasının yeterli olmadığı; bilişsel farkındalık, öz yeterlik algısı ve kontrol algısının da geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Kontrol odağına yönelik bu bütüncül yaklaşım, liderlik davranışlarıyla birlikte örgüt kültürünü ve çalışanların psikolojik güven düzeyini de doğrudan etkileyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, örgütlerde yürütülen liderlik eğitimlerine kontrol odağına ilişkin farkındalık çalışmalarının dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Özellikle dış kontrol odağına sahip liderlerde, öz yeterlik algısını ve sorumluluk üstlenme eğilimini güçlendirmeye yönelik bilişsel ve davranışsal müdahalelerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra lider seçme ve atama süreçlerinde kontrol odağı yönelimlerinin dikkate alınması; değişim ve dönüşüm gerektiren alanlarda iç kontrol odağına sahip liderlerin tercih edilmesi, örgütsel sürdürülebilirliğe katkı sağlayabilir. Mükemmellik türleri ile kontrol odağı arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak, liderlerin işlevsel olmayan sosyal odaklı mükemmellik eğilimlerinden uzaklaştırılması ve kültürel bağlamın kontrol odağını nasıl şekillendirdiğine yönelik farkındalık oluşturulması da önemli görülmektedir.

Sonuç olarak kontrol odağı, liderliğin bilişsel, etik, kültürel ve davranışsal boyutlarını bütünleştiren temel bir kavramdır. İç kontrol odağına dayalı liderlik anlayışı, yalnızca bireysel liderlik davranışlarını değil, örgütün genel işleyişini ve gelişim yönünü de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle modern liderlik yaklaşımlarının, bireyin etkililik inancını güçlendiren, sorumluluğu içselleştiren ve etik tutarlılığı önceleyen bir iç kontrol odağı anlayışını merkeze alması gerektiği söylenebilir. Bu yaklaşım hem bireysel liderlik gelişimini hem de örgütsel sürdürülebilirliği destekleyen önemli bir çerçeve sunabilir.

KAYNAKÇA

- Alvesson, M. (2011). Leadership and organizational culture. In *The SAGE handbook of leadership* (pp. 151–164). SAGE Publications.
- Anderson, C. R., & Schneier, C. E. (1978). Locus of control, leader behavior, and leader performance among management students. *Academy of Management Journal*, 21(4), 690–698. <https://doi.org/10.2307/255708>
- Andrisani, P. J., & Nestel, G. (1976). Internal–external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology*, 61(2), 156–165. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.2.156>
- Aniljose, P. S., & Jude, R. (2002). Relationship between self-esteem and locus of control among adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693–710.
- Arıcak, O. T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ashkanasy, N. M. (1985). Rotter's internal–external scale: Confirmatory factor analysis and correlation with social desirability for alternative scale formats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1328–1336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1328>
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127–148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4).
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367–1378.

- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858–1866.
- Bandiyono, A. (2022). Transformative leadership locus of control on fraud detection and environmental performance. *Jurnal Akuntansi*, 26(3), 1–21.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). W. H. Freeman.
- Basgall, J. A., & Snyder, C. R. (1988). Excuses in waiting: External locus of control and reactions to success–failure feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 656.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon & Schuster.
- Bonoma, T. V., & Johnston, W. J. (1979). Locus of control, trust, and decision making. *Decision Sciences*, 10(1), 39–56.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Collins, B. E. (1974). Four components of the Rotter internal–external scale: Belief in a difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(3), 381–391. <https://doi.org/10.1037/h0036015>
- Çırakoğlu, O. C. (2006). *Role of locus of control and critical thinking in handling dissatisfactions in romantic relationships of university students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University.
- Davenport, J. (2010, February). Leadership style and organizational commitment: The moderating effect of locus of control. In *ASBBS Annual Conference Proceedings* (Vol. 17, No. 1, pp. 277–290).
- Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, iş doyumunu ve beş faktör kişilik özelliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Dumitriu, C., Timofti, I. C., Nechita, E., & Dumitriu, G. (2014). The influence of the locus of control and decision-making capacity upon the leadership style. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 494–499.
- Efili, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37(1), 1–6.
- Fikret Paşa, S. (2000). Leadership influence in a high power distance and collectivist culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(8), 414–426.
- Garza, R. T., Romero, G. J., Cox, B. G., & Ramirez III, M. (1982). Biculturalism, locus of control, and leader behavior in ethnically mixed small groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(3), 237–253.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: The impact on organizational and personal outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4–24.
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gore, P. M., & Rotter, J. B. (1963). A personality correlate of social action. *Journal of Personality*, 31(1), 58–64.
- Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. C., & Beattie, M. (1969). Internal–external control in the motivational dynamics of Negro youth. *Journal of Social Issues*, 25(3), 29–53.

- Gurin, P., Gurin, G., & Morrison, B. M. (1978). Personal and ideological aspects of internal and external control. *Social Psychology*, 41, 275–296.
- Hans, A., Mubeen, S. A., & Al Ghabshi, M. A. S. (2014). A study on locus of control and job satisfaction in private international schools in the Sultanate of Oman. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management (IJAIEEM)*, 3(1), 91–98.
- Hans, T. A. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33–60.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43–87.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–34.
- Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). Reliability and validity of internal–external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31(6), 609–614.
- Hoffi-Hofstetter, H., & Mannheim, B. (1999). Managers' coping resources, perceived organizational patterns, and responses during organizational recovery from decline. *Journal of Organizational Behavior*, 20(5), 665–685.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 3–26.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.
- Julian, J. W., & Katz, S. B. (1968). Internal versus external control and the value of reinforcement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(1, Pt. 1), 89–94. <https://doi.org/10.1037/h0025318>
- Johnson, A. L., Luthans, F., & Hennessey, H. W. (1984). The role of locus of control in leader influence behavior. *Personnel Psychology*, 37(1), 61–75.
- Kaemmerer, W. F., & Schwebel, A. I. (1976). Factors of the Rotter internal–external scale. *Psychological Reports*, 39(1), 107–114.
- Kellis, D. S., & Ran, B. (2013). Modern leadership principles for public administration: Time to move forward. *Journal of Public Affairs*, 13(1), 130–141.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kıral, E. (2015). The relationship between locus of control and perfectionism perception of the primary school administrators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3893–3902.
- Kıral, E. (2019). Çatışma ve kriz yönetimi. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde. Pegem Akademi.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Kıral, E. (2021). Eğitimde mükemmel liderlik. İ. Pehlivan (Ed.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya armağan* içinde (ss. 235–247). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kıral, E. (2017). Perfectionism and locus of control in educational administration. H. A. Carmen, S. Duse, & M. A. Icbay (Ed.), *Research on education* içinde (ss. 133–142). Bialystok.
- Koç, N., & Ulutaş, M. (2021). Secondary school principals' opinions on leadership competencies. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 12(2).
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumchy, C. I. G., & Sayer, L. A. (1980). Locus of control in a delinquent adolescent population. *Psychological Reports*, 46(3 Suppl.), 1307–1310.

- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 32(3), 200–212.
- Lefcourt, H. M. (1976). Locus of control and the response to aversive events. *Canadian Psychological Review / Psychologie Canadienne*, 17(3), 202–209.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38(4), 377–383. <https://doi.org/10.1080/00223891.1974.10119988>
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (1), 15–63. Academic Press.
- Levenson, H., & Miller, J. (1976). Multidimensional locus of control in sociopolitical activists of conservative and liberal ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(2), 199–208. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.33.2.199>
- Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. McGraw-Hill.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Mallikarjuna, B., & Rao, K. H. (2021). Locus of control, leading teams, leadership challenges, leadership development, and personal effectiveness. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(7), 721–727.
- Mayseless, O. (2010). Attachment and the leader–follower relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 271–280. <https://doi.org/10.1177/0265407509360900>
- Mirels, H. L. (1970). Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34(2), 226–228. <https://doi.org/10.1037/h0029016>
- Mittal, R., & Elias, S. M. (2016). Social power and leadership in a cross-cultural context. *Journal of Management Development*, 35(1), 58–74. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2015-0020>
- Neal, M., Weeks, G., & DeBattista, J. (2014). Locus of control: A construct that warrants more consideration in the practice of couple therapy. *The Family Journal*, 22(2), 141–147. <https://doi.org/10.1177/1066480713513552>
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L., & Eby, L. T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057–1087. <https://doi.org/10.1002/job.416>
- Nichols, B., Jr. (2016). *State organizational performance differences for California government leadership across transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles* (Doctoral dissertation, Northcentral University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (2017). Foundations of locus of control. In J. W. Reich & F. J. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice* (pp. 147–170). Oxford University Press.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148–154. <https://doi.org/10.1037/h0033978>
- Oliver, J. E., Jose, P. E., & Brough, P. (2006). Confirmatory factor analysis of the work locus of control scale. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 835–851. <https://doi.org/10.1177/0013164406288161>
- Palenzuela, D. L. (1984). Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54(3), 683–709. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.54.3.683>
- Pahlawan, N. K. I. I., & Rasmini, N. K. (2021). The effect of situational leadership style and motivation on organizational performance with internal locus of control as a moderating variable. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 50(5), 43–50.
- Parr, A. D., Lanza, S. T., & Bernthal, P. (2016). Personality profiles of effective leadership performance in assessment centers. *Human Performance*, 29(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/08959285.2016.1154065>
- Paulhus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1253–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.6.1253>
- Paulhus, D. L., & Christie, R. (1981). Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (1), 161–183. Academic Press.

- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. General Learning Press.
- Porter-O'Grady, T., & Malloch, K. (2010). *Quantum leadership: Advancing innovation, transforming health care* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Porter-O'Grady, T. (1999). Quantum leadership: New roles for a new age. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 29(10), 37–42. <https://doi.org/10.1097/00005110-199910000-00008>
- Reynolds, C. H. (1976). Correlational findings, educational implications, and criticisms of locus of control research: A review. *Journal of Black Studies*, 6(3), 221–256. <https://doi.org/10.1177/002193477600600302>
- Robert, V., & Vandenberghe, C. (2020). Locus of control and leader-member exchange: A dimensional, contextualized, and prospective analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 537917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.537917>
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rotter, J. B., Chance, J. E., & Phares, E. J. (1972). *Applications of a social learning theory of personality*. Holt, Rinehart & Winston.
- Salman, D. (2024). The impact of leadership learning on work locus of control. *Humanities Journal of University of Zakho*, 12(1), 37–51. <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2024.12.1.1014>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
- Shelton, C. K., & Darling, J. R. (2001). The quantum skills model in management: A new paradigm to enhance effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 264–273. <https://doi.org/10.1108/01437730110403226>
- Solmuş, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktörlük kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 196-205.
- Solomon, Z., Mikulincer, M., & Avitzur, E. (1988). Coping, locus of control, social support, and combat-related posttraumatic stress disorder: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 279–285. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.279>
- Spillane, J. P. (2006). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. In *Rethinking schooling* (pp. 208–242). Routledge.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.482>
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., & Yu, S. (2002). Locus of control and well-being at work: How generalizable are Western findings? *Academy of Management Journal*, 45(2), 453–466. <https://doi.org/10.2307/3069359>
- Spector, P. E., & O'Connell, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1994.tb00545.x>
- Stocks, A., April, K. A., & Lynton, N. (2012). Locus of control and subjective well-being: A cross-cultural study. *Problems and Perspectives in Management*, 10(1), 17–25.
- Stone, D. A. (2015). *A study of the relationships between self-esteem, locus of control, authentic leadership, and veterinarians in the United States* (Doctoral dissertation, Our Lady of the Lake University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sulu, H. (2007). *Resmî ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sun, Y. S. (2018). *The effect of locus of control on employee silence in political parties in Taiwan* (Master's thesis). National Taiwan Normal University.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Şengüder, Ş. (2006). *Lise I-III. sınıf öğrencilerinde denetim odağı ile ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve akademik başarı ile kıyaslanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taberner, C., Chambel, M. J., Curral, L., & Arana, J. M. (2009). The role of task-oriented versus relationship-oriented leadership on normative contract and group performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(10), 1391–1404. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.10.1391>
- Thomas, W. H. N., & Daniel, C. F. (2011). Locus of control and organizational embeddedness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 173–190. <https://doi.org/10.1348/096317910X485390>
- Ulutaş, M. (2021). Evaluation of Perceptions on Leadership Dimensions in Applications for Community Services. *International Journal of Excellent Leadership (IJEL)*, 1(1), 69–76.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2017). Relationship between informatics leadership, learning organization, and university culture in higher education. H. Arslan, C. S. Duse, & M. A. Icbay (Ed.), *Research on Education içinde* (ss. 363–380). Bialystok.
- Ulutaş, M., & Arslan, H. (2018). Bilişim liderliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105–124. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.300382>
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S., & Dobbins, C. J. (1987). Perceived control and health. *Current Psychology*, 6(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/BF02686633>
- Williams, C. B., & Vantress, F. E. (1969). Relation between internal-external control and aggression. *The Journal of Psychology*, 71(1), 59–61. <https://doi.org/10.1080/00223980.1969.10542915>
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Springer.
- Yaşar, V. (2006). *Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16–18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 211–234). Nobel Yayın Dağıtım.
- Zimbardo, P. G. (1992). *Psychology and life* (12th ed.). Addison-Wesley.

BÖLÜM 2

EĞİTİMİN YÖNETSEL TEMELLERİ

Mehmet Ulutaş

BÖLÜM 2

EĞİTİMİN YÖNETSEL TEMELLERİ

Mehmet Ulutaş¹

Özet

Eğitim bilimleri önemli bir bilim dalıdır. Bu bilimin başarısı, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli paydaşlardan biridir. Yönetim en eski bilim olarak adlandırılmaktadır. Tarih boyunca insanlar yönetmiş ve yönetilmiştir. Yönetim, uygulamalı bir sosyal bilim özelliği taşımaktadır. Yönetim biliminin günümüze gelişinde üç önemli aşama dikkat çekicidir. İlk aşama klasik yönetim anlayışıdır. Bu anlayışta örgütün verimliliği esas alınmış, insan faktörü göz ardı edilmiştir. İkinci aşama olan neoklasik yönetim kuramları ise insanı ön plana çıkartırken, son aşama olan sistem kuramları da yeni yaklaşımlara odaklanarak iyi bir sentez olgusu üzerine kurulmuştur. Gregg, yönetim sürecini planlama, koordinasyon ve iletişim, liderlik, grup süreci ve insan ilişkileriyle harmanlayarak yedi öğeden oluşan bir eylemler bütününe ortaya koymuştur. Eğitim yönetimi; eğitim sistemini, mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, belirlenmiş olan amaçlara ulaştırmak için yapılan faaliyetlerin tümü şeklinde tanımlanabilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uyarlanmış hali olarak görülebilir. Bu alan hem yönetim biliminin hem de eğitim biliminin alt dalları olarak da yorumlanabilir. Yöneticilerle yapılan çalışmalarda öğrenen örgütler, tükenmişlik, bilişim, hesap verebilirlik, stres, toplam kalite yönetimi, mükemmellik, vizyon ve etkili yönetim gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yöneticilere verilecek eğitimlerde bu ve benzeri kavramlar temel alınmaya çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yönetim, Türk Eğitim Sistemi

GİRİŞ

Eğitim bilimleri önemli bir bilim dalıdır. Bu bilimin başarısı, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli paydaşlardan biridir. Dolayısıyla toplumların bu bilim dalını başarıya ulaştıracak uygulamaları şekillendirmesi gerekmektedir. Eğitimde yönetim kavramı da önemi üzerinde durulması gereken bir başka önemli alandır. Çünkü bir toplumun ferahı, iyi yönetilmesiyle doğru orantılıdır. Yönetimi ayrı bir bilim dalı olarak görmek ve bunu eğitim örgütlerine entegre etmek önemli bir etkidir.

Eğitim bilimlerine giriş çalışmalarında genelde önemsenmeyen, ayrı bir başlık halinde yer almayan bu alanın bilinmesi ve üzerinde tartışılması günümüzde yadsınamayacak bir gerçektir. Bu bağlamda ilgili bölüm eğitim kavramıyla başlayıp Yönetim kavramıyla devam edecektir. Yönetim ile ilgili kavramın irdelenmesinden sonra eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramları irdelenmeye çalışılacaktır. Son olarak ülkemizin eğitim sisteminden bahsedilecektir. Bu başlıklarla yönetim biliminin eğitimdeki önemi ortaya koyulacaktır. Gelecekte bu kavramın daha da zenginleşmesi, başarı odaklı bir eğitim sisteminin de önünü açacak bir olgu durumundadır.

Eğitim Kavramı

Eğitim kavramı insanoğlunun varoluşundan bu yana üzerinde durduğu en önemli kavramlardandır. Bunun nedeni insanlığı var eden temeller bu kavram üzerinden inşa edilmektedir. Ayrıca bir bilim dalı olarak eğitim, gün geçtikçe daha iyi nasıl eğitim yapılabilir? Sorusuna cevap aramak için uğraşı vermektedir.

Eğitimin başarısı gelişmeyle ve mutlulukla doğru orantılıdır. Eğitim anne karnında başlayan ve insanın ölümüyle son bulan bir süreçtir. Bu süreç, alanın önemli araştırmacıları tarafından da işlenmiş ve tanımlamaları yapılmıştır. Ertürk (1998, s. 12)'ün çok bilinen "eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" tanımı, ilgili kavramı

¹ Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039

akıllarımızda daha da netleştirmektedir. Ancak bu kavram tüm diğer kavramlarda olduğu gibi değişmekte ve alanın araştırmacıları tarafından da geliştirilmektedir. Karşlı (2007)'nın da belirttiği üzere eğitimin yeni tanımında “bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme süreci” vurgusu yapılmaktadır. İki tanımın en önemli ortak noktası bu işin bir süreç olmasıdır. Ancak eğitimin, bireyi merkeze alan bir hale geldiği söylenebilir. Özellikle gelişmiş toplumlarda birey önemlidir. Bir bireyin, tüm toplumu oluşturan bir yapıtaşı olduğu gerçeği genel kabul görmektedir.

Eğitimin amaçları da bu doğrultuda değişmiş ve ulusal düzeylerden uluslararası düzeylere tırmanmıştır. Bu bağlamda ulusal değerlerini bilen ancak bir dünya vatandaşı olan bireylere vurgu yapılmaktadır. Ayrıca eğitimin kişiler üzerinde mutlu bir insan yetiştirmek gibi bir nihai amacı bulunmaktadır (Karşlı, 2007).

Yönetim Kavramı

Yönetim en eski bilim olarak adlandırılmaktadır. Tarih boyunca insanlar yönetmiş ve yönetilmiştir. Yönetim, uygulamalı bir sosyal bilim özelliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra siyasal bilim, ekonomi bilimi, sosyoloji bilimi, psikoloji, antropoloji, felsefe, hukuk, mühendislik ve edebiyat da yönetim bilimine katkılar sağlamış ve bugünlere gelmesinde büyük rol oynamışlardır (Bursalıoğlu, 2010).

Yönetim herhangi bir sosyal ya da siyasal bir kurumun idaresi olarak adlandırılmasıyla beraber terim olarak devlet idaresini ifade etmektedir. Yönetim terimi sosyal bir olgudur ve gereklidir. Yeryüzünde yöneticisi olmayan bir topluluk gösterilemeyecektir. Yöneticiler kendi gruplarında seçilir ya da atanır. Yöneticiler ve yönetilenler sosyal bir gerçekliktir ve bu durum inkâr edilemez (Çelikkaya, 2009). Yönetim, genel ifadesiyle “işlerin yapılmasını sağlama” sürecidir. Neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim (4n-1k) tarafından yapılacağını belirlemeden hiçbir iş yapılamayacaktır (Kaya, 1996, s. 94).

Yöneticiliği bir bilim ve sanat olarak düşünebiliriz. Bilim olarak adlandırılması, yöntemli ve doğru olarak işlerliğini anlatırken, sanat olarak adlandırılması birtakım yetenek ve yaratıcılık gerektirmesindendir. Yöneticilik biliminin eğitimi önemli bir alandır elbette ancak eğitiminin alınması da bir insanı iyi bir yönetici haine getirmeyebilir. Yöneticilik bilimi bir çok farklı bilim dalından da yararlanmaktadır. Örneğin psikoloji, ekonomi, hukuk, tarih ve istatistik bunlardan ilk akla gelenlerdendir (Binbaşıoğlu, 1988).

Yönetim, bir kurumu amacına ulaştırmada elde bulunan tüm kaynakları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanattır. Bir başka tanımla yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlar ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve yöntemlerin sistematik ve bilinçli şekilde uygulanmasıyla ilişkili faaliyetlerin tümüdür. Kısaca yönetim bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul edilebilir (Erdoğan, 2008). Özetle, bir kararın uygulanması ve bir işin yapılmasıyla ilgili toplumsal bir süreçtir (Kaya, 1996). Yönetim ise örgütteki amaçlara ulaşabilmek adına insan ve diğer kaynakları planlı ve sistemli bir şekilde kullanılmasına ile oluşan bir sistemdir. Günümüzde yönetim kavramına bakıldığında yalnızca teknik bir sistem değil; etik, liderlik ve insanla bütünleşen dinamik bir olgu olduğu söylenebilir. Etkili bir yönetim ise etrafta değişen hayata ve koşullarla eşgüdümlenebilen ve devamlılığı sağlanabilen insan merkezli bir anlayıştır (Bush, 2020; Daft, 2021; Robbins ve Judge, 2012).

Yönetim işini yapan kişiler yönetici olarak adlandırılabilir. Yönetici, belli bir amaçla bir araya gelmiş insanları hedefe ulaşmak için uyumlu bir şekilde, işbirliğiyle etkili ve verimli olarak yöneten kişidir. Yöneticiler insan kaynakları kadar maddi kaynakları ve zaman gibi birtakım hususları da kullanabilen bireylerdir. Yöneticilik kavramıyla birlikte liderlik kavramı da ele alınmalıdır. Lider, etkileme gücünü kullanarak kendini izleyenlere yol gösteren, örgütün amacını geliştirme ya da değiştirme için başat bir rol üstlenen kişilerdir (Erdoğan, 2008). Her lider yönetici olmak durumunda değildir. Liderler yöneticiler gibi atanan kişiler değildir. Lider benimsenen kişilerdir. House (2004) liderliği, diğer

insanları etkileme ve başarıya ulaşmada çabaları yönlendirme yeteneği olarak ifade ederken, Çelik (2012) ise liderliği, iki ya da daha çok kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme şeklinde tanımlamıştır. Sosyal bilim çalışmalarında farklı şekillerde tanımlanan liderlik keyfi ya da öznel olabilmektedir. Liderlik kavramının bu çeşitliliği de liderlerin örgütlerde en etkili olduğunu düşündüğü liderlik yaklaşımını benimseyip kullanabilmektedirler (Kıral, 2021).

YÖNETİM KURAMLARI

Yönetim kuramları, örgütlerin amacına ulaşırken insan davranışlarını, örgütün yapısını ve yönetsel süreçleri açıklamaya ve anlamlandırmaya yarayan geliştirilen sistematik düşünce ve yaklaşım bütünüdür (Çelik, 2021). Yönetim biliminin günümüze gelişinde üç önemli aşama dikkat çekicidir. İlk aşama klasik yönetim anlayışıdır. Bu anlayışta örgütün verimliliği esas alınmış, insan faktörü göz ardı edilmiştir. İkinci aşama olan neoklasik yönetim kuramları ise insanı ön plana çıkartırken, son aşama olan sistem kuramları da yeni yaklaşımlara odaklanarak iyi bir sentez olgusu üzerine kurulmuştur. İlgili kuramlar genellikle yirmi birinci yüzyılda ortaya atılarak başlamış ve günümüze kadar ulaşmıştır. Her bir kuram dönemin önemli bilimsel çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve etkileri hala devam etmektedir. Hatta her bir kuramın eğitim sistemine yansması ve ilgili uygulamalar hala geçerliliğini korumaktadır. Bu kuramlar Bursalıoğlu (2010) tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

Klasik Yönetim Kuramları

Klasik yönetim kuramlarına birçok yazar öncülük etmiştir. Frederick Taylor'ın Bilimsel İşletme Kuramı bunlardan en önemlilerindendir. Ustabaşılıktan mühendisliğe geçmiş olan Taylor, yüksek verim alma üzerinde durmuştur. Bu şekilde düşünüldüğünde okullar bir fabrika, öğrenciler ise bir hammadde gibi düşünülmektedir. Sosyal ve psikolojik boyutlar bu kuramda ihmal edilmektedir.

Yönetim Süreçleri Kuramı ise Henry Fayol tarafından ortaya atılmıştır. Fayol'da Taylor gibi başarılı bir mühendisti, kuramını işletmecilik üzerine kurmuş ve tüm örgütlerde uygulanabileceğini öngörerek yönetimin gelen ilkelerine vurgu yapmıştır. Taylor'ın işçilerden beklediğini Fayol yöneticilerden beklemiştir. Kurguladığı yönetim süreçlerinde karar sürecini öngörmemiş ve planlama ile başlamıştır. Emretme ve kontrol gibi süreçleri de özellikle eğitim kurumları için katı sayılabilecek ifadeler olmuştur.

Max Weber isimli üniversite profesörü Bürokratik Örgüt isimli kuramında yönetime sosyal yapı açısından bakmıştır. Ayrıca yönetim bilimine geleneksel, rasyonel ve karizmatik gibi üç tip yetkiyi kazandırmıştır. Weber'in kuramında, örgüt şemasına fazla güvenmek, insan ilişkilerini çok önemsemek ve rasyonellik kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kuram da okul yapısı için katı bir duruşa sahiptir.

Luther Gullick ve Lyndall Urwick ise Yönetimin Formülleşmesi ile örgüt ilkeleri ve yönetim süreçlerinin gerçek mimarları sayılabilirler. Bahsedilen süreçlerin İngilizce baş harflerinden oluşan POSDCORB formülü ile yönetime önemli bir katkıda bulunmuşlardır. Her iki yazar da örgütün formal yapısının üzerinde durmuşlardır. Eğitim kurumlarında başka etkenlerin de üzerinde durulması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Neoklasik Yönetim Kuramları

Klasik yönetim kuramları ortaya atıldıktan sonra kuşku ile muhalefet artmış ve bu kuramlar katı bulunmuştur. Neoklasik kuramlar hiç şüphesiz Elton Mayo'nun çalışmalarıyla yeşermiştir. İnsan İlişkileri Kuramı ile Mayo ve arkadaşları yönetime insan ilişkileri ve klinik yaklaşımı kazandırmıştır. Işık koşullarının işçi üretimi üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla başlayan çalışmaları sonraları işçi davranışının fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer birçok yönüyle incelemesine dönüşmüştür. Eğitim kurumları için öğrencinin hayata uyumu, programların genel amacı olmuştur.

İşbirliği Kuramıyla bir başka önemli kuramcı Chester Barnard örgütleri amaçlı şekilde organize olmuş eylemlere dayalı bir işbirliği sistemi olarak görmüştür. Çift yönlü bir iletişimi dikkate almış, sorumluluk kavramının üzerinde durmuştur. Barnard'a göre okulda verim kavramı, sadece örgüt amaçları için değil, aynı zamanda üye ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde ifade edilmiştir.

Rasyonel Karar Kuramında Herbert Simon rasyonel karar alma süreci özelliklerine dikkat çekmiştir. Yönetimin merkezi olarak karar verme sürecini koymuş ve diğer süreçlerin karara bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bir eğitim yöneticisinin rasyonel karar verme sürecinden yararlanılması gereğini vurgulanmış ve kararların okul eylemlerine yön vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Talcott Parsons ise Sosyal Sistem isimli kuramında ekonomi ve sosyoloji arasındaki ilişkiyi hareket noktası olarak alarak örgütün değer sistemi, kaynak sağlama, kaynaştırma araçları, toplumla yapılan kurumsal bağlar gibi kavramlar üzerinde durmuştur. Eğitim örgütlerine birbiriyle etkileşen bir bütün olarak bakabilmiştir. Ancak kuram, deneysel çalışmalardan uzak kaldığı için eleştirilmiştir.

Peter Blau da Hizmetlerin Takası Kuramında basit ilişkilerin en karmaşık sosyal yapıları oluşturduğunu savunur. Başkasına hizmette bulunan kişi onu minnet altında bırakır ve bu minnetten kurtulmak için diğer kişiye bir hizmette bulunur düşüncesini ortaya atmıştır. Eğitim yöneticisine de çevresindeki diğer kurumlar ve bunların liderleri ile olan ilişkilerinde böyle bir takas teorisinin işlerliğini kazandırmıştır.

Bir diğer kuram ise Amitai Etzioni tarafından paylaşılmış olan Örgütte Uyum Kuramıdır. Bu kurama göre örgüt yapısının temel ögesi olan uyum, örgütün özelliklerini tayin eder. Kuramda kuvvet etkeni sorgulanmış ve kurumlar zora, kara, değerlere dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Eğitim kurumlarının da değere dayalı kurumlar olduğu ifade edilmiştir.

Sistem Kuramları

Klasik ve neoklasik kurumların bir sentezi sayılan ve örgütü aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmiş parçalar bütünü olarak gören sistem kuramları, disiplinler arası nitelikleri, koordinasyon özellikleri ile dikkat çekmektedir. Bu kuramların en önemlilerinden biri İnfomasyon Teorisidir. Claude Shannon ve Warren Weaver isimli iletişim mühendisleri iletişim sürecini kaynak, verici, kanal, alıcı ve amaç olarak beş ögeye ayırmışlar ve kanal ögesinin etkililiğini sağlayıcı sayısal yöntemler geliştirmişlerdir. Bu kuramla birlikte ölçülebilirlik artmış ve karar-kontrol mekanizmalarının da etkililiği sağlanmaya çalışılmıştır. Formal ve informal iletişimin etkili olduğu okullarda bu kuram oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Norbert Wiener Siberetik Kuramıyla enerjiye açık, fakat kontrole kapalı sistemleri incelemiştir. Bu disiplinde makine teorisi benimsenmiş ve otomatik kontrol sistemleri, elektronikten yararlanma ve iletişim süreçlerinin düzenlenmesi sağlanmıştır. Eğitimde de büyük örgütlerin iletişim ve kontrol gibi önemli boyutlarını işletmesine temel olmuştur.

Russel Ackoff ve West Churchman, Operasyonel Araştırma Kuramı ile matematik tekniklerinden yararlanma, madde ve insan kaynağını en iyi şekilde kullanma, informasyonu sayısallaştırma, karar çözümünde optimum çözüm gibi uygulamaları ön plana almıştır. İlgili kuram ile karar aşamasında olan yöneticiye her türlü yardım öngörülmektedir. Eksik yönü ise örgüt yapısı ve çevre ilişkisi üzerinde gerektiğince durmayışıdır.

Genel Sistem Teorisi ise önemli bir kuramdır ve Ludwig Bertalanffy tarafından ortaya atılıp diğer yazarlar tarafından da geliştirilmiştir. Kuram ile bilimler arası genel ilişkilerin teorik ve sistemli bir sentezi yapılmaktadır. Çeşitli disiplinlerde benzerlik araması, modeller geliştirmesi ve sistemler sistemini kurmaya çalışması kuramın kendine has özellikleridir. Eğitim örgütleri ve diğer tüm kurumlar da günümüzde sistemci bir bakış açısıyla yönetilmektedir.

Sistem yaklaşımının yaşayan organizma gibi düşünülmesi hatta bir beyin metaforuna dönüştürülmesi, kendini beslemesi ve dışa dönüklüğünü vurgulayan Açık Sistem Teorisi ise Daniel Katz ve Robert Kahn tarafından ortaya atılmıştır. Açık sistemler içinde bulunduğu ortamdan etkilenir ve onu etkiler. Bu yaklaşım örgüt kavramına daha uygundur. Okullar da açık sistemin yegâne örneklerindendir.

Sistem yaklaşımı örgütü çevresiyle birlikte kendi iç parçaları ve alt sistemleriyle ilişkilerini güçlendirme ve bunların entegrasyonu için temel sağlamaktadır. Sistem özetle iki ya da daha fazla bağımsız parçaların birleşmesinden meydana gelmiş, çevresindeki diğer sistem ve üst sistemlerle sınırları belirlenmiş, amaçları doğrultusunda örgütlenmiş bir birliktir (Eren, 2006). Bu bakış açısıyla kurumlara bakmak ve yönetmek gerekmektedir. Eğitim örgütleri de var olan kurumlar arasında çok boyutluluğuyla karmaşık bir sistemi temsil etmektedirler. Bu çerçevede eğitim örgütlerinde açık sistemlerin ele alınarak bileşenler, etkileşim ile çevresel gridi ve çıktılar arasında sürekli bir geri beslenme döngüsü kurmayı zorunlu hale getirir. Böylece okullardaki iç alt sistemleri ile dış çevresi arasındaki bütünleşme süreci, örgütteki verimlilik ve etkililiği artırır (Toprakçı ve Karabulut, 2024). Bütünsel bir bakış açısıyla bakıldığında sistem yaklaşımlarında örgütlerin sadece iç parçalarının uyumu değil bütün olarak çevresel değişimlere de uyum sağlayabilen esnek ve devam ettirilebilir bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır (Şişman, 2020).

YÖNETİM SÜREÇLERİ

Yönetim işinin çok boyutlu bir süreç olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Yönetim süreçlerine bağlı kalmak, en azından bu süreçlerin farkındalığını sağlamak, yönetimin kalitesini arttıracak en önemli koşul olacaktır. Eğitim örgütlerinde önemli eleştirilerden biri, yöneticilik yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının bu süreçlerden tam anlamıyla haberdar olmadığıdır. Yönetim süreçlerini ilgili görevlilere aktarmak eğitim örgütlerinin en önemli sorumluluklarından birini oluşturmaktadır. Yönetim süreçlerini ilgili görevlilere aktarmak eğitim örgütlerinin en önemli sorumluluklarından birini oluşturmaktadır. Örgütlerin varlığını anlamlı kılan temel unsurlardan biri, yönetim süreçlerinin niteliğidir. Yönetim, yalnızca hedeflere ulaşmaya yönelik teknik bir faaliyet değil; kararlar, değerler ve insan ilişkilerinin iç içe geçtiği dinamik bir süreçtir. Planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim yoluyla örgütsel yaşamın sürekliliğini sağlayan bu süreçler, değişim ve belirsizlik ortamında örgütün çevreyle kurduğu ilişkinin de temel dilini oluşturur. Özellikle eğitim örgütlerinde yönetim, insanı merkeze alan, öğrenen ve kendini yenileyen bir anlayışla ele alındığında en insani ve stratejik boyutuna ulaşmaktadır.

Süreç kelimesinin sözlük anlamı; ilerleme süren bir durum, belli bir sonuca götüren işlemin kademeli değişimi, sona doğru ilerleyen faaliyetler ve işlemler dizidir. Süreç kavramı dönüşüm sağlar ve girdilerden daha farklı çıktılar verir. Girdilere değerler ekleyerek uygun bir ürün ortaya koyan etkinlikler bütünü oluşturur. Süreçlerin yönetimi, kurum başarısında çok önemli bir olgudur. Problemleri ortaya çıktıktan sonra müdahale etmek yerine, ortaya çıkmadan önlem almak üzerine odaklanmaktadır (Çalık, 2003).

Yönetim süreçleri, bir örgütün amaçlarına erişmek için yapılan etkinliklerin tümünü ifade eden bir kavramdır. Bu sürecin, karmaşık bir dizi değişikliği belirttiği yanlış bir ifade olmayacaktır. Bu basamakların her biri yönetimin öğeleri sayılır. Bunları çözümlemekle yönetim kavramı daha iyi irdelenebilir (Binbaşioğlu, 1988).

Yönetim süreçlerini oluşturan etkenler hakkında çok değişik görüşler bulunmaktadır. Bu konudaki ilk çalışma Henry Fayol tarafından yapılmıştır. Fayol'a göre yönetim süreçleri; planlama, örgütlenme, emir verme, eşgüdümleme, kontrol etme şeklindedir. Diğer taraftan Gullick ve Urwick yönetim süreçlerini daha da ayrıntılandırılarak planlama, örgütlenme, personel alma, yöneltme, koordinasyon, bilgi verme, bütçeleme şeklinde yedi boyutla ifade etmişler ve yönetimi POSDCORB şeklinde formülize etmişlerdir. (Erdoğan, 2008).

Son yıllarda liderlik konusunda yapılan araştırmalar ve bu kavramın grup süreci, insan ilişkileriyle tartışıldığı görülmektedir. Bu yönelimle birlikte yönetim sürecinin düzenlenmesinde ilgili kavramlara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konu üzerinde çalışan Gregg, yönetim sürecini planlama, koordinasyon ve iletişim, liderlik, grup süreci ve insan ilişkileriyle harmanlayarak yedi öğeden oluşan bir eylemler bütünü ortaya koymuştur. Bu öğeler; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, koordinasyon (eşgüdümleme) ve değerlendirme şeklindedir. Bu sınıflamanın yönetim sürecinin tüm unsurlarını kapsadığı söylenebilir (Aydın, 2010). Kuşkusuz bu adımların her biri vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Ayrıca her bir süreçle ilgili birtakım bilgi ve yetkinliğe sahip olmak tüm yöneticiler için gerekli görülmektedir.

Bu kavramların detaylanmasına incelenmesiyle yönetim alanında tüm kavramlar da tartışılmış olacaktır. Yönetim alanının önemli çalışmalarında yönetim süreci basamaklarının bu yedi kavramla tartışıldığı görülmektedir. Bu nedenle aşağıda bu kavramlar kısaca aktarılmaya çalışılmıştır.

Karar Verme

Yönetim süreçleri iç içe geçmiş karmaşık bir bileşimdir. Bu yapı içerisinde karar verme kilit bir rol oynamaktadır. Örgütün anatomisini oluşturan karar, yetki ve görevlerin dağılımını oluşturmaktadır. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin merkezidir (Bursalıoğlu, 2008; Kaya, 1996). Bunun yanı sıra örgütte karşılaşılan sorun, fırsat ya da alternatiflerin arasında bilinçli ve örgüt yarına seçimler yapabilme sürecidir. Karar verme yönetim sürecinin tam merkezinde yer alıp tüm yönetim süreçlerini derinden etkilemektedir. Etik sorumluluklarla çok boyutlu bir yönetim sürecidir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgütün sağlıklı yaşayabilmesi, yaşam fonksiyonlarını devam ettirebilmesi için karar verme mekanizmalarının iyi bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Yönetim bir sorun çözme ve karar verme sürecidir.

Birçok kaynakta da karar verme, yönetim sürecinin kalbi olarak tanımlanmıştır. Aydın (2010) karar vermeyi, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlarken, Kaya (1996) ise bir eyleme yol açan, çeşitli seçenekler (alternatifler) arasından birini seçme süreci olarak ifade etmiştir.

Karar verilirken 3 uygulamanın eşgüdümlü olarak yapılması gerekir (Başaran 2000):

- Bilişsel karar vermeye ilişkin çevrenin analiz edilmesi,
- Sorun çözümünde işe yarayacak eylemlerin bulunması ve bunun için düzenleme yapılması,
- Eylem yollarından en iyisinin seçilmesi.

Planlama

Yönetimde ileriye bakmak esastır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de geleceğe yönelik yordamlar yapma, sorunları saptama ve önlemler almak gerekir. Planlama eldeki kaynakların, örgütün verimliliği için en az kayıpla kullanılmasını sağlayan bir anahtardır (Kaya, 1996). Planlama yönetimin pusulası işlevi görürken, sistemin araştırmayla yürütülmesine olanak sağlar. Ayrıca planlama rasyonel bir yaklaşım ve bir hazırlık aşamasıdır. Bir eğitim planlamasında da sistemin amaçlarının saptanması, sistemin ürünü ile bunların tespiti, sistemin üzerinde çalıştığı madde, üretim teknikleri, kurulacak sistemin yapısı ve sistem veriminin değerlendirme aşamaları yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Ayrıca eğitimin planlanmasında stratejik planlamalar sadece akademik değil okulun iklimini, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencinin de niteliğini artıracak bir denge kurar. Planlamaya örgütteki herkesin katılımıyla da örgüte olan aidiyet ve sorumluluk duygusu artırılabilir (OECD, 2019).

Örgütlenme

Örgütlenme kurumun yapısını kurma, kadrolama işlerini yapma ve donatım eylemlerini faaliyete geçirme sürecidir. Yapı kurmanın felsefesinde her basamaktaki yetki ve sorumluluğun tespiti, personel ataması ile ilişkilerin belirlenmesi yatmaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Örgütlenmede insan gücü, para, malzeme, gibi gerekli olan insan ve madde ile ilgili kaynakların sağlanması akla gelmektedir. Bu süreçte kim nerede bulunacaksa daha önceden bu gibi kararların alınması gerekmektedir (Kaya, 1996). Eğitim örgütlerinde örgütlenme işi resmi şemaların çok daha ötesinde bir okul kültürü ve sosyal ilişkilerle bir bütünü kapsamaktadır. Ekip çalışması, liderlik uygulamaları, öğretmenler arası işbirliği örgütlenmenin etkisini artırmaktadır. Doğru bir örgütlenme, okulun tüm işleyişini daha da güçlendirebilir (Bush ve Glover, 2016).

İletişim

İnsanla ilgili sistemlerde iletişim önemli bir faktördür. Nasıl yönetim için karar süreci önemliyse, bir örgüt için de iletişim o denli önemlidir. Diğer yönetim süreçlerinin temelinde de iletişim bulunmaktadır. İletişim formal ya da informal olmak üzere iki tiptedir. Formal iletişim, hiyerarşideki basamaklar arasında kurallı şekilde yapılarak örgütün formal yanını oluştururken, informal iletişim ise kişilerle gruplar arası ilişkilerle oluşur ve tutumları, algıları belirleyerek örgütün informal tanını çalıştırır (Bursalıoğlu, 2008; Kaya, 1996). Bu süreçlerin bir yönetici nezdindeki yetkinlikler arasında belki de en önemli boyutlardan biri iletişimdir. Çünkü iletişim bir örgütün sağlıklı şekilde yürütülmesinde temel teşkil etmektedir.

İletişim yeterlilikleri örgüt amaçlarının aktarılması, bireyler arasında kurulacak bağların sağlamlığı, çatışmaların kontrolü, beklentilerin giderilmesi, belirsizliklerin ortadan kaldırılması ve huzurlu bir çalışma ortamı sağlanmasında kilit önem arz etmektedir. Bu nedenledir ki iletişim yeterliklerini en üst düzeye çıkarmak, bireylerin ve örgütlerin başarısını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır.

İletişim, karmaşık, simgesel, hem kapsam hem de ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreçtir. Yönetimsel görevlerin yerine getirilmesinde iletişimin önemi, bilinen bir olgudur. Tüm yönetim süreçlerinde çok önemli rol oynayan, “örgütü örgüt yapan” iletişim sürecidir. Etkili bir iletişim yoksa örgüt amaçlarının gerçekleşmesi beklenemez (Aydın, 2010). Tüm alanları kapsayan bir temel yapı taşı olan iletişim aynı zamanda eğitimde ve eğitim kurumlarında da olmazsa olmaz bir temeli oluşturur. Yönetici ve öğretmen, öğretmen ve öğrenci, okul ve aile arasında ya da karma kurulacak herhangi bir iletişimde niteliğin kalitesi ile netliği tüm öğrenme süreçlerini ve örgütün işleyişini doğrudan etkilemektedir. Hatta yapılan araştırmalar sonucunda açık iletişime sahip okullarda güven ve örgütte olan bağlılığın daha güçlü olduğu vurgulanmaktadır (Çelik ve Töremen, 2018).

Etkileme

Davranış bilimlerinin yönetime girmesiyle önemi artan bu kavram aslında liderliği de çağrıştırmaktadır. Etki karar süreçlerini etkilerken örgütün fizyolojisi ile ilgilidir. Bir okul yöneticisinin yetkiden daha çok etki üzerinde durması ve yetki gücünü son çare olarak kullanması büyük önem arz etmektedir (Bursalıoğlu, 2008).

Etki ayrıca çalışanlarda güdülenmeyi sağlayan önemli bir başlatıcıdır. Her türlü örgütte insanların tutum, davranış ve ilişkileri, yönlendirme ile daha başarılı çizgilere getirilebilir. Yönetimin klasik amacında, örgütsel işlerin çalışanlar tarafından amaçlara, kurallara, maddi ve manevi kaynaklara göre yapılmasını sağlamak vardır. Bu kavramda yönlendirme önemli bir görevdir (Kaya, 1996). Yöneticinin temel işlevi, işgörenlere belli emirler, direktifler vermek değil, onların yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına yardım etmektir. Etkileme işi iyi yapıldığında otoriteye gerek kalmayacaktır (Aydın, 2010). Aynı zamanda eğitim açısından bakıldığında etkileşimin önemi yadsınamayacaktır. Sadece yöneticinin değil öğretmenler arasındaki mesleki paylaşımlar, öğrenci katılımları, okuldakilerin örgüt içinde olan ilişkisi sayesinde gerçekleşir. Yüksek etkileşim olan okullarda problem

çözme ve sorumluluk bilinci daha yüksektir. Bu durum ayrıca okulların öğrenen okul olması anlamına gelmektedir (Hargreaves ve O'Connor, 2018).

Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme, yönetimin esası olarak görülerek belli bir amacı gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde organize etme süreci olarak tanımlanabilir. Bu işlem eylemlerde ve zamanda birliği sağlayan bir bütünleştirme faaliyeti olarak ifade edilebilir. Koordinasyon dikeyden çok yatay bir şekilde yapılır. Bu süreçte bireylerin birbirlerini anlamaları temel düşüncedir. Eşgüdüm denetim ile izlenebilir. Örgütlemenin de koordine olmada etkisi yadsınamayacaktır ancak yönetim süreçlerinin her bir ögesi de bu sürece bir şekilde katkı sağlamaktadır (Aydın, 2010).

Bir eğitim örgütünde koordinasyonu sağlamak için şu koşullar sağlanmalıdır (Bursalıoğlu, 2008): Görevsel bir yönetim anlayışı, görevlerin ve ilişkilerin açıkça belirlenmesi, yazılı belirtilmiş kurallar, etkili bir iletişim, koordinasyon birimi, yazılı planlar, yetkinin doğru kullanılması, düzenli rapor ve kayıt tutma, uzmanlık komitelerinin kurulması ile moral eğitimi düzenlemeleri. Liu ve diğ. (2021)'ne göre de okullarda etkili bir eşgüdümleme, okulun hedeflerine daha tutarlı ve uzun vadede devam edilebilir hale getirmektedir. Eğitim örgütlerindeki eşgüdümlemeyle; ders programlarını, okul adına yapılan proje ve paydaşlarla yürütülen çalışmaların birbiriyle uyumunu sağlar.

Değerlendirme

Değerlendirme amaçlara yönelik uygulamaların başarısını belirleme sürecidir. Bu işlem yapılırken tarafsız ve objektif olmak gerekmektedir. Değerlendirmelerin etkisini örgütün belirsizlikleri ve efsaneleri zayıflatabilir. Değerlendirme sistemi gruplar arasındadır ve bu sürecin içinde denetleme de önemli bir yer tutmaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Denetleme her yönetim süreçlerinin her birinde dönüt vermektedir. Böylece süreçler geliştirilebilir. Burada denetimin tamamlayıcı bir rol üstlendiği söylenebilir (Taymaz, 2005). Eğitimde de denetim anlayışı yönetimle ilgili yaklaşım ve kuramlarla birlikte gelişmiştir. Denetim mevcut durumu ortaya koymadan öte değerlendirme ve geliştirme üzerine odaklanmaktadır (Aydın, 2008).

Değerlendirmenin iyi düşünülerek, sürekli olarak işletilmesi yönetsel bir zorunluluktur. Her bir yönetim sürecinin tabi olduğu bir basamaktır. Böylece örgütsel etkililiği arttırmaya yönelik bir misyon edinmektedir. Değerlendirme amaçların gerçekleşmesi kadar personelin gelişimini de esas almak durumundadır. Bir eğitim yöneticisinden, bu anlamda gerekli bilgi beceriye sahip olarak iyi bir lider olması beklenmektedir (Aydın, 2010). Eğitim kurumlarındaki değerlendirme işi, öğrenci izlemi, uygulamaların kontrolü ve okuldaki gelişimi artıracak temel bir yapı taşıdır. Etkili değerlendirme yapıldığında okulun gelişimini var olan verilere dayanarak karar alma süreçlerini güçlendirerek sağlamlaştırır. Bu bakımdan değerlendirme, eğitim yönetiminin devamlılığını destekleyen stratejik bir süreçtir (OECD, 2020).

EĞİTİM YÖNETİMİ

Eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktarılan mekânlar değil; bireyin, toplumun ve geleceğin biçimlendiği canlı sosyal yapılardır. Eğitim yönetimi, bu örgütün sağlıklı işlemlerini sağlayan; insan ilişkilerinin, eğitimsel amaçların ve yönetsel sorumlulukların kesişim noktasında konumlanan özel bir alanı temsil etmektedir. Aynı zamanda eğitim yönetiminin temel taşı olan örgüt kültürü de kurumların sağlıklı işleyişinde en önemli unsurlardan biridir.

Bir uzmanlık alanı olarak görülen eğitim yönetimi, amaç ve işlevsel açıdan diğer iş ve kamu yönetiminden farklıdır. Bu farklılığın temelinde eğitimin kendine özgü bir yönünün olması yatmaktadır. Eğitim doğrudan insana ve onun oluşturduğu topluma yöneldiği için tüm toplumsal kesimlerin merkezidir ve bir toplumu toplum yapan harcı oluşturur. Ayrıca karmaşık ve çok yönlü yapısı, karar vermedeki belirsizlikleriyle yönetimi zor bir alandır (Aydın, 2010). Eğitim kurumlarında

yönetim süreçlerinin her aşaması, öğretmenin sınıftaki ses tonundan öğrencinin öğrenme yolculuğuna, kurumsal iklimden toplumsal beklentilere kadar uzanan geniş bir etki alanı yaratmaktadır. Bu nedenle eğitim yönetimi, yönetim biliminin en insani ve en stratejik yüzlerinden biri olarak ele alınmayı hak etmektedir.

Eğitim yönetimi; eğitim sistemini, mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, belirlenmiş olan amaçlara ulaştırmak için yapılan faaliyetlerin tümü şeklinde tanımlanabilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uyarlanmış hali olarak görülebilir. Bu alan hem yönetim biliminin hem de eğitim bilimlerinin alt dalları olarak da yorumlanabilir. Ayrıca bu alanın kamu yönetiminin özel bir alanı olduğu da ifade edilebilir (Erdoğan, 2008). Eğitim yönetiminde, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların işlemesiyle ilgili olarak yönetimle ilgili kuram, ilke ve tekniklerin de kullanılması gerekmektedir (Kaya, 1996).

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin kavram ve ilkelerinin eğitim sistemlerine ilişkilendirilmesi neticesinde ortaya çıkmış bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı eğitimin başarısı üzerine odaklanırken, yönetim biliminde de yararlanmaktadır. Ancak bu yarar çift yönlüdür. Yönetim bilimi de başarı için eğitim bilimlerinden etkilenmektedir (Küçük, 2013).

Eğitim en karlı yatırım alanı olarak düşünülebilir. Bu nedenle her düzey için planlama, program geliştirme, rehberlik, eğitim teknolojisi gibi uygulamalar uzmanlaşmış kişiler tarafından yapılmadıkça ve her düzeydeki eğitim kurumundaki yönetim ile denetim kadrolarına da görevlerin gerektirdiği yeterli bilgi, beceri, yetenek, kişilik sahibi insanlar gelmedikçe toplumun geleceğine umutlu bakmak iyimserlik olacaktır. Bu nedenledir ki eğitim yöneticilerinin bilinçli olması ve bu alanla ilgili bir eğitim görmesi şüphe götürmez bir gerçektir (Kaya, 1996).

Okul Yönetimi

Okul yönetimi, toplumsal bir kurum olan okulların amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmek için vardır. Bu nedenle okul yönetimi kavramı daha özel bir statüdedir. Okul yönetimi kavramı, eğitim yönetiminin bir alt kavramı şeklinde düşünülebilir (Küçük, 2013).

Okullar açık sistem kavramının en iyi örneklerindendir. Sürekli çevreyle iletişimde olan okullar, karmaşık ve dinamik bir süreci yöneten öğretme ve öğrenmeye adanmış sosyal hizmet kurumlarıdır. Okulun nihai amacı öğrencinin öğrenmesidir. Bunu yaparken de kendisi bütün örgütlerden daha çok öğrenen örgüt olmak durumundadır. Bunun için okulların iyi şekilde yapılandırılması, örgütsel uyumu sağlaması, etkili ve değişime açık, iletişimi ön plana alan, ortak kararların verildiği, etkililiği ön plana alan problemleri çözebilecek kurumlar olmaları gereklidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okulların ve eğitim kurumlarının iyi bir şekilde işlemesi için buralarda çalışacak olan kimselerin doğuştan getirdikleri yeteneklerinin yanında belli bir bilgi ve yaşantıya da gereksinimi vardır. Yöneticilikle ilgili bilgi ve yaşantısı olan kimselerin yönetsel sorunları daha kolay çözebilecekleri aşîkârdır. Dolayısıyla bu kişilere okul yöneticiliği ile ilgili bilgileri, yönetim konularında yol gösterecek hususları aktarmak onların daha doğru ve etkili kararlar almasında oldukça yararlı olacaktır (Binbaşıoğlu, 1988). Günümüzde okul yönetiminde tutarlılık ve kapsayıcılık ilkeleri bütünüyle şekillenir. Okularda sadece akademik değil, öğrenci mutluluğu, okulun öğrenme kapasitesini geliştiren, değişime uyum sağlayan, toplumsal sorumluluk alan ve paydaşlarını sürece katan dinamik bir liderlik alanı gibi bir çok alanda bütüncül bir değerlendirmeye okul yönetiminin etki alanını büyütmiştir (Bush, 2020; OECD, 2020).

Okul yöneticisinin birçok etmene dayalı düşünmesi ve bazı görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bu safhada yönetim sürecinin dikkatle izlenmesi, yönetsel davranışların tespiti ve yöneticinin kendi sorumluluklarının farkında olması gerekir. Bu bağlamda bir okul yöneticisi şu sorumluluklar çerçevesinde davranmalıdır (Aydın, 2010):

1. İnsanlarla etkili biçimde çalışma
2. Etkili bir işletme yönetimi
3. Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama
4. Eğitim programının geliştirilmesi
5. Mesleğe hizmet

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Türk Eğitim Sistemi kavramından önce sistem kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Sistem fiziksel veya fiziksel olmayan kendi aralarında ilişkili e birbirleriyle etkileşen, amaca yönelik öğeler kümesi olarak tanımlanabilir. Bu tanımda; öge sistemi oluşturan parçaları, ilişki öğeler arasındaki akış ve etkileşimi, amaç ise sistemin oluşum nedenini açıklamaktadır. Sistemler belli girdileri alarak bunları işler ve belli çıktılara dönüştürürler (Çalık, 2003). Eğer bir sistem çevreyle etkileşiyorsa ve kaynağını çevreden alıp, çıktılarını da çevreye veriyorsa bu sistemlere açık sistemler denilir. Türk Eğitim Sistemi de böyle bir sisteme örnek olarak gösterilebilir.

Türk Eğitim Sistemi tarihine bakılacak olursa, iki önemli grup dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki Medrese Eğitimi diğeri ise Batı Tipi Eğitim Sistemi şeklinde ifade edilebilir. Medrese eğitimi Selçuklu ve Osmanlı eğitim dönemlerini içine almaktadır. Bu döneme Cumhuriyet öncesi dönem denilebilir. Bu eğitim şeklinde din eğitimi ile dünya eğitimi verilmekteydi. Eğitim sistemi dini kurallara göre yönetilmekteydi. Batı tipi eğitim sistemi Tanzimat Dönemiyle başlamış ve Fransız eğitim modelinden esinlenerek şekillendirilmiştir. Bu sistemde okullar devlet tarafından kurulmuştur (Çelikkaya, 2009).

Türk Eğitim Sisteminin hukuki yönüne bakılacak olursa, 1982 Anayasası ile 10.27. ve 42. maddeleri devlete, eğitim ve öğretim hakkını, özgürlüğünü ve eşitliğini sağlamaya yönelik önlemleri alma görevi verildiği görülmektedir. 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitimi Yasası ve 1973 yılında yürürlüğe giren, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile eğitimin amaçları, nasıl yapılacağı, ilkeleri ve eğitimin yapısı belirlenmiştir. Eğitim Sistemi bu yasalarla örgün ve yaygın eğitim olarak 2'ye ayrılmış durumdadır. Bu yasalarla birlikte ayrıca 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerin çalışmaları şekillendirilmiştir.

Türk Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Bakanlığından okullara doğru üst sistemler, aracı üst sistemler ve temel eğitim sistemlerinden meydana gelmektedir. Üst sistemler Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kuruldur. Bunların her birinin kendi içinde genel müdürlük, başkanlık, şube müdürlüğü gibi alt sistemleri bulunmaktadır. Üst sistemle temel sistemler arasında köprü görevi gören aracı üst sistemler vardır. Bunlar; il ve ilçe müdürlükleri, üniversite rektörlükleri ve yurtdışı eğitim örgütleridir. Türk Milli Eğitim Sisteminde temel sistemler ise okullardır. Okul genel ve soyut bir kavram olmakla birlikte öğretimin yapıldığı yerlerdir. Okullar olmadan diğeri tüm sistemler yani topluma ait sistemlerin yaşamı mümkün değildir (Başaran, 2007).

Türkiye'de ikili bir eğitim yönetimi yapısı vardır. Yükseköğretim kurumları haricindeki eğitim kurumları (asker, polis vb. yetiştiren bazı okullar hariç) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Yükseköğretim kurumları ise 2547 sayılı Yasa'ya göre işlemekte ve en önemli özelliği ise özerk olmalarıdır. Bu durum uluslararası bir ilkeden doğmaktadır. Ancak Türkiye'de bu kurumlar tam anlamıyla özerk değildirler. Eğitim-öğretim, idari-mali ve insan gücü konularında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul olmak üzere iki üst kurula bağlıdırlar (Aslan, 2008).

Türkiye'de eğitim kurumları temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak yapılandırılmıştır. Devlet okullarının yanı sıra özel okullarda bulunmaktadır. Merkezi bir yapılanma mevcuttur. Bu yapıda Milli Eğitim Bakanlığı, Genel Müdürlükler ve İllerde bakanlığa bağlı İl Milli Eğitim

Müdürlükleri yer almaktadır. Okula gitme zorunluluğu 2012 yılında yapılan düzenleme ile çıkan 4+4+4 yapılandırması dâhilinde 12 yıla çıkarılmıştır.

Bütün bunlarla birlikte Türk Eğitim Sisteminin birtakım örgütsel ve yönetsel problemleri bulunmaktadır. Kaya (1996)'nın dikkat çekmek istediği problemlerin, aradan uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen hala düzelmediği aşikârdır. Bu problemlerden bazıları; kırtasiyecilik, amaca dönük iş yapamama, alt sistemlerin kendi aralarında iyi bir etkileşimi olmaması, karar verme ve kararlara katılım düzeyi, yöneticilerin yöneticilik bilgisi, siyasal ve ideolojik tercihler, yöneticilerin üzerindeki siyasal baskılar, partizan davranışlar, meslek güvencesi, denetim sistemi olarak dile getirilebilir. Eğitim yönetiminin bu sorunlardan ayrıştırılması ile eğitimimizin çok daha iyi yerlere geleceği şüphe götürmeyecek bir olgudur. Bu bağlamda her bir eğitimciye önemli görevler düşmektedir, hem eğitim sistemimizin hem de dolaylı etkilenecek toplumsal sistemin bekası bu görevlerin yerine getirilmesi ile mümkündür. Elma ve Demir (2012)'in de belirtmiş olduğu gibi yöneticilerin çağdaş bir takım yönetsel yaklaşımları da tanınmaları ve bunun ışığında bir yönetim sergilemeleri gerekmektedir. Başaran ve Kırıl (2024)'a göre de yöneticilerden lider olması beklenmektedir. Hatta yapacakları liderlikte mükemmelliği esas almaları beklenmektedir. Yine yöneticilerle yapılan çalışmalarda öğrenen örgütler, tükenmişlik, bilişim, hesap verebilirlik, stres, toplam kalite yönetimi, mükemmellik, vizyon ve etkili yönetim gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yöneticilere verilecek eğitimlerde bu ve benzeri kavramlar temel alınmaya çalışılmalıdır.

Günümüzde MEB tarafından yürürlüğe eklenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda önemli bir gelişim sürecine giriş yapılmıştır. Bu yeni eğitim yaklaşımı, öğretim programlarından beceri temelli, öğrenci merkezli ve sürece odaklanan bir anlayışı kapsamaktadır. Aynı zamanda değerlendirme süreçlerinde de derinden değişiklikler uygulanmıştır. Bunların yanı sıra eğitimde dijitalleşme ve yapay ve yapay zeka destekli uygulamaların artırılması, okul yönetimin karar almadaki sürecinin güçlendirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2024; MEB, 2025). Türk eğitim sistemine bu yenilikler katılırken diğer bir yandan fırsat eşitsizliği ve kapsayıcılık bağlamında hala önemli sorunlarla karşı karşıya kalındığı söylenebilir. Özellikle okul terkleri ve sosyoekonomik eşitsizliklerin öğrenme üzerine etkisi sistemdeki temel sorunlar olarak görülmektedir. Güncel raporlara bakıldığında, merkezci bir yönetim okul yöneticilerinin karar alırken ve kaynak kullanırken sınırlılıklarla karşılaştıkları sonucuna varılmaktadır. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin, pedagojik ve yönetsel açıdan destekleyici daha kapsayıcı, esnek ve okul temelli bir sisteme ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (OECD, 2020; Eğitim Reformu ve Girişimi [ERG], 2024).

KAYNAKÇA

- Aslan, G. (2008). Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri [*Yayınlanmamış Doktora Tezi*]. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim* (2. Baskı). PegemA Akademi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu.
- Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ekinoks.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. Baskı). Feryal Matbaası.
- Başaran, R. ve Kırıl, E. (2024). Mükemmel liderlik envanteri geliştirme çalışması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), 349-390.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği* (4. Baskı). Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (9. Baskı). Pegem Akademi.

- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. Baskı). PegemA Akademi.
- Bush, T. (2020). *Educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, 30 (2): 211–231.
- Çalık, T. (2003). *Yönetimde problem çözme teknikleri*. Nobel Basımevi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2021). *Eğitim ve okul yönetimi* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Çelik, V. ve Töremen, F. (2018). *Eğitim örgütlerinde iletişim*. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş* (4. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Daft, R. L. (2021). *Management* (14th ed.). Cengage Learning.
- Elma, C. ve Demir, K. (Ed.) (2012). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar* (3. Baskı). Anı.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi* (7. Baskı). Alfa Basım Yayım.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (9. Baskı). Beta.
- ERG, (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. ERG Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Meteksan.
- Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2021). Educational leadership and coordination. *Leadership and Policy in Schools*.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism*. Corwin.
- House, R. J. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. SAGE Publications.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı). (Çev. S. Turan). Nobel.
- Karlı, M. D. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve türkiye'deki uygulama* (6. Baskı). Bilim Yayınları.
- Kıral, E. (2021). Hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirme çalışması: Öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 83-99.
- Küçük, E. (2013). Eğitimin Yönetimsel Temelleri. Abdurrahman Tanrıoğlu, Ruhi Sarpkaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 155-185). Anı Yayıncılık.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- MEB, (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. MEB Yayınları.
- MEB, (2025). *Eğitimde yapay zekâ ve dijital dönüşüm politika belgesi*. MEB Yayınları.

- OECD. (2019). *Improving school leadership*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education policy outlook*. OECD Publishing
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (14. baskı). (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003).
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Toprakçı, E. ve Karabulut, Y. O. (2024).Okul örgüt şemasının sistem kuramı bağlamında incelenmesi [Bildiri] ESSA IV. International Eurasian Symposium, on Social Sciences and Arts- 12-13 July 2024, İstanbul, ISBN: 978-605-73444-8-9. Bildiri Kitabı, ss. 74-90

BÖLÜM 3

KÜLTÜREL-TARİHSEL AKTİVİTE TEORİSİ: KURAMSAL TEMELLER VE EĞİTİM ORTAMLARINDA UYGULAMA OLANAKLARI

Ayşe Yavuz

BÖLÜM 3

KÜLTÜREL-TARİHSEL AKTİVİTE TEORİSİ: KURAMSAL TEMELLER VE EĞİTİM ORTAMLARINDA UYGULAMA OLANAKLARI¹

Ayşe Yavuz²

Özet

Öğrenme, yalnızca bireyin zihinsel ya da davranışsal özellikleriyle açıklanamayacak kadar çok katmanlı, tarihsel ve toplumsal bir süreçtir. Ancak eğitim araştırmaları uzun yıllar boyunca öğrenmeyi davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar doğrultusunda bireysel davranışlar ya da zihinsel süreçler üzerinden ele almıştır. Bu yaklaşımlar, kültürel araçlar, tarihsel pratikler ve toplumsal örgütlenmeler gibi belirleyici unsurların öğrenme üzerindeki etkilerini büyük ölçüde göz ardı etmiştir. Bu sınırlılığı aşmayı amaçlayan sosyo-kültürel yaklaşım, Vygotsky'nin kültürel aracılığa dayalı kuramsal çerçevesinden beslenmiş; zamanla Sosyo-Kültürel Teori (SCT), Kültürel-Tarihsel Teori (CHT) ve Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (CHAT) gibi yapılarla yönelmiştir. Bu çalışma, öğrenmenin toplumsal, tarihsel ve kültürel boyutlarını merkeze alan CHAT'ı kuramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle ele almaktadır. Türkiye'de bu yaklaşımın sınırlı düzeyde tanındığı ve çoğunlukla yüzeysel biçimde temsil edildiği dikkate alındığında, CHAT'ın Türkçe eğitim literatürüne sistematik biçimde kazandırılması önem taşımaktadır. Literatür taraması (scoping review) yöntemiyle yapılandırılan araştırma, CHAT'ın gelişim sürecinde öne çıkan yönelimleri, analiz düzeylerini ve müdahale biçimlerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Birinci kuşak birey ile kültürel araçlar ilişkisine, ikinci kuşak kolektif aktivite sistemlerine, üçüncü kuşak sistemler arası etkileşimlere, dördüncü kuşak ise çok aktörlü ve etik sorumluluk içeren toplumsal süreçlere odaklanmaktadır. Her bir yönelim, okul şiddeti olgusu üzerinden örneklendirilmiş ve kuramın eğitim ortamlarındaki uygulanabilirliği tartışılmıştır. Çalışma, okul şiddeti gibi çok katmanlı sorunların bireysel düzeyin ötesinde, kültürel normlar ve kurumsal yapılar bağlamında ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Anahtar kelimeler: Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (CHAT), kapsamlı öğrenme döngüsü, okul şiddeti, aktivite sistemleri, sistemler arası ilişkiler

GİRİŞ

Öğrenme, yalnızca bireyin zihinsel ya da davranışsal özellikleriyle açıklanamayacak kadar çok katmanlı, tarihsel ve toplumsal bir süreçtir, ancak eğitim araştırmaları uzun yıllar boyunca öğrenmeyi, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda ya bireyin verdiği tepkiler ya da zihinsel süreçleri üzerinden değerlendirmiştir (Shah, 2020). Davranışçı kuramlar öğrenmeyi dışsal uyaranlara verilen tepkilerle (Skinner, 1989), bilişsel kuramlar ise bireyin bilgi işleme süreçleriyle açıklamıştır (Beck, 1976; Ellis, 1994). Yapılandırmacı yaklaşım öğreneni bilgi üreticisi olarak konumlandırırken (Piaget ve Inhelder, 1969), sosyal bilişsel kuram öğrenmeyi birey-çevre etkileşimleri bağlamında ele almıştır (Bandura, 1986). Ekolojik sistem yaklaşımı ise çevresel katmanları da dikkate alarak daha bütüncül bir açıklama getirmiştir (Bronfenbrenner, 1979). Ancak bu yaklaşımların ortak sınırlılığı, kültürel araçların, tarihsel pratiklerin ve toplumsal örgütlenmelerin öğrenme üzerindeki etkilerini sistematik biçimde analiz edememeleridir (Engeström, 2014). Bu sınırlılığı gidermeye yönelik en bütüncül yaklaşımlardan biri, Vygotsky'nin (1979) geliştirdiği sosyo-kültürel kuramdır. Vygotsky (1979), öğrenmeyi tarihsel olarak biçimlenmiş kültürel araçlar aracılığıyla yürütülen toplumsal bir aktivite sistemi olarak kavramsallaştırmıştır. Ona göre, özne ile nesne arasındaki etkileşim, araçlar, semboller ve toplumsal normlar aracılığıyla dolaylı biçimde kurulmuştur (Davydov, 1999). Bu kuramsal çizgi zamanla farklı yönelimlere ayrılarak Sosyo-Kültürel Teori (SCT), Kültürel-Tarihsel Teori (CHT) ve Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (CHAT) gibi modelleri ortaya

¹ Bu araştırma, TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı desteğiyle Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir.

² Ayşe Yavuz: PhD, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, e-mail: ayseyavuz677@gmail.com ORCID: 0000-0001-6050-9253

çıkarmıştır. Bu modeller, öğrenmeyi çok aktörlü, tarihsel ve kültürel bir aktivite biçimi olarak ele alırken; kuram-uygulama ilişkisini dönüşüm temelli bir araştırma anlayışıyla bütünleştirmektedir. Bu çalışma, söz konusu kuramsal çizgi içinde özellikle CHAT'e odaklanmaktadır. CHAT, yalnızca bilişsel süreçleri ya da sosyal etkileşimleri değil; aynı zamanda bu süreçleri şekillendiren yapısal, kültürel ve tarihsel dinamikleri de dikkate alan çok bileşenli bir sistem modeli sunmaktadır (Engeström, 2001). Sosyo-kültürel yaklaşımlar çoğunlukla mikro düzeydeki birey-çevre etkileşimlerine odaklanırken, CHAT öğrenmeyi özne, araçlar, topluluk, kurallar, iş bölümü ve çıktı arasındaki çelişkili ilişkiler aracılığıyla analiz etmektedir ve bu çelişkilerden dönüşüm üretme kapasitesiyle öne çıkmaktadır (Virkkunen ve Newnham, 2013).

Türkiye'de sosyo-kültürel kuramlar eğitim araştırmalarında yer bulsa da bu kuramların uygulaması çoğunlukla birey-çevre etkileşimi düzeyinde kalmakta; öğrenme süreçlerinin tarihsel, kültürel ve yapısal boyutlarına odaklanan sistem temelli analizler sınırlı kalmaktadır. Özellikle Vygotsky'nin (1979) "yakınsal gelişim alanı" gibi birey odaklı kavramları Türkçe literatürde öne çıkarken (Gül ve Ayık, 2023), bu kuramın sistem temelli genişletilmiş biçimi olan CHAT yeterince görünür değildir. Literatürde yer alan bazı yüksek lisans tezlerinde CHAT yalnızca kuramsal bir arka plan bilgisi olarak sunulmuş (Işık-Sarioğlu, 2020; Keleş, 2022); aktivite sistemine dayalı çözümleme yapılmamıştır. Erken dönem çalışmalardan Çolakoğlu (2006), kuramı tanıtıcı düzeyde ele alırken, metodolojik modellemeye dair somut bir yönelim geliştirmemiştir. Türkiye örneklemine dayanan daha kapsamlı araştırmalar ise çoğunlukla İngilizce yayımlandığı için Türkçe literatüre sınırlı düzeyde yansımaktadır (Aydın, 2016; Karaağaçlı, 2021; Kilinc, 2016; Mumford, 2021). Kahveci'nin (2016) çalışması, sosyo-ekonomik ve kültürel çelişkiler bağlamında CHAT'i analitik olarak kullanan nadir örneklerden biridir. Bu durum, CHAT'ın Türkiye'deki eğitim araştırmalarına epistemolojik, metodolojik ve pratik düzeyde sunduğu olanakların yeterince değerlendirilemediğini göstermektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de CHAT'in eğitim araştırmalarında sınırlı biçimde temsil edilmesi ve sistem temelli çözümlemelerin eksikliğiyle ortaya çıkan kuramsal ve uygulamalı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, CHAT'in dört kuşak boyunca geçirdiği tarihsel ve kuramsal dönüşümü sistematik biçimde ele alarak, öğrenmenin birey merkezli açıklamaların ötesinde; çok aktörlü, çelişkilere dayalı ve tarihsel olarak biçimlenen kolektif bir aktivite olarak nasıl kavramsallaştırıldığını ortaya koymak hedeflenmektedir. Ayrıca, kuramın Türkçe eğitim literatürüne kazandırılmasının, bağlama duyarlı, dönüşüm odaklı ve etik temelli bir kuramsal zemin oluşturma açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır: CHAT tarihsel olarak hangi kuramsal evrelerden geçmiştir, bu evreler hangi epistemolojik farklılaşmaları içermektedir ve Türkçe literatürde ne tür temsillere sahiptir?

YÖNTEM

Bu çalışma, CHAT'in tarihsel gelişimini, kuramsal dönüşüm süreçlerini ve Türkçe literatürdeki temsil biçimlerini sistemli biçimde analiz etmek amacıyla literatür taraması (scoping review) yöntemiyle yürütülmüştür (Pham vd., 2014). Bu yöntem, gelişen kuramsal alanların kapsamını ve sınırlarını belirlemek, tarihsel süreç içerisindeki kavramsal farklılıkları incelemek ve literatürdeki boşlukları görünür kılmak açısından uygun bir çerçeve sunmaktadır. Araştırma süreci Arksey ve O'Malley (2005) tarafından geliştirilen ve Pham vd. (2014) tarafından derinleştirilen beş aşamalı model temelinde yapılandırılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, CHAT'in dört kuşaklık kuramsal yönelimleri üzerinden geçirdiği tarihsel-kuramsal değişimi analiz etmek ve bu yönelimlerin Türkçe literatürdeki yansımalarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktır. Veri toplama sürecinde herhangi bir tarihsel ya da yöntemsel sınırlama uygulanmamış; CHAT'in gelişimine yön veren Vygotsky (1979), Leontiev (1978), Luria (1976), Engeström (1999a) ve Cole (1996) gibi kurucu isimlerin çalışmaları temel alınmıştır. CHAT'in Türkiye bağlamındaki akademik yansımalarını ortaya koymak amacıyla, Türkçe literatür disiplinler arası ve açık erişimli veri tabanları aracılığıyla taranmıştır. Bu doğrultuda genel erişim için Google Akademik, tez çalışmaları için YÖK Ulusal Tez Merkezi, akademik dergiler düzeyinde ise ULAKBİM TR Dizin ve DergiPark veri kaynakları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, tarihsel süreklilik ve kavramsal bütünlük ilkeleri doğrultusunda sınıflandırılmış; her kuşak kendi temsilcileri, kuramsal yaklaşımları ve katkıları bakımından tematik düzlemde analiz edilmiştir. Bulgular, CHAT'in kuramsal yapısının dönemsel yönelimleri ile bu yönelimlerin eğitim bağlamındaki yansımalarını çok katmanlı bir perspektifle tartışacak biçimde sunulmuştur.

BULGULAR

Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisine Kuramsal Bir Bakış

CHAT, birey merkezli bilişsel ya da davranışsal süreçleri odağa alan geleneksel öğrenme kuramlarına alternatif olarak, öğrenmeyi tarihsel olarak biçimlenmiş toplumsal etkinlikler bağlamında kavramsallaştıran çok katmanlı bir yaklaşımdır. Kuramın felsefi temelleri, Marx'ın (1845) toplumsal eylem ile bilinç arasındaki ilişkiye dair yaklaşımına dayanmaktadır. Bu temeller üzerine inşa edilen Sovyet kültürel psikoloji geleneği, Vygotsky, Leontiev ve Luria'nın çalışmalarıyla bütüncül bir yapı kazanmıştır (Center for Activity Theory and Developmental Work Research, 2022). Leontiev (1978), bireysel eylemleri kolektif aktivite sistemleri içinde çözümleyerek birey-toplum ilişkisini yeniden tanımlamış; Luria (1976) ise kültürel araçların bilişsel dönüşüm üzerindeki etkisini deneysel verilerle ortaya koymuştur. Batı literatüründe ise kuram, özellikle Wertsch (1981) ile Cole ve Scribner'in (1974) atkısıyla kültürlerarası öğrenme süreçlerinin çözümlemesinde yeniden yorumlanmıştır.

CHAT'in güncel ve sistematik yapısı, Engeström'ün (2001) geliştirdiği "genişletilmiş aktivite modeli" ile şekillenmiştir. Bu model, Vygotsky'nin (1979) özne-arac-nesne üçlüsünü genişleterek öğrenmeyi altı bileşenli bir aktivite sistemi çerçevesinde ele almaktadır: özne, araçlar, topluluk, kurallar, iş bölümü ve çıktı. Bu yapı, öğrenmeyi bireyin zihinsel süreçlerinin ötesinde; toplumsal bağlamda aracılı, çok aktörlü ve kolektif bir etkinlik biçimi olarak kavramsallaştırmaktadır. Engeström'e (1999a, 1999b) göre sistemin bileşenleri arasındaki çelişkiler, öğrenme ve dönüşümün temel dinamiğini oluşturmaktadır. Bu çelişkilerin tanımlanması ve çözümüne yönelik müdahaleler, sistemin yeniden yapılandırılmasına ve yeni etkinlik biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. CHAT'in tarihsel gelişimi, analiz birimini birey düzeyinden çoklu sistem ağlarına genişleten dört kuşaklık kuramsal bir dönüşüm süreciyle açıklanmaktadır (Engeström, 2000, 2016; Kaptelinin ve Nardi, 2006; Roth ve Lee, 2007). Bu süreç yalnızca kuramsal ilerlemeyi değil, aynı zamanda epistemolojik yönelim, aktör tanımı ve müdahale stratejileri açısından derinleşen bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Kuşaklar boyunca yaşanan dönüşüm, CHAT'in analitik gücünü ve uygulama potansiyelini artırmıştır. İlk kuşakta öğrenme bireysel bilgi edinimi olarak ele alınırken; ikinci kuşakta kolektif aktivite sistemleri, üçüncüde sistemler arası etkileşim, dördüncüde ise çok aktörlü, çok düzeyli ve dönüşüm odaklı toplumsal süreçler odak hâline gelmiştir. Bu çerçevede CHAT, bireyi yalnızca öğrenen değil; çelişkileri tanımlayıp dönüşüm yaratabilen, kültürel araçlarla çevresiyle etkileşim kuran aktif bir özne olarak konumlandırır (Engeström, 1999a). Kuram, yalnızca açıklayıcı değil; müdahaleye dayalı ve dönüşüm üreten bir analitik çerçeve olarak eğitim araştırmalarına güçlü bir uygulama zemini sunmaktadır.

Tablo 1

Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisine Genel Bakış (Engeström ve Sannino, 2021)

Kuşak	Nesne ve Problem	Analiz Birimi	Öğrenme Biçimi	Aktör	Tipik Müdahale
1. Kuşak	Bireysel öğrenme ve gelişim mücadelesi	Aracılık eden eylem	Bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi	Özgürleşme bilincine sahip birey	Farkındalık ve özerklik temelli pedagojik uygulamalar
2. Kuşak	Kolektif gelişimsel çelişkiler	Kolektif aktivite sistemi	Henüz var olmayan bilgi ve uygulamaları üreten kapsamlı öğrenme döngüsü	Kolektif özneye dönüşen birey	Değişim laboratuvarı yaklaşımı
3. Kuşak	Birbirine bağlı aktivite sistemleri arasındaki çelişkiler	En az iki aktivite sistemi	Sınır geçişleri ve yatay öğrenme süreçleri	Farklılıkları müzakere eden aktörler	Sınır geçiş laboratuvarı
4. Kuşak	Çok düzeyli, çok aktörlü toplumsal krizler	Heterojen sistem koalisyonları	Yatay ve dikey etkileşim içeren kapsamlı dönüşüm süreçleri	Kolektif ve çok sesli aktörler	Birbiriyle bağlantılı yerel-bölgesel-küresel değişim laboratuvarları

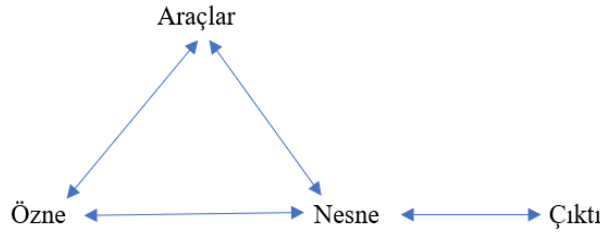
Tablo 1, CHAT'in dört kuşağını temel bileşenleri üzerinden karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Birinci kuşak, bireyin öğrenme sürecine odaklanarak bireysel içselleştirmeyi merkeze alırken; ikinci kuşak, kolektif aktivite sistemlerindeki yapısal çelişkiler üzerinden öğrenmenin nasıl üretildiğini açıklamaktadır. Üçüncü kuşak, farklı aktivite sistemleri arasındaki sınır geçişlerini ve etkileşimleri analiz ederken; dördüncü kuşak ise çok aktörlü, çok düzeyli ve etik sorumluluk içeren toplumsal dönüşüm süreçlerini odağa almaktadır. Her kuşakta öğrenme hem analiz birimi hem de müdahale biçimi açısından genişleyerek daha karmaşık yapılar üzerinden kavramsallaştırılmaktadır.

Birinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

CHAT'in ilk kuşağı, Vygotsky'nin (1979) sosyo-kültürel yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi yalnızca bireyin zihinsel süreçleriyle açıklamak yerine; onu tarihsel olarak biçimlenen, toplumsal ve kültürel bağlamda gelişen bir etkinlik olarak ele almaktadır. Dil, semboller, işaretler ve nesneler gibi kültürel araçlar, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araçlar aracılığıyla birey, çevresini anlamlandırmakta ve bilişsel gelişimini sürdürmektedir (Cole, 1996). Vygotsky'nin (1979) ortaya koyduğu “yakınsal gelişim alanı” kavramı, bireyin potansiyelinin sosyal etkileşim ve kültürel destek yoluyla gelişebileceğini göstermektedir (Rieber, 1997). Vygotsky her ne kadar doğrudan “aktivite sistemi” kavramını kullanmamış olsa da, öğrenmeye ilişkin yaklaşımı daha sonra “kültürel olarak şekillenen eylem” biçiminde açıklanmış ve bu çerçevede Zinchenko (1985) ve Wertsch (1981) tarafından kuramsallaştırılmıştır. Bu ilk aşamada öğrenme, özne, nesne ve araçlar arasındaki etkileşimle tanımlanmaktadır. Engeström (2014), bu üçlü yapıyı birinci kuşak CHAT'in temel modeli olarak değerlendirmektedir. Daniels (2001) ise bu dönemi, kuramın kavramsal temelini oluşturduğu hazırlık evresi olarak tanımlamaktadır. Modelde özne, kültürel araçları kullanarak bir nesneye yönelmekte ve bu süreç belirli bir çıktı ile sonuçlanmaktadır. Ancak bu yapı, tek yönlü ve doğrusal bir süreçten ziyade; karşılıklı etkileşimlerin ve dönüşümlü ilişkilerin yer aldığı dinamik bir sisteme işaret etmektedir. Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Birinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (Daniels, 2001)



Şekil 1, Birinci Kuşak CHAT'i özne, araçlar ve nesne arasındaki üçlü etkileşim temelinde kavramsallaştırmaktadır. Vygotsky'nin (1987) aracılı öğrenme yaklaşımına dayanan bu modelde, öğrenme süreci öznenin (bireyin) araçlar (dil, sembol, nesne vb. kültürel araçlar) aracılığıyla nesneye yönelmesiyle şekillenmekte ve bu etkileşim bir çıktı ile sonuçlanmaktadır. Bu yapı, bireysel öğrenme süreçlerinin yalnızca zihinsel değil; kültürel ve tarihsel bağlamda aracılı bir etkinlik olarak anlaşılmasını sağlamaktadır. Model, öğrenmeyi araçsal ilişkiler yoluyla biçimlenen dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu kuramsal yapı, bireysel öğrenme süreçlerinin ardında yatan sembolik ve kültürel bağlamların anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Rieber ve Carton (1987) birey ile kültür arasındaki ilişkinin göz ardı edilmesinin, öğrenmenin indirgemeci biçimde değerlendirilmesine yol açabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle birinci kuşak CHAT, yalnızca pedagojik uygulamaların değil, aynı zamanda öğrenmenin kültürel anlamlarının da çözülmesine imkan sunan güçlü bir analitik çerçeve olarak öne çıkmaktadır (Roth ve Lee, 2007).

Okul şiddeti örneği: Birinci kuşak CHAT uygulaması. Kuramın uygulama potansiyelini somutlaştırmak amacıyla bu çalışmada, “okul şiddeti” olgusu üzerinden bir örnek sunulmaktadır. Birinci kuşak CHAT çerçevesinden bakıldığında, okul şiddeti yalnızca bireysel bir davranış sorunu ya da disiplin ihlali olarak değil; kültürel araçlarla şekillenen, anlam yüklü bir etkinlik

olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda şiddet, öznenin (örneğin bir öğrenci ya da öğrenci grubu) belirli araçlar aracılığıyla toplumsal bir nesneye (örneğin güç kazanma, dikkat çekme ya da aidiyet hissi edinme) yönelmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2

Okul Şiddeti Bağlamında Birinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

CHAT Bileşeni	Bağlamsal Karşılık	Açıklama
Özne	Şiddet eylemini gerçekleştiren öğrenci/grup	Bireyin geçmiş deneyimleri, duygusal durumu ve sosyal çevresi tarafından şekillenen eyleyici aktör
Nesne	Güç kazanma, görünürlük, aidiyet, kontrol	Eylemin yöneldiği psikososyal motivasyon ya da toplumsal ihtiyaç
Araçlar	Fiziksel nesneler, sosyal medya, kültürel söylemler	Şiddeti anlamlı ve mümkün kılan sembolik veya teknolojik araçlar
Çıktı	Olumsuz okul iklimi, güven kaybı, sosyal dışlanma	Etkinliğin bireysel ve kurumsal düzeydeki sonuçları

Tablo 2, Birinci Kuşak CHAT’i okul şiddeti olgusu çerçevesinde nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. Bu çerçevede şiddet, yalnızca bireysel bir davranış olarak değil, özne (öğrenci/grup), araçlar (kültürel ve teknolojik unsurlar) ve nesne (güç, aidiyet gibi psikososyal motivasyonlar) arasındaki etkileşimle şekillenen anlamlı bir etkinlik olarak ele alınmaktadır. Şiddet davranışı, bireyin kültürel araçlarla kurduğu ilişki üzerinden anlam kazanmakta ve çıktı düzeyinde okul iklimini etkileyen sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bu yapı, şiddet davranışını yalnızca bireysel eğilimlerle açıklamak yerine; davranışı mümkün ve anlamlı kılan kültürel araçlar ve anlam sistemleri üzerinden analiz etmeyi mümkün kılmaktadır. Örneğin, fiziksel araçlar (sopa, cep telefonu, gözetimsiz alanlar) doğrudan şiddeti kolaylaştırırken; sembolik araçlar (örneğin “güçlü ol”, “kendini ezdirme” gibi söylemler), bu davranışı meşrulaştıran normatif çerçeveler sunmaktadır. İşaret temelli araçlar ise tehdit, dışlayıcı dil veya dijital etiketleme gibi iletişimsel yollarla şiddetin sosyal olarak inşa edilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca dijital platformlar, çevrimiçi zorbalık ve grup dinamikleri üzerinden bu süreci daha da pekiştirmektedir. Dolayısıyla okul şiddeti, tesadüfi ya da yalnızca bireysel bir sorun değil; toplumsal olarak anlam kazanan ve çeşitli araçlar aracılığıyla örgütlenen bir etkinlik olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda etkili müdahale stratejileri, sadece bireyin davranışına odaklanmakla kalmamalı; şiddeti anlamlı ve tekrar üretilebilir hâle getiren kültürel araç sistemlerine yönelmelidir. Böyle bir yaklaşım, okul ortamında şiddeti besleyen sembolik yapıları dönüştürmeye imkân tanımakta; aynı zamanda daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

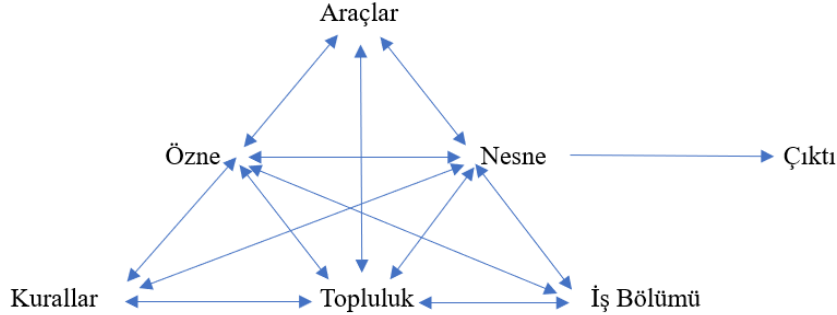
İkinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

İkinci kuşak CHAT, Vygotsky’nin (1979) özne-arac-nesne odaklı üçlü analiz modelini genişleterek, bireysel eylemleri şekillendiren daha kapsamlı toplumsal, kültürel ve örgütsel bağlamları analiz etmeye olanak tanımaktadır. Vygotsky’nin (1979) kültürel aracılık yaklaşımı, birey ile nesne arasındaki ilişkiye odaklansa da bu ilişkiyi biçimlendiren normlar, roller ve kurumsal yapılar birinci kuşak modelde açık biçimde yer almamaktadır (Cole, 1996; Leontiev, 1978). Bu sınırlılığı aşmak amacıyla Engeström (1999a, 2014), öğrenmeyi yalnızca birey ve araçlar arasındaki etkileşimle sınırlı görmeyip; kurallar, topluluk ve iş bölümü gibi öğeleri de içeren daha kapsamlı bir aktivite sistemi çerçevesinde yeniden kavramsallaştırmıştır. Geliştirdiği bu genişletilmiş modelde, özne ile nesne arasındaki ilişki altı temel bileşen üzerinden analiz edilmektedir: araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü, nesne ve çıktı. Bu yapı, bireysel davranışları, çok aktörlü, tarihsel olarak biçimlenmiş ve içsel çelişkilere açık bir sistemin parçası olarak ele almaktadır. Engeström’e (1999a, 2014) göre bu çelişkiler yalnızca birer gerilim kaynağı değil; aynı zamanda öğrenme ve dönüşüm süreçlerinin itici gücüdür. İkinci kuşak CHAT modeli, özellikle eğitim kurumları gibi karmaşık ve çok katmanlı toplumsal yapılarda öğrenme süreçlerinin analizinde güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Okullar bu bağlamda yalnızca bireysel davranışların sergilendiği yerler değil; aynı zamanda normların, rollerin

ve grup ilişkilerinin biçimlendirdiği kolektif aktivite sistemlerinin bulunduğu sosyal alanlar olarak değerlendirilmektedir.

Şekil 2

İkinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (Engeström, 1999a, 2014)



Şekil 2, ikinci kuşak CHAT modelini görselleştirmektedir. Bu model, öğrenme sürecini yalnızca özne-nesne-araç üçlüsüyle değil, aynı zamanda kurallar, topluluk ve iş bölümü gibi sosyal ve yapısal bileşenlerle birlikte ele almaktadır. Modelde, özne belirli araçlar aracılığıyla bir nesneye yönelirken; bu süreç, topluluğun değerleri, kuralların yönlendiriciliği ve iş bölümünün dağılımı çerçevesinde şekillenmektedir. Ortaya çıkan çıktı, sistemin tüm bileşenleri arasındaki dinamik ilişkilerin ürünüdür. Bu yapı, öğrenmeyi çok aktörlü, tarihsel olarak biçimlenmiş ve içsel çelişkiler barındıran bir sistemin parçası olarak analiz etme olanağı sunmaktadır.

Okul şiddeti örneği: İkinci kuşak CHAT uygulaması. İkinci kuşak CHAT, okul şiddeti gibi çok katmanlı toplumsal olguları, kültürel olarak örgütlenen ve çok bileşenli aktivite sistemleri içerisinde anlamlandırmaya olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, şiddet davranışını öğrencilerin psikososyal motivasyonları, dahil oldukları topluluk ilişkileri, okulun kurumsal yapısı ve kültürel araçlarla etkileşimleri üzerinden değerlendirmektedir. Tablo 3'te okul şiddetinin bu bağlamda nasıl ele alınabileceği gösterilmiştir.

Tablo 3

Okul Şiddeti Bağlamında İkinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

CHAT Bileşeni	Bağlamsal Karşılık	Açıklama
Özne	Şiddet eylemini gerçekleştiren öğrenci/grup	Eylem, yalnızca bireyin geçmişi ve duygusal durumu ile değil; aynı zamanda okul içi etkileşimlerle de şekillenmektedir.
Nesne	Güç, statü, görünürlük, aidiyet	Şiddetin yöneldiği hedefler, bireysel olduğu kadar sosyal anlam taşımaktadır.
Araçlar	Fiziksel nesneler, sosyal medya, kültürel söylemler	Şiddeti mümkün ve meşru kılan sembolik ya da teknolojik unsurlardır.
Kurallar	Açık/örtük disiplin normları	Davranışları biçimlendiren yazılı ya da sözlü kurallar; adalet algısı üzerinde belirleyicidir.
Topluluk	Öğrenciler, öğretmenler, aileler, yönetim	Eylemin gerçekleştiği sosyal çevre, değer ve tutumları ile davranışı etkiler.
İş bölümü	Öğretmen, rehberlik servisi, yönetim, veli rolleri	Müdahale süreçlerinde sorumluluğun nasıl paylaşıldığını belirler.
Çıktı	Güvensizlik, sosyal dışlanma, olumsuz okul iklimi	Şiddetin birey, grup ve kurum düzeyindeki sonuçlarını içerir.

Tablo 3, İkinci Kuşak CHAT çerçevesinde okul şiddeti olgusunu çok bileşenli bir aktivite sistemi olarak analiz etmektedir. Öğrencinin (özne) şiddet davranışı, yalnızca bireysel faktörlerle değil; araçlar, kurallar, topluluk ve iş bölümü gibi sistem bileşenleriyle birlikte şekillenmektedir. Şiddet, güç ya da aidiyet gibi sosyal anlamlar taşıyan nesnelere yönelirken; bu yönelimi meşrulaştıran sembolik araçlar ve normlar süreçte belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, topluluk içindeki değerler ve iş bölümündeki belirsizlikler de şiddetin yeniden üretimine zemin hazırlayabilmektedir. Bu yapı, okul şiddetini bireysel bir eylemden çok, kurumsal ve kültürel bağlamda örgütlenen bir sistem sorunu olarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Örneğin, “güçlü olan saygı görür” gibi kültürel söylemler, sembolik araçlar aracılığıyla şiddeti meşrulaştırabilmektedir (Holland vd., 1998). Benzer şekilde, “karışmayalım” gibi örtük normlar, öğretmenlerin müdahale etmekten kaçınmasına ve iş bölümünde sorumlulukların belirsizleşmesine neden olabilmektedir.

Sistem içi çelişkiler ve dönüşüm potansiyeli. Engeström’e (1999a) göre, aktivite sistemlerinde dönüşüm, bileşenler arasında ortaya çıkan içsel çelişkilerin fark edilmesiyle başlamaktadır. Okul şiddeti bağlamında bu çelişkiler; bireyin kuralları adaletsiz algılaması, topluluğun belirli şiddet türlerini meşrulaştırması ya da iş bölümündeki rollerin netleşmemesi gibi durumlarda görünür hâle gelmektedir. Tablo 4’te okul şiddetinin sistem çelişkileri bağlamında nasıl ele alınabileceği gösterilmiştir.

Tablo 4

Okul Şiddeti Bağlamında İkinci Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisinde Sistem Çelişkileri

Çelişki Türü	Açıklama	Örnek
Özne ↔ Kurallar	Kuralların adaletsiz algılanması	“Hep biz ceza alıyoruz.”
Topluluk ↔ Araçlar	Şiddetin normalleştirilmesi	Zorbalığın “şaka” olarak görülmesi
İş bölümü ↔ Kurallar	Müdahale sorumluluğunun belirsizliği	“Rehberlik ilgilensin” diyerek öğretmenin geri çekilmesi
Nesne ↔ Çıktı	Beklenen sonucun tersine dönmesi	Görünür olmak isteyen öğrencinin dışlanması

Tablo 4, ikinci kuşak CHAT bağlamında okul şiddetini besleyen temel sistem çelişkilerini ortaya koymaktadır. Modelin bileşenleri arasındaki etkileşimler, yalnızca yapıcı değil; aynı zamanda öğrenme ve dönüşüm süreçlerini tetikleyen içsel çelişkiler de barındırmaktadır. Tablo, özne ile kurallar, topluluk ile araçlar, iş bölümü ile kurallar ve nesne ile çıktı arasında ortaya çıkan gerilimleri örneklerle göstermektedir. Bu çelişkiler, öğrencilerin adalet algısındaki bozulmalar, şiddetin kültürel olarak normalleştirilmesi, sorumlulukların belirsizleşmesi ve hedeflenen sonuçların tersine dönmesi gibi durumlarla somutlaşmakta; dönüşüm odaklı müdahaleler için kritik analiz noktaları sunmaktadır. Söz konusu çelişkilerin sistemli bir biçimde analiz edilmesi, yalnızca bireysel davranışa yönelik değil; davranış anlamlı ve sürdürülebilir kılan yapısal bileşenlere dönük müdahaleleri zorunlu kılmaktadır. Böylelikle, ikinci kuşak CHAT, bireysel sorumluluğun ötesine geçerek; araçlar, normlar, roller ve kolektif yapıları birlikte dönüştürmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilecek müdahale stratejileri, sadece problemi çözmeye değil; öğrenme yoluyla sistemin kendisini dönüştürmeye imkan tanımaktadır.

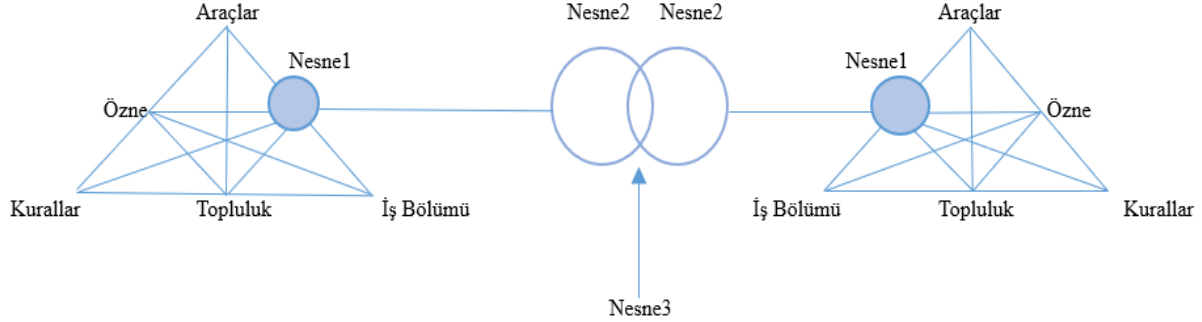
Üçüncü Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

İkinci kuşak CHAT, bireysel davranışları bir aktivite sisteminin bileşenleri içinde analiz etme olanağı sunmuş ve öğrenmenin toplumsal bağlamını görünür kılmıştır. Ancak toplumsal yaşam çoğu zaman birden fazla aktivite sisteminin kesişiminde biçimlenmektedir. Bu çoklu etkileşimleri analiz etme ihtiyacı, kuramın üçüncü kuşağa doğru genişlemesine zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda Engeström (2001), üçüncü kuşak CHAT modelini geliştirerek, aktivite sistemleri arasındaki karşılıklı etkileşimi analizin merkezine yerleştirmiştir. Bu yaklaşım, öğrenmenin ve dönüşümün yalnızca bir sistemin iç işleyişiyle değil, sistemler arası ilişkiler, çelişkiler ve müzakere süreçleriyle de belirlendiğini varsaymaktadır (Engeström, 2008; Engeström ve Sannino, 2010). Üçüncü kuşak CHAT’ın temel kavramları arasında çoklu sistemler, çok seslilik ve sınır geçişleri (boundary crossing) yer almaktadır.

Kuram; farklı topluluklar, mesleki gruplar ya da kurumsal yapılar arasında ortak anlam üretimi, rol müzakeresi ve karşılıklı öğrenme süreçlerini çözümlemeyi hedeflemektedir (Daniels, 2001; Foot, 2014).

Şekil 3

Üçüncü Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi (Engeström, 2001)



Şekil 3, üçüncü kuşak CHAT'i, en az iki aktivite sisteminin etkileşimi temelinde kavramsallaştırmaktadır. Her sistem; özne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü, nesne ve çıktı bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu yapılar yalnızca kendi iç işleyişleriyle değil, sistemler arası etkileşimler aracılığıyla da anlam kazanmaktadır. Her sistemin özgün amacı olan Nesne1 ve Nesne2, bu etkileşim sürecinde birleşerek ortak bir hedefi temsil eden Nesne3'ü oluşturmaktadır. Bu ortak nesne, sistemler arası sınır geçişleri, değer müzakereleri ve çatışmalar üzerinden kolektif öğrenme ve dönüşüm süreçlerini mümkün kılmaktadır. Böylece model, çok aktörlü ve çok sesli sosyal yapıların analizinde güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Engeström ve Sannino, 2012). Dolayısıyla bu kuramsal yaklaşım, toplumsal sistemleri yalıtılmış yapılar olarak değil; etkileşim, çatışma ve dönüşüm alanları olarak kavramsallaştırmaktadır. Özellikle disiplinler arası öğrenme, örgütler arası iş birlikleri ve kültürler arası etkileşimler gibi çok aktörlü yapılar, üçüncü kuşak CHAT aracılığıyla daha bütüncül biçimde analiz edilebilmektedir (Engeström, 2014; Haapasaari vd., 2016). Böylece kuram, bireysel düzeydeki öğrenmeden sistemler arası kolektif öğrenmeye yönelik paradigmatik bir geçişi temsil etmektedir.

Okul şiddeti örneği: Üçüncü kuşak CHAT uygulaması. Üçüncü kuşak CHAT çerçevesinde okul şiddeti, birden fazla aktivite sisteminin (örneğin okul, aile ve dijital kültür) karşılıklı etkileşimi bağlamında analiz edilebilir. Engeström'ün (2001) vurguladığı gibi, aktivite sistemleri yalnızca kendi iç yapılarıyla değil, aynı zamanda diğer sistemlerle kurdukları etkileşim ağları aracılığıyla biçimlenmektedir. Bu doğrultuda okul şiddeti, okul, aile ve dijital kültür gibi farklı toplulukların değer, kural ve araç sistemleri arasındaki çatışmaların bir ürünü olarak, çok katmanlı bir toplumsal olgu niteliği taşımaktadır. Tablo 5'te, üç farklı aktivite sisteminin temel CHAT bileşenleri üzerinden, karşılaştırmalı bir analiz sunulmaktadır. Her sistem kendi içinde tutarlı bir bütünlük sergilemekle birlikte, ortak bir nesnenin üretimi bakımından belirleyici olan unsur, bu sistemler arasındaki etkileşim alanları olmaktadır.

Tablo 5

Okul Şiddeti Bağlamında Üçüncü Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi Sistemleri

CHAT Bileşeni	Okul Sistemi	Aile Sistemi	Dijital Kültür Sistemi
Özne	Öğretmenler, yöneticiler, rehberlik birimi	Ebeveyn ya da bakım veren	Öğrenci (çevrimiçi kimliğiyle)
Nesne	Güvenli, kapsayıcı bir öğrenme ortamı	Uyumlu ve başarılı gelişim	Sosyal onay ve dijital görünürlük
Araçlar	Disiplin politikaları, rehberlik uygulamaları	Ebeveynlik pratikleri, iletişim biçimleri	Sosyal medya, dijital oyunlar, mesajlaşma uygulamaları
Kurallar	Okul normları ve yönetmelikleri	Aile içi değer sistemleri	Dijital kültür normları (örn. “trollük”, sosyal medya dili)
Topluluk	Öğrenciler, öğretmenler, veliler	Aile üyeleri, akrabalar	Takipçiler, çevrimiçi arkadaş çevresi
İş Bölümü	Yöneticiler: karar alma; öğretmenler: uygulama; rehberlik birimi: destek sağlama	Anne-baba, kardeş: rollerin paylaşımı	İçerik üretici, yorumcu, dışlayıcı roller
Çıktı	Güvenli ya da cezalandırıcı okul iklimi	Destekleyici ya da ihmal edici ebeveynlik	Sosyal baskı, çevrimiçi dışlanma, şiddet içeriklerinin yayılımı

Tablo 5, üçüncü kuşak CHAT yaklaşımı doğrultusunda okul, aile ve dijital kültür sistemlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmektedir. Her bir sistem, özne, nesne, araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü ve çıktı bileşenleriyle yapılandırılmıştır. Bu sistemler, okul şiddeti olgusuna kendi değerleri, normları ve araçlarıyla yaklaşmakta; ancak ortak bir problem alanında kesişmektedir. Okul güvenliğini önceleyen eğitim aktörleri, gelişimi merkeze alan aile bireyleri ve dijital görünürlüğü hedefleyen öğrenciler, farklı çıktılar üretmekte; bu da sistemler arası çelişki ve uyumsuzluklara yol açmaktadır. Tablo 5, okul şiddetinin yalnızca bireysel değil, çoklu sistemlerin etkileşiminden kaynaklanan bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, her bir sistemin bütünlüğü, sistemler arası etkileşim noktalarında sınanmaktadır. Bu etkileşimler çoğu zaman çelişkiler doğurmaktadır. Örneğin, okulun kapsayıcı değerleri ailedeki otoriter normlarla çatışabilmekte; dijital ortamlarda ödüllendirilen onay pratikleri okulun disiplin politikalarıyla uyusmamaktadır. Tablo 6 ise bu çelişkileri ve ortaya çıkabilecek olası dönüşüm alanlarını özetlemektedir.

Tablo 6

Aktivite Sistemleri Arası Çelişkiler ve Dönüşüm Potansiyeli

Etkileşim Alanı	Çelişkiler	Çıktı / Dönüşüm Potansiyeli
Okul ↔ Aile	Disiplin anlayışlarının farklılığı (“Evde ceza doğal, okulda yasak”)	Ortak değer ve iletişim dili oluşturma gerekliliği
Okul ↔ Dijital Kültür	Okulda yasaklanan davranışların çevrimiçi ortamda ödüllendirilmesi (örneğin zorbalık videoları)	Dijital etik ve norm farkındalığının geliştirilmesi
Aile ↔ Dijital Kültür	Ebeveynin dijital denetim yetersizliği ve kuşaklar arası değer farklılıkları	Dijital ebeveynlik becerilerinin güçlendirilmesi
Üç Sistem	Değer, norm ve dil tutarsızlıkları	Kimlik karmaşasının giderilmesi ve sistemler arası bütünleşmenin sağlanması

Tablo 6, okul, aile ve dijital kültür sistemleri arasında ortaya çıkan çelişkileri ve bu çelişkilerin dönüştürücü öğrenme fırsatlarına nasıl evrilebileceğini göstermektedir. Farklı sistemlerin disiplin anlayışları, normları ve değer öncelikleri arasında oluşan uyumsuzluklar; iletişim kopuklukları, dijital etik eksikliği ve kimlik karmaşası gibi sorunlara yol açmaktadır. Ancak bu çelişkiler, aynı zamanda dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Ortak bir iletişim dili geliştirilmesi, dijital ebeveynlik becerilerinin artırılması ve etik normlara dayalı bütünleşik müdahale stratejilerinin oluşturulması, sistemler arası uyumu güçlendirme yönünde önemli adımlar sunmaktadır. Bu çerçevede, okul şiddeti gibi çok katmanlı sorunların çözümünde sistemler arası iş birliğini esas alan bir yaklaşımı desteklemektedir.

Söz konusu çelişkilerin dönüştürülmesi, sistemler arasında ortak bir nesnenin (object3) inşa edilmesiyle mümkün olmaktadır. Üç sistemin hedeflerini uyumlu hâle getiren ve ortak amaçlara yönelmelerini sağlayan bu nesne, öğrencilerin güvenli, saygılı ve destekleyici bir okul kültürü kazanması ile ortaya çıkan “şiddetsiz okul” olarak tanımlanabilir. Engeström’ün (2008) kapsamlı öğrenme döngüsü yaklaşımına göre, bu tür bir kolektif öğrenme süreci yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sistemsel düzeyde bir dönüşüm yaratacaktır. Tablo 7, üçüncü kuşak CHAT çerçevesinde okul şiddetini önlemeye yönelik geliştirilebilecek müdahale stratejilerini özetlemektedir.

Tablo 7

Üçüncü Kuşak Kültürel Tarihsel Aktivite Teorisi Temelli Okul Şiddetini Önleme ve Müdahale Modeli

Strateji Alanı	CHAT Temelli Müdahale Yaklaşımı
Araçlar düzeyi	Şiddet karşıtı iletişim dili geliştirme, dijital vatandaşlık eğitimi, empati temelli öğrenme etkinlikleri
Kurallar düzeyi	Katılımcı disiplin politikaları, öğrenci meclislerinin güçlendirilmesi, onarıcı adalet uygulamaları
Topluluk düzeyi	Okul-aile-sivil toplum iş birliği, dijital ebeveynlik uygulamaları, topluluk temelli farkındalık çalışmaları
İş bölümü düzeyi	Roller arası eşgüdümün sağlanması: öğretmen-veli-rehberlik birimi iş birliği
Sistemler arası düzey	Ortak etik ilkelerin oluşturulması ve okul-aile-dijital kültür arasında süreklilik taşıyan öğrenme ağlarının geliştirilmesi

Tablo 7, üçüncü kuşak CHAT yaklaşımı temelinde okul şiddetine yönelik çok katmanlı müdahale stratejilerini sistemli biçimde sunmaktadır. Müdahale, yalnızca bireysel davranış düzeyine değil; araçlar, kurallar, topluluk, iş bölümü ve sistemler arası ilişkilere yönelik kapsamlı bir dönüşüm perspektifiyle ele alınmaktadır. Bu çerçevede şiddet karşıtı dilin geliştirilmesi, dijital vatandaşlık eğitimi gibi araç temelli yaklaşımlar; onarıcı adalet ve katılımcı disiplin gibi kural temelli uygulamalarla bütünleşmektedir. Topluluk düzeyinde okul, aile ve sivil toplum aktörleri arasında iş birliği öne çıkarken; iş bölümü düzeyinde rollerin eşgüdüm içinde paylaşılması vurgulanmaktadır. Sistemler arası düzeyde ise ortak etik ilkelere dayalı, sürdürülebilir öğrenme ağlarının kurulması hedeflenmektedir. Bu model, okul şiddetiyle mücadelede çoklu sistemlerin eş zamanlı dönüşümünü esas alan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Sonuç olarak, üçüncü kuşak CHAT modeli, okul şiddetini yalnızca bireysel bir davranış biçimi olarak değil; toplumsal, kültürel ve dijital sistemlerin etkileşimiyle şekillenen çok katmanlı bir aktivite ağı olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu bağlamda etkili müdahale stratejilerinin, yalnızca birey düzeyinde değil, sistemler arası düzeyde kurumsal dönüşümü hedeflemesi gerekmektedir. Okul, aile ve dijital kültür sistemlerinin ortak bir nesne etrafında bütünleştirilmesi ise sürdürülebilir bir dönüşümün sağlanabilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Dördüncü Kuşak Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi

Dördüncü kuşak CHAT, Engeström (2009) tarafından “kuramsal bir olasılık” ve “ütopya yönelimi” olarak ortaya konulmuş; Sannino, Daniels ve Gutiérrez (2009) gibi araştırmacıların katkılarıyla kuramsal olarak derinleştirilmiştir. Bu kuşak, yalnızca yapısal bir genişlemeyi değil; aynı zamanda epistemolojik ve etik bir dönüşümü de temsil etmektedir. Dördüncü kuşak CHAT, çok aktörlü, çok katmanlı ve disiplinler arası etkileşim ağlarını analiz birimi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme, artık yalnızca bireylerin ya da kurumların içinde gerçekleşen bir süreç olarak değil; çoklu toplulukların katılımıyla, küresel ölçekte etik sorumluluk gerektiren dönüşümlerle bağlantılı bir toplumsal etkinlik biçimi olarak değerlendirilmektedir (Engeström ve Sannino, 2021). Bu kuşağın merkezinde “kader nesnesi” (runaway object) kavramı yer almaktadır. Kader nesneleri, bireysel ya da kurumsal amaçların ötesine geçen, birden fazla sistemin, topluluğun ve disiplinin kolektif müdahalesini gerektiren karmaşık toplumsal sorunları temsil etmektedir. İklim krizi, yapısal eşitsizlikler, dijital etik, kültürel dışlanma ve okul şiddeti gibi olgular, bu tür nesnelere örnek oluşturmaktadır. Bu nesneler, tek bir sistemin sınırları içinde çözümlenememekte; aksine, sistemler arası öğrenme ve iş birliği süreçleri yoluyla dönüştürülmesi gereken çok katmanlı sorun alanlarını ifade etmektedir (Sannino, 2015).

Dördüncü kuşak CHAT, öğrenmeyi bu karmaşık meseleler etrafında yürütülen etik müzakere süreçleri aracılığıyla üretmektedir. Bu çerçevede öğrenme, bireysel bilgi ediniminin ötesine geçerek, ortak anlam üretimi, değerlerin yeniden yapılandırılması ve toplumsal dönüşüm için kolektif kapasite geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Çelişkilerin çözümü, önceki kuşaklarda olduğu gibi sistem

içi denge arayışına değil; farklı epistemik topluluklar arasında sürdürülen uzun süreli, çok sesli ve karşılıklı öğrenme süreçlerine dayanmaktadır. Bu nedenle analiz birimi artık birey ya da tek bir aktivite sistemi değil; disiplinler arası, çok düzeyli ve kültürel olarak çeşitlenmiş etkileşim ağlarıdır. Bu ağlarda ilişkiler yapısal değil; süreçsel, esnek ve uzunlamasına ilerleyen öğrenme döngüleri aracılığıyla biçimlenmektedir (Engeström ve Sannino, 2021). Dolayısıyla dördüncü kuşak CHAT, yalnızca analitik bir çerçeve sunmakla kalmamakta; aynı zamanda etik temelli, katılımcı ve dönüşüm odaklı bir toplumsal yeniden yapılanma aracı olarak işlev görmektedir.

Kapsamlı öğrenme döngüsü ve etik dönüşüm. Dördüncü kuşak CHAT’ın temel işlem modeli, Engeström’ün (2001) geliştirdiği kapsamlı öğrenme döngüsüdür. Bu model, sistemler arası çelişkilerin belirlenmesiyle başlamaktadır. Ardından bu çelişkilerin tarihsel ve ampirik olarak analiz edilmesi, ortak bir kader nesnesi etrafında çözüm modellerinin geliştirilmesi ve bu modellerin dönüştürücü biçimde uygulanması süreciyle devam etmektedir. Bu bağlamda öğrenme, yalnızca bilgi edinimi değil; aynı zamanda etik, kültürel ve yapısal dönüşüm süreçlerini kapsayan bir yeniden yapılanma pratiği olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında bu yaklaşım, Bal, Afacan ve McCarty (2018) tarafından “kültüre duyarlı disiplin sistemleri” geliştirmek amacıyla uygulanmış; farklı kültürel ve epistemik perspektifleri bütünleştiren kolektif öğrenme modelleri ortaya konmuştur. Benzer biçimde, Bal ve Bird-Bear (2023), bu modeli yerli epistemolojilerin okul sistemine entegrasyonu sürecinde, sömürgecilik karşıtı bir öğrenme aracı olarak kullanmıştır. Bu örnekler, dördüncü kuşak CHAT’ın yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmayıp, uygulama düzeyinde de güçlü bir dönüşüm potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Şekil 5’te, dördüncü kuşağın temel işlem modeli olan kapsamlı öğrenme döngüsünün eğitim bağlamına nasıl uyarlandığı gösterilmektedir.

Şekil 5

Eğitim Ortamlarında Kapsamlı Öğrenme Döngüsü (Bal vd., 2018)



Şekil 5, kapsamlı öğrenme döngüsünü eğitim ortamlarına uyarlanmış hâliyle göstermektedir. Süreç, çalışma grubunun tanımlanmasıyla başlamakta ve ardından sorgulama, analiz etme, modelleme, sistem incelemesi, uygulama planlaması, sonuçların değerlendirilmesi ve gerçek uygulama adımlarıyla döngüsel biçimde ilerlemektedir. Her aşama, katılımcıların kolektif olarak düşünmesini, birlikte çözüm üretmesini ve sistemsel dönüşüm için sorumluluk almasını teşvik etmektedir. Bu yapı, yalnızca

pedagojik değil, aynı zamanda kurumsal ve kültürel bağlamlarda da sürdürülebilir öğrenme süreçlerinin inşasına olanak sunar (Bal vd., 2018).

Okul şiddeti örneği: Dördüncü kuşak CHAT uygulaması. Dördüncü kuşak CHAT çerçevesinde okul şiddeti, birden fazla epistemik topluluğun (örneğin okul, aile, dijital kültür, sivil toplum ve politika yapıcılarının) değer sistemleri arasındaki çelişkilerin görünür hâle geldiği bir alan olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre okul şiddeti, sistemler arası anlam uyumsuzluklarının ve etik yönelim farklılıklarının bir sonucudur. Engeström ve Sannino'nun (2021) belirttiği gibi, bu tür karmaşık toplumsal olgular yalnızca çözülmesi gereken problemler olarak değil; etik müzakere ve kolektif öğrenme yoluyla dönüştürülmesi gereken anlam alanları olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda okul şiddeti, “ortadan kaldırılması gereken bir davranış problemi” olarak değil, “şiddetsiz okul” biçiminde tanımlanabilecek bir kader nesnesi (runaway object) etrafında yeniden yapılandırılabilir çok aktörlü bir dönüşüm alanı olarak kavramsallaştırılmalıdır. Dördüncü kuşak CHAT'in sunduğu kapsamlı öğrenme döngüsü, okul şiddetine yönelik dönüşüm odaklı müdahale sürecinin aşamalarını sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Bu sürecin temel adımları Tablo 8’de özetlenmektedir.

Tablo 8

Okul Şiddeti Bağlamında Kapsamlı Öğrenme Döngüsü

Aşama	Süreç Açıklaması
1. Çalışma grubunun tanımlanması	Okul, aile, rehberlik servisi, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinden oluşan çok sesli bir epistemik topluluk oluşturulur.
2. Sorgulama	Her topluluk, şiddet olgusuna dair kendi sisteminde yaşanan sorunları ve algıları paylaşır. Bu, epistemik çeşitliliğin görünür hâle gelmesini sağlar.
3. Analiz etme	Şiddetin nedenleri yalnızca bireysel davranışlar üzerinden değil, kurallar, araçlar, normlar ve iş bölümü gibi sistem bileşenleri üzerinden analiz edilir.
4. Kültüre duyarlı disiplin sistemi modelleme	Katılımcılar, onarıcı adalet, katılımcı kurallar ve dijital etik gibi ilkeler etrafında alternatif bir sistem tasarlar.
5. Mevcut sistemin gözden geçirilmesi	Yeni sistem, mevcut normlarla karşılaştırılır. Sistemler arası çatışmalar, öğrenme fırsatına dönüştürülür.
6. Uygulamanın planlanması	Görev paylaşımı ve sorumluluklar belirlenerek, pilot uygulama planlanır. Paydaşlar arası iş birliği kurulması esastır.
7. Yansıtıcı değerlendirme	Uygulamanın sonuçları etik ve kültürel boyutlarıyla değerlendirilir. Çelişkilerden öğrenilenler kayda geçirilir.
8. Gerçek uygulama	Süreç sonunda geliştirilen model, kurumsal dönüşüm amacıyla geniş ölçekte uygulanır. Öğrenme burada süreklilik kazanır.

Tablo 8, kapsamlı öğrenme döngüsünün okul bağlamında nasıl uygulamaya geçirilebileceğini sekiz aşamada göstermektedir. Süreç, çok sesli bir epistemik topluluğun kurulmasıyla başlar ve sistem içi sorunların paylaşımı, mevcut durumun analiz edilmesi, kültüre duyarlı alternatiflerin modellenmesi, uygulama planlanması ve yansıtıcı değerlendirme adımlarıyla ilerler. Son aşamada geliştirilen yaklaşım, kurumsal düzeyde uygulanarak öğrenme sürecine kalıcılık kazandırır. Bu yapı, okul şiddetini çok aktörlü, sistem temelli ve dönüşüm odaklı bir yaklaşımla ele almayı mümkün kılmaktadır. Kapsamlı öğrenme süreci boyunca araştırmacının rolü, dışsal bir gözlemci ya da müdahaleci olmaktan ziyade, epistemik sınır aracısı (boundary crossing mediator) olmaktır (Akkerman ve Bakker, 2011). Bu kavram, farklı toplulukların (örneğin öğretmenler, öğrenciler, veliler, sivil toplum temsilcileri ve politika yapıcılarının) kendilerine özgü bilgi biçimleri, değer sistemleri ve deneyim alanları arasında köprü kurmayı ifade etmektedir. Her topluluk, kendi epistemik alanında farklı normlara, anlam dünyalarına ve önceliklere sahiptir. Bu alanların kesiştiği noktada “epistemik sınırlar” ortaya çıkmakta; yani toplulukların dünyayı anlama, açıklama ve sorun çözme biçimleri birbirinden ayrılmaktadır. Bu noktada araştırmacı, söz konusu farklı epistemik topluluklar arasında öğrenme, diyalog ve iş birliği süreçlerini kolaylaştıran bir aracı rolü üstlenmektedir. Onun görevi, topluluklar arasındaki değer ve anlam farklılıklarını görünür kılmak, bu farklılıkların çatışma nedeni olmaktan

çıkıp karşılıklı öğrenme fırsatına dönüşmesini sağlamaktır. Böylece araştırmacı, farklı bakış açılarını ortak bir amaç etrafında buluşturmakta, yeni anlamların birlikte inşa edilmesini desteklemekte ve sistemler arası etkileşimi sürdürülebilir hale getirmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, yalnızca veri toplayan ya da analiz eden bir gözlemci değil; topluluklar arası diyalogu yöneten, karşılıklı anlayışı teşvik eden ve etik müzakereyi besleyen bir öğrenme aracısı / kolaylaştırıcısı konumundadır. Dördüncü kuşak CHAT'in öngördüğü bu yaklaşım, okul şiddetini birey merkezli açıklamaların ötesine taşıyarak; etik, kültürel ve yapısal dönüşüm süreçlerine odaklanan sistemler arası bir öğrenme paradigması sunmaktadır. Bu çerçevede, kader nesnesi (runaway object) olarak “şiddetsiz okul”, ulaşılması gereken nihai bir hedef değil; toplulukların iş birliği, etik sorumluluk ve karşılıklı öğrenme yoluyla sürekli yeniden inşa ettikleri bir ortak etik yönelim ve ütopya olarak kavramsallaştırılmaktadır (Engeström ve Sannino, 2021).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, CHAT'in dört kuşağını, okul şiddeti gibi çok aktörlü ve kültürel olarak gömülü bir toplumsal olgunun analizi bağlamında bütüncül ve karşılaştırmalı bir biçimde ele almıştır. Kuramsal çözümleme, her bir kuşağın kendi tarihsel ve bağlamsal özgünlüğü içinde değerlendirilmesi gerektiğini ve bu kuşakların birbirine karşıt değil, aksine birbirini tamamlayan yönelimler sunduğunu ortaya koymaktadır. Engeström'ün (2009) vurguladığı gibi, CHAT'in tarihsel gelişimi çizgisel bir ilerlemeden ziyade, açıklama düzeylerinde yaşanan yönelimsel değişimler ve kavramsal derinleşmelerle karakterize edilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel katkısı, okul şiddeti olgusu etrafında dört kuşağın bir arada düşünülmesini sağlayan çok düzeyli ve bütüncül bir analitik zemin önermesidir. Birinci kuşak, Vygotsky'nin (1979) aracılı eylem modeliyle biçimlenen ve öğrenmenin birey ile kültürel araçlar arasındaki etkileşim yoluyla gerçekleştiğini öne süren yapısıyla, şiddeti sembolik düzenleme kapasitesi açısından ele alma olanağı sunmaktadır. Bu düzeyde okul şiddeti, öğrencinin duygusal tepkilerini yapılandırma sürecinde yaşadığı bilişsel ve simgesel güçlüklerle ilişkilendirilebilmektedir. Özellikle çifte uyarım ilkesi (double stimulation), bireyin çelişkili durumlara ikinci düzey simgeler aracılığıyla yanıt verme yetisini anlamada temel bir kuramsal dayanak noktası oluşturmaktadır (Engeström ve Sannino, 2010).

İkinci kuşak, Engeström'ün (2014) geliştirdiği aktivite sistemi modeli aracılığıyla bireysel öğrenme süreçlerini kurumsal bir bağlam içinde yeniden konumlandırmış; öğrenmeyi araçlar, kurallar, topluluk ve iş bölümü gibi bileşenlerin etkileşimi yoluyla tanımlamaktadır. Bu çerçevede okul şiddeti, yalnızca bireysel bir davranış biçimi olarak değil; kurumsal normlar, disiplin politikaları ve okul kültürüyle ilişkili yapısal çelişkiler üzerinden çözümlenebilmektedir. Özellikle özne-kural ve nesne-topluluk düzeylerinde ortaya çıkan sistemsel çatışmalar, şiddetin mikro-politik kökenlerini görünür kılarak daha derinlik bir analiz olanağı sunmaktadır (Daniels, 2008; Hasan ve Kazlauskas, 2014). Üçüncü kuşak, CHAT'in analitik kapsamını genişleterek, birden fazla aktivite sisteminin kesiştiği noktaları analiz birimi hâline getirmiştir. Bu yaklaşımda öğrenme, yalnızca sistem içi düzenlemelerle değil; sistemler arası sınır geçişleri, etkileşimler ve çelişkiler yoluyla açıklanmaktadır. Okul, aile, medya ve dijital kültür gibi farklı epistemik toplulukların şiddet olgusunu nasıl kavramsallaştırdığı ve bu topluluklar arasındaki değer sistemlerinin uyumsuzluklarının hangi yeni öğrenme alanlarını ortaya çıkardığı bu çerçevede incelenenlerdendir (Akkerman ve Bakker, 2011). Bu kuşak, okul şiddetini, çoklu sistemlerin epistemolojik uyumsuzluklarından doğan bir çelişki alanı olarak yeniden konumlandırmaktadır. Dördüncü kuşak ise CHAT'in etik ve politik boyutunu belirginleştirerek, çelişkileri yalnızca çözülmesi gereken gerilimler olarak değil; kolektif anlam üretimi ve etik yeniden yapılanma süreçlerinin temel kaynağı olarak ele almaktadır. Engeström ve Sannino'nun (2021) geliştirdiği bu yaklaşımda, kader nesnesi (runaway object) kavramı öne çıkmakta; çoklu sistemlerin müdahil olduğu, dönüşüm gerektiren ve insanlığın ortak geleceğine yönelen karmaşık sorun alanları analizin merkezine yerleştirilmektedir.

Bu çalışmada okul şiddeti, böyle bir kader nesnesi olarak ele alınmış; “şiddetsiz okul” ideali, farklı epistemik topluluklar arasında yürütülen etik müzakere süreçleri aracılığıyla kolektif biçimde yeniden üretilmiştir. Bal ve Bird-Bear'ın (2023) yerli epistemolojilere dayalı olarak geliştirdiği kültüre duyarlı öğrenme modeli, bu tür bir dönüşüm sürecinin sahada nasıl yapılandırılabilmesine ilişkin önemli bir uygulama örneği sunmaktadır. Bu düzeyde öğrenme, artık bilişsel bir edinim süreci değil; epistemik

sınırlar boyunca yürütülen etik bir inşa ve dönüşüm süreci olarak değerlendirilmektedir. Tablo 9, dört kuşağın okul şiddeti bağlamında sunduğu kuramsal katkıları karşılaştırmalı biçimde özetlemektedir.

Tablo 9

Kültürel-Tarihsel Aktivite Teorisi Kuşaklarının Okul Şiddeti Bağlamında Karşılaştırmalı Analizi

Kuşak	Kuramsal Odak	Okul Şiddetine Yaklaşım
1. Kuşak	Birey ve aracılı öğrenme	Duygusal ve sembolik düzenleme süreçleri
2. Kuşak	Sistem içi yapılar ve ilişkiler	Kurallar, normlar ve roller üzerinden örgütsel analiz
3. Kuşak	Sistemler arası geçişler ve diyalog	Epistemik topluluklar arası değer çatışmalarının analizi
4. Kuşak	Kolektif etik dönüşüm	Ortak öğrenme nesnesi (kader nesnesi) etrafında dönüşüm ve anlam üretimi

Tablo 9, CHAT’ın dört kuşağını okul şiddeti bağlamında karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Birinci kuşak, bireysel düzeyde aracılı öğrenmeye odaklanırken; okul şiddetini bireyin duygusal ve sembolik düzenleme süreçleri üzerinden açıklamaktadır. İkinci kuşak, kurallar, normlar ve roller aracılığıyla örgütsel yapılar içindeki ilişkileri analiz etmeye yönelmektedir. Üçüncü kuşakta, farklı sistemler arasında gerçekleşen etkileşimler ve bu sistemlerin temsilcisi olan epistemik topluluklar arasındaki değer çatışmaları ön plana çıkmaktadır. Dördüncü kuşak ise, ortak bir öğrenme nesnesi etrafında kolektif etik dönüşüm sürecine odaklanarak okul şiddetini sistemler arası, kültürel ve anlam üretici bir çerçevede ele almaktadır. Böylece her kuşak, okul şiddetini açıklamak ve dönüştürmek için farklı ama tamamlayıcı kuramsal perspektifler sunmaktadır. CHAT’ın dört kuşağını okul şiddeti gibi toplumsal, tarihsel ve kültürel yönleri iç içe geçmiş bir olgu üzerinden değerlendiren bu çalışma, okul şiddeti gibi çok aktörlü bir alanın yalnızca bireysel, kurumsal ya da toplumsal bir düzeye indirgenemeyeceğini; aksine, bu düzeyler arasındaki ilişkilerin tarihsel olarak biçimlendiğini ve ilişkiler aracılığıyla dönüşüm ürettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın özgün yönü, CHAT’ın her bir kuşağını yalnızca kuramsal olarak açıklamakla kalmayıp, bu çerçevelerin sahada nasıl işlevsel hale gelebileceğini gösterecek şekilde yapılandırılmış çok katmanlı bir analiz önerisi sunmasıdır.

Türkiye bağlamında CHAT’e ilişkin literatür, kuramın sunduğu analiz potansiyelinin büyük ölçüde sınırlı temsil edildiğini göstermektedir. Vygotsky’nin birey merkezli kavramları Türkçe literatürde daha görünür hâle gelmiş (Gül ve Ayık, 2023), ancak kuramın kültürel ve yapısal boyutlara uzanan sistem temelli yorumları yeterince araştırma konusu edilmemiştir. CHAT’ın yalnızca kuramsal bir arka plan olarak kullanıldığı yüksek lisans tezleri (Işık-Sarioğlu, 2020; Keleş, 2022), uygulamaya yönelik çözümleyici çerçeveler geliştirememiştir. Çolakoğlu’nun (2006) erken dönem çalışması, kuramı tanıtmakla sınırlı kalmış; metodolojik modelleme önerilmemiştir. Türkiye örneğine dayanan ancak Türkçe literatürde yetersiz şekilde temsil edilen İngilizce yayınlar (Aydın, 2016; Karaağaçlı, 2021; Kilinc, 2016; Mumford, 2021) ise kuramın yerel akademik alana katkısını kısıtlamaktadır. Saha verisine dayalı ve kuramın çatışma merkezli yapısını analitik biçimde kullanan az sayıdaki çalışmalardan biri olan Kahveci (2016), bu açıdan dikkate değerdir. Ancak bu tür örneklerin sınırlılığı, CHAT’ın Türkiye’deki eğitim araştırmalarında hem kuramsal hem uygulamalı düzeyde henüz bütüncül biçimde değerlendirilemediğini göstermektedir.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu üç temel düzeyde ele alarak katkı sunmaktadır. Birincisi, CHAT’ın dört kuşağını tarihsel gelişimi içinde karşılaştırmalı biçimde sunarak, öğrenmenin birey merkezli açıklamalarla sınırlanamayacak kadar çok aktörlü ve çelişkili bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. İkincisi, okul şiddeti gibi bir olgunun yalnızca pedagojik değil; kurumsal yapı, toplumsal normlar, kültürel çatışmalar ve etik değer sistemleri gibi alanlarda nasıl üretildiğini analiz ederek, eğitim araştırmalarında dönüşüm odaklı bir düşünme yönelimi önermektedir. Üçüncüsü, kuramın Türkiye bağlamında yalnızca kuramsal bir çerçeve olarak kalmaması, aynı zamanda araştırma sürecinin bir parçası hâline gelmesi için analitik bir uygulama önerisi getirmektedir. Bu yönüyle

çalışma, CHAT'i yalnızca "anlatılan" değil, araştırma pratiğine doğrudan entegre edilen bir çözümleme aracı olarak konumlandırmaktadır.

Sonuç olarak, CHAT'in dört kuşağı da kendi içinde tutarlı, açıklayıcı ve dönüşüm potansiyeli yüksek kuramsal yönelimler sunmaktadır. Bu yönelimler, okul şiddeti gibi karmaşık toplumsal sorunları ele alırken yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda epistemolojik ve etik düzeylerde de çok katmanlı müdahale olanakları sağlamaktadır. Öğrenmenin bireysel eylemden sistemsel yapıya, sistemler arası geçişlerden kolektif etik dönüşüme uzanan bu bütüncül kavrayışı, eğitim araştırmalarında yeni, kapsayıcı ve dönüşüm odaklı bir paradigma geliştirme açısından önemli bir kuramsal zemin oluşturmaktadır.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışma, CHAT'in dört kuşağını okul şiddeti bağlamında çok düzeyli bir kuramsal çözümleme zemininde ortaya koymaktadır. Ancak çalışmanın kapsamı ve niteliği gereği bazı sınırlılıkların bulunmaktadır. Öncelikle, bu çalışma bir kuramsal derleme ve kavramsal model önerisi niteliği taşıdığından, bulgular ampirik veriye değil; literatür incelemeleri ve kuramsal yorumlara dayanmaktadır. Bu durum, önerilen modelin uygulama bağlamındaki geçerliliğini değerlendirme olanağını sınırlamakta ve okul şiddeti gibi kültürel olarak gömülü bir olgunun yerel bağlamlardaki somut görünümünü tam olarak yansıtmayı güçleştirmektedir. Özellikle epistemik topluluklar arası etkileşimlerin (örneğin okul-aile-dijital kültür ilişkilerinin) sahadaki gerçek karşılıklarını anlamak için derinlemesine yürütülmüş nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İkinci olarak, CHAT'in dört kuşağını aynı kuramsal çatı altında ele almanın sunduğu bütüncül yaklaşım, açıklayıcılık kadar kavramsal yoğunluğu da beraberinde getirmektedir. Her bir kuşak, kendi özgün kuramsal öncülleri, tarihsel bağlamı ve ontolojik yönelimi bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılıkları tek bir model içinde bütünleştirme çabası, zaman zaman kavramsal sınırlarla karşılaşmakta ve öğrenmenin bireysel, yapısal ve etik yönelimleri arasında kurulan ilişkilerin daha derinlemesine analiz edilmesini gerektirmektedir. Üçüncü olarak, önerilen model her ne kadar kültüre duyarlılığı merkeze alıyor olsa da farklı sosyo-kültürel bağlamlarda ne ölçüde geçerli olabileceği henüz açık değildir. Özellikle yerli epistemolojilerin ve kültürel normların belirgin biçimde farklılaştığı öğrenme topluluklarında, modelin çerçevesinin yerel bilgi sistemlerine göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, modelin evrensel geçerliliğinden ziyade, çoğulcu ve bağlama duyarlı uygulanabilirliğine vurgu yapılması daha uygun görünmektedir.

Bu sınırlılıkların yanı sıra, çalışma çok sayıda yeni araştırma yönelimine de zemin sunmaktadır. İlk olarak, önerilen kuramsal modelin okul şiddeti dışında benzer biçimde çok aktörlü öğrenme sorunlarına (örneğin ayrımcılık, dijital zorbalık, kültürel dışlanma gibi olgulara) uygulanabilirliğinin sınanması, CHAT'in açıklayıcılığını test etme ve geliştirme açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Bu doğrultuda, kapsamlı öğrenme döngüsü, değişim laboratuvarı ve sınır geçişi yaklaşımlarının nitel saha araştırmalarıyla birlikte kullanılması önerilmektedir. İkinci olarak, özellikle dördüncü kuşağın ortaya koyduğu etik yönelimli öğrenme anlayışının Türkiye bağlamında nasıl karşılık bulduğu; bu anlayışın hangi pedagojik dönüşüm modelleriyle bütünleştirilebileceği, eğitim programları ve politikalarıyla nasıl ilişkilendirilebileceği araştırılmalıdır. Bu kapsamda, yerel kültürel dinamiklerle uyumlu kültüre duyarlı disiplin sistemlerinin geliştirilmesi, modelin uygulamalı katkısını güçlendirecektir. Son olarak, bu çalışma kuramsal düzeyde bir entegrasyon önerdiğinden, gelecek araştırmaların farklı disiplinlerden (örneğin eğitim sosyolojisi, kültürel psikoloji, iletişim çalışmaları gibi alanlardan) araştırmacılarla iş birliği içinde yürütülmesi önerilmektedir. Böylelikle, CHAT'in çok yönlü açıklayıcılık kapasitesi daha geniş epistemolojik bağlamlarda sınanarak geliştirilebilir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, TÜBİTAK 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı desteğiyle Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Sağladığı destek için TÜBİTAK'a ve araştırma sürecine katkıda bulunan Helsinki Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Aydın, A. M. (2016). Complexity of the strategic level and tactical level disaster management tasks: Activity system analysis through the lens of information behaviour. *Information World*, 17(2), 135-164.
- Bal, A., & Bird-Bear, A. (2023). Decolonizing Agency: Future-Making with Indigenous Communities. In N. Hopwood & A. Sannino (Ed.), *Agency and Transformation* (1. ed, pp. 183-208). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009153799.009>
- Bal, A., K. Afacan, & Çakır, H. İ. (2018). Culturally responsive school discipline: Implementing learning lab at a high school for systemic transformation. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1007-1050. <https://doi.org/10.3102/0002831218768796>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. The Psychological Corporation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Center for Activity Theory and Developmental Work Research. (2022). *Cultural-historical activity theory*. <https://web.archive.org/web/20150126014613/http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatandddwr/chat>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture & thought: A psychological introduction*. John Wiley & Sons Inc.
- Çolakoğlu, B. (2006). *Yönetimde yeni paradigmaların çevresel ihtiyaçları tahmin etme boyutları* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9781315617602>
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891797>
- Davydov, V. (1999). Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Ed.), *A new approach to the interpretation of activity structure and content*. Aarhus University Press.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Revised, Subsequent edition). Birch Lane Pr.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki (Ed.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-39). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774>
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki (Ed.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377-407). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774>
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511619847>
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Ed.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-338). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989.020>
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y. (2016). Making use of activity theory in educational research. In D. S. P. Gedera & P. J. Williams (Ed.), *Activity theory in education: Research and practise* (pp. vii-ix). Sense Publishers.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Concept formation in the wild. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 201-206. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.690813>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Foot, K. A. (2014). Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(3), 329-347. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011>
- Gül, M. D., & Ayık, Z. (2023). Adaptation of teacher support adaptivity scale into Turkish. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 58, 2797-2813.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hasan, H., & Kazlauskas, A. (2014). Activity theory: Who is doing what, why and how. In *Being practical with theory: A window into business research* (pp. 9-14). THEORI. https://ro.uow.edu.au/articles/chapter/Activity_Theory_who_is_doing_what_why_and_how/27793458/1
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Işık-Sarıoğlu, B. (2020). *Matematik öğretmenlerinin aday öğretmenken ve meslek hayatları esnasında dokümantal oluşum süreçlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahveci, A. (2016). Fen ve mühendislik alanlarında kariyer: Eğitim sürecinde kız öğrenciler ve çokdilli/çokkültürlü öğrencilerin deneyimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 25-73. <https://doi.org/10.19171/uuefd.91203>
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. The MIT Press. <https://doi.org/10.5210/fm.v12i4.1772>
- Karaağaçlı, B. C. (2021). *Personal practical knowledge of international faculty: A case study* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Keleş, S. (2022). *Bir ilköğretim matematik öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi doküman oluşturma sürecinin karşılaştırmalı incelenesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kilinc, S. (2016). *A Cultural Historical Activity Theoretical (CHAT) framework for understanding the construction of inclusive education from Turkish teachers' and parents' perspectives* [Doctoral thesis]. Arizona State University.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Cole, Ed.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/1574024>
- Marx, K. (1845). Theses on Feuerbach. In E. Kamenka (Ed.), *The portable Karl Marx* (pp. 155-158). Viking Penguin Inc.
- Mumford, S. (2021). *Using Activity Theory to understand teachers' academic writing identity and EAP practice* [Doctoral thesis]. Bahçeşehir University.
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Rieber, R. W. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology: The history of the development of higher mental functions*. Springer.
- Rieber, R. W., & Carton, A. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology including the volume thinking and speech*. Springer.
- Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Sannino, A. (2015). The emergence of transformative agency and double stimulation: Activity-based studies in the Vygotskian tradition. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.001>
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Ed.). (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>
- Shah, K. R. (2020). Concepts of learner-centred teaching. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 45-60. <https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2926>
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Merrill Publishing Company.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soberman, Ed.). Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1981). The concept of activity in soviet psychology: An introduction. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (1st bs, ss. 3-36). Routledge.
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge University Press.

BÖLÜM 4

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANIMI: KAVRAMSAL BİR ALANYAZIN İNCELEMESİ

Emre Kılıç, Bilgin Ünal İbret

BÖLÜM 4

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANIMI: KAVRAMSAL BİR ALANYAZIN İNCELEMESİ¹

Emre Kılıç², Bilgin Ünal İbret³

Özet

Dijital çağda eğitim, mekânsal kavrayışı ve kültürel empatiyi disiplinler arası düzeyde güçlendirmek amacıyla giderek daha fazla anlatı temelli öğretim araçlarını eğitim-öğretim süreçlerine entegre etmektedir. Metin, görsel, işitsel ve video unsurlarını bir araya getiren çok modlu anlatılar olarak dijital hikâye anlatıcılığı; insan-çevre etkileşimleri ve küresel karşılıklı bağımlılık gibi soyut coğrafi kavramları öğrenci merkezli ve ilişkilendirilebilir öğrenme deneyimlerine dönüştürerek, coğrafya öğretimine güçlü bir yaklaşım sunmaktadır. Yenilikçi pedagojilere ihtiyaç duyan coğrafya disiplini, eleştirel sorgulamayı ve duyuşsal katılımı teşvik eden yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle uyum göstermektedir. Bu kavramsal alanyazın incelemesi, bireysel çalışmaların ampirik değerlendirmesine girişmeksizin dijital hikâyelerin coğrafya öğretimindeki kuramsal temellerini ve potansiyel kullanım alanlarını tartışmaktadır. Bruner'in anlatı bilişi ve Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı gibi temel kuramsal çerçevelerden yararlanan inceleme, dijital hikâye anlatıcılığını bilişsel haritalama ile duyuşsal yankı arasında bir köprü olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışma üç temel boyutu ortaya koymaktadır. Bunlar; İklim göçü veya kentsel eşitsizlikler gibi coğrafi temaları açıklamak için eğitimcilerin hikâyeleri birlikte yapılandırdığı anlatı iskeletleri, Mekânsal okuryazarlığı derinleştirmek amacıyla CBS araçları ve çoklu ortam bileşenlerinin entegrasyonunu mümkün kılan çok modlu olanaklar, Kültürel açıdan duyarlı anlatılar yoluyla farklı öğrenen gereksinimlerini karşılamaya yönelik kapsayıcılık potansiyeli şeklindedir. Bu kavramsal çerçeveler; dijital hikâyelerin ezbere dayalı öğrenme gibi geleneksel coğrafya öğretiminin sınırlılıklarını diyalojik öğrenme ve yansıtıcı uygulamalar aracılığıyla nasıl azaltılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte teknolojik araçlara eşit erişim gerekliliği ve kültürel yanlış temsilleri önlemek için etik hikâye anlatımı yönergelerine duyulan ihtiyaç önemli sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır. İnceleme, öğretmen yetiştirme programlarının bu kavramsal araçları içerecek şekilde yapılandırılmasını savunmakta ve coğrafya öğretiminde anlatı temelli pedagojilere doğru bir dönüşümü teşvik etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Coğrafya Öğretimi, Dijital Hikâye.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda dijital teknolojilerde gözlenen hızlı gelişmeler, küresel ölçekte eğitim uygulamalarında köklü dönüşümlere yol açmıştır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı (DHA), geleneksel anlatı tekniklerinin görsel, işitsel, video, animasyon ve metin gibi multimedya öğeleriyle bütünleştirilerek kısa ve etkileyici dijital anlatılar oluşturulması şeklinde tanımlanmakta ve güçlü bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır (Kaptan ve Çakır, 2025). DHA, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmakla kalmayıp, çoklu modda iletişim ve yaratıcı ifade yoluyla anlam inşa etmelerine imkân tanıyarak derin öğrenmeyi de desteklemektedir (Ryan ve Aasetre, 2021). Coğrafya eğitimi bağlamında DHA, mekânsal kavramların görselleştirilmesi, mekâna ilişkin etik ve duyuşsal anlayışın geliştirilmesi ile insan-çevre etkileşimlerine dair eleştirel düşünmenin desteklenmesinde özellikle etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Ryan ve Aasetre, 2021).

Türkiye’de coğrafya konuları, ağırlıklı olarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde (4–7. sınıflar) Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında ele alınmakta; fiziki ve beşerî coğrafya, harita becerileri ve çevre sorunlarına ilişkin içeriklerin öğretiminden Sosyal Bilgiler öğretmenleri sorumlu bulunmaktadır (Demir ve Özyurt, 2021). 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı ve teknoloji entegrasyonunu vurgulayan program değişikliklerine rağmen, sınıf içi uygulamalarda geleneksel,

¹ 16. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, ekilic@ogr.kastamonu.edu.tr

³ Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, ibret@kastamonu.edu.tr

öğretmen merkezli yöntemlerin baskınlığının sürdüğü ve öğrencilerin coğrafi olgularla etkileşiminin çoğu zaman sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir (Artvinli, 2010).

Türkiye’de DHA üzerine yapılan çalışmalar giderek artsa da coğrafya öğretiminde motivasyonu, yaratıcılığı ve beceri gelişimini desteklemek amacıyla çoğunlukla bilgi, harita ve ders kitabı içeriklerinin ezberlenmesine dayalı geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin karmaşık mekânsal ve çevresel kavramlarla yüzeysel, pasif ve düşük etkileşimli bir öğrenme süreci yaşamalarına yol açmaktadır (Artvinli, 2010; Demirbaş ve Şahin, 2020). Öğrencilerin soyut coğrafi bilgileri gerçek yaşam bağlamlarına aktarırken güçlük yaşaması, mekânsal kavrayışın sınırlı kalmasına ve analiz, sentez ile değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin zayıf olmasına neden olmaktadır (Ryan ve Aasetre, 2021).

Her ne kadar Sosyal Bilgiler öğretim programı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etse de birçok öğretmen dijital araçlara ilişkin yetersiz eğitim, okullardaki altyapı eksiklikleri, zaman kısıtları ve geleneksel yöntemlere yönelik alışkanlıklar gibi çeşitli engeller bildirmektedir (Kaya, 2018). Türkiye’de DHA’nın öğrencilerin derin öğrenmesini, motivasyonunu ve disiplinler arası bağlantı kurma becerilerini geliştirdiğine dair bulgular bulunmasına rağmen (Demirbaş ve Şahin, 2020), bu yöntemin coğrafya öğretimine sistematik biçimde entegrasyonu konusunda bilgi sınırlıdır. Özellikle Sivas gibi iç bölgelerde görev yapan öğretmenlerin DHA’yı nasıl algıladıkları, nasıl uyguladıkları ve hangi güçlüklerle karşılaştıkları üzerine kapsamlı araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Oysa DHA, yeryüzü şekilleri, iklim özellikleri ve insan-çevre ilişkileri gibi soyut coğrafi kavramları daha somut, anlaşılır ve ilişkilendirilebilir hâle getirme potansiyeline sahiptir. Bu durum, 21. yüzyıl becerileri ve yapılandırmacı öğrenme ilkeleriyle uyumlu çağdaş coğrafya eğitimi hedefleri doğrultusunda önemli bir fırsat sunmakta; öğrencilerin küresel vatandaşlık, çevresel farkındalık ve eleştirel düşünme gibi yaşamsal kazanımlarda geri kalmasını önleyebilecek niteliktedir.

DİJİTAL HİKÂYE ANLATICILIĞININ KURAMSAL TEMELLERİ

Dijital hikâye anlatıcılığı, öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel boyutlarını bütünleştiren bir yapı sunması bakımından güçlü kuramsal temellere sahiptir. Bruner’ın (2009) anlatı bilişi kuramı, bireyin dünyayı “anlatı modu” aracılığıyla anlamlandırıldığını ileri sürmekte; bu bağlamda coğrafi kavramların hikâyeleştirilerek sunulması, öğrencilerin karmaşık mekânsal olguları daha anlamlı ve bağlamsal bir biçimde kavramalarına olanak tanımaktadır (Bruner, 2009; Ryan ve Aasetre, 2021). Dolayısıyla dijital hikâyeler, coğrafya disiplininin soyut yapısının somut, yaşantısal ve kişisel deneyimlere dayalı bir anlatı formuna dönüştürülmesini sağlamaktadır.

Vygotsky ve Cole’un (1978) sosyo-kültürel öğrenme yaklaşımı ve Yakınsak Gelişim Alanı kavramı, dijital hikâye üretiminde işbirlikçi süreçlerin önemini açıklamaktadır. Öğrencilerin ortak hikâye tasarımı, akran etkileşimi ve öğretmen rehberliğiyle yürüttükleri üretim süreçleri, bilişsel gelişimin sosyal bir etkileşim ortamında şekillendiğini gösteren bu kuramla doğrudan uyumludur (Vygotsky ve Cole, 1978; Robin, 2008).

Dijital hikâyelerin çok modlu yapısı, Jewitt ve Kress (2010) ve Jewitt (2012) tarafından geliştirilen multimodalite kuramını yansıtmaktadır. Metin, görüntü, ses, animasyon, harita ve mekânsal veri gibi çeşitli iletişim biçimlerinin bir arada kullanılması, öğrenme sürecini daha zengin, çok boyutlu ve etkileşimli hâle getirmektedir. Özellikle CBS verilerinin dijital hikâye ortamlarına entegrasyonu, mekânsal okuryazarlığın geliştirilmesine önemli katkı sağlamakta ve öğrencilerin mekânsal analiz becerilerini güçlendirmektedir (Jewitt ve Kress, 2010; Anunti ve ark., 2023).

Lambert (2013) ve Ohler (2013), dijital hikâye anlatımının etik, duygusal ve kimlik temelli boyutlarına dikkat çekerek, bu yöntemin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve değer odaklı bir öğrenme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, özellikle coğrafya eğitiminde yer alan göç, afet, kültürel miras, çevresel sorunlar ve mekânsal adalet gibi konuların daha derin bir farkındalıkla ele alınmasını mümkün kılmaktadır.

Sarıca (2023), dijital hikâye anlatıcılığının kuramsal temellerini ve pedagojik uygulamalarını Türkiye bağlamında ele almaktadır. Çalışma, bu yöntemin eğitim sistemi içindeki yansımalarını inceleyerek

yerel eğitim pratiklerindeki konumunu ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital hikâye anlatıcılığının uygulanmasına ilişkin mevcut durum ve geliştirilmesi gereken alanlara dikkat çekmektedir.

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER VE YÖNTEMLER

Coğrafya öğretimi, öğrenme süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında belirleyici rol oynayan çeşitli temel ilkelere dayanmaktadır. Ünlü'nün (2014) sınıflandırmasına göre bu ilkeler; öğrenciye görelilik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, açıklık, aktivite, hayatiyet, tasarruf (ekonomi), bütünlük, güncellik, sosyallik ve bilgi ve becerilerin güvence altına alınması şeklinde sıralanmaktadır. Bu ilkelerin öğretim sürecine bütüncül bir yaklaşım sunması, öğretmenlerin hem içerik hem materyal seçimi hem de öğrenme ortamı düzenlemesinde sistematik bir çerçeve oluşturmasını sağlar. Dijital hikâyeler, bu ilkelerin çoğunu doğrudan desteklediği için coğrafya öğretiminde önemli bir yenilikçi araç konumundadır.

Coğrafya Öğretiminin Temel İlkeleri ve Dijital Hikâyelerle İlişkisi

Coğrafya öğretiminde kullanılan temel ilkelerin dijital hikâye uygulamalarıyla nasıl örtüştüğünü somutlaştırmak amacıyla hazırlanmış Tablo 1'e geçmeden önce, bu tablonun içeriğine ilişkin açıklama sunulmaktadır. Dijital hikâyeler gerek pedagojik gerek teknolojik yapıları sayesinde coğrafya öğretiminde temel alınan ilke ve amaçların büyük bir bölümüyle uyum göstermektedir. Ünlü'nün (2014) ortaya koyduğu Öğrenciye Görelilik, Yakından Uzağa, Somuttan Soyuta, Aktivite, Açıklık, Hayatiyet, Güncellik, Tasarruf, Bütünlük ve Sosyallik ilkeleri, dijital hikâye yapısının sunduğu çoklu ortam özellikleriyle doğrudan desteklenmektedir. Bu bağlamda dijital hikâyeler, yalnızca içerik sunumunda değil, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan bütüncül bir öğretim aracı olarak değerlendirilebilir.

Aşağıda dijital hikâyelerin söz konusu öğretim ilkeleriyle ilişkisi, her bir ilkeye özgü açıklamalar temelinde sunulmaktadır. Tablo 1, coğrafya öğretiminde temel ilkelerin kısa açıklamalarını ve bu ilkelerin dijital hikâyeler aracılığıyla nasıl desteklendiğini sistematik biçimde göstermektedir. Böylece dijital hikâyelerin pedagojik işlevi daha görünür hâle gelmektedir.

Tablo 1

Coğrafya Öğretiminde Temel İlkeler ve Dijital Hikâyelerle İlişkisi

Öğretim İlkesi	Dijital Hikâyelerin Katkısı	Kaynaklar
Öğrenciye Görelilik – Hayatiyet	Öğrencilerin kendi yaşam dünyalarına yönelik içerik üretmelerine olanak tanır; özellikle göç, çevresel değişim veya yer kimliği gibi konularda kişisel deneyimlerin öğrenmeye yansıtılmasını sağlar.	Marshall (2021)
Yakından Uzağa	Dijital hikâyeler aracılığıyla mahalle, okul çevresi veya yerel çevre ele alınarak küresel süreçlere bağlanan öğrenme kurguları oluşturulabilir.	Giannakou ve Klonari (2019)
Somuttan Soyuta	Görseller, videolar, haritalar ve infografikler soyut coğrafi kavramların somutlaştırılmasını destekler.	Giannakou ve Klonari (2019)
Aktivite – Güncellik	Öğrenciler dijital materyal üretirken aktif öğrenme gerçekleşir; güncel CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) verileri, uydu görüntüleri veya güncel çevresel olaylar hikâyeye entegre edilebilir.	Anunti ve ark. (2023)
Bütünlük – Sosyallik	Grup çalışmaları ve ortak hikâye üretimi, sosyal etkileşimi ve tartışma kültürünü güçlendirir.	Rodríguez ve ark. (2021)
Açıklık – Tasarruf (Ekonomi)	Karmaşık kavramları sadeleştirir; maliyet açısından düşük araçlarla etkili öğrenme materyalleri üretilebilir.	Robin (2008)

Dijital hikâyelerin coğrafya öğretiminde temel öğretim ilkeleriyle yüksek düzeyde uyum göstermesi, bu yöntemin deneyimsel, görsel ve çok boyutlu öğrenme gereksinimlerini karşılamada önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Özellikle Öğrenciye Görelilik ve Hayatiyet ilkeleri bağlamında, öğrencilerin kendi yakın çevrelerine ve yaşam deneyimlerine ilişkin dijital hikâyeler geliştirmesi, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesine ve anlamlı öğrenmenin desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Bu uygulamalar, öğrencinin mekânsal farkındalık düzeyini artırırken aynı zamanda coğrafi olgularla kişisel bağ kurmasına olanak tanımaktadır.

Yakından Uzağa ilkesine uygun olarak, dijital hikâye yapıları öğrencilerin yerel yaşam alanlarından başlayarak bölgesel, ulusal ve küresel ölçeklere uzanan mekânsal anlatılar oluşturmaya imkân vermektedir. Bu özellik, coğrafi kavramların hiyerarşik biçimde yapılandırılması açısından pedagojik bir üstünlük sağlamaktadır.

Dijital hikâyelerin görsel-işitsel bileşenleri (fotoğraf, video, ses kayıtları, haritalar, animasyonlar vb.), soyut coğrafi kavramların somut örneklerle desteklenmesine olanak tanımakta ve böylece Somuttan Soyuta ilkesini güçlendirmektedir. Öğrencinin hikâye üretim sürecine aktif olarak katılması ise Aktivite ilkesinin doğal bir yansımasıdır; bu süreç öğrencilerin hem üretkenliğini artırmakta hem de üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirmektedir.

Coğrafya disiplininin güncel veri ve içerik gereksinimi dikkate alındığında, özellikle CBS tabanlı haritaların, uydu görüntülerinin ve güncel istatistiklerin dijital hikâyelere entegre edilebilmesi Güncellik ilkesini destekleyen önemli bir avantajdır. Bu sayede öğrenciler, coğrafi olayları dinamik ve güncel veri setleri üzerinden analiz edebilmektedir.

Dijital hikâye üretiminde yer alan işbirlikçi süreçler, grup tartışmaları ve ortak içerik geliştirme etkinlikleri, yöntemi Sosyallik ve Bütünlük ilkeleriyle uyumlu hâle getirmektedir. Öğrenciler, coğrafi bir olguyu farklı açılardan tartışarak bütüncül bir bakış açısı geliştirebilmekte ve bunun sonucunda toplumsal, çevresel ve ekonomik boyutları bir arada değerlendirme becerileri artmaktadır.

Son olarak, ücretsiz veya düşük maliyetli dijital araçlarla yüksek nitelikte çoklu ortam içerikleri üretilebilmesi, dijital hikâye anlatımını Tasarruf (Ekonomi) ve Açıklık ilkeleriyle örtüşen erişilebilir bir öğretim yöntemi hâline getirmektedir. Bu yönüyle dijital hikâye kullanımı, coğrafya öğretiminde hem pedagojik ilkelerle bütünleşen hem de yenilikçi ve sürdürülebilir nitelik taşıyan etkili bir öğretim yaklaşımı sunmaktadır.

Coğrafya Öğretiminde Yöntemler ve Dijital Hikâyelerle Etkileşimi

Coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemler oldukça çeşitlidir ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Bu yöntemler arasında anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, gösteri, arazi çalışması, gezi-gözlem, drama, deney, problem çözme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, beyin temelli öğrenme ve bilgisayar destekli öğretim yer almaktadır. Dijital hikâyeler, bu yöntemlerin pek çoğu ile doğal bir etkileşim kurabilmekte ve öğretim süreçlerini güçlendirmektedir.

Aşağıda sunulan Tablo 2 bu etkileşimi göstermektedir. Tabloya geçmeden önce içeriği özetleyen kısa bir açıklama verilmiştir. Tablo 2, coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemlerin amaçlarıyla birlikte, bu yöntemlerin dijital hikâye uygulamalarıyla nasıl bütünleştirilebileceğini karşılaştırmalı olarak ortaya koymaktadır. Böylece dijital hikâyelerin çok yönlü öğretim ortamlarında nasıl işlev görebileceği açık biçimde gösterilmektedir.

Tablo 2

Coğrafya Öğretiminde Yöntemler ve Dijital Hikâyelerle Etkileşimi

Yöntem	Yöntemin Amacı	Dijital Hikâye Uygulama Potansiyeli
Anlatım	Temel bilgi sunma	Anlatı sürecinin güçlü görsellerle desteklenmesi
Soru-Cevap	Sorgulama ve değerlendirme	Hikâye sonrası yöneltilen kavramsal sorular
Tartışma	Farklı görüş ve değerlendirmeler	Hikâyedeki sosyal veya çevresel olaylara yönelik tartışmalar
Örnek Olay	Gerçek yaşam bağlantısı	Dijital ortamda vaka niteliğinde hikâye sunumu
Gösteri	Somutlaştırılmış öğrenme	Animasyon, harita ve saha görüntüleriyle desteklenmiş anlatımlar
Arazi Çalışması	Yerinde gözlem ve inceleme	Saha görüntülerinin dijital hikâye formatında sunulması
Drama	Olayları canlandırarak öğrenme	Dramatize edilen olayların dijital hikâyeye dönüştürülmesi
Deney	Varsayım testi	Deney süreçlerinin hikâye formatına uyarlanması
Problem Çözme	Üst düzey düşünme geliştirme	Hikâyede sunulan coğrafi sorunlara çözüm üretme
Proje Tabanlı Öğrenme	Uzun vadeli ve kalıcı öğrenme	Dijital hikâye üretiminin doğrudan proje niteliği taşıması
İşbirlikli Öğrenme	Sosyal beceriler kazandırma	Senaryo, seslendirme ve montaj görevlerinin grupça paylaşılması

Aktif Öğrenme	Öğrencinin sürece aktif katılımı	Üretim ve değerlendirme aşamalarında etkin rol
Beyin Temelli Öğrenme	Çoklu duyuşsal uyarılarla öğrenme	Ses, görüntü ve metnin eşzamanlı kullanımı
Bilgisayar Destekli Öğrenme	Dijital araçların entegrasyonu	Dijital hikâyelerin doğrudan dijital öğrenme materyali olması

Uluslararası alanyazın, dijital hikâye anlatıcılığının coğrafya eğitimi bağlamında farklı pedagojik boyutlara katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ryan ve Aasetre (2021), dijital hikâyelerin derin öğrenmeyi destekleyen çok katmanlı bir yapı sunduğunu belirtirken; Marshall (2021), bu yaklaşımın topluluk temelli ve kültürler arası öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Nitekim çeşitli araştırmalar, dijital hikâyelerin öğrencilerin sorgulama, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir (Demirbaş ve Şahin, 2020; Marshall, 2021).

UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma ve küresel vatandaşlık eğitimi hedefleriyle uyumlu olarak, Anunti ve arkadaşları (2023) dijital hikâye yönteminin iklim eylemi, çevresel farkındalık ve küresel vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatıcılığı, çevresel ve toplumsal sorunlara ilişkin duyarlılığı artıran, öğrencileri yerel-küresel ölçeklerde düşünmeye teşvik eden yenilikçi bir öğretim aracı olarak görülmektedir.

Tablo 3

Dijital Hikâyelerin Coğrafya Öğretimindeki Potansiyel Kullanım Alanları ve Alanyazından Örnekler

Kullanım Alanı	İlgili Geleneksel Yöntemler	Alanyazından Örnek Çalışmalar
Anlatı İskeletleri (Story Scaffolds)	Soru-cevap, tartışma, proje tabanlı öğrenme	Lambert (2013); Robin (2008); Sadik (2008); Ryan ve Aasetre (2021); Wu ve Chen (2020)
CBS ve Çoklu Ortam Entegrasyonu	Bilgisayar destekli öğretim, gösteri, arazi çalışması	Schnitzler (2020); Anunti ve ark., (2023); Giannakou ve Klonari (2019)
Kültürel Duyarlılık ve Empati Geliştirme	Drama, işbirlikli öğrenme, örnek olay	Ohler (2013); Wilson (2022)
Güncel ve Gerçek Yaşam Temelli Öğrenme	Problem çözme, gezi-gözlem, aktif öğrenme	Kocaman-Karoğlu (2016); Slayton ve Benner (2020)
Yapay Zekâ Destekli Hikâye Üretimi	Bilgisayar destekli öğretim, proje tabanlı öğrenme	Alghamdi ve ark., (2025); Gryl ve Schulze (2024)

Tablo 3'te dijital hikâyelerin coğrafya öğretimindeki potansiyel kullanım alanları ile bu alanlara ilişkin alanyazın örnekleri sistematik bir biçimde sunulmaktadır. Bu çerçevede dijital hikâyelerin, geleneksel öğretim yöntemlerini dönüştürerek hibrit bir öğretim yaklaşımı oluşturduğu ve coğrafya eğitiminde etkileşimli, bütüncül ve öğrenci merkezli öğrenme ortamları geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital hikâye anlatıcılığı, coğrafya öğretiminde hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme çıktılarının desteklenmesinde önemli bir pedagojik araç olarak ortaya çıkmaktadır. Çoklu ortam bileşenlerini (metin, ses, video, harita, grafik vb.) bir araya getiren bu yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik eden yapısı sayesinde geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçen hibrit bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar (Ryan ve Aasetre, 2021; Anunti ve ark., 2023) dijital hikâye kullanımının öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini, motivasyon düzeylerini, kavramsal anlama süreçlerini ve coğrafi problem çözme performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatıcılığı, hem öğretim ilkeleriyle uyumlu hem de coğrafya eğitiminin güncel ihtiyaçlarını karşılayan yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın bulguları ve ilgili literatür doğrultusunda dijital hikâyelerin coğrafya eğitimine entegrasyonuna yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öneriler kapsamında, lisans düzeyinde dijital hikâye eğitiminin yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinin coğrafya eğitimi programlarına “Dijital Hikâye ve Coğrafya Eğitimi” başlıklı uygulamalı bir dersin eklenmesi, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini artıracaktır. Bunun yanı sıra, görevdeki coğrafya öğretmenlerine yönelik dijital hikâye tasarımı, senaryo yazımı, veri görselleştirme ve StoryMaps entegrasyonu odaklı hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ destekli dijital hikâye araçlarının (metin üretimi, görsel senaryo tasarımı, mekânsal analiz vb.) coğrafya öğretimindeki etkisinin deneysel çalışmalarla incelenmesi önemlidir. Son olarak, ArcGIS StoryMaps gibi CBS tabanlı ve mekânsal veri odaklı dijital hikâye platformlarının müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin mekânsal analiz becerilerini güçlendirmekte ve güncel verilerle çalışma olanağı sunmaktadır.

Dijital hikâye anlatıcılığı, coğrafya öğretimini yalnızca teknik olarak zenginleştiren bir yöntem değil, aynı zamanda öğrenme sürecini anlamlı, etkileşimli ve dönüştürücü hâle getiren bütüncül bir pedagojik yaklaşımdır. Öğrencilerin mekânsal farkındalığını artırması, motivasyonu desteklemesi, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi ve çağdaş coğrafya eğitiminin temel ilkeleriyle uyumlu olması, bu yöntemin öğretim süreçlerine daha sistematik biçimde entegre edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilecek kurumsal politikalar, müfredat planlamaları ve öğretmen eğitim programları, dijital hikâyelerin coğrafya eğitiminde yaygın ve etkili biçimde kullanılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alghamdi, N. S., Alqasayer, L. A., Abuhaimed, N. A., Alotaibi, R. M., & Alsaif, R. F. (2025, August). A Generative-Artificial-Intelligence-Powered Platform for an Educational Story-teller. In *2025 International Conference on Artificial Intelligence, Computer, Data Sciences and Applications (ACDSA)* (pp. 1-6). IEEE.
- Anunti, H., Pellikka, A., Vuopala, E., & Rusanen, J. (2023). Digital story mapping with geomedial in sustainability education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), 197-216.
- Artvinli, E. (2010). Challenges and Drivers in Front of the Geography Curriculum in Turkey. *E-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 1C0249, 5(4), 1966-1983
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.
- Demir, A. Y., & Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290
- Demirbas, I., & Sahin, A. (2020). A Systemic Analysis of Research on Digital Storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45-65
- Giannakou, O., & Klonari, A. I. (2019). Digital storytelling in education using Webgis. *European Journal of Geography*, 10(3).
- Gryl, I., & Schulze, U. (2024). Geography Education, geomedial, and the digital condition. In *Handbook of Geography Education* (pp. 389-403). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. In *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 342-352). Routledge.
- Kaptan, E., & Cakir, R. (2025). The effect of digital storytelling on digital literacy, 21st century skills and achievement. *Education and Information Technologies*, 30(8), 11047-11071
- Kaya, N. (2018). Main challenges in front of the teachers to teach geography more effectively: A phenomenological research. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 371-393

- Kocaman-Karoglu, A. (2016). Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 21(5), 1153-1168.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Marshall, D. J. (2021). Digital Storytelling as community-based intercultural learning in cultural/historical geography. In *Experiential Learning in Geography: Experience, Evaluation and Encounters* (pp. 211-225). Cham: Springer International Publishing.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Rodríguez, C. L., García-Jiménez, M., Massó-Guijarro, B., & Cruz-González, C. (2021). Digital storytelling in education: A systematic review of the literature. *Rev. Eur. Stud.*, 13, 13.
- Ryan, A. W., & Aasetre, J. (2021). Digital storytelling, student engagement and deep learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(3), 380-396
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sarıca, H. Ç. (2023). Emotions and digital storytelling in the educational context: A systematic review. *Review of Education*, 11(3), e3430.
- Schnitzler, C. (2020). Telling human stories of climate change with ArcGIS story maps. *The Geography Teacher*, 17(4), 169-172.
- Slayton, E., & Benner, J. G. (2020). Using spatial storytelling as an approach to Teaching GIS and spatial literacy skills. *Journal of Map & Geography Libraries*, 16(3), 300-316.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wilson, R. M. (2022). Writing geography: Teaching research writing and storytelling in the discipline. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 54(7), 1450-1459.

BÖLÜM 5

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARI: TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

G. Elif Çorbacı Serin

BÖLÜM 5

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA SANAL GERÇEKLIK UYGULAMALARI: TÜRKİYE’DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

G. Elif Çorbacı Serin¹

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan, iletişim ve sosyal etkileşimde ciddi bozukluklarla tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Yapılan çalışmalar OSB olan çocukların teknoloji kullanımına yatkın olduklarını göstermektedir. Sanal gerçeklik uygulamaları, bilgisayarlar aracılığıyla üretilen üç boyutlu ortamlarda, etkileşime girmek için bilgisayarların, ekranların ve ara yüzlerin kullanıldığı sistemlerdir ve son yıllarda eğitim müdahalelerinde etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar, sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan çocukların eğitimleri üzerinde etkili olduğunu, ilgi alanlarını geliştirebildiğini ve sosyal katılımlarını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamaları OSB olan çocukların becerileri güvenli bir şekilde prova etmeleri ve uygulamaları için umut verici bir platform gibi görünmektedir ancak Türkiye’de bu bulguyu destekleyecek çalışmalar sınırlıdır. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada Türkiye’de OSB olan çocuklarla sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aşamasında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında “sanal gerçeklik” ve “Otizm Spektrum Bozukluğu” anahtar kelimeleriyle “konu adı” ve “özet” üzerinden arama yapılmış ve bu seçimlerle dizinlenen beş lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden dördü yüksek lisans biri doktora tezidir. Tezlerin üçünde sosyal becerilerin, birinde güvenlik becerilerinin ve birinde günlük yaşam becerilerinin OSB olan çocuklara sanal gerçeklik uygulaması ile öğretimi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen tüm lisansüstü tezlerde, OSB olan çocuklara hedeflenen becerilerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının etkili olduğu, bunun yanı sıra edinilen becerilerin kalıcı olduğu ve katılımcıların bu becerileri farklı ortamlarda genelleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma yapıldığını göstermekte ve bu nedenle ileri araştırmalarda, sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan çocukların öğretim ortamlarında daha fazla kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Sanal Gerçeklik, Lisansüstü Tez, Eğitim

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan; iletişim ile sosyal etkileşimlerde ciddi sınırlılıklarla tanımlanan nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Uygun olmayan davranışların tekrarı, sosyal etkileşimle dil ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar ve rutinlerde ısrarcılık gibi özellikler, bu bozukluğun genel özellikleri arasında yer almakta ve spektrum çocukluğun erken dönemlerinde başlayıp yaşam boyu devam etmektedir (Diken, 2015). Yapılan çalışmalar OSB olan çocukların teknoloji kullanımına yatkın olduklarını göstermektedir. Teknolojiye odaklanan program ve etkinliklerin OSB olan öğrencilere özellikle ilgi çekici gelebileceği ve güçlü yönlerini geliştirebileceği düşünülmektedir (Didehbani, vd., 2016).

Sanal gerçeklik uygulamaları, bilgisayarlar aracılığıyla üretilen üç boyutlu ortamlarda, etkileşime girmek için yine bilgisayarların, ekranların ve ara yüzlerin kullanıldığı sistemlerdir (Pan, vd., 2006). Sanal gerçeklik uygulamaları son yıllarda yardımcı teknoloji araçları arasında yer almakta ve eğitim müdahalelerinde etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu uygulamalar aracılığıyla güvenli, sık karşılaşılan günlük bağlamlar ve sınırsız ortamlarla senaryolar hazırlanabilmekte (Didehbani, vd.,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, gelifcorbaciserin@adu.edu.tr, 0000-0001-5400-1437

2016), oturumlar kontrollü bir ortam sağlamak (Parsons vd., 2000) ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için anında geri bildirim verilebilmektedir (Issenberg vd., 1999). Sanal gerçeklik uygulamaları, dinamik uygulamalar olduğu için ezberci öğrenmeye odaklanmamakta ve genellemeyi kolaylaştırabilmektedir (Self vd., 2007).

Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar, sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan çocukların eğitimleri üzerinde etkili olduğunu (Zhao vd., 2022), OSB olan öğrencilerin ilgi alanlarını geliştirebildiğini ve doğal olarak oluşan ortamlarda sosyal katılımlarını teşvik ettiğini göstermektedir (Wallace vd., 2010). Bireyler için kontrollü ve destekleyici bir ortam sağlayarak (Ronco, 2025) OSB olan çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olumsuz tepkiler ve reddedilme duygusuna engel olmaktadır (Cunningham vd., 2021). Sanal gerçeklik uygulamaları, OSB olan çocuklar için becerileri güvenli bir şekilde uygulamak ve prova etmek için umut verici ve motive edici bir platform gibi görünmektedir ancak Türkiye’de bu bulguyu destekleyecek çalışmalar sınırlıdır.

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada Türkiye’de OSB olan çocuklarla sanal gerçeklik uygulamaları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerin yıllara, türüne, üniversitelere ve ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
2. Sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerin öğrenme alanlarına, araştırma yöntemlerine ve sanal gerçeklik uygulamasının rolüne göre dağılımı nasıldır?
3. Sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerde sanal gerçeklik uygulamalarının etkililiği nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden “Doküman Analizi” ile desenlenmiştir. Doküman analizinin amacı, incelenen olgular veya durumlara dair bilgi sağlayan dokümanların ayrıntılı bir şekilde çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama

Çalışmanın veri toplama aşamasında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında “sanal gerçeklik” ve “Otizm Spektrum Bozukluğu” anahtar kelimeleri ile “tez adı” ve “özet” üzerinden arama yapılmıştır ve bu seçimlerle dizinlenen beş lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerin çalışmaya dahil edilme kriterleri, verilen anahtar kelime ve konu seçimiyle, konu adında ve özetinde sanal gerçeklik ve otizm ilgili olarak kategorize edilmiş izinli tezler olarak belirlenmiş ve ulaşılan tezlerin tümü çalışmaya dahil edilmiştir.

Belirlenen çalışmaların değerlendiriciler arası güvenilirliğini sağlamak için özel eğitim alanında bir öğretim üyesi de seçim kriterlerini ve yollarını kontrol etmiştir. Yazarın ilk aşamada ulaştığı çalışmalar ikinci uzman tarafından belirlenen kriterlerde elenerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada %100 uyum sağlanmıştır.

Analiz

Çalışmada ulaşılan tezlerin analizinde, belirli bir konuda yapılan çalışmaların incelenerek dağılımını ve sonuçlarını sistematik bir şekilde betimlenmesine dayanan “Betimsel İçerik Analizi” (Çalık ve Sözbilir, 2014) kullanılmıştır. Bu analiz ile, ilgili konuda çalışma yapmak isteyenlere bakış açısı sunmak amaçlanmaktadır (Cohen vd., 2007).

BULGULAR

Çalışmanın birinci sorusuna yönelik, sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerin yıllara, türüne, üniversitelere ve ana bilim dallarına göre dağılımına ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1

Tezlerin Yıllara, Türüne, Üniversiteye ve Anabilim Dalına Göre Dağılımı

		n
Yıl	2019	1
	2020	1
	2023	2
	2025	1
Tez Türü	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Üniversite	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	2
	Biruni Üniversitesi	1
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
	Marmara Üniversitesi	1
Ana Bilim Dalı	Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü	2
	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	1

Tablo 1 incelendiğinde, 2023 yılında iki tane olmak üzere lisansüstü tezlerin 2019-2026 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin biri doktora dördü yüksek lisans tezidir. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde iki; Biruni Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde birer tane olmak üzere, tezlerin ikisi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsünde, ikisi Özel Eğitim Ana Bilim Dalında, biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülmüştür.

Çalışmanın ikinci sorusuna yönelik, sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerin öğrenme alanlarına, araştırma yöntemlerine ve sanal gerçeklik uygulamasının rolüne göre bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Tezlerin Öğrenme Alanına, Araştırma Yöntemine ve Sanal Gerçeklik Uygulamasının Rolüne Göre Dağılımı

		n
Öğrenme Alanı	Sosyal Beceri	3
	Günlük Yaşam Becerileri	1
	Güvenlik Becerileri	1
Araştırma Yöntemi	Tek Denekli Araştırma Yöntemi	5
Sanal Gerçeklik Uygulamasının Rolü	Öğretim	4
	Öğretim ve Karşılaştırma	1

Tablo 2 incelendiğinde sanal gerçeklik uygulaması ile tezlerin üçünde sosyal becerilerin, birinde güvenlik becerilerinin ve birinde günlük yaşam becerilerinin OSB olan çocuklara öğretiminin amaçlandığı görülmektedir. Tüm çalışmalarda Tek Denekli Araştırma Yöntemi kullanılmış, tezlerin

birinde sanal gerçeklik uygulaması, öğretim ve karşılaştırma amacıyla, dördünde ise sadece öğretim amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmanın üçüncü sorusuna ilişkin, sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik lisansüstü tezlerde sanal gerçeklik uygulamalarının etkililiğine dair bilgilere Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3.
Lisansüstü Tezlerde *Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Etkililiği*

Tez Adı	Katılımcı Sayısı	Beceri	Sonuç
“Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere yüz ifadelerini tanımanın öğretiminde ayrıık denemelerle öğretim ile sanal gerçeklik gözlüğü ile öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması” (Sağdıç, Z. A., 2019)	2	Mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış, korkmuş ve iğrenmiş yüz ifadelerini tanıma	İki öğretimde becerinin edinim, ve genelleme oturumunda etkili olduğu; sanal gerçeklik gözlüğü ile yapılan öğretimin ayrıık denemelerle öğretime göre hem daha az öğretim oturumu ile hem de daha kısa sürede tamamlandığı ve katılımcıların daha az hata yaptığı
“Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere iletişim başlatma-sürdürme becerisinin kazandırılmasında sanal gerçeklik teknolojisinin etkililiği” (Akbiyık, M., 2020)	3	İletişimi başlatma ve sürdürme becerisi	Uygulamanın becerilerin kazanımında etkili, birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda kalıcı olduğu, ve hedeflenen becerilerin farklı ortam ile kişilere genellenebildiği
“Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireye yiyecek hazırlama becerisinin öğretiminde videoyla model olma öğretim yöntemi ile sunulan “cooking simülator vr” sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği” (Mutlu, U., 2023)	1	Yumurta haşlama, kahvaltı tabağı hazırlama ve hamburger yapma becerisi	Becerilerin bağımsız olarak gerçekleştirildiği, kalıcı olduğu ve gerçek ortama genellenebildiği
“Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği” (Kapçak, S., 2023)	3	Yabancı kişilerden gelecek teklifleri reddetme becerisi	Becerilerin kazanıldığı, öğretim bittikten sonra birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda sürdüğü, farklı ortam ve kişilere genellenebildiği
“Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara deprem güvenliği becerisinin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği” (Bal, A., 2025)	3	Deprem anında koltuğun (güvenli cismine) yanına gitme, eğilme, depremin bitmesini bekleme, deprem bittiğinde ayağa kalkma, binayı terk etme becerisi	Becerilerin öğrenildiği, bir ve üç hafta sonra da sürdürüldüğü ve farklı sanal ortamlara genellendiği

Tablo 3 incelendiğinde yapılan tüm lisansüstü tezlerde sanal gerçeklik uygulamasının OSB olan çocuklara beceri öğretiminde etkili olmasının yanı sıra hedeflenen becerilerin kalıcı olduğu ve genellenebildiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Otizm Spektrum Bozukluğunda sanal gerçeklik uygulamaları ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada dördü yüksek lisans biri doktora tezi olmak üzere beş teze ulaşılmıştır. Tezler 2019-2026 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi’nde iki; Biruni Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nde birer tane olmak üzere; ikisi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsünde, ikisi Özel Eğitim Ana Bilim Dalında, biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında yürütülmüştür. Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanılabileceği fikri ilk olarak 1990’ların başında dile getirilmiştir (M. Bricken, 1991). Çalışmanın bulguları doğrultusunda yurt dışında yapılan çalışmaların 90’lı yıllara kadar dayandığı (Strickland, 1996) ancak Türkiye’de son on yıldır çalışıldığı ve son üç yılda arttığı; ve yine uluslararası alanyazının (Zhao vd., 2022) aksine OSB olan çocuklarda sanal gerçeklik uygulamalarının henüz yaygın olmadığı görülmektedir.

Sanal gerçeklik uygulaması incelenen tezlerin üçünde sosyal becerilerin, birinde güvenlik becerilerinin ve birinde günlük yaşam becerilerinin OSB olan çocuklara öğretimini amaçlanmaktadır. Tüm çalışmalarda Tek Denekli Araştırma Yöntemi kullanılmış, tezlerin birinde sanal gerçeklik uygulaması, öğretim ve karşılaştırma amacıyla, dördünde ise sadece öğretim amacıyla kullanılmıştır. Tezlerin tümünde sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan çocuklara hedeflenen becerilerin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında yer alan diğer çalışmaların bulgularını desteklemektedir. Çalışmalar sanal gerçeklik uygulamalarının, OSB olan çocuklar ve ergenler arasında sosyal becerileri önemli ölçüde geliştirdiğini (Grynszpan vd., 2013; Zhao vd., 2022), duygusal becerileri geliştirmede etkili olduğunu (Lorenzo vd., 2016), günlük yaşam ve güvenlik becerilerinin öğretiminde kullanıldığını (Tzanavari vd., 2015) ve OSB olan çocuklarda kaygıyı azalttığını (Cunningham vd., 2021) göstermektedir. Sanal gerçeklik uygulamaları aynı zamanda OSB olan çocuklara bilişsel becerilerin öğretiminde de kullanılmaktadır ((Hu ve Han, 2019; Zhao vd., 2022) ancak Türkiye’de henüz bu becerilere yönelik lisansüstü bir teze ulaşamamıştır.

Son olarak incelenen tüm çalışmalarda sanal gerçeklik uygulamasının beceri öğretiminde etkili olmasının yanı sıra hedeflenen becerilerin kalıcı olduğu ve genellenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazında sanal gerçeklik uygulamalarıyla yapılan öğretimlerin kalıcı ve genellenebilir olduğunu gösteren çalışmalar sıklıkla yer almaktadır (Self vd., 2007; Tzanavari vd., 2015). Bu durumun, sanal gerçeklik ortamlarının güvenli, etkileşimli ve günlük hayatta karşılaşılan bağlamlara benzer ortamlarda öğrenme deneyimleri sunma kapasitesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, alanyazında OSB olan çocuklarla yapılan çalışmaların bulguları sanal gerçeklik uygulamalarının farklı becerilerin öğretiminde, kalıcılığında ve genellenebilirliğinde etkili olduğunu desteklemektedir. Buna karşın Türkiye’de sınırlı sayıda lisansüstü çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle ileri araştırmalarda, sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan çocukların öğretim ortamlarında daha fazla kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, M. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere iletişim başlatma-sürdürme becerisinin kazandırılmasında sanal gerçeklik teknolojisinin etkililiği. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA.
- Bal, A. (2025). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara deprem güvenliği becerisinin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Marmara Üniversitesi.
- Bricken, M. (1991). Virtual reality learning environments: Potentials and challenges. *Computer Graphics*, 25(1), 178–184. <https://doi.org/10.1145/126640.126657>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). Routledge.
- Cunningham, A., McPolin, O., Fallis, R., Coyle, C., Best, P., & McKenna, G. (2021). A systematic review of the use of virtual reality or dental smartphone applications as interventions for

- management of paediatric dental anxiety. *BMC Oral Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12903-021-01602-3>
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703-711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Diken, İ. H. (2015). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gösteren öğrenciler. İ. H. Diken (Ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 410-446). Pegem Yayınları.
- Grynszpan, O., Weiss, P., Pérez-Díaz, F., & Gal, E. (2013). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361. <https://doi.org/10.1177/1362361313476767>
- Hu, X., & Han, Z. R. (2019). Effects of gesture-based match-to-sample instruction via virtual reality technology for Chinese students with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 327-336. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1602350>
- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Hart, I. R., Mayer, J. W., Felner, J. M., Petrusa, E. R., ... & Ewy G. A. (1999). Simulation technology for health care professional skills training and assessment. *Jama*, 282(9), 861-866. doi: 10.1080/01421590500046924
- Kapçak, S. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Lorenzo, G., Carreres, A., Pomares, J., & Roig-Vila, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.018>
- Mutlu, U. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireye yiyecek hazırlama becerisinin öğretiminde videoyla model olma öğretim yöntemi ile sunulan “cooking simülasyon vr” sanal gerçeklik uygulamasının etkililiği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J. (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & graphics*, 30(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.cag.2005.10.004>
- Parsons, S., Beardon, L., Neale, H. R., Reynard, G., Eastgate, R., Wilson, J. R., ... & Hopkins, E. (2000, September). Development of social skills amongst adults with Asperger's Syndrome using virtual environments: The 'AS Interactive' project. In Proc. The 3rd International Conference on Disability, *Virtual Reality and Associated Technologies, ICDVRAT* (pp. 23-25).
- Ronco, A. (2025). Effectiveness of virtual reality interventions for enhancing assertiveness and conflict resolution in adolescents and young adults with autism spectrum disorder: a scoping review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7186053/v1>
- Sağdıç, Z. A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yüz ifadelerini tanımanın öğretiminde ayırık denemelerle öğretim ile sanal gerçeklik gözlüğü ile öğretimin etkililiğinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G., & Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 27(3), 242-253. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000285358.33545.79>
- Strickland, D. (1996). A virtual reality application with autistic children. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 5(3), 319-329. <https://doi.org/10.1162/pres.1996.5.3.319>
- Tzanavari, A., Charalambous-Darden, N., Herakleous, K., & Poullis, C. (2015, July). Effectiveness of an Immersive Virtual Environment (CAVE) for teaching pedestrian crossing to children with PDD-NOS. In *2015 IEEE 15th international conference on advanced learning technologies* (pp. 423-427).
- Tzanavari, A., Charalambous-Darden, N., Herakleous, K., & Poullis, C. (2015, July). Effectiveness of an Immersive Virtual Environment (CAVE) for teaching pedestrian crossing to children with PDD-NOS.

- Wallace, S., Parsons, S., Westbury, A., White, K., White, K., & Bailey, A. (2010). Sense of presence and atypical social judgments in immersive virtual environments: Responses of adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autism*, 14(3), 199-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, J., Zhang, X., Lu, Y., Wu, X., Fujun, Z., Yang, S., ... & Fei, F. (2022). Virtual reality technology enhances the cognitive and social communication of children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1029392>

BÖLÜM 6

PDR HİZMETLERİNDE ÖĞRENME ANALİTİĞİ ETİK İKİLEMLER, ALGORİTMİK SORUMLULUK VE UYGULAMA KILAVUZLARI

Alperen Kökcü

BÖLÜM 6

PDR HİZMETLERİNDE ÖĞRENME ANALİTİĞİ ETİK İKİLEMLER, ALGORİTMİK SORUMLULUK VE UYGULAMA KILAVUZLARI¹

Alperen Kökcü²

Özet

Öğrenme Analitiği (ÖA), büyük veri ve yapay zekâ temelli uygulamalar aracılığıyla PDR hizmetlerinin sunumunda köklü bir dönüşüm çerçevesi olarak ele alınmaktadır. Sorunlar ortaya çıktıktan sonra müdahale eden 'reaktif' bir yapıdan, riskleri henüz oluşmadan sezen 'proaktif' bir sisteme geçiş. Ancak bu teknolojik sıçrama; gizlilik, öğrenci özerkliği ve 'zarar vermemeye' ilkesi gibi etik değerlerle ciddi çatışmaları da beraberinde getiriyor. Bu çalışma, 2011-2025 yılları arasındaki literatürü kapsayan bütünlleştirici bir incelemeyle (integrative review), söz konusu etik gerilimleri ve PDR uzmanlarının yeniden tanımlanan sorumluluklarını mercek altına almaktadır. Çalışmada algoritmik önyargı, dijital gözetim ve KVKK uyumu gibi kritik riskler tartışılarak; teknolojik determinizmin baskısı ile insani yardımın sıcaklığı arasındaki hassas denge sorgulanmıştır. İnceleme sonucunda, uzmanların yapay zeka çıktılarına körü körüne kabul etmek yerine eleştirel bir süzgeçten geçirmelerini esas alan 'Hibrit Algoritmik Sorumluluk Modeli' önerilmiştir. Bu model, veri odaklı kararlarda adil, şeffaf ve kültürel dokuya uygun bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Analitiği, Okul Psikolojik Danışmanlığı, Algoritmik Sorumluluk, Etik Karar Verme, Erken Uyarı Sistemleri.

GİRİŞ

Köklerini büyük veri, veri madenciliği ve yapay zekâ (YZ) disiplinlerinden alan Öğrenme Analitiği (ÖA), 2011 yılından bu yana disiplinler arası bir akademik alan olarak literatürde hızla yükselmektedir (Siemens ve Long, 2011; Sclater, 2016). ÖA, yalnızca dijital ayak izlerini takip etmekle kalmaz; öğrencilerin öğrenme süreçlerini, içinde bulundukları bağlamı ve davranışlarını anlamlandırarak geleceği öngörmeyi amaçlar (Baker ve Siemens, 2014; Natarajan ve diğerleri, 2023). Özellikle Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) üzerinden elde edilen verilerle öğretim uygulamalarına dair sunduğu derin içgörüler, onu eğitim bilimleri için vazgeçilmez kılmıştır. Sistemin özü şudur: Geçmiş akademik başarılar ve sosyo-demografik veriler harmanlanarak, öğrencinin gelecekteki durumu yüksek güvenilirlikle tahmin edilir ve böylece proaktif müdahaleler için zemin hazırlanır. Diğer tarafta ise öğrencinin sadece akademik değil; sosyal, duygusal ve kariyer gelişimini de bütüncül olarak ele alan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetleri durmaktadır. Uluslararası standartlar (ASCA, 2016), PDR uygulamalarının etkinliği için 'veri odaklı' (data-driven) olmayı artık bir tercih değil, kurumsal bir gereklilik olarak sunmaktadır. Bu durum, PDR uzmanlarını sorun ortaya çıktıktan sonra müdahale eden 'reaktif' konumdan, ihtiyacı önceden sezen 'proaktif' bir role geçmeye zorlamaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenme Analitiği (ÖA) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Kesişimi

İşte tam bu noktada, ÖA'nın PDR hizmetlerine entegrasyonu ciddi bir paradigma değişimini –ve sancısını– beraberinde getirir. Geleneksel danışmanlık süreci genellikle bir başvuru veya gözlemle başlarken; ÖA temelli Erken Uyarı Sistemleri (EUS), riski henüz görünür olmadan tespit eder. Bu öngörü yeteneği, danışman için etik açıdan ağır bir sorumluluk doğurur: 'Bilmenin getirdiği harekete geçme zorunluluğu' (obligation to act on knowledge). Ancak bu zorunluluk, algoritmaların olası

¹ Bu bölüm 16. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi kapsamında hazırlanan B-190-0062 numaralı özet metinden türetilmiştir.

² Psikolojik Danışman, Sorgun Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Sorgun/YOZGAT. kokcualperen@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-1298-5652>

hatalarıyla (yanlış pozitifler) öğrenciyi damgalama veya ona zarar verme (nonmaleficence) riskini de barındırır. PDR etiği ile yapay zekanın teknik çıktıları arasındaki bu felsefi çatışma, günümüz danışmanlık pratiğinin en gerilimli hattını oluşturmaktadır.

SistematiK Derleme Kapsamı ve Yöntemi

Bu çalışma, PDR ve Öğrenme Analitiği disiplinlerinin kesişim noktasında filizlenen karmaşık etik sorunları derinlemesine ele alabilmek adına, Torraco'nun (2005) tanımladığı 'Bütünleştirici Literatür İncelemesi' (Integrative Literature Review) yöntemini benimsemiştir. Bilindiği üzere bütünleştirici inceleme, mevcut çalışmaları mekanik bir şekilde listelemenin çok ötesine geçer; asıl hedefi, farklı akımları sentezleyerek yeni teorik çerçeveler ve özgün bakış açıları inşa etmektir. Araştırma kapsamında, Öğrenme Analitiği'nin akademik bir disiplin olarak kabul görmeye başladığı 2011 yılından 2025'e kadar uzanan literatür taranmıştır. Web of Science (WOS), Scopus, ERIC ve TR DİZİN veri tabanlarında; 'Learning Analytics', 'School Counseling', 'Educational Data Mining', 'Ethics in AI' ve 'Student Privacy' anahtar kelimelerinin çeşitli kombinasyonları kullanılarak, alana yön veren temel (seminal) çalışmalar ve güncel araştırmalar mercek altına alınmıştır. Çalışmanın odağı, nicel bir makale dökümünden ziyade, PDR hizmetlerindeki dijital dönüşümün doğurduğu etik boşlukları doldurmayı amaçlayan tematik bir analizdir. Bu doğrultuda inceleme, şu üç ana eksen üzerine kurulmuştur:

Teknik ve Pedagojik Kesişim. ÖA'nın PDR hizmetlerindeki somut kullanım alanlarının (erken uyarı sistemleri, risk tespiti, kişiselleştirilmiş rehberlik) literatürdeki yeri ve bu araçların teknik kapasitelerinin sınırları.

Etik ve Felsefi Gerilimler. ÖA çıktılarının, evrensel PDR etik kodlarıyla (gizlilik, özerklik, zarar vermeme) yaşadığı çatışmalar ve teknolojinin getirdiği 'veri odaklı gözetim' (dataveillance) ile 'rehberlik desteği' arasındaki o ince çizgi.

Uygulamalı Çözüm Çerçevesi. PDR uzmanlarının, YZ ve analitik araçları kullanırken karşılaşacakları etik ikilemleri yönetebilmeleri adına; uluslararası standartlarla (ASCA, ACA) uyumlu ve Türkiye bağlamına (KVKK) adapte edilmiş, reçete niteliğinde bir 'Hibrit Algoritmik Sorumluluk Modeli' sunmak.

Özetle bu çalışma, teknik zorunluluklar ile insani etik değerleri harmanlayan uygulanabilir bir yol haritası sunarak, literatürdeki mevcut boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Yükseköğretim (HE) ve K-12 Bağlam Farklılıklarının Etik Yansımaları

Öğrenme Analitiği literatürüne genel bir bakış atıldığında, sistematiK derlemelerin ezici çoğunluğunun Yükseköğretim (HE) bağlamına demir attığı görülür. Bu eğilimin arkasında yatan temel neden, yükseköğretim öğrencilerinin K-12 grubuna kıyasla daha bağımsız, öz-düzenleme becerisine sahip bireyler olarak kabul edilmesidir. Dolayısıyla mevcut sistemler, daha çok bu öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki hakimiyetini (agency) geliştirmeye odaklanır. Ancak PDR hizmetlerinin kalbi sayılan okul danışmanlığı (K-12) söz konusu olduğunda, etik manzara çok daha karmaşık kısıtlamalarla çevrilidir:

Gelişimsel Düzey ve Rıza. K-12 öğrencileri henüz reşit olmadıkları için, özerklik ilkesi tek başına işleyemez; öğrencinin kronolojik yaşı ve gelişimsel olgunluğuyla harmanlanarak ele alınmak zorundadır. ÖA kullanımı için gereken bilgilendirilmiş rıza (informed consent) süreci, sadece ebeveyn onayını değil, aynı zamanda çocuğun anlayabileceği dilde, şeffaf bir aydınlatma yükümlülüğünü de beraberinde getirir. PDR uzmanı burada hassas bir denge kurmalıdır: Bir yandan ASCA (2019) uyarınca öğrencinin haklarını savunurken, diğer yandan ebeveynlerin yasal haklarını gözetmek durumundadır.

Gözetim ve Amaç Farklılığı. Yükseköğretimde amaç genellikle öğrencinin kendi kendini yönetmesini sağlamakken; K-12 bağlamında ÖA kullanımı, daha çok öğretmenlere ve danışmanlara veri sunarak öğrenciyi 'dışarıdan' desteklemeye odaklanır. Bu durum, öğrencilerde hissedilen gözetim (surveillance) algısını artırabilir ve danışman ile öğrenci arasındaki o kritik güven bağı zedeleyebilir. Bu derleme, literatürdeki söz konusu boşluğu doldurarak; ÖA teknolojilerinin özellikle K-12 PDR etiğiyle kesiştiği noktada ortaya çıkan spesifik ve çözüm bekleyen zorluklara odaklanmaktadır.

PDR HİZMETLERİNDE ÖĞRENME ANALİTİĞİ UYGULAMALARININ DETAYLI İNCELENMESİ

Öğrenme Analitiği (ÖA), PDR uzmanlarının saha uygulamalarında karşılaştıkları durumları daha sağlıklı değerlendirebilmeleri için veri temelli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin akademik ve psikososyal risklerinin erken dönemde fark edilmesine ve bu risklerin daha düzenli biçimde ele alınmasına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda ÖA uygulamaları, erken uyarı sistemleri, çok boyutlu risk değerlendirmeleri ve kişiselleştirilmiş rehberlik hizmetleri üzerinden yürütülmektedir.

Erken Uyarı Sistemleri (EUS) ve Çok Boyutlu Risk Tespiti

ÖA tabanlı Erken Uyarı Sistemleri, geleneksel yöntemlerin 'dönem sonu notlarını bekleme' kısıtlılığını aşarak oyunun kurallarını değiştirir. Bu sistemler, öğrenci performansını öngörme ve risk altındaki öğrencileri henüz kriz yaşanmadan tespit etme yeteneğiyle, zamanında müdahalenin kapılarını aralar (Natarajan ve diğerleri, 2023). Böylece PDR uzmanları için proaktif rehberlik adına somut bir zemin oluşur.

Kapsamlı Veri Entegrasyonu. EUS'nin asıl gücü, sadece geçmiş notlar veya devamsızlık gibi klasik akademik verileri değil, çok daha geniş bir yelpazeyi sentezleyebilmesinden gelir. Bu entegrasyon şu katmanları içerir:

Sosyo-demografik Veriler. Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, etnik köken ve eğitim geçmişi gibi temel bilgiler.

Davranışsal ve Çevrimiçi Etkinlikler. Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS) üzerindeki tıklamalar, oturum süreleri ve tartışma forumlarındaki aktiflik gibi dijital ayak izleri.

Duygusal ve Bilişsel Veriler. Öğrencinin akademik duygusal durumu ve –KVKK açısından 'özel nitelikli veri' hassasiyeti taşıyan– CAS testi gibi bilişsel değerlendirme sonuçları.

Bu veri çeşitliliği, PDR uzmanının sadece 'ne olduğunu' değil, sorunun kök nedenini de anlamasını sağlar. Örneğin, algoritma bir öğrencinin belirli bir derste zorlanacağını öngörüyorsa; okul yönetimi ek kaynaklar, mentorluk veya kültürel açıdan duyarlı müdahalelerle proaktif bir adım atabilir. Uzmanlar bu tahmini; akademik başarı, kariyer hedefleri ve sosyal-duygusal gelişim planlarıyla harmanlayarak kişiye özel bir desteğe dönüştürür.

Tahmin-Müdahale-Değerlendirme Döngüsü. Etkili bir EUS, sadece risk tahmini yapan bir yazılım değildir; tahmine dayalı müdahalenin planlandığı ve sonucun değerlendirildiği yaşayan bir döngüdür (Lin ve diğerleri, 2023). PDR uzmanı, bu döngünün 'insan merkezli' müdahale aşamasını yöneten pilottur. Burada algoritmik tahmin, nihai bir karar değil; danışmanın klinik değerlendirmesi için bir başlangıç noktası veya güçlü bir uyarı sinyalidir.

Kişiselleştirilmiş Rehberlik ve Veri Odaklı Karar Verme

ÖA'nın PDR'ye sağladığı en net katkı, danışmanlık hizmetlerini ASCA Ulusal Modeli'nin (2016) şart koştuğu üzere 'veri odaklı' hale getirmesidir. LMS verileri, anketler ve değerlendirmelerden süzülen zengin bilgi akışı, hizmetleri sadece daha etkili kılmakla kalmaz, aynı zamanda kurumsal hedeflerle de hizalar.

Kariyer ve Akademik Planlama. Özellikle ortaokul ve lise kademesinde danışmanlar, bu verileri kullanarak öğrencilerle çok daha derinlikli konuşmalar yapabilir. Öğrencinin akademik geçmişi ve kariyer ilgilerine dair somut verilere erişim; danışmanın sadece genel geçer bir plan yerine, gereken yeterlilikleri ve potansiyel engelleri de içeren, gerçekçi bir yol haritası çizmesine olanak tanır.

Eşitlik (Equity) Odaklı Analitik. PDR uzmanının etik sorumluluğu bireysel başarıyla sınırlı değildir; sistemdeki eşitsizlik boşluklarını (equity gaps) kapatmayı da kapsar (ASCA, 2016). ÖA danışmanlara; cinsiyet, etnik köken veya sosyo-ekonomik duruma dayalı başarı ve fırsat uçurumlarını net bir şekilde görme şansı verir. Bu 'yansıtıcı pratik' (reflective practice) sayesinde uzman, farkında olmadan hangi grupları daha az desteklediğini tespit edebilir ve müdahale planlarını bu dengeyi sağlayacak şekilde yeniden kurgulayabilir.

ÖA'nın İkincil Etkileri: Gözetim, Ajans ve Güven İlişkisi Üzerindeki Gerilim

Ancak madalyonun diğer yüzünde, öğrencinin dijital davranışlarını sürekli izlemenin getirdiği 'gözetim' (surveillance) riski durmaktadır. Bu durum, danışmanlık ilişkisinin temelini oluşturan güveni sarsabilir.

Gözetim ve Güvenin Aşınması. Eğer öğrenciler, attıkları her adımın bir risk puanına dönüştüğünü hissedерlerse; özellikle hassas sosyal-duygusal konularda danışmanlarına açılmaktan çekinebilirler. Bu sessizlik, PDR'nin en hayati işlevlerinden birini felce uğratabilir. ÖA'nın sağladığı fayda (beneficence) ile gözetimin yarattığı baskı arasındaki bu ince çizgi, günümüz PDR uzmanlarının yönetmesi gereken en zorlu etik sınavdır (Prinsloo ve Slade, 2017).

Bireysel Ajansın Kısıtlanması ve Algoritmaya Göre Öğretme. Tahmine dayalı analitiklerin bir diğer riski, öğrencinin kendi kaderini tayin etme hakkını (agency) zedeleme ihtimalidir. Algoritmalar geçmiş veriye bakarak geleceği 'kilitlediğinde', PDR uzmanı sadece makinenin önerdiği yolları sunarsa, öğrencinin özerkliği sınırlanabilir. Ayrıca sistemin çıktılarını iyileştirmek adına eğitimcilerin 'algoritmaya göre ders verme' (teach to the algorithm) tuzağına düşmesi, eğitimin kalitesini ve ruhunu zedeleyen dolaylı bir zarara yol açabilir.

ÖĞRENME ANALİTİĞİ KULLANIMININ TEMEL ETİK BOYUTLARI VE PDR MESLEK İLKELERİ

Öğrenme Analitiği'nin (ÖA) PDR hizmetlerine entegrasyonu, sadece teknik bir güncelleme değildir; Türk PDR Derneği Etik Kuralları (2022) ve uluslararası meslek kodlarında (ASCA, 2019; ACA, 2014) çizilen kırmızı çizgilerle ciddi ve karmaşık bir çatışma sahası yaratmaktadır.

Gizlilik, Veri Güvenliği ve KVKK Bağlamında Kritik Ayrım: 'Açık Rıza' Zorunluluğu

Gizlilik, okul psikolojik danışmanlarını en çok zorlayan etik sınavların başında gelir. ÖA teknolojileri, verilerin sanal ortamda toplanmasını ve üçüncü taraf yazılımlarla analiz edilmesini kolaylaştırarak, bu etik ikilemi ciddi bir yasal risk alanına dönüştürmüştür. Türkiye bağlamında bu sürecin yönetimi, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) hükümlerinin PDR pratiğine ne kadar doğru entegre edildiğine bağlıdır.

Özel Nitelikli Kişisel Veri Olarak PDR Çıktıları. KVKK uygulamasında sahada yapılan en yaygın hata, PDR hizmetlerinde toplanan hassas verilerin, sıradan 'genel nitelikli veri' (isim, numara, not ortalaması vb.) muamelesi görmesidir. Oysa KVKK'nın 6. Maddesi nettir: Kişilerin ırkı, etnik kökeni, inancı, sağlığı, cinsel hayatı ve biyometrik verileri 'Özel Nitelikli Kişisel Veri' statüsündedir. Dolayısıyla PDR hizmetleri kapsamında uygulanan;

- Kişilik envanterleri,
- Psikolojik sağlamlık ölçekleri,
- Kaygı ve depresyon tarama testleri,
- Sosyo-duygusal gelişim raporları,

doğrudan kişinin ruh sağlığına ve iç dünyasına ayna tuttuğu için 'Sağlık Verisi' olarak kabul edilmelidir.

Aydınlatma Yükümlülüğü Yeterli Değildir; 'Açık Rıza' Şarttır. Okul kayıtları sırasında velilere imzalatılan standart 'Aydınlatma Metinleri', notlar veya devamsızlık bilgisi için yeterli olabilir; ancak PDR testlerinin bir yapay zeka tarafından işlenmesi için yasal bir kalkan oluşturmaz. Kanun gereği, özel nitelikli verilerin işlenebilmesi için ilgilinin (veya velisinin) 'Açık Rızası' şarttır (KVKK, 2016).

Bu noktada PDR uzmanları şu iki adımı kesin çizgilerle ayırmalıdır:

Aydınlatma Metni. Verinin amacı, yöntemi, saklanma süresi ve kimlere (örneğin bir bulut analitik firmasına) aktarılacağı şeffafça anlatılmalıdır.

Açık Rıza Beyanı. Aydınlatma yapıldıktan sonra, velinin özgür iradesiyle, konuyu tam olarak anlayarak 'Onaylıyorum' dediği (ıslak veya güvenli elektronik imzalı) belge alınmalıdır.

Özetle; bir öğrencinin LMS üzerindeki tıklama sayısı genel rıza ile işlenebilirken; aynı öğrencinin 'Sınav Kaygısı Ölçeği' sonuçlarının bir algoritma tarafından analiz edilip risk profili oluşturulması, ek ve özel bir 'Açık Rıza' gerektirir. Bu rızanın eksikliği, sadece idari ve cezai yaptırım doğurmakla kalmaz, PDR etiği açısından da mahremiyetin ihlali anlamına gelir.

Özerklik (Autonomy), Rıza (Consent) ve Bireysel Ajans

ÖA, öğrencilerin bir sonraki adımını tahmin edip onları yönlendirmeye başladığında, 'bireysel özerklik' sahasına doğrudan müdahale etmiş olur. Küresel etik tartışmaları, bu sistemlerin öğrencinin iradesini (ajansını) kısıtlamak yerine teşvik etmesi gerektiği noktasında birleşmektedir.

Zorlayıcı Veri Çıkarımı ve Ajansın Erozyonu. Öğrencinin LMS gibi zorunlu platformları kullanırken sürekli dijital ayak izi bırakmaya mecbur kalması, 'zorlayıcı veri çıkarımı' (coercive extraction of data) riskini doğurur. Bu durum, öğrencinin verisinin kullanımına özgürce rıza gösterme yeteneğini zedeler. PDR uzmanları; öğrencinin kendi verisine erişimi, söz hakkı ve gerektiğinde 'unutulma hakkı' gibi konuları savunarak öğrenci ajansını korumalıdır (Slade ve Tait, 2019).

Gözetim ve Mesleki Baskı. ÖA'nın kurumsal düzeyde bir yönetsel denetim aracı olarak kullanılma riski de mevcuttur. Bu risk, PDR uzmanının rolünü 'öğrenci savunucusu' olmaktan çıkarıp, kurumun hedefleri için veri kullanan bir araca dönüştürebilir. Eğer bir danışman, algoritmanın çizdiği yolda ilerlemeye zorlanırsa; öğrenciye karşı olan etik sorumluluğu (beneficence) ile kuruma olan sadakati (loyalty) arasında sıkışıp kalır. Burada pusula her zaman öğrencinin yüksek yararını göstermelidir.

Zarar Vermeme (Nonmaleficence) İlkesi ve Algoritmik Önyargı

Zarar vermeme ilkesi, ÖA sistemlerinin geçerliliği ve güvenilirliği konusundaki soru işaretleri nedeniyle ciddi tehdit altındadır.

Yanlış Pozitifler ve Damgalama. Hatalı bir tahmin modeli, 'yanlış pozitif' sonuçlar üreterek PDR uzmanını yersiz veya orantısız müdahalelere sürükleyebilir (Natarajan ve diğerleri, 2023). Henüz ortada bir sorun yokken algoritmanın öğrenciye 'riskli' damgası vurması, öğrencinin öz-yeterliliğini zedeleyebilir veya akranları/öğretmenleri tarafından etiketlenmesine (stigmatization) yol açabilir. Bu, öğrencinin sosyal gelişimine vurulmuş doğrudan bir darbedir.

Algoritmik Önyargı ve Eşitsizliklerin Derinleşmesi. Belki de en sinsi risk, algoritmik önyargıdır (algorithmic bias). Modeller, geçmiş verilerin kirli mirası olan yapısal eşitsizlikleri (cinsiyet, etnik köken vb.) öğrenip bunları gelecekteki müdahalelere yansıtabilir. Kültürel duyarlılıktan yoksun bir model, dezavantajlı grupları haksız yere etiketleyerek adalet (justice) ilkesini ihlal edebilir. PDR uzmanı, ASCA standartları gereği veriyi körü körüne kabul etmemeli, eşitsizlikleri analiz eden bir süzgeç görevi görmelidir.

Sistemi Manipüle Etme Riski. ÖA çıktısını iyileştirmek adına eğitimcilerin 'algoritmaya göre ders vermesi' veya öğrencilerin sadece izlendikleri aktivitelere odaklanması, eğitimin doğallığını bozar ve 'sistemi oynama' (gaming the system) kültürünü besler.

Hesap Verebilirlik (Accountability) ve Kara Kutu Problemi

PDR etiği şeffaflığı emreder; ancak yapay zekanın karar süreçlerinin çoğu zaman bilinemez olması, yani bir 'Kara Kutu' problemi yaratması, bu ilkeyle taban tabana zıttır.

Açıklanabilirlik ve Klinik Yorum. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 2023) da işaret ettiği gibi; uzman, YZ'nin karmaşık akıl yürütme sürecinden değil, o sürecin ürettiği sonucu kullanmaktan sorumludur. Yani faturayı algoritmaya kesmek mümkün değildir.

ÖA çıktısının bu 'Kara Kutu' doğası, PDR etiğinin 'açıklanabilirlik' standardıyla çelişir. Eğer bir danışman, neden belirli bir müdahaleyi seçtiğini anlaşılmaz bir algoritmaya dayandırıyor; bu kararı ne öğrenciye ne de veliye şeffafla açıklayabilir. Oysa PDR uzmanı, müdahale kararının mantığını öğrencinin anlayabileceği bir dille sunmakla yükümlüdür.

Hesap Verebilirlik ve Hukuki Sorumluluk. Algoritmanın uyarısına rağmen harekete geçilmemesi (ihmal) veya hatalı bir uyarıya dayanarak yanlış müdahale yapılması durumunda, nihai yasal ve etik sorumluluk danışmanın omuzlarındadır. Bu durum, PDR uzmanını teknolojinin teknik zorunlulukları ile mesleki etiğin gerektirdiği şeffaflık arasında zorlu bir yasal açmazda sokmaktadır.

Tablo 1.

Öğrenme Analitiği Uygulamalarının PDR Etik İlkeleriyle Çatışma Alanları ve Potansiyel Riskler

ÖA Özellği/Uygulaması	İlgili PDR Etik İlkesi	Potansiyel Etik İkilem/Risk	Temel Kaynaklar
Tahmin Modelleri (EUS)	Zarar Vermeme (Nonmaleficence)	Yanlış pozitif sonuç, damgalanma, algoritmik önyargı, orantısız müdahale.	(Natarajan et al., 2023; Prinsloo & Slade, 2017)
Dijital Ayak İzi Takibi	Gizlilik ve Veri Sınırlılığı	Zorlayıcı veri toplama, KVKK aydınlatma yükümlülüğü ihlali, rızanın şeffaf olmaması.	(KVKK, 2021/1214; Prinsloo & Slade, 2017)
"Kara Kutu" Karar Mekanizmaları	Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık	Kararın gerekçesinin açıklanamaması, uzman sorumluluğunun ortadan kalkması, şeffaflık ihlali.	(YÖK, 2023; Slade & Tait, 2019)
Algoritma Tabanlı Yönlendirme	Özerklik (Autonomy) ve Ajans	Öğrencinin seçim alanının kısıtlanması, yönetimsel denetim aracı olarak kullanılma, gözetim nedeniyle güven kayıbı.	(Prinsloo & Slade, 2017; Sclater, 2016)

Tablo 1 öğrenme analitiği uygulamalarının PDR hizmetlerinde yol açabileceği etik gerilim alanlarını ve potansiyel riskleri özetlemektedir.

ÖA KAYNAKLI ETİK İKİLEMLER İÇİN TEORİK ÇÖZÜM ÇERÇEVESİ

Öğrenme Analitiği'nin (ÖA) beraberinde getirdiği etik meydan okumalar, PDR uzmanlarının ellerindeki mevcut pusulaları –yani ACA ve ASCA gibi geleneksel etik karar verme modellerini– günümüz şartlarına yetkin bir şekilde uyarlamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu karmaşık ikilemleri çözebilmek adına; teknik (algoritmik) ve ilişkisel (yapılandırmacı) unsurları harmanlayan hibrit bir çerçeveye ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut Etik Karar Verme Modellerinin Analizi ve Uyarlanma İhtiyacı

Geleneksel PDR etik modelleri, özü itibarıyla bireysel, yüz yüze danışmanlık ilişkisine ve klinik gözleme dayanır. Ancak ÖA, etik problemin kaynağını insan etkileşiminden alıp teknolojik bir çıktıya, yani veri madenciliği sonucuna taşır.

ACA Uygulayıcının Rehberi (ACA, 2014). Problemi tanımlama, etik kodları uygulama ve sonuçları değerlendirme adımlarını içeren bu modelin; ÖA bağlamında yeniden yorumlanması gerekir. Modelin ilk adımı olan 'Problemi Tanımla', artık sadece danışanın beyanını değil; algoritmanın ürettiği uyarıyı, bu uyarının dayandığı veri setinin güncelliğini ve modelin teknik geçerliliğini de kapsamak zorundadır.

ASCA Etik Standartları Modeli (ASCA, 2019). Okul danışmanları için hayati bir rehber olan bu model; faydacılık, özerklik ve adalet gibi evrensel ilkeleri öğrencinin gelişimi ve yasal hakları ekseninde ele alır. Ancak ÖA'nın beraberinde getirdiği eşitsizlik ve 'algoritmik önyargı' riski; özellikle adalet ve zarar vermeme ilkelerinin, teknolojik çıktılar üzerinde çok daha titiz ve sıkı bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir.

Sosyal Yapılandırmacılık Modeli (Cottone, 2001). Etik bilginin profesyonel ilişkiler ağında üretildiğini savunan bu model; verinin karmaşıklığı yüzünden 'tekil bir etik doğruya' ulaşmanın zorlaştığı ÖA kaynaklı ikilemlerde en işlevsel çerçeveyi sunar. Model danışmana; öğrenci, veli, idareci ve veri uzmanı gibi tüm taraflardan bilgi almasını, bir fikir birliği oluşturmasını ve anlaşmazlık anında müzakere etmesini salık verir.

Hibrit Algoritmik Sorumluluk Modeli Önerisi

ÖA çıktılarının barındırdığı belirsizlik ve potansiyel riskler düşünüldüğünde; PDR uzmanlarının yapılandırmacı yaklaşım ile teknik sorumluluğu sentezleyen 'Hibrit Algoritmik Sorumluluk Modeli'ni (YÖK, 2023) benimsemeleri elzemdir.

Algoritmik Sorumluluğun Entegrasyonu. Bu modelde PDR uzmanı, yapay zeka çıktısını mutlak doğru kabul etmek yerine; onun tarafsızlığını, güvenilirliğini ve doğruluğunu test eden bir denetçi rolünü üstlenir. Algoritmik bir uyarının nihai karar değil, yalnızca bir 'hipotez' olarak görülmesi ve körü körüne kabul edilmemesi esastır. Danışman müdahalesini; sadece makinenin tahminine değil, kendi klinik yorumuna, bağlamsal bilgiye ve yapılandırmacı istişarelere dayandırılmalıdır.

Yapılandırmacı Etik Uygulama. ÖA çıktısı ile karşılaşıldığında danışman, etik düğümü çözmek adına meslektaşları ve teknik uzmanlarla 'zorunlu istişare' (mandatory consultation) sürecini işletmelidir (Cottone, 2001). Bu süreç, teknik karmaşıklığın yükünü hafifletir ve danışmanın odağını kararın gerekçesine çevirir. Böylece karar verme süreci; algoritmanın ne dediğinden ziyade, verinin öğrencinin hayatında ve ilişkisel süreçler içinde ne anlama geldiğine odaklanır.

Aşağıdaki tablo, PDR uzmanlarının halihazırda kullandığı ASCA Etik Karar Verme Modeli'nin, ÖA ve YZ gerçekliğine nasıl derinlemesine uyarlanabileceğini detaylandırmaktadır.

Tablo 2.

ASCA Karar Verme Modelinin Öğrenme Analitiği Bağlamında Uyarlanması ve Önerilen Ek Adımlar

Standart Karar Verme Adımı (ASCA Model)	ÖA Bağlamında Gerekli Ek Adımlar ve Çıkarımlar	Hedeflenen Etik Sonuç ve İlke
1. Problemi Duygusal ve Entelektüel Olarak Tanımla	Uyarının kaynağını, modelin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirle (Slade & Tait, 2019). Algoritmanın potansiyel kültürel veya sosyo-ekonomik önyargısını analiz et (Lin et al., 2023). KVKK (6698) ve gizlilik ilkelerinin veri akışı üzerindeki yasal sınırlarını, özellikle aydınlatma yükümlülüğünü dikkate al. Kanunun öğrenci özel verilerine yaklaşımını incele. Öğrencinin dijital okuryazarlık seviyesini, rıza verme yetisini ve ebeveyn haklarını değerlendir. Zorlayıcı veri çıkarımı riskini ortadan kaldır (Prinsloo & Slade, 2017).	Zarar Vermemenin Güçlendirilmesi; Algoritmik Sorumluluğun Başlangıcı.
2. Etik Standartları ve Yasayı Uygula	Müdahale planını, veriye dayanarak hareket etme yükümlülüğü ile öğrencinin ajansını koruma dengesinde, birden fazla, kültürel açıdan duyarlı seçenek sunarak oluştur. Veri analistleri, IT uzmanları ve meslektaşlarla uyarının teknik ve etik sonuçlarını görüş. İdareye karşı öğrenci haklarını savun. Kararın nedenlerini, YZ çıktısının rolünü ve sorumluluğunu üstlenerek şeffağça belgeleyerek, kararın açıklanabilir olmasını sağla (YÖK, 2023).	Yasal Uyumluluğun ve Gizliliğin Sağlanması.
3. Gelişimsel Düzeyi ve Bağlamı Dikkate Al		Özerkliğin ve Ajansın Desteklenmesi.
4. Potansiyel Eylem Yollarını Belirle		Faydacılık ve Özerklik Dengesinin Kurulması.
5. İstişare ve Müzakere		Yapılandırmacı Etik Bilgi Üretimi ve Şeffaflık.
6. Eylemi Uygula ve Hesap Verebilir Ol		Kurumsal ve Bireysel Hesap Verebilirliğin Belgelenmesi.

Tablo 2, ASCA Karar Verme Modeli'nin öğrenme analitiği bağlamında eklenen değerlendirme adımlarını özetlemektedir. Tablo, karar sürecinin her aşamasında gizlilik, özerklik ve hesap verebilirlik ilkelerine yer verildiğini göstermektedir.

Uygulamalı Vaka Analizi: Algoritmik Uyarıdan Etik Müdahaleye

Teorik çerçeveyi somutlaştırmak adına, bir vaka üzerinden gidelim. Aşağıdaki senaryo, ÖA temelli bir Erken Uyarı Sistemi'nin (EUS) potansiyel tuzaklarını ve bu çalışmada önerilen 'Hibrit Algoritmik Sorumluluk Modeli'nin bu tuzakları nasıl devre dışı bıraktığını net bir şekilde göstermektedir.

Vaka Senaryosu: 'Dijital Sessizlik'

- **Öğrenci:** Ahmet (10. Sınıf, Lise Öğrencisi)
- **Sistem Uyarısı:** Okulun kullandığı 'E-Rehber Analitik Modeli', aniden kırmızı alarm vererek Ahmet için '**%85 Okul Terki ve Başarısızlık Riski**' uyarısı vermiştir.
- **Veri Kaynakları:** Öğrenme Yönetim Sistemi (LMS) verileri, Ahmet'in son 3 haftadır sisteme hiç giriş yapmadığını, ödev teslim oranının %100'den %15'e çakıldığını ve çevrimiçi tartışma forumlarındaki sesinin tamamen kesildiğini göstermektedir.

Geleneksel (Sadece Veriye Bakan) Yaklaşımın Tuzağı. Eğer PDR uzmanı sadece ekrandaki algoritmik veriye bakıp hareket etseydi; Ahmet'i hemen 'motivasyonu düşük', 'sorumsuz' veya 'akademik yetersizlik yaşayan' bir öğrenci olarak etiketleyebilirdi. Reçete olarak da ona standart bir 'Ders Çalışma Programı' dayatır veya klasik bir 'Motivasyon Görüşmesi' yapardı. Sonuç? Yanlış bir teşhis (false positive) ve öğrencinin haksız yere damgalanması (stigmatization).

Önerilen Hibrit Model ile Çözüm Adımları

Bu senaryoda PDR uzmanı, önerilen etik karar verme modelini şu adımlarla işletir:

Adım 1: Algoritmik Doğrulama (Teknik Şüphe): Danışman, sistemin uyarısını mutlak bir 'gerçek' değil, test edilmesi gereken bir 'hipotez' olarak görür. Veriyi inceler ve 'Acaba teknik bir hata mı var?' diyerek IT birimiyle teyit eder. Sonuç: Veri doğrudur; Ahmet gerçekten sisteme girmemektedir.

Adım 2: Bağlamsal Araştırma ve İnsan Teması: Danışman, Ahmet'i 'riskli öğrenci' diye etiketlemeden önce, olayın iç yüzünü anlamak için onunla yargılamayan, yüz yüze bir görüşme yapar.

- **Bulgu:** Görüşmede gerçek ortaya çıkar; Ahmet'in babası işsiz kalmış, evdeki internet aboneliği iptal edilmiş ve ortak kullanılan tek bilgisayar bozulmuştur. Ahmet'in 'sessizliği' motivasyon eksikliğinden değil, imkansızlıktan, yani dijital uçurumdan (digital divide) kaynaklanmaktadır.

Adım 3: Etik Değerlendirme ve Adalet (Equity): Algoritma, Ahmet'in 'yoksulluğunu', yanlışlıkla 'başarısızlık' olarak kodlamıştır. Danışman bu noktada Algoritmik Önyargı (Bias) riskini tespit eder. Teşhis nettir: Sorun psikolojik veya akademik değil, tamamen sosyo-ekonomiktir.

Adım 4: Yapılandırmacı Müdahale ve Savunuculuk: Danışman, Ahmet'e işe yaramayacak bir çalışma programı vermek yerine, ceketini çıkarır ve 'Öğrenci Savunuculuğu' rolüne bürünerek okul idaresiyle görüşür:

1. Ahmet'e okul kütüphanesindeki bilgisayarları kullanması için özel izin ve saat ayarlanmasını sağlar.
2. Belediyenin sağladığı tablet desteği için aileyi yönlendirir.
3. Öğretmenleri durumdan haberdar ederek, ödev teslim sürelerinde esneklik talep eder.

Adım 5: Hesap Verebilirlik ve Belgeleme: Danışman, sisteme müdahale notunu düşerken 'Öğrenci başarısız' değil, 'Erişim sorunu çözüldü' kodlamasını kullanır. Böylece hem Ahmet'in dijital sicilinin gelecekte 'riskli' olarak görünmesini engeller, hem de YZ sisteminin bu tür insani durumları ayırt edemediğini raporlayarak sistemin geliştirilmesine katkı sağlar.

PDR UZMANLARI İÇİN ETİK UYGULAMA KILAVUZU VE YOL HARİTASI

Bu yol haritası, ÖA teknolojilerinin PDR uygulamalarına güvenli, şeffaf ve etik bir şekilde entegre edilebilmesi için PDR uzmanlarına; benimsemeleri gereken somut adımları ve kurumsal gereklilikleri sunan bir rehber niteliğindedir.

Mesleki Yetkinlik, Veri Okuryazarlığı ve Savunuculuk Rolü

PDR uzmanları, sürekli değişen bu dijital ekosistemde yetkinliklerini koruyabilmek için veri okuryazarlığı kazanmak ve YZ sistemlerinin riskleri konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmakla yükümlüdür (YÖK, 2023). Ancak bu yükümlülük, sadece teknolojiyi kullanmayı değil, onun etik boyutlarını da kavramayı içerir.

PDR Uzmanının Yetkinlik İlkeleri

Analitikleri Tamamlama İlkesi. ÖA analitikleri, danışmanın uzmanlığının yerini alacak bir kaptan değil, onu tamamlayan (supplement) bir yardımcı pilottur. Hiçbir algoritma, danışmanın klinik sezgisinin ve insani bağ kurma yeteneğinin yerine geçemez.

Model Doğrulama ve Müzakere. PDR uzmanı, önüne gelen tahmin modelini olduğu gibi kabul etmemeli; modelin kendi öğrenci grubu için geçerliliğini (validity) ve güvenilirliğini (reliability) periyodik olarak test etmelidir. Dahası uzman; teknoloji sağlayıcılar ve idareciler karşısında veri modelinin şeffaflığı ve önyargısızlığı konusunda masaya yumruğunu vurabilmeli, etik standartlar sağlanana kadar şüpheli sistemleri reddetme gücüne sahip olmalıdır.

Reflektif Uygulama ve Eşitlik. Veri, uzmana kendi pratiğine ayna tutma şansı verir (Reflektif Pratik). Danışman, bu sayede doğal olarak daha kolay bağ kurduğu öğrenci grupları ile ihmal ettiği gruplar arasındaki farkı görebilir. Bu veri tabanlı yüzleşme, sistemdeki eşitlik (equity) açıklarını kapatacak müdahaleler tasarlamak için hayati bir fırsattır.

Aktif Savunuculuk. PDR uzmanları; yöneticiler, politika yapıcılar ve ebeveynler nezdinde teknolojinin etik kullanımı için aktif bir 'savunuculuk' hattı kurmalıdır. Analitiklerin bir gözetim aracı olarak değil, tamamen öğrencinin yararına (beneficence) hizmet etmesini sağlamak, bu savunuculuğun temel hedefidir.

Etik Veri Yönetimi ve Katmanlı Rıza Süreçleri

ÖA kullanımının gizlilik ve özerklik duvarlarına çarpmaması için; sadece yasal değil, etik açıdan da sarsılmaz bir veri yönetim protokolü ve 'katmanlı' bir rıza süreci şarttır.

Zorunlu Aydınlatma ve Rıza Kapsamı. Öğrenci ve veli; hangi verinin toplandığı, bu verinin hangi algoritmik amaçla (erken uyarı mı, kariyer tahmini mi?) işlendiği ve kiminle paylaşıldığı konusunda şeffafla bilgilendirilmelidir (Slade ve Prinsloo, 2013). KVKK gereği bu aydınlatma 'lafzen' değil, 'özüyle' anlaşılır olmalıdır. Özellikle K-12 bağlamında rıza süreci, tek bir imza ile geçirilemez; öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun, katmanlı bir diyalog gerektirir.

Veri Yönetimi Protokolleri. Kurumsal veri yönetimi şu etik sütunlar üzerine inşa edilmelidir:

Veri Minimallığı. 'Ne kadar çok veri o kadar iyi' değil; sadece rehberlik hedefi için elzem olan verinin toplanması esastır.

Veri Güvenliği ve Silinme Hakkı. KVKK tam uyumu, anonimleştirme teknikleri ve 'unutulma hakkı' politikaları kurumsal hafızaya kazınmalıdır. Öğrenci ve velinin, aleyhte sonuç doğuran otomatik analizlere itiraz hakkı olduğu net bir dille belirtilmelidir.

Teknolojik Yol Haritası (Technology Roadmap). Kurumun BT birimi ile PDR uzmanları, hangi teknolojinin ne zaman ve hangi etik filtrelerle devreye alınacağını planlayan ortak bir yol haritası çizmeli, riskleri kriz anında değil, masada çözmelidir.

Kriz Durumunda Etik Karar Verme Prosedürü (EUS Tetiklenmesi)

Erken Uyarı Sistemleri (EUS) kırmızı alarm verdiğinde, PDR uzmanının panikle değil, soğukkanlı ve etik bir prosedürle hareket etmesi 'zarar vermeme' ilkesi için hayati önem taşır. Bu süreç, 'harekete geçme yükümlülüğünü' (Prinsloo & Slade, 2017) Hibrit Model ile şöyle yönetir:

Algoritma Uyarısının Teknik ve Etik Doğrulaması. Önce teşhisin kaynağına inilir. Veri güncel mi? Modelin bir önyargısı olabilir mi? YZ çıktısı kesin hüküm değil, sadece bir 'klinik hipotez' olarak masaya yatırılır.

Gelişimsel Düzey ve Bağlamın Değerlendirilmesi. Öğrencinin yaşı, gelişimi ve yaşam koşulları göz önüne alınarak, uyarının o birey için ne ifade ettiği bağlamsal olarak analiz edilir.

Zorunlu İstişare ve Müzakere. Eğer durum hassassa; veri ekibi, IT uzmanları veya deneyimli meslektaşlarla 'zorunlu istişare' mekanizması işletilir.

Kültürel Açıdan Duyarlı Müdahalenin Tasarımı. Müdahale, öğrenciyi algoritmanın çizdiği yola mecbur bırakmak yerine; onun özerkliğini ve seçim hakkını güçlendirecek, kültürel dokusuna uygun seçenekler sunmalıdır (Lin ve diğerleri, 2023).

Belgeleme ve Hesap Verebilirlik. Karar sürecinin her adımı şeffaflıkla belgelenir ve uzman, YZ çıktısını kullanmanın nihai sorumluluğunu üstlenir.

Kurumsal Etik Kültür ve Mesleki Yükümlülükler Üzerine Sonuçlar

ÖA entegrasyonu, PDR uzmanlarının omuzlarındaki yükü dönüştürmektedir. Sistemlerden sürekli gelen risk uyarıları, uzmanlar üzerinde yoğun bir duygusal baskı ve 'alarm yorgunluğu' yaratabilir. Bu durum tükenmişlik riskini artırır. Bu nedenle uygulama kılavuzları sadece yasakları değil; uzmanın öz-bakımını, süpervizyon desteğini ve kurumsal dayanışmayı da içermelidir.

Özetle; teknolojik ilerleme ile insani değerler (gizlilik, özerklik) arasındaki hassas denge, ancak 'Hibrit Etik Karar Verme Modeli'ni benimseyen ve aktif savunuculuk yapan PDR uzmanlarıyla kurulabilir.

Gelecek Projeksiyonu: Tahminden Üretime – Üretken YZ (GenAI) ve Terapötik Chatbotlar

Bugünün literatürü 'tahmin' modellerine odaklansa da; ChatGPT gibi Büyük Dil Modelleri (LLM) ve Üretken Yapay Zeka (GenAI) araçları, PDR hizmetlerinde yeni bir çağın, 'İnsan-Makine Etkileşimi' döneminin kapılarını aralıyor. Artık sadece veriyi analiz eden sistemler yok; öğrenciyle konuşan, psikoeğitim materyali üreten, hatta Woebot veya Wysa gibi 7/24 destek veren 'Terapötik Chatbotlar' sahnede.

Bu dönüşüm, beraberinde yeni nesil, daha karmaşık riskleri getiriyor:

1. **Yapay Halüsinasyon (Artificial Hallucination):** Üretken YZ'nin, gerçek dışı veya zararlı bir tavsiyeyi, son derece ikna edici ve otoriter bir dille sunma tehlikesidir. Kriz anındaki bir öğrencinin, makineden alacağı yanlış bir yönlendirme, telafisi imkansız sonuçlar doğurabilir.
2. **Sahte Empati (Pseudo-Empathy) ve Bağlanma:** YZ'nin kurduğu o 'anlayışlı' cümleler teknik bir taklit olsa da, öğrencide gerçek bir anlaşılma hissi yaratabilir. Bu durum, öğrencinin insan temasından koparak, yargılamayan makinelerin 'sentetik yakınlığına' sığınmasına neden olabilir. PDR uzmanları, bu sahte bağın gerçek bir terapötik ittifakın (therapeutic alliance) yerini alıp almadığını sorgulamalıdır.
3. **İçerik Mülkiyeti ve Kültürel Erozyon:** YZ modelleri genellikle baskın kültürlerin verileriyle eğitildiğinden, üretilen içerikler yerel kültürel kodlardan kopuk olabilir.

Sonuç olarak; PDR hizmetlerinin geleceği, Yapay Zekayı bir 'danışman ikamesi' olarak görmekten değil; onu denetlenen, sınırları çizilmiş ve merkezinde daima insanın olduğu (human-in-the-loop) bir 'süpervizyon asistanı' olarak konumlandırmaktan geçmektedir.

KAYNAKÇA

- ACA (American Counseling Association). (2014). *ACA Code of Ethics (2014)*. American Counseling Association.
- ASCA (American School Counselor Association). (2016). *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (3rd ed.). Author.
- ASCA (American School Counselor Association). (2019). *ASCA Ethical Standards for School Counselors (2019)*. Author.
- Baker, R. S. J. d., & Siemens, G. (2014). Educational data mining and learning analytics. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 253–274). Cambridge University Press.
- Cottone, R. R. (2001). A social constructivism model of ethical decision making in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(4), 387–395.
- Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (Kanun No. 6698). (2016, 7 Nisan). T.C. Resmi Gazete (Sayı 29677).
- KVKK (Kişisel Verileri Koruma Kurumu). (2020). *Karar No: 2020/255, Karar Tarihi: 02.04.2020*.
- KVKK (Kişisel Verileri Koruma Kurumu). (2021). *Karar No: 2021/1214, Karar Tarihi: 02.12.2021*.
- Lin, Y.-C., Yang, Y.-H., & Huang, Y.-M. (2023). Culturally responsive early warning systems in higher education: A socio-technical framework combining learning analytics and personalized interventions. *Applied Sciences*, 15(10), 1321.

- Liu, Z., Zhou, G., Ding, C., Chen, S., & Huang, J. (2023). A systematic review of the role of learning analytics-incorporated interventions in enhancing feedback practices in higher education. *Education Sciences*, 13(10), 1024.
- Natarajan, P., Lee, J., Myneni, S., & Sridharan, V. (2023). Enhanced student performance prediction models using integrated socio-economic, demographic, and behavioral data for personalized learning strategies. *International Journal of Educational Technology*, 14(4), 1-15.
- Prinsloo, P., & Slade, S. (2017). An obligation to act on knowledge: The ethics of learning analytics. In A. Pardo & S. Dawson (Eds.), *Learning analytics: From research to practice* (pp. 119–131). Springer.
- Sclater, N. (2016). *Learning Analytics and the Ethics of Big Data*. Taylor & Francis.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-39.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529.
- Slade, S., & Tait, A. (2019). Core Issues for the use and development of Learning Analytics in ethics-informed ways. In S. Dawson, G. Siemens, M. Joksimović, & K. Kovanović (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 1–1). ACM.
- Torraco, R. A. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305279067>
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2022). *PDR-EPDAB Etik Kuralları (Sürüm 1.0)*.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2023). *Yükseköğretimde Üretken Yapay Zeka Kullanımı Etik Rehberi*.

BÖLÜM 7

DERS DENETİMİ VE DEĞERLENDİRMESİ ÜZERİNE MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ceyhun Büyükkarıncalı, Mehmet Ulutaş, Bilgen Kıral

BÖLÜM 7

DERS DENETİMİ VE DEĞERLENDİRMESİ ÜZERİNE MÜDÜR VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Ceyhun Büyükkarıncalı², Mehmet Ulutaş³, Bilgen Kırıl⁴

Özet

Bu çalışma, ders denetimi ve değerlendirme sistemleri konusundaki okul müdürü ve öğretmen görüşlerini tespit etmek, bu sistemlerin eğitime olan etkilerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiş ve katılımcı olan müdür ve öğretmenlerin görüşleri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde görev yapan 22 sınıf öğretmeni ve 3 okul müdürü ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları okul müdürü denetiminin öğretmenler arasında daha olumlu bir algıya sahip olduğunu ve bu denetim şeklinin daha etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, müfettiş denetimine olumlu bakan öğretmenlerin de dikkate değer bir sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, ders denetimi ve değerlendirme sistemine yönelik farklı yaklaşımların varlığını ve öğretmenlerin algılarına ve beklentilerine göre farklı bakış açılarına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, okul müdürü denetiminin öğretmenler arasında daha olumlu bir algıya sahip olduğu sonucuna varmakla birlikte, bu sonuçların genel geçerliği sorgulanmalı ve farklı bağlamlarda yapılan araştırmalarla desteklenmelidir. Sonuç olarak, bu araştırma ders denetimi ve değerlendirme sistemine ilişkin müdür ve öğretmenlerin görüşlerini sunmuştur. Araştırma sonucunda müdür ve öğretmenlerin beklentilerinin ve geri bildirimlerin alınması; denetim kriterlerinin net olması, okul müdürlerinin ve müfettişlerin hataları bulmanın ötesinde öğretmenlere destek olması gibi önerilerle desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Teftiş, Müfettiş, Okul Müdürü, Sınıf Öğretmeni.

GİRİŞ

Denetim, toplumların yaşamında önemli bir role sahip olup, özellikle eğitim alanında hedeflerin belirlenmesi, başarıların değerlendirilmesi ve rehberlik sağlanması amacıyla kurumsallaşmıştır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, eğitim süreçlerinin her aşamasında denetim faaliyetleri yürütülmektedir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi de bu denetimlerin önemli bir parçasıdır. Eğitimdeki yatırımların etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin hedeflere ne kadar başarılı bir şekilde ulaştığının izlenmesi, eğitim sisteminin temel gerekliliklerinden biridir.

Türk eğitim sistemi içerisinde denetçilik kurumu, Cumhuriyet döneminden bugüne kadar sürekli olarak gelişerek, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamıştır. Öğretmen denetimi ise geçmiş yıllarda genellikle bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri aracılığıyla gerçekleştirilmekteydi. Ancak, son yıllarda yapılan düzenlemelerle öğretmen denetiminde de yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Özellikle 2010'lu yılların başından itibaren yapılan değişikliklerle, eğitim denetçilerinin görevleri yeniden tanımlanmış ve öğretmen denetimi artık okul müdürlerine bırakılmıştır (Abazoğlu vd., 2016).

Son yıllarda Türkiye ve dünyada, öğretmenlerin denetlenmesi ve geliştirilmesi giderek daha fazla tartışılmakta olup, mevcut uygulamaların yetersizliği ve verimsizliği dikkate alınarak sürekli yeni model önerileri gündeme getirilmektedir. Bu tartışmaların merkezinde, öğretmen denetiminde yer alan

¹ Çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. İlgili tez önce 3. yazar sonra da 2. yazarın danışmanlığında yazılmıştır.

² Bilim Uzmanı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ceyhunb@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-2323-2041

³ Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039

⁴ Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552

kişi ve kurumların öğretmenlerle olan iletişimi ve birlikte çalışma süreleri yer almakta, eğitim denetmenleri ve okul yöneticileri ise temel aktörler olarak öne çıkmaktadır (Seylim, 2009).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacı, ülkenin geleceği olan çocukları bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından sağlıklı ve verimli bir şekilde yetiştirmektir. Bugün eğitim sistemlerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olan verimlilik kaygısı, sadece öğretmenlerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin geliştirilmesi ve denetlenmesi sürecinde rol alan tüm kişi ve kurumları ilgilendirmektedir. Öğretmenleri destekleme ve denetlemenin temel amacı, sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak, tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda, mesleki ve kariyer gelişiminin bir parçası olarak görülen denetim etkinlikleri, gelişimi destekleyen, periyodik olarak devam eden, geribildirim sağlayan, bilgi ve becerilerin geliştirilmesine rehberlik eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Kart, 2009).

Örgütler, amaçlarını yerine getirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Bu nedenle, amaçlara yönelik faaliyetlerin sürekli olarak izlenmesi ve bu eylemlerin etkililik düzeylerinin değerlendirilmesi, örgütsel bir gereklilik haline gelmektedir. Örgütün etkililik ve verimliliğinin belirlenmesinde denetim, vazgeçilmez bir süreçtir. Bu bağlamda, denetim; eğitim sistemindeki mevcut uygulamaların incelenmesi, amaçlardan sapmaların tespit edilmesi, sapmaların nedenlerinin belirlenmesi ve düzeltilmesine yönelik rehberlik yapılmasını içeren bir süreçtir. Denetim, okullardaki eksiklikleri ya da yanlış işleyen süreçleri ortaya çıkarmanın yanı sıra, çalışanlara yol göstererek hata yapma olasılığını en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle, çalışanların moral, motivasyon ve performansını artırmak temel hedeflerden biri haline gelmektedir (Yıldırım ve Koçak, 2008).

Değerlendirmenin amacı, uygulamalardan elde edilen verilerle öğretmenlerin performanslarını objektif bir şekilde ölçmektir. Bu görevin yerine getirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Eğitim Denetmenleri Başkanlığı” olarak iki farklı denetim birimi oluşturulmuştur. Bu birimler, öğretmenlerin ve okulların denetlenmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yapılandırılmıştır (Çakır, 2006). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, bakanlık bünyesinde denetim ve danışma hizmetleri sunarken, Eğitim Denetmenleri Başkanlığı, il milli eğitim müdürlükleri düzeyinde faaliyet göstermektedir. Bu yeni uygulamalarla birlikte, mevcut düzenlemeler arasında uyum sağlanması ve uygulamacılar ile araştırmacıların bu düzenlemeleri daha net ve rafine bir şekilde kullanabilmeleri önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır (Sağır, 2011).

Eğitim yönetiminin daha dar bir alanı olan okul yönetiminin temel görevi, okulun tüm insan ve maddi kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak, okulun amaçlarına uygun şekilde faaliyet göstermesini sağlamaktır. Diğer tüm alanlarda olduğu gibi, eğitimde de insan ve maddi kaynakları yöneten okul müdürü, verimlilik ve etkililik süreçlerinin anahtar figürü olarak öne çıkar. Bu anlamda, okul müdürü belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir rol oynar ve okulun başarısı, öğrencilerin yüksek kaliteli eğitim alması ve başarılarının artırılması için profesyonel bir liderlik sergilemelidir. Okul müdürünün, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme gibi yönetim süreçleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995).

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde, doğru ve tarafsız bir değerlendirme büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen performansının değerlendirilmesi, nesnel ölçütlerle yapılan bir karşılaştırma süreci olup, bu değerlendirme sürecinde farklı kaynaklardan toplanan veriler dikkate alınmalıdır. Ancak mevcut uygulamaların öğretmen performansını ölçmede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, denetim ve mesleki gelişim süreçlerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği noktasında görüş birliği bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte pasif bir rol üstlenmeleri ve sürecin dışında tutulmaları, mekanik bir denetim uygulamasına maruz kalmaları en büyük sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan düzenlemelerle, öğretmenleri denetleyen ve rehberlik eden eğitim denetmenleri ile okul müdürlerine yönelik incelemeler, denetim sürecine dair öğretmen görüşlerinin araştırılması gereken temel konular arasında yer almaktadır.

Modernleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan merkezi yönetime bağlı kitle eğitim kurumlarının temel etkenleri, insan gücü ihtiyacının artması ve ulus devletlerin kendi vatandaşlarını yetiştirme gereksinimidir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim kurumları, vatandaş yetiştirme, birey yetiştirme ve mesleki eğitim olmak üzere üç temel amaç etrafında şekillenmiştir. Bu modern eğitim kurumlarının

etkin bir şekilde yönetilebilmesi için ise modern bir yönetim anlayışı gerekmektedir. Okulların sadece amaçları değil, aynı zamanda ortak bir müfredat, örgüt yapısı ve kültür çerçevesinde sistemli bir şekilde yönetilmesi önemlidir. Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve amaçlara ulaşılabilmesi için denetim mekanizmaları da büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2005). Öztaban ve Kırıl (2022)'a göre de 21. yüzyılda okul yöneticilerinden sadece yöneticilik yapmalarından ziyade teknoloji konusunda da liderlik yapmaları beklenmektedir. Okulların başarılı olabilmesi için teknoloji konusunda yön vermek ve okullarda bu doğrultuda eksikleri gidermek yeni bir yeterlilik konumundadır.

Modern eğitim kurumlarının yönetim anlayışı, fabrika tipi sanayi örgütleri ve ordulardan esinlenerek gelişmiştir. Ancak, eğitim kurumlarının özgün yapısı ve işlevleri dikkate alındığında, eğitim denetimi ayrı bir alan olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle, eğitim kurumlarının denetimi, özgün ihtiyaçları ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Modern denetim anlayışının doğuşu 19. yüzyılda, özel ve genel denetmen uygulamalarının ortaya çıkmasıyla başlamıştır. Özel denetmenler genellikle kadın öğretmenler arasından seçilirken, genel denetmenler ise genellikle erkeklerden oluşmaktaydı. Özel denetmenler büyük okullarda bulunurken, genel denetmenler müdür yardımcısı olarak görev yapar ve okul müdürlerine yönetim konularında yardımcı olmaktadır (Babaoğlu, 2011).

Geleneksel denetim anlayışının aksine modern denetim; okulların belirlenmiş kurallara uyumunu değerlendirmenin yanı sıra, yönetici ve öğretmenlere eğitim alanında rehberlik yapmayı da amaçlamaktadır. Denetim, yönetimin bir parçası olarak görüldüğünde, yönetim yaklaşımlarının değişmesiyle denetim yaklaşımlarının da değişmesi kaçınılmazdır. Klasik ve insan odaklı yönetim yaklaşımlarının etkisiyle, modern denetimin işlevleri; durum tespiti, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme olarak tanımlanmaktadır. Modernizm ve postmodernizm çağlarında yönetim anlayışının evrim geçirmesiyle beraber denetim tasarımı da değişmeye devam etmiştir. Yeni düşünceler ortaya çıkarak eğitim ve denetim süreçlerini etkilemiştir. Örneğin, okul tabanlı yönetim ve stratejik yönetim gibi yaklaşımların gelişmesiyle birlikte, buna uygun denetim pratikleri de geliştirilmiştir. Yerinden yönetim anlayışının yaygınlaşmasıyla birlikte, okullar kendi kendini değerlendirme yoluna gitmiştir. Bu, okulların ulusal hedefleri benimseyip kendi durumlarını saptayarak düzeltme yapmalarını sağlayan bir yöntemdir. Dışsal ve merkezi denetim birimlerinin işleyişi yavaşlattığı düşüncesiyle, okul temelli yönetim anlayışı ön plana çıkmıştır (Sullivan ve Glanz, 2005).

Bugün, denetimin okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğu ve bunu doğrudan veya uzmanlar aracılığıyla yapabilecekleri görüşü hâkimdir. Türkiye'de eğitim denetimi alanında yaşanan gelişmeler de bu çerçevede ele alınabilir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerin denetlenmesinin müdür veya müfettişler tarafından yapılmasının faydaları ve eksikliklerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu ikisi arasında hangi sistemin diğerinden daha avantajlı olduğunu ortaya çıkarmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırma, öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimi ve değerlendirmesinin okul müdürleri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaya çalışılmıştır.

Okul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre

1. Denetim türlerine göre katılımcıların tercihleri nelerdir?
2. Ders denetiminin eğitimdeki rolü nedir?
3. Okul müdürü ve müfettiş denetiminin farkları nelerdir?
4. Denetime ilişkin genel görüşler ve denetimden beklentiler nelerdir?
5. Ders denetiminin eğitimin niteliği üzerindeki etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, nicel verileri toplamak ve analiz etmek yerine, açık uçlu sorular kullanarak derinlemesine anlamak için niteliksel verileri toplamak ve analiz etmek amacıyla yapılan

bir araştırma yöntemidir (Berg ve Lune, 2019).

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, sosyal bilimlerde yapılacak araştırmalarda kullanılan çeşitli yöntemlerden biridir ve İngilizce literatürde “Case Study” olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma türü, açıklayıcı durum çalışmalarıyla (explanatory case study) keşifci (exploratory) ve tanımlayıcı durum çalışmaları (descriptive) gibi farklı türler arasında bir tamamlayıcı rol oynamaktadır. Bu çalışmada, açıklayıcı durum çalışması; olayların nedenlerini ve etkilerini anlamaya çalışması, sebep-sonuç ilişkilerini araştırması, derinlemesine veri toplanabilmesi, verileri analiz ederken neden-sonuç ilişkileri ve verilerin etkileri hakkında yorumlar yapmaya olanak sağlaması gibi sebeplerden dolayı tercih edilmiştir. Durum çalışması, bireyler, gruplar, organizasyonlar, sosyal ve politik olaylar hakkında bilgi edinmek amacıyla çeşitli bağlamlarda kullanılmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, siyasal bilimler, sosyal hizmetler, işletme ve toplum planlaması gibi alanlarda yaygın bir araştırma stratejisi olarak benimsenmiştir. Bu yöntem, karmaşık sosyal olayların derinlemesine anlaşılması için özel bir ihtiyaçtan doğmuştur (Aytaçlı, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde görev yapan 22 sınıf öğretmeni ve 3 okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik ve kültürel demografik yapıları göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik ile örneklem oluşturulması hedeflenmiştir. Katılımcıları demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kıdemi	Branşı
Erkek	32 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	26 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	9 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	28 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	32 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	22 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	20 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	30 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	24 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	34 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	21 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	14 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	32 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	18 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	23 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	26 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	18 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	15 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	30 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Kadın	23 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	24 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	12 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Erkek	26 yıl	Okul Müdürü
Erkek	31 yıl	Okul Müdürü
Erkek	28 yıl	Okul Müdürü

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan katılımcılar sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Kıdem yıllarına bakıldığında ise 9-34 yılları arasında olduğu görülmektedir. Tabloya göre katılımcıların mesleklerinde deneyimli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma ile 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. maddesi ile okul müdürlerine devredilen öğretmenlerinin denetimlerinin okul müdürü tarafından yapılması uygulamasının denetimin birer ögesi olan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ele alınmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara: “Size göre öğretmen ders denetimi ve değerlendirme sistemi nedir? Bu sistemin amaçları hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin ders denetimi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Şu anda öğretmenler hangi tür ders denetimine ve değerlendirilmeye tabi tutuluyorlar?” gibi sorular sorularak cevaplar elde edilmiştir.

Görüşme sorularının oluşturulması aşamasında beş alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu oluşturularak etik kurul onayı ardından Milli Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmıştır. Katılımcıların ses kaydı konusunda izinleri alınmış, elde edilen veriler doğrudan metne dönüştürülmüştür. Katılımcılardan elde edilen ses kayıtları kimseyle paylaşılmamış, gizliliği muhafaza edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların gönüllü katılımına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılara görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan ses kaydı alma izni, yazılı onay formu aracılığıyla sağlanmış ve araştırmaya katılma süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılarla birebir görüşmeler yapılmış ve her bir görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Görüşmelerin yapıldığı ortamlar, katılımcıların rahat hissedebileceği, dikkatlerinin dağılmayacağı ve gizliliğin sağlanabileceği şekilde özenle seçilmiştir. Her bir görüşme sırasında, görüşme sorularına katılımcıların özgürce yanıt verebilmesi ve kendilerini rahat ifade edebilmesi için esnek bir yaklaşım benimsenmiş, ek sorularla katılımcıların yanıtlarını genişletmeleri teşvik edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, araştırmanın etik kurallarına uygun olarak, tamamen gizlilik çerçevesinde saklanmıştır. Ses kayıtları, üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve sadece araştırmanın amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılmıştır. Tüm kayıtlar, gizlilik kurallarına uygun olarak güvenli bir ortamda saklanmış ve görüşme sonuçlarının kimlik bilgilerini açığa çıkarmayacak şekilde anonimleştirilmesine özen gösterilmiştir. Görüşme kayıtları, daha sonra kelime kelime yazıya dökülmüş ve veri analizi aşamasında nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Verilerin transkripsiyon sürecinde dikkatlice çalışılmış ve katılımcıların ifadelerinin doğruluğu ve bütünlüğü korunarak yazıya aktarılmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 22 öğretmen ve 3 okul müdürü ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme ile derinlemesine görüşmeler kullanılarak yapılmıştır. Amacı, öğretmenlerin denetim ve değerlendirme sistemlerine yönelik görüşlerini derinlemesine anlamaktır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Görüşmelerde ilk olarak sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, birinci araştırmacı tarafından yapılmış ve kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veriler, kayıt cihazına yapılan ses kaydı ile yüz yüze yapılan görüşmelerin transkripsiyonları ve alınan notlar yardımıyla derlenerek, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ses kayıtları ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Transkripsiyonlar ise yaklaşık 120 sayfa tutmuştur. İçerik analizi, verilerin önceden belirlenmiş kategoriler veya temalar doğrultusunda incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir. İçerik analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri hakkında genelleştirilebilir sonuçlar ve fikirler ortaya çıkmaktadır. Bu veri toplama süreci, önceden belirlenmiş kriterlere göre seçilmiş çalışma grubu ile yapılan görüşmelerin transkripsiyonları ve notlarının analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Sonuç olarak araştırma sorularına yanıt bulmak ve nitel bir anlayış kazandırmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın İnanırcılığı, Aktarılabilirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Görüşmeler öğretmenler odasının sakin ve başka öğretmenlerin bir arada bulunmadıkları saatlerde yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce görüşme kayıtlarının üçüncü taraflarla paylaşılmayacağına bilgisi verilmiş, bu sebeple görüşme sürecinde güvenle konuşabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri tamamen orijinaldir ve herhangi bir yorum katılmamıştır. Çalışma içerisinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Görüşmelerde inanırcılık ilkesinin korunması için ses kayıtları dikkatle ve eksiksiz not edilmiş ve doğrudan metne aktarılmıştır.

Teyit edilebilirlik ilkesinin doğrulanması amacıyla, görüşmelerden alınan ses kayıtları eksiksiz bir şekilde saklanmış ve araştırmanın diğer süreçlerinde bu ses kayıtları sonucunda yapılan analizlerle sonuca varılmıştır. Ses kayıtları araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmamış, gizlilikleri korunmuştur. Tutarlılık ilkesi doğrultusunda, görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu tüm katılımcılar için standart hale getirilmiştir. Bu sayede tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiş ve veri toplama koşulları aynı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde de belirli metodolojik yöntem izlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışma içerisinde kimlikleri gizli tutulmuş, her birine kod harfler ve sayılar verilmiştir.

Araştırmacıların Rolü ve Etik

Araştırmacıların, üzerinde çalıştıkları bir araştırmayı devam ettirirken dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır. Araştırmacı fikirlerini açıklıkla ifade edebilmeli, yapmış olduğu araştırmaya benzer araştırmaların bilimsel çalışmalara bulundukları katkıları doğru bir şekilde ifade ederek adaletli yaklaşmalı ve araştırmanın katılımcılarının kişisel haklarına saygı duymalıdır (Türkiye Bilimler Akademisi, 2002). Ayrıca araştırmada verilerin toplanması ve analizi aşamasında etik değerler dikkate alınmalı, intihalden kaçınılarak araştırmacıya özgün çalışmalar yürütülmelidir (Uğurlu, 2020). Bu nedenle çalışmayı hayata geçirmeden önce Adnan Menderes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu ile Aydın Efeler Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmanın kapsamı katılımcılara açıklanmış, katılımcıların araştırmaya gönüllülük kapsamında katıldığı teyit edilmiş ve kişisel bilgilerinin hiçbir kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacağı, bunun sağlanması amacıyla da araştırmanın katılımcılarına kod isimler verileceği katılımcılarla paylaşılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların görüşme sorularından cevaplamak istemedikleri sorular olursa cevap vermeyebilecekleri ve istedikleri anda da görüşmeyi sonlandırabileceklerini kendilerine izah edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde müdür ve öğretmenlerin araştırmanın alt problemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin görüşmeler sonucunda elde edilen temalar tablolarla birlikte aktarılmaktadır. Bulguları ortaya koyan tablolar araştırma soruları kapsamında, ilgili başlıkların altında sunulmaktadır.

Denetim Türüne Göre Katılımcı Tercihleri

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar araştırma sorusu olan “Müfettiş teftişinden, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirilmesi sistemine geçilmesinin sebepleri nelerdir? Hangi sistemin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Sebeplerini açıklar mısınız?” sorusuna tüm katılımcıların verdikleri cevaplara göre çıkan sonuç Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Denetim Türüne Göre Tercihleri

Kategoriler			Katılımcılar
Müfettiş	teftişini	tercih	E4, E5, E15, E22.
edenler			
Müdür	denetimini	tercih	E1, E2, E3, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E18, E19, E20,
edenler			E21, M23, M24, M25.
Alternatif	bir	model	E6
önerenler			
Toplam alınan görüş			25

Tablo 2'ye göre, tüm okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürü denetimini tercih etmiştir.

E6, alternatif bir model önerisini şu şekilde izah etmiştir:

“Şu an aklıma gelmiyor. Şu an aklıma bir şey gelmiyor da. İşte daha değişik olabilir. Yine müfettişin Geçilmesi iyi bence. Ama okul müdürü yani, öğretmen tanıyor. Derse girmese bile öğretmeni tanıyor. Ama tabi şu an okul müdürlerinin şeyi değişti. Dört artı dört çalışıyorlar. Bence üçüncü yol bulunabilirdi C sıkı.”

E4 ise müfettiş denetimini tercih eden katılımcı olarak şunları söylemiştir:

“Valla ilk müfettişlerdeki denetim o zamanki denetim daha etkiliydi. Neden diyeceksiniz. Eee, en azından insanlar bir korku mu diyelim artık bir şey içerisinde eee, daha fazla hani bu dikkat ediyorlardı çalışmalarına daha fazla dikkat etmeye çalışıyorlardı. Yani müfettiş korkusu vardı. Soruşturma yedim, sürüldüm, şu oldum veya işte eksikim bulunursa şu yapılır bu yapılır. Bir de o zamanlar şey vardı, yıllık planlar ünite planlar günlük planlar zaten öğretmenin en büyük sıkıntıları onlardı. Dersten alıkoyduğu en büyük zaman dilimi onlardı. Onların harcadığı zamanla öğrencilerine faydalı olabilecek zamanı harcıyorlardı.”

E1 ise okul müdürü denetimini tercih eden bir katılımcı olarak şunları ifade etmiştir:

“Müdür denetiminin daha etkili olacağını düşünüyorum. Objektif olursa. Senci benciden ziyade gerçekten işini yapanı takdir edip işini yapmayanı da ayırt edebildikten sonra hiçbir sıkıntı yok. Ama işini yapan adamı eee, sırf sevmediği için veya farklı bakış açısında farklı görüşte olduğundan dolayı farklı bir noktada değerlendirirse sıkıntı olur. Objektif olmalı. Hani eğitim eee, uzmanı gibi eee, objektif bakmalı. O zaman daha sağlıklı olur.”

Ders Denetiminin Eğitimdeki Rolü

Ders denetiminin eğitimdeki rolünün gerekli olup olmadığı sorusu katılımcılara “Ders denetimi ve değerlendirilme sisteminin eğitim kalitesi üzerine etkililiği nedir? Olumlu/olumsuz etkililiği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Neden olumlu/olumsuz olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur. Elde edilen cevaplar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Ders Denetiminin Eğitimdeki Rolü

Kategoriler	Katılımcılar
Eğitimdeki rolünün gerekli olduğunu ifade edenler	E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E19, E21, M23, M24, M25
Gerekli olmadığını ifade edenler	E4, E5, E15, E18, E20, E22
Toplam alınan görüş	25

Tablo 3'e göre katılımcılar ders denetiminin eğitimdeki rolünü dersin işleniş esasında gösterilen performans açısından ele almışlardır. Buna göre 6 kişi eğitimdeki rolün gerekli olmadığını ifade ederken, 19 kişi gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Buna göre, E6 şunları ifade etmiştir:

“E tabi ki bir şeyler oluyorsa bunun muhakkak bir denetimi olması lazım. Herkes kafasına göre davranması mümkün değil. Bu devlet kurumuydu yapılan iş ve işlemlerin denetimi olması gerektiğini düşünüyorum yani ben.”

Ders denetiminin gerekli olmadığını ifade eden E18 ise şunları ifade etmiştir:

“Yani şöyle, örneğin iki müfettiş girdi demiştim dersime, bir müfettiş beni hiç tanımadan yaptığım etkinlikleri bilmeden bütün bir yıl boyunca beni gözetlemeden benim hakkımda yargıda bulunabiliyor. Daha, müfettişte bu şekilde olmuştu. Özel eğitim öğrencim vardı. Kaynaştırma öğrencim vardı. Onunla ilgili birçok etkinliği yapmaya çalışmama rağmen bu konuda bir eğitim almıyoruz biz. Eee, yapmaya çalışmama rağmen hani yardım almaya çalışmama rağmen yaptığım etkinlikleri çok fazla beğenmediğini söylemişti ve benim motivasyonumu kırmıştı açıkçası. ve bununla ilgili çok fazla

rehberlikte bulunmamıştı yani yaptığım şeyi beğenmemişti ama ne yapmam gerektiğini bana tam olarak söylememişti.”

Okul Müdürü ve Müfettiş Denetiminin Farkları

Müdür denetimi, hızlı ve doğrudan sonuçlar doğurabilir. Müdürler, ekiplerinin performansını anında etkileyebilecek kararlar alarak kurumsal çevikliği artırabilirler. Müfettiş denetiminde ise genellikle daha uzun vadeli sonuçlar beklenebilir. Denetim sonuçları, kurumun gelecekteki stratejilerini ve yönelimlerini belirleyebilir. Bu nedenle, müfettiş denetimlerinin sağladığı geri bildirimler, uzun vadeli gelişim için kritik bir öneme sahiptir olabilir. Katılımcılara “Müfettiş teftişinden, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirilmesi sistemine geçilmesinin sebepleri nelerdir? Hangi sistemin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Sebeplerini açıkla mısınız?” Soruları sorularak cevaplar aranmıştır. Müdür ve müfettiş denetimi arasındaki farkın olduğunu söyleyenler ile olmadığını ifade edenlerin tercihleri Tablo 4’ te listelenmiştir.

Tablo 4

Müdür ve Müfettiş Denetimi Farkları

Kategoriler	Katılımcılar
Farkın olduğunu söyleyenler	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, M23, M24, M25
Farkın olmadığını söyleyenler	-
Toplam alınan görüş	25

Tablo 4’e göre farkın olmadığını söyleyen katılımcı yoktur. Katılımcılar okul müdürlerinin ve müfettiş teftişlerinin farklarını daha önceden tecrübe ettikleri deneyimlerini göz önünde bulundurarak cevaplandırmışlardır.

Okul müdürü ve müfettiş denetiminin farkları olduğunu söyleyen E9 ise şunları ifade etmiştir:

“Eee ama yani okul müdürlerinin müfettişlere göre eee, daha bu konuya hâkim olacağını düşünüyorum çünkü öğretmenlerle aynı yerdeler öğrencilerle aynı yerdeler öğrencileri tanıyorlar. Onların geçmişlerini biliyorlar. Eee ve tüm yıl boyunca öğretmenleri gözlemleyebiliyorlar. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları gözlemleyebiliyorlar. Bu yüzden bence okul müdürü denetiminin daha sağlıklı olabileceğini düşünüyorum ben. Sorunuzun cevabı oldu mu olmadı mı bilmiyorum ama.”

Öğretmenlerin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşleri, meslekte edindikleri tecrübelere, öğretmenlik yaptıkları okulun eğitim öğretim kültürüne ve şahsi niteliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Denetim süreci, olumlu bir şekilde ilerlediğinde öğretmenlerin güdülenmelerini artırabilirken, olumsuz bir denetim süreci ise eğitimdeki verimliliği olumsuz etkileyebilir. Bu sebepler ışığında, denetim sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenlerin niteliklerini, okulun kültürünü ve örgüt iklimini dikkate almak önemlidir. Araştırmaya katılan katılımcılara “Öğretmenlerin ders denetimi ve değerlendirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Şu anda öğretmenler hangi tür ders denetimine ve değerlendirilmeye tabi tutuluyorlar?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
Denetime olumlu bakanlar	E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E19, E21, M23, M24, M25
Denetime olumsuz bakanlar	E4, E5, E15, E18, E20, E22
Toplam alınan görüş	25

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin ders denetimi ve değerlendirme sistemine ilişkin algılarında değerlendirmeyi yapacak olan okul müdürünün değerlendirme aşamasında taraflı olabileceği konusunda çekincelerinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir.

Buna göre E21:

“Eee, olumlu yönleri olabilir. Ama şöyle olabilir, az önce söylediğim gibi denetim yapan kişinin tarafsız olması gerekiyor. Eee, adalete önem vermesi gerekiyor açıkçası. Duyduğumuz bazı örnekler eee, yani bu konuda sıkıntı yaşayan bazı öğretmenlerin olduğunu duymuştum, öğretmenin siyasi görüşüne veya sendikasına bakarak bu şekilde değerlendirme yapan okul müdürleri vardı. Bu şekilde yapılmazsa ve eee, gerçekten işinin ehli olan kişiler tarafından yapılırsa ben olumlu olacağını düşünüyorum ders denetiminin.”

Denetime olumsuz bakan E22 ise şunları ifade etmiştir:

“Dediğim gibi eğer tarafsız davranamıyorsa orada bir yanlışlık var. Öyle bir konuya girdiniz ki, açıklamaya başlayayım mı? Çünkü ben açıkçası bazılarının hak ettikleri yerde olduklarını düşünmüyorum. Eee, onlar torpille geldikleri için ne kadar tarafsız davranabilecekler? Siz de biliyorsunuz. İşine haksızlıkla gelen bir insan hak verebilecek mi kendilerine?”

Öğretmenlerin Denetimden Beklentileri

Denetim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve güdülenmelerini artırarak eğitimin niteliğini yükseltmek için önemli bir zemin oluşturur. Denetim aşamalarının, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılması, eğitimin başarısını olumlu yönde katkıda bulunabilir. Katılımcılara “Ders denetimi ve değerlendirilme sisteminin eğitim kalitesi üzerine etkililiği nedir? Olumlu/olumsuz etkililiği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Neden olumlu/olumsuz olduğunu düşünüyorsunuz?” soruları sorularak cevaplar aranmıştır. Görüşmelerden elde edilen ders denetiminin artırılması gerektiğini düşünen öğretmenler ile azaltılması gerektiğini düşünen öğretmenler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Denetimden Beklentileri

Kategoriler	Katılımcılar
Denetimin artırılması gerektiğini düşünenler	E1, E2, E3, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E19, E21, M23, M24, M25
Denetimin azaltılması gerektiğini düşünenler	E4, E5, E6, E9 E15, E18, E20, E22
Toplam alınan görüş	25

Tablo 6’ya göre, denetim ve değerlendirme sistemiyle ilgili öğretmenlerin deneyimleri, algıları ve beklentilerine dair katılımcıların verdiği cevaplara örnekler aşağıdaki gibidir.

Konu hakkında E13’ün cevabı şöyledir:

“Denetim iyi ama az yapılıyor. Yine de okul müdürleri teftişleri daha iyi tabii. Artırılmasında bir sakınca yok bence.”

Denetimin azaltılması gerektiğini düşünen E15 ise şu yanıtı vermiştir:

“Müfettiş bizi tanımıyor. Eee, tabii haliyle tanımadan yargılama yapıyor. Ama bu teftişler azaltılsa bence öğretmenler kendilerini daha özgüvenli hissedecek.”

Ders Denetiminin Eğitimin Niteliği Üzerindeki Etkisi

Ders denetimi, eğitimin niteliğini artırmak amacıyla uygulanan önemli bir araçtır. Okul derslerinin denetimi, öğretim metotlarının uygulanması ve güncel tutulması, müfredatın takip edilmesi ve öğrenci başarılarının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Denetim, öğretmenlerin niteliklerini desteklerken, öğrenci için ders öğrenme aktivitelerini de geliştirir. Katılımcılara “Ders denetimi ve değerlendirilmesi sistemine geçilmesi bağlamında eğitim sisteminde kalite ve verimliliğin artması için önerileriniz

nelerdir?” sorusu yöneltilerek cevaplar aranmıştır. Tablo 7’de ders denetiminin etkili olduğunu düşünenler ile etkisi olmadığını düşünenlerin görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 7

Ders Denetimi ve Değerlendirme Sisteminin Eğitim Kalitesi Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	Katılımcılar
Etkili olduğunu düşünenler	E3, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E21, E22, M23, M24, M25.
Etkili olmadığını düşünenler	E1, E2, E6, E7, E8, E17, E20
Toplam alınan görüş	25

Tablo 7’ye göre 7 katılımcı ders denetiminin ve değerlendirme sisteminin eğitim kalitesi üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmiş, kalan 18 katılımcı ise etkili olduğu görüşünü savunmuştur. E2’nin bu duruma ilişkin görüşleri şöyledir:

“Ya çok fazla eee, etkinliği olduğunu düşünmem zaten hani belki ben kendi okuluma göre bakıyorum da olaya çünkü neden bizde en kıdemsiz öğretmen 15 yıllık öğretmen zaten bu insanlar eee, belli bir şeye hani eksikleri tamamlaya tamamlaya zaten bir zaten sonuçta eee, 30 yıllık da olabilir 40 yıllık da olabilir hatta siz eksiksiz demek de yanlış ama zaten öğretmen kendini bir şekilde mesleğine gerçekten gönül verdiyse gerçekten bu işi vicdaniyla yapıyorsa kendini zaten yetiştirmiştir. Eee, idare burada denetimi bence hani çok da ben denetim, denetime karşıyım dedim ya denetimden ziyade öyle demektense yol gösterici veya kılavuz veya işte yardımlaşma gibi eee, bakmak lazım.”

E3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Yani olumlu eee, şimdi bütün meslektaşlarım bir eee, bir öğretmenleri bir kefeye koyduğumuz zaman çok yanlış olur. Eee, tabi ki çalışmayan veya devlet memuru biliyorsunuz devlete dayadım sırtımı demek var işin içerisinde. Bazı zihniyetler var. En azından ya ben ne kadar çalışıyorum ne yapıyorsam etrafımda görülse de sınıf dışında ne yaptıkları görülse de sınıf içinde ne yaptıklarının görülmesi tabi ki onun üzerinde bir eee, tetikleyici bir etki yaratıyor yani veya. Pardon... (Telefon görüşmesi)”

E6, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İşte dediğim gibi bence çok etkili. Şöyle ki öğretmenler sosyal hayatları gereği bazı yönetmelik değişikliklerini kaçırabiliyor. Öğretmenler kurulundaki toplantıda bahsetmemize rağmen uygulamayınca kavrayamayabiliyor. Ama denetim esnasında ya da sonrasında nasıl uygulayacakları konusunda tereddütleri de ortadan kalkmış oluyor.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, okul müdürlerinin yaptığı ders denetimi ve değerlendirmeleri konusunda okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin ders denetimi ve değerlendirme sistemi üzerine düşüncelerinin çeşitliliğini göstermektedir ve bu konuda okuyucuya önemli noktalarda yol göstermektedir. Araştırmada, müfettiş teftişinden, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirilmesi sistemine geçilmesini tercih eden okul müdürü ve öğretmenlerin sayısı tercih etmeyenlere göre fazladır. Okul müdürünün denetimini tercih eden öğretmenler okul müdürünün kendilerini tanımasını, okuldan birinin okul ortamında bulunması sebebiyle denetlemenin stres kaynağı olmadığını ve okul müdürünün eğitim öğretimin içinde olduğunu ancak müfettişlerin ise denetleme kısmına odaklandıkları için eğitim öğretimin arka planda kalması sebebiyle okul müdürü denetimini tercih etmektedirler.

Topçu ve Aslan (2009) öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesinde okul yöneticilerinin daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmen denetiminde etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine dayanmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar okul müdürünün ders denetimi esnasında okulun doğal ortamından birinin denetlemesi sebebiyle kendilerini özgüvenli ve rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Denetlemeden geçen öğretmenlerin kendilerinin okul müdürünün denetlemesi sebebiyle çalışma hayatında denetim kaygısı yaşadıklarını aktarmışlardır. Benzer bir şekilde, bu çalışmada da okul müdürü denetiminin öğretmenler tarafından

daha olumlu karşılandığı bulunmuştur. Ancak, çalışmada sadece okul yöneticileri değil, müfettiş denetimlerine olumlu bakan öğretmenlerin görüşleri de ele alınarak, daha geniş bir perspektif sunulmuştur.

Ders denetimi ve değerlendirme sisteminin eğitim kalitesi üzerine etkililiği sonuçlarına göre katılımcılar denetlemenin eğitimin en önemli mekanizmalarından biri olduğu konusunda hem fikirdirler. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin çoğunluğu denetimin gerekliliğini belirtmişlerdir. Denetim öğretmenlerin performanslarını etkileyen önemli bir süreç şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Seçen (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin ve denetçilerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ele alarak okul yöneticilerine eğitim-öğretime daha fazla zaman ayırmalarını önermiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin denetim görevlerinin etkili olduğu yönündeki görüşle desteklenmiştir. Öğretmenler ve okul müdürlerinin denetlemenin zamanı konusunda sene başı toplantılarında denetim zamanının belirlenmesini olumlu karşılamışlardır.

Müfettiş teftişinden, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirmesi sistemine geçilmesine katılımcıların verdikleri cevaplar benzerlikler göstermektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar okul müdürü denetiminin müfettiş denetimine göre daha objektif olduğunu, denetim ortamının herhangi bir dış müdahaleye açık olmadığını ve müfettişlerin öğretmeni tanımadıkları için denetleme esnasında öğretmeni tam olarak değerlendiremediklerini düşündüklerini belirtmişler ve bu yüzden okul müdürü denetiminin hem müfettişlerin yükünü azalttığını, hem de denetimin amacına ulaştığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında okul müdürü denetimi hem daha etkili hem de geri dönüşlerin denetlemeden hemen sonra ve aynı okulda olması sebebiyle daha faydalı olduğu düşünülmektedir. Aslanargun ve Göksoy (2013) öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimlerine daha sıcak baktıklarını ve eğitim denetçilerinin uygulamalarından memnun olmadıklarını raporlamıştır. Bu bulgu, araştırmayla da büyük oranda örtüşmektedir, çünkü araştırmada da okul müdürü denetimine yönelik olumlu görüşlerin ağır bastığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ders denetimi ve değerlendirmesi ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlara göre araştırmaya katılan katılımcılar denetimin eğitimi yönlendiren süreçlerden biri olduğunu ve gerekliliğini vurgulamışlardır. Ders denetiminin müfettişlerden okul müdürlerine verilmesi hususunda öğretmenler memnuniyetlerini vurgulamışlardır. Bayraktutan (2011) ise Sivas'ta ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin denetim becerilerine yönelik farklı algılar tespit etmiştir. Araştırmada da öğretmenler arasında farklı görüşlerin varlığı ortaya konulmuş, özellikle okul müdürü denetimini tercih edenlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak, çalışmada müfettiş denetimine yönelik olumlu görüşler de yer almakta ve bu yönüyle daha kapsayıcı bir bakış açısı sunulmaktadır. Ders denetimi eğitim öğretim aşamalarında önemli bir yol gösterici etkidir. Denetleme kavramının “açık bulmaktansa rehberlik yapmak” olarak algılanmasıyla denetlemenin hedeflerine ulaşılacağı düşünülmektedir.

Kaya ve Ülker (2011) ise Muğla'daki öğretmenlerin okul müdürlerinin sınıf içi etkinlikleri denetleme becerileri konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, bu araştırmada da okul müdürü denetimine olumlu yaklaşan öğretmenlerin sayısının fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, araştırmada ayrıca müfettiş denetimine de olumlu bakan bir kesim olduğu tespit edilmiştir, bu araştırmada Kaya ve Ülker'in çalışmasından farklı olarak denetim şekillerine yönelik daha geniş bir analiz sunulmaktadır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, okul müdürü denetiminin öğretmenler arasında daha olumlu bir algıya sahip olduğu ve bu denetim şeklinin daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Ancak, bu sonuçların genel geçerliği sorgulanmalı ve farklı bağlamlarda yapılan araştırmalarla desteklenebilir.

Ders denetimi ve değerlendirme sisteminin eğitimin kalitesi üzerine sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenler ve müdürler denetimin eğitimin kalitesini artırdığı ve denetimin öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri, yönetmeliklerde istenen evrak ve dokümanların öğretmenler tarafından tam ve eksiksiz tutulması sebebiyle hem okul idaresini hem de öğretmenin derse tam ve eksiksiz gelmesini sağladığını belirtmiştir. Ancak araştırmaya katılan bazı öğretmenler de denetimin azaltılmasının dersin kesintiye uğramaması ve öğretmenin evrakların arasında boğulmaması açısından da gerekli olduğunu, denetlemenin zamanı yaklaştıkça öğretmenlerde stresse neden olduklarını ve bu yüzden denetlemenin yılda iki kere yerine bir kere yapılmasının daha sağlıklı olacağını vurgulamışlardır.

Fırıncioğulları Bige (2014), İstanbul Şişli'deki okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ders denetimi konusundaki görüşlerini araştırmış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırmada ise, okul müdürü denetimine dair olumlu görüşlerin yanı sıra, farklı bulgular da ortaya çıkmış ve müfettiş denetimlerine yönelik olumlu görüşlerin de dikkate değer olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ve müdürler denetim aşamasında müfettişlerin de bulunmasının hem yönetmeliklere hâkimiyet hem de denetlemenin kurum dışında başka bir gözle yapılacağını, okul müdürünün denetiminin okul ve öğretileri kapsadığını ancak müfettişlerin birçok benzer okuldaki işleyişi bildiklerini ve bu sebeplerden dolayı müfettiş denetimlerini de okul müdürü denetimine destekleyici olarak ara ara yapılmasını belirtmişlerdir. Bu yönüyle, çalışma daha çeşitli bir bakış açısı sunmaktadır.

Ünal ve Şentürk (2011), okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinde bazı eksiklikler olduğunu bulmuş ve özellikle müfettişlerin denetim süreçlerindeki zorlukları vurgulamıştır. Araştırmada da bazı eksiklikler tespit edilmiş olup, bu eksikliklerin genellikle müfettiş denetimlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler müfettişlerin evrak ve yönetmeliklere çok önem verdikleri ve bu yüzden sınıf ortamında olası iş ve işleyiş değişikliklerini hoş görmediklerini, müfettişlerin yaş grubunun yüksek ve eğitim öğretimin okulda çalışma aşamasından uzaklaşmaları sebebiyle de bazı olgulara ve durumlara tam olarak vakıf olmamaları sebebiyle denetleme esnasında öğretmenlerle empati kurmakta zorlanmaları sebebiyle müfettiş denetimi konusunda eksik yönleri belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Ünal ve Şentürk'ün bulgularıyla örtüşen sonuçlar elde edilmiştir. Kırıl ve Aksoy (2018)'a göre de öğretmenler müfettişlerden öğretimsel liderlik rollerini sergilemesini beklemektedirler. Bu doğrultuda müfettişlerin kendilerini geliştirmeleri de önemli bir husus olarak görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ders denetimi ve değerlendirme sisteminin eğitim kalitesi üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Bu sistemlerin etkililiğini artırmak için öneriler de sunulmuştur. Özellikle, öğretmenlerin daha fazla katılımı ve geri bildirim alınması gibi adımların bu sistemlerin etkinliğini artırabileceği düşünülmektedir. Ders denetimi ve değerlendirmesi sistemine geçilmesi bağlamında eğitim sisteminde kalite ve verimliliğin artması için, denetlemenin okul müdürü tarafından yapılmasının öğretmenlerde özgüven artışına neden olduğu, okul müdürü denetlemesinin müfettiş denetimine göre daha az stresli geçtiğini ve müfettişlerin denetleyeceği öğretmeni sadece sınıfta o anda görmesi sebebiyle denetleme sürecinde öğretmeni tanıyamayacağını ve bu yüzden olası olumsuzluklar konusunda öğretmeni objektif bir şekilde değerlendiremeyecek olması sebebiyle okul müdürü denetiminin verimliliğini artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise denetimin okul müdürü tarafından yapılmasının daha önce öğretmen ve okul müdürü arasında olası yaşanmış olan anlaşmazlıklar ve yanlış anlamalardan kaynaklanabilecek subjektif bakış açısına yol açabileceği sebebiyle denetimin müfettişler tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar okul müdürünün olası subjektif yaklaşımının eğitimde kaliteyi ve verimliliği düşüreceği bu sebeple müfettiş denetiminin kalite ve verimlilik açısından daha uygun olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırma kapsamında okul müdürü ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirme sisteminin ne anlama geldiği ve bu sistemin nasıl işlediği hakkında görüşler dile getirilmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirme sisteminin eğitimde önemli bir rol oynadığı konusunda hemfikirdir. Ancak, sistemin etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda farklı düşünceler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürünün önceden toplantılarda zaman aralığı verdiği ancak net zaman söylememeleri sebebiyle öğretmenlerin denetim stresine maruz kaldıklarından, okul müdürünün öğretmenlerden randevu almadan derse girmelerinden, bazı müdürlerin bire bir dönüt bazılarının da zümre toplantısı yaparak genel konuşmalarının sistemin etkililiğini zedelediği konusunda düşüncelerini belirtmişlerdir.

Okul müdürü denetimini özellikle tercih eden öğretmenlerin denetime olumlu baktığı ve bu denetim şeklinin daha etkili olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, müfettiş denetimine olumlu bakan öğretmenlerin sayısının da dikkate değer olduğu görülmektedir. Bu durum, okul müdürünün ders denetimi ve değerlendirme sistemi konusunda farklı yaklaşımların olduğunu ve okul müdürü ve öğretmenlerin deneyimlerine, algılarına ve beklentilerine göre farklı bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir.

Ders denetimi ve değerlendirme sisteminin eğitim niteliği üzerindeki etkileri de tartışmaya değer bir konudur. Araştırmanın bulguları, bu sistemin eğitimin niteliğini artırmada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ancak, bu sistemin etkililiğini artırmak için öneriler de ortaya konulmalıdır. Bu araştırmada, ders denetimi ve değerlendirme sistemlerine yönelik öğretmen görüşleri ele alınmış olup, yapılmış olan bilimsel araştırmalarda diğer çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar da değerlendirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alındığında, elde edilen bulguların genelleştirilebilirliği ve güvenilirliği hususu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konuda yapılacak ileri araştırmalar, daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, bu araştırma ders denetimi ve değerlendirme sistemleri konusundaki alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulguların, eğitimde bu sistemlerin daha etkin bir şekilde kullanılması ve eğitim kalitesinin artırılması yolunda yol gösterici olması umulmaktadır.

Uygulayıcılara Öneriler

Eğitim denetimi, eğitim öğretim kalitesinin artırılmasında ve öğrenci başarısının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Denetim aşamalarında okul müdürleri, önemli bir konuma sahiptir. Okul müdürlerinin liderlik vasıfları, okul kültürü ve öğretmenlerin kariyer gelişimi için etkili olmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik vasıflarını geliştirmeleri, eğitim denetiminin etkinliğini artırmaya önemli bir etken olabilir. Okul Müdürlerinin, hem pedagojik hem de yönetsel kabiliyetlerini geliştirmeleri gerekebilir. Okul müdürleri, kendi kurumlarında öğretmenler arasında işbirlikçi bir kurum kültürü oluşturabilirler. Müdürler, öğretmenler arasında ekip çalışmasını teşvik edici faaliyet ve organizasyonlar düzenleyerek öğretmenler arasında işbirliğini güçlendirebilirler.

Okul müdürleri, eğitim denetimindeki değişiklikleri takip etmek ve yenilikleri değerlendirmek amacıyla hem yönetmeliklere hâkim olmalı hem de başka okullarla ilgili yapılan çalışmaları değerlendirerek yapılmış olan çalışmalara yönelik veriler elde etmeli ve elde edilen verilere göre kararlar alabilirler. Ancak okul müdürünün veri elde etme ve verilerin analizleri konusunda eğitim alması da önemlidir. Okul müdürleri, denetim sonrasında öğretmenlere geri bildirim amacıyla kurum içerisinde zümre toplantıları ve aynı sınıflara derse giren öğretmenlere genel bir toplantı yaparak daha sonrasında ise birebir geri bildirim görüşmeleri gibi etkinlikler oluşturabilirler. Denetleme sonlarında öğretmenlere yapıcı geri bildirim, öğretmenlerin niteliğinin artırılmasında olanaklar sağlayarak öğretmenlerin gelişiminde ve öğrenci başarısının artırılmasında olumlu yönde katkıda Okul müdürlerinden Öğretmenlere denetim sonrasında yapılacak geri bildirim, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde güçlü ve zayıf yönlerini farkına varmalarında ve düzeltilmesi yolunda yardımcı olabilir.

Okul müdürlerinin, denetim ve değerlendirme görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için, maarif müfettişleri ve ilgili akademisyenler tarafından yeni ve mevcut kanunlar, yönetmelikler ve uygulamalar hakkında bilgilendirici eğitim programları düzenlenebilir. Böylelikle okul müdürlerinin denetim süreçlerinde daha güncel ve etkin bilgiye sahip olmaları sağlanabilir. Denetim sürecinde etik kurallara uyumun önemini vurgulayan eğitimler, okul müdürlerine verilebilir. Bu bağlamda, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, etik değerler konusunda okul müdürlerine yönelik rehberlik ve eğitim girişimlerini artırmalıdır. Böylece denetim süreçlerinin daha adil ve profesyonel bir çerçevede yürütülmesi sağlanabilir. Okul müdürleri, denetim konusundaki bilgi ve deneyimlerini artırmak amacıyla müfettişlerden destek alabilirler. Müfettişler, okul müdürlerine rehberlik ederek denetim süreçlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunabilir. Bu süreç, öğretmenlerin denetim sürecine dair olumlu algılarının güçlenmesine de yardımcı olabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Çalışma, Aydın ilinde görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerinde çalışan okul müdürleri ve öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Araştırma devlet okullarında çalışan okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılmıştır. Özel okullarda çalışan okul müdürleri ve öğretmenlerle de benzer bir araştırma planlanabilir. Bu araştırmaya okul müdürleri ve öğretmenler katılmışlardır. Müfettişler de araştırmaya katılarak denetim süreçleri hususunda müfettiş görüşleri araştırmaya dâhil edilebilir. Ayrıca ilkokullarda çalışan branş öğretmenleri de araştırmaya dahil edilebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin denetim ve değerlendirme süreçlerine yönelik daha geniş çaplı ve derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Özellikle daha geniş bir katılımcı grubu ile nitel araştırmaların yanı sıra nicel araştırmalar da gerçekleştirilerek sonuçlar genellenebilir. Müdürlerin ve müfettişlerin denetim süreçleriyle ilgili öğretmen görüşlerine odaklanan daha fazla lisansüstü çalışma yapılması teşvik edilebilir. Bu çalışmalar, eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik daha kapsamlı çözüm önerileri sunabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoglu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 143-160.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. PegemA.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Babaoğlu, E. (2011). Birkaç kadın denetçiden biri olmanın zorlukları. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 121-144.
- Bayraktutan, İ. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çakır, Ş. (2006). *Okul müdürünü anlamak. Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı*. İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Fırıncioğulları Bige, E. (2014). İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel'den günümüze bilim ve eğitim politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37-41.
- Kaya, S., ve Ülker, Y. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi.
- Kırıl, E. ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *2508 sayılı tebliğler dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu*. Milli Eğitim Basımevi.
- Öztaban, A. ve Kırıl, E. (2022). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 559-584.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Seylim, E. (2009). *MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinin Bazı Maddelerinin Uygulanması Hakkında İlköğretim Öğretmenlerinin ve Müfettişlerinin Görüşleri*. 1. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Ankara.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching, strategies and techniques* (2nd ed.). Sage Publications.
- Topçu, İ., & Aslan, B. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi (2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunlar*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Uğurlu, H. (2020). Bilimsel araştırmalarda etik. *Ahi Evran Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-78.
- Ünal, A., ve Şentürk, R. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Onbirinci baskı). Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, İ., ve Koçak, Ş. (2008). *Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilmesi ve sorunları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı, Malatya.

BÖLÜM 8

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK UZMANLARININ YENİLENEN DİJİTAL VE MESLEKİ YETERLİLİKLERİ: YAPAY ZEKÂ DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA

Abdullah Aldemir

BÖLÜM 8

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK UZMANLARININ YENİLENEN DİJİTAL VE MESLEKİ YETERLİLİKLERİ: YAPAY ZEKÂ DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA¹

Abdullah Aldemir²

Özet

Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim dünyasına entegre edilmesiyle birlikte Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinde yaşanan köklü değişimi ve uzmanların yenilenen mesleki yetkinliklerini mercek altına almaktadır. Geleneksel klinik yaklaşımlardan veri odaklı hibrit modellere doğru evrilen bu süreçte; PDR uzmanlarının rolü sadece "klinisyen" olmaktan çıkıp, veri analizi becerilerini de kapsayan çok yönlü bir kimliğe dönüşmektedir. Çalışmada; büyük veri analitiği, tahmine dayalı analizler ve erken uyarı sistemlerinin özellikle risk altındaki öğrencileri tespit etme, okul terkinin önleme ve kriz yönetimi gibi konulardaki proaktif gücü ele alınmaktadır. Ancak yapay zekâ destekli araçların sunduğu hız ve verimlilik fırsatlarının yanı sıra; bu dönüşümün beraberinde getirdiği veri etiği, mahremiyet sorunları ve algoritmik önyargı riskleri de eleştirel bir gözle tartışılmıştır. Bu bağlamda asıl vurgulanan nokta; PDR uzmanlarının sadece teknolojiyi kullanan kişiler değil, aynı zamanda bu araçları insan odaklı, kapsayıcı ve etik ilkeler doğrultusunda denetleyen birer "etik uygulayıcı" olmaları gerektiğidir. Sonuç olarak bu çalışma, yapay zekânın sürdürülebilir ve adil bir eğitim ortamı yaratmadaki rolünü ortaya koyarken, uzmanların dijital okuryazarlık ve etik farkındalıklarını artırmaları adına stratejik bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul PDR, Yapay Zeka, Dijital Yeterlilikler, Veri Etiği, Erken Uyarı Sistemleri.

GİRİŞ

PDR alanındaki paradigmlar, geleneksel danışmanlık yaklaşımlarından teknolojinin entegrasyonu ile daha bütüncül ve veri odaklı bir anlayışa doğru evrilmektedir (OECD, 2021). Bu dönüşüm, öğrenci ve okula dair psikososyal verilerin dijital platformlarda sistematik bir şekilde toplanmasını ve analiz edilmesini zorunlu kılmaktadır (Mandinach ve Schildkamp, 2021). Veri toplamak sadece bilgi edinmekle kalmamakta; bu bilgilerin anlamlandırılması ve yorumlanması da kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca, psikolojik değerlendirme araçlarının sürekli yenilenmesi ve yapay zekânın muhakeme süreçlerine dahil edilmesi, hizmet kalitesini artırarak daha etkili sonuçlar almayı hedefleyen bir gelişme olarak dikkat çekmektedir (Chen ve diğerleri, 2020). Bu yeni paradigmda danışmanların yalnızca klinik bilgi ve becerilere sahip olması yetmemekte; dijital okuryazarlık, veri etiği ve YZ tabanlı araçları kullanma yetkinlikleri de artık olmazsa olmaz bir gereklilik haline gelmektedir. Bu nedenle mesleki eğitimler, uzmanlaşmayı sağlamak ve etik ilkeleri korumak adına çok daha kapsamlı düzenlenmektedir. Yenilenen roller ve sorumluluklar, erken uyarı sistemleri sayesinde riskli durumların önceden tespitine ve daha etkin müdahalelere kapı aralamaktadır. Aynı zamanda, yapay zekâ destekli modellerin etik ve kapsayıcı bir yaklaşımla kullanılması, adil ve insani değerlere uygun bir uygulama ortamı yaratılmasına büyük katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2021). Dolayısıyla PDR uzmanlarının bu yeni paradigmaya uyum sağlaması, hem mesleki gelişimleri hem de etik sorumlulukları açısından hayati önem taşımaktadır. Bu adaptasyon süreci, eğitim sistemlerinde daha sürdürülebilir bir yaklaşımı beraberinde getirerek PDR uygulamalarını çok daha anlamlı ve etkili kılacaktır.

¹ Bu bölüm 16. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi kapsamında hazırlanan B-190-0063 numaralı özet metinden türetilmiştir.

² Dr. Öğr. Üye., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Merkez/TOKAT. abdullah.aldemir35@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5887-1050>

YAPAY ZEKÂ DÖNÜŞÜMÜNÜN EĞİTİM EKOSİSTEMİNE YANSIMALARI

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ekosistemine girişi, okul PDR hizmetlerinin yapısını köklü biçimde değiştirmekte ve eğitim ortamında derin etkiler yaratmaktadır (MEB, 2023; Holmes ve diğerleri, 2022). Bu dönüşüm kendini öncelikle veri odaklı karar süreçlerinin yaygınlaşmasıyla göstermektedir. Böylece eğitimciler, yöneticiler ve psikolojik danışmanlar, eskiden mümkün olmayan derinlikte analizler yapma fırsatı bulmaktadır (Mandinach ve Schildkamp, 2021). Uzmanlar, öğrenci verilerini inceleyerek bireysel ve toplumsal durumlara dair daha net öngörüler kazanmakta; müdahalelerini daha erken ve doğru planlayabilmektedir. Bu durum, okullarda karşılaşılabilecek olumsuzlukların daha etkin bir şekilde önlenmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca yapay zekâ destekli erken uyarı sistemleri, risk altındaki öğrencileri belirleyerek zamanında müdahale imkânı sunmaktadır. Teknoloji, danışmanların geleneksel yaklaşımlarını dönüştürürken, etik ve mahremiyet konusunda yeni sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Veri etiğine uyum sağlamak öncelik halini alırken, YZ okuryazarlığı ve araç kullanımı konusunda yetkinleşmek hayati önem taşımaktadır. Algoritmik değerlendirmeler ve tahmine dayalı analizler, önleyici hizmetlerde daha kişiselleştirilmiş destek sunmayı mümkün kılmaktadır. İhtiyaçlara yönelik hassas analizler, danışmanlık sürecini daha hedefe odaklı hale getirmektedir. Eğitim profesyonelleri bu süreçte hem teknolojiyi verimli kullanmaya hem de insani değerlere sadık kalmaya çalışarak yetkinliklerini sürekli güncellemektedir. Sonuç olarak YZ entegrasyonu; okul danışmanlarının yetkinliklerini genişleten, rutin görevlerini dönüştüren ve hizmetlerini daha erişilebilir kılan çok önemli bir gelişmedir (OECD, 2021). Eğitim sistemleri bu sayede daha çözüm odaklı stratejilere yönelmektedir. YZ'nin eğitimdeki rolü giderek artarken, gelecekte çok daha köklü değişikliklere zemin hazırlama potansiyeli taşımaktadır.

PDR UZMANLARININ DÖNÜŞEN ROLÜ: KLİNİSYENDEN VERİ ANALİSTİNE

PDR uzmanlarının rolü, geleneksel klinik yaklaşımlardan sıyrılarak hızla veri odaklı ve teknolojiyi merkeze alan bir yapıya dönüşmektedir (Stone ve Dahir, 2016). Bu süreçte psikolojik danışmanlar, sadece klinik değerlendirmelerle yetinmemekte; büyük veri setlerini analiz etme ve anlamlandırma becerilerini de hızla geliştirmektedir (Mandinach ve Schildkamp, 2021). "Veri analisti" kimliğine doğru evrilen bu yeni rol, uzmanların nicel ve nitel verileri harmanlamasını sağlamaktadır. Böylece hem bireysel farklılıklar hem de genel eğilimler hakkında çok daha derin içgörüler kazanılmaktadır. İleri düzey algoritmalar ve yapay zekâ araçları sayesinde, risk altındaki öğrencilerle ilgili öngörüler hızlanırken, müdahale stratejileri de nokta atışı hedeflerle kurgulanabilmektedir. Bu dönüşüm, önleyici hizmetlerin etkinliğini artırdığı gibi kriz yönetimi süreçlerini de güçlendirmektedir. Entegre sistemler zaman kaybını azaltıp anlık takibi mümkün kılarak çok daha etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Elbette bu yeni rolü benimserken veri etiği, mahremiyet ve adalet gibi temel ilkeleri korumak hayati önem taşımaktadır. Uzmanların yapay zekâ okuryazarlığı kazanması ve bu araçları yetkinlikle kullanması, mesleki becerilerin güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde danışmanlar, daha erişilebilir ve kapsayıcı hizmetler sunabilmek için klinik bilgiyi teknolojiyle harmanlayarak yeni yetkinlikler edinmektedir. Bu dönüşüm süreci, mesleğin öz değerleriyle uyumlu, etik ilkeleri gözeterek sürdürülebilir bir planlamayla yönetilmelidir (ASCA, 2019; UNESCO, 2021). Uzmanların bu süreçte proaktif davranması ve yenilikçi stratejiler geliştirmesi şart. Çünkü veriye dayalı kararlar, daha iyi iş birlikleri ve daha geniş kitlelere ulaşma imkânı sunmaktadır. Eğitim ve gelişim fırsatlarının artırılması, bu dönüşümün kalıcı olmasını sağlayan en temel unsurdur. Sonuçta bu değişim, bireyler ve topluluklar için kritik olan psikolojik destek sistemlerini güçlendirmektedir. Uzmanların değişen dinamiklere uyumu, sadece kendi gelişimleri için değil, hizmet kalitesi ve danışmanların faydası için de kritik bir eşittir.

DİJİTAL YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ

Dijital yeterlilikler çerçevesi, PDR uzmanlarının yapay zekâ dönüşümüne uyum sağlamasında temel bir rehber niteliğindedir. Bu çerçeve, öğretmen ve danışmanların becerilerini artırarak çağın gerekliliklerine uygun bir eğitim ortamı yaratmalarına olanak tanır (ISTE, 2023). Dijital teknolojilerin modern eğitimdeki yeri giderek sağlamlaştığı için, bu bilgiler tüm eğitim paydaşları için yol göstericidir. Bu noktada uzmanların veri etiği ve mahremiyet bilincine sahip olmaları, dijital dünyada gizlilik ve güvenlik standartlarını koruyabilmeleri açısından kritik önem taşır (Duarte, 2022).

Günümüzde eğitim verilerinin kullanımı ve korunması çok hassas bir konu haline gelmiştir. Bu yüzden uzmanların bu alandaki yetkinlikleri, profesyonel başarılarını doğrudan etkilemektedir. Eğitimin dijitalleşmesi, yeni becerilerin edinilmesini zorunlu kılmaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığı, uzmanların teknolojik gelişmeleri yakından takip edip uygulamalarına entegre etmelerini sağlamaktadır (Long ve Magerko, 2020). Teknolojik yeniliklerin hızı, uzmanları sürekli güncel kalmaya ve yeni stratejiler üretmeye teşvik etmektedir. Algoritmik değerlendirmeler ve erken uyarı sistemleri gibi YZ tabanlı araçların etkin kullanımı, hem önleyici hizmetleri güçlendirmekte hem de müdahale süreçlerini iyileştirmektedir (Chen vd., 2020). Gelişmiş araçlar sadece başarıyı artırmakla kalmamakta, olası riskleri de minimize etmektedir. Ayrıca YZ destekli çözümler, daha geçerli verilerle karar alma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Eğitimde veriye dayalı karar verme, kaynakları verimli kullanmak ve başarıyı artırmak için kilit bir rol oynamaktadır (Mandinach & Schildkamp, 2021). Dijital ortamda etik ve mahremiyet, uzmanların vazgeçilmez referans noktalarıdır. Bu ilkeler ışığında hareket eden uzmanlar, dijital platformlarda sorumlu davranarak öğrenci ve veli güvenini kazanır. Bu yetkinlikler, YZ teknolojilerinin etik ve adil kullanımına imkân tanıyarak daha kapsayıcı çözümler sunulmasını hedefler (UNESCO, 2021). Algoritmik önyargıların fark edilmesi ve kapsayıcılığın sağlanmasıyla, hizmetlerin toplumun her kesimine eşit ulaşması amaçlanır (Holmes ve diğerleri, 2022). Özetle dijital yeterlilikler çerçevesi, PDR uzmanlarının teknolojiyi etkin ve etik kullanmasını sağlayarak verimliliği artırırken, sürdürülebilir ve kapsayıcı politikalar geliştirilmesine de zemin hazırlamaktadır. Uzmanlar bu sayede teknolojik dönüşümden en iyi şekilde yararlanıp topluma daha etkili hizmet sunarken, kendilerini de sürekli geliştirme şansı bulmaktadır. Bu yaklaşım, uzmanların sadece bireylere değil, toplumsal bütünlüğe de katkı sağlamasına olanak tanıyarak eğitimin destekleyici yönünü güçlendirmektedir.

Veri Etiği ve Mahremiyet Bilinci

Veri etiği ve mahremiyet bilinci, okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde önemi giderek artan kritik bir konu haline gelmiştir (Türk PDR Derneği, 2011; ACA, 2014). Dijitalleşmenin etkisiyle kişisel verilerin güvenliği, bu alandaki uzmanlar için sürekli bir sorumluluğa dönüşmüş durumdadır. Teknolojinin yaygınlaşması, kişisel bilgilerin sadece korunmasını değil, aynı zamanda yasalara ve etik ilkelere uygun kullanılmasını da zorunlu kılmaktadır (Duarte, 2022). Bu bağlamda PDR uzmanlarının, öğrenci ve aile verilerini koruyan yasal düzenlemelere (KVKK, 2016; Avrupa Birliği, 2016) titizlikle uyması büyük önem taşımaktadır. Veri işleme sürecinde etik ilkelere sadık kalmak ve verilere sadece gerekli durumlarda erişmek, mesleki güvenilirliğin temelidir. Yapay zekâ ve dijital teknolojiler büyük olanaklar sunsa da beraberinde bazı mahremiyet risklerini de getirmektedir (Luxton, 2020; Zarsky, 2016). Uzmanların bu teknolojileri etik çerçevede kullanması, artık mesleki bir zorunluluktur. Bu nedenle, güncel gelişmeleri takip etmek ve mesleki bilgileri sürekli yenilemek şarttır (ASCA, 2022). Düzenli eğitimlerle veri etiği farkındalığını artırmak, hem meslek standartlarını yükseltir hem de öğrenci haklarını korumaktadır. Hızla ilerleyen teknoloji karşısında, veri toplama süreçlerinin güvenliği için güçlü bir altyapı oluşturulması ihmal edilmemelidir. Hem uzmanların hem de kullanıcıların bilinçlendirilmesi, olası etik ihlallerin önüne geçecektir. Okul politikalarında etik ilkelerin ön planda tutulması, bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için hayatidir. Sonuç olarak; teknolojinin sunduğu avantajların etik ve mahremiyet ilkeleriyle harmanlanması, PDR hizmetlerinin kalitesini ve güvenilirliğini artıracaktır (UNESCO, 2021). Bu yaklaşım, öğrenciler ve aileler için güvenli bir ortam yaratırken, eğitim sisteminin geleceğini de daha sağlam temellere oturtacaktır.

Yapay Zeka Okuryazarlığı ve Araç Kullanımı

Yapay zeka okuryazarlığı, PDR uzmanlarının mesleki gelişiminde vazgeçilmez bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır (Long ve Magerko, 2020; Ng ve diğerleri, 2021). Bu beceri, teknolojik araçların işleyişini kavramayı ve bunları mesleki pratiğe etkin bir şekilde aktarabilmeyi kapsar. Uzmanların algoritmaların temel mantığını, veri yapılarını ve modellerin çalışma prensiplerini anlaması, sunulan imkanlardan tam verim alabilmeleri için elzemdir (UNESCO, 2021). Bu alanda kazanılacak yeterlilik, uzmanlara rekabet avantajı sağlarken hizmet kalitesini de yukarı taşır. Doğal dil işleme ve makine öğrenmesi gibi yenilikçi araçların entegrasyonu, uzmanların profesyonel başarılarını doğrudan etkiler (Marr, 2019). Bu araçlar, öğrenci verilerini hızlı ve doğru analiz ederek karar verme süreçlerini

iyileştirir (Chen ve diğerleri, 2020). Özellikle otomatik değerlendirme ve erken uyarı sistemleri, müdahalelerin daha bilinçli ve hedef odaklı olmasına yardımcı olur (Zhai ve diğerleri, 2021). Ancak bu araçların kullanımı, etik ve gizlilik ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalmayı gerektirir. Öğrenci mahremiyeti, her zaman öncelikli sorumluluktur (Holmes ve diğerleri, 2022). PDR uzmanları, teknolojiyi kullanırken hem bilimsel hem de etik hassasiyetle hareket etmelidir. Veri gizliliğine gösterilen özen, aynı zamanda öğrenciye duyulan saygının bir ifadesidir. Sonuç olarak; yapay zeka okuryazarlığı ve doğru araç kullanımı, PDR hizmetlerinde verimliliği artırırken hizmet kalitesini de yükseltir. Uzmanların bu dönüşüme uyum sağlaması, dijital çağın gerekliliklerini karşılamak adına kritik bir adımdır. Eğitim programları ve sürekli gelişim seminerleri (ISTE, 2023), uzmanların teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmalarını destekleyerek mesleki bilgi paylaşımını ve yenilikçi çözümleri teşvik eder. Bu bilinçle hareket etmek, gelecekte karşılaşılabilecek zorluklara hazırlıklı olmayı ve sürdürülebilir başarıyı beraberinde getirecektir.

Algoritmik Değerlendirmeler ve Erken Uyarı Sistemleri

Algoritmik değerlendirmeler ve erken uyarı sistemleri, günümüz okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde gerçek bir dönüm noktasıdır (Heppen ve Therriault, 2008). Bu sistemler, öğrenci verilerini otomatik ve objektif bir şekilde analiz ederek, potansiyel riskleri çok daha erken aşamalarda tespit edebilmektedir (Bowers ve diğerleri., 2013). Yapay zeka algoritmaları; öğrencilerin davranışsal, akademik ve psikolojik göstergelerini derinlemesine inceleyerek olası sorunları daha başlangıç aşamasında yakalamaktadır. Bu sayede müdahale süreleri kısaltmakta ve etkili önleyici stratejiler geliştirilebilmektedir. Eğitimcilerin ve psikologların bu verileri doğru kullanması, okulun genel iklimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Sistemlerin sağladığı içgörüler, öğrencilerin gelişim süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve problemlerin proaktif bir şekilde ele alınmasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle bir yandan başarı oranları yükselirken, diğer yandan olası psikolojik ve akademik krizlerin önüne geçilmiş olmaktadır. Erken uyarı sistemleri, büyük veri analitiği ve makine öğrenmesi tekniklerinin birleşimiyle çalışır; okul dinamiklerini ve risk faktörlerini sürekli izler (Baker ve diğerleri, 2023). Bu entegrasyon, danışmanların elindeki geleneksel yöntemleri, sürekli ve güncel veri akışına dayalı analizlerle destekler (Siemens, 2013). Öğrenci davranışlarındaki ani değişimleri otomatik tespit eden bu teknolojiler, ilgili uzmanı zamanında uyararak hızlı aksiyon alınmasını sağlar. Ancak algoritmik değerlendirmelerin hassasiyeti ve etik boyutu asla göz ardı edilmemelidir. Veri gizliliği, mahremiyet ve adalet ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır (O'Neil, 2016). Sistemlerin önyargısız, kapsayıcı ve insan merkezli olması; gençlerin haklarına saygı duyan bir ortam yaratılması açısından büyük önem taşır (UNESCO, 2021). PDR uzmanlarının sorumluluğu, bu teknolojileri sadece kullanmak değil, aynı zamanda etik standartlar ve insan odaklı yaklaşımlarla denetlemektir.

MESLEKİ UYGULAMALARDA YAPAY ZEKA ENTEGRASYONU

Yapay zeka entegrasyonu, okul PDR alanında köklü bir dönüşüm yaratarak eğitim sistemine yenilikçi bir soluk getirmektedir (Popenici ve Kerr, 2017). PDR uzmanları, tahmine dayalı analitikler sayesinde öğrencilerin davranış modellerini ve risklerini öngörerek erken müdahale imkanlarını genişletmektedir (Xing ve diğerleri., 2015). Büyük veri analitiği, öğrenci verilerinden anlamlı desenler çıkararak potansiyel sorunların önceden görülmesini mümkün kılmaktadır (Picciano, 2012). Bu yaklaşım, geleneksel yöntemlere göre çok daha hızlı sonuçlar vermekte ve müdahale zamanlamasını optimize etme şansı sunmaktadır. Her öğrencinin ihtiyacına özel, hedef odaklı çözümler geliştirilerek daha sağlıklı bir eğitim ortamı hedeflenmektedir (Luckin ve diğerleri, 2016). Ayrıca kriz yönetimi ve risk analizinde YZ uygulamaları, acil durumlarda hızlı karar alınmasını kolaylaştırmaktadır. Simülasyonlar sayesinde farklı senaryolara yönelik stratejiler geliştirilmektedir. Otomatik uyarı sistemleri, kriz belirtilerini anında tespit edip uzmanların müdahalesini sağlamaktadır (Miner ve diğerleri, 2016). Hibrit danışmanlık süreçleri ise yüz yüze ve dijital ortamları birleştirerek hizmetin erişilebilirliğini artırmaktadır. Yapay zekâ temelli araçlar; öğretmen, aile ve PDR uzmanlarının ortak karar alma süreçlerini güçlendirmektedir. Algoritmik değerlendirmeler risk seviyelerini belirlerken müdahale stratejilerinin etkinliğini de artırmaktadır (Zeide, 2019). Ancak bu sürecin başarısı, eğitim uzmanlarının teknolojiyi yetkinlikle kullanmasına ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine bağlıdır (MEB, 2023).

Önleyici Hizmetlerde Tahmine Dayalı Analitik

Önleyici hizmetlerde tahmine dayalı analitik, PDR mesleğinde proaktif yaklaşımların sistematikleşmesini sağlamaktadır (Daniel, 2015). Geçmiş verilerin analiziyle öğrenci davranışlarındaki değişimler erken aşamada tespit edilmektedir. Akademik, sosyal ve duygusal göstergeler sürekli izlenerek riskler öngörülmekte ve müdahale planları buna göre şekillenmektedir (Ekowo ve Palmer, 2016). Bu yaklaşım, sadece mevcut sorunları çözmekle kalmamakta, gelecekteki olası krizleri de engellemektedir. Yapay zekâ destekli sistemler, büyük veri setlerini işleyerek kişiselleştirilmiş erken uyarı mekanizmaları oluşturmaktadır (Siemens, 2013). Özellikle risk altındaki öğrencilere dair sunduğu bilgiler, öğretmenlerin ve kurumların daha isabetli yönlendirmeler yapmasına olanak tanımaktadır. Elbette bu süreçte etik ilkeler ve gizlilik kurallarına titizlikle uyulması, güvenilirlik ve öğrenci hakları açısından şarttır (Slade ve Prinsloo, 2013). Tahmine dayalı analitiklerin başarısı, PDR uzmanlarının donanımına bağlıdır. Veri etiği, mahremiyet ve yapay zeka okuryazarlığı konularında eğitilmiş olmak zorunluluktur (ASCA, 2019). Bu yetkinlikler, uzmanların teknolojiyi doğru kullanmasını sağlarken, tüm paydaşlarla (öğrenci, öğretmen, aile) sağlıklı bir iletişim kurmalarına da zemin hazırlar. Uzmanların bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyerek hem yerel hem de uluslararası standartlara uyum sağlamaları, bu dönüşümün sürdürülebilirliği için kritik önem taşır.

Psikolojik Müdahale ve Hibrit Danışmanlık Süreçleri

Yapay zekâ teknolojilerinin okullara entegrasyonu ile birlikte, psikolojik müdahale ve hibrit danışmanlık süreçleri son yıllarda büyük bir gelişim göstermiştir (Zhai ve diğerleri, 2021). Geleneksel yüz yüze yöntemlerin dijital platformlarla desteklendiği bu yeni yapı, hizmetleri daha erişilebilir, esnek ve kapsamlı hale getirmektedir. Hibrit model, öğrenci ve veli beklentilerini harmanlayarak kişiselleştirilmiş bir danışmanlık deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Yapay zekânın sunduğu veri analitiği ve erken uyarı sistemleri, danışmanlara öğrencilerin psikolojik durumlarını derinlemesine izleme ve zamanında müdahale etme şansı tanımaktadır (Miner vd., 2016). Bu sistemler sayesinde risk altındaki öğrenciler erkenden tespit edilip kriz anlarında hızlı çözümler üretilebilmektedir. Ayrıca pandemi gibi uzaktan erişimin zorunlu olduğu dönemlerde bile hizmetin kesintisiz devam etmesini sağlamaktadır (OECD, 2021). Elbette uzmanların çevrimiçi müdahalelerde sadece teknik yeterliliğe değil, etik prensiplere ve veri güvenliğine de azami özen göstermesi gerekmektedir (ACA, 2014; Duarte, 2022). Sonuç olarak YZ destekli hibrit modeller; öğrenci merkezli, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir PDR hizmetinin anahtarı konumundadır (UNESCO, 2021; Chen ve diğerleri, 2020).

Kriz Yönetimi ve Risk Analizi

Kriz yönetimi ve risk analizi, PDR uzmanlarının yapay zekâ entegrasyon sürecindeki en kritik sorumluluklarından biridir. Olası krizleri önceden sezebilmek ve etkin müdahalede bulunabilmek için gelişmiş analitik araçların kullanımı artık bir gereklilik haline gelmiştir (Heppen ve Theriault, 2008). Tahmine dayalı analitikler, sadece riskleri belirlemekle kalmaz; erken uyarı sistemleri sayesinde krizlerin etkisini azaltma imkânı da sunmaktadır. Öğrencilerin davranışsal ve duygusal değişimlerini izleyip uzmanı uyaran algoritmalar, kriz yönetimini hızlandırmaktadır (Miner ve diğerleri, 2016). Bu sistemler anlık müdahalelerin yanı sıra uzun vadeli stratejik planlamaları da destekler. Analiz edilen veriler, öğretmen ve yöneticilerin durumu daha iyi anlamasını sağlarken, destek programlarının geliştirilmesine de katkı sunar. Böylece kriz yönetimi reaktif olmaktan çıkıp proaktif bir yapıya kavuşur (Bowers ve diğerleri, 2013). Okulların bu dijital çözümleri kullanma becerisi, öğrenci güvenliğini doğrudan artırmaktadır. Ancak bu süreçte uzmanların etik sorumluluk bilinciyle hareket etmesi, veri güvenliği ve mahremiyet ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalması şarttır (Luxton, 2020; ASCA, 2022). YZ tabanlı algoritmalar hem kriz tespitinde hem de önleyici müdahalelerin planlanmasında aktif rol oynamaktadır. Uzmanların YZ okuryazarlığını artırması, hizmetin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. Özetle, etik ilkelerle donanmış uzmanlar ve akıllı sistemler, okullarda daha güvenli, risklerin minimize edildiği ve öğrenci refahının öncelendiği bir ortam yaratmaktadır.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ENTEGRASYON VE OKUL POLİTİKALARI

Sürdürülebilir bir entegrasyon için okul politikalarının yapay zeka ve dijital teknolojilere uyumlu hale getirilmesi şarttır (MEB, 2023; UNESCO, 2021). Bu süreç, sadece okul yönetiminin değil, tüm paydaşların ortak hareket etmesini ve uzun vadeli planlamayı zorunlu kılar. Dijital dönüşümün kalıcı

olması; doğru altyapının kurulması ve eğitimsel farkındalığın artırılmasıyla mümkündür (OECD, 2021). Eğitim politikalarının yenilenmesi ve danışmanların YZ araçlarını kullanabilmesi için sürekli güncellenen eğitim programlarına ihtiyaç vardır (ISTE, 2023). Yöneticilerin ve danışmanların etik kullanım, mahremiyet ve veri güvenliği konularında bilinçlenmesi de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır (Duarte, 2022). Okul politikalarının YZ ile uyumlu, kapsayıcı ve etik ilkeler ışığında belirlenmesi, teknolojinin eğitim ortamına anlamlı bir şekilde entegre edilmesini sağlar (Holmes ve diğerleri, 2022). Bu bütünsel yaklaşım, PDR hizmetlerinin kalitesini artırarak eğitim süreçlerini zenginleştirecektir.

ETİK, ADALET VE İNSANİ DEĞERLER

Yapay zekâ entegrasyonunda etik, adalet ve insani değerler temel pusuladır (UNESCO, 2021). Algoritmik kararların önyargı içerme riski, kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleri gözetilerek dikkatle izlenmelidir (O'Neil, 2016). PDR uzmanları teknolojiyi kullanırken her zaman insan merkezli bir yaklaşımı korumalı; öğrenci mahremiyetine ve onuruna saygı göstermelidir (Holmes vd., 2022). Erken uyarı sistemleri ve algoritmik değerlendirmeler adil ve tarafsız yapılandırılmalı, hizmete erişimde eşitliği güçlendirmelidir. Uzmanlar, teknolojinin imkânlarından yararlanırken insani değerlerden taviz vermeyerek etik sorumluluklarını yerine getirmelidir (Luxton, 2020). Yapay zekâ uygulamalarının ayrımcılığı pekiştirmemesine ve tüm kesimlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmasına özen gösterilmelidir. İnsan odaklı YZ kullanımı, sadece teknik bir ilerleme değil, aynı zamanda daha adil ve eşitlikçi bir toplum inşa etme aracıdır. Bu nedenle etik ve adalet ilkeleri, teknolojinin sorumlu kullanımı için vazgeçilmez bir rehber olmaya devam edecektir.

Algoritmik Önyargı ve Kapsayıcılık

Algoritmik önyargı, yapay zekâ geliştirme süreçlerinde karşılaşılan en karmaşık ve çok boyutlu etik sorunlardan biridir (Zarsky, 2016). Teknik verilerin işlendiği algoritmalar, bazen belirli sosyal gruplara karşı adaletsiz veya temsiliyet dışı kararlar üretebilmektedir (O'Neil, 2016). Özellikle okul PDR hizmetlerinde, karar alma süreçlerine sızan bu taraflılık, öğrencilerin eşit hizmete erişimini engelleyerek ciddi sosyal sorunlara kapı aralayabilmektedir. Bu durum sadece bireyleri değil, toplumsal adalet duygusunu da tehdit eder (Holmes ve diğerleri, 2022). Bu yüzden uzmanların algoritmik önyargı konusunda farkındalık kazanması, etik ilkeleri benimsemesi ve kapsayıcı stratejiler geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Sorun sadece tasarımda değil, uygulama aşamasında da gözetilmeli; çok disiplinli bir yaklaşımla minimize edilmelidir. Kapsayıcılık, eğitimin ve danışmanlığın kalbinde yer alan temel bir ilkedir (UNESCO, 2021). YZ araçları tasarlanırken sosyo-kültürel arka plan, cinsiyet, yaş veya engel durumu gibi faktörler dikkatle ele alınmalıdır (Baker ve diğerleri, 2023). Ancak bu sayede her bireyin ihtiyacına yanıt veren adil bir hizmet sunulabilir. PDR uzmanları, algoritmalarındaki gizli önyargıları tespit edebilmek için veri etiği ve temel istatistik bilgisiyle donanmalıdır (Luxton, 2020). Kapsayıcılığın sağlanması, YZ geliştirme süreçlerinde farklı toplulukların temsil edilmesini ve aktif rol almasını gerektirir (Duarte, 2022). Dezavantajlı grupların sesinin duyulması, sosyal adaletin sağlanmasında kritik bir adımdır. Algoritmaların performansını sürekli izlemek, olası dengesizlikleri anında düzeltmek için hayati önem taşır. Sonuç olarak, teknolojinin etik kullanımı, sadece PDR hizmetlerinin kalitesini artırmakla kalmaz; aynı zamanda adil ve sürdürülebilir bir eğitim ortamının temellerini atar.

"İnsan Merkezli" Yapay Zeka Kullanımı

"İnsan Merkezli" yaklaşım, teknolojiyi sadece verimlilik aracı olarak görmeyip, insan onurunu, haklarını ve mahremiyetini merkeze alan bir bakış açısıdır (UNESCO, 2021). Özellikle okul danışmanlığında, YZ karar süreçlerine entegre edilirken insan faktörü devreden çıkarılamaz (Luckin ve diğerleri, 2016). Danışmanların, teknolojiyi kullanırken empatiyi ve insani değerleri koruyan bir denge kurması şarttır. Bu yaklaşım, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirirken teknolojinin analitik gücünü empatik bir süzgeçten geçirmeyi sağlar (Luxton, 2020). Algoritmik hataları ve önyargıları en aza indirmenin yolu, insan denetimi ve gözetimidir ("human-in-the-loop") (Holmes ve diğerleri, 2022). Böylece yapay zekânın sunduğu derin analizler, mesleki değerlerle harmanlanarak adil bir hizmete dönüşür. Teknoloji hız ve otomasyon sunsa da etik sorumluluk her zaman insandadır. İnsan odaklı kullanım, danışmanların teknolojiyi etik bir pusula ile yönetmesini sağlayarak sürdürülebilir ve güvenilir çözümler üretilmesine olanak tanır (Zhai ve diğerleri, 2021).

VAKA ANALİZLERİ VE GELECEK PROJEKSİYONLARI

Bu bölümdeki vaka analizleri, teorik tartışmaların sahada nasıl karşılık bulunduğunu ve uzmanların teknolojiyle etkileşimini somutlaştırıyor (OECD, 2021). Erken uyarı sistemleri ve veri analitiği, riskli öğrencileri tespit etmede büyük avantaj sağlasa da mesleki güvenlik ve etik sınırları da zorlamaktadır. Gelecek projeksiyonları, YZ'nin adalet odaklı kullanımının eğitimde fırsat eşitliği için ne denli kritik olduğunu göstermektedir (Miner ve diğerleri, 2016; UNESCO, 2021).

Aşağıda, bu dengenin nasıl kurulduğuna dair örnek senaryolar yer almaktadır:

Vaka 1: Erken Uyarı Sistemi ile Okul Terkinin Önlenmesi

- **Senaryo:** Lise düzeyindeki bir okulda YZ tabanlı sistem; not düşüşü, devamsızlık ve disiplin verilerini analiz ederek 10. sınıf öğrencisi için "Yüksek Risk" uyarısı verir.
- **Danışman Müdahalesi:** Danışman, sistemin tespit ettiği akademik düşüşün devamsızlıkla eş zamanlı başladığını görür. Veriye dayalı bu öngörüyle öğrenciyle görüşür ve sorunun ailevi bir krizden kaynaklandığını anlar.
- **Sonuç:** Yapay zeka, insan gözünden kaçabilecek "görünmez riski" verilerle görünür kılmıştır. Danışman ise insani becerilerini kullanarak sorunun köküne inmiş ve aileyi sürece dahil ederek okul terkinin önlemiştir. Bu, insan-YZ işbirliğinin mükemmel bir örneğidir.

Vaka 2: Kariyer Rehberliğinde Algoritmik Önyargı

- **Senaryo:** Yapay zeka destekli kariyer aracı, kız öğrencilere ağırlıklı olarak "sözel/sosyal", erkek öğrencilere ise "mühendislik/teknik" alanları önermektedir.
- **Danışman Müdahalesi:** Uzman, algoritmanın geçmişteki toplumsal cinsiyet kalıplarını yansıtan verilerle eğitildiğini fark eder (Algoritmik Önyargı). Sistemi reddetmek yerine, öğrencilere sonucu açıklarken bu önyargı ihtimalini anlatır ve onları daha geniş bir perspektifte düşünmeye teşvik eder. Ayrıca yazılım firmasına geri bildirim verir.
- **Sonuç:** Bu vaka, PDR uzmanının sadece bir kullanıcı değil, teknolojiyi etik süzgeçten geçiren bir "denetleyici" olması gerektiğini kanıtlar (O'Neil, 2016).

SONUÇ

Yapay zekâ teknolojilerinin yükselişi, okul PDR hizmetlerinde kartların yeniden dağıtılmasına neden olmakta ve uzmanlara yepyeni bir mesleki perspektif kazandırmaktadır. Bu dönüşüm, sadece yeni araçları kullanmayı değil; etik ilkeleri, mahremiyet standartlarını ve sorumlulukları yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır (ASCA, 2019). Veri etiği ve mahremiyet bilinci, uzmanların öğrenci verilerini şeffaf ve güvenli yönetmesinin teminatı olmuştur. Algoritmik değerlendirmeler ve erken uyarı sistemleri, PDR hizmetlerini "reaktif" olmaktan çıkarp "proaktif" bir yapıya kavuşturmuştur. Kriz yönetimi ve risk analizleri artık veri odaklı ve çok daha güçlüdür. Ancak asıl başarı, bu teknolojinin kapsayıcılık ve adalet ilkeleriyle harmanlanmasında yatmaktadır (UNESCO, 2021). Özetle; yapay zekâ destekli eğitim ortamları, PDR uzmanlarının rolünü yeniden şekillendirirken sürdürülebilir ve insan odaklı hizmetlerin de yolunu açmaktadır (OECD, 2021). Bu tarihi dönüm noktası, teknoloji ile insani değerlerin sentezlendiği, öğrenci başarısının ve mesleki saygınlığın arttığı parlak bir geleceğe işaret etmektedir (MEB, 2023).

KAYNAKÇA

- ACA (American Counseling Association). (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- ASCA (American School Counselor Association). (2019). *ASCA School Counselor Professional Standards & Competencies*. Alexandria, VA: Author.
- ASCA (American School Counselor Association). (2022). *Ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA: Author.
- Baker, R. S., Esbenschade, L., Vitale, J., & Karumbaiah, S. (2023). Using Demographic Data as Predictor Variables: A Questionable Choice. *Journal of Educational Data Mining*, 15(2), 22-52.
- Bowers, A. J., Sprott, R., & Taff, S. A. (2013). Do we know who will drop out?: A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, sensitivity, and specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77-100.doi. 10.1353/hsj.2013.0000

- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. Doi. 10.1109/ACCESS.2020.2988510
- Daniel, B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920. <https://doi.org/10.1111/bjet.12230>
- Duarte, T. (2022). AI, Data and Private Law-Translating Theory into Practice.
- Ekowo, M., & Palmer, I. (2016). The promise and peril of predictive analytics in higher education. <http://hdl.handle.net/10919/83243>
- Heppen, J. B., & Therriault, S. B. (2008). Developing Early Warning Systems to Identify Potential High School Dropouts. Issue Brief. *National High School Center*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521558>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2023). *ISTE standards for educators*. ISTE. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-educators>
- KVKK. (2016). 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. T.C. Resmi Gazete (Sayı: 29677).
- Long, D., & Magerko, B. (2020, April). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-16). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/glob...>
- Luxton, D. D. (2020). Improving mental health outcomes with artificial intelligence. In *Technology and Mental Health* (pp. 248-270). Routledge.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in educational evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Marr, B. (2019). *Artificial intelligence in practice: how 50 successful companies used AI and machine learning to solve problems*. John Wiley & Sons.
- MEB. (2023). *Eğitimde yapay zeka strateji raporu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Miner, A. S., Milstein, A., Schueller, S., Hegde, R., Mangurian, C., & Linos, E. (2016). Smartphone-based conversational agents and responses to questions about mental health, interpersonal violence, and physical health. *JAMA internal medicine*, 176(5), 619-625. <https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/2500043>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- O'neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal of asynchronous learning networks*, 16(3), 9-20.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22.
- Regulation, P. (2016). Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council. *Regulation (eu)*, 679(2016), 10-13.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510-1529. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>
- Stone, C., & Dahir, C. A. (2016). *The transformed school counselor* (3rd ed.). Cengage Learning.

- Türk PDR Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar*. Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları. <https://www.turkpdr.com/makale/rehberlik-ve-psikolojik-danismanlik/rehberligin-etik-kurallari.htm>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Zarsky, T. (2016). The trouble with algorithmic decisions: An analytic road map to examine efficiency and fairness in automated and opaque decision making. *Science, Technology, & Human Values*, 41(1), 118-132. <https://doi.org/10.1177/0162243915605575>
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021(1), 8812542. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>
- Zeide, E. (2019). Artificial intelligence in higher education: Applications, promise and perils, and ethical questions. *EDUCAUSE Review*, 54(3), 1-11. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4320049
- Xing, W., Guo, R., Petakovic, E., & Goggins, S. (2015). Participation-based student final performance prediction model through interpretable Genetic Programming: Integrating learning analytics, educational data mining and theory. *Computers in human behavior*, 47, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.034>

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK DEĞERLERE VE ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Julide Toğan, Ayşe Öztürk Samur

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK DEĞERLERE VE ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Julide Toğan², Ayşe Öztürk Samur³

Özet

Demokratik değerler bir toplumun tecrübeleriyle zaman içinde elde ettiği birikimin bir ürünüdür. Çocuk hakları ise uluslararası alanda çocukların hukuki ve ahlaki en temel hakları olan; barınma, eğitim, ihmal ve istismara karşı yasal tüm süreçlerce korundukları önemli bir sözleşmedir. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratik değerler ve çocuk hakları kavramlarına karşı bakış açıları hem çocukları bu kavramlarla tanıştıracakları hem de eğitim ortamına ve öğretim sürecine yansıtacağı öngörüldüğünde öğretmenliğe adım atacak adayların demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemli bir yere sahip olacaktır. Bu doğrultuda; çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma karma araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Çocuk Hakları Tutum Ölçeği ve Temel Demokratik Değerler Ölçeği ile nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği ve Temel Demokratik Değerler Ölçeği'nden elde edilen puanların analizinden sonra, puan ortalaması en düşük ve en yüksek puana sahip sekiz öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Temel demokratik tutumlar ile çocuk hakları tutumları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak anne eğitim düzeyine göre temel demokratik değerler farklılaşmazken, çocuk hakları tutumları pozitif yönde farklılaşmıştır. Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda farklı öğretmen gruplarıyla yürütülecek araştırmalar bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumların öğretmen yetiştirme süreci boyunca nasıl değiştiğini inceleyen boylamsal ve deneysel çalışmalar ile gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çocuk hakları, demokratik değerler, öğretmen adaları

GİRİŞ

Demokratik değerler, toplumların tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği ortak yaşama kültürünün temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Eşitlik, adalet, özgürlük, saygı ve katılım gibi değerler, bireylerin yalnızca demokratik bir siyasal sistem içerisinde yer almalarını değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda aktif, sorumlu ve bilinçli yurttaşlar olarak var olmalarını da mümkün kılmaktadır (Akın ve

¹ Bu çalışma, Bu çalışma 13-15 Aralık 2024 tarihleri arasında düzenlenen 15.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, toganjulide@gmail.com, ORCID: 0009-0009-1088-4798

³ Sorumlu yazar: Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ayse.samur@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1976-3078

Özdemir, 2009; Yazıcı, 2011). Bu değerlerin bireylere kazandırılması, büyük ölçüde erken yaşlarda başlayan planlı ve sistemli eğitim süreçleriyle ilişkilidir.

Bireyin toplumsal yaşama ilk kez kurumsal bir yapı içerisinde dâhil olduğu okul öncesi dönem, demokratik değerlerin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocuklar; paylaşma, iş birliği, sıra bekleme, kurallara uyma ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi demokratik yaşamın temel unsurlarını sosyal etkileşimler yoluyla deneyimlemektedir. Erken çocukluk döneminde edinilen bu yaşantıların, bireyin ileriki yaşamındaki demokratik tutum ve davranışlarını anlamlı biçimde etkilediği bilinmektedir (Genç ve Kalafat, 2007).

Çocuk hakları, çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını güvence altına alan evrensel bir çerçeve sunmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukları pasif korunma nesneleri olarak değil; görüşleri dikkate alınması gereken, karar süreçlerine katılma hakkına sahip aktif bireyler olarak ele almaktadır (UNICEF, 1998). Bu yaklaşım, eğitim ortamlarında çocukların kendilerini ifade edebilmelerini, görüşlerinin dikkate alınmasını ve karar süreçlerine katılabilmelerini gerekli kılmaktadır.

Eğitim kurumları, çocuk haklarının somut biçimde hayata geçirilebileceği en önemli sosyal alanlar arasında yer almaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumları, çocukların güvenli bir ortamda gelişimlerini sürdürdükleri ve hak temelli uygulamalarla ilk kez karşılaştıkları yapılar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda çocuk haklarının eğitim ortamına yansıtılabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin bu konudaki bilgi, tutum ve farkındalık düzeyleriyle ilişkilidir (Kozikoğlu, 2019). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların demokratik değerlerle tanışmalarında ve çocuk haklarının eğitim ortamında uygulanmasında temel uygulayıcılar konumundadır. Öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumları, sınıf içi uygulamalara ve öğretim süreçlerine doğrudan yansımaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında demokratik değerler ve çocuk hakları konularının nasıl ele alındığı, erken çocukluk eğitiminin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır (Uygun ve Engin, 2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları, çocuk merkezli ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını desteklemektedir. Buna karşın, çocuk haklarının yeterince içselleştirilmediği durumlarda bu hakların yalnızca kuramsal düzeyde ele alınması ve uygulamaya yeterince yansıtılamaması söz konusu olabilmektedir (Doğan et vd., 2014).

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamalarında, hak ve sorumluluk bilinci geliştirmelerinde ve demokratik değerleri içselleştirmelerinde kritik bir role sahiptir (Dewey, 1916; Miller ve Pound, 2011). Erken çocukluk döneminde kazanılan demokratik tutumlar, çocukların ilerleyen yaşamlarında aktif yurttaşlar olarak topluma katılımlarının temelini oluşturmaktadır (Biesta, 2011). Bu süreçte öğretmenler, çocukların demokratik değerlerle tanışmalarında ve çocuk haklarının eğitim ortamında yaşama geçirilmesinde temel uygulayıcılar konumundadır (UNICEF, 2007).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların görüşlerini ifade etme, karar süreçlerine katılma ve kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olma haklarını açıkça vurgulamakta; hakların hayata geçirilmesinde ise eğitim ortamlarını kilit alanlar olarak tanımlamaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989). Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları, hak temelli ve demokratik bir eğitim ortamının oluşturulmasında belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Covell ve Howe, 2001). Dolayısıyla öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi, erken çocukluk eğitiminin niteliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Osler ve Starkey, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını (Gözütok, 1995; Selvi, 2006) ya da çocuk haklarına yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Karaman Kepenekci, 2006). Ancak demokratik değerler ile çocuk haklarını birlikte ele alan ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Oysa çocuk hakları eğitiminin, demokratik değerlerin içselleştirilmesini destekleyen önemli bir araç olduğu ve bu iki kavramın birbirini tamamlayan bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır (Hart, 1992; Howe ve

Covell, 2005). Bu yönüyle mevcut araştırma, demokratik değerler ile çocuk hakları arasındaki ilişkiyi karma yöntem yaklaşımıyla ele alarak alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürütülmesi, çocuk merkezli ve hak temelli eğitim anlayışının gelecekteki uygulayıcıları olacak bireylerin tutumlarını ortaya koyması bakımından ayrıca önemlidir. Öğretmen adaylarının bu alanlardaki tutum ve farkındalıklarının güçlendirilmesi, demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması ve çocukların haklarının korunması açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir (MacNaughton, 2005). Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin geliştirilmesine, demokratik ve hak temelli eğitim uygulamalarının güçlendirilmesine ve bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalara hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sunması beklenmektedir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Demokratik Değerler Kavramı ve Eğitimle İlişkisi

Demokratik değerler, bireylerin toplumsal yaşamda eşit, adil ve özgür biçimde var olabilmelerini sağlayan temel ilke ve normlar bütünüdür. Demokrasi, yalnızca siyasal bir yönetim biçimi olarak değil, aynı zamanda bireylerin günlük yaşam pratiklerine yansıyan bir yaşam kültürü olarak ele alınmaktadır (Dahl, 2000; Gutmann, 1999). Bu bağlamda demokratik değerler; eşitlik, adalet, özgürlük, katılım, hoşgörü ve saygı gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir.

Eğitim, demokratik değerlerin bireylere kazandırılmasında en etkili toplumsal araçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Dewey'e (1916) göre okul, demokratik toplumun küçük bir modeli niteliğindedir ve bireylerin demokratik yaşama hazırlanmasında merkezi bir rol üstlenmektedir. Benzer biçimde Gutmann (1999), demokratik eğitimin temel amacının bireyleri yalnızca bilgiyle donatmak değil, aynı zamanda demokratik karar alma süreçlerine katılabilecek yeterlilikte bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle demokratik değerler eğitimi, yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı olmayan; duyuşsal ve davranışsal boyutları da kapsayan bütüncül bir süreç olarak ele alınmalıdır (Yazıcı, 2011).

Erken Çocukluk Döneminde Demokratik Değerlerin Kazanımı

Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişiminin ve toplumsal tutumlarının temellendiği kritik bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar, çevreleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla sosyal kuralları, hak ve sorumlulukları öğrenmektedir. Piaget (1965), çocukların ahlaki gelişimlerinin sosyal etkileşimlerle şekillendiğini belirtirken; Vygotsky (1978) ise öğrenmenin sosyal bağlam içinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, demokratik değerlerin erken yaşlarda yaşantı yoluyla kazanıldığını ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların karar süreçlerine katılmaları, görüşlerini ifade edebilmeleri ve grup etkinliklerine aktif biçimde dâhil olmaları, demokratik tutumların gelişimini desteklemektedir (Genç ve Kalafat, 2007). Akın ve Özdemir (2009), demokratik değerleri bireylerin eğitim süreci içerisinde deneyimleyerek öğrendiğini ve bu sürecin erken yaşlarda başlamasının kalıcı tutumların oluşmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ve tutumları, çocukların demokratik değerlerle tanışmasında belirleyici bir role sahiptir.

Çocuk Hakları Kuramı ve Hak Temelli Yaklaşım

Çocuk hakları, çocuğun insan olmasından kaynaklanan temel haklarını ifade eden ve uluslararası düzeyde kabul gören bir çerçeve sunmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuk haklarını yaşama, gelişme, korunma ve katılım olmak üzere dört temel boyutta ele almaktadır (UNICEF, 1998). Bu sözleşme, çocukları yalnızca korunması gereken bireyler olarak değil; görüşleri dikkate alınması gereken aktif özneler olarak tanımlamaktadır.

Hak temelli yaklaşım, eğitim ortamlarında çocukların katılım hakkının desteklenmesini, görüşlerinin önemsinmesini ve eğitim sürecinin çocukların yararını gözeten bir anlayışla yapılandırılmasını esas

almaktadır (Lansdown, 2005). Eğitimde hak temelli yaklaşım, demokratik değerlerle doğrudan ilişkilidir ve çocukların bireysel farklılıklarının kabul edilmesini, eşit öğrenme fırsatlarının sunulmasını hedeflemektedir (Kepenekçi, 2006). Bu yaklaşım, çocuk haklarının yalnızca teorik düzeyde değil, uygulama boyutunda da hayata geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Okul Öncesi Eğitimde Çocuk Hakları ve Öğretmenin Rolü

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuk haklarının somut biçimde deneyimlenebileceği ilk kurumsal ortamlardır. Bu kurumlarda sunulan eğitim ortamlarının çocuk haklarına duyarlı biçimde düzenlenmesi, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini, görüşlerini özgürce ifade edebilmelerini ve aktif katılım göstermelerini desteklemektedir (Woodhead, 2006).

Öğretmenler, çocuk haklarının eğitim ortamında hayata geçirilmesinde kilit bir role sahiptir. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgi ve tutumları, sınıf içi uygulamaları ve çocuklarla kurdukları etkileşim biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Doğan, Torun ve Akgün (2014), öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının, çocuk merkezli eğitim uygulamalarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Kozikoğlu (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin sınıf içi demokratik uygulamalarla yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Demokratik Değerler ve Çocuk Hakları Arasındaki Kuramsal Bağ

Demokratik değerler ve çocuk hakları, kuramsal düzeyde birbirini tamamlayan iki temel kavram olarak ele alınmaktadır. Demokratik bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi, çocuk haklarının tanınması ve uygulanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Çocukların katılım hakkının desteklenmesi, demokratik değerlerin eğitim ortamında yaşantıya dönüştürülmesini sağlamaktadır (Hart, 1992).

Alanyazında demokratik değerler ile çocuk hakları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu iki kavramın birlikte ele alınmasının eğitim ortamlarının niteliğini artırdığı belirtilmektedir (Karaman Kepenekçi, 2006; Uygun ve Engin, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarını temel demokratik değerlere ilişkin tutumlar ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının temel demokratik değerleri ve çocuk haklarına ilişkin tutumları bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf, gelir düzeyi, kardeş sayısı, baba, anne eğitim düzeyi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının temel demokratik değerleri ve çocuk haklarına ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ilişkin tutumları ile çocuk haklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modellerinden, sıralı dönüşümsel tasarım kullanılmıştır. Bu tasarımda nicel veri önceden toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler alınabilir veya tersine önce nitel veri toplanıp analiz edilir sonra nicel veri elde edilebilir. Bu tasarım geniş çaplı veya alternatif bakış açılarına imkân vermesi, araştırmaya katılanları destekleyici olması ve çalışılan olguyu daha iyi anlamayı sağlama bakımlarından yararlıdır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel boyutunda, Temel Demokratik Değerler Tutum Ölçeği (Uygun, 2014) ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (Kepenekçi, 2006) kullanılarak öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin

tutum düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca bu tutumların; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel bulgularla ortaya konulan tutum düzeylerinin derinleştirilmesi amacıyla öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına yükledikleri anlamlar incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının söz konusu kavramları nasıl anlamlandırdıkları, hangi kavramlar etrafında yoğunlaştıkları ve bu kavramlara yükledikleri anlamların neler olduğu yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Karma desen araştırmalarında, nicel ve nitel verilerin toplanması için ayrı örnekleme süreçleri izlenmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bulunan Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören tüm okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Söz konusu evren, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören, öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki bilgi, tutum ve değerleri gelişim sürecinde olan bireylerden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın zaman, erişim ve uygulama sınırlılıkları nedeniyle güç olması sebebiyle araştırmada örnekleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, örneklem kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklemi, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bulunan Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 174 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise nicel veri toplama araçlarından elde edilen puanlar doğrultusunda belirlenen ve gönüllü katılım sağlayan 15 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel görüşmeler için katılımcılar belirlenirken, ölçek puanları bakımından düşük ve yüksek puanlara sahip öğretmen adaylarının birlikte yer aldığı amaçlı ve heterojen bir örneklem oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda farklı bakış açılarının ortaya konulmasını ve verilerin derinlemesine incelenmesini sağlamak açısından önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, Çocuk Hakları Tutum Ölçeği ve Temel Demokratik Değerler Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Karaman Kepenekçi tarafından geliştirilen Çocuk Hakları Tutum Ölçeği (2006) beşli likert formunda hazırlanmış, yaşamsal, gelişimsel, koruma ve katılım haklarına ilişkin 22 madde içeren bir ölçektir. Ölçeğin 19 maddesi olumlu tutum ifadelerine sahipken 3 maddesi (2., 14. ve 15. maddeler) ise olumsuz tutum ifadesine sahiptir ve ölçek 22 ile 110 puan arasında değer almaktadır. Karaman Kepenekçi (2006) ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda, ölçeğin tek faktörlü olduğunu, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .61 arasında değiştiğini, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.85, yarı test güvenilirlik katsayısının ise 0.77 olarak belirlendiğini ifade etmiştir.

Uygun ve Engin (2014) tarafından geliştirilen Temel Demokratik Değerler Ölçeği ise işbirliği (10 madde), özgüven (9 madde), farklılıklara saygı (8 madde), adil olma (7 madde) olmak üzere dört boyut ve 34 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri, işbirliği alt boyutu için .77, özgüven alt boyutu için .69, farklılıklara saygı boyutu için .63 ve adil olma alt boyutu için .56'dır. Ölçeğin "adil olma" alt boyutun ait güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir aralıkta olduğu, diğer alt boyutların tamamının güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu ve tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir (Uygun ve Engin, 2014).

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş, çocuk hakları ve demokratik değerler temalarını kapsayan açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan form, içerik

geçerliliğinin sağlanması amacıyla alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak toplam dokuz sorudan oluşan bir görüşme formuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan demografik bilgi formunda ise, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısına ilişkin sorular yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veri toplama araçları öğretmen adaylarına uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nicel analiz sonuçlarının ardından, ikinci aşamada nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş, birinci araştırmacı tarafından bireysel olarak sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20-30 dakika sürmüş, görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik değerler tutumları ile çocuk hakları tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Demokratik değerler ve çocuk hakları tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, diğer demografik değişkenlere göre farklılıkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Karasar, 2010).

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde öncelikle görüşme verileri ayrıntılı biçimde incelenmiş, benzer anlamlar içeren ifadeler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ortak özelliklerine göre kategoriler altında toplanmış ve kategorilerden hareketle temalara ulaşılmıştır. İçerik analizinde, verilerin sistematik biçimde sınıflandırılması ve anlamlı bütünler hâline getirilmesi esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen nitel bulgular frekans değerleriyle birlikte tablolastırılarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nicel bölümünde kullanılan ölçeklerin güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nin cronbach alfa değeri .869 (22 madde), Temel Demokratik Değerler Ölçeği'nin cronbach alfa değeri ise .804 (34 madde) olarak bulunmuştur. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, 22 maddelik Çocuk Hakları Tutum Ölçeği'nin ortalaması 102.28 (SS = 7.196), 34 maddelik Temel Demokratik Değerler Ölçeği'nin ortalaması ise 133.51 (SS = 11.368) olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda geçerlilik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle verilerin inandırıcılığını artırmak için görüşme soruları alan yazın doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla içerik analizi sürecinde veriler ayrıntılı biçimde incelenmiş, kodlama aşamaları sistematik bir biçimde yürütülmüş; kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkiler açık biçimde ortaya konmuştur. Görüşmelerden elde edilen katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek bulguların şeffaflığı sağlanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar, veri toplama ve analiz sürecinde tarafsızlık ilkesine bağlı kalmış ve araştırma etiğine uygun hareket etmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil olması sağlanmış, gizlilik ilkesine özen gösterilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen verileri nesnel bir biçimde analiz ederek yorumlamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular, tabloların sunum sırasına göre bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmıştır. Bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarını betimleyen istatistiksel sonuçlar ile bu tutumlara ilişkin algılarını ortaya koyan nitel verileri birlikte içermektedir.

Demokratik değerlere ilişkin tutumlar ile çocuk haklarına ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Temel Demokratik Değerler Tutum Ölçeği ve Çocuk Hakları Tutum Ölçeği Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
1. Temel Demokratik Değerler Tutum Ölçeği	1	
2. Çocuk Hakları Tutum Ölçeği	.353*	1

$p < .05$

Bulgular, Temel Demokratik Değerler Tutum Ölçeği ile Çocuk Hakları Tutum Ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .353$, $p < .05$). Tablo 2’de öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Demokratik Değerler	Kadın	148	132.83	2.42	-562	10.26213	.287
	Erkek	26	134.19	3.35		16.53607	
Çocuk Hakları	Kadın	148	102.81	1.53		7.14700	.249
	Erkek	26	101.76	1.53		7.55411	

$p < .05$

Elde edilen sonuçlar, demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p > .05$). Tablo 3’te öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumları yaş, sınıf, gelir düzeyi, kardeş sayısı, baba, anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere (yaş, sınıf, gelir düzeyi, kardeş sayısı, baba, anne eğitim düzeyi) göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Temel Demokratik Tutumlar					Çocuk Hakları Tutumları				
		SS	sd	MS	F	p	SS	sd	MS	F	p
Yaş	Gruplar Arası	549.182	2	274.591	2.153	.119	108.234	2	54.117	1.046	.354
	Gruplar İçi	21808.611	171	127.536			8851.077	171	51.761		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			
Sınıf düzeyi	Gruplar Arası	388.637	3	129.546			254.817	3	84.939	1.659	.178
	Gruplar İçi	21969.156	170	129.230	1.002	.393	8704.493	170	51.203		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			
Gelir düzeyi	Gruplar Arası	590.118	4	147.530	1.145	.337	444.172	4	111.043	2.204	.071
	Gruplar İçi	21767.675	169	128.803			8515.139	169	50.385		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			
Kardeş sayısı	Gruplar Arası	38.250	3	12.750	.097	.962	189.974	3	63.325	1.228	.301
	Gruplar İçi	22319.543	170	131.291			8769.336	170	51.584		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			
Baba eğitim düzeyi	Gruplar Arası	225.638	3	75.213	.578	.630	153.046	3	51.015	.985	.401
	Gruplar İçi	22132.155	170	130.189			8806.264	170	51.802		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			
Anne eğitim düzeyi	Gruplar Arası	60.264	3	20.088	.153	.928	484.632	3	161.544	3.241	.024
	Gruplar İçi	22297.529	170	131.162			8474.678	170	49.851		
	Toplam	22357.793	173				8959.310	173			

$p < .05$

Tablo 3'e göre, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları; yaş, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının demokratik tutumları (tüm değişkenler için $p > .05$) ve çocuk haklarına ilişkin tutumları (tüm değişkenler için $p > .05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre ise öğretmen adaylarının demokratik değerlere ilişkin tutumları anlamlı biçimde farklılaşmazken ($F(3, 170) = .153, p > .05$), çocuk haklarına ilişkin tutumlarının anne

eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($F(3, 170) = 3.241$, $p < .05$).

Tablo 4 ve Tablo 5’te öğretmen adaylarının Temel Demokratik Değerler ve Çocuk Haklarına ilişkin görüşleri tema, kategori, kod ve örnek ifadelerle sunulmuştur.

Tablo 4.

Temel Demokratik Değerler Teması

Tema	Kategori	Kod	Örnek İfade
Demokratik Değerler	Eşitlik	Toplumsal eşitlik (10)	“Herkesin eşit haklara sahip olması gerekir.” (Ö4)
		Eğitimde fırsat eşitliği (9)	“Tüm çocuklara aynı eğitim imkânları sunulmalı.” (Ö14)
	Adalet	Çoğunluk kararı (7)	“Kararlar çoğunluğun isteğine göre alınmalı.” (Ö11)
		Hakça paylaşım (4)	“Kaynaklar adil biçimde paylaşılmalı.” (Ö15)
	Saygı	Farklı görüşlere saygı (3)	“Herkesin düşüncesine saygı duyulmalı.” (Ö5)
	Hoşgörü	Hoşgörülü yaklaşım (2)	“İnsanlar birbirine daha hoşgörülü olmalı.” (Ö9)
	Duyarlılık	Toplumsal duyarlılık (1)	“Toplumsal sorunlara duyarlı olunmalı.” (Ö7)

$p < .05$

Öğretmen adaylarının Temel Demokratik Değerler’e ilişkin görüşleri incelendiğinde, yanıtların ağırlıklı olarak **eşitlik**, **adalet** ve **saygı** kategorileri etrafında yoğunlaştığı; **hoşgörü** ve **duyarlılık** kategorilerinin ise daha sınırlı biçimde ifade edildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının demokratik değerleri daha çok hak, eşitlik ve karar alma süreçleri üzerinden tanımladıklarını göstermektedir.

Eşitlik kategorisi kapsamında öğretmen adaylarının ifadelerinde özellikle **toplumsal eşitlik** ve **eğitimde fırsat eşitliği** kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar, demokratik değerleri tanımlarken bireylerin eşit hak ve özgürlüklere sahip olması, toplumsal konumdan bağımsız olarak aynı haklardan yararlanabilmesi ve çocukların eğitim olanaklarına eşit biçimde erişebilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda eşitlik, öğretmen adayları tarafından temel demokratik değerlerin merkezinde konumlandırılmaktadır.

Adalet kategorisi altında öğretmen adaylarının görüşleri, ağırlıklı olarak **çoğunluk kararı** kodu etrafında şekillenmektedir. Katılımcılar, demokratik karar alma süreçlerinde toplumun genel görüşünün dikkate alınmasını ve kararların çoğunluğun iradesi doğrultusunda alınmasını adalet kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının adaleti daha çok karar alma süreçleri ve toplumsal uzlaşa üzerinden tanımladıklarını ortaya koymaktadır.

Saygı kategorisi kapsamında yer alan **farklı görüşlere saygı** kodu, öğretmen adaylarının demokratik bir toplumda düşünce çeşitliliğinin kabul edilmesi gerektiğine yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcılar, bireylerin farklı düşüncelerini ifade edebilmelerinin ve bu düşüncelere saygı duyulmasının demokratik yaşamın önemli bir unsuru olduğunu dile getirmişlerdir.

Buna karşın **hoşgörü** ve **duyarlılık** kategorilerinin öğretmen adaylarının ifadelerinde daha sınırlı biçimde yer aldığı görülmektedir. Hoşgörü, bireyler arası ilişkilerde anlayışlı bir tutum olarak tanımlanırken; duyarlılık ise toplumsal sorunlara karşı farkındalık geliştirilmesi bağlamında ele alınmıştır. Ancak bu kategoriler, öğretmen adaylarının demokratik değer algılarında diğer kategorilere kıyasla daha geri planda kalmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Temel Demokratik Değerler’e ilişkin algılarının; **eşitlik** ve **adalet** merkezli, daha çok **haklar** ve **karar alma süreçleri** üzerinden

şekillendiği, **hoşgörü ve toplumsal duyarlılık** gibi değerlerin ise ikincil düzeyde ele alındığı görülmektedir.

Tablo 5

Çocuk Hakları Teması

Tema	Kategori	Kod	Örnek İfade
Çocuk Hakları	Korunma	Psikolojik korunma (8)	“Çocuklar psikolojik olarak korunmalı.” (Ö3)
		Fiziksel korunma (6)	“Şiddetten uzak bir ortamda büyümeliler.” (Ö13)
	Katılım	Kendini ifade etme (7)	“Çocuklar düşüncelerini rahatça söyleyebilmeli.” (Ö12)
		Kararlara katılım (5)	“Aile içinde fikri sorulmalı.” (Ö2,)
	Eğitim	Eğitim hakkı (6)	“Her çocuğun eğitim hakkı vardır.” (Ö10)
	Yaşama	Devlet koruması (2)	“Devlet çocukları korumalı.” (Ö1)
	Barınma	Barınma hakkı (2)	“Güvenli bir evde yaşamalıdır.” (Ö14)
	Sağlık	Sağlık hakkı (1)	“Sağlık hizmetlerinden yararlanmalı.” (Ö9)

$p < .05$

Çocuk Haklarına ilişkin öğretmen adaylarının en sık çocuğun korunma, katılım ve eğitim haklarına vurgu yaptıkları, yaşama, barınma ve sağlık gibi haklarının daha az sıklıkta vurguladıkları görülmektedir. Çocuk hakları kavramları açısından önem sırasında ilk sırada psikolojik korunmadan ardından fiziksel korunmadan bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları yedisi çocuğun toplum içi süreçlerde kendini ifade etmesine değinerek ve katılımın çocuk hakları içinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ev ortamında ailelerin çocuk haklarına ilişkin uygulamalara yönelik soruya ise 10. öğretmen adayı ‘karar almada çocuk sürece dahil edilebilir’ yanıtını vermişlerdir. ‘Sizce çocuklar hangi haklara sahip olmalı?’ ‘Siz çocukken hangi haklara sahiptiniz?’ sorularına ise 13. katılımcı ‘Yaşama ve koruma hakkına çocuklar sahip olmalı. Tehlikelere karşı çocukların korunması bence çok önemli’ şeklinde yanıt vererek devletin çocuğu korumasına vurgu yapmıştır. Altı öğretmen adayı okula gitme hakkından yani eğitim hakkından bahsetmiştir. Korunma, katılım ve eğitim hakları yoğunluklu olarak katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Çocuk hakları temasında yaşama, barınma ve sağlık kategorileri olan temel ihtiyaçları ifade eden kategorilere katılımcıların az sıklıkta yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumları nicel ve nitel yöntemler kullanılarak bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırmada demokratik değerlere ilişkin tutumlar ile çocuk haklarına ilişkin tutumlar arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması, iki kavramın kuramsal ve uygulamalı açıdan birbirini tamamlayan yapılar olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik değerleri benimseyen öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik daha yüksek bir duyarlılık sergilemeleri, demokratik eğitimin çocuk haklarının hayata geçirilmesinde temel bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgu, demokratik değerler ile çocuk hakları arasındaki ilişkiyi vurgulayan kuramsal ve ampirik çalışmalarla da örtüşmektedir (Hart ve Pavlovic, 1991; Osler ve Starkey, 2005).

Öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına genel olarak olumlu tutumlar sergilediklerini; ancak bu tutumların büyük ölçüde demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Demokratik değerlere ilişkin nicel bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum, demokratik değerlerin kazanımında aile değişkenlerinin sınırlı etkisine işaret eden çalışmalarla uyumludur (Elkatmış ve Toptaş, 2020; Topçu ve Katılmış, 2013). Bu sonuç, demokratik değerlerin bireysel ve ailesel özelliklerden ziyade öğretmen yetiştirme süreci içerisinde kazanılan ortak eğitim yaşantılarıyla şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim alanyazında, demokratik tutumların

gelişiminde üniversite eğitimi sürecinde sunulan demokratik içerikli dersler, öğrenme ortamları ve mesleki sosyalleşme süreçlerinin belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2007; Kaya ve Bacanlı, 2012).

Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koyan önceki araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Aydoğmuş ve Kiraz; 2020; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Elkatmış ve Toptaş, 2020). Benzer şekilde, yaş, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin demokratik tutumlar üzerinde belirleyici olmaması, demokratik değerlerin öğretmen adayları tarafından erken dönemde edinilen ve eğitim süreci boyunca görece istikrarlı bir yapı sergileyen tutumlar olduğunu göstermektedir. Bulgular incelendiğinde demokratik değerlerin yaşa bağlı bireysel farklılıklardan ziyade eğitimsel süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının sınıf ilerledikçe otomatik olarak değişmediği, benzer biçimde farklı çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Kaya ve Bacanlı, 2012). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının sınıf ilerledikçe kendiliğinden değişmediğini ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Gültekin ve Demirci, 2014).

Çocuk haklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020). Ancak anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anneleri daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olması, aile içinde özellikle annelerin çocukla kurduğu etkileşimin çocuk haklarına yönelik farkındalık ve duyarlılığın gelişiminde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuç, anne eğitim düzeyinin çocuk haklarına yönelik bilinç ve tutumlarla ilişkili olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Uçuş, 2013). Baba eğitim düzeyinde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Baba eğitim düzeyinin çocuk haklarına yönelik tutumlar üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu belirten araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Kılınç ve Gündoğdu, 2015). Çocuk haklarına yönelik tutumların yaş faktöründen çok eğitimsel farkındalıkla ilişkili olduğunu belirten çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir (Kaya, 2016). Aile yapısının nicel özelliklerinin çocuk haklarına yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel bulgular, nicel bulguları destekler nitelikte önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ağırlıklı olarak eşitlik ve adalet kavramları üzerinden tanımlamaları, demokratik değerlerin uygulamaya dönük yönlerinden ziyade ilkesel ve normatif boyutlarının ön plana çıktığına işaret etmektedir. Buna karşın hoşgörü, saygı ve toplumsal duyarlılık gibi değerlerin daha sınırlı düzeyde ifade edilmesi, demokratik değerlerin uygulamaya dönük boyutlarının yeterince içselleştirilmemiş olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, demokratik değer algısının benzer biçimde eşitlik ve adalet ekseninde şekillendiğini ortaya koyan önceki nitel çalışmalarla da uyumludur (Osler ve Starkey, 2005).

Çocuk haklarına ilişkin nitel bulgular incelendiğinde ise öğretmen adaylarının çocuk haklarını daha çok korunma ve katılım boyutları üzerinden ele aldıkları görülmektedir. Psikolojik ve fiziksel korunma ile kendini ifade etme hakkına yapılan vurgu, öğretmen adaylarının çocuk haklarını daha çok günlük eğitim pratikleri bağlamında değerlendirdiklerini göstermektedir. Buna karşın yaşama, barınma ve sağlık gibi temel haklara sınırlı düzeyde değinilmesi, çocuk haklarının daha bütüncül bir çerçevede ele alınmasına yönelik bir gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin algılarının eğitim ortamıyla sınırlı kaldığını gösteren önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Alderson, 2008; Kozikoğlu, 2019).

Sonuç olarak, bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının demokratik değerlere ve çocuk haklarına ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olmakla birlikte, bu tutumların büyük ölçüde öğretmen yetiştirme süreci içerisinde kazanıldığını ortaya koymaktadır. Demokratik değerler ile çocuk hakları arasındaki güçlü ilişki, erken çocukluk eğitiminde demokratik ve hak temelli bir yaklaşımın önemini

bir kez daha vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında demokratik değerler ve çocuk haklarını bütüncül biçimde ele alan ders içeriklerinin ve uygulamaların artırılması, nitelikli ve sürdürülebilir bir erken çocukluk eğitimi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma bulguları, demokratik değerler ile çocuk hakları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uygulamaya yönelik olarak, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında demokratik değerler ve çocuk haklarının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir. Öğretmen adaylarının bu kavramları yalnızca kuramsal düzeyde değil; uygulama, drama, vaka analizi ve katılımcı etkinlikler yoluyla deneyimlemelerini sağlayacak öğrenme ortamları artırılmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk haklarını daha çok korunma ve katılım boyutlarıyla ele almaları dikkate alındığında, hak temelli eğitim yaklaşımının erken çocukluk eğitimine sistematik biçimde entegre edilmesi ve ailelere, özellikle annelere yönelik çocuk hakları ve demokratik değerler konusunda farkındalık çalışmalarının desteklenmesi önerilmektedir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı öğretmen gruplarıyla yürütülmesi, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır. Demokratik değerler ve çocuk haklarına ilişkin tutumların öğretmen yetiştirme süreci boyunca nasıl değiştiğini ortaya koymak amacıyla boyamsal araştırmalar yapılabilir. Ayrıca gelecekteki çalışmalarda gözlem ve doküman incelemesi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması ve demokratik değerler ile çocuk haklarına yönelik eğitim programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim bilimleri fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001182
- Alderson, P. (2008). Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice. *Jessica Kingsley Publishers*.
- Ay Zöğ, D. (2008). *Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğmuş, B. ve Kiraz, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve tolerans düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1322-1339. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-541382>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Bulut Serin, N. (2006). Buca Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin demokratik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 12-22.
- Covell, K., & Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/03057240120033793>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 421-438. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0586>

- Dağlı, S. K. (2022). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 214-238. <https://doi.org/10.31798/ses.1175034>
- Dahl, R. A. (2000). *On democracy*. Yale University Press.
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. XX. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2998>
- Ekici, Y. F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 66-77. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1428>
- Elkatmış, M. ve Toptaş, V. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128-144.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10-22.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Demokratik tutumların gelişiminde eğitim sürecinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 3-15.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton University Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hart, R. A., & Pavlovic, Z. (1991). Children's rights in education. *International Review of Education*, 37(3), 301-315.
- Howe, R. B., & Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2006). *A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey*. The International Journal of Children's Rights, 14(3), 307-319. <https://doi.org/10.1163/157181806778458095>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. ve Bacanlı, H. (2012). Üniversite öğrencilerinin demokratik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 199-218.
- Kaya, Z. (2016). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik farkındalıkları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 85-101.

- Kepenekçi, Y. K. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14, 307-319.
- Kılınç, A. ve Gündoğdu, K. (2015). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 123-138.
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166>.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies*. London: Routledge.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Pilatin, G. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 117-136.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1161-1172. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1161>
- Şehirli, Y. A. ve Ergin, A. Z. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. İçinde *Demokrasi Eğitimi* (ss. 101-112). Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Topçu, E. ve Katılmış, A. (2013). Aile değişkenlerinin demokratik değerler üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 52, 45-61.
- Uçuş, Ş. (2013). Anne eğitim düzeyinin çocuk hakları farkındalığına etkisi. *Eğitim ve Toplum*, 3(1), 67-82.
- UNICEF. (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama elkitabı*. Ajans Türk Basın ve Basım A.Ş.
- UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education*. New York: UNICEF.
- Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood*. Open University Press.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 26(159), 165-178.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 10

SÜRDÜRÜLEBİLİR YARATIM ÇERÇEVESİ

Rukiye Uçar, Hilal Aktamış

BÖLÜM 10

SÜRDÜRÜLEBİLİR YARATIM ÇERÇEVESİ¹

Rukiye Uçar², Hilal Aktamış³

Özet

Sürdürülebilir yaratım çerçevesi (SYÇ) çevresel sürdürülebilirliği sistem düzeyinde ele almaya odaklanan yeni bir tasarım çerçevesidir. Yeni bir çerçevenin kullanılmasının temel nedenleri çözmeye odaklanmayan, yapıdan yoksun, sürdürülemez tasarımların varlığıdır. İnsanlığın; çevresel bozulmalara, kaynakların tükenmesine, kirlilik ve iklim değişikliğine neden olduğu kanıtlanmıştır. Bu nedenle sürdürülebilirlik SYÇ adı verilen tasarım sürecine entegre edilmiştir. Her görevde kullanılabilecek mevcut araçlar eğitim alanında kullanılmak üzere düzenlenmiştir. SYÇ kapsamında verilen eğitimde öğrencilerin sürdürülebilir çevre, küresel ısınma ve iklim değişiklikleri hakkında sürdürülebilir tasarımlar ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Öğrencilere giriş konuları olarak yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri durumlardan örnekler verilmektedir. Verilen örneklerden yola çıkarak problem cümlelerini kurarak sürece başlamaktadırlar. SYÇ'nin yinelemeli tasarımı görevler arasında geçiş yapmayı kolaylaştırmaktadır. Öncelikle mevcut veriler aracılığıyla kök nedenlere değinilerek süreç başlamaktadır. Ardından karışıklığı gidermek için bilgi toplama ve verileri analiz etme görevlerine geçilmektedir. Daraltılmış soruna fikir eklemek için beyin fırtınası araçlarını kullanarak yeni ve yaratıcı fikirlere ulaşmalarına yardımcı olunur. Fikirleri sentezlemek, seçenekleri kategoriye göre daraltmak ve benzer fikirleri araştırmak için değerlendirmeler yapmaları sağlanmaktadır. Prototipleme görevinde seçilen fikirler özgün maket, modellerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Geri bildirim döngülerinin kullanılması ve görevlerin düzenlenmesi çevre dostu tasarımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yineleme görevi, önceki görevlere geri döndürmek için tasarlanmış bir yedektir. Son görev ile öğrencilerin tasarım ürünlerini tanıtarak yaygınlaştırması beklenir. Bu kapsamda nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim için nitelikli programlara duyulan ihtiyacın sürdürülebilir yaratım çerçevesi ile karşılanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir yaratım çerçevesi, Sürdürülebilirlik, İklim değişikliği

GİRİŞ

Küresel ısınma, Dünyamızın atmosferinin, okyanusların ve yer yüzeyinin kademeli olarak artması sonucu meydana gelmektedir. Bu durumu anlamlandırmak için sadece bir bölgenin değil tüm gezegenin sıcaklığının arttığını hayal etmek gerekmektedir. Bu durumun sebebi çeşitli kaynaklardan atmosfere giren sera gazları olarak bilinmektedir. Sera gazları, tıpkı büyük bir sera gibi, güneşten gelen ısı ve ışığı hapsederler. Bu durumda ısınma başlar. Zaman içerisinde çevremizde bazı doğal değişiklikler görmüş olsak da bunlar nispeten küçük değişimlerdir. En büyük değişiklikler yakın zamanlarda olmuştur ve bu durumun sebebi insan faktörü olarak görülmektedir (Timmers ve diğ., 2025).

Küresel iklim değişikliği günümüzün en büyük problemlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Kurnaz, 2023). İklim değişikliği, küresel ısınmanın neden olduğu hava koşullarındaki uzun vadeli değişimlerdir. Yaşanan bu değişiklik sadece sıcaklıkta değil yaşam koşullarında da değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Isınan küre sıcak olan bölgelerde doğrudan hava molekülleri aracı ile de

² Sorumlu yazar: Doktora Öğrencisi, ADÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın/Türkiye, rukiyeucr94@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8626-5955

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, hilalaktamis@gmail.com

dolaylı yönden etkilere sahip olmaktadır. İklim değişikliği nedeniyle hava şartlarında olağanüstü değişimler meydana geleceği ve iklim değişikliğinin mevsimlerin daha sert yaşanmasına neden olacağı düşünülmektedir (Williams ve diğ., 2025).

İklimdeki bu değişimler gezegendeki canlılar için olumsuz bir durumdur. Tutarlı bir iklim canlıların gelişmesine ve adaptasyon sürecine olumlu etki yaratır. Canlıların uyum sağlamaları için geniş sürelerle ihtiyaç vardır. İklim daha hızlı gelişirse türlerin hayatta kalamamasına ve her zaman yaptıklarını yapamamasına sebep olabilir. Hükümetler arası İklim Değişikliği paneli (IPCC) olarak bilinen uluslararası bilim insanları paneli, küresel ısınmanın gezegenimiz üzerinde ne gibi sonuçları olacağına dair bir çalışma yayımlamıştır. Gerçek anlamda olabilecek durumları ifade etmek için dereceler kullanılmıştır. Isınmayı 1,5 santigrat derece olarak sınırlandırmak hedef olarak ortaya atılmıştır. Gezegenin korunması için bu durum bir gereklilik olarak sunulmaktadır. 2 derecelik bir değişimin gezegenimiz için yıkıcı sonuçları olabilir. Yaşanan iklim değişikliği, bu zamana kadar biyoçeşitliliğin azalmasında büyük bir faktör değildi ancak bilim insanları son zamanlarda artan sıcaklıkların vahşi yaşam üzerindeki etkilerini gördüler ve bu yüzden sıcaklıklar yükseldikçe birçok türün önümüzdeki yıllarda sorunlarla karşı karşıya kalacağını açıkça ifade etmektedirler. Isınan kürenin zaten sıcak bölgelerde direkt bir etkisi olacağı, öte yandan diğer bölgelerdeki hava sistemlerinde sıcaklığın zincirleme etkisinin olacağı düşünülmektedir (Timmers ve diğ., 2025). Bu nedenlerle bir an önce önlemler alınmalıdır. İklim değişikliğinin en büyük nedenlerden birinin insan faaliyetleri olduğu göz önüne alındığında öncelikle iklim değişikliğine yönelik farkındalık eğitimlerinin verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda iklim değişikliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde:

Besalti (2019), lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada iklim değişikliği biliminde eğitimsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin öğrenme algılarına etkisini incelemiştir. Ayrıca, eğitimsel bilgisayar oyunlarının öğrencileri iklim değişikliği bilimini öğrenmeye motive etmede hangi rolleri oynadığının araştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenine sahip olan bu çalışmanın katılımcı grubunu bir öğretmen ve sekiz lise öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuç olarak eğitimsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin iklim değişikliği bilimini öğrenme algılarını artırdığını ortaya koymuştur. Aynı zamanda oyunların öğrencileri öğrenmeye motive etmede çeşitli roller oynadığını göstermiştir. Bu roller, ilgi çekici, ilginç, odaklanmış bir öğrenme ortamı yaratmak; gerçek dünya bağlantıları ve bilinmeye değer bilgiler sağlamak; içeriği zorlu ama eğlenceli bir şekilde sunmak olarak belirtilmiştir.

Toedte (2021), çalışmasında öğrencilere iklim değişikliği biliminin nasıl öğretileceği konusundaki temel sorunların devam ettiğinin üzerinde durmuştur. Çocukların iklim değişikliği bilimi hakkında bilgi edinmeye hangi yaşlarda başlamalı, iklim değişikliği bilimi öğrenimi içerisinde neleri barındırmalı, bilgi için en iyi kaynakların neler olduğu, bilimi öğretmek ve öğrenmek için en iyi başlangıç noktasının neresi olduğu konulara değinmiştir. Çalışmasını temel iki sorun altında toplamıştır. İlki çocuklar iklim değişikliği bilimi hakkında ne düşünüyor? İkincisi çocukların iklim değişikliği bilimi hakkında düşünme şekillerinin bilimsel ve diğer nedenleri nedir? Katılımcılarla iklim bilimi hakkındaki fikirleri ve fikirlerini etkileyebilecek temel tutumları hakkında üç kez (ön test, son test ve gecikmeli son test) görüşmeler yapılmıştır. Birinci koşul kompakt bir sistemle oluşturulmuş metni iklim bilimi uzmanları yardımıyla okumuşlardır. Metin iklim değişikliklerini birbiri ile ilişkilendiren bir yapıyı temsil etmektedir. En az dokuz yaşında olan tüm beceri düzeyindeki öğrenciler için alternatif olarak veri kaydeden dijital uygulama biçiminde bir oyun tasarlanmıştır. Uygulama ile katılımcıların oyun durumundaki değişiklikler kaydedilmiştir. Yetişkinlerin aksine küçük çocuk gruplarında genellikle bilimsel yanlış anlamalar ile hareket eden Sosyo-kültürel eğilimler gözlemlenmiştir. Dijital uygulamalar kullanılırken daha fazla güvendiği ve anlaşılan kavramları daha az güvendiği kavramlara göre ayırt edebildiği gözlemlenmiştir. Dijital uygulamada kaydedilen verilerde okuma ile imkânsız olan biçimlendirici değerlendirmeler ve kavramsal biliş analizi için temel

sağladığı görülmüştür. Eğitimciler öğrencilerin sonuçlarını olumlu yönde etkilemek ve bilime daha iyi uyum sağlayabilmek adına bu yorumların kullanılabilir olduğunu belirtmiştir.

Miller (2022), çalışmasında iklim değişimi iletişimde genellikle olumsuz yönle odaklanılmasının eğitimi ve olumlu değişimi engellediği üzerinde durmuştur. Eğitim ve etkili iletişim yoluyla kutup ayılarının ve değişen Arktik deniz buzullarının korunmasını teşvik etmek amacıyla “Kutup Ayıları için Pençeler Yukarı: Çocuklar İçin İklim Değişikliği Müfredatı” geliştirmiştir. Arktik ve iklim değişikliğinin kutup ayılarının yaşam alanları ve doğal süreçleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın örneklemini üçüncü-beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Müfredatın gençlerin iklim değişikliği hakkında etkili bir şekilde eğitim almalarını, şimdiki ve gelecek nesilleri korumak ve yaşamlarında değişiklikler yapma konusunda güçlenmelerini kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Projenin amacı, eğitim ve etkili iletişim yoluyla kutup ayılarının ve değişen Arktik deniz buzullarının korunmasını teşvik etmek olarak belirtilmiştir. Çerçeve; sosyal bilim yaklaşımını, tasarımla anlama müfredat çerçevesini, Polar Bears International’ın platformunu ve misyonunu entegre ederek oluşturulmuştur. Hazırlanan müfredatın pilotuna çevrimiçi platformlarından kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Bu müfredatın uygulanması gençlerin kutup ayılarının ve yaşam alanlarının korunmasında merkezi bir rol üstlenmeleri için önemli bir araç görevi göreceği düşünülmektedir.

Alp (2023), yapmış olduğu çalışmada iklim değişikliğine farkındalık oluşturmak için öğrencilerin çözümlerini kendi sözleriyle duymanın okullarda deneyim yaratarak görselleştirmenin önemi üzerinde durmuştur. Pixton kullanımını öğrenen 12 öğrenci öğrendiklerini dijital çizgi romanlarına dönüştürmüşlerdir. Bu çalışmada iklim değişikliğine ilişkin dijital hikayeler aracılığıyla yaratılan sorunları, iklim değişikliği sorununa yönelik önerilen çözümleri, kendilerini ifade etmeleri için uygulanan estetik incelikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu dijital çizgi romanlar, araştırmacı notları, gözlemler ve öğrenci görüşleri ile veri toplanması gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak küresel iklim değişikliği, kirlilik, doğal çevrenin tahribatı, canlıların nesli tükenmesi gibi sorunlara hayati çözümler üretilmiştir. Hikayeleştirme, karakter konumlandırılması gibi estetik incelikler uygulanmıştır. Öğretmenler çizgi romanları farkındalık yaratmak, teşvik etmek, sosyo-bilimsel sorunlara çözüm üretmeye yardımcı olarak kullanabilir önerisinde bulunulmuştur.

Schmitz (2024), sürdürülebilirliğe odaklanan bir tasarım sürecinin alanyazında yer almadığını fark etmiştir. Çalışmasında sürdürülebilirliğin tasarım çerçevesine entegresini sağlayarak “Sürdürülebilir Yaratılış Çerçevesi (SYÇ)” adı verilen değiştirilmiş bir tasarım sürecini ve çerçevenin bir pilot çalışmada kullanılmasını araştırmıştır. Pilot çalışmada miselyum bazlı biyomalzemeler ile bir tasarım sürecini yönetmiştir. Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesini kullanarak büyük oranda karbon emisyonunu ele almanın yolunu bulmuştur. Aynı zamanda yöntemin eğitim ortamında uygulanmasının çerçevenin yaygın şekilde bütünleştirilmesi ve topluma sürdürülebilirlik açısından fayda sağlayabileceğini öne sürmüştür.

Okul ortamında sürdürülebilirliğe yönelik bütün bir okul yaklaşımını benimsemenin, daha geniş bir toplulukta değişim yaratan bir dalgalanma etkisine yol açabileceği düşünülmektedir. Okul, öğrencilerin beceri, bilgi ve deneyim kazandığı bir yerden daha fazlasıdır. Okullar; işletmeler, işverenler, peyzaj yöneticileri, etkinlik alanları ve topluluk merkezleridir. Diğer yerel işletmelerle ve yerel yönetimle bağlantılıdır, yerel medyada görünürler ve bir bütün olarak topluluk için önemli simgelerdir.

Türkiye’de İklim Değişikliğinin Öğretilmesi

Bazı eğitimciler tarafından bilgiyi sunma yoluyla aktarmanın bilgiyi aktarmada en kolay ve etkili yol olarak görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler ise, araştırmaya dayalı, işbirlikçi veya proje tabanlı öğrenmenin, iş birliği, empati, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi önemli becerilere hitap ettiği için daha iyi bir yol olabileceğini savunmaktadır. Her iki alan içinde araştırmacılar, her ikisinin de “kendilerinin” benimsediği yaklaşımın doğru olduğunu savunan aynı miktarda araştırmaya

sahip olmaktadır. Bu çalışmalarda tek bir doğru yoktur. Her ikisi de kaliteli bir eğitim sunmak için gerekmektedir. Öğrencilerin yaşı, okulu ve hatta kültürleri de farklı yaklaşımları gerektirmektedir. Eğitimciler iklim ve çevre konusunu öğretmek için öğrencilerin, küresel konular hakkında daha derin ve otantik bir anlayış kazanmasında, sorunları çözebilmesinde harekete geçmelerinin faydalı olacağını düşünmektedir (Timmers, 2025).

Eğitim sisteminde gerçekten ihtiyaç duyulan öğrencilerin iklim değişikliği ile ilgili tanımları ezberlemeleri mi sınavlarından geçer not almaları mı yoksa öğrencilerin davranışlarını değiştirmeleri ve daha sürdürülebilir bir dünya için harekete geçmelerini mi istiyoruz sorularına cevap aranmaktadır. Eğitimciler ikinci seçenek üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin kendi biyo-plastiklerini veya yenilebilir su kabarcıklarını oluşturmalarına izin vererek, tek kullanımlık plastik kullanmaktan kaçınmaları gerektiğini anlamaları sağlanabilmektedir. Ebeveynleri, öğrencilerin ne öğrendiklerini açıklamak için okula davet ederek, tabandan yukarıya doğru bir değişim meydana getirebileceği önerilmektedir. Uluslararası online çalışmalar ile öğrenciler, farklı kıtadan öğrencilerle, iklim değişikliğinin diğer etkileri üzerine sohbet ederek, dünya çapında arkadaşlar edinerek çevre üzerinde daha aktif rol alabilirler.

Önemli Yetkinlikler

Yapay zekâ ve diğer teknolojiler ile bazı iş alanlarının ortadan kalkacağı düşünülmektedir. İnsanların makinelerle değiştirilmemesi için bazı becerilere sahip olmaları onlara kapı açan bir anahtar niteliğinde görülmektedir. Bu yetkinlikler genelde 21.yy yetkinlikleri olarak adlandırılır. Yaratıcılık, takım halinde çalışma, problem çözebilme, empati, eleştirel düşünme, iletişim, teknoloji okur yazarlığı gibi yetkinlikler sistem teorisi ve sürdürülebilir yaratım çerçevesi için önem arz etmektedir.

Sistem Teorisi

Sistem odaklı düşünmek, iklim değişikliğinin nedenlerine ve çözümlerine bakarken ve daha sürdürülebilir bir geleceğe yönelik adımların belirlenmesinde önemli bir adım olarak görülmektedir. Bağlantıların kurulmasına yardımcı olacağı düşünülen sistem teorisi, dünyayı öğrenmek, problem çözmek ve anlamak için dönüşümsel bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğrenciler, parçalardansa geri adım atarak bütünü görmeye yönlendirilmektedir. Sistem teorisi ile insanlar, yerler, olaylar ve doğa arasındaki bağlantıları ve kalıpları tanımlamayı, bu bağlantıları nasıl kullanacaklarını düşünmeye başlamayı öğrenmektedir.

Öğretim programlarının geliştirilmesinin yanı sıra, sistematik düşünce öğrencilerin kendi öğrenmeye olan ilgilerini arttırmalarına yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerin parçaları bir araya getirerek farklı disiplinlerde soru sorarak cevabı birlikte bulmaya çalışmalarını sağlamaktadır. Sistem teorisi, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları karmaşık sosyal, ekonomik ve çevresel sorunları ele almak için ihtiyaç duyacakları beceri ve bakış açıları ile donatmaya yardımcı olmaktadır. Çözüm ararken, basit bir doğrusal düşünme biçiminden daha etkili eylem türlerini tanımlamalarını sağlamaktadır (Williams ve diğ., 2025).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

SYÇ, sürdürülebilirliğe odaklanan yeni bir tasarım çerçevesidir. Bu yöntemin eğitim ortamlarında uygulanmasının, yaygın bir şekilde bütünleştirilmesinin, öğrencilere sürdürülebilirlik açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sürdürülebilirliğe odaklanan bu tasarım süreci yeni bir yol olarak görülmektedir. Sürdürülebilir yaratım çerçevesi eğitim ortamında iklim değişikliğini ve çevresel kaygıları sistem düzeyinde ele almaktadır. Bu bölümde sürdürülebilir yaratım çerçevesi hangi temeller üzerine kurulu ve öğrencilere sunulacak eğitimin nasıl olacağı hakkında bütüncül kavramsal çerçeve yer almaktadır.

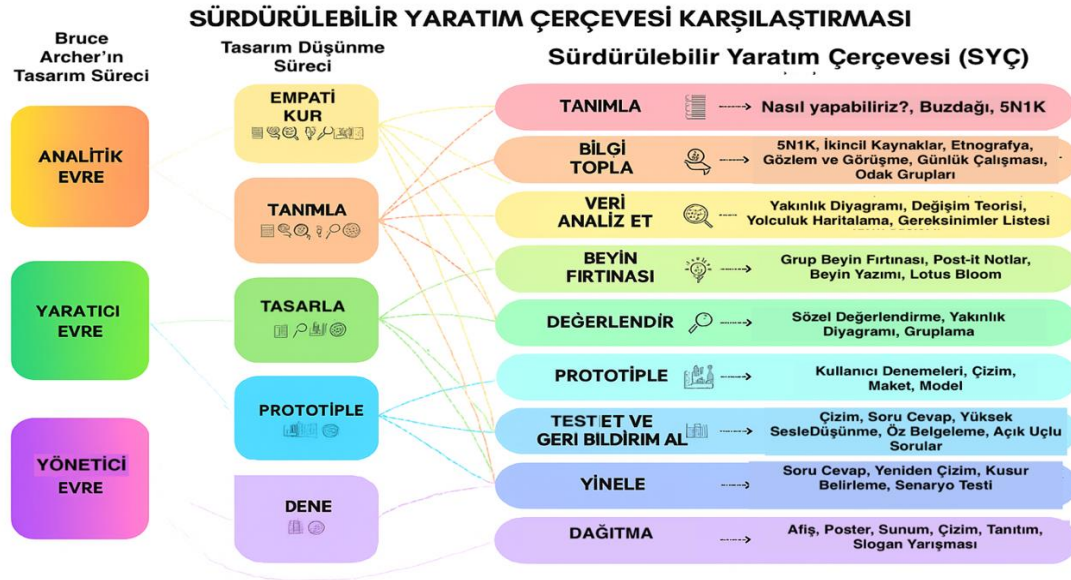
SYÇ Hangi Temeller Üzerine Oluşturulmuştur?

Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesinin temelini Bruce Archer'ın 1960'ın Design dergisinde yayımlanan sistematik yöntem adlı yinelemeli tasarım modeli oluşturmaktadır. Archer'ın sistematik yaklaşımı geçmiş on yıllarda tasarımcılar tarafından tartışılmış ve eklemeler yapılmıştır. 2008 yılında Tim Brown tarafından geliştirilen tasarım düşünme süreçleri 2010 yılında Stanford Üniversitesi tarafından benimsenmiştir (Brown, 2008; Plattner, 2010). Tasarım düşünme süreci, endüstriyel tasarım alanında

yaygın olarak benimsenen bir süreçtir ve Google, Stanford ve Harvard Business Review gibi kurumlar tarafından kullanılmış, tanınmış ve uygulanmıştır. Bu iki tasarım metodolojileri incelenmiş ve çevresel sürdürülebilirliği tasarım süreçlerine entegre eden yeni bir tasarım modeli ortaya çıkarılmıştır. Şekil 1’de ilk sütun, Archer’ın 1960’larda Design dergisinde yayınlanan Sistematik Yöntem adlı tasarım modunu takip eder (Archer, 1964). İlk sütun içerisinde yer alan üç temanın kullanımı, karmaşık olanı bileşenlere indirgeyerek netlik sağlamaktır. Geri bildirim döngülerini kullanması ve görevleri düzenlemesinin yapılması bugün Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesinde (SYÇ) kullanılan yinelemeli döngünün temelini oluşturmaktadır. Tasarım düşünme süreçlerinde ise ikinci sütunda gösterildiği gibi beş adım kullanır: Empati Kurma, Tanımlama, Fikir Üretme, Prototip Oluşturma ve Test Etme. Buradaki adımlar SYÇ’nin temelini oluşturmuştur. Empati kurma adımı SYÇ adımları arasına alınmamıştır. Çünkü gözlem ve etkileşim adımları olarak tanımlanan empati ilk adım olarak güvenilir olmayan bir yöntem olarak görülmüştür. Gözlem ve etkileşim gerçekleşmeden önce, sorun tam olarak tanımlanmalıdır; SYÇ kullanılarak, sorun öncelikle önyargılı gözlemlerle değil, mevcut veriler aracılığıyla kök nedenine değinilir. SYÇ, karışıklığı gidermek için bilgileri toplama ve verileri analiz etme görevlerini önerir; Ardından daraltılmış soruna fikir katmak için dışarıdaki bir grup insanla istişare etmesini sağlamak için ayrılır ve düşünceyi yeni ve yaratıcı fikirlere göre değiştirmek için fikir oluşturulur. Fikirleri sentezlemek, seçenekleri kategoriye göre daraltmak ve gerçekten yeni bir tasarım sağlamak, benzer fikirleri araştırmak için yakınlık diyagramlarını kullanan bir değerlendirme görevine geçilir. Seçilen fikirlerden, örneğin eskizler ve modeller gibi, elle tutulur temsiller oluşturma tanımıyla tasarım düşünme sürecine benzetilebilir. Bu süreç aynı zamanda çevresel sürdürülebilirlik etki değerlendirmesinin bir parçasıdır. Buradaki farklı adım, tasarımcının kullanıcı testinden geçmesi ve kullanıcı testinden önce çözümle mümkün olan en iyi sonucu elde etmek için süreci yinelemesidir. SYÇ, daha derin akıl yürütme ve kullanılacak araçlar sağlayarak bunu ele alır (Hölzle ve Rhinow, 2019). Bu araştırmanın ele alacağı son boşluk, çevresel sürdürülebilirliğin ele alındığı bir öğretim ortamındaki boşluktur.

Şekil 1

Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi Karşılaştırması



Kaynak: Schmitz, (2024)

Çevre Eğitiminde Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi

Sürdürülebilirlik, genel bir kaygıya sebep olmaktadır. Çok sayıda alanda insanlığın; çevresel bozulmalara, kaynakların tükenmesine, kirlilik ve iklim değişikliğine neden olduğu kanıtlanmıştır. Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi (SYÇ) adı verilen tasarım sürecine entegre

edilmiştir (Schmitz, 2024). Çerçevenin eğitim ortamında uygulanması topluluğa sürdürülebilirlik üzerindeki etkileri açısından fayda sağlayacağı geniş çaplı bir değişim yaratacağı düşünülmektedir. İklim değişikliği ve çevresel kaygıları, sistem düzeyinde ele alma fırsatı sağlar. Amaç; çevresel sürdürülebilirliği merkeze alan yeni bir tasarım sürecini eğitim alanında kullanmaktır. İklim değişikliğini olumlu etkileyen bir tasarım sürecini ele alan bir çerçevedir (Schmitz, 2024).

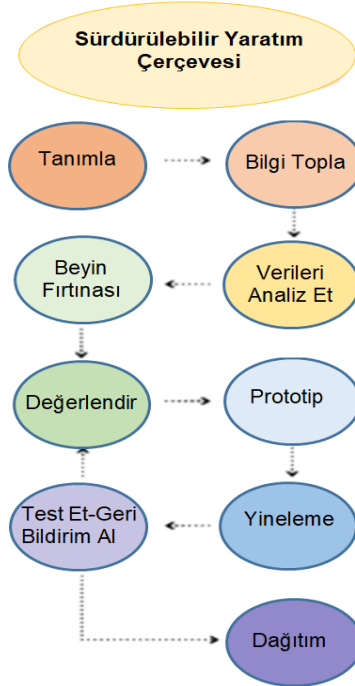
Yeni bir çerçevenin kullanılmasının temel nedenleri çözmeye odaklanmayan, yapıdan yoksun, sürdürülemez tasarımların varlığıdır. SYÇ yinelemeli bir süreçtir. Her görevin altında kullanılabilecek mevcut araçlar yenilenen çerçeveye uyarlanmış olup eğitim alanında test edilmektedir. İklim değişikliği ile ilgili, çevresel sürdürülebilirliğe odaklanan yeni bir tasarım sürecinin eğitim ortamında uygulaması ve pilot çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Pilot çalışmanın amacı, önerilen süreci test etmek, test ve yinelemelerden oluşan bir tasarım geri bildirim döngüsü kullanarak sürecin bölümlerinin başarısını veya başarısızlığını bildirmektir. Mevcut tasarım alanyazın incelemesinde çevresel sürdürülebilirlik konularının eğitim alanında kullanılması ile ilgili boşlukları ele almaktadır.

SYÇ ADIMLARI VE KULLANILAN ARAÇLAR

Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi kapsamında öğrencilere sunulacak olan eğitimde Şekil 2’de yer alan 9 adımdan oluşan görev dizini takip edilmektedir. Bu adımlar; tanımlama, bilgi toplama, verileri analiz etme, beyin fırtınası yapma, değerlendirme, prototipleme, yineleme, test etme geri bildirim alma ve son olarak dağıtma şeklindedir. Şekil 2’de gösterildiği gibi değerlendirme, prototipleme, yineleme, test etme ve geri bildirim alma adımları arasında döngü çerçevenin yinelemeli tasarım döngüsünü oluşturmaktadır.

Şekil 2

Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi Görev Basamakları



Kaynak: Schmitz, (2024)

Tanımlayın: Öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemledikleri bir sorunun temel nedenini tanımlama, bağlamı tanımlayacak şekilde daraltma görevidir. Sorun tanımlama adımları, gözlem ve araştırma yoluyla bir sorunu tanımak, olası önyargıları ve sezgisel yöntemleri tanımlamak olarak tanımlanabilir. Sorun tanımlama kavramı birden fazla kaynaktan tanımlanmıştır. Örnekler arasında Stanford d.school'un Tasarım Düşüncesi Bootleg bölümündeki "tanımla" (Doorly ve diğ., 2018) yer almaktadır. Tasarım Düşüncesi Bootleg çalışmasının tanım bölümü empatiye odaklanır ve kullanıcının bakış açısından tanımlanır.

Burada kullanılan süreçte sorun tanımlanırken kullanıcının empati ve gözlemlene, etkileşim kurma becerisine güvenmek yerine araştırmaya odaklanarak farklılık göstermektedir (Schmitz, 2024). Sorun tanımlaması yapılırken 3 tür araç kullanılabilir. Tanımlamada kullanılan araçlardan ilki Sidney Parnes'in "Yaratıcı Davranış Rehberi"nde (Parnes, 1967) tanımlanan "Nasıl yapabiliriz?" veya HMW yöntemidir. Bu yöntem IDEO ve Google tarafından tasarım süreçlerinde kullanılmıştır; Google'ın sürecine benzer şekilde, bu yöntem, sonraki aşamalardan önce tasarım istemini ve sorusunu tanımlamak için sürecin başında "Nasıl yapabiliriz?" kullanır. 5N1K aracı, sorun ifadelerini eyleme dönüştürülebilir sorulara dönüştürerek zorlukları fırsatlara dönüştürür. Çözüm odaklı bir zihniyeti teşvik eder (Chen ve diğ., 2022). Tanımlama görevinde kullanılan diğer iki araç 5N1K yöntemi ve Buzdağı modeliydi. 5N1K yöntemi, Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman, Kim ve Nasıl sorularını ele alarak sorun bağlamını anlamaya yardımcı olur. Etkinlik, karmaşık sorunları yönetilebilir parçalara ayırmaktan elde edilir (Maurya ve diğ., 2018.) Buzdağı Modeli, görünür sorunların altında yatan nedenleri belirlemeye yardımcı olur ve bu da kök sorunları ele alarak daha sürdürülebilir çözümlere yol açar (Liedtka, 2011).

Bilgi Toplayın: Bu çerçevedeki ikinci görev bilgi toplama görevidir. Bu görev; gözlem, araştırma ile temel nedenleri belirlemeyi içerir. Bu görev tasarımın çevresel sürdürülebilirliği nasıl etkilediğine dair bilgi toplamak olarak da tanımlanır. Bu adım, öğrencilerin çevresel sürdürülebilirliğin etkisini anlamada çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu görevin sınırlaması, öğrencilerin çeşitli alanlardaki araştırma ve çalışma disiplininden yoksun olması durumunda toplam çevresel etkisinin tam olarak tanınmayabileceğidir. Bu bölümün amacı, tasarımın sürdürülebilir olması için nasıl değiştirilebileceğini belirlemek üzere çerçevenin öğrencilerin düşünce sürecini ve alışkanlıklarını geliştirmektir. Bilgi toplamada kullanılan araçlar Gözlem, Öz Belgeleme, Günlük Çalışması, Bağlam Haritalama, Zihin Haritalama, Sistem Haritalama, Paydaş Haritalama, Kültürel Araştırma, Kullanıcı Yolculuğu Haritası ve İkincil Araştırmadır. Zihin haritalama, kullanıcı yolculuğu haritaları, yakınlık diyagramları ve sistem haritalama, bilgileri düzenlemeye ve farklı sorun bileşenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yardımcı olan araçlar olarak kullanılmış ve tanınmıştır (Kokotovich, 2008).

Verileri Analiz Edin: Bilgi toplama görevi sırasında toplanan verileri analiz etmek, bilgileri bir tasarıma dönüştürmek için çok önemlidir. Verileri analiz etmek kolajlar, yolculuk haritalama, gereksinimler listesi, sorunu yeniden tanımlama, yakınlık diyagramı ve bir değişim teorisi kullanır. Yolculuk haritalama, kullanıcı deneyimini görselleştirmeye ve sorun noktalarını ve iyileştirme fırsatlarını belirlemeye yardımcı olan veri analiz araçlarından biridir (Reay ve diğ., 2017). Yakınlık diyagramı, kalıpları ve içgörülerini belirlemek için bilgileri etkili bir şekilde temalara düzenleyen bir araçtır (Arciniegas ve diğ., 2013.) Değişim teorisi, istenen sonuçlara ulaşmak için yolu haritalayarak tasarım adımlarını planlamaya ve değerlendirmeye yardımcı olan bir veri analiz aracıdır (Chen ve diğ., 2022).

Beyin Fırtınası Yapın: Bu çerçevedeki beyin fırtınası, Google, IDEO, d.school ve Jeff Dyer'ın "The Innovator's DNA" adlı eserindeki beyin fırtınası adımlarından esinlenmiştir (Dyer ve diğ., 2022). 2014 yılında tamamlanan "The Role of Brainstorming" makalesi, tasarım süreci boyunca bir problem çözme süreci olarak beyin fırtınasının kullanımına ilişkin bir çalışmada bu sürecin "küçük birimli problemleri ve durak seviyesindeki problemleri" çözmenin bir yolu olarak nasıl kullanıldığını göstermektedir. Yardımcı olmayan sonuçları ortadan kaldırmada ve sürecin odağını olası çözümlere ilişkin belirli fikirlere daraltmada sunduğu karmaşıklığı ve derinliği göstermektedir (Yeon'gu, 19-39.) Bu görevde kullanılan araçlar; Grup beyin fırtınası, yakınlık haritalama ve ağaç diyagramları (zihin haritaları ve sistem haritaları) kullanılmaktadır. Grup beyin fırtınası, çeşitli fikirleri ve işbirlikçi düşünmeyi teşvik ederek yenilikçi çözümlere yol açar (Prante ve diğ., 2002).

Değerlendirme: Fikirlerin prototipleme aşamasının başlangıcında bir araya gelerek, değerlendirme noktasına gelir. Değerlendirme, önerilen tasarım fikrini değerlendirmek ve bu fikrin uygulanabilir olup olmadığını, çözümün daha önce tamamlanıp tamamlanmadığını, bu soruna yönelik başka hangi çözümlerin önerildiğini (neden işe yaradıklarını ve neden yaramadıklarını) ve çevresel etkinin

değerlendirilmesini sormak için süreçte bir adımdır; bu durum aynı zamanda bilgi toplama görevine bir geri çağırmaıdır.

Prototipleme: Prototipleme, bir kavramı veya süreci test etmek için oluşturulan bir ürünün ön versiyonu veya modeli olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme görevinde birleşen fikirlerin uygulamasına ve sonucuna bağılı olarak değışir. Prototipleme görevinde, eskiz, maket, küçük ölçekler ve tam işlevli ve kavramsal prototipler araç olarak kullanılabilir. Test etme ve geri bildirim alma ile ilgilidir ve prototipleme ve yineleme meydana geldikçe birlikte çalışabilirler. Sürdürülebilir Yaratım Çerçevesi kapsamında model yapma, çizim ve kullanıcı denemesi araçları kullanılmıştır. Prototipleme, fikirlerin yinelemeli olarak test edilmesi ve düzenlenmesi olanak tanımlanabilir ve daha iyi çözümlere yol açar (Arnowitz ve diğ., 2006). Kullanıcı denemesi, tasarım alanındaki ortamda sürecin bir kullanıcısı tarafından önerilen süreci sağlamak ve yinelemek için kullanılır; bu, tasarım kavramlarını, araçlarını ve yöntemlerini doğrulamak ve sürdürülebilir yaratım çerçevesini mevcut haline getirmek için sorunlu noktalar bulunduğunda gerekli ayarlamaları yapmak açısından önemli görölmektedir (Maurya ve diğ., 2018).

Test edin ve Geri Bildirim Alın: Bu görev, farklı kullanıcı grupları için ihtiyaç duyulduğunda yeniden tanımlanabilir; Tasarımcılar için test etme ve geri bildirim alma, kusurları belirleme ve prototip tasarım müdahaleleri üzerinde yineleme yapma konusunda geri bildirim almak anlamına gelir (Norman, 2013). Test etme ve geri bildirim almada kullanılan araçlar, daldırma, yüksek sesle düşünme protokolü, öz dokümantasyon, günlük çalışması ve senaryo testidir. Daldırma yöntemi, öğrencilerin etkileşimleri hakkında daha derin bir anlayışa olanak tanır ve yakın bir incelemede zorlukları ve fırsatları belirlemeye yardımcı olur. Bu aracın geri bildirim sağlayarak tasarım sürecini önemli ölçüde iyileştirdiğı gösterilmiştir (Li ve diğ., 2012). Yüksek sesle düşünme protokolü, öğrencilerin bir tasarımla etkileşim kurarken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerini içerir. Öğrencilerin davranışını ve bilişsel süreçleri anlamaya yardımcı olur. Çalışmalar, yüksek sesle düşünme protokollerinin anlama sorunlarını etkili bir şekilde belirlediğini ve tasarım kullanılabilirliğini iyileştirdiğini göstermiştir (Richardson ve diğ., 2017; Sachs ve Polio, 2007). Öz-belgeleme yöntemi, zaman içinde tasarım süreci ile ilgili deneyimleri ve etkileşimleri belgelemeyi içerir. Bu araç doğal ortamda öğrenci davranışlarını anlamaya yardımcı olur. Öz-belgeleme, tasarımının etkililiğini öğrenci bakış açısından ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve bu yöntem günlük çalışmasında ikincil bir araçtır (Pegley, 2007). Senaryo testi, kullanılabilirlik sorunlarını belirlemek ve öğrencilerin tasarımlarla etkileşimini iyileştirmek için bir yöntemdir (Karahasanovic ve diğ., 2009).

Yineleme: Geri bildirimlerinden elde edilen bilgileri uygulayarak bir fikri geliştirmektir. Yineleme görevi, değerlendirmeye, prototiplemeye ve test ve kazanım geri bildirim görevlerine geri döndürmek için tasarlanmış bir yedektir. Beyin fırtınası görevinin sonucuyla ilgili sorunlar değerlendirme aşamasında ele alınmalıdır. Yinelemeli süreç başarısız bir tasarım müdahalesi olduğunu kanıtlarsa, kullanıcı beyin fırtınasına tekrar geçmeden önce tasarımı daha fazla değerlendirmek ve temel nedenleri sorgulamak için süreci tekrar başlatmalıdır. Yinelemeli test ve dağıtım stratejilerinin kullanılması, ürünün toplum ihtiyaçlarını karşılmasını ve gerçek dünya koşullarında iyi performans göstermesini sağlar (Chen ve diğ., 2022).

Dağıtma: Öğrencilerin tasarım ürünlerinin sunum, afiş, poster, slogan, raporlaştırma yaparak çevrelerine duyurmalarının gerçekleştiğı görevdir. Burada öğrencilerden tasarım ürünlerini yaygınlaştırarak dağıtmaları beklenir. Bu çalışmada öğrencilerin sürdürülebilir çevre, küresel ısınma ve iklim değışiklikleri hakkında sürdürülebilir tasarımlar üretebilecekleri bir çerçeve geliştirmek amaçlanmıştır. Nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim için nitelikli programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

EĞİTİM DERSİ VE ÖRNEK DERS PLANI

Bu bölümde çevre eğitimi ve iklim değışikliği dersi kapsamında ortaokul öğrencilerine verilen sürdürülebilir yaratım çerçevesinin içeriğı açıklanmıştır. Sürdürülebilir yaratım çerçevesi çevre eğitimi ve iklim değışikliği dersi müfredatına uyarlanırken eğitim bilimlerinde yer alan yakından uzağı ilkesi de göz önüne alınarak öğrencilerin yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri konular esas alınmıştır.

Süreç belirli araçlar ile yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri durumlardan örnekler verilerek başlamaktadır. Verilen örneklerden yola çıkarak problem cümlelerini kurarak sürece başlarlar. Süreç esnekliklidir. SYÇ'nin yinelenmeli tasarımı görevler arasında geçiş yapmayı kolaylaştırmaktadır. Yakın çevrelerinden başlayarak duyuşsal olarak bir çevre bilinci oluşturmak istenmektedir. Aynı zamanda çevre dostu tasarımlar ortaya çıkarmaları sağlanmaktadır. İklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları ele alınarak öğrencilerin yenilikçi ve yaratıcı düşünceleri teşvik edilmiştir. Sürdürülebilir yaratım çerçevesi, çevre eğitimi ve iklim değişikliği müfredatına özel olarak uyarlanmıştır. Bu entegrasyon, öğrencilerin çevre konularında daha bilinçli ve yaratıcı olmalarını hedeflemektedir. Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi içerisinde sürdürülebilir yaratım çerçevesi basamaklarına en uygun 4. ve 5. üniteler seçilmiştir. Bu üniteler öğrencilere hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırmayı amaçlamıştır. Ders planları hazırlanırken; çevre eğitimi ve iklim değişikliği iki ünite kazanımları ve İğdır yöresinin nesli tükenme tehlikesi altında olan endemik türleri ve biyoçeşitliliği esas alınmıştır. 2023-2024 Maarif modeli son değişiklikleri ders planlarının hazırlanma sürecinde göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenin transfer hedefleri, öğrenciden beklenen hedefler belirlenmiştir. Öğrenciden beklenen hedefler bölümü ile öğrencilerin hangi konuda beceri sahibi olacakları, bilgi ve anlama durumları konusunda istenen hedefler belirlenmektedir. Sürecin öncesinde etkinlik ile ilgili temel sorular ve temel kabuller ele alınmaktadır. Bir ön bilgi pekiştirme süreci olarak görülebilir. Etkinliğin başka hangi disiplinler ile ilişkisi olup olmadığı, bilmedikleri kelimelerin kelime bilgisi de ders planında yer almaktadır. Ders planlarında BM'lerin 2030 hedeflerinde yer alan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) dikkate alınmıştır. Hazırlanan etkinlikler ile ilgili sürdürülebilir kalkınma amaçları eşleştirilmiştir. Konu ile ilgili örnek ders planı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Örnek Ders Planı

DERS: ÇEVRE EĞİTİMİ VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ			
DERS SAATİ: 4			
SINIF ÖĞRENME ALANI: 7.SINIF-KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ			
ETKİNLİK 1: HAVA KİRLİLİĞİ VE FOSİL YAKITLAR			
ÖĞRETMEN TRANSFER HEDEFLERİ		ÖĞRENCİDEN BEKLENEN HEDEFLER	
Öğrenciler öğrendiklerini bağımsız olarak aşağıdaki amaçlar için kullanabilecektir.		Öğrenciler Şunları Bilecekler	
Öğrencilerin çevre sorunlarına neden olan sera gazlarını ifade etmeleri beklenir.		Belirli düzeyde sera gazının atmosferdeki sıcaklığın korunması açısından gerekli olduğunu, sera gazlarının artışına sebep olan yapıları bilmesi beklenir.	
		<i>Şu Konularda Beceri Sahibi Olacaklar</i>	
		Eylemlerine dikkat etme	
		Aşırıya yönelimi durdurma	
		Yeşil alanları arttırma	
		Fosil yakıt kullanımını azaltma	
		<i>Şunu Anlayacaklar</i>	
		Çevreye etkimizin önemini ve önlemek için gerekli önlemlerin neler olduğunu anlamaları beklenir.	
ÖĞRENME ÇIKTILARI VE SÜREÇ BİLEŞENLERİ (KAZANIM)	TEMEL SORULAR	TEMEL KABULLER	DİSİPLİNLER ARASI İLİŞKİLER

ÇEİD.4.1. Sera gazlarının artışına neden olan olayları sorgular.	Sera gazının artışına neden olan faktörlerden nasıl uzak durabiliriz? İnsan nüfustaki artış ve kişi başına düşen doğal kaynakların tüketimindeki dengesizlik Dünya’da nelere sebep olmaktadır?	Öğrencilerin fosil yakıtları ve yenilenemeyen kaynakları bildikleri kabul edilir.	Türkçe, Fen Bilimleri
BECERİLER	KELİME BİLGİSİ		
FBAB6. Hipotez Oluşturma, FBAB8. Bilimsel Çıkarım Yapma KB2.13. Yapılandırma, KB2.18. Tartışma, KB3.2. Problem Çözme	<i>Sera Gazları:</i> Dünya atmosferinde bulunan kızılötesi radyasyonu emen ve ısıyı hapseden gazlardır. <i>Yenilenebilir Kaynaklar:</i> Tükenmeyen kaynaklardır. <i>Yenilenemez Kaynaklar:</i> Kullanıldıktan sonra değiştirilemeyen kaynaklardır.		
SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA AMAÇLARI	SKA-7 Erişilebilir ve Temiz Enerji		
ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ	<i>Tanımlayın:</i> Dersin tanımlama kısmında işbirlikçi ve gruplar halinde gerçekleşen bu etkinlikte öğretmen öğrencileri gruplandırırken çeşitli yöntem teknikler kullanabilir. Bunlardan biri rasgele atama yapan classroomscreen uygulamasıdır. Öğrencilerin rasgele gruplanmasının tamamlanmasının ardından temel bir tartışma ortamı oluşturmak için fosil yakıtlar, iklim değişikliği ve hava kirliliği gibi terimler gözden geçirilerek sorun tanımlanmaya çalışılır. Sorun tanımlaması, gözlem ve araştırmalar ile ön yargılar ve sezgisel yöntemler ile gerçekleştirilebilir. Ancak kullanılan yaratım çerçevesi araştırmaya odaklanarak bunu gerçekleştirmektedir. Birçok öğrenci, herhangi bir şeyi yakmanın hava kirliliğine yol açacağını bilir, bu nedenle bunu sera gazı kavramını tanıtmak için bir doğal akışın bir parçasıymış gibi bir geçiş olarak kullanılır. Aynı zamanda NASA’nın “Earth Minute: Gas Problem” isimli videosu sera gazlarına iyi, öğrenci dostu bir geçiş yapılmasına yardımcı olmaktadır. Bu gazların çevrelerinde hangi canlılara zarar verebileceğine yönelik sorular yöneltilir. Çevrelerinde gözlemleyebildikleri canlılar çöl fareleri, su maymunları üzerinden örneklendirmeler yapılır. Hava kirliliğine vurgu yapmak adına gösteri deneyi bu görevde yapılabilir. Bir mum yakılır ve birkaç saniye yanması beklenir. Bir cam kavanoz veya beher alınır. Cam kavanoz veya beher alevin üstüne tutulur. Böylece cam alevin tepesine değeri. Kurum (siyah karbon) yüzeyin çoğunu kapladıktan sonra soğuması için ters çevrilir. Öğrencilerin siyah maddeyi görebilmeleri hatta dokunabilmeleri için kavanoz etrafta gezdirilir. Sizce kavanozdaki madde nedir? Ve nasıl oluşur? Öğrencilere öğretmen tarafından isin ne olduğu ve nasıl oluştuğu açıklanır. İs; bir mumun yanması sonucunda oluşan karbon parçalarının birikmesidir. Bu durum fosil yakıtların yanması sonucu oluşan hava kirliliğinin küçük ölçekli versiyonudur. Ardından tanımlama görevinin altında kullanılan bazı araçlardan biri olan “HMW-Nasıl Yapabiliriz?” aracına geçilir. Bu araç ile sorunu tanımlamak için çeşitli geniş sorular ile yinelemeli sorun ifadeleri ile odak daraltılarak sorun tanımlaması yaptırılır. Eyleme dönüştürülebilir karar noktalarının burada üzerinde durulur. Öğrencilere fosil yakıtlar yakıldığında ne olduğunu düşündükleri sorulur. Herkesin soru ifadesi panoya eklenir. Tüm sorulardan nasıl yapabiliriz? soruları belirlenir. Her gruba soru eklemesi için 5 dk verilir. Süreç sonunda sorular ile dolu panoda daraltmaya gidilir. Herkesin bir soruna oy vermesi bir yıldız koyması istenir. En çok oyu alan soru sonuç ifadesidir. Çeşitli çözümlere izin veren bir ifade olmalıdır. Bu soruya cevap bulunması için bir arka plan araştırmasına ihtiyaç vardır. Çevrelerinde gördükleri canlıların yaşam alanlarına etkisi ve sorunun tanımlanması için bilgi toplama görevine geçilir. <i>Bilgi Toplayın:</i> Öğrencilere araştırma yapabilecekleri bir ortam sağlanır. Çevresel etkiler değerlendirilir. Fırsatlar belirlenir. Bunları yaparken 5N1K aracı kullanılır. Araştırmasına kimler dahil olacak? Neyi keşfetmek istiyor? Araştırma sorusu nedir? Bilgileri nerede ve ne zaman toplayacak? Bu sorun neden cevaplanmaya değer? Sorun nasıl ele alınabilir? Bilgiye erişmek için kimler ile iletişime geçilmesi gerekir? Araştırmaya kim ve kimler dahil olmalıdır? Burada öğrenciler kütüphaneden mi öğretmenlerinden mi uzmanlardan mı bilgi toplamak istediklerine kendileri karar vermelidir. Bilgi toplama görevi ile öğrencilerin düşünme süreçlerini alışkanlıklarını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda topladıkları bilgileri tek bir yerde toplayabilmeleri açısından öz-belgeleme aracı burada kullanılır. <i>Verileri Analiz Edin:</i> Öğrenciler bilgi toplama görevinde elde ettikleri verileri birbirine bağlama, içgörü sağlama, sorunu daraltma açısından gruplara indirgeyerek temalar oluştururlar. Analiz etme görevi altında bulunan yakınlık diyagramı aracı ile bunu sağlayabilirler. Sistematiik düzey anlaşılır ve bu şekilde öğrencilerin sürdürülebilir zihniyetleri gelişir. Yakınlık diyagramında benzer fikirler listelenir. Ve gruplandırılır. Her bir grup topladıkları bilgileri ve düşünceleri başlıklara ve alt başlıklara böler ve isimlendirir. Fikirlerin birbirilerine benzerliğini görmemizi sağlayan görsel şablonlardır. <i>Beyin Fırtınası:</i> Bir problem çözme süreci olarak bilinen beyin fırtınası küçük birim problemlerin ve durak		

seviyesindeki problemlerin çözüm yolu olarak görülmüştür. Fosil yakıtların ve sera gazlarının artışı ile oluşabilecek problem durumları ile ilgili grupların düşüncelerini yeni ve yaratıcı fikirler ile değiştirmelerini sağlar. Araştırmalarının ve fikirlerinin görselleştirilmesi amacı ile grup beyin fırtınası ve post-it notlar kullanılmıştır. Üretilen fikirlerle herhangi bir eleştiri ve analiz olmaksızın eklemeler yapılır.

Değerlendirin: Değerlendirme, önerilen tasarım müdahalesini yansıtmak ve bu fikrin uygulanabilir olup olmadığını, çözümün daha önce tamamlanıp tamamlanmadığını, bu soruna yönelik başka hangi çözümlerin önerildiğini sormak için süreçte bir adımdır. Bilgi toplama görevine bir geri çağırmadır. Fikirlerin değerlendirilmesi yakınlık diyagramlarının üzerinden gerçekleştirilir. Yakınlık diyagramı, önerilen fikirleri toplamak, benzer fikirleri bir araya getirmek, grupları etiketlemek ve grupları gözden geçirmek ve iyileştirmek için bir yöntemdir. Gruplama, önceden tanımlanmış kategoriler olmadan belirlenen ilişkilere dayanır; bunun yerine, fikirler arasındaki kalıpları ve temaları tanırlar ve benzer fikirleri bir araya getirir. Gruplar tamamlandıktan sonra, gruplar etiketlenir. Yakınlık haritalama ve gruplar oluşturulduktan sonra, prototipleme aşaması başlar.

Prototipleme: Prototipleme aşaması, problemin bağlamında uygulanabilir fikirlerin seçilmesiyle başlar. Çözümler seçildikten sonra öğrenciler değerlendirdikleri ürünün modelini yapma, çizimin yapma ve kullanıcı denemesi araçlarını kullanır. Çevresel sürdürülebilirliğe odaklanan gelecekte kullanılabilecek bir tasarım sürecini ele alır. Başarısız denemeler kısaca ele alınır değerlendirilmiş başarılı çözüme odaklanır.

Test Etme ve Geri Bildirim Alma: Test etme ve geri bildirim alma uygulanabilir olduğunda, prototipi son kullanıcılara ve paydaşlara getirerek kusurları belirleme ve prototip tasarım müdahaleleri üzerinde yineleme yapma konusunda geri bildirim almak anlamına gelir (Norman, 2013). Burada test etme ve geri bildirim almanın araçlarından olan yüksek sesle düşünme protokolü kullanılır. Öğrencilerin bir tasarımla etkileşim kurarken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade etmelerini içerir. Çalışmalar, yüksek sesle düşünme protokollerinin anlama sorunlarını etkili bir şekilde belirlediğini ve tasarım kullanılabilirliğini iyileştirdiğini göstermiştir (Richardson ve diğ., 2017; Sachs ve Polio, 2007).

Yineleme: Değerlendirme, prototipleme, test etme geri kazanım görevlerini döndürmek için tasarlanan yedek bir kılavuzdur. Tasarım öğrencinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılıyor mu? Toplum yararına ve sürdürülebilir mi? Eylemlerimiz iklim değişikliğini ne kadar etkiliyor? Fosil yakıtlara yönelimimizi azaltıyor mu? Sera gazlarını belirli bir seviyede tutmaya yardımcı oluyor mu? Hava kirliliğini önleyen bir tasarım mı? Her yineleme öğrencilerin sürdürülebilirlik hedefine ve kullanılabilirliğe bir adım daha yaklaşacaktır. Sürekli iyileştirmelerin yapıldığı görev yineleme görevidir.

Dağıtma: Tasarımlarının sunumu ve sera gazı salınımı azaltmak ve hava kirliliğini önlemeye yönelik bir sonraki derse kadar tasarım tanıtımı için bir materyal hazırlığı yapılır. Aynı zamanda aileleri ile beraber harekete geçme anketi doldurmaları sağlanır ve sürdürülebilir tasarım süreci tamamlanır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sürdürülebilir yaratım çerçevesi tanıtılmaya çalışılmış ve örnek bir etkinliğin derste nasıl uygulanabileceği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda eğitimciler iklim değişikliği ile ilgili konuların anlatımında sürdürülebilir yaratım çerçevesini derslerine uyarlayabilirler. Sürdürülebilir yaratım çerçevesinin iklim değişikliği ile ilgili konuların öğretiminde öğretmenlere kolaylık sağlayabilecek çevre eğitimi ve iklim değişikliği kitapçıkları hazırlanabilir. Kitapçıklarda, çevre eğitimi, iklim değişikliği, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve endemik türler gibi konular ele alınabilir. Öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri pratik örnekler, etkinlikler ve kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Etkinlikler çekici görseller, renkli illüstrasyonlar ve etkileşimli unsurlar içermelidir. Yaratıcılıklarını destekleyici bir tasarım süreci gerçekleşeceği için inovatif tasarımlar beklenmektedir. Sürdürülebilir yaratım çerçevesini içeren ders planlarının öğretmenlerin öğrenci öğrenimini değerlendirmesi ve ilerlemesini izlemesi için rehberlik sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alp, G. (2023). *Fen bilimleri dersinde dijital teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğretim materyallerinin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine ve kavram geliştirme süreçlerine etkileri*. [Do tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Archer, L. B. (1964). Systematic method for designers. *Design*, 56-59.
- Arciniegas, G. A., Janssen, R., & Rietveld, P. (2013). Effectiveness of collaborative map-based decision support tools: Results of an experiment. *Environmental Modelling & Software*, 39, 159-175. <https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2012.01.014>

- Arnowitz, J., Arent, M., & Berger, N. (2006). *Effective Prototyping for Software Makers*. Elsevier.
- Besalti, M. (2019). *Games for CHANGE: High School Students' Learning Experiences and Motivation to Learn Climate Change Science through Educational Computer Games* [Doctoral dissertation]. University of South Florida.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Doorley, S., Holcomb, S., Klebahn, P., Segovia, K., & Utley, J. (2018). Design thinking bootleg. Retrieved September, 12, 2018.
- Dyer J. (2022). *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators*. Harvard Business Press.
- Hölzle, K., & Rhinow, H. (2019). The dilemmas of design thinking in innovation projects. *Project Management Journal*, 50(4), 418-430.
- Hu, Y., Xue, F., Chen, Y., Qi, Y., Zhu, W., Wang, F., Wen, Q., & Shen, J. (2023). Effects and mechanism of the mycelial culture temperature on the growth and development of *Pleurotus Ostreatus* (jacq.) P. Kumm. *Horticulturae*, 9(1), 95. <https://doi.org/10.3390/horticulturae9010095>
- Karahasanovic, A., Hinkel, U. N., Sjöberg, D. I. K., & Thomas, R. C. (2009). Comparing of feedback-collection and think-aloud methods in program comprehension studies. *Behaviour & Information Technology*, 28(2), 139-164. <https://doi.org/10.1080/01449290601173116>
- Kokotovich, V. (2008). Problem analysis and thinking tools: An empirical study of non- hierarchical.
- Kurnaz, M. L. (2023). İklim değişikliği ve uyum süreçlerinde Türkiye. *Resilience*, 7(1), 199-208
- Li, A. C., Kannry, J., Kushniruk, A., Chrimes, D., McGinn, T., Edonyabo, D., & Mann, D. (2012). Integrating usability testing and think-aloud protocol analysis with "near-live" clinical simulations in evaluating clinical decision support. *International Journal of Medical Informatics*, 81(11), 761-772. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2012.02.009>
- Liedtka, J. (2011). Learning to use design thinking tools for successful innovation. *Strategy & Leadership*, 39(5), 13-19. <https://doi.org/10.1108/10878571111161480>
- Maurya, S., Arai, K., Moriya, K., Arrighi, P.-A., & Mougnot, C. (2018). A mixed reality tool for end-users participation in early creative design tasks. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 13(2), 163-182. <https://doi.org/10.1007/s12008-018-0465-x>
- Miller, E. K. (2022). *Paws Up for Polar Bears: A Climate Change Curriculum for Kids* [Master's thesis]. Alaska Pacific University.
- Norman, D. (2013). *The design of everyday things*. Basic Books.
- Parnes, S. J. (1987). The creative studies project. *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*, 156-188.
- Pedgley, O. (2007). Capturing and analyzing own design activity. *Design Studies*, 28(5), 463- 483. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2007.02.004>
- Plattner, H. (2010). *An introduction to design thinking process guide*. d.school. <https://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf>
- Prante, T., Magerkurth, C., & Streitz, N. A. (2002). Developing CSCW tools for idea finding -: empirical results and implications for design. *Proceedings of the 2002 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*, 106-115. <https://doi.org/10.1145/587078.587092>
- Reay, S., Collier, G., Douglas, R., Hayes, N., Nakarada-Kordic, I., Nair, A., & Kennedy-Good, J. (2017). Prototyping collaborative relationships between design and healthcare experts: Mapping the patient journey. *Design for Health*, 1(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/24735132.2017.1296112>.

- Richardson, S., Mishuris, R., O'Connell, A., Feldstein, D. A., Hess, R., Smith, P. D., McCullagh, L., McGinn, T., & Mann, D. (2017). "Think aloud" and "Near live" usability testing of two complex clinical decision support tools. *International Journal of Medical Informatics*, 106, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2017.06.002>
- Schmitz, R. (2024). *Design process optimizations for environmental sustainability: Sustainable creation framework* [Master's thesis]. Iowa State University.
- Timmers, K., Williams J. (2025). Climate Change Curriculum for Educators. E. Çalışkan & E. Saraçoğlu (Trans. Edts.). WWF.
- Toedte, R. J. (2021). *Implementation of a digital application for supporting middle-school-age learners' thinking and conceptual growth in climate change science* [Doctoral dissertation] University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Yeon'gu, S. G. (2014). The role of brainstorming on design process-based problem solving process. *Korean Society of Practical Education and Research*, 20(3), 19-29. <https://doi.org/10.17055/jpaer.2014.20.3.19>

BÖLÜM 11

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN (D1: TÜRKÇE - D2: FRANSIZCA) ANLATILARINDAKİ SÖZCÜK TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Selcen Aydoğan

BÖLÜM 11

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN (D1: TÜRKÇE - D2: FRANSIZCA) ANLATILARINDAKİ SÖZCÜK TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

Selcen Aydoğan¹

Özet

Bu araştırma, Fransa'da yaşayan ve anadili Türkçe olan 4-5 yaşlarındaki iki dilli çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki sözcük türü kullanımını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel karşılaştırmalı bir modelle tasarlanmış olup, çocukların her iki dildeki anlatılarında kullandıkları isim, fiil, sıfat, zamir, bağlaç kullanım düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocuklar Türkçede daha fazla isim, fiil, zamir, sıfat ve bağlaç kullanırken, Fransızcada bu sözcük türlerinin kullanımı daha düşüktür. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, Türkçe ve Fransızca arasındaki farklar anlamlıdır ($p < 0.05$), özellikle fiil ve isim kullanımındaki farklar büyük etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen's $d = -0.90$ ve -0.77). Bu bulgular, bu yaştaki iki dilli çocukların anadilin güçlü etkisi altında dilsel tercihlerini şekillendirdiklerini ve Fransızcanın ikinci dil olarak henüz daha sınırlı bir dilbilgisel rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, anadilinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma, aile ve okul ortamının paralel olarak dil edinim stratejilerinin, çocukların her iki dildeki dilini güçlendirecek şekilde tasarlanması gerektiğini önermektedir.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, sözcük türleri, Türkçe, Fransızca, erken çocukluk.

GİRİŞ

İki dillilik, çocukların birden fazla dil edinirken kelime öğrenme sürecini, sözcük türleri ve dilbilgisel kategorileri kullanma biçimlerini de etkileyen çok yönlü bir fenomen olarak tanımlanmaktadır (Padilla ve Liebman, 1975). Çocuklar sözcük türlerini öğrenirken, her bir dilin sistemine özgü dilbilgisel kuralları ve yapısal özellikleri içselleştirirler. Bu da onların dilsel kategorileri yapılandırma biçimlerini doğrudan etkiler (Conboy ve Thal, 2006). Bu bağlamda, iki dilli çocukların her iki dildeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat ve zamir) nasıl kullandıkları, onların dil gelişim süreçlerindeki gelişimsel benzerlik ve farklılıkların anlaşılması açısından önemlidir.

Araştırmalar, iki dilli çocukların her dilde ayrı ayrı sözcük türlerini geliştirdiklerini ve bu süreçte hem isim hem de fiil gibi temel dilbilgisel kategorilerin ediniminde tek dilli akranlarına benzer ilerleme gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Hoff ve diğ., 2014; Öncül ve Öztürk, 2019). İki dilin bilişsel olarak ayrı depolandığını ve her dilin kendi sistematiği içinde işlevsel hale geldiğini gösteren çalışmalar da yapılmıştır (Chomsky, 2011; Kroll ve diğ., 2012). İngilizce-İspanyolca gibi dillerden oluşan iki dilli çocuklarda yapılan bir çalışmada, yüklem ve bağ fiili her iki dilde de söz varlığının büyüklüğüne uygun düzeyde edinildiğini göstermiştir (Fernández Fuertes ve Licerias, 2010). Bu durum, çocukların iki dilde de sözcük türlerini gramatikal olarak yapılandırma becerisine sahip olduklarını düşündürmektedir (De Houwer, 1995). Bununla birlikte, çocukların dil girdisinin miktar ve niteliği, iki dilde sözcük türlerini edinme ile doğrudan ilişkilidir. Çocuklara verilen dilsel girdinin zenginliği ve çeşitliliği arttıkça, onların her iki dilden kelime edinimi ve sözcük türü kullanımındaki becerileri de olumlu bir şekilde gelişmektedir (Gonzalez-Barrero ve Byers-Heinlein, 2022). İkinci dilde kelime öğrenimi ve sözcük türü üretimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar ise, iki dilli çocukların

¹ Sorumlu yazar: Öğr. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/TÜRKİYE, selcenaydogan@gmail.com , **ORCID:** 0000-0002-5171-3233

kelimelerin bağlamlarını öğrenme süreçlerinin tek dilli akranlarına göre farklı dinamikler sergileyebildiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Yow ve Li, 2024). Değişken örnekler ve konuşmacıların çeşitli olması durumlarında iki dilli çocukların sözcük ve anlam eşleştirme becerilerinin daha esnek olduğu bulunmuştur (Crespo ve Kaushanskaya, 2023).

Dil ediniminde sözcük türleri ile ilgili bir başka önemli bulgu, iki dilli çocukların metalinguistik farkındalık düzeyleri ile ilgilidir. Metalinguistik farkındalık, bir dilin yapısını ve kelime kategorilerini bilinçli olarak tanıma yeteneğidir ve bu yetenek, iki dilli çocuklarda hem ana dilde hem de ikinci dilde daha yüksek bir sözcük türü farkındalığına katkıda bulunmaktadır (Altman ve diğ., 2018). Ek olarak, iki dilli çocukların her iki dille de bilişin çalışması, sözcük türlerini fonolojik ve morfosentaktik özelliklere göre ayırt etmelerini sağlamaktadır. Bu her iki dilin sistematiğini ayrı ayrı algılamalarına ve uygun bağlamlarda doğru sözcük türlerini kullanmalarına da yardımcı olmaktadır (Kroll ve Sunderman, 2003). Bu bağlamda, iki dilli çocukların örtük bir şekilde eşasılı kelimeleri bildiklerini, bir iki dilli çocuğun ikinci dilde bir sözcük üretirken anadilinden gelen bir sözcüğü kullandığı ortaya konulmuştur (Akıncı, 2021).

İki dilli çocukların sözcük türlerini kullanma biçimleri, yalnızca kelime edinimi değil, aynı zamanda bu kelimelerin dilbilgisel rollerini tanıma ve işlevsel olarak kullanma sürecini içerir. Bu nedenle, çocukların hem anadil hem de ikinci dildeki sözcük türü kullanımını incelemek, onların dilsel gelişim süreçlerini anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın amacı, Fransa'da yaşayan ve anadili Türkçe olan 4-5 yaşındaki çocukların, Türkçe ve Fransızca dillerindeki anlatılarında sözcük türü (isim, fiil, sıfat, zamir, bağlaç) kullanımını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada, çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki anlatılarında kullandıkları isim, fiil, sıfat, zarf, zamir gibi dilbilgisel sözcük türlerinin sıklığı ve çeşitliliği karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma türlerinden kesitsel karşılaştırmalı modelle tasarlanmıştır. Kesitsel karşılaştırmalı araştırma modeli, bir grup katılımcının belirli bir zaman diliminde dil kullanımını analiz etmeyi amaçlar. Kesitsel tasarım, araştırmacıların dil becerilerini belirli bir zaman diliminde, herhangi bir değişkeni manipüle etmeden karşılaştırmalarına olanak tanır (Creswell, 2014). Bu modelde, çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki dilsel becerileri aynı anda gözlemlenerek her iki dildeki sözcük türlerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, kriterli örneklem (purposive sampling) yöntemi ile seçilen bir grup katılımcı üzerinden yürütülmüştür (Creswell, 2014). Katılımcılar, belirli dilsel özellikler, yaş ve eğitim geçmişi dikkate alınarak seçilmiştir. Araştırma, Fransa'da okul öncesi eğitim gören ve Türkçeyi birinci dil olarak konuşan 8 çocukla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 4 kız ve 4 erkek olmak üzere eşit bir cinsiyet dağılımına sahip olup, 4-5 yaş aralığından seçilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesindeki temel kriterler, her iki ebeveynin de Türkçeyi birinci dil olarak konuşması ve çocukların Fransa'da okul öncesi eğitime devam ediyor olmalarıdır. Bu özellikler, katılımcı çocukların Türkçenin yanı sıra Fransızca ile de etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, her iki dildeki dil gelişimlerini karşılaştırmak için bir kriter olarak kullanılmıştır.

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, "Frog, Where Are You?" adlı sözcüksüz hikâye kitabı kullanılmıştır. Sözcüksüz hikâye kitapları, çocukların resimler üzerinden anlam inşa etmelerine ve kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu yöntem, dil gelişimini incelemek için özellikle etkilidir çünkü çocukların görsel ipuçları üzerinden sözlü anlatımlar yapmalarını sağlar (Hickmann, 2003). Katılımcı çocuklara, önce kitabın resimlerini incelemeleri için belirli bir zaman verilmiştir. İncelemelerinin ardından kitabın sözcüksüz resimlerine bakarak önce Türkçe daha sonra Fransızca bir hikâye anlatmaları istenmiştir. Frog, Where Are You? kitabında, Frog adlı karakterin kaybolmasını ve

arkadaşlarının onu bulmaya çalışmalarını konu alan resim dizileri bulunmaktadır. Bu resimler çocukların anlam inşa etmelerini sağlamakta ve onlardan kendi anlatılarını üretmeleri beklenmektedir.

Çocuklar önce birinci dilleri olan Türkçe sonra ikinci dil olan Fransızca hikâyeyi anlatmışlardır. Bu anlatılar, çocukların Türkçe ve Fransızca dil becerilerini gözlemlemek için kullanılmıştır. Her iki dildeki hikâyeler de ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları, daha sonra Word programına aktarılmıştır. Kayıtlar, iki uzman transkriptör tarafından ayrı ayrı Türkçe ve Fransızca olarak transkribe edilmiştir. Transkripsiyon süreci sırasında, uzmanlar çocukların söyledikleri her kelimeyi dikkatlice yazıya dökmüştür. Transkripte dayalı olarak, çocukların kullandığı sözcük türleri (isim, fiil, sıfat, zarf, zamir vb.) uzmanlar tarafından her iki dilde de kullanılan sözcükler dil bilimsel yapılarına göre sınıflandırılmıştır. Uzmanlar arasında yapılan bu çift kontrol, transkriplerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmıştır. Aşağıda çocuk 1'in hem Türkçe hem de Fransızca anlatısı ve kodlamaları örnek olarak verilmiştir.

Türkçe: “Bir tane çocuk auyv yapıyor böyle. Sonra odasına gidiyor ve köpekinle oynuyor. Köpeki bir tane kurbağa gördü ve sonra köpek ona bakıyo ve sonra çocuğu böyle yapıyo ve böyle yapıyor çocuk. Sonra uyudular ikisi ve sonra kurba kurba çıkmaya çalışıyor ve çıkıyo çıkıyo çıkıyo. Sonra kurbaa çıktı. Onlar uyandı. Sonra üstünü giyo ve sonra köpeği de kurbağanın içine kurbağa içindeki şeye giriyor böyle kafasını koyuyor. Sonra kurba kurba diyorlar ve köpek öle hala duruyor. Kafasında bişe var ve sonra köpek düşüyo yere. Sonra çocukta böle yapıyor ve sonra köpek şey hani kurba vardı ya onun içine onun içindeki şey kırılıyo ve sonra yalıyor çocuğu köpek. Ve sonra çocuk böle kıızıyo ona ve sonra dur böle kurba kurba bağıyorlar. İkisiler böle ve sonra bir tane arı görüyolar. Ev arısı altısında bir tane kurba evi var ve kurba diyor ve köpekte arının evinle oynuyo ve sonra kurba içinden çıkıyo. çocuğu acıtıyor ve köpek hala öle oynuyo. Sonra oynayan şeyle köpek düştü yanısına. Sonra o çocukta bir ağaca girdi. Sonra bir tane bi şey bilmiyorum adı ne irbu diyelim bir tane irbu iuvv yapıyo ve çocuk ağaçtan düşüyo ve sonra arılar köpeği köpeği yakalıyorlar. Ve sonra bu ney bi şeyde a telefon beni görmüyor. O bir tane taş diyelim bir tane taş var ve sonra ibi onu görüyo böle böle uçuyor böle ve sonra oda bağıyor kurba kurba. Sonra öyle bağıyor ve ibi biyere saklandı. Sonra sanırım o köpek o bir bu ne sape sapi diyelim. Birtane sapinin üstüne düştü çocuk. Sonra sapi geldi çocuk onun kafasında ve sonra o koşo koşo koşyo köpeği yaklamaya çalışıyo. Ve sonra çocuğu düşürüyor bir yere köpeğide ve suya düşürüyorlar onu ve sonra suda köpeği kafasına düştü ve sonra böyle böyle suda böyle. Sonra böyle böle biyerde böle böle bir ağacın arkasında bulanın böle şşşş yapıyor ve sonra köpekle o bişe görüyolar. Böyle arkasında a kurba kurba iki tane kurba. Birtane hanımı bitane kocası. Sonra onları görüyolar. Çocukta böle iniyo köpekte böle yapıyo. Sonra görüşürüz kurba kurba diyo. Çünkü onun kurbasını aldı. Görüşürüz kurba kurba diyo ve köpek böle yapıyo a bitti.”

Fransızca: “Y avait un petit enfant il s’assoyait et il regardait son mais comment ça s’appelait ça? Un grenouille. Il regardait son grenouille avec son chien. Il est comme ça. Et après il dort les deux dorent. Et le (j’ai oublié, j’ai oublié là, comment ça s’appelait? Je vais lui dire kurba Kurba. Et le Kurba il essaye de sortir dehors. Et après ils se réveillent les deux. Et ils font “oh mais il est où le Kurba?” Et après lui il s’habille, l’enfant s’habille. Et le chien il a la tête dans le truc qu’il y avait le Kurba. Et après ils disent “Kurba kurba kurba” Et après la son chien il tombe, et lui il dit “hann” et lui après il est énervé par ce que il a il est tombé son chien et après ils crient “Kurba kurba” et après ils disent “Kurba” dans un trou et le chien il joue avec un ni d’abeille. Et lui il fait le chien et l’enfant ils font “Kurba Kurba”. Après la le kurba il a fait mal il s’est fait mal a son œil. Et après le chien il joue toujours avec le nie d’abeille. Et après le ni d’abeille il est tombé a coté du chien. Et après l’enfant il a fait ça... Il a grimpé dans un arbre. Après les abeilles ils essayent d’attraper le chien. Et après il y a un hibou il arrive et l’enfant il tombe comme ça. Il est tombé comme ça. Et après il y a un pierre qui il est arrivé et le hibou il fait “huuuuu” Après il dit “Kurba kurba”. Et après le hibou il est caché quelque part. Et après y a un comment on dit la un sel un sel. Un sel qui est venue comme ça et le sel il est venue comme ça attend il la prit dans l’enfant et après un moment le hibou il fait comme ça. Il dort Et aussi, je l’ai déjà dit. L’enfant il est sur la tête de du sel et il essaye d’attraper le chien et après il tombe quelque part les deux. Et ils sont tombés dans l’eau et l’enfant il est tombé dans son dos dans l’eau. Et après ils font il s’assoie comme ça et le chien il est

sur sa tête. Après lui il fait il fait comme ça. Et après les deux les deux chiens enfin le premier chien et l'enfant ils voient que il y a deux grenouilles. Un une fille un un garçon. Et après il descend l'enfant et le chien il est comme ça.. Et après ils disent au revoir a les grenouilles et les chiens et le chien il lui dit comme ça.”

Sözcük türü	Türkçe oran	Örnek sözcükler	Fransızca oran	Örnek sözcükler
İsim	%36	çocuk, köpek, kurbağa, arı, ağaç, su, taş, yuva, kafa	%35	enfant, chien, grenouille, arbre, eau, pierre
Fiil	%40	yapıyor, gidiyor, oynuyor, düştü, bağırıyor, görüyor	%41	regarde, dort, tombe, crie, joue, arrive
Sıfat	%5	bir tane, iki tane, öyle, böyle	%4	petit, deux, premier
Zamir	%7	onlar, ona, onu, ikisi, onun, biri	%14	il, lui, ils, le, la, ça
Bağlaç	%12	ve, sonra, çünkü	%6	et, après, parce que
Toplam	%100		%100	

Türkçe ve Fransızcadaki her bir sözcük türü için frekanslar hesaplanmıştır. Uzmanlar, her iki dildeki sözcük türlerinin kullanım sıklığını belirlemek için metinlerdeki her sözcüğün türünü işaretlemiş ve toplam frekansı hesaplamıştır. Türkçe ve Fransızca dillerindeki sözcük türlerinin kullanım sıklıkları analiz edilerek, hangi dilde hangi türdeki sözcüklerin daha fazla kullanıldığına dair tanımlayıcı istatistikler ve dilsel farklar incelenmiştir. Katılımcı sayısının 8 çocukla sınırlı olması, verilerin normal dağılmaması ve örneklem büyüklüğünün küçük olması göz önünde bulundurularak, Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed-Rank Test) kullanılmıştır (Kalaycı, 2010).

Etik Süreç

Bu araştırma, etik kurallar ve araştırma sürecinde katılımcı haklarına saygı gösterilerek yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların velilerinden, çalışma öncesinde yazılı onam formları alınmıştır. Onam formları, araştırmanın amacı, kapsamı, verilerin toplanma süreci ve katılımcıların gizliliği konularında açık bilgi verilerek, gönüllü katılım esasına dayanarak toplanmıştır.

BULGULAR

İki dilli çocukların her iki dilde kullanılan isim, fiil, sıfat, zamir, bağlaç ve diğer sözcük türlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, Türkçe ve Fransızca arasındaki dilsel farkları ortaya koyarak, çocukların her iki dildeki anlatılarında belirli sözcük türlerinin kullanım sıklığındaki farklılıklar aşağıdaki tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

İki dilli çocukların Türkçe ve Fransızca anlatılarındaki sözcük çeşitlerini kullanmasına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sözcük Türü	Türkçe Ortalaması	Fransızca Ortalaması	Sıra Toplamı	Z-değeri	p-değeri	Cohen's d
İsim	44.25	39.625	15	-2.20	0.028*	-0.77
Fiil	36.875	30.625	17	-2.56	0.011*	-0.90
Sıfat	6.625	5.375	12	-1.87	0.060*	-0.63
Zamir	11.375	9.375	14	-2.12	0.034*	-0.74
Bağlaç	9.25	7.625	11	-1.96	0.050*	-0.70

*p < .05

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, Türkçe ve Fransızca sözcük türlerinin sıklığı arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. İsim kategorisinde, çocukların Türkçe ve Fransızca anlatıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Z = -2.20, p = 0.028). Türkçede isim kullanımı, Fransızcadan daha fazla düzeyde görülmüştür. Fiil kullanımında da anlamlı düzeyde bir fark gözlemlenmiştir (Z = -2.56, p = 0.011). Çocukların Türkçede fiil kullanım düzeyleri Fransızcadan anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sıfat ve bağlaç kategorilerindeki farklar da istatistiki düzeyde anlamlı bulunmuştur (Sıfat: Z = -1.87, p = 0.060, bağlaç: Z = -1.96, p = 0.050). Bu farklar, istatistiksel olarak sınırda olsa da Türkçede bu kategorilerin Fransızcaya kıyasla daha yoğun kullanıldığını göstermektedir. Zamir kategorisinde de anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Z = -2.12, p = 0.034). Türkçede zamir kullanımı, Fransızcadan anlamlı şekilde daha fazladır. Türkçe Fransızca konuşan iki dilli çocukların Türkçedeki isim, fiil, zamir, sıfat ve bağlaç kullanımı, Fransızcaya göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgular, çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki anlatılarında belirli sözcük türlerinin kullanımı açısından anadil lehine dilsel farklar olduğunu göstermektedir.

Elde edilen Cohen's d değerleri, Türkçe ve Fransızca arasındaki dilsel farkların büyüklüğünü göstermektedir. Fiil kategorisindeki fark, Cohen's d = -0.90 olarak bulunmuş ve bu değer, büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Türkçenin Fransızcaya kıyasla fiil kullanımının anlamlı derecede daha fazla olduğu ve bu farkın büyük olduğu anlaşılmaktadır. İsim kategorisindeki farkın Cohen's d değerinin -0.77 olması, orta büyüklükte bir etkiyi işaret etmektedir, yani Türkçede isim kullanımı Fransızcaya göre daha yoğun ama orta büyüklükteki etki şeklinde tercih edilmektedir. Sıfat ve Zamir kategorilerindeki farklar da orta büyüklükteki etkilere işaret etmektedir (Cohen's d = -0.63 ve -0.74, sırasıyla). Bu bulgular, çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki anlatılarında, bazı dilbilgisel kategorilerde anlamlı dilsel farklar olduğunu, ancak farkın büyüklüğünün dil kategorilerine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe ve Fransızca dillerindeki isim kullanımı arasındaki anlamlı farklar, çocukların dil gelişiminde anadilin etkisini ortaya koymaktadır. Görülen bu fark, çocukların Türkçenin Fransızcaya kıyasla daha fazla isim kullanımını tercih ettiğini göstermektedir. Bu bulgu, anadil lehine dilsel farklar bağlamında yorumlanabilir. Dil gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, anadilinin, çocukların dilsel yapılarını, özellikle de isim kullanımı gibi temel dil bilgisel kategorileri şekillendirdiğini belirtmektedir (Yip ve Matthews, 2000). Çocukların Türkçede daha fazla isim kullanmasının, dilin yapısal özellikleriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Türkçe, çoğu zaman isim tamlamaları ve belirli artikeller gibi dilbilgisel özellikleri vurgulamaktadır. Türkçedeki yapılar, dildeki öğelerin tamlayıcı ilişkilerle ifade edilir (Maviş ve diğ., 2024). Bu durum Türkçe konuşan çocukların anlatılarında isim kullanımını daha fazla tercih etmelerine neden olabilir.

Diğer yandan, çocukların anlatılarındaki isim kullanımı, sadece dilbilgisel yapılarla sınırlı değil aynı zamanda çocukların etkileşimde bulundukları çevreyle de ilişkilidir. Sosyo-dilbilimsel çalışmalar, çocukların sosyal etkileşim ve aile dil kullanımı gibi faktörlerin, dil becerilerini şekillendirdiğini göstermektedir (Hoff ve diğ., 2022). Türkçe ve Fransızca arasında bu tür sosyal farklar da göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe konuşan çocukların daha fazla isim kullanması, anadilin yanı sıra çevresel etkenlerle de açıklanabilir. Bununla birlikte, isim kullanımı ile ilgili bulgulara dair bir diğer önemli görüş, dildeki işlevsel anlam farklılıklarının çocukların anlatılarındaki isimlerin çeşitliliğini etkileyebileceğidir. Fransızca, bazen daha fazla fiil ve sıfat kullanımıyla öne çıkabilir, çünkü dildeki anlam yoğunluğu ve detaylandırma, genellikle fiil ve sıfat kullanımı üzerinden yapılır (Kehoe, 2021). Dilin öğrenilmesinin sadece dilbilgisel kurallarla değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal etkenlerle şekillendirmesi (Ganger ve Brent, 2004) anadilinin ve çevresel faktörlerin çocukların dilsel gelişiminde nasıl belirleyici rol oynadığını anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, iki dilli çocukların Türkçe ve Fransızca dillerindeki fiil kullanımına dair elde edilen bulgular, Türkçenin Fransızcaya kıyasla daha fazla fiil kullandığını ortaya koymuştur. Bu fark, dilin yapısal özellikleri ve dilsel anlamın nasıl oluşturulduğu ile ilişkilendirilebilir. Türkçede fiil kullanımı, cümlelerin öznesiz veya belirli bir kipte kurulmasına olanak tanır, ancak aynı zamanda cümlelerin anlamını doğrudan fiil aracılığıyla yaratmak yerine, kelime sırası ve bağlam üzerinden anlamlandırma yapılır (Öncül, 2022). Fransızcadaki fiil kullanımının daha fazla anlam yoğunluğuna sahip, dilin öznenin ve fiilin etkileşimi üzerine daha fazla vurgu yapar. Fransızcanın fiil odaklı yapısı, dilin anlatım gücünü artırırken, Türkçedeki fiil yapıları, dilin öznesiz yapısına ve eklemeli yapısına paralel olarak anlam yoğunluğunu daha fazladır (Akıncı ve diğ., 2015).

Bulgular, Türkçenin Fransızcaya kıyasla sıfat kullanımında daha az bir sıklığa sahip olduğunu ve sıfatların dilde daha belirgin işlevsel bir rol oynamadığını göstermektedir. Bu fark, Türkçenin dilbilgisel yapısının, sıfatları genellikle tanımlayıcı ve özellik belirleyici bir işlevle sınırlı tutmasından kaynaklanabilir. Türkçe, sıfatların genellikle isimlerin önünde veya sonrasında yer alır, nitelik ve özellik belirleyicilik sağlar (Göksel ve Kerslake, 2005). Türkçenin anadil olarak çocukların dil gelişiminde etkili olduğu ve Fransızcanın ikinci dil olarak öğrenildiği göz önünde bulundurulduğunda, çocukların anlatılarında Türkçenin yapısal özellikleri daha baskın olabilir ve sıfatlar daha sıklıkla kullanılabilir. Türkçe ve Fransızca arasındaki sıfat kullanımı farkları, çocukların anadilinin ve ikinci dilin etkileşiminden kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, Türkçede zamir kullanımı, Fransızcaya kıyasla daha yüksek sıklığa sahiptir. Bu fark, Türkçenin özne ve yüklem arasında belirgin bir ilişki kurmasına dayalı özelliğinden kaynaklanabilir (Göksel ve Kerslake, 2009). Türkçe, özne zamirlerinin (ben, sen, o, biz, siz, onlar) kullanılması gerektiği bir dil olmakla birlikte, cümle içinde özne kaybı sıkça yaşanabilmektedir. Türkçede, özne zamiri bazen cümlede açıkça kullanılsa da, anlam bağlamı ve fiil çekiminden çıkarılabilir. Ancak, çocuklar Türkçeyi anadillerinde zamir kullanımını doğal bir şekilde sıklıkla kullanır (Kabak ve Vogel, 2001).

Katılımcı çocuklar Türkçede bağlacı, Fransızcaya kıyasla daha sıklıkla kullanmışlardır. Bağlaçların işlevi, Türkçenin özne ve yüklem odaklı yapısı ve cümle kurma stratejileri ile ilişkilidir. Türkçe, dilbilgisel yapı olarak daha fazla bağlaçsız anlatımlar ve bağlamdan çıkarılabilen anlamlar kullanma eğilimindedir (Göksel ve Kerslake, 2005). Dilde anlamın genellikle kelime sırası ve öznenin fiil ile olan ilişkisi üzerinden kurulmasından kaynaklanabilir. Fransızcadaki bağlaçlar, çocukların daha karmaşık cümle yapıları kurmasına olanak vermekte, dildeki anlam yoğunluğunu artırır (Hulk ve Van der Linden, 1996). Bağlaçlar, sadece mantıksal bağları kurmakla kalmaz, aynı zamanda bağlaçlı cümlelerin anlamını açığa çıkararak, dilde daha fazla detay ve ince farklar oluşturur.

Türkçenin dil bilgisel yapısı, cümleler arasındaki ilişkilerin daha çok bağlam ve kelime sırasına dayandığını gösterirken, Fransızcada bağlaçlar, cümleler arası geçişi ve anlamın daha açık ve net bir biçimde ifade edilmesini sağlar. Türkçede ise bağlaç kullanımı, özellikle bağlaçlı cümlelerdeki anlam ve mantık ilişkilerini kurmak yerine, anlam genellikle bağlam üzerinden anlaşılır (Kabak ve Vogel, 2001). Türkçede cümleler özne ile yüklemi birlikte kullanmaya, cümle sırası ve kelimelerin bağlamdaki rollerinin anlam ilişkisinin kurulmasına dayalıdır.

Sonuç olarak, anadili Türkçe olan ve Fransa’da yaşayan 4-5 yaş iki dilli çocukların dil anlatılarında isim, fiil, bağlaç, zamir ve zarf kategorilerinde Türkçede kullanımın daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar, Türkçeyi anadil olarak daha doğal ve sık kullanırken, Fransızcadaki dil yapılarını ve dildeki anlam yoğunluğu daha az sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu durum, çocukların dil gelişiminde Türkçenin güçlü etkisini ve Fransızcanın ikinci dil olarak kullanımını yansıtmaktadır. Türkçedeki dilbilgisel yapıların ve anlam üretme stratejilerinin çocukların dilsel tercihlerini şekillendirdiği, Fransızcadaki daha belirgin anlam bağları ve bağlaç kullanımının ise daha sınırlı bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, anadilinin etkisinin, çocukların dilsel gelişim süreçlerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgulardan hareketle, iki dilli çocukların dil gelişim süreçlerini daha iyi desteklemek için aile eğitiminde eğitsel stratejiler geliştirilmelidir. İki dilli çocukların ev ortamında dil öğretimi programları tasarlanırken, her iki dil arasındaki sözcük türü kullanımı farklarına dikkat edilmelidir. Eğitimcilere de dilbilgisel özelliklerin paralel şekilde öğretildiği çift dilli eğitim materyalleri geliştirilebilir. Ayrıca, öğretim süreçlerinde, çocukların kültürel geçmişleri de göz önünde bulundurularak, her iki dilin kültürel bağlamalarını anlamaları desteklenebilir. Bu tür eğitim yaklaşımları, iki dilli çocukların dilsel ve kültürel kimliklerini güçlendirirken, dil öğrenme süreçlerinin daha verimli hale gelmesine yardımcı olabilir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Öncelikle, katılımcı sayısı sekiz çocukla sınırlıydı. Sadece Türkçe ve Fransızca dillerine odaklanıldı. Veri toplama aracı sadece doğal dil örnekleri şeklindeki anlatılardı. Bu sınırlılıklar, araştırmanın bulgularının genel geçerliliğini kısıtlasa da, ilerleyen çalışmalara için kapı açmış ve daha geniş örneklem gruplarıyla yapılacak araştırmalar için bir temel oluşturmuştur.

Teşekkür

Bu çalışmaya katılım sağlayan çocuklara, onay veren velilere ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı’ya teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. A. (2021). Cognate and non-cognate lexical access in Turkish of bilingual and monolingual 5 years-old nursery school children. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32(3), 89–113. <http://dx.doi.org/dad.779930>
- Akıncı, M. A., Jisa, H., & Kern, S. (2015). Öykülerde Türkçe anadilinin ikinci dil olarak Fransızcaya etkisi. *Turkophone*, 2(2).
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1953. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953>
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems: What is special about language? *Language Learning and Development*, 7(4), 263–278. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.584041>
- Conboy, B. T., & Thal, D. J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77(3), 712–735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x>
- Crespo, K., Vlach, H., & Kaushanskaya, M. (2023). The effects of bilingualism on children’s cross-situational word learning under different variability conditions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 229, 105621. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105621>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- De Houwer, A. (1995). L’alternance codique intra-phrastique dans le discours de jeunes bilingues. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (6), 39–64. <https://doi.org/10.4000/aile.4932>

- Fernández Fuertes, R., & Licerias, J. M. (2010). Copula omission in the English developing grammar of English/Spanish bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(5), 525–551. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.488285>
- Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621–632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.621>
- Gonzalez-Barrero, A. M., & Byers-Heinlein, K. (2022). Multilingual toddlers' vocabulary development in two languages: Comparing bilinguals and trilinguals. *Journal of Child Language*, 49(1), 114–130. <https://doi.org/10.1017/S030500092000077X>
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge University Press.
- Hoff, E., Højen, A., & Bleses, D. (2022). Social contexts and language development: Past, present, and future. In *Language development: Individual differences in a social context*.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burridge, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433–444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Hulk, A., & Van der Linden, E. (1996). Language mixing in a French-Dutch bilingual child. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 55(1), 89–101. <https://doi.org/10.1075/ttwia.55.08hul>
- Kabak, B., & Vogel, I. (2001). The phonological word and stress assignment in Turkish. *Phonology*, 18(3), 315–360. <https://doi.org/10.1017/S0952675701004201>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5, p. 359). Asil Yayın Dağıtım.
- Kehoe, M., Friend, M., & Poulin-Dubois, D. (2021). Relations between phonological production, grammar and the lexicon in bilingual French-English children. *International Journal of Bilingualism*, 25(6), 1576–1596. <https://doi.org/10.1177/13670069211031987>
- Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: The development of lexical and conceptual representations. In *The handbook of second language acquisition* (pp. 104–129).
- Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bogulski, C. A., & Kroff, J. R. V. (2012). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 56, pp. 229–262). Academic Press.
- Maviş, İ., Tunçer, A. M., & Balo, S. S. (2024). Tipik gelişim gösteren 36–71 ay arasındaki çocukların adlandırdığı sözcük türlerinin belirlenmesi ve hata analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 429–452. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1205186>
- Öncül, V. (2022). Çocuk dil ediniminde söz dizimi gelişimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 1–14. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146478>
- Öncül, V., & Öztürk, S. (2019). Çocuk dil gelişiminde iki dillilik (Çince-Türkçe örnekleme). *Mecmua*, (7), 44–61. <https://doi.org/10.32579/mecmua.523575>
- Padilla, A. M., & Liebman, E. (1975). Language acquisition in the bilingual child. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 2(1/2), 34–55.
- Yip, V., & Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 193–208. <https://doi.org/10.1017/S136672890000033X>
- Yow, W. Q., & Li, X. (2024). Role of bilingual experience in children's context-sensitive selective trust strategies. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(1), 95–106. <https://doi.org/10.1017/S1366728923000433>

BÖLÜM 12

ÇOCUK MİZACI VE ÖĞRETMENLİK: KURAMSAL TEMELLERDEN OKUL TEMELLİ MÜDAHALELERE

Yalçın Özdemir

BÖLÜM 12

ÇOCUK MİZACI VE ÖĞRETMENLİK: KURAMSAL TEMELLERDEN OKUL TEMELLİ MÜDAHALELERE

Yalçın Özdemir¹

Özet

Okul çağında ortaya çıkan davranış sorunları, çocukların akademik başarıları, sosyal uyumları ve ruh sağlıkları üzerinde kısa ve uzun vadeli riskler oluşturmaktadır. Bu nedenle erken dönemde, özellikle okul öncesi ve ilkökul yıllarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarına yönelik yaklaşımları kritik bir önleyici rol üstlenmektedir. Bu kitap bölümü, çocuk gelişiminde biyolojik temelli bireysel farklılıkların temel göstergelerinden biri olan mizacı merkeze alarak, öğretmen davranışları, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf içi uyum süreçlerini bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Bölümde öncelikle mizacın kuramsal temelleri, temel mizaç boyutları (olumsuz tepkisellik, yaklaşma/kaçınma, hareketlilik ve sebatkârlık) ve bu boyutların öğrencilerin davranışsal, sosyal ve akademik çıktılarıyla ilişkileri alanyazın ışığında tartışılmaktadır. Ardından öğrencilerin mizaç özellikleri ile öğretmen algıları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği ve sınıf yönetimi uygulamaları arasındaki karşılıklı ve etkileşimsel süreçler, biyoekolojik yaklaşım ve “uyum iyiliği” modeli bağlamında değerlendirilmektedir. Bölümün önemli bir odağını, öğretmenlere yönelik geliştirilen mizaç temelli müdahale ve eğitim programları oluşturmaktadır. Ulusal ve uluslararası araştırma bulguları, mizaç temelli öğretmen eğitimlerinin davranış sorunlarını azaltma, sınıf içi katılımı ve akademik becerileri artırma, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirme ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak, mizaç temelli yaklaşımın okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerine entegrasyonu, önleyici ve gelişimsel rehberlik perspektifi çerçevesinde tartışılmakta; öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve eğitim politikaları için uygulamaya dönük öneriler sunulmaktadır.

GİRİŞ

Okul çağındaki çocuklarda görülen davranış sorunları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları temel güçlük alanlarından biridir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgili, duyarlı ve etkili disiplin yaklaşımları benimsedikleri durumlarda, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan görece hafif davranış sorunlarının ilerleyen yıllarda daha ciddi problemlere dönüşme olasılığı azalmaktadır. Buna karşın, erken dönemde uygulanabilecek önleyici ya da iyileştirici müdahalelerin bulunmaması, çocukların uyum süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek çeşitli ruh sağlığı sorunlarının gelişmesi için zemin oluşturabilmektedir (Patterson ve diğ., 1992). Erken çocukluk döneminde davranış sorunları sergileyen çocukların akademik becerilerde güçlük yaşama olasılıklarının arttığı; bu durumun da akran ve ebeveyn reddi ile düşük benlik saygısına yol açabildiği bildirilmektedir. Ayrıca bu çocukların ilerleyen dönemlerde sorunlu akran gruplarına yönelme, depresif belirtiler gösterme ve riskli davranışlara katılma olasılıkları da yükselmektedir. Nitekim, önceki araştırmalar antisosyal davranış sergileyen birçok yetişkinin okul çağında belirgin davranış sorunları yaşadığını ortaya koymuştur (örn. Patterson ve diğ., 1989). Antisosyal davranışlarla ilişkili boylamsal çalışmalar, erken çocuklukta gözlenen davranış sorunlarının ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde sapkın ve suçla ilişkili davranışlarla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Caspi ve diğ., 2002; McCord ve diğ., 2001; Piquero ve diğ., 2003). Çocukluk dönemindeki davranış sorunlarının uzun vadeli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, erken önleme çalışmaları kapsamında öğretmen eğitimlerinin önemli bir politika aracı olarak değerlendirildiği görülmektedir (Farrington ve Welsh, 2007). Ayrıca, erken dönemde ortaya çıkan davranış sorunlarının zaman içinde değişime dirençli olabilmesi nedeniyle, bu tür eğitimlerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlatılması gerektiği vurgulanmaktadır (Tremblay, 2000). Başka bir ifadeyle, çocukluk dönemindeki davranış sorunlarının ilerleyen yıllarda daha ciddi antisosyal davranışlara dönüşmesini önlemenin en etkili yolu, davranış örüntülerinin daha esnek olduğu erken gelişim dönemlerine odaklanmaktır (Vitaro ve diğ., 2006).

¹ Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, yalcin.ozdemir@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2698-0900

Erken çocukluk, özellikle okul öncesi ve ilkökul yıllarında uygun yaklaşımlarla ele alınmayan davranış sorunlarının uzun süreli olumsuz sonuçlar doğurabildiği bilinmektedir. Davranış sorunları yaşayan öğrencilerin akademik etkinliklere katılım düzeyleri düşük olmakta; akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler ise sıklıkla olumsuz bir nitelik kazanmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Zaman içerisinde, bir gelişim alanında ortaya çıkan olumsuz işleyişin diğer alanlara da yayıldığı ve çoklu uyum sorunlarına yol açtığı görülmektedir (Masten ve diğ., 2005). İlkokul döneminde belirlenen davranış sorunlarının, ilerleyen yıllarda daha ciddi sosyal, davranışsal ve akademik güçlüklerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Schaeffer ve diğ., 2006). Bunun yanı sıra, uygun müdahale programlarının uygulanmaması durumunda sorun davranışların yalnızca ilgili öğrenciyi değil, sınıf ortamındaki akranlarını da olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Guerra ve Smith, 2006). Meta-analitik bulgular, davranış sorunlarına yönelik erken dönemde ve başlangıç düzeyinde sunulan önleyici müdahalelerin, daha geç dönemde uygulanan müdahalelere kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Wilson ve diğ., 2001; Wilson ve diğ., 2003).

Çocukların davranış örüntülerinin ortaya çıkmasında ve bu davranışların yönetilmesinde, özellikle erken gelişim dönemlerinde mizacın önemli bir rolü bulunmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç, bireyin farklı durumlar ve bağlamlar içinde, özellikle stresli koşullarda, görece tutarlı biçimde sergilediği davranış eğilimleri ya da davranış stili olarak tanımlanmaktadır (McClowry, 2003). Aynı zamanda mizaç, bireyin dünyayı algılama ve yorumlama biçimini yansıtmakta; bu durum benlik algılarının ve çevresel uyaranlara verilen tepkilerin şekillenmesinde etkili olmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Araştırmalar, sebatkârlık düzeyi yüksek olan çocukların sosyal ve akademik çıktılar açısından daha avantajlı bir konumda olduklarını göstermektedir (Bramlett ve diğ., 2000; Guerin ve diğ., 2003; Prior ve diğ., 2000). Bu öğrencilerin sınıf ortamında daha olumlu davranışlar sergiledikleri ve öğretmenleri tarafından daha olumlu biçimde algılandıkları bildirilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Buna karşılık, sebatkârlık düzeyi düşük olan; uzun süre dikkatini sürdüremeyen, yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik özellikleri gösteren öğrencilerin davranış sorunları yaşama ve okul başarısında düşük performans gösterme olasılıkları daha yüksektir (Guerin ve diğ., 2003; Prior ve diğ., 2000; Rothbart ve Bates, 2006). Bronfenbrenner'in biyoeolojik modeline göre, çocuklar mizaç ve kişilik gibi bireysel özellikleri aracılığıyla ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler sonucunda öğrenmekte ve gelişmektedirler (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu modele göre öğrenme ve gelişim; bireysel süreçler, kişilerarası etkileşimler ve çevresel bağlamların karşılıklı etkileşimiyle şekillenmektedir. Bronfenbrenner'in yaklaşımı, bireysel özellikler ile sosyal çevrenin gelişim üzerindeki ortak etkisini vurgulamakta; bu nedenle öğrencilere yönelik planlanan çalışmalarda onların mizaç özelliklerinin dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

Mizaç

Mizaç, “yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan ve farklı bağlamlarda görece süreklilik gösteren, biyolojik temelli bireysel davranış eğilimleri” olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1989). Mizaca ilişkin genetik kaynaklı bireysel farklılıkları vurgulayan erken dönem bulgulara (örn. Wilson ve Matheny, 1983) dayanarak, mizacın sabit ve zaman içinde değişmez olduğu yönündeki yaklaşım uzun süre baskın olmuştur. Ancak genetik etmenlerin önemini kabul etmekle birlikte, çevresel koşulların mizacın nasıl ortaya çıktığını ve şekillendiğini gösteren araştırma sonuçları bu varsayımı son yıllarda tartışmaya açmıştır (Wachs ve Kohnstamm, 2001). Bu çalışmaların bir bölümünde, kendini düzenlemeye ilişkin dikkat süreçlerinin çocuklara yapılandırılmış biçimde öğretilbileceği ortaya konmuştur (örn. Rueda ve diğ., 2005).

Araştırmalar, mizacın aynı bağlam içinde gösterdiği tutarlılığın, farklı bağlamlar arasındaki tutarlılığa kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır; bu durum, mizacın ya da davranışlara yansımalarının değişmez olduğu yönündeki varsayımların sorgulanmasına neden olmaktadır. Nitekim, çocuğun mizacının değerlendirildiği bir çalışmada anne ve baba değerlendirmeleri arasındaki uyumun, anne ile öğretmen değerlendirmeleri arasındaki uyumdan daha yüksek olduğu bulunmuştur (Goldsmith, 1996). Bu bulgu, çocuğun mizaç özelliklerinin ev ve okul gibi farklı ortamlarda farklı biçimlerde sergilenebildiğine işaret etmektedir. Ebeveyn raporlarına dayanan araştırmalar, mizaç özelliklerinin zaman içinde orta düzeyde bir süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Guerin ve diğ., 2003; Matheny ve Phillips, 2001; Rothbart ve diğ., 2000). Örneğin, Fox ve diğ. (2001) bebeklik döneminde yeni durumlar karşısında yüksek düzeyde çekingenlik gösteren çocukların yalnızca

%50'sinin okul öncesi döneme kadar geri çekilme ve suskunluk davranışlarını sürdürdüğünü bildirmiştir. Benzer şekilde, bebeklikte utangaç olarak sınıflanan çocukların yedi yaşına geldiklerinde %80'inin artık bu kategoriye dahil edilmediği başka bir çalışmada ortaya konmuştur (Pfeifer ve diğ., 2002). Mizaca ya da mizacın davranışsal dışavurumuna ilişkin değişimin mümkün olduğunu gösteren bu bulgular, çevresel etkenlerin mizacın şekillenmesindeki rolünü vurgulaması açısından önem taşımaktadır. Hem içinde bulunulan bağlamı hem de zamansal süreci dikkate alan çalışmalar ışığında, mizacın kalıtsal temellere sahip olmakla birlikte zaman içinde değişim potansiyeli barındırdığı söylenebilir. Sonuç olarak, mizacın davranışsal olarak ortaya konuluşundaki bireysel farklılıklar, çocuğun içinde bulunduğu çevresel koşullara bağlı olarak çeşitlilik gösterebilmektedir (Wachs, 2006). Bazı araştırmalar, mizaca ilişkin zaman içinde gözlenen değişimlerin merkezi sinir sisteminin yapı ve işleyişinde meydana gelen dönüşümlerle ilişkili olabileceğini ileri sürmektedir (Rothbart ve diğ., 1994). Benzer biçimde, mizacın nörotransmitter etkinliklerinden etkilenebileceği de öne sürülmüştür (örn., Auerbach ve diğ., 1999; Lakatos ve diğ., 2003; Posner ve diğ., 2007). Bununla birlikte, nörotransmitter sistemlerinin (Rogeness ve McClure, 1996) ve genel fizyolojik işleyişin bağlamsal ve çevresel koşullara duyarlı olduğu, bu sistemlerin çevresel deneyimlerden etkilenebileceği araştırmalarla ortaya konmuştur (Gunnar, 2000).

Mizaç alanında farklı boyutlandırma ve sınıflama önerileri bulunmakla birlikte, en yaygın kullanılan yaklaşım olumsuz tepkisellik, yaklaşma/kaçınma, hareketlilik ve sebatkârlık boyutlarını içeren sınıflamadır (Chess ve Thomas, 1986; McClowry, 2003). Bu boyutlar arasında özellikle olumsuz tepkisellik düzeyi yüksek olan çocukların, olumsuz çevresel koşullardan diğer mizaç profillerine kıyasla daha fazla etkilendikleri belirtilmektedir (McClowry, 2003). Yüksek olumsuz tepkiselliğin, sınıf ortamında çocukların dikkatlerini sürdürmelerini, motivasyonlarını ve işbirliği davranışlarını olumsuz yönde etkilediği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Graziano ve diğ., 2007; Pekrun ve diğ., 2009; Perbandt, 2007; Schultz ve diğ., 2009). Bu doğrultuda, olumsuz tepkisellik düzeyi yüksek olan öğrencilerin erken akademik becerileri edinmede zorlandıkları ve düşük akademik başarı açısından daha yüksek risk taşıdıkları bildirilmektedir (Denham ve diğ., 2012). Buna karşılık, olumsuz tepkisellik düzeyi düşük olan çocukların zorlu akademik görevlerle başa çıkma, öğrenme sürecine katılımı sürdürme ve akademik başarı elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Putnam, 2012).

Yaklaşma boyutunda düşük puan alan çocuklar sıklıkla utangaç olarak tanımlanmakta ve yeni kişilerarası ya da çevresel durumlara katılma konusunda isteksizlik göstermektedirler (Neal ve Edelmann, 2003). Bu mizaç özelliğine sahip çocuklarda akademik motivasyonun düşük olması, okula devamsızlık ve düşük akademik başarı gibi sonuçların daha sık görüldüğü bildirilmektedir (Gilman ve Anderman, 2006; Valiente ve diğ., 2010). Buna karşılık, kaçınma eğilimi düşük ve yaklaşma eğilimi yüksek olan çocukların yeni akademik girişimlerde bulunma ve kişilerarası etkileşimler kurma açısından daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Spere ve Evans, 2009; Valiente ve diğ., 2010; Valiente ve diğ., 2012; Walker ve Henderson, 2012).

Hareketlilik (aktivite) düzeyi yüksek olan çocuklar genellikle sürekli hareket halinde olup sınıf ortamında uzun süre sabit kalmakta zorlanmaktadır (Strelau ve Zawadzki, 2012). Okul çağındaki çocuklar açısından, yüksek hareketlilik düzeyinin, düşük etkinlik düzeyine kıyasla öğrenme güçlükleri yaşama riskini artırdığı bildirilmektedir (Schaughency ve Fagot, 1993). Ancak okul öncesi dönemde yüksek etkinlik düzeyinin, yüksek bilişsel yetenekler ve ilerleyen yıllardaki okul başarısı ile ilişkili olabildiğini gösteren bulgular da mevcuttur (Rudasill ve diğ., 2010). Anaokulu döneminde gözlenen yüksek aktivite seviyesinin, daha sonraki yıllarda öğretimsel katılıma dönüşen yoğun entelektüel merakla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Rudasill ve diğ., 2010). Bu noktada belirleyici olan, çocuğun yüksek etkinlik düzeyinin nasıl ele alındığı ve ne şekilde yönlendirildiğidir. Sebatkârlık düzeyi yüksek olan çocuklar, belirli bir görev üzerinde dikkatlerini uzun süre sürdürebilme kapasitesine sahiptirler. Bu özellik; davranışsal beklentilere uyum, uzun dikkat süreleri ve yüksek akademik yeterlilik ile ilişkilendirilmektedir (Bramlett ve diğ., 2000; Rothbart ve Bates, 2006; Trentacosta ve Izard, 2007). Buna karşılık, sebatkârlık düzeyi düşük olan çocukların görevlerle uzun süreli etkileşim kurmakta zorlandıkları ve bunun akademik gelişim açısından risk oluşturabileceği vurgulanmaktadır (Arnold ve diğ., 2012; McClelland ve diğ., 2013; Rabiner ve diğ., 2004).

Olumsuz tepkisellik düzeyi yüksek, hareketlilik seviyesi fazla ve duygusal düzenleme kapasitesi düşük olan bebekler “zor mizaç” profiline sahip çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Chess ve Thomas, 1986). Bu mizaç özelliklerine sahip çocukların zamanla saldırganlık gibi davranış sorunları geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Bates, 1989; Chess ve Thomas, 1986). Ayrıca çocuk mizacının, düşük kaliteli ebeveynlik deneyimleri yaşayan çocuklarda gelişimsel sonuçlarla daha güçlü biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur (Bates ve diğ., 1998; Paterson ve Sanson, 1999; Rubin ve diğ., 2002). Olumsuz tepkisellik düzeyi yüksek olan çocukların, düşük kaliteli ebeveynlik uygulamalarına maruz kaldıklarında davranış sorunları geliştirme olasılıkları artmakta; ancak aynı zamanda olumlu ebeveynlik deneyimlerinden de olumsuz tepkiselliği düşük olan çocuklara kıyasla daha fazla yarar sağladıkları ifade edilmektedir (Pluess ve Belsky, 2010). Genel olarak, yüksek olumsuz tepkisellik ve hareketlilik ile düşük sebatkârlığın bir arada olduğu zor mizaç profili, dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkili bulunmuştur (Lagacé-Séguin ve d’Entremont, 2006; Zhou ve diğ., 2010). Çocukluk ve ergenlik döneminde yüksek yenilik arayışının (yüksek etkinlik düzeyi) saldırganlık ve kurallara uymama gibi dışsallaştırma problemleriyle bağlantılı olduğu da gösterilmiştir (Kuo ve diğ., 2004). Benzer şekilde, düşük sebatkârlık düzeyinin yıkıcı davranışlar ve dikkat sorunlarıyla ilişkili olduğu bildirilmektedir (Schmeck ve Poustka, 2001). Tüm bu bulgular, farklı mizaç özelliklerinin farklı gelişimsel kazanımlar ve risklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuğun mizacı ile bu sonuçlar arasındaki ilişkinin niteliği ise, bu çalışmanın da temelini oluşturan biçimde, çocuğun mizaç özellikleri ile çevresel deneyimler arasındaki uyumun nasıl oluşturulduğuna bağlıdır.

Mizaç Özellikleri ve Öğretmen Davranışları

Sınıf ortamı, her biri birbirinden farklı biricik özelliklere sahip bireylerden oluşan küçük bir topluluktur. Öğrenciler, okul ya da sınıf ortamı gibi uyaranlara ya da kendilerinden beklentilere birbirlerinden farklı tepkilerde bulunurlar. Örneğin, bazı öğrenciler okulla ilgili işlerini severek yaparlar ve onları uyarmaya gerek kalmaz. Bazılarının da sürekli takibe ve yönlendirilmeye gereksinimi vardır. Mizaç gibi bireysel özellikler öğrencilerin okuldaki davranışlarını etkilemektedir. Çeşitli çalışmalarda yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik mizaç özelliği ile öğrencilerin yıkıcı davranış sorunları arasında ilişkiler olduğu gösterilmiştir (Janson ve Mathiesen, 2008; Mervielde ve Asendorpf, 2000). Buna karşılık yüksek sebatkârlık uyum ve akademik performansla olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Guerin ve diğ., 2003). Kaçınma mizaç boyutunda yüksek olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerden kaçındığı ve buna bağlı olarak akranlarıyla ve öğretmenleri ile ilişkilerinin sınırlı olduğu gösterilmiştir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bunların yanında, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili değerlendirmelerinin öğrencilerinin mizaçları ile ilgili algılarından etkilendiği vurgulanmaktadır (Rudasill ve Konold, 2008). Örneğin, öğrencilerin mizacı ile öğretmenlerin verdiği notlar arasında ilişki olduğu görülmüştür (Guerin ve diğ., 2003). Öğrencilerin mizacı sebatkârlıkta yüksek, olumsuz tepkisellikte, hareketlilikte ve kaçınmada düşük olduğunda öğretmenler öğrencileri öğrenmeye daha yatkın algılamaktadırlar (Keogh, 2003).

Mizaç temelli bireysel farklılıklar çocukların okuldaki davranışlarında ve okul başarısında önemli bir değişken durumundadır. İlk ergenlik dönemini kapsayan bir çalışmada ebeveyn değerlendirmelerine bağlı mizaç ölçümleri öğretmen değerlendirmelerine dayanan sınıf içi öğrenci davranışlarının yaklaşık %30’unu, IQ kontrol edildikten sonra akademik başarının yaklaşık %10’unu ve öğretmen-öğrenci ilişkisindeki varyansın yaklaşık %10’unu açıkladığı gösterilmiştir (Guerin ve diğ., 1994). Öğrencinin mizacı öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesini de etkilemektedir. Mullola (2012) öğretmenlerin kolay mizaçlı öğrencileri zor mizaçlı öğrencilere göre daha başarılı değerlendirdiklerini ve zor mizaca sahip öğrencilerin (yüksek tepkisellik ve hareketlilik) yetkinlik düzeylerini daha düşük algıladıklarını göstermiştir. Son yıllardaki başka çalışmalarda da çocukların mizacının öğretmenlerin çocukla ilgili algılarını (Mullola ve diğ., 2011), öğrencileri ile olan ilişkilerini (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009), öğrenciye yönelik tutumlarını (Guerin ve diğ., 1994, 2003), öğrencinin yeterliliği ile ilgili beklentilerini (Mullola ve diğ., 2010) etkilediği gösterilmiştir. Reddy ve diğ. (2003), öğretmenin öğrenciyi algılamadaki olumlu yöndeki değişikliklerin hem erkek hem de kız çocuklarında benlik saygısında artışı ve depresyondaki düşüşü yordadığını bulmuşlardır.

Mizacın öğretmen-çocuk ilişkileri kalitesini şekillendirme potansiyeli bulunmaktadır (Hughes ve diğ., 2008). Mizaç özelliği olarak tepkisellik düzeyinin düşük olması ve dikkatini bir iş üzerine

yoğunlaştırabilme yakın ve daha az çatışmalı öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılığını artırmaktadır (Rubin ve diğ., 2002; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Valiente ve diğ., 2012). Yüksek geri çekilme (kaçınıcı), yüksek olumsuz tepkisellik ve düşük sebatkarlık özelliğine sahip çocukların uzak, aşırı bağımlı ya da çatışmacı öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılıkları daha yüksektir (Rudasill ve diğ., 2013; Thiji ve Koomen, 2009; Valiente ve diğ., 2012). Başka çalışmalarda da yaklaşma özelliği yüksek olan çocuklarla karşılaştırıldığında kaçınma özelliği yüksek olan çocukların yakın öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğu gösterilmiştir (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Diğer yandan kolay mizaç özelliklerine (düşük olumsuz tepkisellik, yüksek yaklaşma ve sebatkarlık) sahip öğrencilerin yakın ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip olma olasılıkları ve akademik başarıları artmaktadır (Eisenhower ve diğ., 2007; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Valiente ve diğ., 2012). Kaçınma özelliği yüksek, yaklaşma özelliği düşük çocukların öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği konusunda alanyazında birbirinden farklı bulgular olduğu, bu ilişkinin aynı zamanda çocuğun sebatkarlık mizacına bağlı olduğu görülmektedir (Aksan, Goldsmith, Smider, Essex, Clark, Hyde, ... ve Vandell, 1999; Graziano ve diğ., 2007). Sebatkarlık özelliği düşük olan sosyal (yaklaşan) çocuklar düşük kalitede öğretmen-öğrenci ilişkilerine sahip iken (Rudasill, 2011; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009), sebatkarlık ve yaklaşma özelliği yüksek sosyal çocukların öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu görülmektedir (Rudasill, 2011; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009). Bu ilişkiler, çocukların mizacının öğretmen-öğrenci ilişkileri aracılığı ile öğrencilerin başarısını etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencinin mizacı ile ilgili bilgi sahibi olması bu konudaki farkındalıklarının artmasının bazı avantajları bulunmaktadır. İlk olarak mizacın biyolojik temelli bir özellik olduğu ve değişime dirençli olduğu kabul edilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Bunun anlamı öğretmenlerin öğrencilerin mizaçlarını değiştirmeye yönelik çabalarının olumlu sonuçlanmayacağı, hatta tam tersine öğrencinin davranışlarının daha da olumsuz yönde olacağıdır (McClowry ve diğ., 2008). Ancak, öğretmenler öğrencilerinin mizaçlarını olduğu gibi kabul ederse öğrencinin mizacını değiştirmeye çalışmak yerine, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini öğrencinin mizacıyla uyumlu şekilde düzenlemeye yönelik çalışmalar yapabilir (McClowry ve diğ., 2010). Bu bakış açısı, bireysel farklılıkları dikkate alan olumlu bir sınıf atmosferinin yaratılmasında etkili olacaktır. Sınıfı oluşturan en önemli dinamiklerden olan etkili öğrenci-öğretmen ilişkisi, olumlu sınıf ikliminin oluşmasından, akademik başarıya kadar birçok konuda oldukça önemlidir. Sınıftaki öğrencilerin duygusal, psikolojik, sosyal ve ekonomik özellikleri çoğunlukla birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerden bu farklılıkların farkında olup, bunları etkili bir şekilde yönetebilmeleri beklenmektedir (Nazlı, 2015). Özellikle, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yapılan araştırmalarda özellikle genel öğretmenlik öz-yeterliklerinin ele alındığı görülmektedir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Demirtaş ve diğ., 2011; Doğan ve diğ., 2014). Ancak, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda beceri kazandırmayı hedefleyen müdahale çalışmalarında mizaç gibi önemli bir faktörün ele alınmadığı görülmektedir.

Çalışmalar tepkisellik mizaç özelliği ile yıkıcı davranışların ilişkili olduğunu ancak bu ilişkide öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenleyici görevi gördüğünü, bir başka deyişle, yüksek yakınlık ve düşük çatışma ile karakterize olan öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip yüksek tepkisel öğrencilerin zamanla tepkisel olma eğilimlerinin düştüğünü ortaya koymaktadır (McCormick ve diğ., 2013). Öğrencinin mizacının öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini etkilediğini ortaya koyan çok çalışma olmasına karşın (Hughes ve diğ., 2008; Rudasill ve diğ., 2010; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009), çocuğun mizacına uygun olarak çevrenin düzenlenerek (öğretmen davranışlarının çocuğun mizacına uygun hale getirilmesi) uyum iyiliğinin artırılmasının hem çocuğun gelişimi hem de öğretmen-öğrenci ilişkisine katkısı ile ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Belirli mizaç özelliklerinin yüksek veya düşük kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkilerine neden olma eğilimi, çocukların mizaç özellikleri ve çevreleri arasındaki uyumun (uyum iyiliği) bir sonucu olduğu bir süredir vurgulanmaktadır (Chess ve Thomas, 1999). Bu nedenle, çocukların mizaçlarına olumlu/olumsuz, iyi/kötü olarak yaklaşmak yerine ki bu yaklaşım bir şekilde öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir, bütün mizaç özellikleri açısından çocuğun mizacı ile öğretmen davranışları arasındaki uyumu arttıracak müdahaleler yapılmalıdır. Bu müdahalelerin, nitelikli öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişimine (Eisenhower ve diğ., 2007; Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009; Valiente ve diğ., 2012) ve oradan da öğrencilerin sağlıklı gelişimlerine katkı yapacağı açıktır. Bu beklentiye destek olarak

araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine duyarlı yaklaşımlarının özellikle zor mizaçlı olarak tanımlanan ve akademik olarak risk grubunda sayılan çocuklar için çok olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Curby ve diğ., 2011; Gazelle, 2006; Liew ve diğ., 2009; Valiente ve diğ., 2008).

Ülkemizde, son yıllarda hem okullar hem de ebeveynler tarafından çocukların zihinsel yeteneklerine ve bununla ilişkili olarak okul ve sınav başarısına çok fazla yoğunlaşılırken, bu süreçte çocukların bireysel farklılıkları, örneğin mizacın rolü göz ardı edilmektedir. Oysa ki, çocukların mizaçları onların sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarını etkilemektedir. Bu nedenle, bireysel mizaçların -öğrencilerin ve öğretmenlerin mizaçlarının- çocukların öğrenmesine ve başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ele almak önemlidir. Son yıllarda araştırmacılar mizaç temelli bir anlayışın öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarını nasıl daha iyi hale getirebileceğini tartışmaktadır (Keogh, 2003). Araştırmalar öğretmenlerle olumlu bir ilişki kurarak çocukların davranışsal ve psikososyal zorluklarının önemli ölçüde azaltılabileceğini ve bu yolla öğrencilerin okul uyumlarının arttırılabileceğini göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Rohner, 2010; Sutherland ve diğ., 2008). Bu anlamda, mizaç türlerine yönelik davranış yönetimi konusunda bilgi sahibi olmanın öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğrencinin sağlıklı gelişimini olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmen Eğitim Programları

Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin sınıf için disiplin konularında bilgiye ihtiyaç duydukları gösterilmiştir (Serin ve Korkmaz, 2014). Ancak öğretmenlerin söz konusu gereksinimlerini karşılayacak ulusal düzeyde bir programa rastlanmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin etkili disiplin yöntemleri geliştirme becerileri konusunda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (örn. Şimşek, 2004). Yurtdışında öğretmenlere yönelik etkili disiplin yöntemleri konusunda deneysel çalışmalara (Chepyator-Thomson ve Liu, 2003; Skiba ve Peterson, 2003) rastlanmakla birlikte ülkemizde konunun daha çok betimsel çalışmalar düzeyinde olduğu görülmektedir (Duman, 1992; Gözütok, 1993; Kalkan, 1995). Bunun yanında, ebeveyn eğitimi programlarında olduğu gibi sınırlı sayıdaki çalışmada öğretmenlere de genel, her çocuk için aynı şekilde geçerli sonuçlar üretmeyecek, öğretmenlik becerileri kazandırılmaya odaklanılmıştır. Oysa ki günümüzde, hem ebeveyn hem de öğretmen eğitimi programları geliştirilirken farklı mizaçtaki çocuklar için aynı beceri ve davranışların işlevsel olmayacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (McClowry ve diğ., 2010).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve öğretmenin öğrenciye tepkilerinde öğrencinin mizaç özellikleri önemli olmasına karşın (Guerin vd, 2003; Keogh, 2003), öğretmenlerin mizaç faktörünün etkisinin yeterince farkında olmadıkları vurgulanmaktadır (Keogh, 2003). Kuramsal görüşler ve ampirik bulgular, öğrencinin mizacını anlamının öğrencinin davranışını daha iyi anlamayı sağlayacağını ve bunun da ötesinde sınıf yönetimini olumlu yönde geliştireceğini göstermektedir. Ancak, gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında çok az sayıda Mizaç Temelli Müdahale Programı'nın geliştirildiği ve etkililiğinin deneysel olarak test edildiği görülmektedir (McClowry ve diğ., 2008).

Öğretmenlere Yönelik Mizaç Temelli Müdahale Programları

Mizaçla ilgili kuramsal açıklamalara göre çocukta beklentiler, istekler ve çocuğa sunulan fırsatlar çocuğun mizacı ile uyum içinde olduğunda çocuğun daha olumlu davranışlar göstermesi sağlanabilir (McClowry ve diğ., 2005). Mizaç temelli müdahale programlarının başlıca amaçları, ebeveynlerin, bakım verenlerin ve öğretmenlerin, çocukların bireysel özelliklerine olan duyarlılıklarını ve çocuk bakımı/yönetim becerilerini arttırmak, çocuklara mizaç-temelli stratejiler uygulayarak çocukların kendi öz-düzenlemelerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktır. Tüm bunlar sonucunda hedeflenen ise, çocukların olumlu ilişkiler geliştirmelerinin kolaylaştırılması, sosyal yetkinliklerinin artması ve davranış sorunlarının önlenmesidir (Yağmurlu ve Kodalak, 2010).

Mizaç temelli eğitim programı öğretmenlere çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı olmayı ve bu farklılıkları desteklemeyi öne çıkaran bir bakış açısı sunmaktadır (McClowry ve diğ., 2005). Bir başka ifadeyle, mizaç temelli programlar çocuk ve çevresi arasındaki uyumu geliştirmeyi hedeflemektedir. Uyum çevrenin isteklerinin, beklentilerinin ve sunduğu imkânların çocuğun mizacı ile uyumlu (ahenk içinde) olması anlamına gelmektedir (Chess ve Thomas, 1984). Bu başarılabilirdiğinde çocuklardan olumlu davranışlar ve yetkinlik beklenebilir, aksi durumda uyumsuz davranışların ortaya çıkma

olasılığı daha yüksektir. Mizaç temelli öğretmen eğitimi programı mizaç temelli iletişim kurma stratejilerini öğretmeyi hedefleyen bir programdır ve çıktı olarak da öğrencilerde kendini kontrol etmenin artış göstermesi ve davranış sorunlarının azalması beklenmektedir (McClowry, 2003). Ayrıca bu programlar öğretmenlerin yeterliklerini de artırmaktadır (McClowry ve diğ., 2010; McCormick ve diğ., 2015).

Öğretmenlerin yer aldığı mizaç temelli müdahale çalışmasında, deney grubundaki öğretmenler kontrol grubundaki öğretmenlere göre erkek öğrencilerde görülen davranış sorunları ile daha kolay baş ettiklerini bildirmişlerdir. Erkek öğrencilerin dikkat ve saldırganlık sorunlarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitimden sonra öğretmenler erkek öğrencileri bilişsel ve fiziksel olarak daha yetkin algılamışlardır (McClowry ve diğ., 2010). Yakın zamanlı bir başka çalışmada (McCormick ve diğ., 2015), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) düşük gelir grubundan zor mizaca sahip anaokulu ve birinci sınıf çocuklarının davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mizaç temelli sosyal-duygusal öğrenme müdahalesi olan bu program öğretmen, ebeveyn ve sınıf programlarını içermektedir. Araştırmaya 22 ilkokul dahil edilmiş ve tesadüfi yöntemle deney grubuna ve kontrol grubuna atanmıştır ($N = 435$ çocuk, *Ort. Yaş* = 5.38 *ss* = 0.61). Bu çalışmada, 69 çocuk, düşük sebatkârlık, yüksek olumsuz tepkisellik ve hareketlilik özelliği üzerinden tanımlanan zor mizaçlı çocuk olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, mizaç temelli müdahale programına katılan zor mizaçlı anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ile düşük sebatkârlık davranışlarında kontrol grubunda yer alan çocuklara göre azalma olduğunu göstermiştir. Ayrıca, birinci sınıf sonunda da deney grubundaki öğrencilerin sorun davranışlarının daha düşük düzeyde olduğu, sınıf etkinliklerine katılım davranışlarının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada, mizaç temelli eğitim programının zor mizaçlı çocuklar üzerindeki etkisinin öğretmen-öğrenci ilişkisinin aracılık etkisiyle olduğu tespit edilmiştir (McCormick ve diğ., 2015).

Bir diğer çalışmada (Cappella ve diğ., 2015), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) sınıfta öğretmen uygulamalarının ve öğrenci davranışlarının gözlenmesiyle etkililiği araştırılmıştır. Müdahale programı uygulanmadan önce sonbaharda ve uygulamadan sonra ilkbaharda anasınıfı ve birinci sınıflarda gözlem yapılmıştır (120 öğrenci). Sonuçlar öğretmenin duygusal destek sağlama davranışlarında sonbahardan ilkbahara bir artış olduğunu göstermiştir. Bu etki birinci sınıfta daha fazla gözlenmiştir. Deney grubundaki birinci sınıf öğretmenlerinde kontrol grubundaki öğretmenlere göre sınıf düzenini sağlamada daha fazla artış gözlenmiştir. Anasınıflarında da uygulama sonrasında sınıfta öğrenci katılım davranışlarında artış gözlenmiştir.

Bir başka çalışmada (O'Connor ve diğ., 2014), mizaç temelli müdahale programının (INSIGHTS) utangaç (kaçınan mizaç) anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin akademik gelişimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Program öğretmenler, ebeveynler ve sınıf programlarını içermiştir. Araştırmaya düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü 22 okuldan 345 öğrenci katılmıştır. Okullar tesadüfi yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Sonuçlar deney grubundaki utangaç öğrencilerin kontrol grubundaki utangaç öğrencilere göre eleştirel düşünme ve matematik becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Aynı araştırmacıların bir başka çalışmasında mizaç temelli müdahale programında (INSIGHTS) ailesi düşük gelirli olan anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını artırma, dikkat becerilerini geliştirme ve davranış sorunlarını azaltma hedeflenmiştir. Araştırmada 22 okul deney ya da kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Veriler 122 sınıftan ve 435 öğrenciden anasınıfı ve birinci sınıf düzeylerinde beş farklı zamanda toplanmıştır. Öğretmen ve ebeveynler de eğitimlere aynı zamanlarda alınmıştır. Sonuçlar deney grubuna katılan öğrencilerin matematik ve okuma becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilerden daha hızlı bir ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin davranış sorunlarında zaman içinde azalma gözlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerde artma gözlenmiştir. Müdahale programı ile matematik ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye davranış problemlerindeki azalmanın aracılık ettiği, programın okuma üzerindeki etkisinde de artan dikkat süresinin kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür (O'Connor ve diğ., 2014).

Mizaç temelli müdahale programları sadece çocukların psikososyal uyum süreçlerini değil; aynı zamanda bu eğitimlere katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını da güçlendirmektedir. Geçmişte yapılmış çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005) açısından kendilerini yeterli hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından önemli

olduğunu göstermiştir. Sandler ve diğ. (2011) anne baba ve öğretmen eğitim programlarının çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal sorunları üzerindeki uzun dönemli etkilerini açıklamaya yönelik üç düzeyi içeren kavramsal bir model önermektedirler. Bu üç düzey sırasıyla yetişkinin kendi içinde olan değişimler, çocukların içinde olan değişimler ve çocuk ve onun sosyal çevresi içinde olan değişimlerdir. Öğretmenlerle ilgili değişimler öğretmenlik davranışlarındaki ve öz-yeterlik algılarındaki değişimi içermektedir.

Mizaç Temelli Müdahale Programlarının Okullara Entegrasyonu

Okulla ilgili öğrenci sorunlarının çözümünde mizaç farklılıklarının dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Leino, 2011, 2013). Öğrencilerin mizaç farklılıklarını temel alan bir eğitim ortamında onların davranışlarının gerisindeki mizaç boyutunun görülmesi ve öğretmen tepkilerinin bu bilgilere dayanarak gösterilmesi hem önleyici hem de gelişimsel rehberlik ilkeleri açısından oldukça işlevsel bir etkiye sahip olacaktır. Mizaç farklılığına duyarlı eğitim, öğretmenleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını (örn., çalışma tarzları, duygulanım ve davranım biçimlerini) anlamaya, bunlara saygı göstermeye ve öğretme-öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate almaya teşvik eder. Mizaca duyarlı bir öğretmen, daha esnek öğrenme koşulları ve her türden mizaca uyan eğitim yöntemlerine sahip bir eğitim iklimi yaratır. Mizaç bilgisine sahip öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkararak daha iyi öğrenmelerine ve zayıf yönleri ile baş edebilmelerine yardımcı olabilirler (Mullola, 2012). Çocukların davranışlarının, özellikle yanlış davranış olarak etiketlenen her davranışın, her zaman ve otomatik olarak normal dışının bir sinyali olmadığının anlaşılması açısından mizaç temelli yaklaşımların okul rehberlik servisi çalışmalarına dahil edilmesi önemli görünmektedir.

Son yıllarda insanların eksik yönleri ya da hastalıklar üzerine odaklanmak yerine güçlü ve geliştirilebilir yönlerine odaklanmayı temele alan pozitif psikoloji akımına (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında da hastalık odaklı bakış açısından gelişimsel ve önleyici bakış açısına doğru değişim yaşandığı görülmektedir (Reschly ve Ysseldyke, 1999). Ayrıca, pozitif psikolojinin temel yönelimlerinden birinin bireyi tanıma ve geliştirme olduğu belirtilmektedir (Linley ve diğ., 2006). Bu anlamda, pozitif psikolojinin tanıma, bireysel farklılıkları anlama ve geliştirme yönelimli bakış açısıyla mizaç temelli yaklaşımın bireysel farklılıkları temele alan gelişimsel temelli bakış açısı örtüşmektedir.

Okullarda rehberlik servisleri genel olarak klinik model, hizmetler (servis) modeli, görevler modeli, önleyici ve gelişimsel model olarak yapılanmıştır (Doğan, 2001; Erkan, 2001). Aslında özellikle okul temelli düşünüldüğünde psikolojik danışma ve rehberlik bireylerin bütün yönleriyle gelişimini temel alan önleyici ve gelişimsel çalışmalar yapmaya çok uygun bir meslek alanıdır. Mizaç temelli yaklaşım anlayışının okullarda yerleşmesi önleyici ve gelişimsel yaklaşım temelinde bireylerin kapasitelerinin geliştirilmesi ve olası problemleri yaşamalarını önleyecektir. Bu anlayış, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında birincil düzeyde önleyicilik bakış açısıyla da örtüşmektedir (Caplan, 1964). Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları, mizaç temelli öğretmenlik konusunda öğretmenlere eğitimler vererek onların öğretmenlik becerilerini geliştirebilir. Öğretmenlerin çocukların mizaç gibi duygulanım ve davranımlarının altında yatan temel bir faktör olan bireysel farklılıkları dikkate almaları evde ve okulda oluşabilecek problemleri azaltmakla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesine de olumlu yönde önemli katkılar sunacaktır.

Okullardaki PDR hizmetlerinin önemli boyutlarından biri okul psikolojik danışmanlarının, ebeveynler, okul idarecileri, öğretmenler ve diğer eğitim personeli ile birlikte ortak bir anlayış geliştirmek amacıyla yaptıkları konsültasyon (müşavirlik) çalışmalarıdır (Kılıçcı, 1989; Kepçeoğlu, 1994; Özgüven, 1990; Yeşilyaprak, 2006). Müşavirlik hizmeti, çocuğun yaşamını etkileyen tüm paydaşların çocuğun gelişimine sağlıklı katkı yapabilmeleri için bir işbirliği oluşturmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, okullarda yaygınlaşacak olan mizaç temelli yaklaşım müşavirlik hizmetlerine bir yenilik ve katkı sağlayacaktır. Örneğin, okul psikolojik danışmanları ebeveynlerle ve öğretmenlerle herhangi bir davranış yönetimi ya da disiplin yönteminin her çocukta aynı şekilde işe yaramayacağını, kullanılan disiplin yöntemlerinin çocuğun mizacına göre nasıl bireyselleştirilebileceği üzerinde çalışabilirler.

Çocukların sağlıklı gelişimi hedeflendiğinde bireysel farklılıklar çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle mizaç temelli bireysel farklılıkları dikkate alma, doğru tespit edebilme ve buna bağlı olarak uygun yaklaşımlar geliştirerek çocuklar için gerçekçi hedefler koyma

ve değerlendirme açısından mizaç temelli yaklaşım ve gelişimsel rehberlik yaklaşımı örtüşmektedir. Mizaç temelli yaklaşıma göre her bir mizaç türünün kendisine ait olumlu ve olumsuzluğa açık özellikleri bulunmaktadır. Çocuğun mizacının bilinmesi ve dikkate alınmasıyla çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenmesi mümkündür. Mizaç temelli gelişimsel rehberlik yaklaşımının, kişisel-sosyal gelişim, eğitsel gelişim ve kariyer gelişimi amaçlarına yönelik uygulanabilmesi gerek öğretmen, gerek öğrenci, gerekse de ebeveynlerin daha sağlıklı, verimli ve başarılı bir eğitim süreci geçirmelerine imkân sağlayacaktır. Bu tartışmalar ışığında mizaç temelli yaklaşım Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (American Counseling Association) psikolojik danışma ve rehberlik tanımı ile de uyumludur. Burada psikolojik danışmanlık "Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve meslek gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanmasıdır" olarak tanımlanmaktadır (Hackney ve Cormier, 2008).

Mizaç temelli yaklaşımın okul rehberlik hizmetlerine entegrasyonu ile ilgili önemli bir alan da önleme çalışmalarıdır. Mizaçla ilgili risk faktörlerinin erkenden belirlenmesi, çocuklar daha fazla davranış sorunu geliştirmeden erken müdahale olasılığını sağlayabilir. Erken müdahalenin bazı davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyebileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır ve mizaca dayalı bir bakış açısı yüksek riskli kişilerin tanımlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, belirli bir yardım sürecini çocuğun mizacı ile eşleştirmek de bu sürecin sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir. Okullara mizaç temelli yaklaşımın entegre edilmesinin gerekliliklerinden biri de öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi alanında duydukları gereksinimdir. Çalışmalar sınıf yönetimi ve davranış problemleri ile başetme konusunda öğretmenlerin çok etkili stratejiler kullanmadıkları, genellikle uyarma, ceza verme gibi yöntemlere başvurduklarını göstermektedir (Erol ve diğ., 2010; Uysal ve diğ., 2010). Bir yandan etkili bir sınıf yönetiminin akademik çalışmaların etkililiğini artırdığı vurgulanırken (Celep, 2000), bir yandan da sınıfta olumlu bir çalışma ortamı oluşturma ve disiplini sağlamanın mesleğe yeni başlamış ve aday öğretmenlerin en önemli sorunlarından biri olduğu belirtilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Etkin sınıf yönetimi becerileri ile olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkiler, bu tür süreçleri geliştiren önleyici müdahalelere olan ihtiyacı desteklemektedir. Mizaç temelli uygulanan bu program davranış bozuklukları olan öğrenciler ve onların öğretmenleri için önemli bir önleme programı olarak görülmektedir.

Daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmasına rağmen, öğrencilere ve özellikle zor mizaçlı öğrencilere yardımcı olmak için çocuk merkezli, öğretmen merkezli ve aile merkezli danışmanlık müdahalelerini bütünleştiren çok seviyeli ve çok sistemli programların en etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Adelman ve Taylor, 2010; Kourkoutas, 2012). Bulgular, okul psikolojik danışmanlarının geleneksel rollerinin ötesine geçip, öğretmenlerle öğrencilerin mizaç özelliklerini dikkate alan sistemli programlar izlemelerinin zor mizaçlı öğrencilerle çalışmanın en etkili yollarından biri olduğunu göstermektedir (Adelman ve Taylor, 2010). Bu amaca ulaşmak için okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin duygusal ve gelişimsel farklılıklarını ve zorluklarını temel almaları önemlidir (Fleming ve diğ., 2013; Galassi ve Akos, 2007; Schmidt, 2010). Bu nedenle, psikolojik danışmanlar, zorlayıcı öğrencilerin ve ailelerinin sorunlarının ve ihtiyaçlarının farklılığına daha iyi cevap verebilmek için kuramsal yönelimlerinde ve pratikte uygulamalarında daha esnek olmalı ve mizaç temelli yaklaşım gibi yeni yönelimleri okul danışmanlık hizmetlerine entegre etmenin yollarını aramalıdır (Goldstein ve Brooks, 2007; Murphy ve Gilbert, 2000).

Mizaç Temelli Yaklaşımların Uygulamaya Dönük Etkileri ve Öneriler

Son yıllarda, mizaç yapılarını ve bunların gelişimsel sonuçlarla olan ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır (Bates, 1989; McClowry, 2003). Bu konuda, klinik uygulamalara yönelik yayınlarda da artış gözlenmektedir. Bununla birlikte, mizaç temelli müdahalelerin geliştirildiği ve etkililiğinin sınındığı çalışmaların sayısı göreceli olarak daha azdır. Mizaç Temelli Yaklaşımın okul rehberlik hizmetlerine entegrasyonu ile ilgili önemli bir alan da önleme çalışmalarıdır. Mizaçla ilgili risk faktörlerinin erken tespiti ve müdahalesi, çocukların davranış sorunları geliştirmelerini önleyebilir. Mizaç temelli çalışmalar, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler dahil olmak üzere okul personeli için önemli sonuçları bulunmaktadır. Sınıfların hızlı, hareketli ve çok değişkenli dünyasında, öğretmenler özellikle dışsallaştırma sorunları (saldırganlık, zorbalık vb.) sergileyen öğrencilere odaklanmakta; içselleştirme sorunlarını (depresyon, kaygı, yalnızlık vb.) gözden

kaçırmaktadırlar. Bununla birlikte, mizaç temelli müdahale programlarının farklı mizaca sahip çocuklar üzerindeki etkileri, uyum iyiliğinin sağlanmasıyla (çocuğun mizacıyla çevrenin uyumu) sosyo-duygusal gereksinimlerini karşılamak için sınıf bağlamının geliştirebileceğini göstermektedir. Mizaç temelli müdahale programları, öğretmenlerin bu çocukların belirli mizaç tarzlarını tanımalarını ve bu tarzlara uygun müdahale tekniklerini kullanmalarını sağlayabilir. Mizaç temelli müdahale programlarının sonuçları, öğretmenlerin çocukların mizaç temelli bireysel farklılıklarına yönelik duyarlılığını ve tepki verme biçimlerini geliştirerek hem davranış sorunları olarak etiketlenen çocukların hem de unutulmuş konumda olan kaçınan mizaçlı çocuklar için özellikle yararlı olabileceğini göstermektedir (O'Connor ve diğ., 2014).

Mizaç temelli çalışmalar akademik öğrenme bağlamı için de önemli sonuçları bulunmaktadır. Öğretmenler için yıkıcı davranışların yönetilmesi önemli bir iş stresi kaynağıdır ve mesleki tükenmişlik nedenlerinden biridir (Reinke ve diğ., 2011; Shernoff ve diğ., 2011). Öğretmenlerin mizaca duyarlı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmaları, zor mizaç olarak tanımlanabilecek özelliklere (yüksek hareketlilik ve tepkisellik) sahip çocukların yıkıcı davranışlarını azaltmalarını kolaylaştırarak öğrenmeye daha elverişli bir sınıf ortamı oluşturabilmelerini sağlayabilir (Cappella ve diğ., 2012). Bu durum özellikle, problem davranışların ve buna bağlı öğretmen stresinin daha fazla olduğu, buna karşın öğrenci ihtiyaçlarını gidermek için daha az kaynağa sahip düşük gelirli okullar için önemli görünmektedir.

Buna ek olarak, mizaç temelli öğretmen eğitimi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinde iyileşme sağlayarak zor mizaçlı çocukların uyumunu da kolaylaştırmaktadır. Bunun anlamı, mizaç temelli müdahalenin bir çocuğun mizacı ve çevresi arasındaki uyum iyiliğini geliştirmesidir. Bu bağlamda, gerek önceki çalışmalarda gerekse de bu çalışmada elde edilen bulgular, mizaç temelli müdahale programları yoluyla ebeveyn ve öğretmen öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinin mizaç özellikleri açısından risk altındaki çocukların gelişiminin olumlu yönde desteklenmesinde önleyici bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Okullarda rehberlik servisleri genel olarak klinik model, hizmetler (servis) modeli, görevler modeli, önleyici ve gelişimsel model olarak yapılandırılmıştır (Doğan, 2001; Erkan, 2001). Mizaç temelli yaklaşım anlayışının okullarda yerleşmesi önleyici ve gelişimsel yaklaşım temelinde bireylerin kapasitelerinin geliştirilmesini sağlayacak, olası problemleri ise önleyecektir. Bu yaklaşım, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında birincil düzeyde önleyicilik bakış açısıyla da örtüşmektedir (Caplan, 1964). Bu kapsamda okul psikolojik danışmanları, mizaç temelli anne babalık ve öğretmenlik konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere eğitimler vererek onların ebeveynlik ve öğretmelik becerilerini geliştirebilirler. Öğretmenlerin, çocukların mizaç gibi duygulanım ve davranışlarının altında yatan temel bir faktör olan bireysel farklılıkları dikkate almaları, okulda oluşabilecek problemleri azaltmakla birlikte öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesine de olumlu yönde önemli katkılar sunacaktır.

Okullardaki PDR hizmetlerinin önemli boyutlarından biri okul psikolojik danışmanlarının, ebeveynler, okul idarecileri, öğretmenler ve diğer eğitim personeli ile birlikte ortak bir anlayış geliştirmek amacıyla yaptıkları konsültasyon (müşavirlik) çalışmalarıdır (Kılıçcı, 1989; Kepçeoğlu, 1994; Özgüven, 1990; Yeşilyaprak, 2006). Müşavirlik hizmeti, çocuğun yaşamını etkileyen tüm paydaşların çocuğun gelişimine sağlıklı katkı yapabilmeleri için bir işbirliği oluşturmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, okullarda yaygınlaşacak olan mizaç temelli yaklaşım müşavirlik hizmetlerine bir yenilik ve katkı sağlayacaktır. Örneğin, mizaç temelli yaklaşımı benimsemiş okul psikolojik danışmanları ebeveynlerle ve öğretmenlerle çalışırken herhangi bir davranış yönetimi ya da disiplin yönteminin her çocukta aynı şekilde işe yaramayacağını, kullanılacak disiplin yöntemlerinin çocuğun mizacına göre nasıl bireyselleştirilebileceğini ebeveynlere ve öğretmenlere öğretebilirler.

Çocukların sağlıklı gelişiminin desteklenmesi hedeflendiğinde, bireysel farklılıkların belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle mizaç temelli bireysel farklılıkların fark edilmesi, doğru biçimde tanımlanması ve bu farklılıklara dayalı olarak uygun yaklaşımların geliştirilmesi; çocuklar için gerçekçi hedeflerin belirlenmesi ve gelişimin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle mizaç temelli yaklaşım ile gelişimsel rehberlik anlayışının önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Mizaç temelli bakış açısına göre her bir mizaç türü, kendine özgü güçlü yönler ve gelişimsel risk alanları barındırmaktadır. Çocuğun mizaç özelliklerinin tanınması ve eğitim sürecinde dikkate alınması, sağlıklı gelişimin desteklenmesinde önemli bir olanak

sunmaktadır. Mizaç temelli gelişimsel rehberlik yaklaşımının kişisel-sosyal gelişim, eğitsel gelişim ve kariyer gelişimi hedeflerine yönelik biçimde uygulanması; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin daha sağlıklı, verimli ve etkili bir eğitim süreci deneyimlemelerine katkı sağlayacaktır.

Okul psikolojik danışmanlarının geleneksel rollerinin ötesine geçerek, öğretmenlerle iş birliği içinde öğrencilerin mizaç özelliklerini temel alan sistematik programlar yürütmeleri, özellikle “zor mizaçlı” olarak tanımlanan öğrencilerle çalışmada etkili bir yol olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışmanların, zorlayıcı özellikler gösteren öğrencilerin ve ailelerinin farklılaşan ihtiyaçlarına daha duyarlı yanıtlar verebilmek amacıyla, mizaç temelli yaklaşım gibi güncel kuramsal yönelimleri danışmanlık bakış açlarına ve okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerine entegre etmeleri önemli görünmektedir.

Mizaç temelli yaklaşımın rehberlik hizmetlerine getireceği bu açılımların yanında okul ortamında ve özellikle sınıf temelli kullanımında bazı güçlükleri de barındırdığı söylenebilir. Öncelikli olarak eğitim sistemi içinde olan değişikliklere ve yeni uygulamalara öğretmenlerin hazırlanma süreçleri zaman alacaktır ve genellikle yeni uygulamaların öğretmenler tarafından dirençle karşılanma olasılığı yüksektir. Öğretmenlerin geleneksel eğilimleri, bir diğer deyişle, bireysel farklılıkları dikkate almak yerine her öğrenciye eşit davranma eğilimleri yüksektir. Öğretmenlerin bu eşitlikçi bakış açısından adalet bakış açısına (her öğrenciyle onun gereksinimi temelinde kurulan ilişki) geçiş zaman alacaktır.

Sonuç olarak, çocukluk döneminde ortaya çıkan problem davranışların anlaşılması ve ele alınmasında hem çocuğun mizaç özelliklerinin hem de öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar ile uyguladıkları müdahalelerin belirleyici rolü olduğu vurgulanmaktadır. Davranışsal sorunların uzun vadeli etkileri dikkate alındığında, erken önleme kapsamında öğretmenlere yönelik eğitimlerin kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu tür eğitimlerin tüm çocuklar için geçerli olduğu varsayılan genel öğretmen tutumlarına dayanmaktan ziyade, çocukların bireysel farklılıklarını ve mizaç özelliklerini gözeten bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Bu çalışma, alanyazında görece sınırlı biçimde ele alınan bu konuyu tartışmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, çocukların mizaç özellikleriyle uyumlu davranış ve öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanmasının, öğretmen eğitimine yeni bir perspektif kazandırabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, mizaç temelli öğretmen eğitimi yaklaşımının araştırmacılar açısından yeni bir inceleme alanı açma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu derleme çalışmada sunulan çerçevenin, ileride geliştirilecek öğretmen eğitimi programlarında çocukların mizacına uygun ve farklı mizaç profillerine duyarlı uygulamaların planlanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2010). *Mental health in schools: Engaging learners, preventing problems, and improving schools*. Corwin Press.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2008). Strengths-Based School Counseling: Introduction to the Special Issue. *Professional School Counseling*, 12(2), 66-67. doi:10.1177/2156759x0801200201
- Aksan, N., Goldsmith, H. H., Smider, N. A., Essex, M. J., Clark, R., Hyde, J. S., ... & Vandell, D. L. (1999). Derivation and prediction of temperamental types among preschoolers. *Developmental Psychology*, 35(4), 958-971.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Auerbach, J., Geller, V., Lezer, S., Shinwell, E., Belmaker, R. H., Levine, J., & Ebstein, R. P. (1999). Dopamine D4 receptor (D4DR) and serotonin transporter promoter (5-HTTLPR) polymorphisms in the determination of temperament in 2-month-old infants. *Molecular Psychiatry*, 4(4), 369-373.
- Bates, J. E. (1989). Concepts and measures of temperament. İçinde Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., Rothbart M. K. (Eds.), *Concepts and Measures of Temperament* (ss: 3-26). Wiley.

- Bramlett, R. K., Scott, P., & Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 147-158.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. İçinde Damon, W., Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology*. John Wiley.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 597-610.
- Cappella, E., O'Connor, E. E., McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Collins, A. J., McClowry, S. G. (2015). Classwide efficacy of INSIGHTS: Observed teacher practices and student behaviors in kindergarten and first grade. *The Elementary School Journal*, 116(2), 217-241.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., ... & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60(2), 2-12.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T., & Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 175-188.
- Çakiroğlu, E., & Isiksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189.
- Doğan, S. 2001. *Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) eğitimini yeniden yapılandırmanın gereği ve bir model önerisi*. Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Eğitimde Yansımalar. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Karakaş, H. (2014). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1097-1119.
- Duman, N. (1992) *Üç altı yaş çocuğunun toplumsal gelişiminde kreş ve gündüz bakımevi öğretmeni ile annenin çocuk yetiştirme davranışları ve disiplin tekniklerinin çocuğun toplumsallaşma başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.
- Erkan, S. 2001. *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Nobel Yayın.
- Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 25-47.

- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah NJ.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. İçinde Goldstein, S., Brooks, R. B.(Eds.), *Handbook of resilience in children* (ss: 387-397). Springer.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., & Schmidt, L. A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72(1), 1-21.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391.
- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child development*, 67(1), 218-235.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms* (Vol. 207). John Wiley & Sons.
- Gözütok, D. (1993) *Okulda dayak: Araştırma*. 72 Ofset.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Guerra, N. G., & Smith, E. P. E. (2006). *Preventing youth violence in a multicultural society* (p.283). American Psychological Association.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (1994). Temperament and school functioning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 200-225.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). *Temperament: Infancy Through Adolescence the Fullerton Longitudinal Study*. Springer Science & Business Media.
- Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. In *The effects of early adversity on neurobehavioral development* (pp. 163-200). Psychology Press.
- Hackney, H., Cormier, L. S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı*. Mentis Yayıncılık.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Janson, H., & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology*, 44(5), 1314-1328.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kalkan, E. (1995) *Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Paul H Brookes Publishing.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Özerler Matbaası.
- Kılıçcı, Y. (1989). *Okullarda Ruh Sağlığı*. Şafak Ofset-Tipo Matbaacılık.

- Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., & Rothbart, M. K. E. (1989). *Temperament in childhood*. John Wiley & Sons.
- Kourkoutas, E. E., & Kourkoutas, E. E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic interventions within the family and school context*. Nova Science Publishers.
- Kuo, P. H., Chih, Y. C., Soong, W. T., Yang, H. J., & Chen, W. J. (2004). Assessing personality features and their relations with behavioral problems in adolescents: Tridimensional Personality Questionnaire and Junior Eysenck Personality Questionnaire. *Comprehensive Psychiatry*, 45(1), 20-28.
- Lagacé-Séguin, D. G., & d'Entremont, M. R. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Child Development and Care*, 176(5), 461-477.
- Lakatos, K., Nemoda, Z., Birkas, E., Ronai, Z., Kovacs, E., Ney, K., ... & Gervai, J. (2003). Association of D4 dopamine receptor gene and serotonin transporter promoter polymorphisms with infants' response to novelty. *Molecular Psychiatry*, 8(1), 90-97.
- Leino, M. (2011). The child friendly school: an idea versus reality. *Problems of Education in the 21st Century*, 29, 89-101.
- Leino, M. 2013. The (Pro)Social Context of Pedagogy. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 14, 119-136.
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64.
- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S., Wood, A. M. 2006. “Positive psychology: Past, present, and (possible) future”, *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746.
- Matheny, A., & Phillips, K. (2001). Temperament and context: Correlates of home environment with temperament continuity and change, newborn to 30 months. *Temperament in Context*, 81-101.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324.
- McClowry, S. G. (2003). *Your child's unique temperament: Insights and strategies for responsive parenting*. Research Press.
- McClowry, S. G., Rodriguez, E. T., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness of fit. *International Journal of Developmental Science*, 2(1-2), 120-135.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of insights on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2(1), 23-35.
- McCord, J., Widom, C. S., & Crowell, N. A. (2001). Juvenile crime. *Juvenile Justice*. National Academy Press.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher–child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology*, 51(5), 611-624.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school: Effects of insights on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128-139.

- Mervielde, I., & Asendorpf, J. B. (2000). Variable-centered and person-centered approaches to childhood personality. İçinde S. E. Hampson (Ed.) *Advances in personality psychology*, 1, 37-76. Psychology Press.
- Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades? Research Report/University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. Helsingin Yliopisto: Research Report 341.
- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 942-951.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 209-214.
- Murphy, K., & Gilbert, M. (2000). A systematic integrative relational model for counselling and psychotherapy İçinde S. Palmer and R. Woolfe (Eds) *Integrative and Eclectic Counselling and Psychotherapy*. Sage.
- Nazlı, S. 2015. Yozgat Polis Meslek Yüksekokulu kapsamlı gelişimsel rehberlik programı tasarım süreci, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 1-13.
- Neal, J. A., & Edelmann, R. J. (2003). The etiology of social phobia: Toward a developmental profile. *Clinical Psychology Review*, 23(6), 761-786.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., McClowry, S. G. 2014. Enhancing the academic development of shy children: a test of the efficacy of INSIGHTS, *School Psychology Review*, 43(3), 239–259.
- O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick M. P., McClowry, S. G. 2014. An examination of the efficacy of insights in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades, *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1156–1169.
- Özgüven, İ. E. 1990. Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4–15.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys* (Vol. 4). Castalia Pub Co.
- Paterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-35.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Perbandt, K. (2007). Differential effects of incongruent anger expression on memory performance. *Journal of Individual Differences*, 28(3), 129-137.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickman, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child Development*, 73(5), 1474-1485.
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., & Blumstein, A. (2003). The criminal career paradigm. *Crime and Justice*, 30, 359-506.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000. *Melbourne, Australia: Australian Institute of Family Studies*.
- Putnam, S. P. (2012). Positive emotionality. *Handbook of Temperament*. The Guilford Press.

- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An Exploration of the Relationship Between Ethnicity, Attention Problems, and Academic Achievement. *School Psychology Review*, 33(4).
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Reschly, D. J., Ysseldyke, J. E. 1999. "Paradigm shift: The past is not the future". İçinde : T. Gutkin, C. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. Wiley.
- Rogeness, G. A., & McClure, E. B. (1996). Development and neurotransmitter-environmental interactions. *Development and Psychopathology*, 8(1), 183-199.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 21-39.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. İçinde P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* (ss: 330-352). Blackwell Publishing.
- Rudasill, K. M. 2011. Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147–156.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K. C., & White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology*, 48(2), 113-134.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Rudasill, K. M., & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19(4), 643-666.
- Rudasill, K. M., Niehaus, K., Buhs, E., & White, J. M. (2013). Temperament in early childhood and peer interactions in third grade: The role of teacher–child relationships in early elementary grades. *Journal of School Psychology*, 51(6), 701-716.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931-14936.

- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., MacKinnon, D. P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 299-329.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J., & Kellam, S. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 500-510.
- Schaughency, E. A., & Fagot, B. I. (1993). The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(1), 29-50.
- Schmeck, K., & Poustka, F. (2001). Temperament and disruptive behavior disorders. *Psychopathology*, 34(3), 159-163.
- Schmidt, N. R. (2010). Core principles of assessment and therapeutic communication with children, parents and families: Towards the promotion of child and family wellbeing. Routledge.
- Schulz, K. P., Clerkin, S. M., Halperin, J. M., Newcorn, J. H., Tang, C. Y., & Fan, J. (2009). Dissociable neural effects of stimulus valence and preceding context during the inhibition of responses to emotional faces. *Human Brain Mapping*, 30(9), 2821-2833.
- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sheese, B. E., Voelker, P. M., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2007). Parenting quality interacts with genetic variation in dopamine receptor D4 to influence temperament in early childhood. *Development and psychopathology*, 19(4), 1039-1046.
- Shernoff, E. S., Maríñez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakobsons, L. J., Atkins, M. S., & Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School psychology review*, 40(4), 465.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 66-73.
- Spere, K., & Evans, M. A. (2009). Shyness as a continuous dimension and emergent literacy in young children: Is there a relation?. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(3), 216-237.
- Strelau, J., & Zawadzki, B. (2012). Activity as a temperament trait. İçinde M. Zentner, R. Shiner (Eds.), *Handbook of Temperament* (ss:83-104). The Guilford Press.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Şimşek, Ö. F. (2004). "Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59.
- Thijs, J., & Koomen, H. M. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186-197.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 681-691.
- Wachs, T. D. (2006). The Nature, Etiology, and Consequences of Individual Differences in Temperament. *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (ss:27-52). Garland.
- Wachs, T. D., McCrae, R. R., & Kohnstamm, G. A. (2001). *Temperament in context*. Psychology Press.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and social problem solving competence in preschool: Influences on academic skills in early elementary school. *Social Development*, 21(4), 761-779.
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2007). Save children from a life of crime. *Criminology & Public Policy*, 6(4), 871-879.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Wilson, R. S., & Matheny, A. P. (1983). Assessment of temperament in infant twins. *Developmental Psychology*, 19(2), 172-183.
- Yağmurlu, B. ve Kodalak, A. C. (2010). Bağlanma, Mizaç ve Anne-baba-Çocuk İlişkileri. İçinde T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi*. İstanbul: Sistem.
- Yeşilyaprak, B. 2006. *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (14. Baskı). Nobel Yayınları.
- Zhou, Q., Main, A., & Wang, Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 180-196.

BÖLÜM 13

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK ENDİŞE DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nilgün Yenice, Furkan Özbay

BÖLÜM 13

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK ENDİŞE DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Nilgün Yenice², Furkan Özbay³

Özet

İnsan faaliyetleri, küresel ölçekte etkileri giderek artan iklim değişikliği sorununu ortaya çıkarmaktadır. İklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarını azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmak için bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeyde bütüncül adımlar atılması gerekmektedir. Bu bağlamda, iklim değişikliğiyle mücadeleyle yönelik girişimlerin, eğitim-öğretim süreçleriyle bütünleştirilmediği sürece etkili sonuçlar üretmesi güçtür. Bu nedenle fen bilgisi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri, iklim değişikliğine ilişkin bilgi, tutum ve farkındalığın kazandırılmasında temel dersler arasında yer almaktadır. Bu dersler, öğrencilerin iklim sistemi, çevresel sorumluluk, sürdürülebilirlik ve ekolojik denge gibi kavramları anlamalarına katkı sağlayarak onların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesini desteklemektedir. Bu doğrultuda, iklim değişikliği konusunda eğitim verecek olan öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme süreci açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde yer alan fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 369 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarını belirlemek amacıyla Stewart (2021) tarafından geliştirilen ve Gezer ve İlhan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği (İDEÖ)" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklere ek olarak, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunulmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küresel iklim değişikliği, Endişe durumu, Öğretmen adayları

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, doğal çevreleriyle sürekli bir etkileşim içinde olmuş; bu süreçte çevresel kaynakları çoğu zaman bilinçsiz ve sorumsuz biçimde tüketerek ekosistem üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratmışlardır. Aynı zamanda insanlar, değişen çevresel koşullardan doğrudan etkilenmiştir (Atılğan, 2024). İnsan faaliyetlerinin yol açtığı müdahaleler sonucunda doğal iklim dengesi bozulmuş ve küresel ölçekte etkisini her geçen gün artıran iklim değişikliği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun etkisi küresel ölçekte hızlanarak artmaktadır. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) değerlendirme raporlarında, gözlenen küresel sıcaklık artışlarının büyük ölçüde insan etkinliklerinden kaynaklandığı bilimsel kanıtlarla açık biçimde ortaya konulmasına karşın, birçok ülkenin politika ve uygulamalarında küresel iklim değişikliğinin öncelikli bir sorun olarak ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, gelişmişlik

¹ Bu çalışma, 23-25 Mayıs 2025 tarihleri arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi tarafından düzenlenen 5. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Sorumlu yazar: Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nyenice@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7935-3110

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın/Türkiye, furkanozbay112015@gmail.com, ORCID: 0009-0007-5897-4739

düzeyi ne olursa olsun tüm ülkelerde etkisini giderek daha görünür ve yıkıcı biçimde hissettirmektedir. İklim değişikliğinin temel tetikleyicilerinden biri olan hava kirliliği, trafik kazalarından daha fazla can kaybına yol açmakta; buna karşın hava kalitesinin iyileştirilmesinde kritik rol oynayan yeşil alanlar hızlı bir şekilde azalmaktadır. Küresel ölçekte değerlendirildiğinde, doğal alanların yerini giderek artan yapılaşmanın aldığı görülmektedir (Demirbaş ve Aydın, 2020).

Günümüzde iklim değişikliğine sebep olan faktörlerin etkisi hızlı bir şekilde artmaktadır. Sera gazı emisyonlarındaki yükseliş, kontrolsüz nüfus artışı ve fosil yakıtların yoğun kullanımı bu faktörlerin başında gelmektedir. Tüm bu faktörler küresel iklim değişikliğindeki hızlanmayı arttırmaktadır. Bu hızlanmadaki birincil sorumlu ise insan faaliyetleridir. Ekosistemdeki doğal denge, insan kaynaklı müdahaleler sonucunda bozulmakta ve bu durum başta canlı yaşamı olmak üzere tüm dünyayı etkilemektedir. Alınan önlemlerin yetersizliği veya uygulanmaması nedeniyle çevresel sorunlarla mücadele etmek giderek daha güç bir hâle gelmektedir (Akbulut ve Kaya, 2020).

Küresel iklim değişikliği, tüm dünyayı etkileyen ve çok boyutlu çevresel, ekonomik ve toplumsal sorunlara yol açan kritik bir küresel problem niteliğindedir. Bu sorunun çözümünde eğitimin belirleyici bir rolü bulunmaktadır, çünkü eğitim sisteminin temel aktörleri olan öğretmenlerin iklim değişikliği konusunda yeterli bilgi, farkındalık ve pedagojik beceriye sahip olması, öğrencilerin çevresel konularda bilinçlenmesine doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusunda bilinçli olmaları, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde ve toplumsal düzeyde çevresel farkındalığın artırılmasında kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda, ilkökul ve ortaokullarda iklim değişikliği konusunda eğitim verecek olan fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme süreci açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

Alt Problemler

- 1) Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dünya'nın yaklaşık 4.5 milyar yıllık tarihinde iklim sistemi sürekli bir değişim göstermiş olup, bu değişiklikler büyük ölçüde doğal süreçlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Jeolojik zamanlar boyunca meydana gelen doğal iklim değişimleri içinde en belirgin olanların Dördüncü Zaman (Kuvaterner Dönemi) boyunca yaşanan buzul ve buzularası evrelerde ortaya çıktığı bilinmektedir. Bununla birlikte, 19. yüzyılın ortalarından itibaren doğal iklim süreçlerine ek olarak insan kaynaklı etkinliklerin de iklim sistemi üzerinde belirgin etkiler oluşturmaya başladığı ve bu durumun iklim değişikliğinde yeni bir dönemi işaret ettiği ifade edilmektedir (Türkeş ve diğ., 2000). Bu durum, iklim sisteminin tarihsel doğal döngüsünden farklı olarak insan etkisinin baskın olduğu yeni bir döneme girildiğini göstermektedir.

Günümüzde birçok iklim bilimci, Dünya iklim sisteminde belirgin bir bozulma yaşandığını kabul etmektedir. İnsan faaliyetlerinin gerekli önlemler alınmadan sürdürülmesi, bu bozulmaların giderek artmasına yol açmaktadır. Bu bilinçsiz faaliyetlerin bir sonucu olarak, küresel ısınmaya bağlı iklim değişikliklerinin ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu bilimsel çalışmalarda açık bir biçimde ifade edilmektedir. Nitekim insan kaynaklı sera gazı emisyonları atmosferde birikerek doğal çevrenin tahrip olmasına, ozon tabakasının incelmeye ve küresel ölçekte sıcaklık artışlarının meydana gelmesine yol

açmaktadır (Öztürk, 2002). Bu durum, iklim değişikliğinin temel belirleyicisinin insan faaliyetleri olduğunu göstermektedir.

Küresel ısınma olarak adlandırılan süreç, Dünya'nın enerji dengesinde meydana gelen değişimlerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dünya'daki sıcaklık değişimlerinin nedenleri arasında Güneş'teki radyasyon dalgalanmaları, volkanik patlamalar ve benzeri doğal etmenler olduğu gibi insan kaynaklı etkenler de önemli rol oynamaktadır (Doğan ve Tüzer, 2011). Özellikle son yıllarda küresel ısınmada gözlenen hızlı artışın küresel ölçekte ciddi bir tehdit boyutuna ulaştığı anlaşılmaktadır. Bu sürecin önümüzdeki yıllarda da etkisini artırarak sürdüreceği ve çevresel, ekonomik ve toplumsal alanlarda önemli sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir (Sağlam ve diğ., 2008). Bu bulgular, küresel ısınmanın yalnızca çevresel değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve politik sonuçları olan çok yönlü bir küresel sorun olduğunu göstermektedir.

Küresel ölçekte iklim değişikliğinin yol açtığı etkiler incelendiğinde, özellikle kutup ve dağlık bölgelerdeki buzulların hızlı bir şekilde eridiği ve bu durumun ilerleyen yıllarda deniz seviyelerinde belirgin artışlara neden olacağı öngörülmektedir (IPCC, 2021). Artan küresel sıcaklıklar, buharlaşma oranlarını yükselterek birçok bölgede kuraklığın şiddetlenmesine yol açmakta; bununla bağlantılı olarak orman yangınlarının sıklığında ve etkisinde önemli artışlar meydana gelmektedir (World Meteorological Organization [WMO], 2023). Ayrıca iklim değişikliğine bağlı yağış rejimlerindeki düzensizlikler ve artan buharlaşma, göl ve akarsu ekosistemlerinde yaklaşık %20'ye varan su kayıplarına yol açarak tatlı su kaynaklarının sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir (UNEP, 2022).

Aşırı sıcaklık artışlarının, patojenlerin genetik yapılarında değişimlere yol açarak yeni salgın hastalıkların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. İklim koşullarındaki hızlı değişim, birçok bitki ve hayvan türünün ekolojik tolerans sınırlarını aşarak yeni çevresel şartlara uyum sağlayamamasına ve dolayısıyla yok olma riskiyle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (IPCC, 2022). Bununla birlikte, iklim değişikliğine bağlı çevresel bozulmalar ve kaynak kayıpları, iklim kaynaklı göç hareketlerini artırarak hem yerel hem de küresel düzeyde ciddi kentsel ve sosyo-ekonomik sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (McLeman, 2018). Su kaynaklarındaki azalma ise hidroelektrik enerji üretimini olumsuz etkileyerek enerji arzında daralmaya, tarımsal üretim ve orman ürünlerinde ise önemli miktarda azalmaya neden olacağı öngörülmektedir (UNEP, 2021). Bu bulgular, iklim değişikliğinin yalnızca çevresel değil, aynı zamanda sağlık, ekonomi ve toplumsal yapı üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Küresel iklim değişikliğinin neden olduğu çevresel bozulmalar, birçok ülkede somut etkiler yaratmaktadır. Örneğin İngiltere'de küresel ısınmaya bağlı olarak kış mevsimlerinin daha ılıman geçmesi ve bunun ardından şiddetli yağışlar ile sel olaylarının artış göstermesi gibi anormalliklerin gözlemlendiği; ayrıca gelecekte her üç yılda bir ciddi kuraklık dönemlerinin yaşanabileceği öngörülmektedir (Met Office, 2023). Türkiye'de ise, toplam yeraltı suyu potansiyelinin yaklaşık %40'ını barındıran Konya Kapalı Havzası'nda, son yirmi yıl içerisinde yeraltı suyu seviyelerinde belirgin bir düşüş yaşandığı ve yüzey suyu varlığında süreklilik gösteren bir azalma eğiliminin gözlemlendiği rapor edilmektedir. Bu bulgular, iklim değişikliği ve insan kaynaklı su kullanımı baskılarının bölgesel su kaynakları üzerindeki olumsuz etkilerini açık biçimde ortaya koymaktadır. WWF'in *Yaşayan Gezegen Raporu*'na göre, dünya genelinde tür popülasyonlarının dramatik biçimde azalması, habitat kaybı ve iklim stresine bağlı biyoçeşitlilik kayıplarının devam ettiği belirtilmektedir (WWF, 2024). İklim değişikliğinin ekosistemler üzerindeki etkileri yalnızca türlerin yok olma riskini artırmakla kalmaz; aynı zamanda vektör kaynaklı hastalıkların yayılımını etkileyerek kene gibi parazit türlerin sayı ve dağılımını değiştirebilir. Sıcaklık stresinin uzamasıyla birlikte cilt kanseri vakaları, gıda zehirlenmeleri ve iklimle ilişkili bulaşıcı hastalıkların yayılımında da artış gözlemlenmesi beklenmektedir (Hekimoğlu ve Altindeğer, 2008).

Küresel İklim ve İklim Değişikliği Kavramı

Küresel iklim, atmosfer (havaküre), hidrosfer (suküre), kriyosfer (buzküre), litosfer (taşküre) ve biyosfer (yaşamküre) olmak üzere beş temel bileşenden oluşan ve bu bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşimlerin bütünüyle şekillenen, dinamik ve yüksek derecede karmaşık bir sistemdir. Söz konusu bileşenler arasındaki enerji ve madde alışverişi, yeryüzündeki iklimsel süreçlerin şekillenmesinde

belirleyici rol oynamakta olup bu bütüncül yapı literatürde “iklim sistemi” olarak adlandırılmaktadır (Türkeş, 2018).

İklim değişikliği kavramı ise, 19. yüzyılın ortalarında gerçekleşen Sanayi Devrimi’nden itibaren, iklim üzerinde doğal süreçlerin yanı sıra insan faaliyetlerinin de belirgin ve ölçülebilir etkilerinin ortaya çıktığı yeni bir dönemi ifade etmektedir. Bu süreçte özellikle fosil yakıt kullanımındaki artış, ormansızlaşma, hızlı kentleşme ve sanayi üretimindeki büyüme gibi insan kaynaklı faaliyetler, atmosferdeki sera gazı yoğunluklarının önemli ölçüde yükselmesine neden olmuştur. Sonuç olarak, doğal iklim değişkenliğinin ötesine geçen ve insan etkisiyle hızlanan küresel bir iklim değişikliği süreci meydana gelmiştir (İğci ve Çobanoğlu, 2019).

Küresel iklim ve iklim değişikliği kavramlarının doğru, bütüncül ve bilimsel bir çerçevede anlaşılması, küresel ölçekte iklim politikalarının geliştirilmesi, sera gazı salınımlarının azaltılmasına yönelik etkili stratejilerin belirlenmesi ve iklim değişikliğine uyum süreçlerinin güçlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kavramsal netlik, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde alınan kararların bilimsel temellere dayanmasını sağlamaktadır (IPCC, 2023; Türkeş, 2018).

İklim sisteminde meydana gelen değişimler, doğal çevre ile insan arasındaki karşılıklı etkileşimleri yeniden şekillendirerek ekosistemler üzerinde baskı oluşturmakta ve çevresel risklerin artmasına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle su kaynakları, tarım, biyoçeşitlilik ve insan sağlığı gibi alanlarda önemli çevresel risklerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (IPCC, 2022). Bu bağlamda küresel iklim değişikliği, yalnızca meteorolojik süreçlerle sınırlı bir olgu olarak değil, ekonomik, sosyal ve politik boyutları bulunan, disiplinler arası bir araştırma ve politika alanı olarak ele alınmaktadır. İklim değişikliğinin çok yönlü etkileri, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle doğrudan ilişkili olup, küresel ve yerel ölçekte bütüncül yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Giddens, 2011; United Nations [UN], 2015).

Uluslararası İklim Değişikliği Mücadelesi

Ekosistemde meydana değişiklikler ve doğal dengenin bozulması ile ortaya çıkan çevresel sorunlar, insan sağlığını, bitki türlerini, besin zincirini ve su kaynaklarını olumsuz etkilemesi nedeniyle devletlerin sorunu yalnızca ulusal düzeyde değil uluslararası olarak algılamalarına neden olmuştur. Bu durum, çevresel sorunlara yönelik alınacak önlemleri ve küresel iklim değişikliğine uyum politikalarını küresel iş birliği içerisinde yürütülmesi gerektiği fikrini ön plana çıkarmıştır (Sarıçoban, 2025). Küresel çevre sorunlarına yönelik farkındalığın ilk somut örneklerinden biri, 1972 yılında İsveç’in Stockholm kentinde gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı olmuştur. Söz konusu konferansta, dünya ekosistemlerinde ciddi bozulmaların yaşandığına dikkat çekilmiş; çevrenin korunmasının ve çevre kirliliğine karşı etkili önlemler alınmasının zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çevre sorunlarıyla mücadelede uluslararası düzeyde ortak hareket edilmesinin gerekliliği açık bir biçimde ifade edilmiştir (Özcan, 2020).

İklim değişikliğiyle mücadeleye yönelik uluslararası düzeydeki ilk kapsamlı girişim, 1992 yılında Brezilya’nın Rio de Janeiro kentinde düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Rio Zirvesi) kapsamında kabul edilen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi’nin (BMİDÇS) imzalanmasıyla gerçekleşmiştir. İmzalanmasından iki yıl sonra yürürlüğe giren sözleşmeye, 189 ülke ile Avrupa Birliği taraf olmuş ve bu durum BMİDÇS’nin uluslararası düzeyde en fazla tarafı bulunan çevre anlaşmalarından biri olmasını sağlamıştır. Sözleşme, toplam 26 madde ve iki ekten oluşmaktadır (Selçuk, 2023). BMİDÇS’de iklim değişikliğinin temel nedeninin insan faaliyetleri olduğu açıkça vurgulanmış ve bu küresel sorunun çözümüne yönelik olarak sera gazı emisyonlarının sınırlandırılması temel hedef olarak belirlenmiştir. Sözleşme, iklim değişikliğinin ortaya çıkmasında sorumluluğun ağırlıklı olarak gelişmiş ülkelere ait olduğunu kabul etmekte, aynı zamanda bu ülkelerin iklim değişikliğiyle mücadele etme kapasitesi ve teknik altyapısının daha gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, iklim değişikliğinin olumsuz etkilerinden en fazla etkilenen, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeler olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede BMİDÇS, eşitlik ilkesi doğrultusunda tüm taraflar için ortak yükümlülükler öngörürken, adalet ilkesi kapsamında ülkelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri, tarihsel sorumlulukları ve teknik kapasiteleri dikkate alınarak sorumluluklar yüklemiştir (Selçuk, 2023).

Uluslararası düzeyde imzalanan en önemli çevre anlaşmalarından biri olan Montreal Protokolü, ozon tabakasını incelten maddelerin üretiminin ve kullanımının kademeli olarak azaltılmasını ve sonuç olarak ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Protokol, 6 Eylül 1987 tarihinde Kanada'nın Montreal kentinde kabul edilmiş ve 1 Ocak 1989 tarihinde yürürlüğe girerek küresel ölçekte çevrenin korunmasına yönelik bağlayıcı bir hukuki çerçeve oluşturmuştur. Türkiye, Montreal Protokolü'nü 19 Eylül 1991 tarihinde onaylamıştır ve protokol kapsamında belirlenen yükümlülükleri yerine getirmeye devam etmektedir. Montreal Protokolü, başta kloroflorokarbonlar (CFC'ler) olmak üzere ozon tabakasına zarar veren kimyasal maddelerin kullanımını sınırlandırarak stratosferik ozonun korunmasına önemli katkılar sağlamıştır. Bu yönüyle protokol, çevre alanında başarıyla uygulanmış en etkili uluslararası anlaşmalardan biri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, 2016 yılında kabul edilen Kigali Değişikliği ile hidroflorokarbonların (HFC'ler) üretim ve kullanımının sınırlandırılması da protokol kapsamına dâhil edilmiştir. Türkiye, Kigali Değişikliği'ni 2021 yılında onaylamıştır. Bu değişiklik, küresel ısınmayı azaltmada önemli bir adım olarak görülmektedir (Barnes ve diğ., 2019).

Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS), küresel iklim değişikliğiyle uluslararası düzeyde mücadeleye yönelik temel ilke ve yaklaşımları belirlemiş, taraf devletlerin bu süreçte üstlenmeleri gereken başlıca sorumluluk ve yükümlülükleri açık bir biçimde tanımlamıştır. Ancak bu yükümlülüklerin somut adımlar halinde atılması ve ayrıntılı olarak ele alınması amacıyla Kyoto Protokolü imzalanmıştır (Güneş, 2011). Kyoto Protokolü, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi kapsamında düzenlenen 3. Taraflar Konferansı (COP 3) kapsamında, 11 Aralık 1997 tarihinde Japonya'nın Kyoto kentinde kabul edilerek imzalanmıştır. Bu protokol aracılığıyla, insan kaynaklı faaliyetler sonucunda küresel ölçekte atmosfere salınan sera gazı emisyonlarının önemli ölçüde azaltılması amaçlanmıştır. Taraf ülkeler için sera gazı salınım oranlarına göre sınırlandırma ve azaltım hedefleri belirlenmiştir. Ayrıca, taraf devletlerin 2005 yılına kadar söz konusu protokol kapsamında üstlendikleri yükümlülüklerin yerine getirilmesine ilişkin olarak ölçülebilir ve doğrulanabilir bir ilerleme sağlamış olmalarının beklendiği ifade edilmektedir. Türkiye'nin de onayladığı Kyoto Protokolü'ne, 168 ülke ile Avrupa Birliği taraf olmuş, bu durum protokolün küresel ölçekte iklim değişikliğiyle mücadelede bağlayıcı nitelik taşıyan önemli bir uluslararası düzenleme olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım Pekşen, 2015).

Küresel ölçekte gözlenen sıcaklık artışındaki hızlanma ve buna paralel olarak sera gazı emisyonlarındaki sürekli yükseliş, iklim değişikliğiyle mücadele kapsamında yeni ve daha kapsayıcı bir uluslararası anlaşmanın yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda, Fransa'nın başkenti Paris'te gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansı (COP21) sonucunda kabul edilen Paris İklim Anlaşması, 4 Kasım 2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Anlaşma, gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler dâhil olmak üzere toplam 195 ülkenin Birleşmiş Milletler çatısı altında, her bir ülkenin farklı koşulları ve sorumlulukları dikkate alınarak belirlenen hedefler üzerinde uzlaşmaya varması bakımından uluslararası iklim politikaları tarihinde benzeri görülmemiş bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir (Karakaya, 2016).

Paris İklim Anlaşması, önceki düzenlemelerden özellikle Kyoto Protokolü'nden önemli ölçüde ayrılmaktadır. Kyoto Protokolü'nde sera gazı emisyonlarının azaltılmasına yönelik bağlayıcı yükümlülükler yalnızca gelişmiş ülkelere verilmiş, Amerika Birleşik Devletleri protokole taraf olmamış, dünyanın en büyük sera gazı salıcılarından biri olan Çin ise herhangi bir azaltım yükümlülüğü üstlenmemiştir. Buna karşılık Paris İklim Anlaşması, küresel sera gazı emisyonlarının yüzde 96'sından fazlasından sorumlu olan ülkeleri kapsamıyla daha bütüncül ve kapsayıcı bir yapıya sahiptir (Karakaya, 2016). Türkiye, 2021 yılında Paris İklim Anlaşması'nı imzalayarak anlaşmaya taraf olmuştur. Bu kapsamda Türkiye, 2030 yılına kadar fosil yakıt kullanımını kademeli olarak sınırlandırmayı, yenilenebilir enerji kaynaklarının toplam enerji üretimindeki payını artırmayı ve karbondioksit (CO₂) emisyonlarını azaltmaya yönelik politika ve uygulamaları hayata geçirmeyi taahhüt etmiştir. Ayrıca Türkiye, uzun vadeli iklim hedefleri doğrultusunda 2053 yılı için "sıfır emisyon" hedefini belirlediğini bildirmiştir (Demir, 2022).

Türkiye'nin İklim Değişikliği Mücadelesi

Türkiye'de artan enerji talebinin karşılanması, enerji alanındaki dışa bağımlılığın azaltılması ve çevreye duyarlı bir üretim yapılabilmesi için yenilenebilir enerji kaynaklarından en yüksek düzeyde

yararlanmak büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, çevreye duyarlı ve sürdürülebilir bir üretim yapısının oluşturulabilmesi için enerji politikalarının yenilenebilir kaynaklar temelinde şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak Türkiye'nin sahip olduğu yenilenebilir enerji potansiyelinin tam olarak kullanılamaması, hava kirliliği ve iklim değişikliği başta olmak üzere ekosistem üzerinde çeşitli olumsuz etkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Karabağ ve diğ., 2021).

Türkiye'nin artan nüfusu ve hızla gelişen sanayi yapısı, enerji talebinde ve bu alana yönelik yatırımlarda belirgin bir artışa yol açmıştır. Enerji arz güvenliğinin sağlanması amacıyla yerli ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelim de belirgin şekilde yükselmiştir. Ancak bu yönelimin yalnızca arz güvenliği kaygılarıyla sınırlı olmadığı görülmektedir. Son yıllarda, iklim değişikliğiyle mücadele kapsamında sera gazı emisyonlarının başlıca kaynaklarından biri olan enerji sektöründe, temiz ve sürdürülebilir enerji kaynaklarına geçişi hedefleyen politikalar küresel ölçekte öncelik kazanmıştır. Bu bağlamda, yenilenebilir enerji yatırımlarının artırılması ve düşük karbonlu enerji sistemlerinin geliştirilmesi, hem çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması hem de iklim değişikliğinin olumsuz etkilerinin azaltılması açısından kritik bir önem taşımaktadır (Pak ve Özdemir, 2023). Bu çerçevede Türkiye, enerji sektörü kaynaklı sera gazı emisyonlarını azaltmaya yönelik ulusal politika ve stratejiler geliştirmiş, aynı zamanda uluslararası iklim anlaşmaları ve müzakere süreçlerine aktif biçimde katılım sağlamıştır. Türkiye, 2030 yılına kadar sera gazı emisyonlarını %21 oranında azaltma hedefini benimsemiş ve Paris İklim Anlaşması'nı 22 Nisan 2016 tarihinde New York'ta imzalayarak anlaşma kapsamında taraf devletlere yüklenen sorumlulukları kabul etmiştir. Ayrıca Türkiye, uzun vadeli iklim politikaları doğrultusunda 2053 yılı için "sıfır emisyon" hedefini ortaya koymuş, fosil yakıt kullanımının sınırlandırılması, yenilenebilir enerjinin toplam enerji arzındaki payının artırılması, yutak alanların korunması ve karbondioksit salımlarının azaltılması yönünde taahhütlerde bulunmuştur (Pak ve Özdemir, 2023).

Yenilenebilir enerji alanında son yıllarda önemli bir gelişme gösteren Türkiye, yenilenebilir enerji kapasitesi bakımından Avrupa'da altıncı, dünyada ise on dördüncü sıraya yükselerek bu alanda iddialı bir konum elde etmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'nin sahip olduğu yüksek yenilenebilir enerji potansiyeline rağmen, bu kaynaklardan elde edilen enerjinin hava koşulları ve mevsimsel döngüler gibi dış faktörlerden etkilenmesi, enerji dönüşüm sürecinin sürekliliği ve etkinliği açısından önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle, özellikle gün içerisinde yenilenebilir enerji üretiminin yüksek olduğu zaman dilimlerinde ortaya çıkan fazla enerjinin depolanmasına imkân tanıyan enerji depolama sistemlerinin yaygınlaştırılması, hem enerji arz güvenliğinin güçlendirilmesi hem de iklim değişikliğiyle mücadeleye katkı sağlanması açısından etkili ve stratejik bir çözüm olarak değerlendirilmektedir (Pak ve Özdemir, 2023).

Dünya'da İklim Değişikliği Eğitimi

Çevre eğitimi, son yıllarda tüm dünyada giderek yaygınlaşan ve küresel ölçekte önemi artan bir alan haline gelmiştir. Bu durum, çevre sorunlarının her geçen gün daha fazla fark edilmesi ve bu sorunların çözümüne katkı sunmak isteyen bireylerin sayısının artmasıyla yakından ilişkilidir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çevre eğitimi giderek daha fazla önem kazanmakta, gelecek nesillerin sürdürülebilir bir dünya için gerekli bilgi, beceri ve farkındalığı edinmelerine katkı sağlamaktadır. Ancak çevre sorunlarının günümüzde hâlâ etkisini sürdürmesi, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için bu eğitim sürecinin sürekli olarak gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Ay ve diğ., 2023).

Çevre eğitimi kapsamında, küresel iklim değişikliğinin yol açtığı çevresel, ekonomik ve politik belirsizliklerle etkili biçimde başa çıkabilecek bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemli bir öncelik hâline gelmiştir. Bu çerçevede iklim değişikliği eğitiminin temel amacı, iklim sisteminin temel ilkelerini kavrayabilen, iklimle ilişkili bilimsel açıdan güvenilir bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik bilinçli ve sorumlu kararlar alabilen ve sürdürülebilir toplumların oluşumuna katkı sağlayacak çevresel tutum ve davranışlar geliştiren iklim okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu hedef doğrultusunda birçok ülke, Birleşmiş Milletler'in çağırısı ve UNESCO'nun desteğiyle, eğitim sistemlerini iklim değişikliğiyle mücadeleye duyarlı hâle getirmek amacıyla müfredatlarını yeniden yapılandırmaktadır.

Bu yeniden yapılandırma sürecinde, İklim Değişikliği Eğitimi yaklaşımı temel alınmakta, öğrencilerin iklim değişikliğinin nedenleri, etkileri ve çözüm yollarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmeleri hedeflenmektedir. Söz konusu yaklaşım, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin güçlendirilmesi ve iklim okuryazarlığının artırılması açısından stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir (United Nations [UN], 2015; UNESCO, 2021). Söz konusu yaklaşım, iklim ve iklim değişikliği konularının disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınmasını, öğrencilerde kavram yanılgılarını önleyecek nitelikte kazanımların oluşturulmasını ve iklim süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağlayan yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatlarının sunulmasını öngörmektedir. Ayrıca iklim değişikliğinin etkilerinin yerel ve bölgesel örneklerle ilişkilendirilmesi ve nitelikli öğretim materyallerinin kullanılması, iklim değişikliği eğitiminin etkililiğini artıran önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Barak ve Gönençgil, 2020).

İngiltere’de fen öğretim programında iklim ve iklim değişikliğiyle ilişkili içerikler, ağırlıklı olarak kimya öğrenme alanı kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda dünyanın yapısı, doğal kaynakların kullanımı, geri dönüşüm süreçleri, karbon döngüsü ile insan faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan karbondioksit emisyonları ve bu emisyonların iklim üzerindeki etkileri öğrencilere bilimsel bir çerçevede sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, biyoloji öğrenme alanında yer alan “Ekosistemdeki İlişkiler” konusu, organizmaların çevrelerini nasıl etkiledikleri ve çevresel faktörlerden nasıl etkilendiklerini inceleyerek iklim değişikliğinin anlaşılmasına dolaylı katkı sağlamaktadır (Akyıldız, 2024).

Finlandiya’da ilköğretim düzeyindeki tüm öğrenciler için çevre okuryazarlığı eğitimi zorunludur ve bu eğitim, küçük yaşlarda botanik parkları, doğa parkları gibi alanlara yapılan gezilerle desteklenmektedir (Kaşot ve diğ., 2023). Ortaokul müfredatında ise iklim ve iklim değişikliği konuları, derslerin yapısına göre hem disiplinler arası bir anlayışla hem de tersine disiplinler yaklaşım doğrultusunda ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu konular disiplinler arası bir çerçevede işlenirken, Coğrafya ve Biyoloji derslerinde daha çok tersine disiplinler yaklaşım benimsenmekte ve içerikler kendi disiplinler sınırları içerisinde sunulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sürdürülebilir kalkınma bağlamında bilinçli tüketici olma anlayışı kazandırılırken, iklim ve iklim değişikliği ile ilgili kazanımların ağırlıklı olarak Coğrafya ve Biyoloji derslerinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Coğrafya dersi her ne kadar tersine disiplinler bir yaklaşımla yapılandırılmış olsa da, ders içeriğinde doğa bilimleri ile sosyal bilimleri bütünlükte ele alınması, dersin İklim Değişikliği Eğitimi yaklaşımının temel ilkeleriyle kısmen uyumlu olduğunu göstermektedir (Barak ve Gönençgil, 2020).

Almanya’da ortaokul kademesi 5., 6., 7., 8. ve 9. sınıfları kapsamaktadır. Bu eğitim düzeyinde iklim ve iklim değişikliğiyle ilişkili konular, 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulan Doğa ve Teknoloji dersinde, İklim Değişikliği Eğitimi yaklaşımı doğrultusunda ve disiplinlerarası etkileşimi esas alan bir yapı içerisinde ele alınmaktadır. Buna karşın, 5., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde Coğrafya dersinde, 8. ve 9. sınıflarda ise Biyoloji dersinde söz konusu konular daha çok disiplinler bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Müfredat genel olarak incelendiğinde, iklim ve iklim değişikliği konularının Sürdürülebilir Kalkınma için İklim Değişikliği Eğitimi yaklaşımını temel alacak biçimde yapılandırıldığı ve bu içeriklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışla aktarıldığı söylenebilir (Barak ve Gönençgil, 2020).

Kanada öğretim programlarında küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına geniş bir yer ayrılmaktadır. Programda öğrencilerden bu konulara ilişkin sorular üretmeleri, veri toplama, yorumlama ve çözümleme becerileri geliştirmeleri, harita okuma ve harita oluşturma çalışmaları yapmaları, kanıtları değerlendirerek bilimsel sonuçlara ulaşmaları beklenmektedir (Özkara, 2019). Kanada Fen Dersi Öğretim Programı’nda çevre eğitiminin tüm konu alanlarına entegre edildiği, bu kapsamda çevre eğitiminin “Bilim ve Teknolojinin Toplum ve Çevreyle İlişkisi” başlığı altında disiplinler üstü bir anlayışla sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, çevre eğitiminin yalnızca belirli bir dersle sınırlı olmadığını, tüm eğitim süreçlerine yayılması gereken bütüncül bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca programdaki kazanımların Bloom taksonomisine göre üst düzey bilişsel becerileri hedeflediği, öğrencilerin analiz, değerlendirme ve yaratma gibi ileri düşünme basamaklarına yönlendirildiği belirtilmektedir. Tüm bu unsurlar Kanada’nın çevre bilincine sahip

bireyler yetiştirme konusunda güçlü ve yeterli bir öğretim programına sahip olduğunu göstermektedir (Erten ve diğ., 2022).

Hong Kong öğretim programında ise küresel ısınma ve iklim değişikliği konuları daha çok bireysel sorumluluk ve toplumsal bilinç bağlamında ele alınmaktadır. Programda öğrencilerin küresel işbirliğinin önemini kavramaları, iklim değişikliğiyle mücadelede bireysel çabanın toplumsal etkisini fark etmeleri ve çevresel sorunlara karşı aktif vatandaşlık sorumluluğu geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Hong Kong'un yaklaşımı, çevresel konuları yalnızca bilimsel içerik olarak değil, aynı zamanda vatandaşlık bilinci, etik sorumluluk ve toplumsal katkı ile ilişkilendirilen çok boyutlu bir çerçevede sunmaktadır (Özkaral, 2019).

Amerika'da çevre eğitiminin, son yıllarda akademik başarıya daha fazla odaklanmasıyla birlikte, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirme amacından uzaklaştığı görülmektedir. Öğretmen merkezli ve pasif öğrenmeye dayalı geleneksel eğitim modeli, özellikle disiplinler arası bir yapıya sahip olan çevre eğitiminin gerektirdiği öğrenme süreçlerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Oysa öğrencileri soru sormaya teşvik eden, yanıtlarını dikkate alarak öğrenmeyi yönlendiren, zorluklar ve anlaşmazlıklarla baş etmelerine yardımcı olan, çelişkili konuların tartışılması yoluyla eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştiren bir öğretim modeli, çevre eğitiminin hedefleriyle daha uyumludur. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin öğretmene olan bağımlılıklarını azaltarak kendi öğrenme stillerini geliştirmelerine, yeni beceriler kazanmalarına ve nesnel, gerçekçi öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlamaktadır (Özkaral, 2019).

Türkiye'de İklim Değişikliği Eğitimi

Türkiye'de uygulanan öğretim programlarında küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir. Oysa iklim değişikliği eğitiminin temel hedefi, iklim okuryazarı bireyler yetiştirmektir. İklim okuryazarı birey, iklim sisteminin temel ilkelerini anlayabilen, iklimle ilgili bilimsel açıdan güvenilir bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik bilinçli ve sorumlu kararlar alabilen ve sürdürülebilir toplumların oluşumuna katkı sağlayacak çevresel tutum ve davranışlar geliştirebilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de ortaokul düzeyindeki öğretim programları incelendiğinde, iklim okuryazarlığının temel bileşenlerinden biri olan iklim sisteminin temel ilkelerinin, iklim değişikliği ile yeterince ilişkilendirilmeden öğrencilere sunulduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin iklim değişikliğini bütüncül bir çerçevede kavramalarını ve edindikleri bilimsel bilgileri çevresel sorunların çözümüne etkili biçimde uyarlayabilmelerini sınırlandırmaktadır (Barak ve Gönençgil, 2020).

Türkiye'de iklim değişikliğinin olumsuz etkilerini azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için bireysel ve toplumsal düzeyde adımlar atılması gerekmektedir. Bu bağlamda, atılacak herhangi bir adımın eğitim-öğretim süreçleriyle desteklenmeden başarıya ulaşması mümkün değildir (Karabulut ve Ok, 2025). İklim krizi ve çevre sorunları, yalnızca yerel düzeyde değil, tüm dünyayı etkileyen küresel sorunlardır. Dünyanın birçok ülkesinin taraf olduğu iklim ve çevre anlaşmaları da bu durumun açık bir göstergesidir. Bu sorunların etkilerini azaltmanın ya da tamamen ortadan kaldırmanın en etkili yolu, bu krizlerin temelinde yer alan insan davranışlarını değiştirmek ve toplumu bu konuda bilinçlendirmektir. İnsan kaynaklı çevre sorunları, bireylerin tutum ve davranışlarında köklü değişiklikler gerçekleştirilmediği sürece çözüme ulaşamayacaktır. Bu nedenle, ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde öğrencilere ve her yaştan bireye çevre eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır (Pınar ve Yakışan, 2017).

Türkiye'de küresel iklim değişikliği eğitimi ilkokulda hayat bilgisi ve fen bilimleri dersleri, ortaokulda da fen bilimleri ve çevre eğitimi dersleri içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Hazırlanan öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile küresel iklim değişikliği konularında yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce bu konularda bilinç geliştirmeleri ve mevcut bilgi eksikliklerini gidermeleri büyük önem taşımaktadır. Çevre sorunları ve iklim değişikliğiyle mücadelede öğretmen adaylarının bilgi düzeyi, gelecekte çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde

belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda, meslek hayatında küresel iklim değişikliği eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik farkındalık düzeylerinin, endişe durumlarının ve bunlara etki eden faktörlerin belirlenmesinin, gelecekte bu alanda verilecek eğitimin niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Kışoğlu, 2024).

İlgili alanyazın incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma konusuna ilişkin bilgi düzeylerini ele alan (Eroğlu ve Aydoğdu, 2016), sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarını inceleyen (Tok ve diğ., 2017), lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliğine yönelik görüşlerini değerlendiren (Atik ve Doğan, 2019), ilkökul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalık düzeylerini araştıran (Akbulut ve Kaya, 2020), fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınmaya ilişkin bilgi ve tutumlarını inceleyen (Bilgi, 2021), öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik bilgi ve görüşlerini ele alan (Benzer ve Akkaya, 2022) ve öğretmen adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan (Doğru ve Orzan, 2025) çok sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, farklı eğitim kademelerinde ve öğretmen adayları üzerinde iklim değişikliği ve küresel ısınmaya yönelik bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinin çeşitli yönleriyle ele alındığı görülmektedir.

Öğretim Programlarında Küresel İklim Değişikliği ve Çevre Kavramı

İlköğretim düzeyinde okutulan Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ait öğretim programları incelendiğinde, küresel iklim değişikliği konusuna dolaylı biçimde yer verildiği görülmektedir. Öğretim programlarının özel amaçları, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler, değerler, temalar ve kazanımlar kapsamında, doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma, çevre bilinci kazandırma, çevreyi temiz tutma, doğal kaynakların verimli kullanımı, geri dönüşüm ve tasarruflu olma gibi çevre eğitimiyle ilişkili konulara vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte, küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle doğrudan ilişkili içeriklerin derslere göre dağılımı incelendiğinde, bu konulara en fazla Hayat Bilgisi dersinde (15 kazanım), ardından Fen Bilimleri (13 kazanım) ve Sosyal Bilgiler (11 kazanım) derslerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak günümüzün en önemli küresel sorunları arasında yer alan küresel ısınma ve iklim değişikliği konularının öğretim programlarında yeterli düzeyde ve doğrudan ele alınmaması, çevre ve iklim okuryazarlığının geliştirilmesi açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Erbaş, 2023).

Fen Bilimleri Dersinde Küresel İklim Değişikliği

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, çevre ve sürdürülebilirlik temalı konulara geniş ölçüde yer verildiği görülmektedir. Program kapsamında çevreyle ilişkili içerikler, doğal kaynakların doğru ve tasarruflu kullanımı, geri dönüşüm, iklim değişikliği, küresel ısınma, yenilenebilir enerji kaynakları, ekosistemler, fosil yakıtlar, çevre kirliliği ve ozon tabakası gibi alt başlıklar altında ele alınmaktadır. Bu içeriklerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, çevreyle ilgili öğrenme çıktılarının en fazla 8. sınıf düzeyinde yer aldığı (10 öğrenme çıktısı), en az ise 7. sınıf düzeyinde ele alındığı (2 öğrenme çıktısı) tespit edilmiştir. Bu durum, Fen Bilimleri öğretim programının özellikle üst sınıf düzeylerinde öğrencilerin çevresel sorunlara ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırmayı hedeflediğini göstermektedir (MEB, 2024a).

Hayat Bilgisi Dersinde Küresel İklim Değişikliği

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, çevreyle ilişkili konuların planlı ve sistematik bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Program kapsamında çevre temalı içerikler, doğayı ve çevreyi tanıma, çevreyi koruma bilinci geliştirme, insan-çevre etkileşimi ve doğada hayat temaları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu temalara, ilkökulun her sınıf düzeyinde (1., 2. ve 3. sınıflar) eşit sayıda öğrenme çıktısı olacak şekilde yer verilmiş, her sınıf düzeyinde üçer öğrenme çıktısı tanımlanmıştır. Bu yapı, Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğrencilerin çevreye yönelik farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini hedefleyen bütüncül ve süreklilik arz eden bir çevre eğitimi yaklaşımını benimsediğini ortaya koymaktadır (MEB, 2024b).

Sosyal Bilgiler Dersinde Küresel İklim Değişikliği

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, çevreyle ilişkili konuların programda planlı ve sistematik bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Program kapsamında çevre temalı içerikler,

Yer ve Mekân, Küresel Bağlantılar, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler temaları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Öğretim programında çevreye yönelik kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, bu kazanımlara 4. sınıf düzeyinde üç, 5. sınıf düzeyinde üç, 6. sınıf düzeyinde bir ve 7. sınıf düzeyinde bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. Bu dağılım, çevreyle ilgili konuların özellikle alt sınıf düzeylerinde daha yoğun biçimde ele alındığını göstermektedir (MEB, 2024c).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, gerçekliği ölçülebilir veriler aracılığıyla inceleyen, sistemli ve nesnel bir yaklaşıma dayanan araştırma türüdür. Bu yöntemde değişkenlerden elde edilen veriler sayısal olarak toplanır, istatistiksel analiz yöntemleri ile değerlendirilir ve yorumlar kişisel görüşlerden uzak bir şekilde, tarafsız olarak sunulur. Araştırmacı, sürece kendi düşüncelerini dahil etmeden, gözlem ve ölçüme dayanarak sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde sonucu değiştirici etkiye bulunmaması çalışmanın yansızlığına katkı sağlamaktadır (Ocak, 2019). Zamana bağlı yapılan sınıflandırmalara göre tarama modelleri, kesitsel ve boyamsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğer araştırmada, bireylerin mevcut tutumları, görüşleri veya inançları gibi özellikleri hakkında veri toplanıyorsa, bu çalışmalar kesitsel tarama araştırması olarak adlandırılır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2024). Bu araştırmada da mevcut durumu olduğu gibi betimlemek amacıyla kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Kesitsel tarama araştırmalarında, incelenen değişkenler (örneğin; gelişim özellikleri, tutum, farkındalık, davranışlar vb.) belirli bir zaman diliminde ve tek seferde ölçülür. Genellikle geniş örneklemelerle yürütülen bu model, farklı özelliklere sahip birey gruplarını kapsayarak daha kapsamlı veri elde etmeye imkân tanır. Zaman ve kaynak açısından ekonomik olması nedeniyle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bu model, araştırma konusu olan durumun mevcut hâlini nesnel ve sistemli biçimde ortaya koymayı hedefler (Büyüköztürk ve diğ., 2024).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 öğretim yılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının zaman, maliyet ve erişilebilirlik gibi sınırlılıkları göz önünde bulundurarak, çalışmaya kolayca ulaşabildiği ve veri toplamaya elverişli bireyleri ya da grupları seçtiği bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı, araştırma sürecinin daha pratik ve yönetilebilir bir biçimde yürütülmesini sağlamaktır. Dolayısıyla uygun örnekleme, araştırmacının erişimi kolay olan ve araştırma sürecine düzenli biçimde katılım gösterebilecek bireylerin tercih edilmesini ifade etmektedir (Ekiz, 2020). Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının bu bölümlerden seçilmesinin nedeni, çevre bilincini artırmaya yönelik derslerin, özellikle hayat bilgisi, çevre eğitimi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin zorunlu veya seçmeli olarak bu bölümlerde okutulmasıdır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının çevreye duyarlılık ve iklim değişikliği konularına ilişkin endişe durumlarını tespit etmek amacıyla, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 1'de öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet, Öğrenim Görülen Anabilim Dalı ve Sınıf Düzeyine Göre Katılımcıların Dağılımı

Değişken	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	259	70.2
Erkek	110	29.8
Öğrenim Görülen Anabilim Dalı		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	113	30.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	126	34.2
Sınıf Öğretmenliği	130	35.2
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	81	22
2. Sınıf	122	33.2
3. Sınıf	83	22.4
4. Sınıf	83	22.4
Toplam	369	100

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 259'u (%70.2) kadın, 110'u (%29.8) erkektir. Çalışma grubunun 81'i (%22) 1. sınıf, 122'si (%33,2) 2. sınıf, 83'ü (%22,4) 3. sınıf, 83'ü (%22.4) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan 113 öğretmen adayı (%30.6) fen bilgisi öğretmenliğinde, 126 öğretmen adayı (%34.2) sosyal bilgiler öğretmenliğinde, 130'u (%35.2) ise sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ile öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarını belirlemek amacıyla Stewart (2021) tarafından hazırlanmış, Gezer ve İlhan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği (İDEÖ) kullanılmıştır. İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği 10 maddeden ve 2 faktörden (kaygı ve çaresizlik hissi) oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğe ait 1, 2, 3, 4, 5, 8 ve 10. maddeler kaygı, 6, 7 ve 9. maddeler çaresizlik hissi boyutuna aittir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirliği, Gezer ve İlhan (2021) tarafından yapılan çalışmada Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı, ölçeğin tamamı için .91, kaygı alt boyutu için .87, çaresizlik hissi alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin güvenirliği tekrar yapılmış ve Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı .88 bulunurken, kaygı alt boyutu için .87, çaresizlik hissi alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Verilerin çözümlemesinde istatistik paket programından yararlanılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimleyici analiz, araştırma değişkenlerine ait verilerin derlenmesi, toplanması ve nicel olarak özetlenmesi sürecidir. Bu yöntem, araştırma probleminin özelliklerini ve oluş biçimini belirlemek, değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak ve genellemelere ulaşmak amacıyla kullanılır (Aslan, 2018). Veri analizi öncesinde, elde edilen ölçek ve kişisel bilgi formu ışığında her bir değişken için normallik testi uygulanmıştır. Non Parametrik testlerin yapılabilmesi için, normallik testlerinin sonuçları olan Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testlerindeki p (sig.) değerleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Normallik testlerinde güven aralıkları açısından Skewness ve Kurtosis değerleri Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından +1.5 ile -1.5 arasında belirlenmiştir. Can'a (2017) göre Skewness ve Kurtosis standart hatalarının +1.96 ile -1.96 arasında değişiklik göstermesi durumunda verilerin normal dağıldığı varsayılmaktadır. Normallik testlerinde Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından belirtilen -1.5 ile +1.5

arasındaki Skewness ve Kurtosis değerlerine sahip olan veriler normal kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır.

Normallik testlerinde güven aralıkları açısından Kolmogorov-Smirnov testi de kullanılmaktadır. Bu testte anlamlılık (sig) değerinin 0.05'ten büyük olması durumunda, dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi, 30 ve üzeri örneklem büyüklüğüne sahip durumlarda tercih edilmektedir (Ersöz ve Ersöz, 2019). Bu çalışmada bağımsız değişkenlere ilişkin normallik testleri uygulanmış ve tüm değişkenlerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılmayan verilerde parametrik testlere alternatif olarak non-parametrik testler kullanılmaktadır (Bursal, 2023).

Tablo 2
Normallik Testi Sonucu I

Cinsiyet	Statistic	df	Sig	Skewness	Kurtosis
Erkek	.097	110	.013	-3.169	0.800
Kadın	.138	259	.000	-6.907	4.033

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre verilerin normallik varsayımı incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen p değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar olarak belirtilen -1.5 ile +1.5 aralığında yer almadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerine ilişkin verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım varsayımının sağlanmaması nedeniyle, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir (Büyükoztürk, 2020).

Tablo 3
Normallik Testi Sonucu II

Öğrenim Görülen Anabilim Dalı	Statistic	df	Sig	Skewness	Kurtosis
Fen Bilgisi Öğretmenliği	.150	81	.000	-5.383	6.807
Sınıf Öğretmenliği	.080	122	.053	-3.75	0.040
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	.101	83	.036	-3.282	0.967

Öğrenim görülen anabilim dalı bağımsız değişkenine göre verilerin normallik varsayımı incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre tüm bölümler için elde edilen p değerlerinin 0.05'ten küçük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar olarak ifade edilen -1.5 ile +1.5 aralığında yer almadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerine ilişkin verilerin öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım varsayımının sağlanmaması nedeniyle, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında kullanılan parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır (Büyükoztürk, 2020).

Tablo 4
Normallik Testi Sonucu III

Sınıf	Statistic	df	Sig	Skewness	Kurtosis
1	.150	81	.000	-2.337	-0.782
2	.080	122	.053	-3.995	3.179
3	.101	83	.036	-3.507	2.275
4	.149	83	.000	-3.272	0.565

Sınıf düzeyi bağımsız değişkenine göre verilerin normallik varsayımı incelendiğinde, Kolmogorov–Smirnov testi sonuçlarına göre tüm sınıf düzeyleri için elde edilen p değerlerinin 0.05’ten küçük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar olarak ifade edilen –1.5 ile +1.5 aralığında yer almadığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerine ilişkin verilerin sınıf düzeyine göre normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Normal dağılım varsayımının sağlanmaması nedeniyle, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden biri olan Kruskal–Wallis H testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Etik Bilgi

Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 14.05.2025 tarih ve 2025/7 sayılı XVII no’lu kararıyla Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişesi ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (Ss) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamaları

	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Kaygı	369	1.00	5.00	3.6833	0.805
Çaresizlik Hissi	369	1.00	5.00	3.5808	0.954
Toplam	369	1.00	5.00	3.6526	0.807

Likert tipi ölçekten elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalamaların yorumlanmasında eşit aralıklı sınıflandırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda puan aralıkları; 4.20–5.00 “Tamamen Katılıyorum”, 3.40–4.19 “Katılıyorum”, 2.60–3.39 “Kısmen Katılıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum” ve 1.00–1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde belirlenerek değerlendirilmiş (Büyüköztürk vd., 2024) ve elde edilen ortalamalar bu aralıklar temel alınarak yorumlanmıştır. Nicel araştırmalarda Likert tipi ölçeklerden elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında bu tür sınıflandırmaların kullanılmasının, bulguların anlamlandırılmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Creswell, 2014).

Öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının genel olarak ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının $X=3.65$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmen adayları, ölçekte yer alan ifadelerle genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçekten elde edilen puanın ortalama puanın üzerinde olması nedeniyle öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. İklim değişikliği endişesi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının “kaygı” alt boyutunda $X=3.68$ ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, “çaresizlik hissi” alt boyutunda elde edilen ortalama puanın $X=3.58$ olduğu ve bu değer de “katılıyorum” aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine ilişkin her iki alt boyutta da ortalamanın üzerinde bir katılım düzeyi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non parametrik test kullanılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla öğretmen adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine ait toplam

ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine Ait Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Grup	n	Mean	Median	Sd	df	p
Kaygı	Erkek	110	3.535	3.571	0.880	369	0.02*
	Kadın	259	3.746	3.857	0.764	369	
Çaresizlik Hissi	Erkek	110	3.439	3.666	0.985	369	0.064
	Kadın	259	3.640	4.000	0.936	369	
Toplam	Erkek	110	3.506	3.600	0.860	369	0.021*
	Kadın	259	3.600	3.900	0.777	369	

*p <0.05 fark anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (p = 0.021). Benzer şekilde, iklim değişikliği endişesi ölçeğinin “kaygı” alt boyutunda da cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p = 0.02). Buna karşılık, “çaresizlik hissi” alt boyutunda elde edilen p değerinin 0.064 olması, bu alt boyut açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişesi ölçeği toplam puanları açısından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarının, erkek öğretmen adaylarının endişe durumundan yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, kaygı alt boyutuna ilişkin bulgular da kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, iklim değişikliği endişesinin özellikle kadın öğretmen adayları arasında daha belirgin olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non parametrik test kullanılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla öğretmen adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine ait toplam ve alt boyut puanlarının öğrenim görülen ana bilim dalı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine Ait Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Anabilim Dalı Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Görülen Anabilim Dalı	n	Median	Mean	p
Kaygı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	113	3.857	3.788	0.070
	Sınıf Öğretmenliği	130	3.714	3.527	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	126	3.857	3.749	
Çaresizlik Hissi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	113	3.666	3.778	0.085
	Sınıf Öğretmenliği	130	3.666	3.392	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	126	3.666	3.597	
Toplam	Fen Bilgisi Öğretmenliği	113	3.900	3.785	0.075
	Sınıf Öğretmenliği	130	3.750	3.486	
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	126	3.900	3.704	

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre iklim değişikliği endişesi ölçeğinin toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p = 0.075$). Benzer şekilde, öğrenim görülen anabilim dalı ile iklim değişikliği endişesi ölçeğinin “kaygı” alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0.070$). Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile ölçeğin “çaresizlik hissi” alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p = 0.085$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non parametrik test kullanılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla öğretmen adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine ait toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal- Wallis testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının İklim Değişikliği Endişesi Ölçeğine Ait Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Median	Mean	p
Kaygı	1. Sınıf	81	3.714	3.513	0.499
	2. Sınıf	122	3.857	3.761	
	3. Sınıf	83	3.857	3.764	
	4.Sınıf	83	3.857	3.654	
Çaresizlik Hissi	1. Sınıf	81	3.666	3.263	0.062
	2. Sınıf	122	3.666	3.713	
	3. Sınıf	83	4.000	3.763	
	4.Sınıf	83	3.666	3.514	
Toplam	1. Sınıf	81	3.600	3.438	0.264
	2. Sınıf	122	3.800	3.746	
	3. Sınıf	83	3.800	3.763	
	4.Sınıf	83	3.800	3.612	

Tablo 8’de sunulan Kruskal–Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre iklim değişikliği endişesi ölçeğinin toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p = 0.264$). Benzer şekilde, sınıf düzeyi ile iklim değişikliği endişesi ölçeğinin “kaygı” alt boyutu arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0.499$). Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin “çaresizlik hissi” alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p = 0.062$). Ölçeğin toplam puanları ile kaygı ve çaresizlik hissi alt boyut puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir, ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının genel olarak ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğretmen adayları, ölçekte yer alan ifadelerle genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ölçekten elde edilen puanın, ortalama puanın üzerinde olması nedeniyle öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, ölçeğin toplam puanları açısından kadın öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe durumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları bakımından değerlendirildiğinde, “kaygı” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, “çaresizlik hissi” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Stewart (2021) tarafından geliştirilen ve Gezer ile İlhan (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği’nin, Semenderoğlu ve diğerleri (2024) tarafından öğretmen adayları üzerinde uygulandığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, ancak söz konusu farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı bildirilmiştir. Buna karşın, Stewart (2021) tarafından geliştirilen ve Özbay ve Alcı (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan İklim Değişikliği Kaygı

Ölçeği'nin, Sütçü ve Demirel (2023) tarafından üniversite öğrencilerine uygulandığı araştırmada, kadın katılımcıların kaygı düzeylerinin erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Aydemir (2022), Gezer ve İlhan (2021) tarafından uyarlanan İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği'ni yetişkin bireylere uyguladığı çalışmada, kadınların iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Hogg ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen ve Uzun ve diğerleri (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Eko-Anksiyete Ölçeği'nin, Öksüz ve Kalaycı (2023) tarafından üniversite öğrencilerine uygulandığı çalışmada da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, kadınların eko-anksiyete düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile iklim değişikliği endişesi ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ölçeğin alt boyutları olan "kaygı" ve "çaresizlik hissi" puanları açısından da öğrenim görülen anabilim dalı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bulgu, alanyazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Stewart (2021) tarafından geliştirilen ve Gezer ile İlhan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İklim Değişikliği Endişesi Ölçeği'nin, Semenderoğlu ve diğerleri (2024) tarafından öğretmen adayları üzerinde uygulandığı araştırmada, anabilim dalları arasında iklim değişikliğine yönelik endişe durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, farklı disiplinlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarında benzer eğilimler sergileyebileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, alanyazında çevreyle doğrudan ilişkili alanlarda öğrenim gören bireylerin iklim değişikliğine yönelik daha yüksek düzeyde endişe veya anksiyete yaşadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Clayton ve Karazsia (2020) tarafından geliştirilen ve Cebeci ve diğerleri (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İklim Değişikliği Anksiyete Ölçeği kullanılarak yürütülen araştırmada, çevreyle ilişkili disiplinlerde öğrenim gören bireylerin anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kalkan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Çevre Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik anksiyete düzeylerinin diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Uçar ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmada da, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin iklim değişikliği anksiyete düzeylerinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eldeki çalışmada anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamış olması, örneklem grubunun büyük ölçüde çevreyle doğrudan ilişkili disiplinlerden oluşmamasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmanın örnekleminde çevre bilimleri, çevre mühendisliği veya ekoloji gibi disiplinlerin yeterince temsil edilmemesi, anabilim dalları arasında farklılıkların ortaya çıkmamasında etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının belirlenmesinde yalnızca öğrenim görülen anabilim dalının değil, ilgili bölümün çevresel konularla kurduğu ilişkinin niteliğinin ve bireylerin bu konulara yönelik kişisel duyarlılıklarının da belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanları ile kaygı ve çaresizlik hissi alt boyut puanları incelendiğinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Clayton ve Karazsia (2020) tarafından geliştirilen ve Cebeci ve diğerleri (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İklim Değişikliği Anksiyete Ölçeği'nin, Dikici ve diğerleri (2025) tarafından hemşirelik öğrencilerine uygulandığı çalışmada da sınıf düzeyine göre iklim değişikliği anksiyete düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı bildirilmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını, buna karşın öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmen adaylarının iklim değişikliği endişe ve kaygı

düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması, alanyazındaki birçok araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrenim görülen anabilim dalları ve sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılığın saptanamamış olması ise, farklı disiplinlerden gelen öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının benzer eğilimler sergileyebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, çevreyle doğrudan ilişkili alanlarda öğrenim gören bireylerin daha yüksek düzeyde iklim değişikliği endişesi veya anksiyetesi yaşadığını ortaya koyan çalışmalar dikkate alındığında, mevcut araştırmada bu tür disiplinlerin örnekleme yeterince temsil edilmemesinin sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, özellikle ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının göreceli olarak daha yüksek olması, öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde çevresel farkındalık ve duyarlılığın zamanla şekillenebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik endişe düzeylerinin anlaşılmasında yalnızca demografik değişkenlerin değil, bireysel duyarlılıkların, eğitim programlarının içeriğinin ve çevresel konularla kurulan ilişkinin niteliğinin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında kadın öğretmen adaylarının özellikle “kaygı” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde endişe yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, kadınların çevresel tehditlere karşı daha güçlü duygusal tepkiler verebildiğini ve iklim değişikliğine yönelik endişe durumlarının genel olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Küresel ölçekte etkisini giderek artıran iklim değişikliği sorunu, bireyleri yalnızca çevresel değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal boyutlarda da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda çevresel sorunların duygusal etkilerini dikkate alan bütüncül yaklaşımlara yer verilmesi önemlidir. Toplumsal cinsiyet bağlamında yapılacak derinlemesine araştırmalar da gelecekteki çalışmalar için değerli olacaktır. İklim değişikliğine yönelik endişe ve kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklerin farklı fakültelerde ve disiplinlerde uygulanması, bireylerin bu konudaki genel eğilimlerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet bağlamında iklim değişikliği algılarını ve duygusal tepkileri derinlemesine inceleyen nitel ve karma yöntemli araştırmaların yapılması, alanyazının zenginleşmesine ve uygulamaya yönelik daha güçlü çıkarımların üretilmesine olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda, geleceğin eğitimcileri olan hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının iklim değişikliğine ilişkin farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olması, sürdürülebilir bir toplumun inşası açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu farkındalığın sürdürülebilmesi için üniversitelerde iklim değişikliği ve küresel ısınma konularına yönelik derslerin artırılması, bu alanda motivasyonu güçlendirecek çalışmaların yapılması, bireysel ve toplumsal düzeyde çözüm odaklı eylemlerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, M., & Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilkökul öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 112–124.
- Akyıldız, Y. Y. (2024). Türk ve İngiliz ders kitaplarında iklim değişikliği konusunun sunumu: Karşılaştırmalı bir analiz [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aslan, Ş. (Ed.). (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Atılğan, D. (2024). Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği konusundaki farkındalıkları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Atik, A. D., & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 84-100.
- Ay, S., Atasoy, E., & Güleç, S. (2023). Dünyada ve Türkiye’de çevre eğitiminin tarihsel gelişimi. *International Scientific Conference: Global Challenges for Global Science*, Bursa.
- Aydemir, A. B. (2022). Yetişkinlerde iklim değişikliği endişesi, dini başa çıkma ve dindarlık ilişkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Barak, B., & Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, 40, 187–201.
- Barnes, P. W., Williamson, C. E., Lucas, R. M., Robinson, S. A., Madronich, S., Paul, N. D., ... & Zepp, R. G. (2019). Ozon tabakasının incelenmesi, ultraviyole radyasyon, iklim değişikliği ve sürdürülebilir bir gelecek için beklentiler. *Doğa Sürdürülebilirliği*, 2(7), 569–579.
- Benzer, S., & Akkaya, M. M. (2022). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 6(2), 149–167.
- Bilgi, K. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkında bilgi ve tutum düzeylerinin incelenmesi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Bursal, M. (2023). *SPSS ile temel veri analizleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Cebeci, F., Karaman, M., Öztürk, A. F., Uzun, K., Altın, O., Arıcı, A., & Artan, T. (2022). İklim değişikliği anksiyetesi ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 22(1), 20–42.
- Clayton, S., & Karazsia, B. T. (2020). Development and validation of a measure of climate change anxiety. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101434.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Demir, A. (2022). Paris Anlaşması ve COP26'da Türkiye değerlendirmesi. *Biological Diversity and Conservation*, 15(2), 162–170.
- Demirbaş, M., & Aydın, R. (2020). 21. yüzyılın en büyük tehdidi: küresel iklim değişikliği. *Ecological Life Sciences*, 15(4), 163–179.
- Dikici, A., Ekinci, M., Öz, F., Kamit, M., & Akcan, R. (2025). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin küresel iklim değişikliği farkındalıklarının anksiyete düzeyleri üzerine etkisi. *Yeni Yüzyıl Journal of Medical Sciences*, 6(1), 17–28.
- Doğan, S., & Tüzer, M. (2011). Küresel iklim değişikliği ve potansiyel etkileri. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 21–34.
- Doğru, S., & Orzan, M. (2025). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 8(1), 182–195.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Erbaş, A. A. (2023). İlkokul öğretim programları ve ders kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 728–746.
- Eroğlu, B., & Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 29(2), 345–374.
- Ersöz, F., & Ersöz, T. (2019). *SPSS ile istatistiksel veri analizi* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Erten, S., Köseoğlu, P., & Gök, B. (2022). Fen öğretim programlarında çevre eğitimi: Türkiye, Kanada, Amerika örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 220–246.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2021). İklim değişikliği endişesi ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(1), 195–204.

- Giddens, A. (2011). *The politics of climate change*. Polity Press. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3772203-6fc77dc324.pdf>
- Güneş, Ş. A. (2011). İklim değişikliği yükümlülüklerine uygunluğun sağlanması: Kyoto Protokolü uygunluk mekanizması. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(31), 69–94.
- Hekimoğlu, B., & Altındeğer, M. (2008). *Küresel ısınma ve iklim değişikliği*. Samsun Valiliği İl Tarım Müdürlüğü Yayını.
- Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Wilson, M. S., & Watsford, C. R. (2021). The Hogg Eco-Anxiety Scale. *Global Environmental Change*, 71, 102391.
- IPCC. (2021). *Climate change 2021: The physical science basis*. Intergovernmental Panel on Climate Change
- IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Intergovernmental Panel on Climate Change Sixth Assessment Report. Cambridge University Press.
- IPCC. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023*. <https://www.ipcc.ch/synthesis-report/>
- İğci, T., & Çobanoğlu, N. (2019). İklim değişikliği ve küresel anlaşmaların çevre etiği bakımından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 7(2), 130–146.
- Kalkan, Y. (2023). *Tek sağlığa yaklaşım ve iklim değişikliği anksiyetesi [Uzmanlık tezi]*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karabağ, N., Kayıkcı, C. B. Ç., & Öngen, A. (2021). %100 yenilenebilir enerjiye geçiş yolunda dünya ve Türkiye. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 21, 230–240.
- Karabulut, H., & Ok, M. B. (2025). Disiplinlerarası bir çalışma: Fen ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında iklim ve iklim değişikliği konularında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 37-50.
- Karakaya, E. (2016). Paris iklim anlaşması: içeriği ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1–12.
- Kaşot, N., Özalp, G., & Koşer, G. KKTC ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *İklim ve Sağlık Dergisi*, 33.
- McLeman, R. (2018). *Climate and Human Migration: Past Experiences, Future Challenges*. Cambridge University Press.
- Met Office. (2023). *State of the UK climate*. UK Met Office.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programfen345678Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024b). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2025825154255361-hayat%20bilgisi.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024c). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Olçay, H. (2023). Tematik harita kullanımının çevre farkındalığına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öksüz, Z., & Kalaycı, E. (2023). Z kuşağının iklim değişikliğine yönelik tutumları. *Sağlık Hizmetlerinde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 17–31.
- Özbay, S., & Alıcı, B. (2021). İklim değişikliği kaygı ölçeği: Türkçe uyarlama çalışması. *R&S Research Studies Anatolia Journal*, 4(3), 183–193.
- Özcan, B. A. (2020). Kyoto Protokolü'nün ortak mülkiyet çerçevesinde değerlendirilmesi. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 20(2), 169–184.

- Özkaral, T. C. (2019). Türkiye, Kanada ve Hong Kong sosyal bilgiler öğretim programlarında iklim değişikliği konusunun karşılaştırılması. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 4(8).
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2024). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 93–114.
- Pak, R. B., & Özdemir, E. (2023). Küresel iklim mücadelesi ekseninde Türkiye'nin yeşil enerji dönüşümüne genel bir bakış. *Yekarum*, 8(2), 32-53.
- Pınar, E., & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramlarıyla ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97–113.
- Sağlam, N. E., Düzgüneş, E., & Balık, İ. (2008). Küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Ege Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 25(1), 89-94.
- Sarıçoban, H. (2025). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'nin iklim politikalarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Selçuk, S. F. (2023). Uluslararası iklim değişikliği anlaşmaları ve Türkiye'nin tutumu. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(1), 9–19.
- Semenderoğlu, A., Sanlı, V., & Arslan, K. (2024). Öğrencilerin küresel iklim değişikliğine yönelik endişe düzeyleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 53, 39–58.
- Stewart, A. E. (2021). Psychometric properties of the climate change worry scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 494.
- Sütçü, S., & Demirel, A. C. (2023). Sosyal hizmet öğrencilerinin iklim değişikliği kaygı durumları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1216–1233.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Tok, G., Cebesoy, Ü. B., & Bilican, K. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 23–36.
- Türkeş, M. (2018). Küresel ve bölgesel iklim değişikliklerinin Anadolu'ya etkileri. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 292, 37–44.
- Türkeş, M., Sümer, U. M., & Çetiner, G. (2000). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri. *Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları*, 7–24.
- Uçar, Ö., Çelik, S., Dursun, N., Çakıroğlu, E., Türk, H., Keskin, S., & Idriss, L. A. (2024). Üniversite öğrencilerinde iklim değişikliği anksiyetesi. *Bingöl Üniversitesi Sağlık Dergisi*, 5(1), 183–196.
- UNEP. (2021). *Global Environmental Outlook 6: Healthy Planet, Healthy People*. United Nations Environment Programme.
- UNEP. (2022). *Global Environment Outlook: Freshwater Resources Assessment*. United Nations Environment Programme.
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzun, K., Öztürk, A. F., Karaman, M., Cebeci, F., Altın, M. O., Arıcı, A., & Artan, T. (2022). Adaptation of the Eco-Anxiety Scale to Turkish. *CAL*, 9, 110–115.

- WWF. (2024). *Living Planet Report 2024: Aiming for a shared and resilient future*. WWF International
- World Meteorological Organization. (2023). *State of the Global Climate 2023*. WMO.
- Yıldırım, T., & Kışoğlu, M. (2024). Ortaokullarda iklim değişikliği eğitimi verecek öğretmen adaylarının farkındalıkları. *Journal of Eurasia Social Sciences*, 15(57), 1223–1238.
- Yıldırım Pekşen, D. (2015). *Alternatif gemi yakıtı LNG'nin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

BÖLÜM 14

ÖĞRETMEN TEMALİ SİNEMA FİLMLERİNİN PEDAGOJİK UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Muhammed Eken, Burcu Erkmen, Hacer Baran Karacaoğlu,
Şükriye Baştürk Tur, Kerim Gündoğdu

BÖLÜM 14

ÖĞRETMEN TEMALI SİNEMA FİLMLERİNİN PEDAGOJİK UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Muhammed Eken¹, Burcu Erkmen, Hacer Baran Karacaoğlu,
Şükriye Baştürk Tur, Kerim Gündoğdu

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen yaşamını ve sınıf içi eğitim süreçlerini konu alan seçili sinema filmlerini eğitsel ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek, filmlerde sunulan öğretmen temsillerinin hangi pedagojik anlayışları, değerleri ve uygulamaları yansıttığını ortaya koymaktır. Sinema filmleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıların, sınıf içi etkileşimlerin ve eğitim pratiklerinin görünür hâle geldiği kültürel ve pedagojik metinler olarak ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi desenine dayanmaktadır. Bu kapsamda öğretmen temalı sinema filmleri, kuramsal tematik analiz yöntemiyle incelenmiş; öğretmenin rolü ve mesleki kimliği, eğitim-öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme anlayışı ve örtük program temaları doğrultusunda sahne temelli çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde filmler, öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik söylemleri açığa çıkaran nitel veri kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin filmlerde çoğunlukla bilgiyi aktaran geleneksel bir otorite figürü olarak değil; öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini birlikte ele alan, öğrenme sürecini yapılandıran ve destekleyen birer rehber olarak temsil edildiğini göstermektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinin öğrenci merkezli, deneyim temelli ve yaşamla ilişkilendirilen uygulamalarla sunulduğu; sınıf yönetiminin güven, aidiyet ve sorumluluk temelli bir anlayışla ele alındığı görülmektedir. Ölçme-değerlendirme süreçleri, sonuç odaklı yaklaşımların ötesinde sürece dayalı ve öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak temsil edilirken; örtük program aracılığıyla değerler, tutumlar ve yaşam becerilerinin öğrencilere dolaylı biçimde aktarıldığı ortaya konulmuştur. Bu çalışma, sinemanın öğretmenlik mesleğini çok boyutlu bir perspektifle ele alarak öğretmen eğitimi ve pedagojik farkındalık geliştirme süreçlerine katkı sunabilecek güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle, öğretmen eğitiminde film sahneleri kanıta dayalı tartışma etkinliklerine dönüştürülerek sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve örtük program boyutlarında alternatif pedagojik kararlar ürettiren mikro-öğretim uygulamaları yapılması önerilmektedir. Ayrıca okullarda zümre toplantıları ve hizmet içi eğitimlerde seçili sahneler üzerinden ortak bir iyi uygulama rubriği geliştirilip gerçek sınıf örnekleriyle karşılaştırmalı yansıtma çalışmaları yürütülerek öğretim tasarımı ve öğrenci merkezli yaklaşımın sistematik biçimde güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve sinema, film analizi, öğretmen imgesi

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihiyle neredeyse eş zamanlı olarak ortaya çıkmış ve toplumsal yaşamın sürekliliğinde belirleyici bir rol üstlenmiştir. Bireyin bilgiyle, değerlerle ve toplumsal normlarla ilk sistemli karşılaşmasının çoğunlukla eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde, öğretmenin bu süreçteki işlevi yalnızca öğretimle sınırlı değildir. Öğretmen, aynı zamanda bireyin kişilik gelişimini, toplumsal uyumunu ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen temel bir aktör konumundadır. Öğretmenliğin profesyonel bir kimlik kazanması ise 18. yüzyılda öğretmen okullarının kurulmasıyla birlikte hız kazanmış; bu süreçte meslek, bilimsel temellere dayanan, etik sorumlulukları olan ve toplumun beklentilerine yanıt vermeyi amaçlayan bir yapıya

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, muhammed.eken@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9390-9218>

bürünmüştür (Becerikli, 2021; Ünsal, 2021). Toplumun bir ürünü olarak görülen öğretmenlik mesleği, doğası gereği insan ilişkilerine dayanmaktadır. Öğretmen yalnızca sınıf ortamında öğrencilerle etkileşim kurmakla kalmamakta; okul yönetimi, veliler ve daha geniş toplumsal çevre ile sürekli bir ilişki ağı içerisinde çalışmaktadır. Bu yönüyle öğretmenlik, bireysel olduğu kadar toplumsal bir sorumluluk alanı olarak da değerlendirilmektedir (Bozbayındır, 2019). Bir toplumun değişim ve ilerleme hızı, büyük ölçüde eğitime verdiği önemle ilişkilidir. Eğitimin niteliği ise sunulan programlardan çok, bu programları uygulayan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla nitelikli bireyler yetiştirebilmenin temel koşulu, nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır (Zeybek & Karataş, 2022).

Öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyonu, sınıf yönetimi becerileri ve meslek etiğine ilişkin tutumları; öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir (Çelikten, 2005; Darling-Hammond, 2017). Alan bilgisi, yalnızca konuya hâkim olmayı değil, bu bilginin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde aktarılmasını da içermektedir. Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi kavramı, öğretmenin sahip olduğu içeriği etkili öğretim stratejileriyle bütünleştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, etkili bir sınıf yönetimi anlayışı; öğrenmeye elverişli, güvenli ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulmasında temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Evertson ve Weinstein, 2006). Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme süreci, eğitim ortamlarında kullanılan araç ve yöntemleri çeşitlendirmiştir. Ancak bu dönüşüm, öğretmenin eğitim sürecindeki merkezi rolünü ortadan kaldırmamış; aksine öğretmenin rehberlik, yönlendirme ve öğrenme süreçlerini yapılandırma sorumluluğunu daha da artırmıştır (Kurt ve Duran, 2019). Günümüz eğitim anlayışı, öğretmeni bilgiyi aktaran bir otorite figürü olmaktan ziyade, öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenciyi merkeze alan ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir rol içinde konumlandırmaktadır. Bu anlayış, eğitim süreçlerinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel boyutlarını da dikkate alan bütüncül bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır.

Görselliğin ve medya araçlarının günlük yaşamda giderek daha baskın hâle gelmesi, eğitim alanında da bu araçların kullanımını kaçınılmaz kılmıştır. Bu bağlamda sinema filmleri, yalnızca estetik ya da eğlence amaçlı ürünler olarak değil, aynı zamanda toplumsal değerleri, ideolojileri ve mesleki rolleri yansıtan kültürel metinler olarak değerlendirilmektedir. Filmler, karmaşık bilgilerin görsel anlatımlar yoluyla somutlaştırılmasına olanak tanırken, izleyicilere çeşitli davranış modelleri ve değer örüntüleri sunmaktadır (Birkök, 2008). Özellikle eğitim temalı filmler, okul yaşamının, sınıf içi etkileşimlerin ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl temsil edildiğine dair önemli göstergeler barındırmaktadır (Akcan ve Kara, 2021). Sinema filmlerinde sunulan öğretmen figürleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıların oluşmasında ve yeniden üretilmesinde etkili olmaktadır. Bu temsiller, öğretmeni kimi zaman fedakâr, idealist ve dönüştürücü bir rol model olarak yüceltirken; kimi zaman da otoriter, disipliner ve geleneksel eğitim anlayışlarının bir temsilcisi olarak sunabilmektedir. Weber ve Mitchell (1995), bu tür temsillerin özellikle öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum, filmlerin öğretmenlik mesleğini yalnızca betimlemediğini; aynı zamanda bu mesleğe ilişkin normatif beklentileri şekillendirdiğini göstermektedir.

Eleştirel pedagojik perspektif, eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı bir süreç olarak değil; güç ilişkilerinin, ideolojik kabullerin ve toplumsal değerlerin üretildiği bir alan olarak ele almaktadır. Eğitim kurumları, tarihsel olarak iktidar ilişkilerinin yoğun biçimde üretildiği ve yeniden üretildiği mekânlar olagelmıştır (Foucault, 1977). Bu bağlamda eğitim temalı sinema filmleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme anlayışları, örtük program ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi temel eğitim süreçlerini görünür kılarak, bu süreçlerin eleştirel bir bakış açısıyla tartışılmasına imkân tanımaktadır. Freire'nin (1970) bankacı eğitim modeli ile özgürleştirici eğitim anlayışı arasında kurduğu karşıtlık,

filmlerde sunulan öğretmen pratiklerinin analizinde önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu bölümde, öğretmen yaşamını ve sınıf içi süreçleri konu alan seçili sinema filmleri, eğitsel ve eleştirel bir bakış açısıyla incelenmektedir. Çalışmada filmler; öğretmenin rolü ve özellikleri, eğitim-öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme anlayışı ve örtük program temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Filmler, pedagojik söylemleri açığa çıkaran nitel veri kaynakları olarak değerlendirilmiş; sahne temelli çözümlemeler yoluyla öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı yaklaşımlar karşılaştırmalı biçimde tartışılmıştır. Bu yönüyle bölüm, sinemanın öğretmen eğitimi ve pedagojik farkındalık geliştirme süreçlerinde nasıl işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğine ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, öğretmen yaşamını ve sınıf içi süreçleri konu alan sinema filmlerinin hangi kuramsal dayanaklar çerçevesinde analiz edildiği ortaya konulmaktadır. Çalışmada filmler, yalnızca anlatı ya da görsel ürünler olarak değil; öğretmenlik mesleğine, eğitim-öğretim süreçlerine ve sınıf içi ilişkilere dair pedagojik söylemleri görünür kılan nitel veri kaynakları olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan kuramsal çerçeve, öğretmen temsillerinin çok boyutlu yapısını açıklayabilmek amacıyla beş temel eksen üzerinden yapılandırılmıştır: öğretmen rolü ve mesleki kimlik, sınıf yönetimi ve öğrenme ortamı, eğitim-öğretim süreçleri, ölçme-değerlendirme anlayışı ve örtük program.

2.1. Öğretmen rolü ve mesleki kimlik

Öğretmenlik mesleği, yalnızca belirli bir müfredatı uygulamaya yönelik teknik bir görev olarak değil; toplumsal, kültürel ve etik sorumluluklar içeren çok boyutlu bir meslek alanı olarak ele alınmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki tutumları, kullandığı pedagojik yaklaşımlar ve öğrencilerle kurduğu ilişkiler, onun mesleki kimliğini şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite figüründen ziyade, öğrenme sürecini yönlendiren ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir rehber olarak konumlandırılmaktadır.

Shulman'ın (1986) pedagojik alan bilgisi kavramı, öğretmenin alan bilgisi ile pedagojik becerilerini bütünleştirerek etkili öğretim gerçekleştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenin yalnızca ne öğrettiğiyle değil, nasıl öğrettiğiyle de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Darling-Hammond (2017) ise öğretmen yeterliklerini; alan bilgisi, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve mesleki etik boyutlarıyla ele alarak öğretmenin eğitim sistemindeki dönüştürücü rolüne dikkat çekmektedir. Eleştirel pedagojik perspektifte ise öğretmen, mevcut bilgi ve değerleri aktaran pasif bir uygulayıcı değil; öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden, toplumsal eşitsizlikleri sorgulayan ve öğrenme sürecini dönüştürme potansiyeline sahip bir entelektüel olarak tanımlanmaktadır (Giroux, 1988). Eğitim temalı filmlerde sunulan öğretmen figürleri de bu bağlamda incelendiğinde, öğretmenliğe atfedilen rollerin ve mesleki kimlik algılarının nasıl üretildiği ve yeniden şekillendirildiği görülmektedir.

2.2. Sınıf yönetimi ve öğrenme ortamı

Sınıf yönetimi, öğrenme sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesinde temel bir rol oynamaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda sınıf yönetimi çoğunlukla disiplin ve kontrol kavramlarıyla ilişkilendirilirken, çağdaş eğitim anlayışları sınıf yönetimini öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturma süreci olarak ele almaktadır. Bu süreçte öğretmenin sınıf içi kuralları belirleme biçimi, öğrencilerle kurduğu iletişim ve sınıf iklimini yapılandırma becerisi belirleyici olmaktadır.

Evertson ve Weinstein (2006), etkili sınıf yönetiminin yalnızca problem davranışları önlemeye yönelik olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin katılımını, sorumluluk duygusunu ve iş birliğini teşvik eden bir

yapı sunduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Emmer ve Sabornie (2015), güven temelli ve öğrenci merkezli sınıf ortamlarının, akademik başarı ve olumlu öğrenci davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde karşılıklı saygı ve güvenin ön planda olduğu sınıflarda, öğrenme sürecinin daha etkili ve sürdürülebilir olduğu ifade edilmektedir (Pianta, 1999). Eğitim temalı filmlerde sınıf yönetimine ilişkin sahneler, öğretmenin otoriteyi nasıl kurduğunu, kuralları nasıl uyguladığını ve öğrencilerin katılımını nasıl sağladığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda filmler, farklı sınıf yönetimi anlayışlarının ve bu anlayışların öğrenme ortamına yansımalarının analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

2.3. Eğitim-Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Yaklaşımları

Eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenin benimsediği öğrenme yaklaşımına bağlı olarak şekillenmektedir. Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlarda bilgi, öğretmenden öğrenciye tek yönlü olarak aktarılırken; yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenme, öğrencinin aktif katılımı ve deneyimleri üzerinden inşa edilmektedir. Bu ikinci yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan ziyade, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir rehber rolü üstlenmektedir.

Freire (1970), bankacı eğitim modeli olarak adlandırdığı geleneksel yaklaşımda öğrencilerin pasif alıcılar hâline getirildiğini; buna karşılık özgürleştirici eğitim anlayışının öğrencileri sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren bireyler olarak konumlandığını ifade etmektedir. Cornelius-White'in (2007) meta-analiz çalışması da öğrenci merkezli öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Sinema filmlerinde sunulan ders işleyiş biçimleri, öğretmenin öğretim sürecine bakış açısını ve benimsediği pedagojik yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu nedenle filmlerdeki eğitim-öğretim süreçleri, geleneksel ve yenilikçi yaklaşımlar bağlamında karşılaştırmalı olarak analiz edilebilmektedir.

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olup, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir. Ancak ölçme-değerlendirme yalnızca akademik başarıyı belirleyen teknik bir süreç değil; aynı zamanda eğitsel adalet, fırsat eşitliği ve öğrenci motivasyonu ile yakından ilişkili bir alandır. Geleneksel ölçme anlayışları çoğunlukla standart sınavlara dayanırken, çağdaş yaklaşımlar sürece dayalı ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini ön plana çıkarmaktadır. Black ve Wiliam (1998), biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediğini ve akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Shepard (2000) ise ölçme-değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim temalı filmlerde sınavlar ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sahneler, bu farklı anlayışların nasıl temsil edildiğini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini görünür kılmaktadır.

2.5. Örtük Program ve İktidar İlişkileri

Okullarda uygulanan resmi öğretim programlarının yanı sıra, açıkça ifade edilmeyen ancak öğrenciler üzerinde etkili olan örtük bir program da bulunmaktadır. Jackson (1968) tarafından tanımlanan örtük program, okulda kurulan ilişkiler, kurallar, değerler ve beklentiler yoluyla öğrencilere dolaylı biçimde aktarılan mesajları kapsamaktadır. Bu süreçte itaat, rekabet, başarı ve disiplin gibi kavramlar çoğu zaman örtük biçimde öğretilmektedir. Foucault'nun (1977) iktidar ve disiplin kavramları, eğitim kurumlarının bireyler üzerindeki düzenleyici etkisini açıklamak açısından önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Eğitim temalı filmler, okulun ve sınıfın bir iktidar mekânı olarak nasıl işlediğini; öğretmenlerin bu yapı içindeki konumlarını ve öğrencilerle kurulan güç ilişkilerini görünür hâle getirmektedir. Bu bağlamda filmler, eğitimde otorite, direnç ve dönüşüm temalarının eleştirel bir perspektifle analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen yaşamını ve sınıf içi süreçleri konu alan seçili sinema filmlerini eğitsel ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek, filmlerde sunulan öğretmen temsillerinin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin hangi pedagojik anlayışları, değerleri ve uygulamaları yansıttığını ortaya koymaktır. Çalışmada sinema filmleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıların, sınıf içi etkileşimlerin ve eğitim pratiklerinin görünür hâle geldiği kültürel ve pedagojik metinler olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda filmler; öğretmenin rolü ve mesleki kimliği, eğitim-öğretim süreçleri, sınıf yönetimi anlayışı, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve örtük program boyutları çerçevesinde analiz edilmiştir. Amaç, filmlerde betimlenen öğretmen pratiklerini yalnızca betimlemek değil; bu pratiklerin hangi kuramsal ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda şekillendiğini tartışmak ve sinemanın öğretmen eğitimi ile pedagojik farkındalık geliştirme süreçlerinde nasıl işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğine ilişkin çıkarımlar sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sinema filmlerinde öğretmenler hangi roller ve mesleki özellikler üzerinden temsil edilmektedir?
 - a. Öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, meslek etiği ve sorumluluk anlayışları nasıl yansıtılmaktadır?
 - b. Öğretmen-öğrenci ilişkileri hangi temeller üzerine kurulmaktadır?
2. Filmlerde sunulan eğitim-öğretim süreçleri hangi öğrenme yaklaşımlarını yansıtmaktadır?
 - a. Ders işleyiş biçimleri öğretmen merkezli mi, öğrenci merkezli mi yapılandırılmaktadır?
 - b. Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri hangi pedagojik anlayışlarla ilişkilendirilebilir?
3. Sinema filmlerinde sınıf yönetimi nasıl temsil edilmektedir?
 - a. Disiplin, otorite ve sınıf içi kurallar hangi yaklaşımlar doğrultusunda ele alınmaktadır?
 - b. Öğrenmeye elverişli sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenin rolü nasıl betimlenmektedir?
4. Filmlerde yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hangi anlayışları yansıtmaktadır?
 - a. Değerlendirme süreçleri daha çok sonuç odaklı mı yoksa sürece dayalı mı kurgulanmaktadır?
 - b. Bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki akademik ve duyuşsal etkileri nasıl sunulmaktadır?
5. Sinema filmlerinde örtük program aracılığıyla hangi değerler ve mesajlar aktarılmaktadır?
 - a. Eğitim ortamlarında güç ilişkileri, eşitlik, adalet ve toplumsal normlar nasıl temsil edilmektedir?
 - b. Öğretmenler bu örtük mesajların yeniden üretiminde ya da dönüştürülmesinde nasıl bir rol üstlenmektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmen yaşamını ve sınıf içi süreçleri konu alan sinema filmleri, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma, filmlerin pedagojik söylemleri ve öğretmen temsillerini görünür kılan kültürel metinler olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu doğrultuda filmler, nicel ölçümlerle değerlendirilebilecek nesneler olarak değil; öğretmenlik mesleğine, eğitim-öğretim süreçlerine ve sınıf içi ilişkilere dair anlamlar üreten nitel veri kaynakları olarak ele alınmıştır.

Araştırma Deseni

Çalışma, nitel doküman analizi desenine dayanmaktadır. Doküman analizi; yazılı, görsel veya işitsel materyallerin sistematik biçimde incelenerek belirli temalar çerçevesinde anlamlandırılmasını amaçlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sinema filmleri bu çalışmada, öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik, toplumsal ve ideolojik söylemleri içeren görsel-işitsel dokümanlar olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, filmlerde sunulan öğretmen pratiklerinin yalnızca betimlenmesini değil, aynı zamanda eleştirel biçimde yorumlanmasını mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri kaynağını, öğretmen yaşamını ve sınıf içi eğitim süreçlerini merkezine alan seçili sinema filmleri oluşturmaktadır. Film seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır: Filmlerin öğretmen karakterini ve eğitim ortamını merkezî bir unsur olarak ele alması, sınıf içi etkileşimler, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve eğitim uygulamalarına somut sahneler sunması, eğitim literatüründe ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde sıklıkla referans verilen yapımlar arasında yer alması. Bu ölçütler doğrultusunda seçilen filmler, öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı pedagojik yaklaşımları ve sınıf içi uygulamaları karşılaştırmalı biçimde incelemeye olanak sağlamıştır.

Veri toplama sürecinde filmler birden fazla kez izlenmiş; öğretmen davranışları, ders işleyiş biçimleri, sınıf yönetimi uygulamaları, ölçme-değerlendirme süreçleri ve örtük mesajlar açısından dikkat çekici sahneler belirlenmiştir. Belirlenen sahneler, zaman kodlarıyla kayıt altına alınarak analiz sürecinde doğrudan alıntılanabilir veri birimleri hâline getirilmiştir. Bu yaklaşım, analizlerin soyut genellemelerden ziyade somut film sahnelerine dayandırılmasını sağlamıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde, teorik (kuramsal) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Teorik tematik analiz, araştırmacının önceden belirlediği kuramsal çerçeve ve araştırma soruları doğrultusunda veriyi belirli temalar etrafında çözümlemesini esas alan bir analiz biçimidir (Tuckett, 2005). Bu yaklaşım, verilerin tamamının yüzeysel olarak betimlenmesinden ziyade, verinin belirli yönlerinin daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Terry, vd. 2017). Braun ve Clarke'a (2006) göre teorik tematik analiz, araştırmacının alandaki kuramsal ve analitik bilgisinin yönlendirici olduğu, açık biçimde araştırmacı güdümlü bir analiz sürecini ifade etmektedir. Bu bağlamda temalar, veriden kendiliğinden ortaya çıkmaktan ziyade, araştırmanın amaçları ve kuramsal dayanakları doğrultusunda önceden belirlenmektedir.

Bu çalışmada tematik analiz süreci, öğretmen rolü ve mesleki kimlik, eğitim-öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme anlayışı ve örtük program temaları çerçevesinde yürütülmüştür. Sinema filmleri, bu temalar doğrultusunda sahne temelli olarak analiz edilmiş; öğretmenlik mesleğine ve sınıf içi uygulamalara ilişkin pedagojik söylemler, kuramsal çerçevede ele alınan kavramlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirliliği desteklemek amacıyla analizler, filmlerin doğrudan gözlenebilir verilerine (sahne örnekleri ve diyalog alıntıları) dayandırılmış; yorumların hangi sahne/ifadeden üretildiği okur tarafından takip edilebilecek biçimde metin içine yerleştirilmiştir. Bazı örneklerde zaman kodu kullanılarak aynı sahnenin yeniden bulunup kontrol edilebilmesi sağlanmış, böylece analiz süreci izlenebilir hâle getirilmiştir. Ayrıca her film için büyük ölçüde benzer başlıklar ve düzen izlenerek (ör. öğretmen rolü, sınıf içi süreçler, pedagojik yaklaşım gibi) çözümlemelerde yapısal

tutarlılık korunmuş; film künyeleri ve ilgili kaynaklara atıflarla değerlendirmeler kuramsal bir çerçeveye oturtulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen yaşamını ve sınıf içi süreçleri konu alan sinema filmlerine ilişkin bulgular, teorik tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda sunulmaktadır. Analiz sürecinde, filmler öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik söylemleri görünür kılan nitel veri kaynakları olarak ele alınmış; öğretmen rolleri, sınıf içi uygulamalar ve eğitimsel mesajlar önceden belirlenen temalar çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular, kuramsal çerçeve ve araştırma sorularıyla uyumlu olarak beş ana tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalar sırasıyla öğretmenin rolü ve mesleki özellikleri, eğitim-öğretim süreçleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme anlayışı ve örtük programdır. Her tema kapsamında, filmlerde yer alan öğretmen pratikleri sahne temelli örneklerle ele alınmış; filmler arasında ortaya çıkan ortak örüntüler ve farklılaşmalar betimlenmiştir. Bulgular bölümünde sunulan açıklamalar, doğrudan film sahnelerine ve senaryolarda yer alan öğretmen davranışlarına dayandırılmış olup, kuramsal yorumlara sınırlı ve bağlamsal düzeyde yer verilmiştir.

Öğretmenin Rolü ve Mesleki Özellikleri

Bu tema kapsamında, öğretmen yaşamını konu alan sinema filmlerinde öğretmen karakterlerinin mesleki rolleri ve öne çıkan özellikleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin filmlerde çoğunlukla bilgiyi aktaran geleneksel bir otorite figürü olarak değil; öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini birlikte ele alan, öğrenme sürecini yönlendiren ve destekleyen birer rehber olarak temsil edildiğini göstermektedir. Öğretmen figürleri, sınıf içi uygulamalar, öğrencilerle kurulan ilişki biçimleri ve mesleki sorumluluk anlayışı üzerinden belirginleşmektedir.

Filmlerde öğretmen rolünün dikkat çeken yönlerinden biri, öğrencilere yönelik yüksek beklenti ve akademik başarıya duyulan inançtır. *Kalk ve Diren* filminde öğretmen karakteri, öğrencilerinden yüksek düzeyde akademik performans beklemekte ve bu beklentiye sistemli çalışma, tekrar ve süreklilik vurgusuyla desteklemektedir. Öğretim süreci, öğrencilerin yalnızca sınav başarısına ulaşmalarını değil, akademik özgüven geliştirmelerini ve problem çözme becerilerini ilerletmelerini hedefleyen bir yapı içinde sunulmaktadır. Benzer biçimde *Ron Clark'ın Hikâyesi* filminde öğretmen, öğrencilerin akademik potansiyellerine yönelik olumlu bir tutum sergileyerek başarı beklentisini sınıf içinde ortak bir hedef hâline getirmektedir. Bu temsillerde öğretmen, öğrencilerin başarabileceğine inanan ve bu inancı öğretim sürecine yansıtan bir mesleki duruş sergilemektedir. Öğretmen rolünün bir diğer boyutu, öğrenciyi merkeze alan pedagojik rehberlik anlayışıdır. *Ölü Ozanlar Derneği* filminde öğretmen karakteri, öğrenmeyi ezbere dayalı bir süreç olmaktan çıkarak öğrencilerin düşünmeye, sorgulamaya ve farklı bakış açıları geliştirmeye yönlendirildiği bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğretmen, sınıf içindeki otoritesini katı kurallar üzerinden değil; öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve bireysel ifadelerine alan açan bir rehberlik anlayışı üzerinden kurmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenin öğretim sürecinde yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Filmlerde öğretmenlik mesleğine ilişkin öne çıkan bir diğer bulgu, etik sorumluluk ve öğrenciler adına sorumluluk üstlenme eğilimidir. *Özgürlük Yazarları* filminde öğretmen karakteri, öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan dezavantajlı koşullarını dikkate alarak öğretim sürecini bu koşullara duyarlı biçimde yapılandırmaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin nitelikli eğitim materyallerine erişimini sağlamak amacıyla kişisel çaba göstermesi, mesleki sorumluluğun sınıf içi öğretimle sınırlı kalmadığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde *Kalk ve Diren* filminde öğretmenin, öğrencilerin akademik dürüstlüklerinin sorgulandığı durumlarda onları savunması, öğretmenin kurumsal süreçler karşısında öğrenciler adına sorumluluk üstlenen bir aktör olarak temsil edildiğini göstermektedir.

Öğretmen rolünün filmlerde sıkça vurgulanan bir başka yönü, öğrencilerle kurulan güven ilişkisi ve duygusal destek boyutudur. *Özgürlük Yazarları* ve *Ron Clark'ın Hikâyesi* filmlerinde öğretmen karakterleri, öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri ve değer gördüklerini hissettikleri sınıf ortamları oluşturmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, yalnızca akademik hedefler etrafında değil; empati, karşılıklı anlayış ve destek temelinde şekillenmektedir. Bu durum, öğretmenin öğrenme sürecindeki rolünün bilişsel boyutun ötesine geçtiğini göstermektedir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerde öğretmenlerin çok boyutlu mesleki özelliklerle temsil edildiği görülmektedir. Öğrencinin potansiyeline inanma, yüksek beklenti oluşturma, öğrenmeyi yapılandırma, etik sorumluluk üstlenme ve güven temelli ilişkiler kurma, farklı filmlerde değişen yoğunluklarda olsa da ortak biçimde öne çıkan özellikler arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği, bu filmlerde yalnızca öğretim etkinliğiyle sınırlı bir rol olarak değil; öğrencilerin eğitimsel ve kişisel gelişim süreçlerinde belirleyici bir konuma sahip mesleki bir pratik olarak temsil edilmektedir.

Eğitim ve Öğretim Süreçleri

Bu tema kapsamında, öğretmen yaşamını konu alan sinema filmlerinde eğitim-öğretim süreçlerinin nasıl yapılandırıldığı ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını hangi yaklaşımlar doğrultusunda yürüttüğü incelenmiştir. Bulgular, filmlerde öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretmen merkezli, tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir yapıdan uzaklaştığını; öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, öğrenmenin günlük yaşamla ilişkilendirildiği ve deneyim temelli uygulamalarla desteklendiği bir anlayışın öne çıktığını göstermektedir.

İncelenen filmlerde öğretim süreci, bilginin soyut ve statik bir içerik olarak sunulmasından ziyade, öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirildiği bir yapı içerisinde temsil edilmektedir. *Kalk ve Diren* filminde öğretmen, matematiksel kavramları yalnızca formüller üzerinden aktarmamakta; günlük hayattan örnekler, somut nesneler ve problem durumları aracılığıyla öğrencilerin anlamlandırabileceği hâle getirmektedir. Bu yaklaşım, öğrenmenin ezbere dayalı bir süreç olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin aktif zihinsel katılımını gerektiren bir deneyime dönüştürüldüğünü göstermektedir. Öğretim sürecinde ısrar, tekrar ve süreklilik vurgusu, öğrenmenin zaman içinde yapılandırılan bir süreç olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Filmlerde öğretim sürecinin bir diğer belirgin özelliği, öğrencinin aktif katılımını zorunlu kılan öğretim uygulamalarıdır. *Ölü Ozanlar Derneği* filminde öğretmen, ders sürecini sınıf içi anlatımla sınırlı tutmamakta; öğrencilerin şiirleri farklı bakış açılarıyla yorumlamalarını, kendi düşüncelerini ifade etmelerini ve öğrenme sürecine doğrudan katılmalarını teşvik etmektedir. Öğretim, öğrencilerin pasif dinleyici konumunda kaldığı bir süreç olarak değil; düşünme, sorgulama ve keşfetme yoluyla ilerleyen bir öğrenme deneyimi olarak temsil edilmektedir.

Benzer biçimde *Muhteşem Münazaracılar* filminde öğretim süreci, öğrencilerin araştırma yapmalarını, kanıt üretmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren uygulamalar üzerinden yapılandırılmaktadır. Ders ortamı, bilgilerin hazır olarak sunulduğu bir alan olmaktan çıkarak, öğrencilerin aktif biçimde bilgi ürettiği ve tartıştığı bir öğrenme ortamına dönüşmektedir. Bu filmde öğretim süreci, akademik kazanımların yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve savunma becerilerini geliştiren bir yapı içerisinde sunulmaktadır. *Özgürlük Yazarları* filminde eğitim-öğretim süreci, öğrencilerin bireysel yaşam deneyimlerinin öğrenmenin merkezine alındığı bir anlayışla yürütülmektedir. Öğretim sürecinde günlük yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendi yaşantıları ile ders içeriği arasında bağ kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmakta ve öğrenme sürecini öğrenciler için anlamlı hâle getirmektedir. Öğretim, bu filmde yalnızca akademik

içerik aktarımı olarak değil; öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri ve deneyimlerini paylaşılabildikleri bir süreç olarak temsil edilmektedir.

Ron Clark'ın Hikâyesi filminde ise öğretim süreci, öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu artırmaya yönelik farklı öğretim araç ve tekniklerinin kullanımıyla öne çıkmaktadır. Derslerde ritim, müzik, hareket ve oyun gibi unsurlardan yararlanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını destekleyen uygulamalar olarak sunulmaktadır. Öğretim süreci, öğrencilerin öğrenmeye karşı dirençlerini azaltan ve dersleri erişilebilir hâle getiren bir yapı içerisinde temsil edilmektedir. Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerde eğitim-öğretim süreçlerinin tek tip bir öğretim anlayışıyla sınırlı olmadığı görülmektedir. Öğretim sürecinde bilginin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencinin aktif katılımının teşvik edilmesi ve farklı öğretim araç ve tekniklerinden yararlanılması, filmler arasında ortak biçimde öne çıkan özellikler arasında yer almaktadır. Eğitim-öğretim süreci, bu filmlerde öğretmenin pedagojik tercihleri doğrultusunda şekillenen, dinamik ve çok boyutlu bir yapı olarak temsil edilmektedir.

Sınıf Yönetimi

Bu tema kapsamında, öğretmen yaşamını konu alan sinema filmlerinde sınıf yönetiminin nasıl temsil edildiği ve öğretmenlerin sınıf içi düzeni hangi yaklaşımlar doğrultusunda sağladığı incelenmiştir. Bulgular, filmlerde sınıf yönetiminin yalnızca kurallar, disiplin ya da davranış kontrolü üzerinden ele alınmadığını; öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf iklimi ve pedagojik tercihlerin bütüncül bir bileşeni olarak temsil edildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi düzeni mutlak bir otorite ya da cezalandırıcı mekanizmalarla sağlamaktan ziyade, güven ve aidiyet temelli bir yapı inşa ederek yönettikleri görülmektedir. İncelenen filmlerde sınıf yönetimi anlayışı, çoğunlukla aidiyet ve ortak sorumluluk üzerinden şekillenmektedir. *Ron Clark'ın Hikâyesi* filminde bu durum, öğretmenin sınıfa girdiği ilk andan itibaren vurguladığı “biz” anlayışıyla somutlaşmaktadır. Öğretmenin, sınıf içinde yaşanan kurallara uyumsuzluk durumlarında bireysel cezalandırma yoluna gitmek yerine tüm sınıfı sürece dahil eden tutumu, sınıf yönetiminin dışsal bir baskıdan çok ortak bir yaşam kültürü oluşturma çabası olarak temsil edildiğini göstermektedir. Bu yaklaşımda öğretmen otoritesi, korku ve yaptırım üzerinden değil; öğrencilerin sınıfı sahiplenmesi ve içsel sorumluluk geliştirmesi üzerinden inşa edilmektedir.

Sınıf yönetimi anlayışlarının bir diğer dikkat çekici yönü, fiziksel mekânın kullanımındaki esneklik ve bunun sınıf iklimine yansımalarıdır. *Ölü Ozanlar Derneği* filminde öğretmenin öğrencileri geleneksel oturma düzeninin dışına çıkarması, ders sürecini koridorlara ya da sınıfın farklı noktalarına taşıması, sınıf yönetiminin fiziksel statükoyu aşarak nasıl etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturabildiğini göstermektedir. Bu filmde sınıf, mutlak sessizliğin hâkim olduğu bir alan olmaktan ziyade, öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, hata yapabildikleri ve düşüncelerini görünür kılabildikleri güvenli bir ortam olarak temsil edilmektedir. Benzer biçimde *Özgürlük Yazarları* filminde sınıf yönetimi, sınıf içindeki çatışmaları bastırmaya yönelik bir kontrol süreci olarak değil; öğrenciler arasındaki gerilimleri dönüştürmeye yönelik bir ilişki yönetimi olarak sunulmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinlikler yoluyla öğrencilerin ortak deneyimlerini görünür kılması, sınıfı dış dünyadaki şiddet ve ayrımcılıktan görece arındırılmış bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, farklılıkların kabul edildiği ve karşılıklı saygının pedagojik bir öncelik hâline geldiği bir süreç olarak temsil edilmektedir.

Sınıf yönetiminde akademik hedefler ile disiplin arasındaki denge de filmlerde öne çıkan bir başka boyuttur. *Kalk ve Diren* filminde öğretmen, sınıf içi düzeni yoğun bir çalışma temposu ve yüksek akademik beklenti üzerine kurmaktadır. Zamanın etkin kullanımı, akademik sorumlulukların açık biçimde belirlenmesi ve öğrenme sürecinin süreklilik vurgusuyla yürütülmesi, sınıf yönetiminin temel

unsurları olarak sunulmaktadır. Bu disiplin anlayışı, öğrencileri cezalandırmaya yönelik bir kontrol mekanizması olmaktan ziyade, onları akademik hedeflere yönlendiren ve başarıya hazırlayan bir çerçeve içerisinde temsil edilmektedir. Benzer bir disiplin ve çalışma kültürü, *Muhteşem Münazaracılar* filminde öğretmenin yürüttüğü yoğun ve eleştirel çalışma süreçlerinde de görülmektedir. Sınıf yönetiminin daha mikro düzeyde, bireysel ilişkilere dayalı boyutu ise *Can Dostum* filminde danışman-öğrenci etkileşimi üzerinden görünür olmaktadır. Danışmanın, öğrenciyle kurduğu yargılayıcı olmayan, sabırlı ve sınırları net ilişki biçimi; sessizliği ve beklemeyi bilinçli bir yönetim aracı olarak kullanması, sınıf yönetiminin yalnızca grup düzeyinde değil, bireysel düzeyde de bir ilişki yönetimi süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu temsil, sınıf yönetiminin en küçük birimde dahi güven ve saygı temelli bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerde sınıf yönetiminin tek tip bir disiplin anlayışıyla ele alınmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi; öğretmenin pedagojik duruşu, empati becerisi, öğrencilerle kurduğu güven ilişkisi ve akademik beklentileriyle birlikte şekillenen dinamik bir süreç olarak temsil edilmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki otoritesi, katı kontrol mekanizmalarından ziyade ilişki kurma, sorumluluk paylaşma ve öğrenme ortamını yapılandırma becerileri üzerinden inşa edilmektedir.

Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Bu tema kapsamında, öğretmen yaşamını konu alan sinema filmlerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl temsil edildiği incelenmiştir. Bulgular, filmlerde ölçme ve değerlendirmenin yalnızca akademik başarının sayısal olarak belirlenmesine yönelik bir uygulama olarak sunulmadığını; öğrencinin öğrenme sürecini izleyen, gelişimini görünür kılan ve öğretim sürecini yönlendiren çok boyutlu bir pedagojik süreç olarak ele alındığını göstermektedir. İncelenen filmlerde ölçme ve değerlendirme anlayışının önemli bir boyutu, akademik standartların süreç odaklı bir yaklaşımla birlikte ele alınmasıdır. *Kalk ve Diren* filminde değerlendirme, özellikle AP Calculus sınavına hazırlık süreci üzerinden görünür hâle gelmektedir. Öğretmen, öğrencilerin sınav performanslarını yalnızca sonuçlar üzerinden değil; hazırlık sürecinde yapılan tekrarlar, hata analizleri ve gösterilen çaba üzerinden değerlendirmektedir. Öğrencilerin yanlışlarının tek tek ele alınması ve bu yanlışlar üzerinden öğretimin yeniden yapılandırılması, ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyen bir geri bildirim mekanizması olarak temsil edildiğini göstermektedir. Sınav sonuçlarının ardından öğrencilerin akademik dürüstlüklerinin sorgulandığı süreçte öğretmenin öğrencileri savunması ise, değerlendirme uygulamalarının etik boyutuna işaret etmektedir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bir diğer belirgin yönü, geleneksel sınav ve notlandırma uygulamalarının dışına çıkan alternatif araçların kullanımınıdır. *Özgürlük Yazarları* filminde öğrencilerin tuttukları günlükler, değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olarak sunulmaktadır. Bu yazılı çalışmalar, öğrencilerin düşüncelerini, deneyimlerini ve gelişim süreçlerini ifade etmelerine olanak tanımakta; değerlendirme, yalnızca akademik başarıyı ölçen bir araç olmaktan çıkarak öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine hizmet eden bir uygulamaya dönüşmektedir. Bu filmde değerlendirme, not kaygısından görece uzak bir biçimde, öğrencilerin ifade becerilerini ve öğrenme sürecine yönelik tutumlarını görünür kılmaktadır. Benzer biçimde *Ölü Ozanlar Derneği* filminde ölçme ve değerlendirme anlayışı, standartlaştırılmış değerlendirme araçlarına eleştirel bir mesafe ile temsil edilmektedir. Öğretmen, öğrencilerin şiirleri belirli şemalar doğrultusunda çözümlemelerinden ziyade, metinle kurdukları bireysel ilişkiyi ve ortaya koydukları özgün yorumları önemsemektedir. Bu bağlamda değerlendirme, öğrencilerin belirli ölçütlere ne ölçüde uyduklarını tespit eden bir mekanizma olmaktan çok, öğrenme sürecinde gösterdikleri düşünsel cesareti ve katılımı görünür kılan bir araç olarak sunulmaktadır.

Performans temelli değerlendirme anlayışı, *Muhteşem Münazaracılar* filminde belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Öğrencilerin münazara süreçlerinde sergiledikleri araştırma becerileri, argüman üretme kapasiteleri ve hitabet yetkinlikleri, değerlendirme sürecinin temel ölçütleri arasında yer almaktadır. Münazara karşılaşmaları, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil; bilgiyi kullanma, savunma ve eleştirel biçimde yapılandırma becerilerini ortaya koyan değerlendirme ortamları olarak temsil edilmektedir. *Ron Clark'ın Hikâyesi* filminde ise ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamalarla birlikte ele alınmaktadır. Öğretmen, değerlendirme sürecini oyunlaştırma, gündelik yaşamla ilişkilendirme ve anlık geri bildirimler yoluyla yürütmektedir. Öğrencilerin farklı ortamlarda ve çeşitli etkinlikler aracılığıyla değerlendirilmesi, değerlendirmenin yaşamdan kopuk bir uygulama olmaktan çıkarılarak öğrenmenin doğal bir parçası hâline getirildiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin daha bireysel ve derinlikli boyutu ise *Can Dostum* filminde danışman-öğrenci etkileşimi üzerinden temsil edilmektedir. Danışman, öğrencinin başarısını yalnızca bilişsel performans üzerinden değil; kendini ifade edebilme, yaşantılarını anlamlandırma ve duygusal farkındalık geliştirme düzeyi üzerinden değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, değerlendirmenin yalnızca akademik bilgiye odaklanan bir süreç olmadığını; bireysel gelişimin izlenmesini de kapsayan bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerde ölçme ve değerlendirmenin tek boyutlu ve sonuç odaklı bir anlayışla ele alınmadığı görülmektedir. Değerlendirme; öğrencinin öğrenme sürecini izleyen, gelişimini destekleyen, etik duyarlılık taşıyan ve öğretimi yeniden yapılandırmaya olanak tanıyan çok boyutlu bir pedagojik süreç olarak temsil edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme, bu filmlerde öğretim süreciyle bütünleşen ve öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Örtük Program

Bu tema kapsamında, öğretmen yaşamını konu alan sinema filmlerinde resmi öğretim hedeflerinin ötesinde öğrencilere aktarılan değerler, tutumlar, inançlar ve yaşam becerileri incelenmiştir. Bulgular, filmlerde öğrenmenin yalnızca açık müfredat ve ders içerikleri yoluyla gerçekleşmediğini; öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, seçtikleri örnekler, kurdukları ilişkiler ve sergiledikleri duruşlar aracılığıyla öğrencilerin çeşitli gizil öğrenmeler edindiğini göstermektedir. Örtük program, bu bağlamda öğrencilerin akademik kazanımların ötesinde, kendilerine ve dünyaya bakışlarını şekillendiren bir öğrenme alanı olarak temsil edilmektedir.

İncelenen filmlerde örtük programın öne çıkan boyutlarından biri, toplumsal değerlere ve etik ilkelere ilişkin farkındalığın gelişmesidir. *Muhteşem Münazaracılar* filminde öğretmenin öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalar, yalnızca akademik hitabet ve tartışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik değildir; aynı zamanda öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumsal koşulları sorgulamalarına ve bu koşullar karşısında düşünsel bir duruş geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, resmi ders içeriğinin ötesinde, adalet, eşitlik ve sorumluluk gibi değerleri örtük biçimde öğrenmektedir. Bu filmde örtük program, eğitimin yalnızca bilgi aktaran bir süreç olmadığını; bireyin toplumsal gerçeklikle ilişki kurmasını sağlayan bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Örtük programın bireysel gelişim boyutu, *Ölü Ozanlar Derneği* filminde öğretmenin sınıf içindeki tutumu ve öğrencilerle kurduğu ilişki üzerinden görünür olmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin edebi metinleri yorumlamalarından çok, kendi düşüncelerine değer vermelerini ve bireysel seslerini fark etmelerini teşvik etmektedir. Bu süreçte öğrenciler, resmi öğretim hedeflerinin ötesinde, özgüven geliştirme, sorgulama ve otoriteyle ilişki kurma biçimlerine dair gizil öğrenmeler edinmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin hiyerarşik bir yapıdan ziyade karşılıklı etkileşim ve rehberlik temelli biçimde temsil edilmesi, örtük programın bu filmdeki belirgin yansımalarından biridir. *Özgürlük Yazarları* filminde

gizil öğrenmeler, empati, hoşgörü ve birlikte yaşama kültürü etrafında şekillenmektedir. Öğretmenin sınıf içinde uyguladığı etkinlikler, öğrencilerin yalnızca ders içeriğini öğrenmelerini değil; farklı yaşam deneyimlerine sahip bireylerle bir arada olmayı ve önyargıları sorgulamayı da öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu filmde örtük program, sınıf ortamını dış dünyadaki çatışma ve ayrımcılıklardan görece arındırılmış bir öğrenme alanına dönüştürmekte; öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Örtük programın kimlik inşası ve akademik özgüven boyutu *Kalk ve Diren* filminde belirgin biçimde temsil edilmektedir. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim ve kullandığı tarihsel göndermeler, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yetersiz görme eğilimlerini sorgulamalarına yol açmaktadır. Öğrenciler, zamanla yalnızca matematiksel bilgi edinmekle kalmamakta; emek, sebat ve disiplin yoluyla başarıya ulaşabileceklerine dair bir anlayış geliştirmektedir. Bu süreçte örtük program, öğrencilerin sosyoekonomik koşullarını kader olarak görmemelerine ve akademik kimliklerini yeniden inşa etmelerine katkı sağlamaktadır. *Ron Clark'ın Hikâyesi* filminde örtük program, kolektif sorumluluk ve birlikte başarma kültürü üzerinden şekillenmektedir. Öğretmenin sınıf içinde oluşturduğu ortak kurallar ve paylaşılan değerler, öğrencilerin bireysel başarıların ötesinde sınıfın bir parçası olmanın sorumluluklarını fark etmelerine olanak tanımaktadır. Sınıf içindeki sosyal etkileşimler, dayanışma ve karşılıklı destek, öğretmenin açıkça dile getirmediği ancak sürekli olarak deneyimlenen örtük kazanımlar arasında yer almaktadır. Örtük programın daha derin ve bireysel düzeydeki yansımaları ise *Can Dostum* filminde danışman-öğrenci etkileşimi üzerinden temsil edilmektedir. Danışmanın öğrenciyle kurduğu ilişki, akademik bilgi aktarımının ötesinde, yaşam deneyimlerinin paylaşılması ve duygusal farkındalığın geliştirilmesi üzerine kuruludur. Bu süreçte öğrenci, resmi bir öğretim hedefi olmaksızın, kendini tanıma, geçmiş deneyimlerini anlamlandırma ve duygusal yükleriyle baş etme becerileri geliştirmektedir. Bu filmde örtük program, eğitimin bireyin yaşamına dokunan en insani boyutunu görünür kılmaktadır.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, filmlerde örtük programın öğrenme sürecinin güçlü ve belirleyici bir bileşeni olduğu görülmektedir. Öğrenciler; öğretmenlerin duruşları, sınıf içi ilişkiler ve gündelik etkileşimler aracılığıyla öz güven, empati, sorumluluk, düşünsel cesaret ve birlikte yaşama gibi değerleri örtük biçimde edinmektedir. Örtük program, bu filmlerde eğitimin yalnızca resmi müfredatla sınırlı olmayan, çok katmanlı ve bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen temalı sinema filmleri üzerinden elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğinin sinemada çok boyutlu ve bütüncül bir yapı içerisinde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Filmlerde öğretmen figürü, yalnızca bilgi aktaran teknik bir rol ile sınırlı kalmamakta; öğrenme sürecini yapılandıran, sınıf ortamını yöneten ve öğrencilerin akademik olduğu kadar bireysel gelişim süreçlerine de etki eden bir aktör olarak konumlandırılmaktadır. Bu temsil biçimi, öğretmenliğin bilişsel öğrenmenin ötesinde duyuşsal ve sosyal boyutları da kapsayan bir meslek alanı olduğunu vurgulayan alan yazınla örtüşmektedir (Darling-Hammond, 2006; Hattie, 2009).

Öğretmenin rolüne ilişkin bulgular incelendiğinde, filmlerde öne çıkan öğretmen temsillerinin merkezinde öğrencinin potansiyeline duyulan güven ve yüksek beklenti anlayışının yer aldığı görülmektedir. *Kalk ve Diren* filminde öğretmenin, öğrencileri üst düzey akademik hedeflere yönlendirmesi ve bu hedefleri sistemli bir çalışma süreciyle desteklemesi, öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik performansları ve öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici olduğu, alan yazında uzun süredir vurgulanmaktadır (Hattie, 2009; Rosenthal ve Jacobson, 1968). Filmlerde

bu beklentinin yalnızca söylem düzeyinde kalmaması, öğretim sürecinin yapılandırılması yoluyla somutlaştırılması dikkat çekmektedir.

Eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin temsiller, öğretimin öğrencinin aktif katılımını önceleyen ve öğrenmeyi yaşam deneyimleriyle ilişkilendiren bir anlayışla ele alındığını göstermektedir. Filmlerde öğretim uygulamaları, bilginin tek yönlü aktarımına dayalı bir süreçten ziyade, öğrencilerin etkileşim yoluyla anlam inşa ettikleri bir öğrenme deneyimi olarak sunulmaktadır. Bu durum, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşımlarla örtüşmektedir (Fosnot, 2013). Öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerin ilgi ve deneyimlerine duyarlı biçimde yapılandırmaları, alan yazında etkili öğretim uygulamalarının temel özellikleri arasında yer almaktadır (Darling-Hammond, vd., 2020).

Sınıf yönetimine ilişkin bulgular, filmlerde sınıf içi düzenin katı disiplin ve kontrol mekanizmaları üzerinden değil; güven, aidiyet ve ilişki temelli bir anlayış üzerinden kurulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki otoriteleri, baskı ve cezalandırma yoluyla değil; öğrencilerle kurulan olumlu ilişkiler ve destekleyici bir sınıf iklimi aracılığıyla inşa edilmektedir. Bu temsil, sınıf yönetiminin öğrenme sürecini destekleyen bir yapı olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan alan yazınla uyumludur (Evertson ve Weinstein, 2006). Filmlerde sınıf yönetimi, öğretmenin pedagojik duruşu ile bütünleşen bir süreç olarak sunulmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bulgular da filmlerde değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı bir uygulama olarak ele alınmadığını göstermektedir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini izleyen, gelişimini destekleyen ve öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesine olanak tanıyan bir araç olarak temsil edilmektedir. Bu yaklaşım, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Black ve Wiliam, 1998). Filmlerde alternatif değerlendirme araçlarının ve süreç odaklı geri bildirimlerin öne çıkması, değerlendirmenin öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığını göstermektedir.

Örtük programa ilişkin bulgular tartışıldığında, filmlerde eğitimin en kalıcı etkilerinin çoğunlukla resmi müfredatın ötesinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, ilişkileri ve gündelik etkileşimleri aracılığıyla çeşitli değerler, tutumlar ve yaşam becerileri edinmektedir. Bu bulgular, örtük programın eğitim sürecindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Giroux ve Penna, 1979; Jackson, 1968). Filmlerde öğretmenin duruşu ve öğrencilerle kurduğu ilişki biçimi, öğrenme sürecinin gizil boyutlarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Sonuç

Tüm bu kuramsal ve sinematik veriler ışığında ulaşılan temel sonuç; öğretmen temalı sinema filmlerinin, öğretmenlik mesleğini çoğu zaman idealize edilmiş ancak pedagojik açıdan son derece katmanlı bir yapı içerisinde sunduğudur. Öğretmen figürü; öğretim uygulamalarından sınıf yönetimine, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından örtük programa kadar her aşamada öğrencilerin hem akademik hem de karakter gelişim süreçlerinde merkezi bir konuma yerleştirilmektedir. Bu temsiller, başarılı bir eğitim sürecinin yalnızca teknik müfredat bilgisiyle değil, öğretmenin mesleki duruşu, empati becerisi ve etik sorumluluk gibi insani özellikleriyle harmanlandığında kalıcı bir dönüşüm yarattığını kanıtlamaktadır.

Elde edilen bulgular, sinemanın eğitimi sadece bir okul içi faaliyet olarak değil; etik, duyuşsal ve toplumsal boyutlarıyla görünür kılan güçlü bir mecra olduğunu ortaya koymaktadır. İncelenen filmlerde öğretmenlik; zorlu sosyo-ekonomik koşullara rağmen yürütülen, yüksek fedakârlık gerektiren ve bireyin yaşamında sarsılmaz izler bırakan bir "umut inşası" süreci olarak sunulmaktadır.

Bu durum, öğretmenlik mesleğine dair toplumsal algıların ve mesleki prestijin şekillenmesinde sinemanın işlevsel bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmen temsillerini sinematik bir bağlamda ele alarak eğitimin çok katmanlı yapısını akademik bir perspektifle görünür kılmıştır. Çalışmadan elde edilen sentezin; öğretmen adaylarının pedagojik farkındalık kazanmalarına, öğretmen eğitiminde sinemanın bir materyal olarak kullanılmasına ve eğitim temalı medya içeriklerinin eleştirel analizine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Gelecek çalışmalarda, farklı kültürel coğrafyalardan seçilecek filmlerin karşılaştırmalı analizi veya bu temsillerin öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak araştırılması, alandaki literatürü daha da zenginleştirecektir. Ayrıca, Bu çalışmanın bulgularından hareketle, öğretmen eğitiminde film sahneleri kanıta dayalı tartışma etkinliklerine dönüştürülerek sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme ve örtük program boyutlarında alternatif pedagojik kararlar ürettiren mikro-öğretim uygulamaları yapılması önerilmektedir. Ayrıca okullarda zümre toplantıları ve hizmet içi eğitimlerde seçili sahneler üzerinden ortak bir iyi uygulama rubriği geliştirilip gerçek sınıf örnekleriyle karşılaştırmalı yansıtma çalışmaları yürütülerek öğretim tasarımı ve öğrenci merkezli yaklaşımın sistematik biçimde güçlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akcan, E., & Kara, M. (2021). Eğitim konulu filmlerin sınıf yönetiminin boyutları açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 671-695. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352325>
- Becerikli, S. (2021). Mektupla öğretmen yetiştirme. *Belgi Dergisi*, (21), 279-299.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri: Alternate media usage in education as a socialization tool: Movies. *Journal of Human Sciences*, 5(2) <https://doi.org/10.14687/ijhs.v5i2.574>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 18 (76), 2076-2104. doi: 10.17755/esosder.583274
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.

- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1968)
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). *Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum*. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kurt, M., & Duran, E. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2(17-37), 25.
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1-2), 75-87.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990. <https://doi.org/10.33206/mjss.995588>

BÖLÜM 15

BEDEN EĞİTİMİNDE OYUNUN ROLÜ

Ahmet Düzgünce

BÖLÜM 15

BEDEN EĞİTİMİNDE OYUNUN ROLÜ

Ahmet Düzgünce¹

Özet

Çocukların hareket ihtiyaçları okul öncesinden başlanarak her dönemde karşılanmalıdır. Çocukların bu ihtiyacını karşılamak için en etkili yollardan bir tanesi oyundur. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi dersinde oyunun önemini ve yerini incelemektir. Bu amaçla dergipark, yök tezi, ulakbilim gibi çeşitli arama motorlarından literatür araştırması yapılmıştır. Alan taraması yapıldıktan sonra elde edilen bütün bilgiler harmanlanarak araştırmaya şekil verilmiştir. Araştırmanın sonucunda literatür oyun, oyunun önemi, beden eğitiminde oyunun rolü olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda beden eğitimi için devlet okullarının yeterince imkana sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin oyun ve oyun özellikleri hakkında yeterliliklerini arttırmak için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, oyun, öğretmen, öğrenci.

GİRİŞ

Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi için çocukluk döneminden itibaren bireylerin hareket gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Bu gereksinimin karşılanmasında beden eğitimi ve oyun etkinlikleri, bireyin fiziksel gelişiminin yanı sıra sosyal uyum, duygusal denge ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyen temel eğitimsel araçlar arasında yer almaktadır (Yavuz, 2016). Çocuklar, yetişkinlere kıyasla daha yüksek düzeyde fiziksel hareketlilik sergilemektedir. Ancak büyüme ve gelişim süreci ilerledikçe aktif yaşama katılım ve fiziksel hareket düzeyinde belirgin bir azalma gözlenmektedir. Bu noktada toplumsal bir kurum olarak önemli bir işlev üstlenen okullar, çocukların yaşam boyu sürdürebilecekleri aktif yaşam alışkanlıklarının kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Khayyat, 2015).

Sağlıklı bir insan gücü, devletlerin toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişiminin temel bileşenlerinden biridir. Bu doğrultuda ülkeler, eğitimin bütüncül yapısını dikkate alarak beden eğitimi ve spor etkinliklerini tüm eğitim kademelerini kapsayacak şekilde planlamalı ve uygulamalıdır. Eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor faaliyetleri aracılığıyla bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi, çok yönlü ve nitelikli bireylerden oluşan bir toplumun inşasına katkı sağlamaktadır. Özellikle ilköğretim dönemindeki öğrenciler için okul içi ve okul dışı sportif etkinliklerin düzenlenmesi; öğrencilerin enerjilerini ve streslerini sağlıklı yollarla boşaltmalarına, sosyalleşmelerine, okul ve toplumsal kuralları içselleştirmelerine ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmalarına yardımcı olmaktadır (Akgün ve İnan, 2010). Gelişim kuramları, çocukluk döneminin fiziksel hareket gereksiniminin en yoğun olduğu evrelerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak modern yaşam koşullarıyla birlikte bu dönemin giderek daha durağan bir yapıya büründüğü görülmektedir. Bu bağlamda oyun ve spor temelli etkinlikler, çocukların fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde temel araçlar olarak değerlendirilmektedir. Hareketliliğin sürekliliğinin sağlanması ve aktif yaşam alışkanlığının kazandırılması sürecinde, beden eğitimi dersleri kurumsal açıdan önemli bir işleve sahiptir. Öğrencilerin bu derslere etkin katılım göstermeleri ve beden eğitimi derslerine verilen önemin artırılması, yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlıklarının kazandırılması açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Al-Zandee, 2018). Özellikle çocukların enerjilerinin yüksek olduğu dönemlerden itibaren çocukların oyun ve spor etkinlikleriyle tanıştırılarak fiziksel, bilişsel, sosyal duyuşsal ve dil açısından gelişmesi oldukça önemlidir.

¹ Dr., Osmaniye/Türkiye, ahmetduzgunce@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2603-5554

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Oyun

İnsan, doğası gereği oyun oynayan bir varlıktır ve oyun davranışı bireyin gelişiminde temel bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Oyun ortamı, gündelik yaşamın kural ve zorunluluklarından bağımsız bir yapı sunarak bireyin farklı roller deneyimlemesine ve kendini özgürce ifade etmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle oyun, bireyin benlik gelişimine ve toplumsal rollerine hazırlanmasına katkı sağlayan önemli bir gelişimsel süreç olarak ele alınmaktadır (Erdemli, 2002). Oyun; belirli bir amaç doğrultusunda, uygun zaman ve mekân içerisinde, kendine özgü kuralları bulunan, fiziksel ve zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen, sosyal uyumu destekleyen ve bireye haz veren etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çoban ve Nacar, 2015). Benzer şekilde oyun, herhangi bir maddi çıkar gözetilmeksizin bireylerin hoş vakit geçirmelerine olanak tanıyan, dikkat, rastlantı ya da beceriye dayalı bir etkinlik olarak da ifade edilmektedir (Sel, 1995). Oyun, en yalın biçimiyle doğumla birlikte başlayan ve bireyin yaşamı boyunca etkisini sürdüren temel bir öğrenme aracı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Oyun, insanlık tarihi kadar eski bir olgu olup; belirli bir zaman dilimi ve mekâna sahip, gönüllülük esasına dayanan, belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen ve bellekte yer edinerek kuşaklar boyunca aktarılan bir etkinliktir. Bu yönüyle oyun, eğlendirici olduğu kadar ciddi boyutlar da taşıyabilen, bireyin düşünsel ve duyuşsal dünyasına katkı sağlayan bir eylem olarak değerlendirilmektedir (Değer, 2012).

Tuğrul'a (2018) göre oyun, evrensel bir dil niteliği taşımakta; çocuklar oyun aracılığıyla öğrenmekte ve oyun süreci, çocuk gelişimini çok yönlü olarak olumlu yönde etkilemektedir. Oyun, bireysel bir etkinlik olmanın ötesinde toplumsal bir olgu olarak ele alınmaktadır. Oyun ortamı, çocukların ve yetişkinlerin bireysel ya da grup içerisindeki davranışlarının gözlemlenmesine ve anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Özellikle çocuk oyunları, bireyin eğitim sürecinde ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olup, aynı zamanda toplumun geleneksel kültürel yapısını ve değerlerini yansıtan bir özellik taşımaktadır (Emir, 2011). Toplumların sürekliliğini sağlayabilmeleri, maddi ve manevi değerlerin, kültürel unsurların, gelenek ve göreneklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına bağlıdır. Bu aktarım sürecinde oyunlar, kültürel mirasın korunması ve yeniden üretilmesi açısından önemli bir araç olarak işlev görmektedir. Toplumlar, kendileri için anlamlı ve değerli olan kültürel unsurları oyunlar aracılığıyla sonraki nesillere aktararak bu değerlerin devamlılığını sağlamaktadır. Bu yönüyle oyunlar, geçmiş ile gelecek arasında kültürel bir köprü görevi üstlenmektedir (Yıldız ve Koçak, 2022). Benzer şekilde Çukur (2011) oyunun, çocuğun fizyolojik gelişimini desteklediğini yanı sıra onun toplumsallaşmasını, yaşamı anlamlandırmasını, kişilik kazanmasını ve kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir işleve sahip olduğunu dile getirmektedir.

Öncü ve Özbay'a (2005) göre oyun etkinliği, yaşamın erken dönemlerinden itibaren var olan ve bireyin gelişim süreci boyunca kimi zaman amaçlı, kimi zaman ise kendiliğinden gerçekleşebilen bir olgudur. Özellikle sokak, park ve bahçe gibi doğal ortamlarda akranlarıyla birlikte fiziksel olarak aktif oyunlara katılan çocuklar; eğlenme, rahatlama, gelişim ve sosyalleşme fırsatı bulmakta ve bu süreç, onların sağlıklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda oyun, çocuklar için yaşa bakılmaksızın vazgeçilmez bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Delebe ve Hazar, 2022). Oyun sürecinde çocuk, duygularını özgürce ifade edebilmekte ve kendini güvenli bir ortamda deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Bu süreç, çocuğun benmerkezci eğilimlerinin azalmasına, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamasına, toplumsal kuralları içselleştirmesine ve akran ilişkileri yoluyla sosyalleşmesine önemli katkılar sunmaktadır (MEB, 2014). Bunun yanı sıra oyun, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasında da önemli bir işlev üstlenmektedir. Oyun oynarken birey; başkalarının haklarına saygı duyma, sorumluluk üstlenme, iş birliği yapma, karar alma ve ortak kültürel değerleri benimseme gibi toplumsal kuralları öğrenmekte ve içselleştirmektedir. Bu durum, söz konusu değerlerin davranışa dönüşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aypay, 2016).

Eğitim kuramları, oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını artırdığını ve öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini vurgulamaktadır. Oyunlarla zenginleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlarının daha etkili sonuçlar doğurması, eğitsel oyunların eğitim uygulamaları içerisinde giderek daha yaygın bir biçimde kullanılmasına zemin hazırlamıştır (Öz Pektaş, 2017). Bu doğrultuda oyun, yalnızca serbest zaman etkinliği değil; aynı zamanda planlı ve

amaçlı bir öğretim aracı olarak ele alınmaktadır. Oyun ortamı, çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişimi açısından zengin bir zihinsel uyarıcı niteliği taşımaktadır. Oyun aracılığıyla çocukların zihinsel kapasiteleri desteklenmekte; dengeli bir duygu durumu ve tutarlı bir kişilik gelişiminin temelleri atılmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013).

Tarihsel süreçte çocuk oyunları; enerjinin boşaltılması, taklit gereksinimlerinin karşılanması ve çocukların olumsuz davranışlardan uzak tutulması amacıyla değerlendirilmiştir. Ancak günümüzde oyun, eğitim bilimleri alanında “öğrenme sanatı” olarak nitelendirilmekte ve çocuğun gelişiminde merkezi bir konumda ele alınmaktadır (Özdenk, 2007). Oyun sürecinde çocuk, üstlendiği roller aracılığıyla gerçek yaşamda karşılaştığı durumlar ile bağ kurmakta; edindiği yeni bilgileri problem çözme sürecinde kullanmayı, kendisini ve çevresini tanımayı öğrenmektedir (Koçyiğit vd., 2007).

Oyun çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde temel bir işlev üstlendiğini ortaya koymaktadır. Oyun, çocuğun hareket gereksinimini doğal yollarla karşılamakta; bu süreçte kas ve organların yorulmadan güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda oyun, dikkat, cesaret ve çeviklik gibi psikomotor becerilerin gelişimini desteklemekte; olumlu davranış ve alışkanlıkların kazanılması yoluyla çocuğu toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Çocuğun dünyayı tanıması, çevresiyle etkileşim kurması ve yaşamı anlamlandırması büyük ölçüde oyun yoluyla gerçekleşmekte; oyun, çocuğun istek ve amaçlarını ifade edebildiği, kendini gerçekleştirmesine olanak tanıyan etkili bir gelişim aracı olarak değerlendirilmektedir (Çoban ve Nacar, 2006). Alan yazınında verilen bilgilerden yola çıkılarak oyun, belirli bir amacı olan, çeşitli kuralları olan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve bireyin gönüllü katılarak fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişmesini sağlayan eğlendiren öğrenme aracı olarak tanımlanabilir.

Oyun Önemi

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olup, çevresiyle sürekli etkileşim içerisindedir. Bireyin rol edinme süreci çocukluk döneminde başlamaktadır ve oyun sırasında üstlenilen farklı roller aracılığıyla birey, yaşamı boyunca karşılaştacağı sosyal rollere yönelik önemli deneyimler kazanmaktadır. Bu deneyimler, bireyin ilerleyen yaşamında üstleneceği rollerin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmesi açısından önemli bir öğrenme süreci sunmaktadır (Budak, 2016). Oyun her yaş grubunda bireyin toplumsal yapı içerisindeki konumunu fark etmesine, sosyal ilişkiler geliştirmesine ve iletişim becerileri kazanmasına katkı sağlayan temel bir etkileşim alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun süreci, bireylerin birlikte hareket etme, iş birliği kurma ve sosyal kuralları deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanımakta; bu yönüyle sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir işlev üstlenmektedir (Kale ve Dumangöz, 2021).

Oyun, çocukların temel hareket gereksinimlerini karşılarken, oynanan oyunun türüne bağlı olarak hayal gücünü zenginleştirmekte ve yaratıcılığı desteklemektedir. Oyun sürecinde günlük yaşam deneyimlerinin yeniden kurgulandığı, gerçek yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı ve çocuğun kendisini ve çevresini tanıma fırsatı bulunduğu görülmektedir. Bu yönüyle oyun, çocuk için duygusal açıdan güvenli bir deneyim alanı oluşturmaktadır (MEB, 2013b). Oyun yoluyla çocuk; mutluluk ve heyecan duygularını deneyimlemekte, taklit becerilerini geliştirmekte ve hayal gücünü etkin biçimde kullanmaktadır. Aynı zamanda oyun, çocuğun gerçek yaşama uyum sağlamasına, etkin katılım göstermesine ve kendi inisiyatifini kullanmasına olanak tanımaktadır. Bu süreçte üretkenlik ve yaratıcılık desteklenmekte, özgüven gelişmekte ve çocuğun esnek düşünme ile doğaçlama davranış becerileri güçlenmektedir. Oyun ortamı, çocuğun dış dünya ve diğer bireylerle iletişimini artırmakta; fiziksel enerjinin uygun biçimde harcanması yoluyla ruhsal gerilim ve kaygıların azalmasına katkı sağlamaktadır (Sevinç, 2004). Çocuk açısından oyun, yaşamı tanıma ve anlamlandırma sürecinin temel araçlarından biridir. Oyun sırasında çocuk, duygusal açıdan doyum sağlamak ve mutluluk deneyimi yaşamaktadır. Çocuğun büyüme ve sağlıklı gelişim sürecinde beslenme, sevgi ve bakım ne denli gerekli ise oyun da gelişimin vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmektedir (Çankaya, 2014).

Oyun ortamında gerçekleşen hareketlilik, kas, kemik ve eklem sistemlerinin gelişimini desteklemekte; fiziksel olarak etkin oyunlara katılan çocuklar, sahip oldukları enerjiyi uygun biçimde kullanarak hem bedensel hem de ruhsal açıdan rahatlama sağlamaktadır (Ulutaş, 2011). Pehlivan’a (2005: 12) göre

oyun, çocuğun gelişim sürecinde çok yönlü katkılar sunan temel bir öğrenme ve deneyim alanıdır. Oyun, çocuğun içinde bulunduğu yaşantının ötesine geçerek gerçek dünyayı deneyimlemesine olanak tanımakta ve farklı yaşam durumlarını anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu süreçte oyun, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda çeşitli beceriler geliştirmesine katkı sağlamaktadır.

Gelişim kuramları, oyunun çocuklar için sağlıklı büyüme ve gelişim açısından temel bir öğrenme ve deneyim alanı olduğunu vurgulamaktadır. Oyun, sunduğu zengin zihinsel uyarıcı çevre sayesinde çocuğun bilişsel kapasitesinin gelişmesine katkı sağlamakta; dengeli bir duygu durumu ile sağlıklı ve tutarlı bir kişilik gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013). Kuramsal yaklaşımlar, oyunun çocuğun yaşam deneyimlerini anlamlandırmasında ve bireysel yeteneklerini geliştirmesinde temel bir öğrenme alanı sunduğunu ortaya koymaktadır. Oyun aracılığıyla çocuk, işlevsel beceriler kazanmakta, kendine özgü bilişsel yapılar oluşturmakta ve karmaşık ya da soyut yaşantıları kendi gelişim düzeyine uygun biçimde çözümleyerek anlamlı hale getirmektedir. Oyun ortamları, farklı yetenek ve becerilere sahip çocukların bir araya gelerek seçkisiz biçimde ortak etkinliklerde bulunmalarına olanak tanımakta; bu durum çocukların sosyal etkileşim ve uyum becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Sevinç, 2004).

Huizinga'ya (2006) göre oyun, kültürün temel yapı taşlarından biri olup, bireyin sosyal ve ahlaki gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Oyun, eğlenme ve haz alma gibi duyuşsal özelliklerinin yanı sıra bireyin deneyim kazanmasını, etkin katılım göstermesini, yaparak-yaşayarak öğrenmesini, araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirmektedir. Bu yönleriyle oyun, yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir etkinlik değil, aynı zamanda çocuğun toplumsallaşma sürecine katkı sunan çok boyutlu bir öğrenme ortamı olarak ele alınmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013). Mangır ve Aktaş (1993) oyunun, çocuğun toplumsal gelişiminde çok yönlü ve belirleyici bir işleve sahip olduğunu ve çeşitli yaraları olduğunu aşağıda ifade etmektedir.

1. Oyun sürecinde çocuk, aile ortamında gözlemlediği rolleri yeniden canlandırarak aile bireylerinin görev, sorumluluk ve davranış örüntülerini öğrenmekte; bu rolleri tekrar ederek içselleştirme ve pekiştirme fırsatı bulmaktadır. Bu yönüyle oyun, çocuğun hem bireysel hem de toplumsal alışkanlıklar kazanmasında etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır.
2. Oyun ortamı, çocuğun farklı meslek gruplarına ilişkin rolleri taklit etmesine ve bu rollerin gerektirdiği kuralları deneyimleyerek öğrenmesine olanak tanımaktadır.
3. Aynı zamanda çocuk, oyun yoluyla diğer bireylerle iletişim kurma, gözlem yapma, iş birliği içinde hareket etme ve yardımlaşma gibi temel sosyal becerileri geliştirmektedir. Bu süreç, çocuğun toplumsal ilişkilerinde etkin ve uyumlu bireyler haline gelmesine katkı sağlamaktadır.
4. Oyun aracılığıyla çocuk; teşekkür etme, selamlaşma gibi sözel toplumsal kuralları ve sıra bekleme, konuşanı dinleme, trafik kurallarına uyma ya da telefonla konuşma gibi sözel olmayan toplumsal davranışları öğrenmekte ve bu kuralları günlük yaşamına yansıtmaktadır.
5. Oyun süreci, çocuğun başkalarına saygı gösterme, kendi haklarını ve başkalarının haklarını koruma, verilen görevleri üstlenme, karar alma ve bu kararları uygulama ile iş birliği yapma gibi toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmektedir. Tüm bu kazanımların yanı sıra oyun, toplumsallaşma sürecinde merkezi bir öneme sahip olan dil gelişimini de destekleyerek çocuğun kendini ifade etme ve iletişim kurma becerilerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır (Mangır ve Aktaş, 1993).

Oyun aynı zamanda çocuğun öz benliğini keşfetmesine fırsat sunarak kendini tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Sosyal etkileşimi teşvik eden yapısıyla oyun, çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlamasında etkili bir sosyalleşme aracı olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte oyun, çocuğun sözel olarak ifade edemediği duygu ve yaşantılarını güvenli bir ortamda dışa vurmasına olanak tanıyarak, duygusal rahatlama sağlayan ve iyileştirici nitelik taşıyan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Pehlivan, 2005). Bununla birlikte oyun, çocuğun kendini tanımasına, güçlü ve sınırlı yönlerinin farkına varmasına ve kişilik gelişimini desteklemesine yardımcı olmaktadır. Oyun sürecinde çocuk; paylaşma, empati kurma, hoşgörü ve kabullenme gibi sosyal-duygusal beceriler kazanmakta; kurallara uyma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, karar verme ve bu kararların sonuçlarını kabullenme gibi bilişsel ve toplumsal beceriler geliştirmektedir. Ayrıca oyun,

çocuğun toplumsal rolleri benimsemesine, sorumluluk duygusu kazanmasına, kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine ve demokratik yaşamın temel ilkeleriyle tanışmasına katkı sunmaktadır. Tekrar yoluyla becerilerin pekişmesi, başarısızlık kaygısının azalması ve risk alma davranışlarının gelişmesi de oyunun çocuğa sağladığı önemli kazanımlar arasında yer almaktadır (Sevinç, 2004). Özetle oyunun önemini Isenberg ve Jalongo (2001) altı maddesi ile açıklanabilir:

- 1) Oyun çocukların dünyayı kavramalarını sağlar.
- 2) Toplumsal ve kültürel bakış açısı geliştirmesini sağlar.
- 3) Çocukların hislerini ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar.
- 4) Esnek ve farklı fikirleri cesaretlendirir.
- 5) Gerçek problemle karşılaşmaları ve çözmeleri için imkanlar sunar.
- 6) Konuşma, okuma-yazma becerileri ile kavramları geliştirir.

Beden Eğitiminde Oyunun Rolü

Spor, bireysel ya da takım halinde yapıldığında bireylerin kişisel becerilerini ortaya koymalarına olanak sağlamakta; aynı zamanda grup içinde birlik, dayanışma ve iş birliğini güçlendirerek sosyalleşme sürecine önemli katkılar sunmaktadır (Kılıç ve Arslan, 2018). Toplumsal bir olgu olarak spor, bireyin kendini tanımasına, yenilemesine ve sağlıklı bir yaşam sürmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle sosyalleşme sürecinde spor, bireyler ve toplumlar arasında dostluk ve dayanışmayı güçlendirerek toplumsal uyuma ve barış ortamının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Özdiñ, 2005). Literatürde yer alan birçok araştırma, fiziksel aktivitenin çocukların bilişsel gelişimleri ve beyin fonksiyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Düzenli olarak spor yapan çocukların dikkat, hafıza ve öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiğı belirtilmektedir (Diamond ve Lee, 2011).

Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimlerini değil; aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal özelliklerini de desteklemektedir. Bu yönüyle beden eğitimi dersi, diğer derslerle karşılaştırıldığında üzerinde daha fazla durulması gereken temel derslerden biri olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2001). Tamer ve Pulur'a (2001) göre beden eğitimi, bireylerin fiziksel yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra sosyal uyum, etik değerlerin kazanımı ve takım çalışması becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim alanıdır.

Beden eğitimi alanında yapılan çalışmalar, oyunun fiziksel becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun yoluyla çocuklar; hareket etme, koordinasyon sağlama ve denge kurma gibi temel motor becerilerini geliştirmektedir. Beden eğitimi dersleri kapsamında gerçekleştirilen oyun ve spor etkinlikleri, çocukların fiziksel uygunluk düzeylerini artırmanın yanı sıra sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına da katkı sağlamaktadır (Çelebi ve Özbay, 2014). Beden eğitimi dersleri oyunla bütünleştirildiğinde, çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmakta ve çok yönlü gelişimlerini desteklemektedir. Bu süreçte çocuklar enerjilerini sağlıklı yollarla dışa aktararak saldırgan davranışlardan uzaklaşmakta; sosyal ortamlarda nasıl ilişki kurmaları gerektiğini deneyimleyerek öğrenmekte ve topluma uyum sağlamaktadır (Güneş, 2004:2-4).

Doğan (2021) tarafından yapılan tez çalışmasında, beden eğitimi ve oyun derslerinde çocuk oyunları aracılığıyla değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğı incelenmiştir. Çalışmada, oyunların öğrencilere somut yaşantılar kazandırdığı ve değerlerin eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesine olanak sağladığı vurgulanmıştır. Özdemir ve arkadaşları (2010), okul bahçelerinin çocukların oyun oynama ve fiziksel aktivite gereksinimlerini karşılamada önemli bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak özellikle devlet okullarındaki bahçelerin, fiziksel aktivite ve oyun olanaklarını destekleyecek şekilde sosyal yaşam alanları olarak düzenlenmesi gerektiğı ifade edilmiştir. Çünkü öğrencilerin teneffüslerde, beden eğitimi derslerinde ve boş zamanlarda okul bahçelerini yoğun biçimde oyun alanı olarak kullandıkları görülmektedir. Vural ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada, okul bahçelerinin çoğunlukla beton ve asfalt zeminlerden oluştuğı ve bu durumun çocuklar açısından güvenlik riski oluşturduğı belirtilmiştir. Çocukların günün büyük bir bölümünü okulda geçirdiğı dikkate alındığında, okul bahçelerinin aktif ve yaratıcı oyunlara uygun alanlar olarak düzenlenmesinin

önemi vurgulanmıştır. Ayrıca okul ortamının, çocuklara fiziksel aktivite ve oyun alışkanlıklarının kazandırılmasında önemli bir role sahip olduğu ifade edilmiştir.

İbrahimli (2019), ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumların, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Doty (2006) ise sporun karakter gelişimi üzerindeki etkilerini ele almıştır. Çalışmada, kazanılan bir müsabaka sonrasında rakibi tebrik etme ya da rakibe karşı etik dışı davranışlardan kaçınma gibi tutumların, öğrencilerin etik değerlere bağlılığını güçlendirdiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda sporun, öğrencilerin kazanma ya da kaybetme durumlarında davranışlarını etik bir çerçevede şekillendirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Atav'ın (2023) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenler oyunu çocuğun kendini ifade ettiği ve eğlenerek öğrendiği bir etkinlik olarak tanımlamış; özellikle grup oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Derslerin sınıf, spor salonu ya da okul bahçesi gibi farklı ortamlarda uygulandığı ifade edilmiştir. Özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, yeterli fiziksel alan ve araç-gerece sahip olduklarını, bu olanaklar sayesinde derslerde çeşitli oyunlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, beden eğitimi ve oyun dersinin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağladığını ortaya koyarken; devlet okullarında ise sınırlı imkânlar nedeniyle öğretmenlerin daha basit ve farklı materyaller kullanarak oyun tercihlerini çeşitlendirdiklerini ve etkinlik kartlarından yararlandıklarını göstermektedir. Özel okul öğretmenleri, oyun seçiminde öğrencilerin yaş düzeyi, beceri düzeyi, oyunun eğitici niteliği ve çocukların ilgisini çeken oyunlara öncelik verdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öneminin farkında olmalarına rağmen, ders içeriğini planlama ve uygulama konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumun, hareket ve oyuna en fazla gereksinim duyan çocukların çok yönlü gelişimini ve eğitim sürecini olumsuz etkileyebildiği ifade edilmektedir (Yıldız ve Güven, 2014). Bu bağlamda, öğretmenin bilgi, beceri, donanım ve mesleki tutumlarının öğretim sürecinde belirleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Etkili bir oyun ve fiziki etkinlikler dersinin yürütülebilmesi için alanında yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Çivril-Kara vd., 2017).

T.C. Sağlık Bakanlığı'nın (2022) yayımladığı raporda; çocuklarda artan fiziksel hareketsizlik, sağlıklı beslenme ve sedanter yaşam tarzına bağlı olarak fazla kilo ve obezite oranlarında kaygı verici bir artış yaşandığı belirtilmiştir. Çocukların günün büyük bir bölümünü okulda geçirmeleri nedeniyle okulların, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek için önemli bir ortam olduğu ve bu nedenle okul bahçeleri ile spor alanlarının çocukların oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğal gereksinimleri arasında yer alan hareket etme ve oyun oynama ihtiyacı, ilkökul düzeyinde beden eğitimi ve spor derslerinin önemini daha da artırmaktadır (Tortop ve Ocak, 2010). Araştırmalar, ilköğretim dönemindeki çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri ve oyun oynama gereksinimlerini karşılayabilmeleri için beden eğitimi ve oyun etkinliklerine düzenli olarak katılmalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Janssen ve Leblanc, 2010; MEB, 2012).

SONUÇ

Alan yazınında verilen bilgilerden yola çıkılarak oyun, belirli bir amacı olan, çeşitli kuralları olan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve bireyin gönüllü katılarak fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişmesini sağlayan eğlendiren öğrenme aracı olarak tanımlanabilir. Oyunlar topluma ait kültür değerlerin ve ahlakın nesilden nesile aktarılmasını sağlayan öğretici bir araç olarak değerlendirilebilir. Ayrıca oyun bireyler oyunun hareketliliğinden kaynaklı kemik, kas ve eklem sistemlerinin gelişmesini sağlayarak fiziksel gelişmeye katkı sunmaktadır. Oyunlar vasıtasıyla çocuklar mutluluk ve heyecan duygularını yaşamakta, taklit becerileri gelişmekte, hayal gücü artmakta, yaratıcılık ve üretkenlik desteklenmekte, esnek düşünme gelişerek doğaçlama davranışlarının güçlenmesi sağlanmaktadır. Oyun çocuğun öz benliğini geliştirerek kendinin farkına varmasını, kendini ifade etmesini, toplumsal yaşama uyum sağlamasını, duyuşsal olarak rahatlamasını, empati kurmasını ve hoşgörülü olmasını sağlayarak onların duyuşsal sosyal açıdan gelişmesine yardımcı olan önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunlar çocukların neden sonuç ilişkisi kurması, problem çözmesi, akıl yürütmesi ve analiz yapması gibi üst bilişsel becerilerini yani zihinsel gelişimlerine çeşitli faydalar sağlamaktadır.

Bu nedenlerden dolayı çocukların oyun ve fiziki etkinliklerle doğumlarından itibaren gelişimlerinin her döneminde yer verilebilir. Böylece toplumlar zihinsel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel açılardan gelişmiş bireylere sahip olmaları sağlanacaktır. Özellikle ilköğretim öğretmenlerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin oyun ve oyun türleri fiziksel etkinlikler açısından yeterli donanıma sahip olmaları için hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca okulların fiziki imkânları çocukların oyun oynamasına imkân verecek şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Al-Zandee, S. S. (2018), *Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite değişim davranışlarının ve beden eğitimi dersine yatkınlıklarının belirlenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi].Aksaray Üniversitesi.
- Akgün, İ. B. ve İnan, M. (2010). İlköğretim okulları seçmeli spor etkinlikleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elâzığ, Tübitak, 406-411.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. (1. basım). Naturel Yayıncılık.
- Çankaya G. (2014). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve , saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Çelebi, Ö. E. ve Özbay, E. (2014). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Kök Yayıncılık.
- Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi, *International Journal of Social Social Science*,6(1), 467-478.
- Çivril-Kara, R., Küçük-Kiliç, S., ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8, 17-46.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar* (3. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Çoban B, ve Nacar E. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Nobel Basımevi.
- Çukur, D. (2011) Okul öncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekân tasarımı. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 71-7.
- Değer A.Ç. (2012). Çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin müziksel erişimi düzeylerine etkisi. [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Delebe, A. ve Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 20(3), 55-68. Doi:10.33689/spormetre.1061035.
- Diamond, A., ve Lee, K. (2011). Physical Activity and Cognitive Functioning in Children. *Annual Review of Psychology*, 62, 649–679.
- Doğan, M. (2021). *Beden eğitimi ve oyun dersinde çocuk oyunları ile değerler eğitimi*. [Yüksek lisans Tezi], Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Emir ÖM. (2011). *Çocuk programlarının 60-72 aylık çocuk davranışlarına etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Erdemli, A. (2002). *Spor felsefesi*. E Yayınları.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*, Pegem Yayıncılık.
- Gündüz, N. ve Atav, S. (2023). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersindeki oyun tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, (3),57-73. DOI: 10.55142/jogser.1364927.
- Huizinga, J. (2006). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. Ayrıntı Yayınları.
- Isenberg, J. P. ve Jalongo, M. R. (2001). *Creative expression and play in the early childhood*. New Jersey: Merrill.

- İbrahimli, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Janssen, I., ve Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school- aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Kale N., ve Dumangöz PD. (2021). *Spor ve felsefe*. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Khayyat, H. N. (2015), İlköğretim okullarında sağlıkla ilgili beden eğitimi programının öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisi, [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kılıç M, ve Arslan A. (2018). Parçalanmış aileye mensup lise öğrencilerinin sosyalleşmesinde sporun etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 505-517.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324 - 342.
- Mangır, M. Ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26 (16), 14-19.
- MEB. (2012). *Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul 1-4. sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB. (2013a). *Oyun Etkinlikleri-2*[PDF]. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB,(2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *Oyun Etkinlikleri-1*[PDF]. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öncü, E., ve Özbay, E. (2005). *Okul öncesi çocuklar için oyun*. Kök.
- Öz Pektaş, H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 49(10), 478-490.
- Özdemir, H., Borucu, G., Demir, G., Yiğit, S. ve Ak, N. (2010). İstanbul'daki çocuk oyun parklarında partikül madde (pm_{2,5} ve pm₁₀) kirliliğinin incelenmesi, *Ekoloji* 20, 77, 72-79.
- Özdiñç Ö. (2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(2), 77-84.
- Pehlivan, H. (2005), *Oyun ve öğrenme*, Anı Yayıncılık.
- Sevinç M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Yayıncılık Matbaası.
- Şahin M, Pehlivan Z, ve Kuter Fö. (2001). Beden eğitimi ders uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar ve çözüm önerileri. 11. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık, Bursa.
- Tamer, K., ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, (2022). Toplumda fiziksel aktivitenin desteklenmesi fiziksel aktivite takip sistemleri ve teşvik fiziksel aktivite bilimsel komisyonu raporu, sayfa: 18-20, Ankara.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-22.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233 - 242.
- Vural, H. ve Yılmaz, S. (2016). İyileştirilmiş fiziksel çevre şartlarının ilköğretim öğrencilerinin gelişimine etkisinin öğretmen gözüyle değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 518-535.

- Yavuz, N. F. (2016), *Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi], Karabük Üniversitesi.
- Yıldız, Ö. ve Güven, Ö. (2014). Expectations of the classroom teachers from play and physical activities lesson. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 525-538.

BÖLÜM 16

OYUNLAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERS ANLATIMI

Abdurrahman Tuna, Mustafa Akkaya

BÖLÜM 16

OYUNLAŞTIRILMIŞ SOSYAL BİLGİLER DERS ANLATIMI

Abdurrahman Tuna¹, Mustafa Akkaya²

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış eğitim modeline yönelik algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülen çalışmada, katılımcı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından geliştirilen fiziksel ve dijital materyallerle oyunlaştırılmış bir eğitim sunulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının oyunlaştırmayı öğrenmeyi kolaylaştıran, kalıcı kılan ve derse olan ilgiyi artıran etkili bir yöntem olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılar, bu modelin öğrencilerin aktif katılımını, sosyalleşme becerilerini ve motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını, aynı zamanda farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, materyal temini, sınıf yönetimi ve tasarım zorlukları gibi uygulanabilirlik sorunlarına dikkat çekilmiştir. Araştırma sonuçları, oyunlaştırmanın Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenci merkezli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda, öğretmen yetiştirme programlarına oyunlaştırma odaklı kuramsal ve uygulamalı derslerin eklenmesi ve öğretmen adaylarına tasarım temelli düşünme becerilerinin kazandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Oyunlaştırma, Aktif katılım, Öğretmen Adayı Algısı.

GİRİŞ

Öğrencilerin iyi birer insan ve donanımlı birer yurttaş olarak yetişmesine katkı sağlayan Sosyal Bilgiler dersi, özünde disiplinler arası bir yaklaşıma sahiptir. Çeşitli sosyal bilim dallarından alınan konuları pedagojik bir süzgeçten geçirerek bütüncül bir içerik oluşturur. Geçmiş, bugün ve gelecek ekseninde toplumların siyasi, iktisadi, kültürel ve ekolojik dinamiklerini incelemesi, bu dersi eğitim müfredatları için vazgeçilmez kılar (Öztürk ve Deveci, 2011). Bu sebeple günümüz sorunlarından bir tanesi olan toplumsal yozlaşmanın bir hayli arttığı bu dönemde Sosyal Bilgiler dersi toplumsal yaşamın devamını sağlayabilmek için bir hayli önem teşkil etmektedir. Bu durumun ana faktörü olan alfa kuşağı kavramı ile günümüzde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Alfa kuşağı tanımlaması dijital çağın içinde doğan, yeni nesil tanımlaması için kullanılmıştır. Bu kavramı ilk olarak Avustralyalı sosyal araştırmacı Mark McCrindle, 2010 sonrası doğan çocukları ifade etmek amacıyla ortaya atmıştır. Ayrıca “Dijital Yerliler” olarak da tanımlanan alfa kuşağı mensupları, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren teknolojinin günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan, yaşam biçimlerini ve davranışlarını etkileyen dijital dünya ile artık bir bütün olmuşlardır (Demirel, 2021). Alfa kuşağı bireyleri; dijital dünyanın içerisine doğmalarıyla, hızlı tüketim anlayışı ve dikkat sürelerinin kısa oluşlarıyla karakterize edilmektedir. Bu durum özellikle soyut kavramların yoğun olduğu sosyal bilgiler dersi gibi alanlarda eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada (Öztürk ve Baysal, 1999), Sosyal Bilgiler öğretmenleri, özellikle soyut kavramların öğretiminde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşları ve olgunlaşma düzeyleri nedeniyle kavramları somut hayal ettikleri ve tüm sınıf düzeylerinde tarihi kavramların algılanmasında problem yaşadıkları ifade edilmiştir (Soylu ve Memişoğlu, 2019). Ayrıca öğrencilerin zenginleştirilmiş bir eğitim ortamında aktif olarak katılım fırsatını buldukları Sosyal Bilgiler derslerine karşı daha olumlu bir tutum gösterdiği de görülmüştür. Bu anlayışla yola çıkılan ve yeni kuşak öğrencilere yönelik 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, 2433401103@stu.adu.edu.tr, 0009-0005-1855-2289

² Sorumlu yazar: Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mustafa.akkaya@adu.edu.tr, 0000-0003-4726-062X

başlayan “Maarif Modeli’nde de öğrencilerin yaparak ve yaptıkları üzerinde düşünerek öğrenmeleri temel alınmaktadır (MEB, 2023). Ancak bu öğrenme biçiminin her kazanım için sınıf ortamında uygulanabilir olmaması, özellikle Sosyal Bilgiler dersinin alt disiplinleri olan tarih ve coğrafya gibi alanlarda çeşitli sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, geleneksel öğretim yöntemleri yerine teknolojik araçlarla desteklenen yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesinden ödün vermeksizin, oyunlaştırma yöntemi ile desteklenmiş Sosyal Bilgiler öğretimi ele alınmaktadır. Literatür incelendiğinde, özellikle öğretmen adaylarının hem fiziksel hem de dijital oyunlaştırma materyallerine yönelik algılarını bütüncül bir şekilde ele alan çalışmalarda eksiklik görülmüştür. Bu eksikliği gidermek ve mevcut probleme çözüm üretmek adına, oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler eğitimi örnekleri Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, geliştirilen fiziksel ve dijital oyunlaştırma materyallerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini, deneyimlerini ve önerilerini derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada; öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler programına ilişkin görüşlerinin neler olduğu, öğrencilerin ders içi etkileşimleri ve aktif katılımlarının nasıl gerçekleştiği, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin sürece katılımlarının nasıl olduğu, oyunlaştırılmış ders anlatımının yaş gruplarına uygunluğuna ilişkin görüşlerin neler olduğu, sürecin grup dinamikleri ve iş birliği becerilerine yansımaları, uygulamanın öğrencilerin sorumluluk alma becerisine etkisi, oyunlaştırılmış ders anlatımının eğlence ve kalıcılık düzeyi, öğretmen adaylarının dijital ve fiziksel materyal tercihleri ile gerekçeleri, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların neler olduğu, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşler, rekabet ve iş birliği dengesinin nasıl sağlandığı ve son olarak oyunlaştırmının gelecekteki yerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, oyunlaştırılmış sosyal bilgiler eğitim modeline ilişkin öğretmen adayı deneyimlerinin incelenmesi amacıyla olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı bir çalışma yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya yönelik algılarını ve verdikleri tepkileri incelemeye odaklanır. Bu tür çalışmalarda araştırmacıların temel amacı, söz konusu olgunun özünü, yani temel yapısını ortaya koymaktır. Farklı bireylerin deneyimlediği olgulara dair çeşitli algılar analiz edilir ve bu algılar arasındaki ortak temalar belirlenmeye çalışılır. Fenomenolojik yaklaşımın ayırt edici yönü, yaşantıların özünü anlamaya çalışmasıdır. Bu yöntemde, bireylerin benzer deneyimlere benzer anlamlar yükledikleri varsayımından hareketle, paylaşılan ortak anlamların çözümlenmesi hedeflenir (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı’nda öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin seçilme nedeni, nispeten oyunlaştırılmış ders materyalleri ve süreçleri hakkında dijital çağa yatkınlık sebebiyle daha deneyim kazanmış bireylerin görüşlerine ulaşmaktır. Ayrıca, farklı bakış açılarını yansıtabilmek ve verilerin çeşitliliğini sağlayabilmek amacıyla, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak farklı sınıf düzeylerinden öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, araştırmacıya önceden belirlenmiş bir soru listesiyle yapısal bir zemin sunar. Bununla birlikte, Karataş’ın (2017) da belirttiği üzere, görüşme sürecinin dinamik yapısı içinde verileri derinleştirmek ve eksik kalan bilgileri tamamlamak amacıyla ek sorular yöneltilmesine imkan tanınması, bu veri toplama aracının tercih edilmesindeki temel etken olmuştur. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilk olarak 30 adet açık uçlu soru taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda

sorular sadeleştirilip elenerek amaca en uygun 12 adet açık uçlu soru nihai forma eklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Oyunlaştırma uygulamalarını hayata geçirirken karşılaştığınız veya karşılaşılabileceğinizi düşündüğünüz temel zorluklar nelerdir?

Veri toplama sürecinde, açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmeden önce araştırmacılar tarafından tasarlanan oyunlaştırılmış ders materyalleri (dijital ve fiziksel) öğretmen adaylarına tanıtılmıştır. Katılımcıların materyalleri incelemesi sağlandıktan sonra görüşme soruları yöneltilmiş ve böylece daha somut verilere ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının kimlik bilgileri gizli tutularak “ÖA1, ÖA2, ..., ÖA12” kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilen birebir görüşmeler, izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan ses kayıtları metne dönüştürülmüş (deşifre edilmiş) ve her soru için ayrı dosyalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi, ele alınan konu hakkındaki genel eğilimleri ortaya çıkarmada etkili bir araçtır (Metin ve Ünal, 2022). Analiz sürecinde veriler benzerliklerine ve yinelenme durumlarına göre kodlanmış, ardından kategoriler oluşturularak temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular frekans değerleriyle birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak adına çeşitli stratejiler izlenmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak amacıyla, görüşme soruları hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlama sürecinin güvenirliliğini (tutarlılık) sağlamak için ise veriler, araştırmacı dışında nitel araştırmalar konusunda uzman olan bağımsız iki araştırmacı tarafından da incelenmiştir. İki araştırmacının kodlamaları karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan noktalar belirlenmiş, uzlaşa sağlanarak analiz süreci tamamlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve frekans (f) değerleri ile tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular, alt problemlere uygun olarak başlıklandırılmıştır.

1. Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış sosyal bilgiler programına yönelik genel algılarına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının programa yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu olumlu görüşlerin temelini; yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırması, dersi daha ilgi çekici hale getirmesi ve konuların anlaşılabilirliğini artırması gibi unsurlar oluşturmaktadır. Katılımcıların bir kısmı, oyunlaştırmanın görsel ve işitsel unsurlarla zihinsel canlandırmayı desteklediğini vurgularken; çok az sayıda katılımcı her konunun oyunlaştırmaya uygun olmayabileceğini belirterek tematik seçiciliğe dikkat çekmiştir. Ayrıca bir katılımcı, uygulamayı deneyimledikten sonra ön yargısının kırıldığını ve fikrinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir.

Tablo 1

Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Adayı Algıları

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumluluk ve Etkililik	Öğrenmeyi kolaylaştırma Derse ilgiyi artırma Anlaşılabilirlik sağlama	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	12
Görsellik ve Katılım	Zihinsel canlandırma Kalıcı öğrenme Görsel ve işitsel destek	ÖA5, ÖA10	2
Ders Uygunluğu	Her konuda uygulanamayabilir Kavramlara göre seçilmeli	ÖA7	1
İlk İzlenim ve Değişim	Başta olumsuz düşünce Uygulama sonrası fikir değişikliği	ÖA12	1

Konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Sosyal bilgileri oyunlaştırarak anlatmanın daha güzel olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin akıllarında oyun... normal zamanda da öğrenciler oyunla haşır neşir olduğu için bunun daha iyi ve gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum.” (ÖA4)

“Bu oyunlaştırılmış eğitimi ilk başta ben duyduğumda biraz şey gelmişti. Hani ya çocuk bundan ne öğrenebilir ki diye düşünmüştüm... Ama sonrasında bunu bu şekilde görünce fikrim değişti... Gösterdiğiniz oyunda işte Anadolu tarih uygarlıkları vardı... En sonda da oyun hamurlarıyla bir şey yapmaya çalışıyordu... Aslında bu yüzden ilk başta düşündüğümde farklı olarak direkt fikrim değişti. Bunun tam tersine daha öğretici olabileceğini düşündüm.” (ÖA12)

2. Öğrencilerin Ders İçi Etkileşimleri ve Aktif Katılımlarına İlişkin Bulgular

Oyunlaştırılmış uygulamaların ders içi etkileşime etkisine yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, oyunlaştırmanın öğrencilerin motivasyonunu artırarak dersin sıkıcılığını kırdığını ve derse gönüllü katılımı teşvik ettiğini belirtmiştir. Adayların neredeyse yarısı, yöntemin özellikle sessiz öğrencilerin sosyalleşerek derse katılımını sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca grup çalışmaları, roller ve ödül sistemlerinin öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iş birliğini güçlendirdiği ifade edilmiştir.

Tablo 2

Oyunlaştırılmış Uygulamaların Öğrencilerin Ders İçi Etkileşimlerine ve Aktif Katılımlarına Etkisi

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Sosyalleşme ve Katılım	Sessiz öğrencilerin aktifleşmesi Etkileşim artışı	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA12	5
İstek ve Hırs	Bilgiyi edinme arzusu Başarma isteği	ÖA3	1
Grup Dinamiği	Grup çalışmaları Roller ve ödül sistemi İş birliği	ÖA2, ÖA5, ÖA6	3
Motivasyon ve Derse İlgi	Sıkıcılığı kırma Dikkat çekme Derse gönüllü katılım	ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	7

Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

“Şimdi öğrenciler çok istekli olur. Bir kere en başında bu isteklerin yanında da bir hırs olur. Yani doğru yapma hırsı, bilgiyi edinme hırsı olur. Bu anlamda bence çok iyi, öğrencilerin de sosyalleşmesini sağlar. Bilgileri birlikte öğrenmelerini, paylaşımlarını da sağlar.” (ÖA3)

“Şimdi grup olarak oyunlaştırılmış etkinlikler düşünürsek herkese belli bir roller verilir. Hem öğrencinin sosyal aktivitesi artırılır hem de öğrencinin dikkati derse verildiği için sınıf içi yönetimin daha kolay sağlanacağını düşünüyorum.” (ÖA5)

“Bence oyunların ders içerisinde öğrencilere yararlı olacağını düşünüyorum ki ders zaten çoğunlukla sıkıcı geçtiği için öğrencilerin artık katılımı için oyunların yararlı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA8)

3. Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Sürece Katılımına İlişkin Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının oyunlaştırılmış sosyal bilgiler uygulamalarının çoklu duyulara (işitsel, görsel, kinestetik) hitap ederek farklı öğrenme stillerine uyum sağladığı görüşünde olduğu görülmektedir. Adaylar, oyunların sunduğu çeşitlilik sayesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dengelenebileceğini ve her öğrencinin sürece dahil olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrenme sürecinin iş birliği ve etkileşim yoluyla daha verimli hale geldiği görüşü de oldukça yaygındır. Az sayıda katılımcı ise her öğrencinin oyunla öğrenemeyeceğini belirterek eleştirel bir yaklaşım sergilemiştir.

Tablo 3

Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerinin Verimliliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Farklı Öğrenme Stillerine Uygunluk	Çoklu Duyulara Hitap	ÖA1, ÖA2, ÖA6, ÖA10, ÖA12	5
İş Birliği ve Etkileşim	Birlikte öğrenme Etkileşim	ÖA3, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA11	5
Eleştirel Yaklaşım	Her öğrenciye uymayabilir	ÖA4	1
Bireysel Farklılıklara Uyum	Farklılıkları dengeleme	ÖA7, ÖA12	2

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Tabii ki. Bu ortak bir paydada birleşmelerini sağlayacak... Bazıları çabuk kavrar, bazıları geç kavrar, bazıları ortadır. Hepsini ortak bir paydada birleşmesi iyi bir şeydir.” (ÖA7)

“Her öğrencinin öğrenmesi farklı olabilir; okuyarak, yazarak, görerek ama burada tamamen yaparak yaşayarak öğrenme ortamı oluşuyor. Her alan neredeyse var, yazma da var, görme de var. Bütün bilgilerini tek bir kağıt üzerinde, bir oyun üzerine aktarabilecekleri için kendilerini daha iyi bir hale getirebilirler diye düşünüyorum.” (ÖA10)

“Her öğrenci aslında genel olarak bakarsak birbirinden ayrıdır, yani her öğrencinin bu konuda öğrenme stili farklıdır. Herkesin, oyunlaştırılmış uygulamalar yöntemiyle bir şeyler öğrenebileceğini pek sanmıyorum.” (ÖA4)

4. Oyunlaştırılmış Ders Anlatımının Yaş Gruplarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının çoğunluğu oyunlaştırma yönteminin özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü savunan katılımcılar, küçük yaş gruplarının oyun yoluyla öğrenmeye daha açık olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların üçte biri ise yöntemin "şartlı uygunluk" taşıdığını belirtmiştir; buna göre, küçük yaş grupları için fiziksel oyunlar, daha büyük yaş grupları (lise vb.) için ise dijital oyunlar tercih edilirse her düzeyde verim alınabilir. Az sayıda aday ise lise ve üniversite düzeyinde oyunlaştırmanın öğrencilere "çocuksu" gelebileceği endişesiyle sınırlı bir etkiye sahip olacağını düşünmektedir.

Tablo 4

Oyunlaştırılmış Ders Anlatımının Yaş Gruplarına Uygunluk Düzeyi Hakkında Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Eğilim	İlkokul ve ortaokul düzeyine uygunluk	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8	7
Şartlı Uygunluk	Yaş grubuna göre uygun tasarım Fiziksel/dijital oyun ayırımı Uygulamanın uyarlanabilirliği	ÖA6, ÖA9, ÖA10, ÖA12	4
Sınırlılık Görüşü	Lise ve üniversite düzeyinde etkili olmadığı düşüncesi	ÖA3, ÖA4	2

Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Piyasada bulunan rol yapma oyunları gibi büyüklere hitap edecek şekilde tasarlanırsa tabii ki de her yaş grubuna uygun olabilir, ama okul ortamını düşündüğümüzde, her yaş grubuna uygun olmayabilir. Özellikle liseye uygun olmayabilir.” (ÖA2)

“Bence her yaş grubuna uygun mu? Şöyle... 5, 6 ve 7. sınıflar için bu fiziksel materyallerle oynanan oyunlar daha uygun. Hatta hani 5-6 için fiziksel materyal daha uygun, 7-8 içinse dijital şekilde oynanan oyunların daha uygun olabileceğini düşünüyorum.” (ÖA12)

“Her yaş grubuna uygundur ama her yaş grubuna aynı düzeyde uygulanmamalıdır. Hani beşinci sınıfın oyunlaştırılmış grubuyla sekizinci sınıftaki daha farklı olabilir... O yüzden sekizinci sınıftaki bir çocuk bunu çok basit ve çocuksu bulabilir. O yüzden düzeye ayarlamak gerekiyor.” (ÖA10)

5. Grup Dinamikleri ve İş Birliği Becerilerine İlişkin Bulgular

Oyunlaştırılmış etkinliklerin grup dinamikleri üzerindeki etkisine dair bulgular Tablo 5’te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı, oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrenciler arasında iş birliği becerilerini geliştirdiği görüşündedir. Katılımcılar, oyunlar aracılığıyla öğrencilerin birlikte hareket etme, görev paylaşımı yapma ve grup içinde sorumluluk alma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı adaylar, bu sürecin akran öğrenmesini desteklediğini, öğrencilerin birbirlerinden öğrenerek hem bilişsel hem de sosyal yönden geliştiklerini vurgulamıştır.

Tablo 5

Oyunlaştırılmış Etkinliklerin Grup Dinamiklerine ve İş Birliği Becerilerine Etkisi

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
İş Birliği Gelişimi	Grup içi etkileşim Sorumluluk paylaşımı Ortak hedefe yönelme Dayanışma ve iletişim	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	12
Akran Öğrenmesi	Akran değerlendirmesi Akran desteği ile öğrenme Etkileşimli öğrenme ortamı	ÖA7, ÖA12	2

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilere sorumluluk sahibi olmalarını, sorumluluk alma becerilerini kazanmalarını sağlar. Bence öncelikle iş birliği kazandırır. Yani iş yükünü paylaşmayı öğrenirler. Aldıkları sorumlulukla birey olmayı öğrenirler. Bir grup içerisinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini öğrenirler.” (ÖA6)

“Tabii ki olumlu katkıları olacak, iş birliği modelini öğreniyorlar. Öğrenciler birlikte arkadaşlık, etkileşim falan iyi oluyor, grup çalışmasını öğreniyorlar... Çok daha iyi zaten biliyorsunuz bu yaşlarda akran öğrenmesi çok etkili.” (ÖA7)

6. Öğrencilerin Sorumluluk Alma Becerisine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilere görev ve sorumluluk bilinci kazandırmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Adaylar, öğrencilerin oyun içindeki rolleri benimseyerek sürece aktif katıldıklarını ve bu sayede sorumluluk duygularının geliştiğini belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise bu durumu doğrudan sorumlulukla değil, daha çok sosyalleşme ve iş birliği ile ilişkilendirmiştir.

Tablo 6
Oyunlaştırılmış Ders Anlatımının Sorumluluk Alma Becerisine Etkisi

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu Etki	Görev bilinci Aktif katılım	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	10
İstisna (Olumsuz/İlgisiz)	Sosyalleşme odaklı görüş	ÖA3	1
Belirsiz	Fikrim yok	ÖA11	1

Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Az önceki soruda da dediğim gibi görevlendirme yapılırsa... Bir kişinin bile eksik kaldığında o görev tamamlanmıyorsa sorumluluk alma konusunda çocukları eğitebilir, onlara bir fikir aşılayabilir.” (ÖA2)

“Şimdi her öğrencinin bir sorumluluğu olacak. Bunları yapmak için de gerekli yollara başvuracağını düşünüyorum. Hiç sorumluluk almayan bir öğrenciye bunu yaptırmak, onun kişisel özelliklerini geliştireceğini de düşünüyorum.” (ÖA5)

7. Oyunlaştırılmış Ders Anlatımının Eğlence ve Kalıcılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının oyunlaştırmanın dersi daha eğlenceli ve kalıcı kılıp kılmadığına dair görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamı oyunlaştırılmış öğretimin kalıcılığı artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin görerek, deneyimleyerek ve aktif katılım sağlayarak öğrenmelerinin bilgilerin zihinde daha uzun süre kalmasına olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde, adayların büyük çoğunluğu oyunlaştırmanın dersi daha eğlenceli hale getirdiğini, bunun da öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini doğrudan artırdığını vurgulamıştır. Sadece bir katılımcı, bu yöntemin lise düzeyinde sınırlı kalabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 7
Oyunlaştırılmış Ders Anlatımının Sosyal Bilgiler Derslerinin Eğlenceli ve Kalıcı Olmasına Etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Daha Eğlenceli Öğrenme	Derse karşı ilgi artışı Oyunla öğrenmenin keyifli oluşu Motivasyon sağlama	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	10
Daha Kalıcı Öğrenme	Görsellik ve etkileşimle öğrenmenin güçlenmesi Öğrencinin aktif katılımı	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	11
Sınıf Düzeyine Uygunluk	İlkokul/ortaokul düzeyinde etkili Lise için sınırlı etkili	ÖA5	1
Belirsiz Görüş	Net görüş belirtilmemiş	ÖA11	1

Konuya ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Sadece öğretmenin sunum yapmasıyla değil, eğlendirerek ders anlatması öğrenciler için daha eğlenceli ve kalıcı olmasını sağlar.” (ÖA3)

“Kesinlikle daha eğlenceli ve daha kalıcı olur. Çünkü çocuklar oyunları seviyor, oyun oynamayı seviyor. Tabi dersle birleşince hem kalıcılığı hem de zevk artıyor.” (ÖA1)

8. Dijital ve Fiziksel Materyal Tercihine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının önemli bir kısmı oyunlaştırılmış ders anlatımında fiziksel materyallerin daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu görüşü savunan adaylar, fiziksel materyallerin öğrencilere dokunarak ve hissederek deneyimleme fırsatı sunduğunu, bu durumun da öğrenmeyi daha somut ve kalıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan, bazı öğretmen adayları dijital ve fiziksel materyallerin birlikte kullanıldığı "karma" (entegre) yaklaşımın en verimli yöntem olduğunu savunmuştur. Bu adaylara göre, teknolojinin sunduğu görsel zenginlik ile fiziksel materyallerin dokunsal avantajları birleştirilmelidir.

Tablo 8

Dijital ve Fiziksel Materyal Etkililiğine İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Fiziksel Materyallerin Daha Etkili Olduğu Görüşü	Dokunma ve deneyim yoluyla öğrenme Kalıcılığı artırma	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	9
Karma/Entegre Yaklaşım	Her ikisinin de avantajları var Birlikte kullanım önerisi	ÖA2, ÖA4, ÖA6	3

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Bence fiziksel materyaller daha etkili. Çünkü öğrenci, bir şeyi kendi elleriyle yaparak öğrenince kalıcılığı artıyor.” (ÖA3)

“Karma bir ders anlatımı daha mantıklı, çünkü bazen fiziksel materyaller yeterli gelmeyebiliyor, dijital ortamlar da tek başına yeterli olmuyor.” (ÖA4)

9. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Oyunlaştırma uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek zorluklara ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Öğretmen adaylarının en sık dile getirdiği sorun, materyal ve zaman yönetimi olmuştur. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması durumunda materyal yetersizliği yaşanabileceği ve zamanın verimli kullanılamayacağı endişesi taşınmaktadır. Ayrıca, sınıf içi disiplinin sağlanması, gürültü kontrolü ve öğrencilerin oyunu ciddiye almayıp alaya almaları gibi durumlar da önemli zorluklar arasında gösterilmiştir. Uygulama tasarımı konusunda ise, her konunun oyuna dönüştürülmesinin zorluğu ve içeriğin yaş grubuna uygun hazırlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Tablo 9

Oyunlaştırma Uygulamalarında Karşılaşılan Temel Zorluklar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Materyal ve Zaman Yönetimi	Materyal eksikliği Zaman yetersizliği Sınıf kontrolü	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA9, ÖA12	5
Öğrencinin Derse Katılımı ve Disiplin	Sınıf içi disiplinsizlik Ses ve kargaşa Oyunu ciddiye almama	ÖA2, ÖA5, ÖA9, ÖA11	4
Uygulama Tasarımı Zorlukları	Konuya uygun oyun geliştirme Yaş grubuna uygunluk Bilgi aktarımı zorluğu	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA10	4
Öğrenci Farklılıkları	Öğrenme hızı farkı İlgi düzeyi farkı	ÖA6, ÖA11, ÖA12	3
Ekonomik Eşitsizlik	Erişim zorluğu	ÖA7	1
Zorluk Görmeyen	Zorluk olmayacağı inancı	ÖA8	1

Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Materyal sıkıntısı olur... sınıfı kontrol etmek zor olur oyunlarda.” (ÖA1)

“Fiziksel materyallerin taşınması, öğrencilere dağıtılması, ertesi gün tekrar getirilmesi gibi zorluklar olabilir.” (ÖA12)

10. Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış derslerde en sık tercih ettiği değerlendirme yönteminin, uygulama sonrası soru-cevap ve gözlem olduğu görülmektedir. Adaylar, öğrencilerin süreç içindeki katılımlarını gözlemleyerek ve oyun sonunda sorular sorarak kazanımların edinilip edinilmediğini kontrol etmeyi hedeflemektedir. Performansa dayalı değerlendirme de öne çıkan bir diğer yaklaşımdır; burada öğrencilerin ürettiği materyaller veya sergiledikleri oyun performansları değerlendirmeye alınmaktadır. Geleneksel test ve quizlerin yanı sıra, akran değerlendirmesi ve oyun içi otomatik geri bildirim sistemleri de alternatif öneriler olarak sunulmuştur.

Tablo 10

Oyunlaştırılmış Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Hedef-Kazanım Temelli Değerlendirme	Kazanım kontrolü Öğrenme çıktıları	ÖA1, ÖA2, ÖA6	3
Uygulama Sonrası Soru-Cevap ve Gözlem	Soru-cevap tekniği Gözlem Davranış izleme	ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA10	5
Test ve Kısa Ölçme Araçları	Quizler Puanlama formları	ÖA4, ÖA6, ÖA7	3
Performansa Dayalı Değerlendirme	Materyal üretimi Proje-ödev sunumu	ÖA2, ÖA7, ÖA10, ÖA12	4
Akran ve Grup İçi Değerlendirme	Grup katkısı puanlama	ÖA8, ÖA12	2
Otomatik / Gömülü Geri Bildirim	Oyun içi puanlama Öz değerlendirme	ÖA12	1
Ölçme Öncesi Açık Yönerge	Rubrik kullanımı	ÖA4, ÖA7, ÖA11	3

Konuya ilişkin örnek ifade şöyledir:

“Soru cevap tekniği kullanıp hepsinin bilgilerini alarak ölçerdim.” (ÖA5)

11. Rekabet ve İş Birliği Dengesine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğretmen adayları rekabet ve iş birliği dengesini sağlamak için en çok "grup içi iş birliğini teşvik etme" ve "rekabeti sınırlandırma" stratejilerini benimsemiştir. Katılımcılar, bireysel rekabetin yerine grup başarısının konulması gerektiğini, böylece öğrencilerin birbirleriyle yarışmak yerine ortak bir hedef için çalışacaklarını belirtmiştir. "Tatlı rekabet" veya "ödülsüz rekabet" kavramları sıkça vurgulanmış; rekabetin motivasyon aracı olarak kullanılabileceği ancak yıkıcı etkilerinden arındırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 11

Rekabet Unsuru ile İş Birliği Arasındaki Dengenin Sağlanmasına İlişkin Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Grup İçi İş Birliğini Teşvik Etme	Grupça görev Ortak hedef Grup başarısı	ÖA2, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA12	5
Rekabeti Sınırlama veya Dönüştürme	Ödülsüz rekabet Grup temelli rekabet Tatlı rekabet	ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA12	5
Görevlerin Eşit Dağılımı ve Denge	Adalet duygusu Eşit görev	ÖA2, ÖA10	2
Bireysel Farklılıkları Gözetme	Hırslı/çekingen öğrenci dengesi	ÖA3, ÖA9	2
Rekabetin Eğitimsel Değeri	Motivasyon unsuru Hedef koyma	ÖA3, ÖA4, ÖA11	3
Yöntem Belirsizliği	Kararsızlık	ÖA1, ÖA4, ÖA9	3

Katılımcıların bu konudaki düşünceleri şöyledir:

“Grup olarak kazanılabileceğini öğretmeye çalışırdım... Rekabetin bireysellikten çok grup bazlı olması gerektiğine inanıyorum.” (ÖA12)

12. Oyunlaştırmanın Gelecekteki Yerine İlişkin Bulgular

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının oyunlaştırmanın sosyal bilgiler eğitiminde gelecekte önemli bir yer edineceğine inandığı görülmektedir. Özellikle dijitalleşmenin artmasıyla birlikte oyunlaştırmanın eğitim süreçlerine daha fazla entegre olacağı ve yaparak-yaşayarak öğrenme modelini destekleyeceği öngörülmektedir. Adaylar, bu yöntemin öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve soyut konuları somutlaştıracak olduğunu belirtmiştir. Sadece bir öğretmen adayı, mevcut eğitim sisteminin yapısı nedeniyle entegrasyonun zor olacağını savunmuştur.

Tablo 12

Oyunlaştırmanın Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gelecekte Edineceği Yer Hakkında Görüşler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Pozitif Beklenti	Yaygınlaşma Dijitalleşme entegrasyon Motivasyon artışı	ile ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	11
Eleştirel/Olumsuz Bakış	Sistemin değişime kapalı olması Geleneksel yapıdan sapılamama	ÖA3	1

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Milli Eğitimin 100. yılı vizyonunda da yer aldığı gibi... oyunlaştırma bu anlamda yaparak yaşayarak öğrenmeyle örtüşüyor.” (ÖA12)

“Ben sanmıyorum çünkü bizim eğitim sistemine bu entegre edilemez diye düşünüyorum.” (ÖA3)

13. Tüm Bulguların Özeti

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulguların genel bir özeti Tablo 13’te sunulmuştur. Bu tablo, öğretmen adaylarının oyunlaştırılmış sosyal bilgiler öğretimine dair görüşlerini bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır.

Tablo 13

Tüm Bulguların Analizi

Tema	Alt Temalar	Görüşlerin Özeti
Oyunlaştırmanın Etkisi	Öğrenmeyi kolaylaştırma, ilgi çekme Kalıcı öğrenme	Öğrencilerin ilgisi artıyor, ders anlaşılır hale geliyor. Bilgiler uzun süre hatırlanıyor.
Ders İçi Katılım	Aktif katılım, sosyalleşme Grup çalışması	Sessiz öğrenciler aktifleşiyor, iletişim ve iş birliği gelişiyor.
Farklı Öğrenme Stilleri	Duyulara hitap Eleştirel görüş	Görsel, işitsel, kinestetik uyaranlar etkili. Her öğrenciye uygun olmayabilir.
Yaş Grubuna Uygunluk	İlkokul–Ortaokul uygun Şartlı uygunluk	Bu düzeylerde daha etkili. Uygun tasarlanırsa her yaşa olabilir.
Grup Dinamikleri	İş birliği, akran öğrenmesi	Grup içinde öğrenme ve sorumluluk alma artıyor.
Ölçme-Değerlendirme	Süreç temelli Rubrik, quiz	Gözlem, ürün değerlendirme ve aşamalı araçlar öneriliyor.
Rekabet–İş Birliği	Tatlı rekabet, grup başarısı	Ödül değil, grup başarısı öne çıkarılmalı.
Materyal Kullanımı	Fiziksel materyal tercihi Karma model	Dokunarak öğrenme etkili. Dijital ve fiziksel birlikte kullanılmalı.
Zorluklar	Materyal, sınıf yönetimi	Materyal hazırlama ve sınıf kontrolü zor olabilir.
Gelecek Öngörüsü	Dijitalleşme	Oyunlaştırma gelecekte daha fazla yer edinecek.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada oyunlaştırılmış sosyal bilgiler ders anlatımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının tamamının oyunlaştırmayı öğrenci merkezli ve etkileşimli bir öğretim süreci olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, oyunlaştırmanın dersi daha eğlenceli hale getirerek motivasyonu artırdığını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, Deci ve Ryan’ın (1985) öz belirleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, oyunlaştırmanın öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı bir ortam sunduğu görüşüyle örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları oyunlaştırmanın sosyal bilgiler dersinde hem pedagojik hem de psikososyal anlamda olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Özellikle sessiz öğrencilerin bile aktifleşerek derse katılımının sağlanması, oyunlaştırmanın sınıf iklimine etkisiyle açıklanabilir. Nitekim Özkan ve Samur (2017), oyunlaştırmanın sınıf ortamının doğası gereği oluşan disiplinler

baskıyı azalttığını, bu sayede öğrencilerin kendilerini daha özgür hissederek derse aktif katılım gösterdiklerini vurgulamaktadır. Bu çalışmadaki öğretmen adaylarının görüşleri de öğrencilerin baskıdan uzak, eğlenceli bir ortamda daha rahat sosyalleştiği yönündeki literatür bilgisiyle paralellik göstermektedir.

Sosyal beceriler bağlamında adayların tamamı, oyunlaştırmanın grup içi iş birliğini ve dayanışmayı geliştirdiğini ifade etmiştir. Adaylar, rekabet unsurunun bireysel yarıştan ziyade grup başarısına odaklı "tatlı bir rekabet" dengesinde tutulması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca oyun içindeki görev paylaşımlarının öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırdığı da tespit edilmiştir. Yaş grubuna uygunluk ve tasarım unsurları bağlamında adayların çoğu, oyunlaştırmanın özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde etkili olduğunu ifade etmiş; lise düzeyi için ise içeriklerin yaş grubu özellikleriyle örtüşmemesine karşı dikkatli olunması gerektiğini belirtmiştir. Bu endişe, literatürdeki bulgularla da desteklenmektedir. Tunga ve İnceoğlu (2020), ilerleme çubuğu gibi unsurların motive edici bulunduğunu, ancak rozet (nişan) gibi oyunlaştırma öğelerinin bazı öğrenciler tarafından yaşlarına uygun bulunmayarak faydasız algılandığını rapor etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmadaki öğretmen adaylarının yaş grubu hassasiyeti, oyunlaştırma bileşenlerinin (rozet, puan, liderlik tablosu vb.) hedef kitlenin gelişimsel özelliklerine göre seçilmesi gerekliliğini doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı oyunlaştırmanın öğrenmeyi kalıcı kıldığına inansa da, bu durumun akademik başarı testlerine yansımaları konusunda literatürde farklı sonuçlar mevcuttur. Tunga ve İnceoğlu (2020), oyunlaştırılmış ve oyunlaştırılmamış ortamlar arasında akademik başarı ve kalıcılık testleri açısından anlamlı bir farkın oluşmadığını belirten çalışmaların varlığına dikkat çekmektedir. Akademik başarıya beklenen katkının her zaman sağlanamamasının temel nedenlerinden biri olarak ise Gartner (2014), oyunlaştırma tasarım sürecindeki eksiklikleri ve hatalı kurguları işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının araştırmamızda dile getirdiği "materyal eksikliği" ve "uygulama tasarımı zorlukları" endişeleri, oyunlaştırmanın başarısı için tasarım kalitesinin ne denli kritik olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Tüm bu zorluklara rağmen öğretmen adaylarının neredeyse tamamı, dijitalleşmeyle birlikte oyunlaştırmanın gelecekte eğitimde daha fazla yer edineceğine dair güçlü bir inanç taşımaktadır. Elde edilen bulgular ve tartışılan sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir: Öğretmen yetiştirme programlarında oyunlaştırmaya yönelik hem kuramsal hem de uygulamalı içerikler artırılmalı ve öğretmen adaylarına tasarım temelli düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Oyunlaştırma tasarımlarında, öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak, onlara yaş grubu özellikleriyle örtüşebilecek (örneğin sadece rozet yerine ilerleme çubukları veya hikayeleştirme gibi) uygun oyun mekanikleri seçilmelidir. Oyunlaştırmanın akademik başarıya etkisini artırmak için tasarım sürecine (oyun mekanikleri, dinamikleri ve bileşenleri) özel önem verilmeli; süreç sadece eğlence odaklı değil, pedagojik hedeflerle bütünleşik kurgulanmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı branşlarda ve daha geniş örneklem gruplarıyla nicel veya karma yöntemli araştırmalar yapılarak oyunlaştırmanın etkileri daha kapsamlı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Demirel, Z. H. (2021). Çalışma hayatında geleceğin insan kaynağı: Alfa kuşağı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 2889-2916.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, N. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.
- Gartner. (2014)“Gartner says by 2014, 80 percent of current gamified applications will fail to meetbusiness objectives primarily due to poor design. ”
<http://www.gartner.com/newsroom/id/2251015>adresinden elde edildi.

- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 173-293.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Öğrenme-öğretme yaşantıları: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB.
- Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 857-886.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (ss. 1-40). Pegem Akademi Yayınevi.
- Polat, Y. (2014). A Case Study: Gamification and its effect on motivation of learners of English. Yüksek Lisans Tezi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin
- Soylu, T. ve Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(1), 464-484.
- Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (2020). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 339-356.

BÖLÜM 17

ANİMASYONLARLA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Abdurrahman Tuna, Mustafa Akkaya

BÖLÜM 17

ANİMASYONLARLA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Abdurrahman Tuna¹, Mustafa Akkaya²

Özet

Dijital teknolojilerle büyüyen öğrencilerin değişen öğrenme beklentileri, kavramsal yoğunluğu yüksek olan Sosyal Bilgiler dersinde animasyon gibi görsel materyallerin kullanımını önemli hale getirmiştir. Bu bağlamda yürütülen nitel araştırma; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının animasyon kullanımına ilişkin görüşlerini, bu materyallerin öğretim sürecine katkılarını ve sınırlılıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Olgubilim deseniyle gerçekleştirilen çalışmanın katılımcı grubunu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'ndan 12 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adayları animasyonların öğrenci motivasyonunu artırdığını, soyut kavramları somutlaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve kültürel aktarımda etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte teknolojik altyapı eksikliği, öğretmenlerin teknik bilgi yetersizliği ve kontrolsüz kullanımın yaratabileceği sınıf yönetimi sorunları (dikkat dağınıklığı vb.) önemli engeller olarak vurgulanmıştır. Ayrıca sınav odaklı sistemin üst yaş gruplarında animasyonun etkinliğini azaltabileceği ifade edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, animasyonların Sosyal Bilgiler öğretiminde yenilikçi bir araç olduğunu ancak bu materyallerin pedagojik hedeflerle uyumlu ve öğretmen rehberliğinde planlı kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında animasyon destekli materyal tasarımı ve uygulama becerilerine yönelik eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Animasyon, Öğretmen Adayları, Görsel Materyaller.

GİRİŞ

Günümüzde öğrenciler, hızla gelişen teknolojik dönüşümün şekillendirdiği bir dünyada eğitim hayatlarını sürdürmektedir. Doğdukları andan itibaren dijital teknolojilerle iç içe büyüyen yeni nesil öğrencilerin, öğrenme ortamlarına ve öğretim yöntemlerine yönelik beklentileri geleneksel kuşaklardan farklılaşmaktadır (Kaya, 2018). Teknolojiye yaşamlarının her alanında aşına olan bu kuşak, iletişimde dahi geleneksel yöntemlerden uzak durarak, telefonla konuşmak ya da e-posta göndermek yerine, sosyal medya üzerinden emojiler, ikonlar ve görsel öğelerle etkileşim kurmayı tercih etmektedir (Taş vd., 2017). Bu durum, onların bilişsel ve iletişimsel tercihlerinde görsel uyaranlara yönelik daha açık, buna karşılık klasik anlatım biçimlerine ise daha mesafeli bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Tunçbilek (2005) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen anket çalışmasında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik belirgin beklentiler taşıdığı, bu beklentiler arasında ise öğretmenin derslerde daha fazla görsel materyal kullanmasının öncelikli sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kan (2006), Sosyal Bilgiler dersinin kavramsal yoğunluğu ve öğrencilerin dikkatini canlı tutma gerekliliği göz önünde bulundurularak, öğretim sürecinin yeniden yapılandırılmasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler öğretiminde duyuşsal hedefler önemli bir yer tutmakta olup, Öztürk ve Baysal'ın (1999) da vurguladığı gibi bu hedeflere ulaşmada etkili öğretim stratejilerinin kullanımı kritik öneme sahiptir. Bu noktada animasyonlar gibi görsel ve işitsel öğeleri bir araya getiren dijital materyaller; öğrencilerin dikkatini çekme, motivasyonlarını artırma, soyut kavramları somutlaştırarak empati kurmalarını sağlama ve öğrenme sürecini kalıcı hâle getirme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında, klasik anlatım modeliyle verilen bilgilerin doğrudan soyut kavramlar üzerinden sunulması yerine, animasyon gibi zenginleştirilmiş görsel araçlarla desteklenmesi

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, 2433401103@stu.adu.edu.tr, 0009-0005-1855-2289

² Sorumlu yazar: Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mustafa.akkaya@adu.edu.tr, 0000-0003-4726-062X

öğrenme sürecini daha etkili kılmaktadır. Baygül ve Akış'a (2024) göre, öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarına yönelik farkındalık ve ilgilerinin artması, sınıf içi uygulamalarda bu materyallerin etkin kullanımını da beraberinde getirecektir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, animasyon tabanlı dijital materyallerin Sosyal Bilgiler öğretimindeki yeri ve etkisine dair çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların sayıca azlığı, konunun eğitim bilimleri alanında henüz yeterince derinlikli biçimde ele alınmadığını göstermektedir. Bu alandaki az sayıdaki çalışmalardan biri olan Akaydın ve Kaya'nın (2018) yürüttüğü nicel araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının animasyon kullanımına ilişkin görüşlerini incelemek ve bu materyallerin öğretim sürecine olan katkılarını çok boyutlu olarak değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada; öğretmen adaylarının animasyon tabanlı deneyim durumlarının ne olduğu, eğitici animasyon oluşturma konusundaki düşünceleri, animasyon destekli ve geleneksel derslerin karşılaştırılmasına yönelik görüşleri, animasyonların özellikle tarih ve coğrafya konularında kullanımına ilişkin yaklaşımları, eğitici animasyonların öğrencilerin derse katılımına ve öğrenme kalıcılığına etkisi, animasyon kullanımında karşılaşılan zorlukların neler olduğu, bu süreçte gerekli görülen teknolojik bilgi düzeyi, tasarım sürecinde dikkate alınması gereken kriterler, animasyonun öğretim programına entegre edilmesine yönelik öneriler, bu yöntemin farklı yaş gruplarına uygunluğu, animasyonların kültürel öğeleri yansıtmaya yeterliliği, öğretmenler için zaman tasarrufu sağlayıp sağlamadığı ve son olarak animasyon tabanlı öğretimin sınıf yönetimine sağladığı katkılar ile karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmen adaylarının animasyonların Sosyal Bilgiler eğitimi sürecindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseninin seçilmesinin temel nedeni, bu yaklaşımın felsefe ve psikoloji kökenli bir araştırma tasarımı olmasıyla birlikte, araştırmacının belirli bir olguya ilişkin bireylerin ortak yaşantılarını anlamaya çalışmasıdır. Bu bağlamda, az sayıda katılımcının deneyimlerinden elde edilen veriler aracılığıyla, araştırma konusu olan fenomenin özüne ulaşılması amaçlanmıştır (Creswell, 2014, s. 42). Söz konusu desen doğrultusunda "neden" ve "nasıl" soruları sıklıkla sorularak katılımcıların deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koymak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın doğasına uygun olarak zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına olanak tanır. Bu bağlamda, katılımcıların teknolojiye ve öğretim materyallerine yönelik farklı bakış açılarını yansıtabilmesi amacıyla, araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak farklı sınıf düzeylerinden öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış yöntemlerin avantajlarını bir araya getirmesi, soruların mantıklı bir sıralama çerçevesinde hazırlanmasına olanak tanınması ve esnek yapıyla derinlemesine veri toplanmasını sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Metin ve Ünal, 2022). Görüşmelere katılan öğretmen adayları "ÖA1, ÖA2, ... ÖA12" kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Görüşme formu tasarlanırken ilk aşamada 30 adet açık uçlu soru hazırlanmış, ardından bu soruların kapsam geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli elemeler ve düzenlemeler yapılarak nihai formda 14 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme öncesinde, araştırmacılar tarafından tasarlanan animasyon destekli ders anlatım materyalleri katılımcılara gösterilmiş, ardından sorular yöneltiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Animasyon destekli dersler ile geleneksel dersler arasındaki farkları nasıl değerlendirirsiniz?
- Animasyonların öğrencilerin derse katılımını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilen birebir görüşmelerde, katılımcıların izinleri alınarak görüşler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan ses kayıtları metne dönüştürülmüş (deşifre edilmiş) ve her soru için ayrı dosyalar oluşturularak analiz sürecine hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Alanka'ya (2024) göre içerik analizi; araştırma problemi ve sorularının belirlenmesi, verilerin toplanması, kodlanması ve analiz edilmesi adımlarını kapsayan esnek bir yöntemdir. Bu çalışmada da katılımcıların verdiği cevaplar benzerliklerine ve yinelenme sıklıklarına göre titizlikle ayrıştırılarak belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Tematik kodlama sürecinin ardından, nitel bulguların genel eğilimini göstermek ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmak amacıyla frekans analizine başvurulmuştur.

Bu süreçte belirlenen ana temalar; "Deneyim Durumu", "Animasyon Oluşturmayı Düşünme", "Avantajlar ve Dezavantajlar", "Etkililik ve Eğitsel Değer", "Katılımı Artırıcı Etki", "Kalıcılık", "Zorluklar", "Teknolojik Bilgi Düzeyi", "Öğretim Programına Entegrasyon", "Yaşa Uygunluk", "Kültürel Öğeleri Yansıtmaya" ve "Zaman Tasarrufu" başlıkları altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) ve tutarlılığını (iç güvenilirlik) sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Verilerin geçerliliğini artırmak için görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş ve pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ayrıca, analiz sonuçları ve oluşturulan temalar, nitel araştırma metodolojisi konusunda uzman iki farklı akademisyen tarafından incelenmiş ve teyit edilmiştir. Katılımcılar arası görüş birliği sağlanarak temaların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamaları (veri toplama, döküm, kodlama ve tema oluşturma) şeffaf ve detaylı bir şekilde raporlanarak dış güvenilirlik desteklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının animasyonlarla sosyal bilgiler öğretimi hakkında görüşleri alınarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuş ve frekans (f) değerleri ile tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular, alt problemlere uygun olarak başlıklandırılmıştır.

1. Animasyon Tabanlı Deneyim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarında animasyon tabanlı bir öğretim yöntemiyle karşılaşp karşılaşmadıkları incelenmiştir. Katılımcıların deneyim durumlarına ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının daha önce animasyon tabanlı bir öğretim yöntemiyle karşılaşmadığı görülmektedir. Buna karşılık, beş katılımcı eğitim hayatlarının çeşitli kademelerinde, özellikle ortaokul döneminde animasyon içeren derslerde bulunduğunu ifade etmiştir.

Tablo 1

Animasyon Tabanlı Deneyim Durumu

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Animasyon Tabanlı Deneyim Durumu	Evet	ÖA1, ÖA2, ÖA9, ÖA10, ÖA11	5
	Hayır	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA12	7
Toplam		12 Katılımcı	12

Konuya ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

"Sanırım deneyimlemiştim. Ortaokuldayken hocalarım işte akıllı tahtada animasyon izliyorduk. Tarihi konularla alakalı ve sosyal bilgiler dersiyle alakalı." (ÖA1)

2. Eğitici Animasyon Oluşturma Düşüncesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitici animasyon oluşturma konusundaki düşünceleri ve girişimleri sorgulanmıştır. Katılımcıların bu konudaki eğilimleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının çoğunluğu geçmişte eğitici animasyon oluşturmaya düşünmediğini belirtirken, beş aday böyle bir düşünceye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının önemli bir kısmının yaratıcı dijital öğretim materyali üretme konusunda henüz bir girişimde bulunmadığını ortaya koymaktadır. Düşünen ancak uygulamaya geçemeyen adaylar arasında teknik donanım veya beceri eksikliği dikkat çekmektedir.

Tablo 2
Eğitici Animasyon Oluşturmaya Düşünme Durumu

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Eğitici Animasyon Oluşturmaya Düşünme	Düşünenler	ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8	5
	Düşünmeyenler	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	7
Toplam		12 Katılımcı	12

Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ya düşündüm ama yani onu yapacak bir donanım olmadığı için yapamadım." (ÖA4)

"Şu anlık düşünmedim." (ÖA3)

"Evet ama yeterli donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum." (ÖA6)

3. Animasyon Destekli ve Geleneksel Derslerin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının animasyon destekli dersler ile geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırmalı olarak nasıl değerlendirdikleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, animasyon destekli derslerin geleneksel derslere göre önemli avantajlar sunduğu konusunda hemfikirdir. Bu avantajların başında dikkat çekme, görsel ve işitsel unsurlarla öğrenmenin desteklenmesi ve öğrenmenin kalıcılığının artması yer almaktadır. Geleneksel derslerin eksik yönleri olarak ise sıkıcılık, ezbere dayalı oluş ve teknolojiye uyumsuzluk sıklıkla dile getirilmiştir.

Tablo 3
Animasyon Destekli ve Geleneksel Derslerin Karşılaştırılması

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Animasyon destekli derslerin avantajları	Görsel-işitsel dikkat çekicilik, ilgi artırma	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA12	9
	Kalıcılığı artırma, anlamlı öğrenme sağlama	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA10	6
	Etkileşimi artırma, öğrenci merkezlilik	ÖA6, ÖA7, ÖA12	3
Geleneksel derslerin dezavantajları	Ezbere dayalı, sıkıcı, öğretmen merkezli	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12	7
	Teknolojiye uyumsuzluk, öğrencilerle bağ kuramama	ÖA2, ÖA7, ÖA12	3
Geleneksel derslerin avantajları	Yaşantıya dayalı öğrenme, yerel deneyimlerin aktarımı	ÖA9	1

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

"Şimdi animasyon destekli dersler bence daha iyi çocukların aklında kalması için yer edinmesi için daha önemli. Geleneksel dersler yani artık sıradanlaştı. Ezbere dayandı. Animasyon destekli öğrencilerin akıllı kalır yani öğrenci daha iyi öğrenir diye düşünüyorum." (ÖA3)

"Geleneksel olan hem daha yorucu hem daha sıkıcı ama animasyon destekli olan hem daha eğlenceli hem de bizim daha çok yatkın olduğumuz bir şey." (ÖA12)

4. Animasyonların Tarih ve Coğrafya Konularında Kullanımına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinin önemli alanlarından olan tarih ve coğrafya konularında animasyon kullanımının etkililiği üzerine öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yarısı, animasyonların tarih ve coğrafya gibi sözel ağırlıklı derslerde görsel-ışitsel zenginlik sunarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve kalıcılığı artırdığını belirtmiştir. Özellikle soyut kavramların ve geçmiş olayların somutlaştırılması açısından animasyonların önemli bir eğitsel değere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 4

Animasyonların Tarih ve Coğrafya Konularında Kullanımı

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Eğitici Animasyonların Etkililiği	Görsel-ışitsel destek öğrenmeyi kolaylaştırır	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA11, ÖA12	6
	Öğrenmeyi kalıcı hale getirir	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA12	6
Eğitsel Değeri	Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çeker	ÖA2, ÖA7, ÖA8, ÖA12	4
	Zaman, mekân, olayları somutlaştırır	ÖA5, ÖA9, ÖA10, ÖA12	4
Pedagojik Uygunluk	Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygundur	ÖA5, ÖA6, ÖA8	3
	Sözel derslerde görsel desteğe olan ihtiyacı karşılar	ÖA2, ÖA11, ÖA12	3

Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Özellikle tarihte daha çok işe yarayacağını düşünüyorum. Çünkü ilkökul ve ortaokul düzeyindeki çocukların zaman kavramı eksik kalıyor... Bu yüzden animasyonlarla bu kavramlar daha iyi geliştirilebilir." (ÖA5)

"Öğrencilerin tarihsel konuları görsele bakarak öğrenmelerinin daha iyi olacağını, daha kolay öğrenebileceklerini düşünüyorum." (ÖA2)

5. Eğitici Animasyonların Derse Katılma Etkisine İlişkin Bulgular

Animasyon kullanımının öğrencilerin derse katılım motivasyonlarını nasıl etkileyeceğine dair bulgular analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, eğitici animasyonların öğrencilerin dikkatini çektiğini ve bu nedenle derse olan ilgiyi artırdığını ifade etmiştir. Animasyonların eğlenceli ve motive edici doğası, öğrencilerin derse aktif katılımını destekleyen önemli bir unsur olarak görülmüştür. Ayrıca, yeni nesil öğrencilerin teknolojik yatkınlıkları göz önüne alındığında, bu materyallerin yaş grubuna uygunluğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Tablo 5

Animasyonların Derse Katılma Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Katılımı Artırıcı Etki	Dikkat çekici, ilgi uyandırıcı	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12	8
	Eğlenceli ve motive edici içerikler	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA12	5
	Yaş grubu ve teknolojiyle uyumluluk	ÖA2, ÖA5, ÖA11, ÖA12	4
	Öğrenci merkezli etkileşim sağlama	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9	5
	Kendi yaşamından bağlantı kurma	ÖA6, ÖA9	2

Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencinin derse katılımını daha iyi sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü ilkokul ve ortaokul düzeyindeki çocuklar çizgi filmleri genellikle çok fazla seyrediyor. Sevdikleri için derslerinde bunu görmeleri hoşlarına gider." (ÖA5)

"Daha dikkat çekici bir hale getirebilir. Olay örgüsünün canlı olması, öğrencinin oraya odaklanmasını, daha iyi öğrenmesini sağlayabilir." (ÖA10)

6. Animasyon Destekli Derslerin Öğrenme Kalıcılığına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada, animasyonların öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkileri sorgulanmıştır. Elde edilen temalar Tablo 6'da sunulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, animasyon destekli derslerin görsel hafızayı tetikleyerek ezberden uzak, kalıcı öğrenmeyi sağladığı görüşündedir. Görsel ve işitsel uyaranların bir arada sunulması, bilgilerin zihinde daha uzun süre tutulmasına yardımcı olmaktadır. Bazı adaylar, bu yöntemin özellikle küçük yaş gruplarında daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6

Animasyonların Öğrenme Kalıcılığına Etkisi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Görsel Öğrenmeyle Kalıcılık	Görsel öğelerin hafızada daha kalıcı olması	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	8
	Dikkat çekiciliğin öğrenmeyi arttırması	ÖA1, ÖA4, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12	6
	Çocukların ilgisini çekmesi nedeniyle daha akılda kalması	ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA12	4
Sözlü Anlatıma Alternatif	Geleneksel anlatıma göre daha etkili olması	ÖA3, ÖA11, ÖA12	3
Yaş Düzeyine Bağlı Etki	Küçük yaş gruplarında kalıcılığın daha yüksek olması	ÖA5, ÖA7, ÖA12	3

Katılımcıların konuyla ilgili ifadeleri aşağıdadır:

"Tabii ki kalıcılık sağlar mesela ilkokulda olsun ortaokulda olsun... bir animasyonla ilgili bir şey yapmış olduğumuzda halen bile hatırlayabiliyoruz ama çok kuru geçen dersi hatırlamıyoruz." (ÖA7)

"Bence kalıcılık sağlar. Daha iyi olur çünkü ezber değil, görsel kalıcılık daha etkiler zekayı, yani insan gördüğünü unutmaz." (ÖA3)

7. Animasyon Kullanımında Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Animasyon tabanlı öğretim sürecinde karşılaşılabilecek olası engeller ve zorluklar öğretmen adaylarına sorulmuştur. Ortaya çıkan temalar Tablo 7'de özetlenmiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümü, okullardaki teknolojik altyapı yetersizliğini en büyük engel olarak görmektedir. İnternet bağlantısı sorunları, akıllı tahta veya projeksiyon cihazı eksiklikleri bu kapsamda değerlendirilmiştir. Ayrıca, pedagojik olarak uygun olmayan içeriklerin seçilmesi ve sosyoekonomik eşitsizlikler diğer önemli zorluklar arasında sıralanmıştır.

Tablo 7
Animasyon Kullanımındaki Zorluklar

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Teknolojik Donanım Eksikliği	Akıllı tahta, projeksiyon, internet gibi altyapı eksiklikleri	ÖA1, ÖA2, ÖA8, ÖA10, ÖA11	5
	Okullar arası imkân farklılıkları ve öğrencilerin imkânsızlıkları	ÖA1, ÖA7, ÖA10	3
Pedagojik ve İçeriksel Riskler	Animasyonun yaşa uygunluğu, pedagojik hatalar	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA10	4
	Yanlış/zararlı içerik seçimi riski, bilinçaltına etkisi	ÖA4, ÖA6	2
Öğretmen ve Yönetim Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenin animasyon hazırlama ve kullanma becerisinin yetersiz olması	ÖA5, ÖA12	2
	Hazırlık Yetersizliği (Dersi planlamadan kullanım)	ÖA11, ÖA12	2
	Odak kaybı (Dersi oyun gibi algılama)	ÖA3	1

Katılımcılar bu zorlukları şu şekilde dile getirmiştir:

"Animasyona hazırlık yapılmadan gelinir ise ve ders anlatılırsa çıkabilecek problemler olabilir, elektrik olmayabilir, internet bağlantısında sıkıntı olabilir." (ÖA11)

"Sınıf ortamında materyal eksikliği, internet bağlantısı olsun, bilgisayar olsun, yansıtıcı olsun... Bunlar zorluk haline getirir." (ÖA10)

8. Animasyon Destekli Öğretimde Gerekli Teknolojik Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına, animasyon destekli bir öğretim sürecini yönetebilmek için hangi teknolojik yeterliliklere sahip olunması gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 8'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, animasyon destekli öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin temel düzeyde bilgisayar bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu beceriler, genellikle ofis yazılımları üzerinden tanımlanmıştır. Katılımcıların yarısı ise öğretmenlerin sadece temel bilgisayar becerileriyle yetinmeyip animasyon üretimine yönelik yazılım bilgisi ve teknik yeterliliklere de sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Dijital okuryazarlık, yazılım bilgisi ve medya araçlarını etkili kullanabilme yetkinliği, bu süreci destekleyici önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 8
Gerekli Teknolojik Bilgi Düzeyi

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Gerekli Teknolojik Bilgi Düzeyi	Temel bilgisayar becerileri (Word, Excel, PowerPoint vb.)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA11	7
	Yazılım, animasyon araçları ve teknik bilgi	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA10, ÖA12	6
	Medya okuryazarlığı, teknolojiyle iç içe olma	ÖA7, ÖA12	2
	Öğretim teknolojileri dersi alma gerekliliği	ÖA6	1
	Yapay zekâ ve dijital okuryazarlık	ÖA12	1

Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"En başında bilgisayar kullanımının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Onun dışında bu animasyon oluşturmak için gerekli uygulamalar ve bunun için belirli eğitimler var. Bunların öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum." (ÖA4)

"Eğitim teknolojileri becerilerine sahip kişilerin yapması gerektiğini düşünüyorum, bunun için de gerekli dersleri almaları gerektiğini düşünüyorum." (ÖA6)

9. Animasyon Tasarımında Dikkate Alınması Gereken Kriterlere İlişkin Bulgular

Eğitsel amaçlı hazırlanacak animasyonların hangi özellikleri taşıması gerektiğine dair öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş ve bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, en sık belirtilen unsurun animasyonların öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğu olduğu görülmektedir. Bu görüş, öğrencilerin pedagojik özellikleri doğrultusunda hazırlanmış içeriklerin daha etkili olacağı yönündedir. Katılımcıların önemli bir kısmı konu bütünlüğü ve öğretici niteliğe vurgu yaparak, eğlence ile öğretim arasında bir denge olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca kültürel değerlere uygunluk ve ahlaki içerik de tasarımda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli boyut olarak ifade edilmiştir.

Tablo 9

Animasyon Tasarımında Dikkate Alınması Gerekenler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Animasyon tasarımında dikkate alınması gerekenler	Öğrenci yaş ve sınıf düzeyine uygunluk	ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA12	7
	Değerler, kültürel ve ahlaki uygunluk	ÖA6, ÖA7, ÖA8	3
	İlgi çekicilik ve görsellik (renk, ses, şekil, sade dil)	ÖA10, ÖA12	2
	Konu bütünlüğü ve öğretici nitelik	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA10, ÖA12	5
	Öğrenciyi aktif tutacak eğlenceli içerik	ÖA3, ÖA12	2

Konuya ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

"Bence daha çok kavramlar üzerinde dikkat edilmesi gerekiyor yani kavramları ne kadar ele aldığı, konuyu nasıl işlediği bunlar önemli bence." (ÖA1)

"Derse uygunluk, yaş düzeyine uygun olması lazım ve konuda sapmaması lazım." (ÖA2)

10. Animasyonun Öğretim Programına Eklenmesine Yönelik Görüşler

Öğretmen adaylarının animasyonların mevcut öğretim programlarına entegre edilmesine yönelik tutumları analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, animasyonların öğretim programına entegre edilmesi gerektiği konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin temel gerekçesi, animasyonların öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirmesiyle ilgilidir. Ayrıca, katılımcılar animasyonların çağın teknolojik gereklerine uygun olduğunu ve eğitimde modernleşmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Bazı adaylar ise teknolojinin kontrollü ve dengeli kullanımı konusunda uyarılarda bulunmuştur.

Tablo 10
Öğretim Programına Entegrasyon

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Öğretim programına entegrasyon	Animasyonların çağın gereklerine uygunluğu	ÖA2, ÖA4, ÖA6, ÖA7	4
	Öğrenmeyi kalıcı, etkili ve ilgi çekici hale getirmesi	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10	7
	Teknolojiyi eğitimde kullanma gerekliliği	ÖA2, ÖA6, ÖA7	3
	Her yaş grubuna uygun içeriklerin uyarlanabilir olması	ÖA6, ÖA8	2
	Eğitimde denge unsuru olarak kontrollü kullanılması	ÖA3	1

Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Tabii ki de o yaş düzeyine eklenmesi yararlı olur. Onların geleceği için de derslerin kalıcılığı için de daha iyi olacağını düşünüyorum." (ÖA8)

"Bence denge lazım. Her şeyin bir sınırı var. Fazla da olmaması lazım, az da olmaması lazım." (ÖA3)

11. Animasyon Tabanlı Öğretimin Yaş Gruplarına Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Animasyon kullanımının hangi eğitim kademeleri ve yaş grupları için daha uygun olduğuna dair öğretmen adaylarının değerlendirmeleri Tablo 11'de yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yarısı, animasyon tabanlı öğretimin her yaş grubuna uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü savunanlar, görselliğin evrensel etkisine dikkat çekmiştir. Diğer yandan, önemli bir grup animasyonların özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyine hitap ettiğini, lise ve üzeri kademelerde sınav odaklı sistem nedeniyle etkinliğinin azalabileceğini belirtmiştir. Özellikle 8. sınıf ve lise öğrencilerinin akademik kaygılarının, bu tür materyallere ilgiyi düşürebileceği vurgulanmıştır.

Tablo 11
Yaş Gruplarına Uygunluk

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Yaşa Uygunluk Değerlendirmesi	Her yaş grubuna uygundur	ÖA1, ÖA2, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	6
	Her yaş grubuna uygun olabilir, ancak içerik uyarlanmalı	ÖA6, ÖA10, ÖA11	3
	Sadece küçük yaş gruplarına (ilkökul/ortaokul) uygundur	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA12	5
	Sınav odaklılık nedeniyle lise düzeyi için uygun değildir	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA12	4

Konuya ilişkin görüşler aşağıdadır:

"Yani her yaş grubuna uygun değildir. Misal ilkökul ve ortaokula uygundur, lisedeki öğrenciler izlemez." (ÖA3)

"Sekizinci sınıfta uygun olmamasının sebebi şu şekilde, bir sınav sürecine giriyorlar. Bu sınav süreci zaten test odaklı. Öğrenmek yerine o sınavı geçmek hedefleri olduğu için uygun olmadığını düşünüyorum." (ÖA12)

12. Animasyonların Sosyal Bilgiler Dersindeki Kültürel Öğeleri Yansıtma Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri olan kültürel aktarım konusunda animasyonların yeterliliği sorgulanmıştır. Bulgular Tablo 12'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, animasyonların giyim, kuşam, mimari ve günlük yaşam gibi kültürel öğeleri görselleştirerek etkili bir aktarım sağlayabileceğini belirtmiştir. Ancak bazı katılımcılar, kültürel unsurların yanlış aktarılmasının değerlere zarar verebileceği konusunda uyarılarda bulunmuştur. Ayrıca, animasyonların tek başına yeterli olmayıp ek kaynak olarak kullanılması gerektiği görüşü de mevcuttur.

Tablo 12
Kültürel Öğeleri Yansıtma Yeterliliği

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Kültürel Öğeleri Yansıtma Yeterliliği	Animasyonlar kültürel öğeleri etkili biçimde yansıtabilir	ÖA1, ÖA5, ÖA10, ÖA11, ÖA12	5
	Yansıtılabilir ama dikkatli olunmalı (Yanlış aktarım riski)	ÖA6	1
	Kısmen yansıtır; fikir verir ama sınırlıdır	ÖA2, ÖA7, ÖA8	3
	Yetersiz; mevcut durumda yeterince kullanılmıyor	ÖA3, ÖA4	2

Katılımcıların ifadeleri şöyledir:

"Aslında yansıtırız bence. Çünkü orada karakterin kıyafetleri, konuşmaları, görünüşleri ya da dönemde geçen savaşların insanların nasıl olduğu, bunlar yansıtılabilir bence." (ÖA1)

"Yapılan ufacık bir hata bile kültürü değerlere küçük gösterebilir." (ÖA6)

13. Animasyonların Öğretmenler İçin Zaman Tasarrufu Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Bulgular

Animasyon kullanımının öğretmenlerin zaman yönetimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, animasyonların sınıf içi uygulamalarda öğretmene zaman ve enerji tasarrufu sağladığını düşünmektedir. Öğretmenin anlatım yükünü hafiflettiği ve dersi daha akıcı hale getirdiği belirtilmiştir. Ancak hazırlama sürecinin zahmetli ve zaman alıcı olabileceği, bu durumun sınıf içi tasarrufla dengelendiği de vurgulanmıştır.

Tablo 13
Zaman Tasarrufu

Tema	Alt Tema	Katılımcılar (ÖAX)	Frekans (f)
Zaman Tasarrufu	Hazır animasyonlar zaman kazandırır	ÖA1, ÖA11, ÖA12	3
	Genel olarak zaman ve enerji tasarrufu sağlar	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA12	8
	Hazırlama süreci zaman alabilir	ÖA5, ÖA10	2

Konuya ilişkin öğretmen aday görüşleri şu şekildedir:

"Bence evet hem zaman tasarrufu hem de kendi enerjilerinden de tasarruf ve bu tasarruf ettikleri enerjiyi de daha verimli bir şekilde kullanabilirler." (ÖA12)

"Hazırlama sürecinde belki zaman kaybı oluşabilir ama bunu ders ortamında sunduğumuzda hem öğrenci de size geri dönüt verebilir." (ÖA10)

14. Animasyon Tabanlı Öğretimin Sınıf Yönetimine Katkıları ve Karşılaşılabilecek Sorunlara Yönelik Bulgular

Animasyonların sınıf disiplini, yönetimi ve öğrenci kontrolü üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 14'te özetlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı, animasyonların öğrencilerin dikkatini odaklayarak sınıfta sessizliği sağladığını ve yönetimi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ancak aynı oranda katılımcı, sürenin iyi ayarlanamaması veya sürekli kullanım durumunda öğrencilerin sıkılabileceğini ve dikkat dağınıklığı yaşanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, animasyonun başladığı ilk anlarda heyecana bağlı bir gürültü oluşabileceği de dile getirilmiştir.

Tablo 14
Sınıf Yönetimine Etkiler

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	Frekans (f)
Sınıf Yönetimine Katkı	Öğrenci dikkatini toplamada ve sessizlik sağlamada etkilidir	ÖA3, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11	5
	Enerji ve zaman tasarrufu sağlayarak yönetimi kolaylaştırır	ÖA6, ÖA12	2
Potansiyel Sorunlar	Uzun veya sürekli kullanımı dikkat dağınıklığı ve sıkılmaya neden olabilir	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA9, ÖA12	5
	Başlangıçta gürültü veya karmaşa yaşanabilir	ÖA7, ÖA10, ÖA11	3
	Öğretmenin etkileşimi azalabilir	ÖA3, ÖA5	2

Katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Animasyonlar bence avantajları dezavantajından daha fazladır çünkü izlenildiği zaman öğrenciler toplu bir şekilde bir sessizlik ortamı oluşturur." (ÖA8)

"Öğrencilerin çoğunun ilgisini çekeceği için bir sessiz ortam sağlanacağını düşünüyorum." (ÖA11)

15. Tüm Bulguların Özeti

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulguların genel bir özeti Tablo 15'te sunulmuştur. Bu tablo, öğretmen adaylarının animasyonlarla sosyal bilgiler öğretimine dair görüşlerini bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır.

Tablo 15
Tüm Bulguların Analizi

Tema	Alt Temalar	Görüşlerin Özeti / ÖA Kodları
Animasyon Tabanlı Deneyim	Evet, Hayır	Evet: ÖA1, ÖA2, ÖA9, ÖA10, ÖA11 Hayır: ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA12 Katılımcıların bir kısmı animasyon tabanlı ders deneyimi yaşadığını belirtmiş; bu deneyimlerin çoğu ortaokul düzeyinde olmuştur.
Eğitici Animasyon Oluşturma	Düşünenler, Düşünmeyenler	Düşünenler: ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8 Düşünmeyenler: ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12 Katılımcıların bir bölümü animasyon oluşturmayı düşünmüş ancak teknik donanım eksikliği yaygın bir engel olarak belirtilmiştir.
Animasyonun Avantajları	Dikkat çekme, Kalıcılık, Etkileşim	Animasyonların dikkat çekiciliği, kalıcılığı artırması ve etkileşimi çoğaltması sıklıkla vurgulanmıştır. (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA4, ÖA10)
Geleneksel Dersin Sorunları	Ezber, teknolojiye uyumsuzluk, sıkıcılık	Geleneksel derslerin öğretmen merkezli, sıkıcı ve ezbere dayalı yapısı eleştirilmiştir. (ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12)

Kalıcılık, Katılım ve Motivasyon	Görsel hafıza, ilgi, çocuk dikkati	Görsel içeriklerin hafızada daha uzun süre kaldığı, sözlü anlatıma kıyasla daha etkili olduğu vurgulanmıştır. (Tüm katılımcılar)
Öğrenme	Dikkat ve ilgi, eğlence, öğrenci merkezlilik	Animasyonların öğrenci ilgisini artırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve aktif katılım sağladığı ifade edilmiştir. (Tüm katılımcılar)
Teknolojik Zorluklar	Donanım eksikliği, öğretmen becerisi, içerik uygunluğu	Okullardaki teknolojik altyapı yetersizliği, öğretmenin teknik bilgi eksikliği ve pedagojik uygunluk sorunları sıkça dile getirilmiştir.
Gerekli Teknolojik Bilgi	Bilgisayar becerileri, yazılım bilgisi, medya okuryazarlığı	Temel bilgisayar kullanımının şart olduğu, yazılım araçları ve medya okuryazarlığının destekleyici olduğu ifade edilmiştir.
Tasarım Kriterleri	Yaşa uygunluk, görsellik, değer uygunluğu, öğreticilik	Öğrencilerin yaş grubuna ve değerlerine uygun, dikkat çekici ve sade dil kullanılarak hazırlanan animasyonların daha etkili olduğu görüşü yaygındır.
Öğretim Programına Eklenmesi	Kalıcılık, çağdaşlık, teknoloji entegrasyonu	Katılımcıların çoğunluğu animasyonun öğretim programına entegrasyonunun gerekli olduğunu ve fayda sağlayacağını belirtmiştir.
Yaşa Uygunluk	Her yaş için uygun, küçük yaşlara daha uygun	Katılımcılar arasında görüş farklılığı vardır; bazıları her yaşa uygun olduğunu belirtirken bazıları sadece ilköğretim ve ortaokula hitap ettiğini söylemiştir.
Kültürel Öğelerin Yansıtılması	Yeterli, kısmi, dikkatli olunmalı, yetersiz	Görüşler çeşitlidir; bazıları yeterli bulurken bazıları animasyonların kültürel aktarımında sınırlı olduğunu ve dikkatli tasarlanması gerektiğini belirtmiştir.
Zaman Tasarrufu	Zaman kazancı sağlar, hazırlık süreci uzun	Hazır animasyonlar öğretmene zaman kazandırırken, tasarım süreci öğretmenin vaktini alabilir.
Sınıf Yönetimi	İlgi toplama, sessizlik, dikkat dağılması, teknik aksaklıklar	Animasyonların sınıf yönetimine katkı sağladığı ancak süre uzadığında dikkat kaybı yaratabileceği belirtilmiştir.

Tüm Bulguların Yorumu

Araştırma bulguları, eğitimde animasyon kullanımına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı, genellikle ortaokul düzeyinde animasyon tabanlı bir ders deneyimi yaşadığını belirtirken; benzer oranda bir kesim eğitici animasyonlar oluşturmayı düşündüğünü ancak teknik donanım eksikliğinin bu konuda bir engel teşkil ettiğini ifade etmiştir.

Animasyonların pedagojik değeri, geleneksel öğretim yöntemlerine yönelik eleştirilerle birlikte ele alınmıştır. Geleneksel dersler; ezber dayalı, öğretmen merkezli ve sıkıcı olarak nitelendirilirken, animasyonların dikkat çekiciliği, öğrenmede kalıcılığı artırması ve etkileşimi çoğaltması gibi avantajları sıklıkla vurgulanmıştır. Özellikle görsel içeriğin hafızada daha uzun süre kaldığı ve sözlü anlatıma kıyasla daha etkili olduğu belirtilerek, öğrenme kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisi öne çıkarılmıştır. Animasyonların dersi eğlenceli hale getirerek öğrenci ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, bu sayede aktif katılımı sağladığı ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, animasyonların eğitimde yaygınlaşmasının önünde önemli engeller bulunmaktadır. Okullardaki teknolojik altyapı yetersizliği, öğretmenlerin teknik bilgi eksikliği ve içeriğin pedagojik uygunluğuna ilişkin sorunlar en sık dile getirilen teknolojik zorluklardır. Katılımcılar, animasyonların etkin kullanımı için temel bilgisayar becerilerinin bir zorunluluk olduğunu, yazılım araçları bilgisi ve medya okuryazarlığının ise destekleyici bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Animasyonların tasarım kriterleri konusunda ise katılımcılar arasında geniş bir fikir birliği gözlemlenmiştir. Hazırlanan içeriklerin öğrencilerin yaş grubuna ve değerlerine uygun, dikkat çekici görsellere sahip ve sade bir dille oluşturulmuş olması gerektiği görüşü yaygındır. Ancak, animasyonların her yaş için mi yoksa sadece ilköğretim ve ortaokul gibi daha küçük yaş grupları için mi daha uygun olduğu konusunda görüşler farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, animasyonların kültürel öğeleri yansıtmadaki rolü de tartışmalı bir konu olarak ortaya çıkmış; bu konuda görüşler çeşitlilik göstermiştir.

Katılımcıların çoğunluğu, animasyonların öğretim programına entegre edilmesinin gerekli ve faydalı olacağını düşünmektedir. Sınıf yönetimi açısından animasyonların öğrenci ilgisini toplayarak katkı sağladığı, ancak sürenin uzaması veya teknik aksaklıklar yaşanması durumunda dikkat dağınıklığına yol açabileceği belirtilmiştir. Son olarak, zaman yönetimi konusunda ikili bir durum söz konusudur; hazır animasyonların kullanılması öğretmene zaman kazandırırken, özgün bir animasyonun hazırlık sürecinin oldukça uzun sürebileceği ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının animasyon temelli öğretimin sosyal bilgiler dersine katkılarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, animasyonların öğrenci ilgisini çekme, kavramları somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeyi destekleme açısından güçlü bir araç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bölümü, özellikle kültürel öğelerin aktarımı ve zaman yönetimi açısından animasyonların öğretime katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bulgular, literatürde animasyonların bilişsel yükü azaltıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisine dikkat çeken çalışmalarla (Akaydın ve Kaya, 2018) örtüşmektedir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu, animasyonların sınıf yönetimi üzerindeki etkisidir. Öğretmen adaylarının çoğu, animasyonların sınıf içi dikkat düzeyini artırdığını ve geçici de olsa sessiz bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar, uzun animasyonların dikkat dağınıklığına ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalmasına neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Bu durum, animasyonların bilinçli ve pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmı, animasyonların yalnızca izletilmesinin öğretmen rolünü yüzeyselleştirme riskine sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşler, öğretmen merkezli yaklaşımların yerini öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla uyumlu bir biçimde öğretmen rehberliğinin önemini vurgulamaktadır. Animasyonun etkili olabilmesi için öğretmenin önceden plan yapması, içeriği analiz etmesi ve sonrasında öğrencilerle etkileşimi destekleyici stratejiler kullanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle animasyonların sosyal bilgiler öğretiminde her yaş grubuna uygun materyaller üretme potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle, animasyonlar hem görsel-işitsel destek sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de kültürel değerlerin aktarımında aracı bir işlev görmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adayları, animasyonları sosyal bilgiler öğretiminde öğrenci ilgisini artıran, kavramları somutlaştıran ve kültürel öğelerin aktarımını kolaylaştıran etkili bir araç olarak görmektedir. Animasyonlar hazır olarak sunulduğunda öğretmene zaman ve enerji tasarrufu sağlamakta; bu da öğretmenin diğer görevlerine odaklanmasına katkı sunmaktadır. Sınıf yönetimi açısından animasyonlar genellikle olumlu etkiler sağlasa da, uzun veya sürekli kullanımı dikkat dağınıklığına neden olabilmekte, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Animasyonların etkili olabilmesi için öğretmenin pedagojik becerileriyle süreci desteklemesi gerekmektedir. Yalnızca animasyon izletilmesi, öğretimin yüzeysel kalmasına yol açabileceğinden, öğretmen rehberliği büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adayları, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması noktasında animasyonların etkili bir yöntem olabileceğini düşünmektedir.

Sonuç olarak, animasyonlar sosyal bilgiler öğretiminde yenilikçi ve etkili bir araç olarak görülmekle birlikte, bu araçların planlı, bilinçli ve pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, öğretmen yetiştirme programlarında animasyon destekli materyal tasarımı ve uygulama becerilerine yönelik eğitimlerin artırılması, öğretmen adaylarının bu teknolojiyi daha etkin kullanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar tarafından sosyal bilgiler dersi kazanımlarına uygun, kültürel değerleri doğru yansıtan ve pedagojik denetimden geçmiş animasyon havuzlarının oluşturulması önerilmektedir. Uygulayıcı öğretmenlerin ise animasyonları dersin tamamını kapsayan bir araç olarak değil, anlatımı destekleyici ve tartışma ortamı yaratıcı bir materyal olarak kullanmaları, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşimi açısından faydalı olacaktır. Gelecek araştırmalarda ise animasyon kullanımının farklı sınıf

düzeylerindeki akademik başarıya ve tutuma etkisini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması, alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akaydın, B. B. ve Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E Modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 172-179.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3602435>
- Baygöl, E. ve Akış, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde sanal tur uygulamalarına yönelik görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 117-139.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kaya, M. (2018). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi*. DergiPark. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3938875>
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1018-1033. <https://doi.org/10.26466/opus.370345>
- Tunçbilek, G. (2005). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinden beklentileri* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.