NİTEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA MÜKEMMELLİK ARAYIŞI

Editör

Dr. Bilgen KIRAL

NİTEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA MÜKEMMELLİK ARAYIŞI

Editör

Prof. Dr. Bilgen KIRAL

Aralık
2025

ELA YAYINCILIK

NİTEL
EĞİTİM
ARAŞTIRMALARINDA
MÜKEMMELLİK
ARAYIŞI
Editör: Prof. Dr. Bilgen KIRAL

Genel Yayın Yönetmeni: Prof. Dr. Erkan KIRAL
Kapak Tasarımı: Prof. Dr. Erkan KIRAL
Sayfa Tasarımı: Prof. Dr. Bilgen KIRAL
Yayın Tarihi: Aralık 2025

ISBN: 978-625-96758-7-9

© Ela Yayınları

ELA YAYINCILIK

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1
"MATİLDA" KİTABININ ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME BAĞLAMINDA İNCELENMESİ (1-11)
Beril ÇAĞLAYAN AYDOĞAN, Bilgen KIRAL

BÖLÜM 2
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (12-22)
Seray ALAN, Ayşe ELİTOK KESİCİ

BÖLÜM 3
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI ORTAMLARDA ÖĞRETMEN VE ÇOCUK SORULARININ İNCELEMESİ (23-34)
Hilal GÜLMEZ, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

BÖLÜM 4
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINDA GÜNE BAŞLAMA ZAMANININ İNCELENMESİ (35-49)
Ece ÇOBAN, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

BÖLÜM 5
ÜNİVERSİTE MEZUNLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (50-60)
Canay KARCI AKTAŞ

BÖLÜM 6
ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE OKUL ÜZERİNDE KAMU TASARRUF POLİTİKALARININ ETKİSİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA (61-73)
Gülşen ALPAY DERELİ, Emine ÖNDER

BÖLÜM 7
KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNDE
PIKTESLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ (74-86)
Meltem YALIN UÇAR, Turgay KAYMAKÇI

BÖLÜM 8
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (87-102)
Nilgün YENİCE, Ezgi KARASULU, Dilek KARIŞAN

BÖLÜM 9
LİSELERDE ÖĞRENCİ DİSİPLİN
SORUNLARININ YÖNETİMİ (103-122)
Pınar YENGİN SARPKAYA, Mustafa ÇETİN, Orhan BAYRAKTAR

BÖLÜM 10
TALIS BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN İŞ
TATMİNİ: ULUSLARARASI LİTERATÜRÜN
BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (123-138)
Saadet KURU ÇETİN, Yeşim YILDIRIM

BÖLÜM 11
SCID ANALİZİNE GÖRE E-OKUL YÖNETİM
SİSTEMİ'NİN KULLANIM SÜRECİNİN YÖNETİMİ (139-160)
Bahar GÜL, Çiğdem APAYDIN

BÖLÜM 12
İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN DİLİNE
YÖNELİK METAFORİK ALGILARI (161-171)
Sevinç KİRİŞÇİ AKÇAY, Öznur TULUNAY ATEŞ

BÖLÜM 13
REFİK HALİT KARAY'IN "ESKİCİ" ADLI HİKÂYESİNİN METİNDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ (172-186)
Nuri KARASAKALOĞLU, Sümeyra MUSLU

BÖLÜM 14
YANSITICI UYGULAMALAR BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI: NİTEL BİR ÇÖZÜMLEME (187-201)
Meltem ÇENGEL SCHOVİLLE

BÖLÜM 15
ÇOCUK GELİŞİMİNDE MİZAÇ VE EBEVEYNLİK ETKİLEŞİMİ: KURAMDAN UYGULAMAYA (202-219)
Yalçın ÖZDEMİR

BÖLÜM 16
SORUMLULUĞUN İKİ YÜZÜ: SORUMLU OLMA VE SORUMLULUK ALMA (220-242)
Erkan KIRAL

BÖLÜM 17
ANNELERİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARINA COĞRAFİ KAVRAMLARI KAZANDIRMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (243-252)
Selcen AYDOĞAN

BÖLÜM 18
BELİRSİZLİKTE ADALET: YENİ ÖĞRETMEN SEÇME SİSTEMİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL DENEYİMLERİ (253-264)
Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

ÖN SÖZ

Çalışmalarının ürüne dönüştüğünü görmek her insanı gururlandırır ve mutlu eder. Ürünlerimiz ne kadar kaliteli ve çok ise muassır medeniyetler seviyesine çıkmaya adım adım yaklaşırız. Kendimiz, çocuklarımız, ailemiz, çalıştığımız kurumumuz, ülkemiz ve nihayetinde de insanlık için faydalı olmak… Bunlar, hepimizin bütün gayesidir.

Her bir adım gelişmeye, ilerlemeye doğru yol almamızı sağlar. Bu kitap belki insanlık için küçük ama bizler için büyük bir çalışmanın ürünüdür. Kısa zamanda harikalar yaratan sevgili yazarlarımız sayesinde ortaya çıkan ***Nitel Eğitim Araştırmalarında Mükemmellik Arayışı*** kitabımız 32 yazar, 18 çalışma ve 264 sayfalık bir eserdir. Kitabımız eğitimle ilgili 18 bölümü içermektedir. Bunlardan bazıları nitel çalışma iken; bazıları ise alan yazın taramasıdır. Her biri birbirinden kıymetli çalışmalar….

Kitabımızın bölümlerinin yazılmasında emeği geçen tüm yazarlara, ELA Yayıncılığa, bizlerin bir araya gelmesine vesile olan, her daim ilerici bakış açısına sahip, vizyoner hocamız Prof. Dr. Erkan KIRAL'a teşekkürlerimi sunarım. Bizlere bu güzel ülkeyi ve Cumhuriyetimizi armağan eden Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarına tüm kalbimle şükranlarımı sunarım.

Son olarak sözlerimi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün bilimle ilgili güzel bir sözü ile bitirmek isterim. ***"Bir gün sözlerim bilimle çelişirse, bilimi seçin"*** Ne güzel bir sözdür bu, gelişmenin ancak ve ancak bilimle olacağını ifade edebilmek…Bilim yolculuğumuz ve bilime olan tutkumuzun daim ve güzel ülkemizin daha iyi yerlerde olması dileğiyle….

Editör

Prof. Dr. Bilgen KIRAL
bilgenkiral@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5352-8552

BÖLÜM 1

“MATİLDA” KİTABININ ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Beril ÇAĞLAYAN AYDOĞAN
Dr. Bilgen KIRAL

"MATİLDA" KİTABININ ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

Beril Çağlayan Aydoğan[2], Bilgen Kıral [3]

Özet

Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin daha iyi çalışmaları için onları etkilemek, onlara güç vermektir. Öğretmen güçlendirme davranışsal ve psikolojik güçlendirme olarak iki boyutta incelenmektedir. Davranışsal güçlendirme; okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik uygulamaları olup; öğretmenleri karara katma, onlara yetki devretme, onları işbirliği içerisinde takım halinde çalışmaya sevketme, onlarla iletişim kurma ve onlara para, kaynak, malzeme, ortam gibi destekleri sunmanın yanında mesleki ve eğitimsel desteği sunmayı da ifade etmektedir. Psikolojik güçlendirme ise yöneticilerin öğretmenlere işleri ile ilgili hissettirdikleri kısacası öğretmenlerin kendilerini güçlendirilmiş hissedip hissetmemeleridir. Öğretmenin yaptığı işi anlamlı ve değerli bulması, kendisini çalıştığı okulda özgür, alanında uzman ve yeterli ve alınan kararlarda etkili hissetmesi psikolojik olarak güçlendirildiği anlamına gelmektedir. Bu çalışma 2007 yılında Ronald Dahl'ın Matilda adıyla yayınlanan, yine aynı adla Lale Akalın tarafından Türkçeye kazandırılan Can Sanat yayınlarından çıkmış kitabın öğretmen güçlendirme bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Kitapta müdire hanım Miss Trunchbull, öğretmen Miss Honey ve Mathilda ana karakterlerdir. Kitapta müdire hanımın öğretmenlere yönelik otokratik ve baskıcı tutumu, öğretmen güçlendirme açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma, eğitim alanındaki yönetici-öğretmen ilişkilerini ve yönetici tutumlarının öğretmenlerin profesyonel yaşamları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamayı ve bu alanda yapılacak iyileştirmelere katkı sağlamayı hedeflemektedir. Olumsuz bir okul yöneticinden hareket ederek, farkındalık oluşturmak için incelenen kitap okul yöneticilerince okunabilir, olumsuz ve olumlu okul yöneticilerini tartışabilmek için yöneticiler arasında kitap okuma kulüpleri düzenlenebilir ve okul yöneticilerine öğretmen güçlendirme konusu ile ilgili eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, öğretmen güçlendirme, öğretmen, müdür

GİRİŞ

Eğitim, toplumun temel taşlarından biridir ve öğretmenler, bu taşların en önemli mimarlarıdır. Ancak, eğitim sistemi sürekli olarak değişen ihtiyaçlar, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal dinamiklerle başa çıkmak zorundadır. İhtiyaçların artması, teknolojinin gelişmesi, toplumsal ve ekonomik sorunlar dışında özellikle yönetici ve öğretmen arasındaki ilişkiler ve iletişim eğitimin kalitesini etkilemektedir (Kıral, 2025). Pek çok zorlukla mücadele eden öğretmenlerin görevlerini daha motive bir şekilde yerine getirmeleri için desteklenmesi ve onların her anlamda güçlendirilmesi gereklidir. İşte burada ortaya çok önemli bir kavram çıkmaktadır. Bu kavram "öğretmen güçlendirme" olarak adlandırılmaktadır.

---

[1] Bu çalışma 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir. Ayrıca V. IEXCEL-2025 Kongresinde sunulan bildiri özetinin geliştirilmiş şeklidir.

[2] Sorumlu yazar: Müdür yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, Efeler, Aydın, berilcaglayan1982@hotmail.com, ORCID:0009-0005-1296-9200.

[3]Sorumlu yazar: Prof. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Efeler, Aydın, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552

Öğretmen güçlendirme kavramı yöneticilerin öğretmenlere güç vermesi olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2019). Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi, yeteneklerini artırmayı ve onlara daha etkili bir şekilde öğretim yapma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Avidov-Ungar, 2016). Bu süreç, öğretmenlerin sadece bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda özgüvenlerini artırarak öğrencilerle daha sağlam bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Ahmad et al., 2025).

Güçlendirilmiş öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmaktadırlar (Martin et al., 2001). Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi, eğitimdeki yeniliklere hızla adapte olmalarını ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt vermelerini de sağlamaktadır (Avidov-Ungar et al., 2014). Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerini en iyi şekilde değerlendirmelerini, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarını, öğretmenlerin özerklik ve yaratıcılıklarını kullanmalarını, destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları yaratmalarını, eğitimde adalet ve eşitliği sağlamalarını, profesyonel gelişimlerini desteklemelerini ve öğrencilerin de sosyal ve duygusal gelişimlerini teşvik etmelerini kapsamaktadır (Kıral, 2025). Bu amaçlar, eğitim sürecinin daha etkili, adil ve başarılı olmasını sağlayarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Ahmed, 2024).

Bu çalışma, 2007 yılında Ronald Dahl'ın Matilda adıyla yayınlanan, yine aynı adla Lale Akalın tarafından Türkçeye çevrilen kitabın, öğretmen güçlendirme bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mathilda kitabı, öğretmen güçlendirme ve öğretmen güçlendirmenin alan yazındaki boyutlarına göre nasıl ele alınmıştır?
2. Mathilda kitabına göre öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi nasıl ele alınmıştır?

Çalışma, eğitim alanındaki yönetici-öğretmen ilişkilerini ve yönetici tutumlarının öğretmenlerin profesyonel yaşamları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamayı ve bu alanda yapılacak iyileştirmelere katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu kitabın seçilmesinin nedeni eğitim yönetiminde iki zıt karakterin (Miss Trunchbull ve Miss Honey) yer alması, öğretmen güçlendirme konusunda çarpıcı örnekler sağlamasıdır. Bu zıtlık, öğretmenlerin nasıl desteklenip güçlendirilebileceğini ve baskıcı bir yönetim altında nasıl zorlandıklarını ve çalışabildiklerini açıkça göstermektedir. Aslında kitapta Bayan Honey'nin öğrencileri destekleyici tutumu öğrencilerin güçlendirilmesinin olumlu bir örneğini sergilerken; Bayan Trunchbull'un zorbalığı ve baskıcı yönetim tarzı, öğretmen ve öğrencilerin güçsüzleştirildiği durumları ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen güçlendirme ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlar, kitap karakterlerinin etkileşimleri üzerinden yorumlanarak incelenmiştir.

YÖNTEM

"Matilda" kitabını öğretmen güçlendirme bağlamında incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmış olup; veriler doküman analizi ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Doküman analizi, yazılı olan belgeleri incelemek ve analiz etmek maksadıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Doküman analizi verilerin objektif olarak toplanmasını, incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verileri toplamak için 2007 yılında Ronald Dahl'ın Matilda adıyla yayınlanan, yine aynı adla Lale Akalın tarafından Türkçe'ye kazandırılan Can Sanat yayınlarından yayımlanan kitap, yazarlar tarafından okunmuştur. Bu çalışma birinci yazarın tezsiz yüksek lisans projesi olduğu için ilk yazar kitabı üç-dört kez derinlemesine okumuş, ayrıca öğretmen güçlendirme ile ilgili bölümleri ele alırken defalarca kitabı incelemiş ve raporlamıştır. Çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz için öncelikle alan yazın taranmış, ardından kuramsal alt yapıya uygun olarak çalışmanın başlıkları iki araştırmacı tarafından birlikte oluşturulmuştur. Kuramsal alt yapıdaki başlıklar çerçevesinde bulgular ele alınmış ve kitaptaki karakterlere göre ilgili yorumlamalar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada öncelikle kitap defalarca derinlemesine okunmuş, kuramsal alt yapıya göre ilgili bölümler tekrar gözden geçirilmiş, kuramsal alt yapı ile kitaptaki bilgiler teyit edilmiştir. Yorumlar yapılırken objektif yaklaşılmış, iki araştırmacı işbirliği içerisinde yorumlamaları yapmıştır. İkinci araştırmacı öğretmen güçlendirme ile ilgili uzun süredir çalışmalar yaptığı için yorumlama sürecinde birinci araştırmacıya destek olmuş, araştırmacılar arasında uyum birliği sağlanmıştır.

Araştırmacıların Rolü ve Etik

Verilerin toplanmasından, analiz süreci ve yorumlama da dâhil olmak üzere bilimsel ve etik kurallara uygun davranılmıştır. Çalışmanın hiçbir aşamasında yapay zekâ kullanılmamış, analizler ve yorumlamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırma dokuman analizi olduğu için etik kurul veya Milli Eğitim Bakanlığından araştırma izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen güçlendirme, öğretmen güçlendirmenim boyutlar yer almaktadır. Kuramsal alt yapıya göre başlıklar incelenmiş, ardından Mathilda kitabına göre yorumlamalar yapılmıştır. Ayrıca son olarak öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi ele alınmıştır.

Öğretmen Güçlendirme ve Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları

21. yüzyıl toplumunda eğitimin ilerletilmesi artık kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiş ve bu sebeple öğretmenlerin performansını artırmak için acil çözümler aranmaktadır (Thomas, 2017). Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik çabaların güçlendirme sürecinde önemli olduğunun gösterilmesi ve küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan değişimlere ayak uydurmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir (Çetin ve Kıral, 2018). Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin bireysel ve mesleki ilerlemelerini desteklemek, onları teşvik etmek ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamak amacıyla kullanılan çeşitli stratejilerin uygulanması sürecidir (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022). Bu süreç, öğretmenlerin becerilerini geliştirme, karar alma süreçlerine katılımlarını artırma, eğitim kaynaklarına erişimlerini artırma ve onlara destekleyici bir çalışma ortamı sağlama gibi faktörleri içerir (Kıral, 2015).

Eğitim kurumlarında eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin istenilen başarı düzeyine ulaşabilmesi için öğretmenlerin yüksek niteliklere ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Köksal, 2008). Çünkü öğretmenlerin yeterliliği, eğitim ve öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Darling-Hammond, 2006). Bu bağlamda, öğretmen güçlendirme süreci, eğitim kalitesini yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır (Kıral, 2025).

Öğretmen güçlendirme kavramı, kuramsal çerçevede davranışsal ve psikolojik güçlendirme olarak iki boyutta incelenmektedir. Bu sebeple araştırmacılar öğretmen güçlendirmeyi ele alırken davranışsal ve psikolojik güçlendirme olmak üzere iki temel perspektife ve onların alt başlıklarına odaklanmışlardır. Aşağıda, davranışsal ve psikolojik güçlendirme kuramsal olarak açıklanmakta, ardından kitaptan örneklerle desteklenmekte ve yorumlanmaktadır.

Davranışsal Güçlendirme

Davranışsal yaklaşım, güçlendirme sürecinde üst yönetimin rol ve sorumluluklarını belirlemenin yanı sıra, güçlendirmeyi engelleyen faktörlerin nasıl aşılacağını da incelemektedir. Bu yaklaşım, yöneticilerin güçlendirme sürecini desteklemek için gerekli adımları atmasını ve çalışanların potansiyelini artırmak için engelleri kaldırmasını hedeflemektedir (Kıral, 2015). Çünkü yöneticilerin tutumları, çalışanların motivasyonunu, katılımını ve iş performansını doğrudan etkilemektedir (Koçel, 2003).

İncelenen kitapta müdire hanım bayan Trunchbull, fiziksel olarak güçlü ve tehditkar bir figürdür. Müdire hanımın otoriter tutumu, sınıfa gelme talebinin biçimi, uygulaması, zamanlaması bayan Honey

ve öğrencilere cevap hakkı dahi tanımaması kendi otoritesinin ve gücünün büyüklüğünü gösterme adına negatif anlamda güçlü bir örnektir. Bayan Honey'in sınıf ortamında müdire hanıma tavır gösterememesinin yanında öğrencileri ile göz teması kurması onlarla olumlu iletişim kurması pozitif anlamda güçlendirme çabası olarak yerini bulmaktadır.

Miss Trunchbull ve Miss Honey, eğitim yönetimi bağlamında iki zıt karakteri temsil etmektedirler. Miss Trunchbull'un otoriter ve baskıcı yönetim tarzı, öğretmen güçlendirme boyutlarının hiçbirini desteklemezken, Miss Honey'nin destekleyici ve demokratik yaklaşımı, öğretmen güçlendirmeyi sağlayacak bir ortam oluşturur. Bu karakterler üzerinden, eğitim yönetimi alanında farklı yönetim tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu, performansı ve genel okul iklimi üzerindeki etkilerini incelemek mümkündür. Bayan Trunchbull, okulu adeta demir bir yumrukla yönetmekte; kuralları sert ve katıdır. Öğrencilere karşı toleransı yoktur. Bu otoriterlik, güçlendirme anlamında kontrol ve yetki kullanımı ile ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmen güçlendirmenin uygulanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, davranışsal güçlendirme uygulayan yöneticiler, çalışanlarına yetki devri yapmakta, takım çalışması ve işbirliğini teşvik etmekte, pozitif iletişim kurmakta, çalışanların görüşlerine önem vermekte ve onları karar alma süreçlerine dâhil etmektedirler. Ayrıca, bilgi ve kaynakları paylaşıp, çalışanların eğitim ve gelişimini teşvik ederek, örgütsel ihtiyaçları desteklemekte ve onları cesaretlendirirmektedirler (Kıral, 2021). Genel olarak okul müdiresi değerlendirildiğinde öğretmen güçlendirmenin davranışsal boyutuna uygun davranmadığı söylenebilir. Öğretmen güçlendirmenin davranışsal boyut içinde yer alan "karara katılma, yetki devri, yönetsel destek, takım çalışması ve iletişim" boyutları, kitap karakterlerinin davranışları ele alınarak aşağıda ele alınmaktadır.

Öğretmen güçlendirmede karara katılma boyutu. Karar vermeye katılım, takım üyelerinin karar süreçlerinde aktif rol alması anlamına gelmektedir. Bu, astların bilgi birikimlerini artırmak, birbirlerinden öğrenmek, etkinliklerini artırmak ve yeni beceriler kazanmak için bir fırsat olarak görülmektedir (Short, 1992). Okulda öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, güçlendirmenin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu, öğretmenlerin çalışma ortamlarında daha fazla kontrol sağlama fırsatı elde etmeleri anlamına gelmektedir. Ancak öğretmenlerin kararlara katılma konusunda motive olmaları için bu sürecin gerçekten önemli olduğuna inanmaları gerekmektedir (Blase ve Blase, 1996).

Kitapta Miss Honey, Miss Trunchbull'un baskıcı yönetim tarzından olumsuz etkilenen bir öğretmendir. Miss Honey, Miss Trunchbull'un aldığı kararlara karşı çıkma veya onları tartışma cesaretine sahip değildir. Bu durum, Miss Honey'nin karar süreçlerine katılma imkânının olmadığını göstermektedir. Miss Trunchbull, tüm kararları tek taraflı almakta ve öğretmenlerin herhangi bir geri bildirimde bulunmasına izin vermemektedir. Bu tür sahneler, öğretmenlerin karara katılma sürecinden tamamen dışlandığını ortaya koymaktadır. Miss Trunchbull'un yönetim tarzı, öğretmen güçlendirmenin karara katılma boyutuna tamamen aykırıdır. Onun otoriter ve baskıcı yaklaşımı, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını engelleyerek, onların mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen güçlendirmede yetki devri boyutu. Yetki devri, bir kişinin bir unvan veya rütbeden aldığı etkiye dayanarak alt görevde çalışanlara sorumluluk vermesidir. Yetki devri, belirli bir otoritenin, kontrolün veya sorumluluğun bir kişiden başka birine aktarılmasıdır (Yarmalı, 2002). Yetki devri, yöneticinin zamanını daha önemli, acil ve farklı işlere yönlendirebilmesini açıklamaktadır. Öğretmen güçlendirme sürecinde yetki devri, öğretmenlere daha fazla özgürlük, inisiyatif ve sorumluluk vererek onların profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak anlamına gelmektedir. Yetki devri ayrıca öğretmenlere daha fazla karar alma gücü vererek sınıf içi uygulamalarını daha etkin bir şekilde yönetmelerini sağlamaktadır (Kıral, 2021). Kitapta Miss Trunchbull'un yönetim tarzı, yetki devrinden çok uzak bir yaklaşım izlemekte, hatta tüm yetkileri kendi üzerinde toplamaktadır. Bu sebeple öğretmen güçlendirmenin yetki devri boyutunun müdire hanım tarafından uygulanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen güçlendirmede yönetsel destek boyutu. Yönetsel destek; eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine, öğretmenlerin mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmayı

içermektedir (Çetin ve Kıral, 2018). Yönetsel destek, zaman, finansal kaynaklar, materyaller, projeler, eğitim ve diğer kaynakların sağlanması şeklinde olabilmektedir (Melenyzer, 1990). Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula olan bağlılığını artırmak, beklenti ve isteklerini karşılamak için çeşitli önlemler almaktadırlar (Kıral, 2017). Çalışma ortamını iyileştirmek, insanlar arası ilişkileri geliştirmek, öğretmenlerin görüşlerine değer vermek (Balcı, 2014) ve onların isteklerini dinlemek, sorunlarına çözüm bulmak, başarılarına vurgu yapmak ve onları ödüllendirmek gibi yöntemlerle öğretmenlere destek olabilmektedirler. Bu şekilde, okul yöneticileri öğretmenlerin motivasyonunu artırabilmekte ve okulun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunabilmektedirler (Kıral, 2015).

Miss Trunchbull'un yönetim tarzı, öğretmen güçlendirmede yönetsel destek boyutunun tam zıttı bir profil sergilemektedir. Onun baskıcı ve destekten yoksun yönetim tarzı, öğretmenlerin kendilerini güvende ve yetkin hissetmelerini engelleyerek, profesyonel anlamda güçlenmelerini ve gelişmelerini imkânsız hale getirmektedir. Bu nedenle, müdire hanım Miss Trunchbull'un karakteri, etkili bir yöneticinin nasıl olmaması gerektiğine dair çarpıcı bir örnek teşkil eder.

Öğretmen güçlendirmede takım çalışması boyutu. Eğitim kurumlarında takım çalışması, örgütsel başarı için hayati öneme sahiptir. Bugünlerde sürekli bilgi akışıyla karşı karşıya olan bireylerin, değerlerini koruyabilmek ve değişen kültürel dinamikleri dengelemek için çeşitli gruplarla iletişim kurmaları gerekmektedir (Kıral, 2021). Bu iletişim, eğitim kurumlarında etkin takım çalışmasıyla sağlanabilmektedir. Çünkü öğretmenler arası işbirliği ve iletişim, okulun başarısını ve öğrencilerin başarısını artırabilen unsurlar arasındadır (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022). Bu nedenle, takım çalışması eğitim kurumlarında vazgeçilmez bir unsur olup; yöneticilerin bu alandaki çabaları, kurumların etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yöneliktir (Kocabaş ve Gökbaş, 2003).

Bir örgütteki farklı takımların etkinliği, takımın hedeflerinin netleştirilmesi ve önceliklendirilmesine, takım üyelerinin rollerinin, beklentilerinin ve sorumluluklarının belirlenmesine, takım içi ilişkilerin güçlendirilmesine bağlıdır (Kıral, 2021). Ayrıca problem çözme, karar alma, kaynak yönetimi ve planlama gibi etkinliklerin etkili bir şekilde kullanılması, çatışmaların azaltılması, örgüt ikliminin iyileştirilmesi, takımın rolünün örgütün genel işleyişi içinde daha iyi anlaşılmasına, diğer iş gruplarıyla işbirliğinin artırılmasına ve grup üyeleri arasında karşılıklı destek duygularının geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu unsurlar, takımların verimliliğini ve örgütün başarısını artırmada kritik öneme sahiptir (Balcı, 1995).

Takım çalışmalarında üyelerin takımda bulunan arkadaşlarına, işleri ile ilgili ve örgütleri için sergiledikleri olumlu tutum ve davranışlar, örgütlerine olan bağlılıklarını ve adanmışlıklarını artırmaktadır (Bülbül, 2007). Gelişen teknolojiyle birlikte, bireysel çalışma yapmak yerine takım çalışmasının daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır (Çetin, 1998). Bir takımda başarılı olmanın önemli ögesi takımdaki psikolojik atmosfer, takımın kültürü ve ruhudur (Biçer, 1998). Takım çalışması, okulun gelişim göstermesi için kademeler arasındaki ve öğretmenler arasındaki sınırları yok ederek iletişimin çoğalmasına ve okulun başarılarının üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum, eğitim sürecine katılanların okulun bir parçası olmaktan mutluluk duymalarını sağlamakta ve böylece okulun verimliliğini artırmaktadır (Gökçe, 2009).

Kitapda Miss Trunchbull, otoriter ve baskıcı bir yönetim tarzına sahiptir. Onun yönetiminde, öğretmenler arasında işbirliği ve dayanışma teşvik edilmemektedir. Aksine okulda tüm çalışanların kendi başına ve sessizce çalışması beklenmektedir. Bu yönetim tarzı, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmasını ve takım çalışması yapmasını engellemektedir. Miss Trunchbull'un sürekli olarak korku ve cezalandırma yöntemleri kullanması, öğretmenlerin güvenli ve açık bir şekilde iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, Miss Trunchbull'un tepkilerinden çekindikleri için birbirleriyle işbirliği ve takım çalışması yapma konusunda isteksizdirler. Bu ortamda, öğretmenler birbirleriyle deneyimlerini paylaşmak veya birlikte problemleri çözmek yerine, kendi başlarına ve izole bir şekilde çalışmayı tercih etmektedirler. Miss Trunchbull'un düşünce tarzı "Burada herkes kendi işini yapacak ve başkalarının işine karışmayacak! Kimse kimseye yardım etmeyecek!" şeklindedir.

Öğretmen güçlendirmede iletişim boyutu. Öğretmenlerle okul yöneticileri arasında etkili iletişimin sağlanması için, öğretmenlerin okulun kültürüne uyum sağlamış ve kendilerini orada rahat

hissetmiş olmaları önemlidir (Kıral ve Deliveli, 2019). Çünkü öğretmenlerin iş tatmini ve okula aidiyet duygusu yüksek olduğunda, okuldaki performansları da olumlu yönde etkilenecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlaması ve kendilerini orada değerli hissetmeleri, sağlıklı bir işbirliği ve iletişim için temel bir gerekliliktir (Eroğlu, 2014).

Bugünün eğitim ortamında, öğretmenlerin en önemli becerilerinden biri, ilişki kurdukları kişilerle, özellikle meslektaşları, okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerle etkili iletişim kurabilmeleridir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri, paydaşlar arasındaki ilişkilerin gelişmesi, okulların ilerlemesi ve eğitim kalitesinin artması açısından son derece kritiktir. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili iletişim kurma becerilerinin güçlendirilmesi, eğitim sistemlerinin genel başarısı için hayati bir öneme sahiptir (Gülbahar ve Sıvacı, 2018).

İletişim boyutu, öğretmenlerin yöneticileri ve birbirleriyle açık, güvenilir ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını teşvik eden bir yönetim anlayışını içermektedir. Bu boyut, öğretmenlerin ihtiyaçlarını, görüşlerini ve geri bildirimlerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Ancak Miss Trunchbull'un yönetim tarzı bu açıdan değerlendirildiğinde oldukça olumsuz bir tabloyu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin Miss Honey'nin Miss Trunchbull'a Matilda'nın yeteneklerinden bahsetmeye çalıştığı zamanlarda, Miss Trunchbull'un verdiği tepkiler Miss Honey ile olan iletişimde ne kadar kapalı ve baskıcı olduğunu açıkça göstermektedir.

Psikolojik Güçlendirme

Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissedip hissetmedikleriyle ilgili algılarıdır (Spreitzer, 1995). Psikolojik güçlendirmenin temelini, çalışanın işini anlamlı bulması, işiyle ilgili kendini yeterli hissetmesi, örgüt içinde karar alma yetkisine sahip olması ve iş üzerinde etkili olduğunu düşünmesi oluşturmaktadır. Bu güçlendirme türü, çalışanların yönetimsel faaliyetleri ve uygulamaları fark edip etmediklerine dair algıları ve bu durumlara karşı geliştirdikleri tutumlar veya sergiledikleri davranışlarla ilgilidir (Polatcı ve Özçalık, 2013).

Psikolojik güçlendirme, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını ve inançlarını güçlendirmeyi içermektedir (Kıral, 2021). Bu, öğretmenlerin kendi yeteneklerine, bilgi birikimlerine ve öğrencilerini etkileyebilecekleri güçlerine olan inancını artırmaktadır. Böylece, öğretmenler daha motive olmakta, daha yaratıcı ve yenilikçi olabilmektedirler. Aynı zamanda, öğrencilerle daha sağlam bir bağ kurulabilmekte ve daha etkili bir öğrenme süreci sağlayabilmektedirler. Dolayısıyla, yapısal ve psikolojik güçlendirme birlikte ele alındığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını artırmak için güçlü bir temel oluşturulmaktadır (İhtiyaroğlu, 2017).

"Matilda" kitabındaki karakterlerin öğretmen güçlendirme boyutları, psikolojik güçlendirme unsurları ile doğrudan ilişkilidir. Miss Trunchbull'un otoriter yönetimi ve pedagojik yetersizlikleri, psikolojik güçlendirme unsurlarının yanlış kullanımı sonucunda olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Psikolojik güçlendirme; anlam, yeterlilik, seçim ve etki olarak dört alt boyutta sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar, çalışanın motivasyonunu ve iş tatminini etkilemektedir. Ayrıca, bu tanımlama, üstün güçlendirme davranışlarının ve çalışanın algısının ayrılmasını kolaylaştırmaktadır. Bir boyutun düşük olması, çalışanın güçlendirme seviyesinin de düşük olduğunu gösterebilmektedir. Ancak, çalışanın tüm bu boyutları yüksek bir düzeyde algılaması, motivasyonunu artırmakta ve kendini güçlü hissetmesine katkıda bulunmaktadır (Spreitzer, 1995). İlgili boyutlar aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen güçlendirmede anlam boyutu. Görevin anlamı veya hedefiyle ilişkilendirilen değeri ya da kişilerin kendi ideallerini ve standartlarını göz önünde bulundurmasıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bireyin verilen görevi içtenlikle değerlendirmesi sonucu yaptığı işi anlamlı ve değerli bulmasıdır (Thomas ve Velthouse, 1990). Anlam, aynı zamanda bireylerin eylemleri, inançları ve değerleri ile iş rollerinin beklentileri arasındaki uyumu ifade etmektedir (Spreitzer vd., 1997). Başka bir ifadeyle, bireylerin değer sistemleri ve işleri arasındaki uyum ne kadar yüksekse, güçlendirme mekanizması da o kadar etkili olmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007).

Kitaptaki Miss Honey, öğretmenlik mesleğine büyük bir anlam yüklemektedir. Öğrencilerine yardım etmek ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmak onun için çok değerlidir. Matilda'ya olan ilgisi ve desteği, işine olan bağlılığını ve mesleğine olan inancını göstermektedir. Miss Honey'nin mesleğine olan bağlılığı, işinin bireysel değerleri ile güçlü bir şekilde uyumlu olduğunu göstermektedir. Müdire hanım ise öğretmenlik mesleğine olumsuz bir yaklaşım sergilemektedir. Mesleği sadece bir güç gösterisi olarak görmekte ve öğrencilerle olumlu bir ilişki kurmamaktadır. Mesleğinin bireysel değerlerle uyumlu olmadığı, öğretmenlik mesleğinin anlamını yitirdiği görülmektedir. Müdire hanım, öğretmenleri psikolojik olarak güçlendirmemekte, öğretmenlerin yaptıkları işin değerli ve anlamlı bulunmasına katkı sunmamaktadır.

Öğretmen güçlendirmede yetkinlik boyutu. Yetkinlik boyutu, bir kişinin görevlerini başarıyla yerine getirme yeteneğini ifade etmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990). Başka bir ifadeyle, bireyin işiyle ilgili yeterlilik hissi taşıması, performans yeteneğine güven duyması anlamına gelmektedir (Spreitzer, vd., 1997). Düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler, genellikle olaylardan ve sorunlardan kaçınma eğilimindedirler. Bu kaçınma davranışı, bireyin yeteneklerini geliştirmesini veya potansiyelini ortaya çıkarmasını engeller. Aynı zamanda, bireylerin bireysel veya genel olarak çaresizlik yaşaması, benlik saygısında düşüşe neden olabilir. Buna karşın, yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler, engellerle veya sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkma eğilimindedirler (Thomas ve Velthouse, 1990).

Kitapta Miss Honey, öğretmenlik becerileri konusunda oldukça yetkindir. Öğrencilerini anlama, onlara uygun yöntemler geliştirme ve destek sağlama konularında yeteneklidir. Miss Honey'nin öğrencilerine olan güveni ve onların başarısına katkıda bulunabilmesi, yeterlik hissini güçlendirmektedir. Miss Trunchbull, otoriter yöntemleriyle disiplini sağlamaya çalışır, ancak bu yöntemler pedagojik olarak yetersizdir. Yeterlik hissi, yalnızca disiplin sağlama üzerinden inşa edilmiştir ve bu, pedagojik anlamda eksik kalmaktadır. Müdire hanım, öğretmenlere karşı yetkin veya uzman oldukları hissi vermemektedir. Bu anlamda psikolojik güçlendirmenin yetkinlik boyutunun işler olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen güçlendirmede etki boyutu. Etki boyutu, bireylerin iş yerindeki çalışmalarının sonuçlarını etkilediğine dair algı düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2015). Başka bir bakış açısıyla etki, işle ilgili çıktıların kontrolünün kimde olduğunu değerlendirmekle ilgilidir. Bu bağlamda, çalışanlar, içsel kontrol algısına sahip olduklarında, iş sonuçlarını kendi bilgi, yetenek ve çabalarıyla etkileyebileceklerini düşünürler (Doğan ve Demiral, 2007). Kitapta, Miss Trunchbull'un öğrenciler ve öğretmenler üzerinde negatif etkileri vardır. Onun yönetim tarzı, öğrencilerin korku ve stres içinde yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenler alınan kararlarda kendilerini etkili hissetmemektedirler. Bu sebeple öğretmen güçlendirmenin etkililik boyutunun da işler olmadığı söylenebilir.

Öğretmen güçlendirmede özerklik boyutu. Özerklik boyutu, çalışanın işini yaparken kendisini özerk ve özgür hissetmesi anlamına gelmektedir. Aslında kişinin kararları almada, yaptığı işi yönetmede özgür olması işini sahiplenmesini sağlamaktadır. Zaten psikolojik güçlendirmedeki dört boyutun, herhangi biri eksik olduğunda, güçlendirme sürecinin tamamen başarısız olabileceği belirtilmektedir (Spreitzer, 1995).

Kitapta, Miss Trunchbull öğretmenlere hiçbir otonomi tanımamaktadır. Her şeyin kendi kontrolünde olmasını istemekte ve öğretmenlerin bağımsız hareket etmelerini engellemektedir. Vermiş olduğu fiziksel cezanın da süreç ve sonuçlarını görmeden asla vazgeçmemektedir. Vazgeçmediğinin de görülmesini özellikle istemektedir. Miss Trunchbull'un otoriter ve baskıcı yönetim tarzı, özerklikten ziyade kontrol ve disiplini vurgulayan bir yapıdadır. Kitaptaki diğer karakterler ise genellikle bu otoriter yapı altında kendi özerkliklerini sınırlı bir şekilde yaşamaktadırlar.

Görüldüğü gibi, güçlendirme kavramı iki açıdan ele alınmaktadır: Üst yönetimin yapması gereken uygulamalar ve bu uygulamaların çalışanlar tarafından nasıl algılandığıdır. Burada önemli olan, her iki boyutun bir arada ele alınmasıdır. Çünkü güçlendirme kavramı, yönetimsel uygulamaları (davranışsal güçlendirme) ve çalışan algısını (psikolojik güçlendirme) bir araya getirmektedir. Bu nedenle, güçlendirme sürecinde hem yönetim hem de çalışanların bakış açılarının dikkate alınması önemlidir (Hallinger, 2005).

Öğretmen Güçlendirmede Okul Yöneticilerinin Rolü ve Önemi

Okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi teşvik ederek okul kültürünün ve ikliminin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Erkoç vd., 2024). Tüm personel arasında işbirliği ve takım çalışması oluşturmak, başarılı liderlikle ilişkilidir (Kıral, 2021). Okul yöneticileri; eğitimci, yönetici, denetmen, öğretim lideri, yenilikçi ve motivasyon sağlayıcı rollerinin farkında olmalıdırlar. Sadece yönetim veya öğretim üzerine değil, tüm süreçlere odaklanarak, okulun misyonunu öğretmenlerle birlikte belirlemeli ve öğretim programını yönetmelidir (Aksoyalp, 2010). Ayrıca, olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik ederek öğretmenleri güçlendirmelidir. Güçlendirme sürecini okulda uygulamak isteyen yöneticiler, ortak bir amaç duygusu oluşturmalı, çeşitli paydaşları içeren döngüsel okul geliştirme planlamasıyla sürekli gelişimi teşvik etmeli ve öğretme-öğrenme sürecini yenilemek ve iyileştirmek için yüksek beklentilere sahip olmalıdır (Kıral, 2025). Ayrıca okul iklimi ve kültürünü geliştirmeli, müfredatı koordine etmeli, öğrenci öğrenme çıktılarını izlemeli, okulun misyonunu yansıtan bir ödül yapısı oluşturmalı, sürekliliği hedefleyen çeşitli faaliyetler düzenlemeli ve izlemelidir. Öğretmenlerin gelişimini desteklemeli ve okulda görünür olmalıdır (Hallinger, 2005).

Güçlendirmenin sağlanması için okul yöneticisinin üstlenmesi gereken bir takım roller bulunmaktadır. Güven ve bağlılık temelli bir örgüt kültürü oluşturmak, katılımcı ve bilgi paylaşımcı olmak, başarı ve başarısızlığı benimsemek ve olumlu sonuçlar çıkarmak için çaba göstermek, cesur kararlar alarak hata yapmaktan korkmamak ve olumlu bir örgüt kültürü yaratmak, öğretmenleri desteklemek, sürekli etkin ve hızlı geri bildirimler sağlamak, misyon ve vizyonu birlikte belirlemek ve paylaşılan liderlik anlayışını benimsemek, yöneticiliği rehberlik, geliştirmek ve destek sağlamaktır (Koçel, 2003). Denetleme yerine paylaşılan liderlik anlayışına sahip olan okul yöneticisi, yaratıcı ve işbirlikçi bir okul ortamı oluştururken öğretmenlerini canlandırmakta ve onlara cesaret ve motivasyon sağlamaktadır. Okul yöneticisi, öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemeli, personelini yakından tanımalı, okulun iklim lideri olmalı ve okula ait bir kimlik oluşturmalıdır (Kıral, 2021).

İncelenen kitapta Miss Trunchbull istediği zamanlarda haftalık sınav yapmak için sınıfa girdiğinde, öğrencilerin sessizleştiği, nefeslerini tutarak onun söylediklerini dinlediği ve en ufak bir yanlış yapmaktan korktukları; sorduğu sorulara yanlış cevap verdiklerinde onları aşağılayarak, cezalandırdığı da yer almaktadır. Bu durum Miss Trunchbull'un öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerinde kurduğu baskı ve korku atmosferini net bir şekilde göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin özgüvenini ve motivasyonunu zedelemekte, onların potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engellemektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin de özgürce öğrenme ve gelişme imkânlarını da kısıtlamaktadır. Bu tür bir yönetim yaklaşımı, eğitim kurumlarında sağlıklı ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmanın önündeki en büyük engellerden birisi olarak ifade edilebilir.

Bir müdür, okulun resmi yöneticisi olarak görülürken aynı zamanda okulun lideri olarak konumlanmaktadır. Eğitim bağlamında, okul müdürleri, gücü ellerinde bulunduran önemli otoriteler arasında yer almaktadır. Diğer tüm yöneticiler gibi, okul müdürleri de örgütsel hedefleri gerçekleştirmek ve işi öğretmenlerle ve öğretmenler aracılığıyla yürütmektedirler. Bu durum, etki ve güç kullanımını gerektirmektedir. Müdürler, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkilemek için güç kullanmaktadırlar (Lyons ve Murphy, 1994).

Miss Trunchbull'un okul yöneticisi olarak sergilediği otoriter ve sert yönetim tarzı ile Miss Honey'nin öğrencilere yönelik destekleyici ve nazik yaklaşımı, kitapta belirgin bir şekilde fark edilmektedir. Bu dinamik, müdire hanımın güçlendirme uygulamadığını da çarpıcı bir biçimde göstermektedir. Müdire hanımın öğretmenleri güçlendirmemesine karşın, Miss Honey Mathilda'yı güçlendirmektedir. "Miss Honey, küçük Matilda'nın sıradışı yeteneklerini fark ettiğinde, ona olan ilgisi ve desteği daha da artmıştır. "Matilda, sen çok özel bir çocuksun", "Senin için yapabileceğim ne varsa, elimden geleni yapacağım." gibi sözler, Matilda'ya büyük bir güven ve cesaret vermiştir. Miss Honey'nin desteği sayesinde, Matilda kendine olan güvenini artırmış ve yeteneklerini daha da geliştirmiştir." Bu bölüm, Miss Honey'nin destekleyici ve teşvik edici yaklaşımını yansıtmaktadır. Öğretmen olarak Miss Honey, öğrencilerinin potansiyelini fark edip onlara gereken desteği sağlamakta, bu da öğrencilerin özgüvenini ve başarısını artırmaktadır. Bu, olumlu bir güçlendirme stratejisi örneğidir. Okul

müdiresinin kendisine yapmadığı güçlendirmeyi, öğrencisine yaparak aslında ne kadar başarılı bir eğitimci olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Güçlendirme, bireylerin ve grupların potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okullarda öğretmenlerin güçlendirilmesi, onların daha motive çalışmalarını sağlamaktadır. Güçlendirme türleri arasında davranışsal ve psikolojik güçlendirme bulunmaktadır. Davranışsal güçlendirme, bireylerin belirli davranışları sergilemelerini teşvik eden yönetici davranışlarını içerirken, psikolojik güçlendirme bireylerin içsel motivasyonlarını artıran ve kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayan, güçlenmeye ilişkin algılarını kapsamaktadır (Kıral, 2025).

Öğretmen güçlendirme, eğitim sisteminin kalitesini artırmada ve öğretmenlerin mesleki doyumlarını yükseltmede önemli bir unsurdur. Okul yöneticilerinin rolü, öğretmenlerin güçlendirilmesinde merkezi bir konumdadır. Yöneticiler tarafından uygulanan güçlendirme stratejileri, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarını, yetki devriyle daha fazla sorumluluk almalarını ve yönetsel destekle işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlamaktadır (Erkoç vd., 2024).

Öğretmen güçlendirmenin boyutları, eğitim ortamının dinamiklerini ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini şekillendirmektedir. Yetki devri boyutu, öğretmenlerin daha fazla inisiyatif almasını teşvik ederken, yönetsel destek boyutu, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynaklara ve rehberliğe erişimini artırmaktadır. Karara katılma boyutu, öğretmenlerin okuldaki karar süreçlerine aktif katılımını sağlayarak, onların görüş ve önerilerinin değerli olduğunu hissettirmekte; takım çalışması boyutu, işbirliğini ve kolektif çabayı güçlendirmektedir. İletişim boyutu ise öğretmenler arasındaki bilgi akışını ve paylaşılan deneyimleri artırarak, daha bütünleşik bir eğitim ortamı yaratmaktadır. Öğretmenlerin davranışsal anlamda güçlendirilmesi; yetki devri, kararlara katılımı, kaynaklara ve bilgiye olan erişimi ile çalışanların işyerinde etkili bir şekilde faaliyette bulunabileceği koşulların sağlanmasını ifade eder. Psikolojik güçlendirme ise öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı ve değerli bulmaları, kendilerini özerk ve bağımsız, özgür hissetmeleri, yetkin ve uzman hissetmeleri ile alınan kararlarda etkili hissetmeleri ile ilgilidir. Tabiki bu boyuttaki algıyı hissettirense okul yöneticileridir.

Roald Dahl'ın "Matilda" kitabı, öğretmen güçlendirme konusunda önemli dersler içeren bir eserdir. Kitap, okul yöneticisinin otokratik ve geleneksel yönetim tarzının öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonu, performansı ve genel okul iklimi üzerindeki olumsuz ve yıkıcı etkilerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Miss Trunchbull'un negatif ve baskıcı yönetim tarzı, öğretmenlerin ve öğrencilerin moralini ve performansını olumsuz etkilerken, Miss Honey'nin destekleyici ve teşvik edici yaklaşımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretmenleri nasıl desteklemeleri ve güçlendirmeleri gerektiği konusunda önemli dersler de sunmaktadır. Olumlu güçlendirme stratejileri, öğretmenlerin motivasyonunu ve etkinliğini artırarak daha verimli bir eğitim ortamı yaratmaktadır. Matilda ve Miss Honey'nin ilişkisi, öğretmenlerin öğrencilerini destekleyerek büyük değişimler yaratabileceğini gösterirken, Miss Trunchbull'un zalim yönetimi, öğretmenlerin negatif davranışlarının öğrenciler üzerindeki yıkıcı etkilerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, "Matilda" kitabı, öğretmen güçlendirme konusunu ele almak için değerli bir kaynaktır ve eğitim yönetimi alanında çalışan herkes için önemli dersler sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin, öğretmenleri güçlendirerek, öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak bir ortam yaratmaları gerekmektedir.

Özetle öğretmenleri güçlendirme; eğitim kalitesine, öğretmenlerin iş doyumuna ve bağlılığına katkıda bulunmaktadır. Okul yöneticileri, uygun stratejiler ve destekleyici yaklaşımlar ile öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olabilirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin güçlendirilmesi, hem bireysel hem de okul düzeyinde olumlu sonuçlar doğurarak, eğitim sisteminin genel başarısına katkıda bulunabilir. Olumsuz bir okul yöneticinden hareket ederek, farkındalık oluşturmak için incelenen kitap okul yöneticilerince okunabilir, yöneticiler arasında olumsuz ve olumlu okul yöneticilerini tartışabilmek için kitap okuma kulüpleri düzenlenebilir ve okul yöneticilerine öğretmen güçlendirme konusu ile ilgili eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmad, R. M., Ahmad, R. M., Ahmad, S. S., & Guhir, A. H. (2025). Teacher empowerment through the toping method in visiting teacher activities to improve pedagogic competence. *TAAWUN*, 5(1), 31–49. https://doi.org/10.37850/taawun.v5i01.865

Ahmed, E. I. (2024). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. *Management in Education, 38*(1), 22–29. https://doi.org/10.1177/08920206211030929

Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi.* Nobel.

Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 1, 140-150.

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching, 22*(6), 653–669. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955

Avidov-Ungar, O., Friedman, I., & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching, 20*(6), 704–720. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885706

Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme.* Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul*. Pegem Akademi.

Biçer, T. (1997). *Yaşam ve sporda doruk performans*. Mayıs Yayınevi.

Bülbül, A. (2007). *Çalışanların örgütsel adalet algısının, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.

Blase, J. ve Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: teacher's perspectives. *Social Psychology*, 1, 117-145.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471-482.

Çetin, M. (1998). İlköğretim okullarında takım çalışması. Alfa Basım Yayım.

Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(26), 281- 310.

Çetin, S. S. (2018). *İşletmelerde güven, bağlılık ve vatandaşlık arasındaki ilişkide kültürün rolü: Sigorta sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass, CA.

Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). İşletmelerde personel güçlendirme kültürünün yaratılmasıyla müşteri memnuniyetinin sağlanması. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 12*(9), 282-303.

Erkoç, N., Öztaban, A., ve Kıral, B. (2024). Okul müdürlerinin etik olan ve etik olmayan davranışları ile değer söylemlerinin öğretmen güçlendirme bağlamında incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 15, 810–829.

Eroğlu, E. (2014). Eğitim ortamlarında etkili iletişim boyutları. U. Demiray (Ed.). *Etkili İletişim.* Pegem Yayıncılık.

Gökçe, F. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin takım rolleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 3-16.

Gülbahar, B. ve Sıvacı, S.Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 268-301.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 361-378.

Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi

Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönetimi* (627-664). Pegem akademi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

Kıral, B. (2021). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme.* Pegem Akademi.

Kıral, B. (2025). Teacher empowerment as a structure supporting teachers' development: Principals' practices and ıdeal empowerment. *SAGE Open, 15*(2), 1-16. https://doi.org/10.1177/21582440251339309

Kıral, E. (2017). Perfectionism and locus of control in educational administration. H. Arslan, C. S. Duse ve M. A Icbay (Edts). *Research on education.* E-BWN – Bialystok.

Kıral, E. ve Deliveli, K. (2019). Yönetim süreçleri. N. Cemaloglu ve M. Özdemir (Eds.). *Eğitim yönetimi* (627–737). PegemAkademi

Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim, 28*(130), 8- 15.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği.* Beta Yayıncılık.

Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 36-46.

Lyons, C. A., & Murphy, M. J. (1994). *Principal self-efficacy and the use of power.* Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Martin, B. N., Crossland, B. & Johnson, J. A. (2001). *Is there a connection: Teacher empowerment, teachers' sense of responsibility, and student success?* [Paper presentation]. Mid-South Educational Research Association Annual Meeting, Little Rock, AK.

Melenyzer, B. (1990). *Teacher empowerment: The discourse,meanings and social actions of teachers.* Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education. Orlando, Florida.

Polatcı, S. ve Özçalık, F. (2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi. *İşletme Bilimi Dergisi, 1*(1), 17-34

Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.

Thomas, S. (2017). Teacher empowerment: A focused ethnographic study in Brunei Darussalam. *The Qualitative Report, 22*(1), 47-72.

Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment.* http://files. eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf adresinden 10.12.2014 tarihinde indirilmiştir.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 1, 1442-1465.

Spreitzer, G.M., Kizilos, M.A. ve Nason, S.W. (1997). A dimensional analysis of the Relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704. https://doi.org/10.1177/014920639702300504

Yarmalı, S. (2002). *Yetki verme.* Hayat Yayıncılık.

BÖLÜM 2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Seray ALAN
Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[1]

Seray Alan[2], Ayşe Elitok Kesici[3]

Özet

Bu çalışmanın genel amacı ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul ortamında yaşadıkları veya şahit oldukları zorbalık davranışlarına ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma için bu desenin seçilme amacı öğrencilerin zorbalık kavramını ne denli bildiğini ve şahit oldukları davranışlar ile maruz kaldıkları davranışların ne olduğunu anlamlandırabilmek ve keşfetmektir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda öğrenim gören her sınıf seviyesine ait iki öğrenci olacak şekilde toplam sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada konu ile ilgili ayrıntılı ve kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalma, şahit olma, zorbalığın tanımı, türleri ve okuldaki yaygınlık durumu, aileyle ve öğretmenlerle paylaşım gibi konular incelenmiştir. Öğrencilerin akran zorbalığının ne olduğuna dair bilgi sahibi olduğu, zorbalık türlerini bildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci deneyimlerine göre okulda siber zorbalık ve psikolojik zorbalık türlerine çok şahit olmadıkları, en çok fiziksel ve sözel zorbalık türlerinin yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada zorbalık yapanların çoğunlukla yaşça büyük ya da bedenen iri öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Etkili öğretmen davranışlarının zorbalık davranışlarını azaltmada önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığına karşı uyarı niteliğinde davranışlarına ek olarak farklı eylemleri de zorbalığı önleme çalışmalarına eklemeleri gerektiği söylenebilir. Akran zorbalığı konusunda yapılan önleme ve bilgilendirme çalışmalarında yönetici-öğrenci-veli-öğretmen kapsamında eğitimler verilmeli, ayrıca rehberlik servisinin aktif olarak bulunmadığı okullarda her bir öğretmen için özellikle akran zorbalığı konusunda hizmetiçi eğitimler alınmasının sağlayacağı faydalar öğretmenlere sıkça aktarılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Zorbalık, akran zorbalığı, öğrenci.

GİRİŞ

Özellikle son yıllarda neredeyse her kurum ve kuruluşta ortaya çıkan zorbalık kavramı, gelişen ve değişen dünya düzeniyle birlikte, yaş ve cinsiyet farkı gözetmeksizin her bireyin deneyimlediği ya da gözlemlediği bir davranış halini almıştır. Zorbalığa ilişkin birçok tanım bulunsa da en basit haliyle kişiye düzenli ve devamlı şekilde, bir veya birkaç kişi tarafından uygulanan her türlü şiddet olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005). Bireyler arasındaki güç dengesizliklerinden dolayı güçlü olan tarafın devamlı ve kasıtlı olarak saldırı halinde olması (Solberg ve Olweus, 2003) cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik durumlardan bağımsız, her ortamda ve zamanda bireyi etkileyebilen bir problem olarak nitelendirilmektedir. Zorbalığın şiddetten farkı, zorbalıkta güç dengesizliğinin söz konusu olmasıdır. Ancak akran zorbalığı sadece fiziksel anlamda değil, siber zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal zorbalık gibi türleri bulunmaktadır.

---

[1] Çalışma 1. yazarın dönem projesinden üretilmiştir.

[2] Müzik Öğretmeni, Mersin Beleni Ortaokulu, Mersin/Türkiye, 2430901613@stu.adu.edu.tr, ORCID:0009-0006-8347-1829
[3] Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, aelitok@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9776-6680

Baldry ve Farrington (2000) zorbalığın, gelişi güzel şakalaşmalar, takılmalardan ve sıradan okul kavgalarından çok farklı olduğunu savunmaktadır. Bu farklılığın nedeni, davranışların sürekli devam etmesi ve durumun içindeki çocukların fiziksel yapıları ile güç ve kuvvet dengelerinin birbirinden farklı olmasıdır (Çalık ve diğerleri, 2009). Olweus'un (2003) kullandığı üç ölçüt, saldırgan davranışlar ile zorbalık arasındaki farkı anlamaya yardımcı olmaktadır. Bu ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

a) Zorbalık, her türlü incitmeye (fiziksel ve duygusal) sebep olduğu için saldırgan davranışlara benzemektedir. Ancak zorbalık eğlence amaçlı, bilerek, zevk alma ve kazanç sağlama maksatlı gerçekleşirken, saldırganlık davranışları dürtüsel olabilmektedir.
b) Zorbalık tesadüfen veya yanlışlıkla olan bir davranış değil, sürekli devam eden bir eylem olarak düşünülmektedir.
c) Zorbalığı yapan birey, kendini diğerlerine nazaran daha üstün ve güçlü görmektedir.

Zorbalığın çeşitleri farklı alanlarda ele alınmış olsa da genel anlamda bakıldığında zorbalık kavramının doğrudan ve dolaylı zorbalık olacak şekilde incelendiğini söylemek mümkündür (Korkmaz, vd., 2021). Gözlemlenebilir olması nedeniyle fiziksel ve sözel zorbalık davranışları, doğrudan zorbalık kavramının içine dâhil olmaktadır. Bu davranışlara fiziksel olarak vurma, itme, ısırma, eşyalarını çalma gibi davranışlar girmektedir (Nishioka ve diğerleri, 2011). Sözel zorbalık ise rencide etme, hakarette bulunma, tehdit etme, aşağılama, küçük düşürme, lakap takma ve alay etme gibi davranışları içine almaktadır (Pšunder, 2010). Doğrudan zorbalığa uğrayan bireyler genel olarak bu davranışın kim tarafından gerçekleştiğini bilmekte iken, dolaylı yoldan zorbalığa uğrayan kişiler kasıtlı olarak arkadaş ortamından dışlanma, manipülasyon, sosyal ortamdan izole edilme, kişinin akranlarından söylenti yayılması ve arkadaşlık ilişkilerinin bozulması gibi durumlara maruz kaldığından, asıl kim tarafından zorbalığa uğradığının farkına varamamaktadır. Bu gibi dolaylı zorbalık davranışları sosyal zorbalık adı altında toplanabilmekteyken, sosyal dışlanmaya yol açan zorbalık davranışları ilişkisel zorbalık kavramı olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Low, 2013).

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile insan hayatına giren bir başka zorbalık türü olan sanal zorbalık alan yazında siber zorbalık olarak çıkmaktadır. Günümüzde yoğunlukla sanal zorbalığın gerçekleşiyor olması, zorbalığı yapan kişinin kimliğini gizleyebildiği düşüncesinden kaynaklı ceza almayacağı fikrine sahip olunmasını gerekçe gösterilmektedir (Dinner, 2017). Sanal zorbalıkta internet aracılığı ile telefon tablet gibi çağın iletişim araçlarını kullanarak kişiye sanal yol ile sözlü veya psikolojik açıdan zarar vermek bu zorbalık türünün en genel tanımı olarak görülmektedir (Çivilidağ ve Cooper, 2013). Karataş (2011), sanal zorbalığı bir veya birden fazla kişi tarafından, cep telefonu, elektronik posta gibi iletişim araçları vasıtasıyla kasıtlı ve sürekli şekilde devam eden rahatsız edici davranış ve hareketler olarak nitelendirmiştir.

Akran zorbalığı, okullarda yaygın olarak görülen, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen en yaygın problemlerden biridir. Akran zorbalığı öğrenciler üzerinde psikolojik açıdan birçok olumsuzluğa neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okula devam, akademik başarı ve okula karşı motivasyonları noktasında olumsuz etkiye yol açabilmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda akran zorbalığının ilköğretim düzeyinde artmakta olduğu belirtilmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011). Zorbalık davranışı, eğitim gören her düzey öğrencide görülmektedir. Ancak zorbalık davranışını gösterme açısından incelendiğinde bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi de önem arz etmektedir (Arslan ve Savaşer, 2009). Akran zorbalığının başta gelen sebepleri; zorbaların arkadaşlarını çeşitli şekillerde baskılayarak kendilerini üstün görmeleri, problemleri çözme yolunda şiddetin tercih edilmesi ve mağdurun maruz kaldığı davranışı hak etmiş olduğu düşüncesi yer almaktadır (Köksal Akyol ve Bilbay, 2018). Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin çoğunlukla yaşça küçük ve fiziksel olarak güçsüz olması, zorbalık davranışlarını gösteren öğrenci gruplarının bu bağlamda sınıf düzeyine göre üst sınıflarda olabileceğini düşündürmektedir. Son yıllarda yazılı ve sözlü basında zorbalık haberleri artmakta ve zorbalık konusunda yapılan çalışmalar da bu doğrultuda çoğalmaktadır. Konuyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) gibi kurum ve kuruluşlarca destek verilen projeler

başlatılmış ve okullarda şiddetin önlenerek azaltılmasına yönelik strateji ve eylem planları hazırlanmıştır (MEB, 2006). Eğitim kurumlarında, şiddetsiz, güvenli öğrenme ortamları oluşturmanın devlet tarafından temel eğitim politikası haline getirilmeye başlandığı söylenebilir. Akran zorbalığı okullarda sadece güvenli ortamın zedelenmesi dışında, öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine, akademik başarının düşmesine, öğrencinin okula gelme isteğinin azalmasına ve hatta intihar vakalarının oluşmasına sebep olduğu bile söylenebilmektedir (Baldry ve Farrington, 2000).

Akran zorbalığı ciddi etkileri olan, okullarda artık yaygın hale gelmiş bir sorundur. Zorbalık uzun vadede okul içinde öğrenciye statü kazandırabilmekte ancak zorbalanan kişilerde psikolojik açılardan çeşitli riskler oluşturabilmektedir (Wiertsema ve diğerleri, 2023). Alanyazında genel olarak zorbalık sonucunda oluşabilecek negatif etkiler olarak, olumsuz fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarına odaklanılmıştır. Rigby bu olumsuz koşulları dört kategori altında toplamıştır. Bunlar: Düşük psikolojik iyilik hali, zayıf sosyal uyum, psikolojik kaygılar-sıkıntılar ve fiziksel hastalıklardır (akt: Yelboğa ve Koçak, 2019). Olweus'a (2003)' a göre okul çağında öğrencilerin mağdur olarak bu zorba davranışlara maruz kalması büyüme çağında bireyi negatif etkilerken, yetişkinlikte depresyon ve düşük özsaygı olarak kendini gösterebilmektedir. Zorbalık ile mücadelede ilk adım olarak okul ikliminin iyileştirilmesinin gerekliliği vardır. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerinde zorbalık davranışları ile ilgili yapılmış olan birçok araştırmada, okul ikliminin öğrenci davranışlarında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu okul iklimi, öğrencinin akademik başarısını artırıp, okula uyumuna yardımcı olmakta ve çevreye yabancılaşmayı azaltmaktadır (Anderson, 1982).

Akran zorbalığı davranışları bugün eğitim kurumlarının en başta gelen sorunlarından biridir ve farklı açılardan incelendiğinde akran zorbalığına dair farklı birçok türün olduğu görülmektedir (Sipahi, 2020). Akran zorbalığının bütününe bakıldığında çocukların kafalarında farklı şemalar oluştuğu ve mağdur olanların okula karşı negatif kaygılarının belirdiği ortaya konulmuştur (Olweus, 2005). Alan yazında akran zorbalığının azaltılmasına ve önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunulsa da uygulama anlamında yetersiz kaldığı görülmekte ve okullarda yaşanan zorbalığın önüne geçilememesi, sanıldığından daha da büyük bir sorun haline gelmektedir (Sipahi, 2020). Çocukların daha sağlıklı eğitim ortamları ve yetişkinlik yolunda sorunsuz şekilde toplum hayatında var olmalarına devam edebilmeleri için akran zorbalığına yönelik alan yazında yapılmış çalışmalar incelenmiş, faklı birçok etken üzerinden akran zorbalığının nedenleri araştırıldığı görülmüştür. Öğrencilerin deneyimlerine yer veren çalışmaların azlığı bu araştırmanın yapılmasında etkili bir sebep olmuştur. Bu çalışmada okullarda akran zorbalığının öğrencilerin gözünden nasıl algılandığı ve yorumlandığı incelenerek, akran zorbalığının öğrenciler arasında nasıl çözümlenebileceğine ilişkin öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın genel amacı ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul ortamında yaşadıkları veya şahit oldukları zorbalık davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacını destekleyen alt problemler;

1. Öğrencilerin zorbalık kavramını ve zorbalığın türlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğrencilerin bulundukları eğitim kurumlarında akran zorbalığı ne derece yaygındır?
3. En çok hangi grup öğrenciler zorbalığa başvurmaktadır?
4. Öğrenciler akran zorbalığına neden başvurmaktadır?
5. Akran zorbalığına şahit olan öğrenci bu duruma nasıl tepki vermektedir?
6. Öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili aile paylaşımları ne seviyededir?
7. Okullarda Akran zorbalığına uğrayan ya da buna şahit olan öğrenciler için neler yapılmaktadır?
8. Öğrencilerin okulda akran zorbalığıyla ilgili olan yaptırım ve önleme çalışmaları için görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan çalışma desenine, çalışma grubuna ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar nitel çalışmalarda konuyla ilgili olacak şekilde birbirinden farklı bakış açılarını derleyip rapor ederek sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkararak, bunun ötesinde de var olabilecek faktörlerin etkilerini belirlemeye çalışırlar (Creswell, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseninin amacı ise insanlar tarafından deneyimlenen fakat yeterince farkındalığa sahip olunmayan olguların detaylı bir şekilde derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma için bu desenin seçilme amacı öğrencilerin zorbalık kavramını ne denli bildiğini ve şahit oldukları davranışlar ile maruz kaldıkları davranışların ne olduğunu anlamlandırabilmek ve keşfetmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda öğrenim gören her sınıf seviyesine ait iki öğrenci olacak şekilde toplam sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenci sayılarında herhangi bir eşitsizliğe yol açmamak adına her sınıf seviyesinden bir kız bir erkek öğrenci seçilmiştir. Çalışma Ege Bölgesi'nde bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin araştırmaya katılımları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada konu ile ilgili ayrıntılı ve kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların deneyimlediklerini açık ve rahatça ifade edebileceği en yerinde veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğu ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Görüşme tekniği için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu 13 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu soruları oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli görülen sorular yenilenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan gönüllü öğrenciler 18 yaşından küçük oldukları için velilerinden görüşmeye başlanmadan önce Veli İzin Formu doldurulması istenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılarla görüşmeler görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış, daha sonrasında bu kayıtlar olduğu gibi yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olan veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmalardan toplanmış olan verilerin sistematik şekilde ifade edilmesi, analiz edilmesi, yorumlanması ve sonuçlarının açık bir şekilde ortaya konulmasına betimsel içerik analizi adı verilmektedir (Ültay ve diğerleri, 2021). Bu kapsamda çalışmadan elde edilmiş olan ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmaksızın direkt olarak yazıya geçirilmiş ve görüşme verileri bağlamında temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik araştırmadan elde edilen bulguların gerçekten göründükleri şeyle ilgili olup olmadıkları ile ilgili olmasıdır. Güvenirlik ise yapılan ölçümün tutarlı ya da kararlı olmasıdır (Robson, 2017). Bu çalışmada katılımcı teyidine önem verilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler görüşme yapılması konusunda gönüllülük göstermişlerdir. Katılımcılara araştırma verilerine her zaman ulaşabilecekleri konusunca güvence verilmiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler on sekiz yaşından küçük oldukları için velilerinden gönüllü onam formu alınmıştır. Elde edilen veriler günü gününe Word belgesine yazılarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2025/5-XXII nolu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılar ile yapılmış olan bireysel görüşmelerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ortaya konulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrencilerin zorbalık kavramını ve zorbalığın türlerini tanımlama şekli nedir?" şeklindedir Tablo 1 ve Tablo 2'de bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Zorbalık Kavramını ve Zorbalığın Türlerini Tanımlama Şekli

Kategori	Kod	Katılımcılar
Sözel Zorbalık	Kötü söz, lakap takma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
Fiziksel Zorbalık	Vurmak, bulaşmak, kavga etmek	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7
Psikolojik Zorbalık	Korkutmak, tehdit	Ö7
Genel Tanım	Kötülük yapma	Ö1, Ö4

Tablo 1'de "Zorbalık denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir?" sorusuna verilen yanıtların analizine göre; altı öğrenci sözel zorbalıktan (kötü söz, lakap takma vb.), dört öğrenci fiziksel zorbalıktan (vurmak, kavga vb.), bir öğrenci psikolojik zorbalıktan (korkutmak, tehdit vb.), iki öğrenci ise daha genel ifadelerle kötü davranışlardan bahsetmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö4: Bir kişinin karşısındaki kişiye kötü davranması, kötü sözlerle hitap etmesi, lakap takması gibi bir şey."

"Ö7: Birisine zorla bir şey yapmak, vurmak şiddet uygulamak, korkutmak, şikâyet etmek tehdit etmek, birinin söylenmesini istemediği şeyi sürekli bilerek söylemek mesela lakap takmak zorbalıktır."

Tablo 2.

Zorbalık Türleri

Kategori	Katılımcılar
Sözel Zorbalık	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8
Fiziksel Zorbalık	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
Siber Zorbalık	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
Psikolojik Zorbalık	Ö1
Bilmiyor	Ö5

Tablo 2'de "Zorbalık türleri nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bir öğrenci zorbalık türlerini bilmediğini söylerken, diğer bir öğrenci psikolojik zorbalık teması altında tehdit ve sıkıştırma, takip etme gibi kavramlardan söz etmiştir. Beş öğrenci sözel zorbalık türüne değinirken altı öğrenci de fiziksel zorbalık ve siber zorbalık türlerinden bahsetmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö1: Akran zorbalığı vardır. Birini takip etme zorbalamaktır. Bir yerde sıkıştırma ve tehdit etme de zorbalıktır."

"Ö8: Sözle, temasla, tiktoktan falan olabiliyor."

Araştırmanın ikinci alt problemi " Öğrencilerin bulundukları eğitim kurumlarında akran zorbalığı ne derece yaygındır?" şeklindedir Tablo 3'te bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.

Zorbalık Davranışının Okulda Yaygınlık Durumu

Kategori	Katılımcılar
Zorbalık var	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6,
Zorbalık yok	Ö5
Bilmiyor	Ö8
Var ama çok değil	Ö4, Ö7

Tablo 3'te okulda akran zorbalığının yaygın olup olmama durumlarına ilişkin dört öğrenci zorbalığım olduğunu, iki öğrenci ise var ama çok değil görüşündedir, bir öğrenci olamadığını ve bir öğrenci de bilmediğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö1: Genelde yapıyorlar."

"Ö6: Bence var. Mesela erkekler çok yapıyor."

"Ö5: Yok ben görmedim."

Araştırmanın üçüncü alt problemi "En çok hangi grup öğrenciler zorbalığa başvurmaktadır?" şeklindedir Tablo 4'te bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.

Akran Zorbalığının Görüldüğü Öğrenci Grupları

Kategori	Katılımcılar
Erkek Öğrenciler	Ö6, Ö7
Kız Öğrenciler	Ö2,
Büyük Sınıflar	Ö3, Ö5
Küçük Sınıflar	Ö3,
Belirli Öğrenciler	Ö1, Ö7

Tablo 4'te "En çok hangi grup öğrenciler zorbalık yapıyor?" sorusuna verilen cevapların analizinden çıkan sonuçlara göre iki öğrenci erkek öğrenciler, büyük sınıflar ve belirli öğrenciler cevabını verirken bir öğrenci kız öğrenciler ve küçük sınıflar cevabını vermişlerdir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö2: Bizim sınıfta sınav zamanı kızlar yapıyor."

"Ö5: Büyükler yapıyor."

"Ö7: Hep aynı öğrenciler yapıyor. Bazen kendilerini topluyorlar duruyorlar ama sonra yine aynı kişilerin yaptığını duyuyoruz. Erkekler daha çok yapıyorlar ama kızlar da baya yapıyor. Fiziksel olarak erkekler daha çok yapıyor kızlar da fiziksel zorbalık yok."

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğrenciler akran zorbalığına neden başvurmaktadır?" şeklindedir Tablo 5'te bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğrencilerin Akran Zorbalığını Yapma Sebepleri

Kategori	Katılımcılar
Kendini güçlü görme	Ö1, Ö3,
Fiziksel olarak büyük olma	Ö5
Bilinmiyor	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8

Tablo 5'te öğrencilerin akran zorbalığına neden başvurdukları araştırılmış ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan üç ayrı kategori ortaya çıkmıştır. İki öğrenci kendini güçlü görme cevabını verirken, bir öğrenci fiziksel olarak büyük olma cevabını vermiştir. Beş öğrenci ise bilmediğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö3: Bence kendilerini böyle güçlü oluyorlar sanıyorlar."

"Ö5: Kendilerini bir şey zannediyorlar. Bir de biraz iriler var, ondan yapıyorlar."

Araştırmanın beşinci alt problemi "Akran zorbalığına şahit olan öğrenci bu duruma nasıl tepki vermektedir?" şeklindedir Tablo 6 ve Tablo 7'de bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Zorbalığa Şahit Olma Durumları

Kategori	Katılımcılar
Şahit oldum	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
Şahit olmadım	Ö1, Ö8

Tablo 6'da katılımcılar arasında zorbalığa daha önce şahit olan ve olmayanlar araştırılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucundan sekiz katılımcıdan altısı zorbalığa şahitlik ederken diğer ikisi hiç zorbalık davranışına şahit olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7.

Zorbalığa Şahit Olan Öğrencilerin Verdiği Tepki

Kategori	Katılımcılar
Kimseye söylemedim	Ö3, Ö6
Öğretmenime söyledim	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7

Tablo 7'de akran zorbalığına şahit olan öğrencilerin bu durum karşısında paylaşım yapma durumları incelenmiştir. Akran zorbalığına şahit olan altı öğrenciden ikisi kimseye söylemediğini belirtirken, geri kalan dördü öğretmenine söylediğini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö3: hayır kimseye söylemedim çünkü o benim köylüm aramız bozulmasın diye onu idare ediyorum."

"Ö5: Öğretmenime söylemiştim ama artık başıma gelmiyor."

"Ö6: Kimseyle paylaşmadım, söylemedim. Kendi aramızda halletmeye çalıştık."

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğrencilerin akran zorbalığı ile ilgili aile paylaşımları ne seviyededir?" şeklindedir Tablo 8'de bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Akran Zorbalığına İlişkin Öğrencilerin Aileleri İle Paylaşım Durumları

Kategori	Katılımcılar
Aile tarafından uyarılan	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6,
Aile ile paylaşan	Ö1, Ö5,
Aile ile paylaşmayan	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8

Tablo 8'de akran zorbalığına ilişkin öğrencilerin aile ortamlarında herhangi bir paylaşım yapıp yapmadıkları ile aileleri tarafından zorbalık temalı uyarı alıp almadıkları irdelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda sekiz katılımcıdan beşinin ailesi zorbalıkla ilgili bilgilendirici uyarılarda bulunurken diğer üç öğrencinin ailesi akran zorbalığı hakkında çocuklarıyla bir konuşma yapmadığı ortaya çıkmıştır. Yine aynı tabloda zorbalık ile ilgili yaşadığı durumları ailesiyle paylaşan iki öğrenci olduğu görülmektedir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö6: Hayır ben hiçbir şey söylemiyorum. Bazen annem uyarıyor. Babam da telefonuna böyle mesajlar gelirse bana mutlaka söyle bana getir ben bakayım diyor. Ama okulla ilgili konuşmuyoruz."

Araştırmanın yedinci alt problemi "Okullarda Akran zorbalığına uğrayan ya da buna şahit olan öğrenciler için neler yapılmaktadır?" şeklindedir Tablo 9'da bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9.

Okul İdaresi ve Öğretmenler Tarafından Yapılan Uygulamalar

Kategori	Katılımcılar
Ceza ve Uyarı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Yetersizlik	Ö1, Ö2

Tablo 9'da katılımcılar ile yapılan görüşmelerde okul idaresi ve öğretmenler tarafından zorbalık hakkında yapılanlar sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda, sekiz katılımcıdan altısı ceza ve uyarılar yapılıyor derken diğer iki katılımcı yapılan bu uyarıların yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö2: Herkes her şeyi yapabiliyor kimse öğretmenleri dinlemiyor ki."

"Ö5: Rehber öğretmen varken hep anlatırdı ama şimdi yok. Jandarma gelip arada bilgilendirme yapıyor siber zorbalıkla ilgili. Öğretmenlerimiz de konuşuyor uyarıyorlar ama kimi dinliyor kimi dinlemiyor."

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Öğrencilerin okulda akran zorbalığıyla ilgili olan yaptırım ve önleme çalışmaları için görüşleri nelerdir?" şeklindedir Tablo 10'da bu alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10.

Okulda Akran Zorbalığına İlişkin Yaptırım ve Önleme Çalışmaları

Kategori	Katılımcılar
Disiplin ve Ceza	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7
Etkisiz Çabalar	Ö3, Ö6, Ö8
Bilgilendirme Konuşmaları	Ö5

Tablo 10'da "okulda zorbalık davranışlarını önleyici ne gibi uygulamalar getirilmeli ve ne tür yaptırımlar var/olmalı?" Sorusunun yanıtlarının analizine verilen cevaplar ışığında katılımcıların dördünün disiplin ve ceza uygulamalarının daha aktif hale getirilmesi gerektiğini vurguladığı görülmüştür. Üç katılımcı yapılanların bir sonuca ulaşmadığı konusunda görüş bildirirken bir katılımcı da daha önceden sıkça yapılmış olduğu söylenen Jandarma komutanlarının gelip okulda bilgilendirme semineri vermesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ö5: Jandarmanın gelip konuşması lazım. Önceden daha sık geliyorlardı. Komutanlar gelip bilgi verince öğretmenleri dinlemeyenler onları dinliyorlar."

"Ö6: Sözel zorbalık çok fazla ama biz gidip şikâyet edince bize daha fazla zorbalık yapıyorlar bunun için bir şey yapılsa iyi olur ama hiçbir şey yapılmıyor. Disiplin cezası var diyor öğretmenler sizi disipline veririz diyorlar ama hiçbir şey olmuyor ondan yapanlar yine yapmaya devam ediyor."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma ortaokul kademesinde bulunan sekiz öğrencinin, zorbalık davranışlarına yönelik deneyimlerini içeren bir çalışmadır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalma, şahit olma, zorbalığın tanımı, türleri ve okuldaki yaygınlık durumu, aileyle ve öğretmenlerle paylaşım gibi konular incelenmiştir. Sekiz öğrenci ile yapılan görüşmelerin analizinde öğrencilerin akran zorbalığının ne olduğuna dair bilgi sahibi olduğu, zorbalık türlerini biliyor oldukları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin siber zorbalık ve psikolojik zorbalık türlerine çok şahit olmadıkları, okulda en çok fiziksel ve sözel zorbalık türlerinin yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında son yıllarda fiziksel (vurma-itme), sözel (hakaret, alay) zorbalık öne çıktığı ve özellikle yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın azalıp sözel zorbalığın arttığı görülmektedir (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Okulda zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin genelde büyük sınıflar olduğu söylenmiştir. Çelenk ve Yıldızlar'ın (2019) farklı kademeler üzerinde yaptığı araştırmada zorbalığa uğrayanların, okulda yaşça küçük sınıflar olduğu, zorbalık davranışlarını yapan grubun hep üst sınıflar olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmadaki öğrenci görüşlerinin de aynı doğrultuda olduğu görülmektedir; Öğrenciler zorbalık yapanların çoğunlukla yaşça büyük ya da bedenen iri öğrenciler olduğunu söylemişlerdir. Zorbalık davranışı gösteren öğrenciler cinsiyet bağlamında incelendiğinde, nitelikli bir farklılık olduğu görülmemiştir. Kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar akran zorbalığında bulunduğu ancak zorbalık türü açısından irdelendiğinde, erkek öğrenciler daha çok fiziksel zorbalık davranışında bulunurken, kız öğrencilerin sözel zorbalık yaptığı saptanmıştır. Bu sonuçlara pararellik gösterecek şekilde; Akduman'ın (2010) yaptığı çalışmada erkek çocukların; korkutma, sindirme, direkt saldırı, bireysel eşyalara saldırı gibi akran zorbalığı davranışlarına kız öğrencilerden daha eğimli oldukları, kızların ise alay etme, dedikodu yayma ve yalnız bırakma gibi zorbalık davranışlarını yaygınca yaptıkları görülmüştür.

Benzer bir araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalığa uğradıkları, aynı zamanda zorbalık davranışına kız öğrencilerden daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Kapçı, 2004). Yine buna benzer araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla zorbalık davranışları gösterdikleri, kız öğrencilerin ise ya kurban ya da izleyici konumunda sessiz kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır (Atasoy, 2023; Gökkaya ve Sütçü, 2020; Olweus, 2003; Pişkin, 2010; Yöndem ve Totan, 2007). Araştırmadaki öğrenci görüşleri incelendiğinde sonuçların diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine göre kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha az zorbalık davranışlarını göstermekte ve genelde şahit olan tarafta yer almaktadırlar. Sözel zorbalık söz konusu olduğunda ise kız öğrencilerin erkeklere oranla daha fazla bu zorbalık türünü gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların aynı şekilde Yöndem ve Totan' ın (2007) araştırması ile paralellik gösterdiği; kız öğrencilerin fiziksel zorbalık konusunda mağdur tarafta sessiz kalan, sözel zorbalık konusunda ise zorba olan taraf olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin şahit oldukları ya da yaşadıkları akran zorbalığı karşısında verdikleri tepki bağlamında yapılan görüşmede genelinin kimseyle bir paylaşım yapmadığı, arkadaşıyla arası bozulmasın diye ailesine veya öğretmenine söylemediği görülmüştür. Aileler ile olan ilişkilere bakıldığında bazı ailelerin çocuklarını baştan uyardığı, bazı ailelerin ise hiçbir konuşma ya da uyarı yapmadığı görülmüştür. Alanyazındaki birçok çalışmaya göre öğrencilerin göstermiş oldukları zorbalık davranışlarının ardında ailevi sebepler yatmaktadır. Öğrencinin aile içinde kendini değerli hissetmemesi, ilgisizlik ve sevgisizlik gibi faktörler öğrencilerin okul içerisinde akranlarına karşı birtakım zorbalık davranışlarında bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Gökler, 2007; Kale ve Demir, 2017; Pektaş ve diğerleri, 2023;Saydam ve Yılmaz, 2024).

Zorbalık konusunda öğretmeni veya okul idaresiyle paylaşım yapanların ise herhangi bir yaptırımla karşılaşmadığı bu yüzden herhangi birine durumu bildirmenin zorbalık yapan kişinin davranışını önlemede etkin bir çare olmayacağı kanısına varmışlardır. Okul idaresi ve öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar incelendiğinde ise okul idaresinin ceza adı altında bir yaptırımı olmadığı, öğretmenlerin ise sadece uyarılarda bulunup mevcut durumu takip etmedikleri anlaşılmıştır. Saydam ve Yılmaz (2024) bu konuyla ilgili araştırmalarında, öğretmenlerin zorbalığa tanık olduklarında öğrencilerle benzer çözümler ürettiklerini öne sürmüşlerdir. Genel olarak öğrencilere uyarma adı altında bağırarak ya da öğrencilerle konuşarak bireysel çözümler bulmaya çalışmaktadırlar. Kartal ve

Bilgin'in (2008) çalışma verilerine göre etkili öğretmen davranışlarının zorbalık davranışlarını söndürmede en önemli faktör olduğu öne sürülmüştür. O halde öğretmenlerin akran zorbalığına karşı sadece uyarı niteliğinde davranışlarına ek olarak farklı eylemleri de zorbalığı önleme çalışmalarına eklemeleri gerektiği söylenebilir.

Çarkıt ve Bacanlı (2020), yapmış oldukları çalışmada zorbalığı önleme çalışmalarında okullardaki rehberlik servisinin hem öğrenciler hem de öğretmenler için öneminden söz etmişlerdir. Topçu (2018), araştırmasında zorbalık ile mücadele kapsamında ; Pozitif ebeveyn ilişkileri ile öğretmen desteğinin, okul temelli bütüncül bir müdahale programıyla en etkili yöntem olacağını öne sürmüş, bu süreçte okul psikolojik danışmanlarını aktif rol oynamasının sürecin daha da kolaylaştırıcağını dile getirmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde okulda iki yıldır bir rehberlik servisinin olmadığı, sebebinin ise okulda psikolojik danışman ve rehber öğretmen normunun açık olmadığı öğrenilmiştir. Bunun sebebi okul idaresine sorulduğunda ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda bu normu açabilmesi için de okulda en az 150 öğrencinin bulunması gerektiği söylenmiştir. Özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda sosyal ve duygusal becerileri arttırma konusunda yaptığı çalışmalar düşünülünce, okullara psikolojik danışman ve rehber öğretmen kadrosunu 150 öğrenci sınırında bırakması tartışmaya açık bir konudur. Ancak araştırmalar göstermektedir ki; psikolojik danışma ve rehberlik servisinin okullardaki varlığı akran zorbalığıyla birlikte, sosyal, duygusal, psikolojik olarak daha bir çok alanda öğrencilere büyük bir destek, öğretmenlere ise yardımcı bir el görevi göreceği yönündedir. Doğan ve Keleş (2023), psikolojik danışman ve rehber öğretmenle beraber öğrenci-veli destekli yapılan çalışmaların, zorbalığı önleme çalışmalarında olumsuz davranışların önüne geçilebileceğinden bahsetmiş, gerekli görülen durumlarda okullara psikolog-sosyolog gibi uzmanların da görevlendirilebileceği önerilerinde bulunmuşlardır. Okul temelli zorbalık karşıtı programların da genel olarak her okulda etkili olduğunu söyleyen Gaffney vd., (2019) göre özelleştirilmiş, birden çok bileşene sahip, tekrarlı ve değerlendirilen müdahale programlarının zorbalık ile mücadele ve önleme çalışmalarında etkili olacağı yönündedir. Akran zorbalığına yönelik ilk müdahalenin okulda öğretmenler tarafından tespit edilip yapılması beklenirken, öğrenci görüşlerinin akran zorbalığına müdahale kapsamında öğretmenlerin ve okul idaresinin yetersiz olduğu yönündedir. Bunun sebepleri araştırılmamış olsa da O'Brien vd., (2024), zorbalık tanımı hakkında öğretmenlerin tam olarak doğru bilgiye sahip olmadığını, özellikle sözel zorbalığı fiziksel zorbalık kadar ciddiye almadıklarını ve "çocuklar arasında olur böyle şeyler" gibi inançlarla öğretmenlerin zorbalığa müdahale ihtimallerinin düştüğünü savunmuşlardır. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin ve okul idaresinin çeşitli sebeplerle akran zorbalığına müdahale etmeyip konuyu geçiştirmeleri, sorunun ilerleyen zamanlarda daha da büyüyüp çözülemeyecek veya telafisi olamayacak durumları doğurabileceği unutulmamalıdır. Kartal ve Bilgin (2009), okullarda zorbalığı önleme ve azaltmaya yönelik ilgili programların geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili en büyük direnci öğretmenlerin gösterdiğini, bazı öğretmenlerin ise akran zorbalığı karşısında ne yapacağını bilemediğini dile getirmiştir. Bu gibi durumların Türkiye'nin eğitim sisteminde geri dönüşü olmayan durumlar yaratmaması adına, akran zorbalığı konusunda yapılan önleme ve bilgilendirme çalışmalarında öğrenci-veli-öğretmen kapsamında eğitimler verilmeli, ayrıca bu gibi rehberlik servisinin aktif olarak bulunmadığı okullarda her bir öğretmen için özellikle akran zorbalığı konusunda hizmetiçi eğitimler alınmasının sağlayacağı faydalar öğretmenlere sıkça aktarılmalıdır. Çünkü bir başka açıdan bakıldığında yapılan çalışmalar, öğretmen tutumlarının ve okul ikliminin çocuklar üzerindeki davranışları direkt etkilediği, akran zorbalığını önleyici ya da tetikleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Kılınç, 2023).

Özellikle gelişim döneminde hızlıca yaşanılan fiziksel ve duygusal değişiklikler, aile ve öğretmen tutumları, arkadaş ilişkileri, bireysel farklılıklar ve kültürel etkilerin akran zorbalığına eğilimi arttıran faktörlerdir. Bu nedenle okul içerisindeki zorbalık davranışlarını önleyici her türlü çalışmada okulun tamamına yönelik müdahaleler ile belirli gruplara yönelik spesifik müdahaleler gerçekleştirilebilir (Doğan, 2010). Unutulmamalıdır ki akran zorbalığı yaşayan çocukların gördüğü zarar sadece psikolojik açıdan olmamakta, fiziksel zararlar da oluşabilmektedir. Okul yıllarında akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda ilerleyen yetişkin yaşlarında olumsuz psikolojik etkilerin devam ettiği saptanmıştır (Topçu, 2018).

Zorbalık davranışlarını okullarda en aza indirgeyebilmek, okul – aile iş birliği sayesinde yürütülecek çok paydaşlı, sürdürülebilir bir yaklaşımla mümkündür. Öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitimler, aileler için bilgilendirici seminerler ve okullarda mutlaka bulunması gereken psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri eşliğinde uygulanacak kapsamlı önleme programları, geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın daha sağlıklı ve sorunsuz bir eğitim hayatı geçirmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., & Kurt, T. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 555-576.

Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda Akran Zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi International Journal of Society Researches, 15*(24), 2545-2583.

Çelenk, T., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı mağduriyetitnin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(2), 24-31.

Çivilidağ, A., & Cooper, H. T. (2013). Ergenlerde siber zorba ve öfkenin incelenmesi üzerine bir araştırma: Niğde ili örneği. *International Journal of Social Science, 6*(1), 497-511.

Akduman, G. G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2),13-26.

Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research, 52*(3), 368-420.

Arslan, S. Ö., & Savaşer, S. (2009). Okulda Zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi, 39*(184), 218-227.

Atasoy, K. (2023). Ortaokul grubu öğrencilerinde akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi [*Yayınlanmamış yükseklisans tezi*]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online, 10*(2), 550-568.

Baldry, A., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinpunts. Personal Characteristics and parental styles. *Journal of Community And Applied Social Psychology* , 10 (1), 17-31.

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

Dinner, S. (2017). Relationships between peer victimization, social skills, and sociometric status in school-aged youth. The University of Arizona.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelemesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health, 17*(3), 149-162.

Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgu bilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24.

Gökkaya , F., & Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 40-54.

Gökler, R. (2007). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi [*Yayınlanmamış doktora tezi*]. Ankara Universitesi.

Gaffney, H., Ttoffi, M., & Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior, 45*, 111-133.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.

Köksal Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Examination of the Correlation between Peer Bullying, Exposed to Bullying, and Emphatic Tendencies of Adolescent. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Journal of History Culture and Art Reearch, 7*(2).

Kılınç, S. (2023). Türkiye'de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankara Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 11*(1), 97-115.

Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(3), 74-85.

Kapçı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 1-13.

Karataş, H. (2011). İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi. *[Yayınlanmamış doktora tezi]*, Dokuz Eylul Universitesi.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online, 7*(2), 485-495.

Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), 539-562.

Korkmaz, T., Erkin, M., & Atbaşı, Z. (2021). Akran Zorbalığı Kavramının Lisansüstü Tezlerde İncelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International, 3*(1), 1-19.

MEB. (2006). Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı. Ankara.

Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., & Sprague, J. (2011). Student-Reported Overt and Relational Aggression and Victimization in Grades 3-8. *Regional Educational Laboratory at Education Northwest. Issues & Answers.*(114).

O'Brien, S., Campbell, M., & Whiteford, C. (2024). A review of factors affecting teacher intervention in peer bullying incidents: A call for more nuanced prfessional development. *Journal of School Violence, 23*(3), 308-318.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership, 60*(6), 12-17.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology Crime & Law,*11(4), 389-402.

Pektaş, R., Seren, M., & Akbaba, M. (2023). Okullarda akran zorbalığı olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 49, 14-29.

Pişkin, M. (2010). Ankarada'ki ilköğretim öğrencileri arasındaki akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 175-189.

Pšunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational studies, 36*(2), 217-228.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*.(3.baskı). Anı Yayıncılık.

Saydam , H., & Yılmaz, E. (2024). Ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin perspektifinden akran zorbalık durumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 8*(3), 390-403.

Sipahi, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık ve akran zorbalığı eğilimlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel güven algılarına etkilerinin incelenmesi: Ankara ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34 , 328-351.

Smith, B., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice, 52*(4), 280-287.

Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bulllying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggresive Behavior, 29*(3), 239-268.

Topçu, A. E. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi, 26*(2).

Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A eta-analysis. *Journal of Adolescence, 95*(1), 34-55.

Yöndem, Z., & Totan, T. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 8*(2), 53-68.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yelboğa, N., ve Koçak, O. (2019). Ergenlerde akran zorbalığını yordayan bazı faktörlerin zorba ve mağdur bireyler açısından değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 13*(19), 2286-2320.

BÖLÜM 3

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI ORTAMLARDA ÖĞRETMEN VE ÇOCUK SORULARININ İNCELEMESİ

Hilal GÜLMEZ
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI ORTAMLARDA ÖĞRETMEN VE ÇOCUK SORULARININ İNCELEMESİ[1]

Hilal Gülmez[2], Ayşe Öztürk Samur[3]

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda öğretmen ve çocuklar tarafından yöneltilen soruların amaçları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Aydın ilindeki iki bağımsız anaokulunda görev yapan altı öğretmen ve 99 çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen-çocuk etkileşimleri doğal akışı içinde, katılımsız gözlem yoluyla toplam 36 saat izlenmiş; elde edilen 393 soru içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, hem öğretmen hem çocuk sorularının sınıf içinde daha yoğun olduğunu göstermektedir. Öğretmen sorularının ağırlıklı olarak sınıf yönetimi ve etkileşimi sürdürme amacıyla kullanıldığı; öğretimsel ve üst düzey bilişsel sürece dönük soruların, özellikle sınıf dışı ortamlarda sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Çocuk sorularının ise çoğunlukla izin alma, katılım ve sosyal onay arayışı etrafında toplandığı, merak ve öğrenmeye yönelik soruların her iki bağlamda da görece düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlerin soru sorma uygulamalarının çocukların katılımını, merakını ve düşünme becerilerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme sürecinde ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin nitelikli soru sorma konusundaki farkındalık ve becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda ise yalnızca öğretmen ve çocuk sorularının değil, bu sorulara verilen yanıtların da incelenmesi yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, soru sorma, öğretmen soruları, çocuk soruları.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, doğumdan ilkokula kadar süren ve çocukların gelişim ile karakter temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir (Pianta vd., 2000). Bu süreçte gelişimsel gereksinimlere uygun öğrenme [1]ortamlarının sağlanması büyük önem taşır (Aral ve Baran, 2011). Erken yıllarda öğretmen-çocuk iletişimi, akademik ve sosyal gelişimde belirleyici olup (Pianta vd., 2017; Rudasill, 2011), özellikle öğretmenlerin çocukları düşünmeye yönlendiren soru sorma davranışı kritik bir rol üstlenmektedir (Røe-Indregård vd., 2024). Soru yöneltme, öğrenmeyi başlatan ve yönlendiren stratejik bir iletişim aracıdır (Başalev ve Soysal, 2020; Demiriz ve Başaran, 2021). Çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi ve soru sorabilmesi, onların birey olarak tanınmasına katkı sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]), 2024). Okul öncesi dönemde sorular, farklı bakış açıları kazandırmanın yanı sıra öğretmenlerin çocukları daha iyi tanımasına da imkân verir (Cergibozan, 2022). Bu noktada, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. ve 13. maddeleri özellikle önem taşımaktadır. 12. madde, görüş oluşturma yetkinliğine sahip her çocuğun kendisini ilgilendiren konularda düşüncelerini

[1]Bu çalışma, 27-30 Ekim 2025 tarihleri arasında düzenlenen Bursa Uludağ Üniversitesi 9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2]Sorumlu yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, hilalgulmez35@icloud.com, ORCID: 0009-0003-8882-6623

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

serbestçe ifade etmesini güvence altına almakta; bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk düzeyine uygun biçimde önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Böylece çocuklar yalnızca dinlenen değil, karar süreçlerinde etkin şekilde dikkate alınan bireyler olarak konumlanmaktadır. 13. madde ise ifade özgürlüğünü geniş bir çerçevede ele almakta; çocukların sözlü, yazılı, basılı, sanatsal ya da farklı yollarla bilgi ve düşünce araştırma, edinme ve paylaşma haklarını tanımaktadır (Birleşmiş Milletler [BM], 1989). Bu maddeler, soru sorma davranışını yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda katılım hakkının ayrılmaz bir parçası hâline getirmektedir. Soru sorma yalnızca bilgi edinme değil; yaratıcılığı geliştirme, keşfi destekleme, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve fikir üretme işlevi taşır (Aktaş Arnas, 2021). Çocukların sordukları sorular, bilişsel gelişim düzeylerini yansıtır; düşük düzeyli sorular mevcut gelişime hizmet ederken, yüksek düzeyli sorular yakın gelişim alanını destekler (Durhan, 2021; Bilaloğlu vd., 2017).

Çocuklar bebeklikten itibaren çevrelerini anlamlandırmak, meraklarını gidermek ve bilgilerini pekiştirmek için soru sorma becerilerini kullanırlar (Ronfard vd., 2018). Özellikle bilgiye dış kaynaklardan ulaşmak istediklerinde soru sorma en etkili yöntemlerden biridir (Mills vd., 2010). Çocukların soru sorma davranışları, bulundukları öğrenme ortamına göre şekillenmektedir. Onlar yalnızca olayların nedenlerini sorgulamakla kalmaz, farklı konularda çeşitli sorular da yöneltebilirler (Frazier vd., 2009). Bu süreç hem merakın ifadesi hem de yetişkinlerle etkileşim ve öğrenme ortamlarının sunduğu imkânlarla doğrudan ilişkilidir (Ronfard vd., 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin temel görevi, merak ve keşfi destekleyen ortamlar oluşturmaktır (Kıldan, 2007). Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların soru sormasını, araştırmasını ve öğrenmeye aktif katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler, iç ve dış mekânları bilinçli biçimde planlayarak çocukların keşfetme ve problem çözme becerilerini geliştirmelidir (Mills, 1998). Öğrenme ortamları yalnızca sınıfla sınırlı olmayıp tüm alanları kapsar (Aktaş Arnas, 2021). Özellikle sınıf dışı ortamlar çocukların merakını artırarak daha fazla soru sormalarını teşvik ederken, yetersiz ortamlar iletişimle birlikte öğrenme süreçlerini de zayıflatır (Çağrıcı, 2020). Resmî eğitime geçişle birlikte çocukların soru sorma davranışlarının belirgin biçimde azaldığı görülmektedir (Haber vd., 2021).

Öğretmenlerin soru sorma becerileri ve stratejileri, çocukların dil gelişiminde kritik öneme sahiptir (Sudartinah, 2021). Öğretmenlerin, çocukların düşünme becerilerini geliştiren, üretken ve araştırmacı bireyler olmalarını destekleyecek şekilde soru sormayı bilinçli biçimde kullanmaları gerekmektedir (Öztürk Samur ve Soydan, 2013). Hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda yöneltilen nitelikli sorular, çocukların düşünme ve sorgulama becerilerini güçlendirmekte; özellikle "nasıl", "neden", "nerede" gibi sorulara yönlendiren ortamlar öğrenme sürecinin kalitesini artırmaktadır (Durhan, 2021). Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda çocukların keşfetme duygularını, meraklarını ve problem çözme becerilerini destekleyen öğretmen-çocuk soruları, öğrenme süreçleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ancak eğitimciler, bu soruların öğrenme sürecine katkısını anlamada ve değerlendirmede güçlük yaşamaktadır.

Alanyazında öğretmen-çocuk sorularını ele alan çalışmalar olsa da bu soruların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde hangi amaçlarla yöneltildiği kapsamlı biçimde incelenmemiştir. Örneğin, Başalev ve Soysal (2020) öğretmenlerin sorularının türlerini ve bilişsel düzeylerini değerlendirmiş, ancak çocukların sorularına odaklanmamıştır. Öztürk Samur ve Soydan (2013) yalnızca Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerini incelemiştir. Antepli (2022), öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşim örüntülerini, sorularının yapısal özelliklerini ve bilişsel taleplerini analiz etmiştir. Sak ve Şahin Sak (2020) çocukların soru sorma davranışlarını tarihsel açıdan incelemiş; Demiriz ve Başaran (2021) öğretmen adaylarının çocuklarla diyaloglarını sorular üzerinden değerlendirmiştir. İnönü (2022) öğretmenlerin soru sorma yöntemlerine ilişkin inançlarını ve öz bildirimlerini karşılaştırmıştır. Mills vd. (2010) ise çocukların bilgi edinme sürecinde soruları nasıl araç olarak kullandıklarını araştırmıştır. Bloom Taksonomisi bağlamında öğretmen sorularını değerlendiren araştırmalar da mevcuttur (Bibi vd., 2020). Ancak bu çalışmalar okul öncesinde öğretmen ve çocuk tarafından yöneltilen soruların amaçlarını doğrudan ele almamıştır.

Cergibozan (2022) sınıf içi soru süreçlerine, Yılmaz Genç (2016) öğretmen-çocuk ilişkilerine, Ölçer (2004) ise öğretmen-çocuk iletişimine odaklanmıştır. Røe-Indregård vd. (2024) kitap okuma ve oyun süreçlerinde düşündürmeye yönelik soruların etkisini ortaya koymuştur; ancak araştırma yalnızca bu etkinliklerle sınırlıdır. Mauigoa-Tekene (2006) soruların çoğunlukla öğretmenler tarafından başlatıldığını ve çocukların sınırlı fırsat bulduğunu göstermiştir. Bay (2020) ise çoğu araştırmanın

öğretmen sorularına odaklandığını, çocuk yanıtlarının yeterince değerlendirilmediğini belirtmiştir. Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin çocukların yaş özelliklerine, gelişimsel düzeylerine ve öğrenme hedeflerine göre farklı soru sorma yöntemleri tercih etmeleri gerektiğini göstermektedir (Walsh ve Hodge, 2018). Yaratıcı sorular, çocukların düşüncelerini geliştirmekte ve yaratıcılıklarını artırmaktadır (Bay, 2020). Bu çalışma, öğretmenlerin yalnızca sınıf içindeki değil, sınıf dışındaki etkileşimlerinde yönelttikleri soruların hangi amaçlarla sorulduğunu ve çocukların da hangi amaçlarla soru yönelttiklerini inceleyerek alanyazına özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Böylece okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmen ve çocuk soruları, sınıf içi ve sınıf dışı bağlamlarda amaç boyutuyla analiz edilecektir.

Araştırma kapsamında yanıt aranacak temel sorular şunlardır:

1. Öğretmenler çocuklara sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarında hangi amaçlarla sorular sormaktadır?
2. Çocuklar öğretmenlerine sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarında hangi amaçlarla soru sormaktadır?

Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulguların, okul öncesi dönemde öğretmen ve çocukların sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamlarında hangi amaçlarla soru yönelttiklerine ilişkin derinlemesine bir anlayış sağlaması beklenmektedir. Araştırma, öğretmen ve çocukların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yönelttikleri soruların bağlamsal özellikleri doğrultusunda nasıl çeşitlilik gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında yönelttikleri sorular, doğal gözlem yoluyla toplanan veriler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenine dayalı olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine anlamasını sağlayan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmen ve çocuklar tarafından yöneltilen soruların farklı öğrenme ortamlarında hangi durumlarda ortaya çıktığını doğrudan gözlemleyerek anlamaya imkân tanımasıdır. Bu durumların doğallığı içinde incelenmesi, soru sorma davranışlarının bağlama özgü niteliklerinin ortaya konmasını mümkün kılmıştır. Böylece sorular, yapay müdahale olmaksızın kendi bağlamı içinde ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, nitel araştırma desenine uygun olarak seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacının erişimi kolay ve veri toplama süreci açısından uygun görülen katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu kapsamda çalışma grubunu, Aydın ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki bağımsız anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmen ve sınıflarında yer alan toplam 99 çocuk oluşturmaktadır. Öğretmenlerden dördü Anaokulu A, ikisi Anaokulu B'de görev yapmaktadır. Anaokulu A'da iki öğretmen sabahçı, iki öğretmen öğlenci; Anaokulu B'deki her iki öğretmen ise öğlenci gruplarda çalışmaktadır. Öğretmenler 36-72 ay yaş aralığında değişen çocuk gruplarıyla görev yapmaktadır. Öğretmenler Ö1 (3-4 yaş - 15 çocuk), Ö2 (4-5 yaş - 12 çocuk), Ö3 (6 yaş - 19 çocuk), Ö4 (5-6 yaş - 15 çocuk), Ö5 (4-5 yaş -19 çocuk) ve Ö6 (6 yaş - 19 çocuk) olarak kodlanmıştır. Her öğretmenle üç farklı günde -toplam 6 saat olacak şekilde - gözlem yapılmış; böylece toplamda 36 saatlik veri elde edilmiştir. Etik kurallar gereği katılımcılar Ö1- Ö6 kodlarıyla, kurumlar sembolik adlarla ve çocuklar farklı isimlerle belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmış, öğretmenlerin ve çocukların sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yönelttikleri sorular doğal ortamda yapılan yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla kaydedilmiştir. Gözlem sırasında önceden belirlenmiş soru listeleri ya da standart formlar

kullanılmamış; bunun yerine araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu not almayı mümkün kılan bir gözlem formu ile öğretmen ve çocukların yönelttikleri sorular, müdahalede bulunulmadan doğrudan sözel ifadelerle kayıt altına alınmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesi, soru sorma davranışlarının içeriksel çeşitliliğinin ve bağlamsal özelliklerinin anlamlı biçimde yansıtılmasına imkân tanımıştır. Böylece veri toplama süreci, nitel araştırmanın esnek, bütüncül ve derinlemesine incelemeye dayalı yapısını destekleyen bir çerçevede yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, okul öncesi kurumların sınıf içi ve dışı doğal öğrenme ortamlarında öğretmen ve çocuk soruları, doğrudan veri elde etmeye imkân tanıyan gözlem yöntemiyle incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Birinci araştırmacı, katılımsız gözlemci rolüyle sürece müdahale etmeden günlük etkileşimleri gözlemlemiştir. Böylece soru sorma davranışları doğal bağlamında bütüncül biçimde izlenmiştir. Veri toplama süreci boyunca öğretmen ve çocuk soruları bağlam ve biçimlerine göre ayrıntılı biçimde kaydedilmiş; veriler yapılandırılmamış gözlem formuna aktarılmıştır. Formlar ortam dinamiklerine müdahale edilmeden kullanılmış ve veriler sahici bağlamıyla belgelenmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sorular benzerlik ve anlam ilişkilerine göre gruplandırılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş; hem içerik hem bağlam dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır. Böylece öğretmen ve çocukların soru sorma davranışları tematik desenler üzerinden yorumlanabilir hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli temalar doğrultusunda anlamlı kalıpların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan bir nitel araştırma tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında yapılandırılmamış gözlem formlarıyla elde edilen ham veriler, her bir soru ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiş; içeriksel benzerliklere göre önce kodlara, ardından bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kodlama süreci, verilerin bütünlüğünü koruyan tümevarımsal bir yaklaşımla yürütülmüştür. Her temanın frekansları belirlenmiş, bulgular tablolarla sunulmuş ve örnek sorularla desteklenmiştir. Tüm analiz süreci boyunca verilerin doğal bağlamı korunmuş; tematik yapı, soruların yöneltilme amacı açısından temellendirilerek yapılandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada, okul öncesi kurumların sınıf içi ve dışı doğal öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretmen ve çocuk soruları, doğrudan veri elde etmeye imkân tanıyan gözlem yöntemiyle incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı, katılımsız gözlemci rolüyle sürece müdahale etmeden günlük etkileşimleri gözlemlemiştir. Böylece soru sorma davranışları doğal bağlamında bütüncül biçimde izlenmiştir. Veri toplama süreci boyunca öğretmen ve çocuk soruları bağlama ve biçimlerine göre ayrıntılı biçimde kaydedilmiş; veriler yapılandırılmamış gözlem formuna aktarılmıştır. Formlar ortam dinamiklerine müdahale edilmeden kullanılmış ve veriler sahici bağlamıyla belgelenmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sorular benzerlik ve anlam ilişkilerine göre gruplandırılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuş; hem içerik hem bağlam dikkate alınarak kategorilere ayrılmıştır. Böylece öğretmen ve çocukların soru sorma davranışları tematik desenler üzerinden yorumlanabilir hâle getirilmiştir.

BULGULAR

Sınıf İçi Öğretmen Soruları

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf içi öğrenme ortamlarında çocuklara yönelttikleri sorular, yöneltilme amaçlarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıf içi öğretmen sorularına ilişkin toplam 236 veri, içerik ve bağlam dikkate alınarak "Öğretmen Soruları" teması altında değerlendirilmiş; her biri kendi alt teması ve alt kodlarıyla birlikte analiz edilerek Tablo 1'de frekans değerleriyle sunulmuştur.

Tablo 1
Sınıf İçi Öğretmen Soruları

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Sorular
Öğretmen soruları	Sınıf yönetimi	Kural hatırlatma (26)	Ö3: Bu kadar çok ses yaparsak birbirimizi duyamayız, değil mi çocuklar? Ö5: Benden izin almadan koridora çıkmıyorsunuz, biliyorsunuz değil mi?
		Davranış yönetimi (35)	Ö5: Kızlar, oradan iner misiniz? Ö4: Tunç, Emir'in yanına oturur musun?
		Sınıf düzeni ve rutinler (17)	Ö6: Sınıf başkanımız kimdi? Ö5: Bugün kimler yok?
	Öğretim	Bilgileri hatırlatma ve hazırbulunuşluk (21)	Ö2: Bugün ne yaptık, hatırlayan var mı?Ö1: Örüntü nedir, daha önce duydunuz mu?
		Tahmin (14)	Ö2: Boyadığınız resmi sizce nereye yapıştıracaksınız? Ö1: Koklayın bakalım, sizce ne olabilir?
		Bilgiye yönelik (25)	Ö3: Başka hangi nesne U harfi ile başlıyor? Ö1: Ellerimde hangi renkler var?
		Ölçme ve değerlendirme (8)	Ö3: Kerem, boyuyor musun? Görmüyorum ellerinin çalıştığını. Ö4: Kağıtları kontrol eder misiniz, kimde iki tane?
	Etkileşim	Aileye yönelik (11)	Ö3: Anneler günü vardı, siz nasıl kutladınız? Ö2: Demir, annenin ismi neydi?
		Günlük yaşam (20)	Ö1: Işıl, geç mi uyandın? Neden geç kaldın? Ö5: Pınar, gözünün altında krem sürüyor musun?
		Çocuğun duygu ve durumuna yönelik (31)	Ö5: Neler hissettiniz gözleriniz kapalıyken? Ö3: Mutlu oldunuz mu?
		Fikir, düşünce ve isteklerine yönelik (28)	Ö4: Fen merkezine kum döküldü, oynamak isteyen var mı? Ö6: Bakmak ister misiniz birlikte

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf içi öğretmen sorularına ilişkin toplam 236 soru tespit edilmiştir. Bu sorular, "Öğretmen Soruları" teması altında, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim süreci ve çocuklarla kurdukları etkileşimlere yönelik amaçları doğrultusunda üç alt tema çerçevesinde yapılandırılmıştır. Sınıf Yönetimi alt teması kapsamında öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama, kuralları hatırlatma ve davranışları yönlendirmeye yönelik olarak yönelttikleri toplam 78 soru yer almaktadır. Bu kapsamda, Kural Hatırlatma (26), Davranış Yönetimi (35) ve Sınıf Düzeni ve Rutinler (17) şeklinde üç alt kod belirlenmiştir. Öğretim alt teması altında, öğretmenlerin çocukların bilişsel süreçlerini desteklemeye yönelik olarak sordukları toplam 68 soru yer almaktadır. Bu sorular; Bilgileri Hatırlatma ve Hazırbulunuşluk (21), Tahmin (14), Bilgiye Yönelik (25) ve Ölçme ve Değerlendirme (8) olmak üzere dört alt kodda sınıflandırılmıştır. Etkileşim alt teması kapsamında ise, öğretmenlerin çocuklarla sosyal, duygusal ve kişisel bağ kurmaya yönelik olarak yönelttikleri toplam 90 soru yer almaktadır. Bu sorular; Aileye Yönelik (11), Günlük Yaşam (20), Çocuğun Duygu ve Durumuna Yönelik (31) ve Fikir, Düşünce ve İsteklerine Yönelik (28) olmak üzere dört alt kod altında toplanmıştır.

Sınıf Dışı Öğretmen Soruları

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf dışı öğrenme ortamlarında çocuklara yönelttikleri sorular, yöneltilme amaçlarına göre sınıflandırılmış ve tematik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Sınıf dışı öğretmen sorularına ilişkin toplam 29 veri, içerik ve bağlamsal özellikler dikkate alınarak "Öğretmen Soruları" teması altında değerlendirilmiş ve alt kodlar ile frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Sınıf Dışı Öğretmen Soruları

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Sorular
Öğretmen soruları	Sınıf yönetimi	Kural hatırlatma (8)	Ö6: Gezi kurallarımızı, yapman gerekenleri biliyorsun değil mi? Ö5: Top oynamıyoruz demiştim, değil mi?
		Davranış yönetimi (3)	Ö2: Mukadder kimseye zarar vermiyoruz, olur mu? Ö1: Ahmet, elindeki peçeteyi çöpe atar mısın?
		Sınıf düzeni ve rutinler (1)	Ö6: Herkes tam mı?
	Öğretim	Bilgileri hatırlatma ve hazırbulunuşluk (3)	Ö1: Nasıl poz veriyorduk? Ö6: Yemek duasına hazır mıyız?
		Tahmin (1)	Ö1: Bakalım civciv çıkacak mı?
		Ölçme ve değerlendirme (1)	Ö6: Sizce benim Metehan'a dediğim "yavaş hareket et" sözü doğru mu, yanlış mı?
	Etkileşim	Aileye yönelik (2)	Ö6: Annen keki nasıl yapıyor? Ö4: Anneleriniz geldiğiniz için mutlu musunuz?
		Günlük yaşam (4)	Ö1: Bugün okula başka ayakkabı getirdin mi? Ö6: Ali, sen saçlarını mı kestin?
		Çocuğun duygu ve durumuna yönelik (1)	Ö1: Çok mu sevdin?
		Fikir, düşünce ve isteklerine yönelik (5)	Ö1: (Poğaçayı göstererek) İsteyen var mı? Ö1: İkra, deden geldi. Gitmek istiyor musun?

Tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf dışı öğretmen sorularına ilişkin toplam 29 soru tespit edilmiştir. Bu sorular, "Öğretmen Soruları" teması altında, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim süreci ve çocuklarla etkileşim kurmaya yönelik amaçları doğrultusunda üç alt tema kapsamında yapılandırılmıştır. Sınıf Yönetimi alt temasında, öğretmenlerin düzeni sağlama, kuralları hatırlatma ve davranışları yönlendirme amaçları doğrultusunda yönelttikleri toplam 12 soru yer almaktadır. Bu kapsamda Kural Hatırlatma (8), Davranış Yönetimi (3) ve Sınıf Düzeni ve Rutinler (1) kodları belirlenmiştir. Öğretim alt temasında, çocukların dikkatini etkinliğe yönlendirme, düşünmelerini teşvik etme ve değerlendirme yapmalarını sağlama amacıyla toplam 5 soru kodlanmıştır. Bu sorular; Bilgileri Hatırlatma ve Hazırbulunuşluk (3), Tahmin (1) ve Ölçme ve Değerlendirme (1) kodları altında sınıflandırılmıştır. Etkileşim alt temasında, öğretmenlerin çocuklarla sosyal, duygusal ve kişisel bağ kurmaya yönelik yönelttikleri toplam 12 soru bulunmaktadır. Bu sorular; Aileye Yönelik (2), Günlük Yaşam (4), Çocuğun Duygu ve Durumuna Yönelik (1) ve Fikir, Düşünce ve İsteklerine Yönelik (5) kodları altında toplanmıştır.

Sınıf İçi Çocuk Soruları

Bu bölümde, çocukların sınıf içi öğrenme ortamında yönelttikleri sorular, yöneltilme amaçlarına göre sınıflandırılmış ve tematik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Sınıf içi çocuk sorularına ilişkin toplam 106 veri, "Çocuk Soruları" teması altında değerlendirilmiş; her bir alt tema ve bu temalara ait kodlar, içerik analizi sürecinde elde edilen frekans değerleri ile birlikte yapılandırılmıştır. İlgili dağılımlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Sınıf İçi Çocuk Soruları

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Sorular
Çocuk soruları	İstek, izin ve katılım	Su ve tuvalet izni (15)	Gökalp: Tuvalete gidebilir miyim? Yusuf: Su içebilir miyim?
		Sınıf düzeni ve oturma izinleri (7)	Semih: Öğretmenim, Ali'nin yanına oturabilir miyim? Oktay: Legoları sanat merkezine götürebilir miyiz?
		Görev ve sorumluluk almaya yönelik izinler (4)	Çağlar: Öğretmenim makasları ben dağıtabilir miyim? Kayra: Harf kağıdını ben dağıtabilir miyim?
		Malzeme kullanım izni (3)	Tunç: Keçeli kalem alabilir miyim?Elifnaz: Öğretmenim, bana kalem verebilir misiniz?
		Etkinlik izinleri (13)	Eliz: Öğretmenim bu dansı tekrar yapabilir miyiz? Aygül: Öğretmenim, bugün oyun günü olsun mu?
	Bilgi talebi	Etkinlik ile bilgi alma (29)	Ayşe: Küçük noktaları da mı boyayacağız? Ece: Öğretmenim, anlatacak mısınız nasıl yapacağımızı?
		Sınıf düzeni ile ilgili bilgi alma (7)	Çınar: Öğretmenim, kim nöbetçi bugün? Ayşenaz: Oyun hamurlarını ne yapacağız?
		Öğrenmeye yönelik sorular (3)	Eliz: Haşere ne demek?Kerem: Marul ne?
	Merak soruları	Genel merak soruları (10)	Kenan: Öğretmenim, arıya benzemiyor mu? Tunahan: Bugün yemekte ne var?
		Zamana yönelik merak soruları (6)	Hikmet: Öğretmenim ne zaman bahçeye çıkacağız? Efe: Annem ne zaman gelecek?
	Dönüt almaya yönelik	Onay alma (6)	Yüsra: Öğretmenim nasıl olmuş? Nihal: Öğretmenim, bugün kurallara uydum değil mi?
		Yardım talebi (3)	Yalçın: Bunu çıkartır mısın? (Legoları göstererek) Kenan: Öğretmenim, Selim bana niye oyuncağı vermiyor?

Tablo 3'te, sınıf içi çocuk sorularına ilişkin toplam 106 soru belirlenmiştir. Bu sorular, "Çocuk Soruları" teması altında, çocukların öğretmenden izin alma, bilgi edinme, meraklarını ifade etme ve geri bildirim alma gibi amaçları doğrultusunda dört alt tema kapsamında yapılandırılmıştır. İstek, İzin ve Katılım alt teması kapsamında, çocukların sınıf içi etkinliklere katılmak, izin almak ya da görev üstlenmek amacıyla yönelttikleri toplam 42 soru kodlanmıştır. Bu sorular; Su ve Tuvalet İzni (15), Sınıf Düzeni ve Oturma İzinleri (7), Görev ve Sorumluluk Almaya Yönelik İzinler (4), Malzeme Kullanım İzni (3) ve Etkinlik İzinleri (13) olmak üzere beş alt kod altında sınıflandırılmıştır. Bilgi Talebi alt teması altında, çocukların öğretmene yönelttikleri toplam 39 soru yer almakta; bu sorular, Etkinlik ile Bilgi Alma (29), Sınıf Düzeni ile İlgili Bilgi Alma (7) ve Öğrenmeye Yönelik Sorular (3) şeklinde üç alt kodda toplanmaktadır. Merak alt teması kapsamında çocukların genel meraklarını ve zamanla ilgili beklentilerini ifade ettikleri toplam 16 soru kodlanmıştır. Bu sorular Genel Merak Soruları (10) ve Zamana Yönelik Merak Soruları (6) olmak üzere iki alt koda ayrılmıştır. Dönüt Almaya Yönelik alt teması altında, çocukların öğretmenden onay alma ya da yardım talep etme amacıyla yönelttikleri toplam 9 soru yer almaktadır. Bu sorular Onay Alma (6) ve Yardım Talebi (3) şeklinde iki alt kod altında sınıflandırılmıştır.

Sınıf Dışı Çocuk Soruları

Bu bölümde, çocukların sınıf dışı öğrenme ortamlarında yönelttikleri sorular, yöneltilme amaçlarına göre sınıflandırılmış ve tematik analiz doğrultusunda değerlendirilmiştir. Kodlama süreci sonucunda sınıf dışı çocuk sorularına ilişkin toplam 22 soru tespit edilmiştir. Sınıf dışı çocuk sorularına ilişkin toplam 22 veri içerik ve bağlamsal özellikleri doğrultusunda "Çocuk Soruları" teması altında değerlendirilmiş ve alt kodlara göre sınıflandırılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Sınıf Dışı Çocuk Soruları

Tema	Alt Tema	Kod	Örnek Sorular
Çocuk soruları	İstek, izin ve katılım	Su ve tuvalet izni (3)	Kerem: Tuvalete gidebilir miyim? Ahmet: Su içebilir miyim?
		Sınıf düzeni ve oturma izinleri (1)	Zeliha: Ben öne oturabilir miyim?
		Görev ve sorumluluk almaya yönelik izinler (1)	Meliha: Bu peçeteyi ne yapacağım?
		Malzeme kullanım izni (3)	Can: Bu taşları eve götürebilir miyim? İkra: Salatalık alabilir miyim?
		Etkinlik izinleri (5)	İkra: Hayvanlara salatalık yedirebilir miyiz? Işıl: Öğretmenim, iki renkle boyayabilir miyim?
	Bilgi talebi	Etkinlik ile bilgi alma (3)	Irmak: Öğretmenim yemekte ne var? Can: Öğretmenim şimdi ne yapacağız?
		Öğrenmeye yönelik sorular (1)	Can: Öğretmenim, ayakkabım ters mi?
	Merak soruları	Genel merak soruları (2)	Tunç: Yemekteki yumurta bahçeden mi? Mete: Öğretmenim, siz kaç yaşındasınız?
	Dönüt almaya yönelik	Onay alma (1)	İdil: Ben yiyorum, ben daha hızlı büyücem değil mi öğretmenim?
		Yardım talebi (2)	Yağız: Öğretmenim, bağcını bağlar mısınız? Mahmut: Öğretmenim, ayakkabım yok. Nerede?

Tablo 4'te sınıf dışı "Çocuk Soruları" teması altında çocukların izin alma, bilgi edinme, meraklarını ifade etme ve geri bildirim alma amaçları doğrultusunda dört alt tema kapsamında değerlendirilmiştir. İstek, izin ve katılım alt teması kapsamında çocukların sınıf dışı etkinlikler sırasında öğretmenden izin alma, katılım talep etme ya da sorumluluk alma amacıyla yönelttikleri toplam 13 soru yer almaktadır. Bu sorular; Su ve Tuvalet İzni (3), Sınıf Düzeni ve Oturma İzinleri (1), Görev ve Sorumluluk Almaya Yönelik İzinler (1), Malzeme Kullanım İzni (3) ve Etkinlik İzinleri (5) olmak üzere beş alt kod altında sınıflandırılmıştır. Bilgi talebi alt teması kapsamında çocukların yönelttiği toplam 4 soru bulunmaktadır. Bu sorular; Etkinlik ile Bilgi Alma (3) ve Öğrenmeye Yönelik Sorular (1) alt kodları altında toplanmıştır. Merak soruları alt teması kapsamında toplam 2 soru belirlenmiş ve bu sorular Genel Merak Soruları (2) kodunda toplanmıştır Dönüt almaya yönelik alt teması altında çocukların onay alma ve yardım isteme amacıyla sordukları toplam 3 soru yer almaktadır. Bu sorular Onay Alma (1) ve Yardım Talebi (2) alt kodlarında sınıflandırılmıştır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazında sorular çoğunlukla biçimsel ya da bilişsel düzeyde sınıflandırılırken (Soysal ve Soysal, 2022), bu araştırma soruları amaç temelli ele alarak özgün bir bakış sunmuştur. Öğretmen ve çocuk soruları, öğrenme sürecinin önemli göstergeleri olup (Walsh ve Hodge, 2016), çocuk soruları merak ve bilgi arayışının niteliğini yansıttığından öğretmen sorularından ayrılmaktadır (Kaya ve Ahi, 2022). Sınıf içi öğretmen sorularının yoğunluğu, okul öncesi dönemde baskın iletişim biçiminin "öğretmenin soru sorduğu-çocuğun yanıtladığı-öğretmenin geri bildirim verdiği" kısa etkileşim döngüsü olduğunu belirten Kulakçı'nın (2024) bulgularıyla uyumludur. Sınıf yönetimine yönelik soruların özellikle davranış yönetimi ve kural hatırlatma ɛtrafında birikmesi, soruların düzen sağlama amacı taşıdığını gösteren Mauigoa-Tekene (2006) ve Antepli (2022) ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Başalev ve Soysal (2020, 2021), öğretmen söylemlerinin çoğunlukla yanıtı belli sorularla sınıf kontrolünü sürdürdüğünü belirtmektedir. Öğretmenlerin düşük düzeyli soruları daha sık kullanmalarında sınıf yönetimi ve dikkati sürdürme gereksinimi etkili olmaktadır (Kubat, 2018). Sınıf düzenine yönelik soruların öğrenme ortamının işleyişini desteklediği Zucker vd. (2010) tarafından ifade edilmektedir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin daha çok sözel uyarı türü stratejiler kullandığını belirten (Kılıç vd., 2021) bulguları da bu araştırmadaki davranış yönetimi temelli sorularla örtüşmektedir. Bu görünüm, öğretmenlerin pedagojik soru sorma kapasitesinin davranış kontrolü tarafından gölgelendiğini düşündürmektedir.

Öğretime yönelik soruların önemli bir bölümünün bilgi hatırlatmaya dayanması, düşük bilişsel düzeyde soru kullanımının yaygın olduğunu ortaya koyan (Günay Bilaloğlu vd., 2017), Öztürk Samur ve Soydan (2013) ve Bay ve Alisinanoğlu'nun (2013) sonuçlarıyla uyumludur. Üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçiren tahmin sorularının sınırlı oluşu öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey sorular kullandığını gösteren Demir Öğrenci (2022) ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi destekleyen soru çeşitliliğini artırmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Etkileşim alt temasının sınıf içinde en geniş grubu oluşturması, öğretmenlerin bilgi aktarmanın yanı sıra sosyal-duygusal ilişki kurmaya da önem verdiklerini göstermektedir. Çocuğun duygu ve durumuna yönelik soruların İş Birliğine Dayalı ve Proaktif Çözümler Modelinde vurgulanan, çocuklara yöneltilen soruların amacının duyguyu anlama temelli öğretmen yaklaşımıyla uyumlu olduğu görülmektedir (Karaahmetoğlu ve Aykut, 2022). Çocukların düşünce ve tercihlerini anlamaya yönelik soruların ise etkileşimi derinleştiren takip sorularının önemine işaret eden Başalev ve Soysal'ın (2020) bulgularıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Soruya dayalı sınıf etkileşimlerinin öğrencilerin düşünme sürecine aktif olarak katılmalarını güçlendirdiği de ilgili alanyazın tarafından desteklenmektedir (Özer Özkan ve Demirdelen, 2023). Günlük yaşam ve aileye yönelik soruların çocukla güçlü ilişki kurmaya hizmet ettiği ise Aktaş Arnas (2021) ile Nur vd. (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin ilişki temelli soruları pedagojik bir araç olarak etkili biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Sınıf dışı öğretmen sorularında soru sayısının sınırlı olması ve soruların çoğunlukla sınıf yönetimi ve etkileşim amaçlı kullanılması, öğretmenlerin açık alanlarda sosyal düzenlemeye odaklandığını belirten Røe-Indregård vd. (2024) ve Wong vd. (2024) ile uyumludur. Öğretim amaçlı soruların azlığı öğretmenlerin dış mekânları öğretimsel bir öğrenme fırsatı olarak yeterince kullanmadığını ortaya koyan Yıldız'ın (2022) bulgularıyla örtüşmektedir. Oysa dış mekânların çocukların bütüncül gelişimini destekleyen zengin öğrenme ortamları olduğu belirtilmektedir (Bilton, 2014).

Çocukların sınıf içi sorularının özellikle "İstek, İzin ve Katılım" temasında yoğunlaşması, çocukların sınıf yaşamına aktif katılım isteğini göstermekte olup Wong vd.'nin (2024) çocukların stratejik olarak öğretmene yöneldiklerini belirten bulgularıyla uyumludur. Bilgi talebi soruları çocukların öğrenme sürecine yönelik açıklık ihtiyacını ortaya koyarken (Sak ve Şahin Sak, 2020), merak soruları çevredeki uyaranlara bilişsel yönelimlerinin göstergesidir. Piaget'in (1974; akt. Sak ve Şahin Sak, 2020) kendiliğinden soruların çocuk düşüncesini anlamada temel rol taşıdığına dair görüşü bu bulguları desteklemektedir. Dönüt almaya yönelik sorular çocukların sosyal onay ve destek gereksinimini yansıtmaktadır; bu durum Havigerová ve Juklová'nın (2011) bulgularıyla da uyumludur. Bu görünüm, soru sormanın çocuklar için sadece bilişsel değil, aynı zamanda ilişkisel bir davranış olduğunu göstermektedir.

Sınıf dışı çocuk sorularının sınırlı oluşu, soru sorma davranışının dış mekânda yeterince desteklenmediğine işaret etmektedir. Çocukların sorularının çoğunlukla izin ve katılım ile bilgi talebi etrafında birikmesi, dış ortamın daha çok fiziksel katılım ve hareket alanı olarak kullanıldığını göstermektedir. Merak sorularının düşük düzeyde olması, öğretmen rehberliğinin dış mekânda bilişsel süreçleri destekleme açısından sınırlı kaldığını ortaya koyan Ruggeri vd. (2021) ve çevresel bağlamın belirleyici rolünü vurgulayan Sak ve Şahin Sak'ın (2020) sonuçlarıyla paraleldir. Bu görünüm, dış mekânlarda sorgulamayı destekleyen pedagojik uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen ve çocuk sorularının bağlama göre anlamlı biçimde farklılaştığı; sınıf içi çevrede soru çeşitliliğinin daha geniş, sınıf dışı çevrede ise belirgin biçimde sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmen sorularında sınıf yönetimi ve etkileşim odaklı yapı baskın olup bilişsel olarak üst düzey öğretimsel sorular azdır. Soruya dayalı sınıf etkileşimleri, öğrencilerin düşünme sürecine aktif olarak katılmalarını güçlendirmektedir (Özer Özkan ve Demirdelen, 2023). Çocuk soruları ise çoğunlukla izin alma, katılım ve sosyal onay ihtiyacına yönelmektedir. Her iki bağlamda da özellikle dış mekânda merak ve üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen soruların sınırlı olması

dikkat çekicidir. Bu durum, soru sorma davranışının çevresel koşullar ve öğretmen rehberliği tarafından yönlendirilen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Sak ve Şahin Sak, 2020).

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme ortamlarında bilişsel düzeyi yüksek sorular kullanmalarını destekleyecek nitelikte mesleki gelişim programlarının oluşturulması önerilmektedir. Bununla birlikte, çocukların yönelttiği soruların pedagojik birer fırsat olarak ele alınması ve öğrenme süreçlerinin bu sorular doğrultusunda esnek biçimde yapılandırılması, çocukların aktif katılımını ve düşünme becerilerini destekleyici bir yaklaşım sunacaktır. Gelecek araştırmalarda ise yalnızca öğretmen ve çocuk sorularının değil, bu sorulara verilen yanıtların niteliğinin de incelenmesi, daha kapsamlı ve derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Alabay, E., Akmane, B. ve Çelik, M. V. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (4)*, 65-81.

Antepli, P. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma strateji ve kapasitelerinin derinlemesine analizi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi* (1. baskı). Ya-Pa Yayınları.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim 1*. YAPA Yayın Pazarlama.

Arnas, Y. A. (Ed.). (2021). *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla* (3. baskı). Pegem Akademi.

Başalev, S. ve Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: Sınıf söylemi analizi yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 111-127. https://doi.org/10.31805/acjes.816264

Başalev, S. ve Soysal, Y. (2021). Okul öncesi öğretmen sorularının türleri ve bilişsel talepleri. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(2), 546-579. https://doi.org/10.33308/26674874.2021352276

Bay, D. N. (2020). Teachers' questions and children's answers administered during the "Question of the Day" practice in a kindergarten of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, *16*(4), 172-185. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.11

Bay, D. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 80-93. https://doi.org/10.17860/efd.56702

Bibi, W., Butt, M. N., & Reba, A. (2020). Relating teachers' questioning techniques with students' learning within the context of Bloom's taxonomy. *FWU Journal of Social Sciences*, *14*(1), 111-119.

Bilton, H. (2014). The aims of early years outdoor education in England: A conceptual and empirical investigation. *International Journal of Education and Social Science*, *1*(3), 38-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi.

Cergibozan, K. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma faaliyetlerine yönelik pedagojik inanç sistemleri ve kavramları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

Çağrıcı, M. (2020). *Okul öncesi öğrenme ortamları ile öğrenci-öğretmen ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). U Üniversitesi.

Çelik, G. (2020). *Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin meraklılık düzeyleri ile sınıf içi soru sorma performanslarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

Demir Öğrenci, K. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sorularının türevlerinin ve bilişsel talep düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, *35*(1), 200-229. https://doi.org/10.19171/uefad.1009417

Demiriz, S. ve Başaran, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmen adayları ve çocukların diyalogları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 180-208. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151246

Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: Bir Sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, *(15)*, 86-97.

Frazier, B. N., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, *80*(6), 1592-1611. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01356.x

Günay Bilaloğlu, R., Aktaş Arnas, Y., ve Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and Teaching*, *23*(2), 211-226. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203773

Haber, A. S., Leech, K. A., Benton, D. T., Dashoush, N., & Corriveau, K. H. (2021). Questions and explanations in the classroom. *International Journal of Science Education*, *43*(10), 1686-1706. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.008

Havigerová, J. M., & Juklová, K. (2011). School: Institution where children learn the answers without asking questions? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1091-1095. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.342

İnönü, G. N. (2022). *Preschool teachers' beliefs and self-reported practices regarding questioning as a teaching method* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade. *Social Development*, *18*(4), 915-945. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x

Karaahmetoğlu, B. ve Aykut, Ç. (2022). Kişilerarası ilişkilerde problem yaşayan çocuk ve gençlerin davranışlarını düzenlemeye yönelik bir müdahale modeli. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *29*(2), 60-66. https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2021.66375

Kaya, G. ve Ahi, B. (2022). The epistemic role of children's questions and teacher's responses in preschool classroom discourse. *Journal of Education*, *203*(4), 865-876. https://doi.org/10.1177/00220574221088486

Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 501-510.

Kılıç, M., Kalkan, S. ve Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 38-52. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239

Kubat, U. (2018). Soru varsa, öğrenme de vardır. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(68), 1585-1598. https://doi.org/10.17755/esosder.396548

Kulakçı, Ö. N. (2024). *Okul öncesi dönemde oyun uygulamalarında öğretmen-çocuk etkileşiminin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mauigoa Tekene, L. (2006). Enhancing teachers' questioning skills to improve children's learning and thinking in Pacific Island early childhood centres. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *3*(1), 12-23. https://doi.org/10.24135/teacherswork.v3i1.487

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.

Mills, C. M., Legare, C. H., Bills, M., & Mejias, C. (2010). Preschoolers use questions as a tool to acquire knowledge. *Journal of Cognition and Development*, *11*(4), 533-560. https://doi.org/10.1080/15248372.2010.516419

Mills, R. P. (1998). *Preschool planning guide: Building a foundation for development of language and literacy in the early years*. The University of the State of New York, The State Education Department.

Nur, İ., Aktaş Arnas, Y., Akbak, B. S. ve Kale, M. (2017). Mother-child and teacher-child relationships and school adjustment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *18*(1), 201-220.

Ölçer, S. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-çocuk etkileşimi* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.

Özer Özkan, Y. ve Demirdelen, Z. (2023). Öğrenme için değerlendirme stratejisi olarak soru sorma ve sınıf tartışması. *Eğitimde Güncel Araştırmalar-V*. https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382.c1697

Öztürk Samur, A. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(46), 70-83.

Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi*. Nobel Akademi.

Røe-Indregård, H., Brinchmann, E. I., Rydland, V., Rowe, M. L., Hagtvet, B. E., & Zambrana, I. M. (2024). Teacher-child interactions during toy play and book sharing. *Early Education and Development*, *35*(2), 234-249. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2142028

Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, *49*, 101-120. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.002

Rudasill, K. M. (2011). *Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade* (Publication No. 118). Educational Psychology Papers and Publications, University of Nebraska-Lincoln. https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/118

Ruggeri, A., Walker, C. M., Lombrozo, T., & Gopnik, A. (2021). How to help young children ask better questions? *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 586819. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586819

Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Bir gelişim göstergesi olarak çocukların soruları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 918-943. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043258

Sudartinah, T. (2021). Preschoolers' questioning strategies in classroom interactions. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *5*(2), 1173-1185. https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.785

Walsh, R. L., & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(2), 264-294. https://doi.org/10.1177/1468798416659124

Wong, M., Choi, K., Barak, L., Lapidow, E., Austin, J., Shafto, P. & Bonawitz, E. (2024). Young children's directed question asking. *Behavioral Sciences*, *14*(9), 754. https://doi.org/10.3390/bs14090754

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(33), 94-127. https://doi.org/10.35675/befdergi.826566

Yılmaz Genç, M. (2016). *Okul öncesi dönemde çocukların ve öğretmenlerin çocuk-öğretmen ilişkisine yönelik algıları* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(1), 65-83. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001

BÖLÜM 4

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINDA GÜNE BAŞLAMA ZAMANININ İNCELENMESİ

Ece ÇOBAN
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINDA GÜNE BAŞLAMA ZAMANININ İNCELENMESİ [1]

Ece Çoban[2], Ayşe Öztürk Samur[3]

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim sınıflarında güne başlama zamanı süreci; öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri ve uygulamaları bağlamında incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Aydın'da iki farklı bağımsız anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Güne Başlama Zamanı Gözlem Formu ve Güne Başlama Zamanı Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci, beş hafta sürmüş ve her öğretmenin sınıfı iki kez gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında toplamda 12 gözlem kaydı elde edilmiştir. Gözlemler doğrudan sınıf ortamında birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin güne başlama zamanı uygulamaları müdahale edilmeksizin izlenmiştir. Gözlemler tamamlandığında, öğretmenlerle 30-40 dakika süren yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, bulgular öğretmen görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin güne başlama zamanında selamlaşma, sohbet ve günlük plan paylaşımı gibi rutinlere ağırlık verdiğini, ancak çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine sınırlı fırsat tanındığını göstermektedir. Uygulamaların sınıf ortamıyla sınırlı kaldığı, açık alanın az kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler; çocukların okula aynı saatte gelmemesi, kalabalık sınıf mevcutları, mekân yetersizlikleri ve yardımcı personel eksikliği nedeniyle sürecin ideal biçimde yürütülemediğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, güne başlama zamanı etkinliklerinin daha etkili ve kapsayıcı şekilde planlanması, öğretmen farkındalığının artırılması ve fiziki koşulların iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, güne başlama zamanı etkinlikleri, sınıf içi uygulamalar, öğretmen deneyimleri, nitel araştırma

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde hazırlanacak programların, eğitim ortamlarının ve kullanılacak yöntemlerin açık biçimde belirlenmesi, çocukların bu süreçten daha etkili yararlanmalarını sağlamaktadır (Akyol, 2019). Nitelikli okul öncesi eğitim, iyi planlanmış ve hazırlanmış bir eğitim programı ile mümkün olmaktadır (Zembat vd., 2019). Bunun için bu dönemde çocuğa sistemli ve planlı-programlı bir yardım yapılması gerekmektedir (Babaroğlu, 2018). Bu amaçla Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim süreci resmi okul öncesi eğitim programlarına uygun olacak şekilde yürütülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024), 2024). Okul öncesi eğitimin etkililiği uygulanan program ile doğrudan ilişkili olmaktadır (MEB, 2013). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programları, uygulanma sürecinde elde edilen geri bildirimler ile değişen ve gelişen teknolojinin etkisi doğrultusunda zaman içinde yenilenmiştir. Programların daha işlevsel hale gelmesi ve ihtiyaçlara daha etkili biçimde yanıt verebilmesi amacıyla

---

[1] Bu çalışma, 27-30 Ekim 2025 tarihleri arasında düzenlenen Bursa Uludağ Üniversitesi 9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Sorumlu yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, cobanece22@gmail.com, ORCID: 0009-0009-5197-2604

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

program geliştirme çalışmaları yürütülmüş; bu doğrultuda okul öncesi eğitim programları yeniden düzenlenmiş ve çeşitli güncellemeler yapılmıştır (Düşek ve Dönmez, 2012). Bu kapsamda bakıldığında; 2024 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi, ilkokula ve yaşama hazırlıklarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Okul öncesi eğitim programları, çocuğun katılım hakkını kullanabilmesine, görüşlerini rahat ve özgür bir şekilde ifade edebilmesi için çocuğun saygı ile kabul edilmesine ve çocuğun görüşlerinin temel alınarak sürecin yürütülmesine olanak sağlamaktadır (Gürkan ve Koran, 2014). Okul öncesi eğitim programlarında çocuk katılımının en belirgin olduğu süreçlerden birini de günlük akışta yer alan güne başlama zamanı oluşturmaktadır (Toran, 2018). Program içerisinde yer alan günlük planlarda, güne başlama ve rutin etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmakta; bu etkinliklerin çocuklara güvenlik duygusu kazandırdığı, beklentileri anlamalarını ve günlük akışı öngörmelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

2024 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda güne başlama zamanı, çocukların birbirleriyle ve yapılacak etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olan önemli bir süreçtir. Öğretmen ve çocukların selamlaşmasıyla başlayan bu süreçte yoklama yapılabilir, çocuklara sorumluluk verilebilir, hava durumu ve haftanın günü üzerine sohbet edilebilir. Ayrıca şarkılar, parmak oyunları, öykü anlatımı, egzersizler veya çocukların yaşantılarındaki değişikliklere dair paylaşımlar yer alabilir (MEB, 2024).

2024 MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ise güne başlama zamanı, okula geliş ve karşılama ile çember zamanı olmak üzere iki aşamada ele alınmaktadır. Karşılama sürecinde öğretmenlerin çocukları selamlaması, eşyalarını düzenlemeleri ve sınıf mevcudunu belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Çember zamanında ise çocuklar duygu ve düşüncelerini paylaşır, sınıf kurallarını hatırlar, hava durumu ve günün özellikleri üzerine konuşur; şarkı, parmak oyunu ve fiziksel etkinlikler yapılır. Ardından öğrenme merkezlerinde oyun zamanına geçmeden önce sınıftaki düzenlemeler ve materyaller tanıtılmalıdır (MEB, 2024).

Güne başlama zamanı, çocuğun okul ortamına uyum sağlamasında önemli bir geçiş sürecidir. Bu süreç Waldorf, High Scope, Montessori gibi çeşitli yaklaşımlarda çember zamanı olarak adlandırılmaktadır. Fransa'da ise sabah rutinleri olarak ifade edilmektedir (Akgün, 2013). Türkiye'de güne başlama zamanı olarak ifadelendirilen bu süreç, okul öncesi eğitimi veren kurumlarda günün başlangıcında yer verilmesi gereken önemli bir zaman aralığıdır. Bu süreç, gün içindeki etkinliklere hazırlık işlevi görür (Zembat vd., 2019). Çocukların iş birliği, iletişim ve kendilerini ifade etme becerilerini destekler (Deeg vd., 2020). Ayrıca, çocukların birbirlerine saygı göstermeyi öğrenmelerini de teşvik eder (Glazzard, 2016). Bu nedenle; güne başlama zamanının okul öncesi eğitimde etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamalara yeterince yer vermediklerini ve gerektiği şekilde önemsemediklerini göstermektedir. Bilaloğlu vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin güne başlama zamanının amaç ve içeriğini tam olarak anlamadıkları ve çoğunlukla programla uyumlu olmayan etkinlikler uyguladıkları görülmüştür. Dinçkurt ve Kesicioğlu (2020) da bu zaman diliminde çocukların duygu durumları ve günlük yaşantılarıyla ilgili sohbetlere yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Yıldız (2019) ise bazı öğretmenlerin güne başlama zamanını uygulamadığını ve çocukların aynı anda okula gelmemesinin yaygın bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Ogelman'ın (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinde çocukları bir araya getirip sohbet etmediği ve başka işle meşgul oldukları tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında, Türkiye'de güne başlama zamanı ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmen görüşlerine dayalıdır. Yıldız (2019) gözlem ve görüşmeyi birlikte kullanmış, Mumcuoğlu (2022) ise görüşme yanında anket yönteminden yararlanmıştır. Bu araştırma ise gözlem ve görüşme yöntemlerini bir arada kullanarak okul öncesi eğitim sınıflarında güne başlama zamanı süreçlerini daha derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmaların 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak yapılandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, 2024 yılında uygulanmaya başlanan yeni programlar çerçevesinde bu süreci inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, yapılan çalışmanın güncelliğini ve literatürdeki boşluğu doldurma potansiyelini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanı süreçlerindeki uygulamalarını, kullandıkları yöntem ve materyaller ile çocuklarla etkileşimlerini gözlem ve görüşmeler yoluyla incelemektir. Öğretmenlerin güne başlama zamanı etkinliklerini nasıl planladıkları, sürece ilişkin görüşleri, çocuklara sağladığı katkılar, karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri ele alınarak sürecin geliştirilmesine yönelik katkılar sunulacaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenleri, güne başlama zamanının okul öncesi eğitim programı içindeki yeri ve önemini nasıl değerlendirmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri, güne başlama zamanını nasıl planlanmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların güne başlama zamanına katılımlarını ve etkileşimlerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Okul öncesi öğretmenleri, güne başlama zamanında karşılaştıkları zorlukları nasıl tanımlamaktadır ve zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin, güne başlama zamanının okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmada, okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanan "güne başlama zamanı" etkinlikleri, incelenen temel durum olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinde iki farklı bağımsız anaokulunda görev yapan 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin içeriğe sahip olabilecek konuların detaylı bir şekilde çalışılmasına olanak sağlarken aynı zamanda olgu ve olayların belirlenip açıklanmasına da katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, öğretmenlerin güne başlama zamanı uygulamalarını derinlemesine anlamak hedeflendiğinden, bilgi açısından zengin örneklerin seçildiği amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullar, Okul A ve Okul B olarak adlandırılmıştır. Okul A'da, 2024 MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı; Okul B'de ise güncellenen 2024 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaktadır. Katılımcıların tamamı kadın olup, yaşları 31-50 aralığındadır. Mesleki deneyimleri 11 ile 21 yıl ve üzeri arasında değişmekte olup, tüm öğretmenler lisans mezunudur. Öğretmenlerin tamamı devlet okulu bünyesindeki bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında, formların kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış; formlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Güne başlama zamanı öğretmen görüşme formu. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanı uygulamalarına ilişkin görüşlerini, deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve sürece dair önerilerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu form; araştırmacı tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı ve MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan güne başlama zamanı uygulamaları temel alınarak yapılandırılmıştır. Ayrıca, alan yazında yer alan uygulama örnekleri, çember zamanı etkinlikleri, çocuk katılımı gibi kavramsal çerçeveler

doğrultusunda şekillendirilmiştir. Form, demografik bilgiler ve açık uçlu sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bölümde; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev yaptığı kurum ve sınıf bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin güne başlama zamanına ilişkin uygulamaları, çocukların sürece olan katılımları, süreçte kullanılan yöntem ve materyaller, karşılaşılan güçlükler, bu güçlüklerle baş etme stratejileri ve sürece dair genel değerlendirmeleri ele alınmaktadır.

Güne başlama zamanı gözlem formu. Araştırmada, öğretmenlerin güne başlama zamanını sınıf içinde nasıl yapılandırdıkları, çocuklarla etkileşimleri ve süreçte kullanılan yöntem, strateji ve materyaller araştırmacılar tarafından geliştirilmiş gözlem formu ile incelenmiştir. Formdaki gözlem kriterleri, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen *okula geliş ve karşılama* ile *çember zamanı* süreçlerine göre hazırlanmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, gözlemin yapıldığı kurum, sınıfın yaş grubu, gözlem tarihi/süresi ve gözlemcinin bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde, gözlem sırasında nelere dikkat edileceği, öğretmenin sınıfa girişinden çocuklarla etkileşimlerine kadar dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Üçüncü bölüm ise 25 maddelik kontrol listesinden oluşmakta, her kriter için "Evet/Hayır" seçeneği ve detaylı not alanı bulunmaktadır. Ayrıca; genel gözlem notları bölümü, gün boyunca gözlenen olay ve etkileşimlerin serbestçe kaydedilmesine olanak sağlamaktadır. Formun içeriğinde yer alan gözlem kriterleri; sınıfa giriş ve karşılama süreci, çember zamanı uygulamaları, duygu durumu ve iletişim, günlük planlama, katılım ve etkileşim ile öğretmenin karşılaştığı zorluklar ve geliştirdiği çözüm yollarını kapsamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın yürütüleceği Aydın ilinde iki bağımsız anaokulu belirlenmiştir. İlgili okul yöneticileri araştırmanın amacı, içeriği ve süreci hakkında yüz yüze bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmış; çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle iletişime geçilmiştir.

Veri toplama süreci beş hafta sürmüş, bu süre boyunca her öğretmenin sınıfı iki kez, her seferinde yaklaşık 2,5-3 saat süreyle gözlemlenmiştir. Gözlemler, doğrudan sınıf ortamında birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her sınıfta gözlemler tamamlandığında ise öğretmenlerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında bir ay süre boyunca, 6 sınıf gözlemi yapılmış ve 12 gözlem kaydı elde edilmiştir. Toplamda 25 saat 55 dakika süren gözlemler ve 3 saat 15 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde 61 sayfalık gözlem ve görüşme verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öncelikle gözlem ve görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülüp bilgisayar ortamına aktarılmış, elektronik ortamda düzenlenmiştir. Veriler, anlamlı kodlar hâline getirilmiş, benzer kodlar temalar ve kategoriler altında gruplanarak geniş anlamlı temalar oluşturulmuştur. Temalar, öğretmenlerin güne başlama zamanı uygulamaları, kullandıkları yöntem ve materyaller, karşılaştıkları zorluklar, bu zorluklarla başa çıkma stratejileri ve önerilerini kapsamaktadır. Son olarak, bulgular öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını doğrudan yansıtan özgün alıntılarla desteklenmiş; öğretmenlerin güne başlama zamanı süreçlerindeki deneyimlerini, bakış açılarını ve uygulamalarını derinlemesine anlamaya olanak sağlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Lincoln & Guba, 1985). İnandırıcılığı artırmak için veri toplama süreci beş hafta sürmüş, gözlemler doğal sınıf ortamında ve müdahalesiz biçimde gerçekleştirilmiştir. Veri çeşitliliği sağlamak amacıyla gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler birlikte kullanılmış, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Aktarılabilirlik için çalışma grubu, ortam ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci önceden belirlenen çerçeve doğrultusunda

yürütülmüş, veriler içerik analiziyle sistematik olarak çözümlenmiştir. Teyit edilebilirlik kapsamında ise veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış ve araştırmacı öznelliğini en aza indirmeye özen gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Güne Başlama Zamanı Gözlem Formu ve Güne Başlama Zamanı Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, alt amaçlar doğrultusunda ele alınarak sırasıyla verilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanının Okul Öncesi Eğitim Programı İçindeki Yeri ve Önemine İlişkin Değerlendirmeleri

Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanının okul öncesi eğitim programı içindeki yeri ve önemine ilişkin değerlendirmeleri güne başlama zamanına yer verme durumları, çocuk ve öğretmen açısından değerlendirme kategorileri altında aşağıdaki Tablo 1'de ele alınmıştır.

Tablo 1
Güne Başlama Zamanının Okul Öncesi Eğitim Programı İçindeki Yeri ve Önemi

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Güne başlama zamanının program içindeki yeri önemine ilişkin öğretmen algıları	Güne başlama zamanına yer verme durumları	Her gün yer verme	Güne başlama zamanına sınıflarında düzenli olarak yer verme (3) Günün başlangıcında yer verme (1)
		Zaman zaman yer verme	Esnek uygulama (2)
	Çocuk açısından	Sosyal ve duygusal gelişime katkısı	Çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmeleri (5) Sosyalleşme, iletişim ve arkadaşlık ilişkilerine katkı (4)
			Çocukların birbirlerini dinleme ve saygı duyma becerilerinin gelişmesi (2)
		Bilişsel gelişime ve günün planlanmasına katkısı	Günün planlanmasını sağlama (2) Etkinliklere hazırlık, dikkat toplama sürecine katkı (1) Zamanı etkili ve verimli kullanma becerisi geliştirme (1)
		Çocuklarda motivasyona ve eğlenceye katkısı	Güne enerjik ve eğlenceli başlama (2) Şarkı, dans ve fiziksel egzersiz etkinlikleriyle keyifli ortam yaratılması (6)
	Öğretmen açısından	Mesleki farkındalık kazanma	Bazı öğretmenlerin zaman kaybı olarak görmesi ve bu süreci uygulamaması (3) Öğretmenlerin zamanla farkındalık kazanması (1)
		Sınıf yönetimi	Sınıf kurallarının yerleşmesine ve günlük rutinlerin öğrenilmesine katkı (1) Daha huzurlu ve verimli bir gün sağlama (1)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin güne başlama zamanına verdikleri önem ve uygulama biçimleri, öğretmen algılarına ve kurum koşullarına göre farklılık göstermektedir. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 bu sürece düzenli olarak yer verirken, Ö3 ve Ö6 bu uygulamaya zaman zaman yer verdiklerini ve esnek bir şekilde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Ö5, güne başlama zamanını programda belirtildiği şekilde günün başında uygulamaktadır. Ö4'ün sınıfında ise etkinlik, çocukların serbest zaman etkinliklerini tamamlamasının ardından gerçekleştirilmektedir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö6'nın sınıflarında ise genellikle kahvaltı, temizlik ve toplanma süreçlerinden sonra uygulanmaktadır.

Öğretmenler güne başlama zamanının çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, arkadaşlarıyla iletişim kurmalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, güne başlama zamanının çocukların grup önünde duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân tanıdığını ifade etmişlerdir. Ö1, Ö3 ve Ö5, bu süreçte çocukların arkadaşlarıyla iletişim kurarak sosyalleştiklerini ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini gözlemlediklerini aktarmışlardır. Yapılan görüşmelerde, Ö1'in *"Güne başlama zamanının çocukların sınıf içi kontrolü, kendi öz kontrollerini kazanmaları, zamanı verimli kullanmaları açısından oldukça önemli olduğunu düşünüyorum."* Şeklindeki görüşü bu vurguyu somutlaştırmaktadır. Ayrıca Ö1 ve Ö5, çocukların

birbirini dinlemeyi ve farklı düşüncelere saygı göstermeyi öğrendiklerini dile getirmiş, bu durum özellikle duygu paylaşımı yapılan çember zamanlarında açıkça görülmüştür. Bazı öğretmenler, güne başlama zamanını çocukların içsel dünyasını yansıttıkları, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri bir alan olarak değerlendirmiştir. Özellikle Ö2, *"Güne başlama zamanı en önemli konu bence. Çocuğun evde yaşadığı her şeyin çözüldüğü yer, deneyimlerini paylaştıkları bir zaman dilimi."* Sözleriyle bu zaman dilimini çocukların yaşam deneyimlerini aktardığı bir paylaşım alanı olarak tanımlamıştır. Aynı öğretmen, bu sürecin çocukların karar verme ve planlama becerilerine de katkı sağladığını belirterek, *"Çocuklarla birlikte günü planlamak, onların da fikirlerini almak… kendilerini grup önünde ifade edebilmeleri açısından çok önemli"* vurgusunu yapmıştır. Ö5 de bu zaman diliminin çocukların sosyal-duygusal gelişimi ve dil becerileri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. *"Çocukların gün içerisinde yapılacak etkinliklere hazırlanmasında, sosyal duygusal gelişimlerinde ve dil gelişimlerinde çok etkili. Sosyal gelişim ve dil gelişimi açısından çocukları etkiler. Çocukların birbirleriyle daha etkili iletişim kurma, birbirlerini dinleme açısından kullanılan önemli bir zaman dilimidir. Ayrıca konuşmak için sırasını bekleme, sıra alma, kendini ifade etme ve birbirlerini dinleme becerisini geliştirir."* Şeklinde görüş belirtmiş ve güne başlama zamanının, grup içi iletişimi güçlendiren, sosyal becerileri geliştiren ve dil gelişimini destekleyen yapısını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö4 de bu zaman dilimini, çocukların sosyalleşme ve özgürleşme süreci olarak değerlendirmiştir. *"Çocukların özgür kalabilecekleri, kendilerini daha iyi ifade edip daha çok iletişim kurabilecekleri ve sosyalleşebilecekleri bir zaman dilimi. Aslında bizde teneffüs zamanı olmadığı için o zaman dilimini de karşılamış oluyor. Çocukların kendilerini tanıma, başkalarını tanıma ve özgür kalma açısından çok önemli… kendisini ifade etme becerisini geliştirerek özgüven duygusu kazanmasını, arkadaş edinmelerini sağlıyor."* İfadeleriyle bu zamanın çocuklara hem sosyal hem de bireysel gelişim açısından sunduğu fırsatları belirtmiştir.

Güne başlama zamanının bilişsel gelişime ve günün planlanmasına katkısı da öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Ö2 ve Ö5, bu zaman dilimi sayesinde çocuklarla birlikte günün planlandığını ve bu sürecin çocukların gün içerisinde yapılacak etkinliklere, bilişsel açıdan hazırlıklarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ö2 ayrıca bu sürecin çocukların dikkatlerini toplamasına yardımcı olduğunu, Ö1 ise zamanı verimli kullanma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Sınıf yönetimi açısından ise Ö1, sınıf kurallarının yerleşmesine ve rutinlerin oturmasına katkı sağladığını belirtmiş, Ö2 de bu uygulamanın günün daha huzurlu ve düzenli geçmesine yardımcı olduğunu söylemiştir. Sonuç olarak, öğretmenler güne başlama zamanının rutin bir etkinlikten öte, çocukların gelişimlerini destekleyen, sınıfa aidiyetini güçlendiren, sınıf rutinlerini ve düzenini daha kolay benimseyebilmelerine yardımcı olan ve motivasyonlarını güçlendiren önemli bir süreç olduğunu ifade etmektedirler.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanını Planlama Süreçleri

Öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanını planlama süreçleri okula geliş karşılama ve çember zamanı temaları altında Tablo 2de sunulmuştur.

Tablo 2
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanını Planlama Süreçleri

Tema	Kategori	Kodlar
Okula geliş karşılama	Selamlaşma ve çocukları karşılama	Öğretmen ve çocukların selamlaşması (6) Öğretmenin çocukları kapıda karşılaması (1)
	Fiziksel hazırlık	Çocukların eşyalarını yerleştirmesi (6) Öğretmenin çocuklara rehberliği (2)
	Ortam	Sınıfta uygulanması (6)
	Oturma düzeni	Çember zamanının yüz yüze etkileşimi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi (5)
Çember Zamanı	Yöntemler	Kostümler ve kuklalar (5) Parmak oyunları (4) Fiziksel egzersizler (1) Şarkılar (4) Tekerlemeler (4) Sınıf yoklaması/çocuklarla birlikte sınıfı sayma (1) Şarkılı oyunlar (1) Ses tonu, beden dilini etkili bir şekilde kullanma, göz teması kurma (3) Esprili sözlerle dikkat çekme (1)

	Materyaller	Kostümler ve kuklalar (5) Teknolojik cihaz (4) Çember zamanında yapılan uygulamalar için materyal (3) O günün konusuyla ilişkili materyal (2)
	Yoklama rutini	Çocukların yoklama sürecine dâhil edilmesi (1)
	Günlük konular hakkında konuşma	Günlük deneyimler (6) Haftanın günü (3) Hava durumu (1) Duygu durumları (1)
	Günlük planın paylaşımı	Günlük planın çocuklarla paylaşılması (6) Çocuklara gün içerisinde neler yapmak istediklerinin sorulması (2) Çocuklara o günkü sorumlulukların hatırlatılması (2)
	Öğrenme merkezlerine yönlendirme	Çocuklara hangi merkezlerde oynamak istediklerinin sorulması (1)

Tablo 2' de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çocukları sınıfta karşılama ve selamlaşma süreçlerine önem verdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin selamlaşmada aktif rol üstlenerek çocuklara model oldukları ve onları teşvik ettikleri dikkat çekmiştir. Ancak, çoğu sınıfta sınıfa geç gelen çocuklar bazen bu süreçten mahrum kalmaktadır. Ö4, "*İlk gelen çocuklarla mutlaka sarılırım, sonradan gelen çocuklar ise bazen gözden kaçabiliyor, onlarla selamlaşamayabiliyorum"* derken; Ö3, *"Önce gelen çocuklarla selamlaşmalarımız farklı oluyor, sonradan gelen çocuklar gözden kaçabiliyor, selamlaşamadan oyuna geçebiliyorlar"* ifadesini kullanmıştır. Buna karşılık, Ö5 sınıfa gelişte çocuklarla birebir selamlaştığını ve süreci yapılandırmak için görsel materyal kullandığını belirtmiştir: *"Geldiklerinde kapıda selamlaşırız, kapıda selamlaşma figürlerimiz var. Çocuklar hangisini seçerse ona uygun olarak selamlaşırız."* Bu uygulama, gözlemlerle de doğrulanmıştır.

Gözlemler, çocukların arkadaşlarıyla selamlaşmaları için genellikle fırsat sunulmadığını veya öğretmenlerce yeterince desteklenmediğini ortaya koymuştur. Çocuklar sınıfa geldiklerinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla selamlaşmak için çoğu zaman öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ö6, selamlaşmanın giderek azaldığına dikkat çekmiş ve *"Ben selam vermeden çocuklar selam vermiyorlar, bunun için destek uygulamalar yapılmalı"* ifadelerini kullanmıştır. Ö1, "*Mutlaka onları sınıfta karşılarım ve selam veririm. Onların da selam vermeleri için destek olurum. Eğer çocuk selam vermediyse cümlemi tekrarlarım. Örneğin 'Sen de söyle, seni duyamadım' gibi ifadelerle mutlaka benimle selamlaşmalarını desteklerim."* şeklinde süreci aktarmıştır. Ö4 ise, *"Merhaba, günaydın, hoş geldin gibi sihirli kelimeler kullanırım mutlaka. Çocuklara da bunları hatırlatırım"* demiştir.

Fiziksel hazırlık süreçlerinden olan eşyaların yerleştirilmesinde, çocukların genel olarak sınıf düzenine ve günlük rutine uyum sağladıkları gözlemlenmiştir. Özellikle 49-72 ay yaş grubundaki çocuklar, süreci büyük ölçüde bağımsız yürütmektedir. Buna karşın; 36-48 ay grubundaki sınıflarda ise çocuklar eşyalarını yerleştirirken öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ö2 sınıfında bazı çocuklar süreci bağımsız yürütse de, bazıları öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Ö3 bu durumu, *"Çocuklar eşyalarını sınıfta belirlenen yerlere koyarlar, ben de onların eşyalarını yerlerine koymalarına rehberlik ederim, 'suyunu yerine koy, çantanı dolabına koy' gibi yönergeler ile onlara destek sunarım. Yaş grubu küçük olduğu için benim onları yönlendirmem gerekiyor"* sözleriyle açıklamıştır.

Güne başlama zamanının uygulandığı fiziksel ortamlar incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içinde uygulama yaptığı, genellikle günün başında değil kahvaltı veya öğrenme merkezlerinde oyun sonrasında uygulandığı görülmüştür. Sınıflarda açık alan uygulaması yapılmamış, ancak bazı öğretmenler bunu zaman zaman kullandıklarını belirtmiştir. Ö5, *"Sonbaharda dışarı çıktık ve çember zamanında o mevsimde yaşanan değişimleri gözlemledik. Pikniğe gittiğimizde çember zamanını orada yaparım"* diyerek açık alan kullanımından bahsetmiştir. Ö4 de "*Çember zamanını yalnızca sınıf içinde değil, günün konusuna uygun olarak açık alanlarda da uyguluyorum"* demiştir. Ö3 ve Ö6 ise fiziksel koşullar ve yaş grubu nedeniyle açık alan kullanımını sınırlı tutmaktadır. Güne başlama zamanının genellikle yüz yüze iletişimi ve sosyal etkileşimi destekleyecek şekilde yarım ay veya hilal şeklinde oturma düzeninde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 sınıflarında çocukların yarım ay biçiminde oturdukları gözlemlenmiştir. Ö4, bu oturma düzenini hilal şeklinde adlandırmakta ve bu düzeni tercih etmektedir. Ö6 ise U oturma düzenini kullanmaktadır.

Güne başlama zamanında öğretmenler; parmak oyunları, şarkılar, tekerlemeler, kuklalar, kostümler ve fiziksel etkinlikler gibi çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Ancak öğretmen görüşleri ile sınıf içi uygulamalar arasında bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ö1, "*Küçük tekerlemeler, kısa oyunlar, şarkı açma ve birlikte şarkı söyleme, egzersiz yapma, sınıf yoklaması / çocuklarla birlikte sınıfı sayma gibi uygulamalar ile çocukların dikkatini çekiyorum"* demiş olsa da gözlemlerde bu yöntemlerin kullanılmadığı görülmüştür. Buna karşılık, Ö2'nin görüşleri ve uygulamaları tutarlılık göstermiş; gözlemlerde çember zamanının parmak oyunu ve şarkılarla başladığı tespit edilmiştir. Ö2, *"Özellikle parmak oyunu ve şarkılar ile dikkatlerini çekerim*" demiştir. Ö3 ise *"Bazen kostümler kullanıyorum, kuklalar kullanırım, jest, mimik ve beden duruşumu etkili kullanmaya çalışırım"* şeklinde görüş belirtmiş; gözlemlerde bazı günler şarkıların kullanıldığı, ancak diğer günlerde bu tekniklere yer verilmediği görülmüştür. Ö4, "*Çember zamanında çocukların dikkatini çekmek amacıyla şarkı, bilmece, pandomim, ses tonu ve beden diliyle süreci daha etkili hale getirdiğini"* ifade etmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenin yalnızca şarkıyı kullandığı görülmüştür. Ö5, *"şarkılı oyunlar, tekerlemeler, bazen de kuklalar kullanıyorum"* ifadelerini kullanmış ancak gözlemlerde bu yöntemlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Ö6 ise "*fiziksel egzersizler, tekerleme, müzik, bilmeceler ve esprili sözlerle çocukların ilgisini artırdığını"* ifade etmiş ve gözlemler de bunu doğrulamıştır. Bulgular; bazı öğretmenlerin ilgiyi artırmak için çeşitli yöntemleri düzenli olarak uyguladığını, bazılarının ise sistematik olarak kullanmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin materyal kullanımında da çeşitlilikler olduğu görülmektedir. Çocukların dikkatini çekmek ve katılımı artırmak amacıyla somut materyaller (duygu kartları, hava durumu grafiği, haftanın günü panosu vb.) ve teknolojik araçlardan yararlanılmıştır. Özellikle Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö6'nın sınıflarında akıllı tahta etkin biçimde kullanılmış, Ö6'nın sınıfında ise fiziksel etkinlikler desteklenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin materyal kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, çocukların ilgisini artırmak için çeşitli stratejiler uygulamaktadırlar. Ö1, bu sürece *"tekerlemeler, şarkılar, egzersizler ve sınıf yoklamasını dâhil edebildiğini"* belirtirken; Ö2, *"parmak oyunları ve şarkılarla dikkat çektiğini"* ifade etmiştir. Ö3, *"kostüm ve kukla kullandığını, jest ve mimiklerinden yararlandığını"* vurgulamış; Ö4 ise *"bilmece, pandomim, ses tonu ve beden diliyle süreci daha etkili hale getirdiğini"* söylemiştir. Ö6, *"tekerleme, müzik, bilmeceler ve esprili sözlerle çocukların ilgisini artırdığını"* belirtmiştir.

Yoklama uygulamaları incelendiğinde sınıflar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Genel olarak çocuklar yoklama sürecine aktif olarak katılmamakta, öğretmenler yoklamayı doğrudan kendileri almaktadır. Ö1'in sınıfında yoklama yalnızca bir kez çocuklarla birlikte yapılmış, düzenli rutine dönüşmediği tespit edilmiştir. Öğretmen, çocukların çember zamanına katılımını artırmak için *"Sınıfı birlikte sayma ve sınıf yoklaması gibi uygulamaları sürece dâhil edebiliyorum"* şeklinde görüş bildirmiştir. Buna karşın, Ö4'ün sınıfında çocuklar yoklama sürecine aktif olarak katılmıştır. Öğretmen, çember zamanında *"Bugün sınıfta kimler yok sizce, dikkatinizi çekti mi?"* gibi sorular yönelterek yoklamayı çocukların yanıtları doğrultusunda almıştır.

Çoğu sınıfta çocukların o günkü duygu durumlarıyla ilgili sohbet yapılmamıştır. Ö1 ve Ö2, *"Çocuklar benim yanına gelip o günkü duygu durumlarıyla ilgili sohbet edebiliyorlar, ancak her çocuk bunu yapmıyor."* diyerek sınırlı katılımı vurgulamışlardır. Buna karşın, Ö5'in sınıfında çocuklar duygu kartları aracılığıyla duygularını ifade etmektedirler. Ö5, *"Çember zamanında çocuklarla o günkü duygu durumları hakkında konuşurum."* ifadesiyle bu uygulamayı desteklemiştir. Haftanın günü konusunun uygulamasında tutarsızlıklar göze çarpmaktadır. Gözlemler, bu etkinliğin çoğunlukla yalnızca pazartesi günleri yapıldığını göstermektedir. Ö1, ilk gözlem gününde "*Bugün günlerden ne?"* sorusunu yöneltmiş ve materyalle desteklemiştir; ancak ikinci gözlemde bu uygulamaya yer vermemiştir. Ö3 ve Ö6 da haftanın günü uygulamasına sadece bir gün yer vermiştir. Ö4 ve Ö5 öğretmen görüşmelerinde bu konuyu çember zamanına dâhil ettiklerini söyleseler de yapılan gözlemler bunun tutarlı şekilde uygulanmadığını göstermiştir. Ö4, *"Çocuklar sınıfa geldiklerinde serbest zaman diliminde haftanın günü, mevsim ve hava durumunu gösteren tabloyu kendi kendilerine düzenliyorlar."* dese de çocukların bu tabloyu kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Hava durumu konusuna yönelik uygulamalarda da farklılıklar gözlemlenmiştir. Ö1, her iki gözlem gününde de çocuklara hava durumunu sorarak materyaller üzerinden sohbet gerçekleştirmiştir. Ö3 ise sadece bir gün hava durumu konusunu işlemiştir. Özellikle Ö5 bu konuda, "*Çember zamanında çocuklarla o günkü duygu durumları hakkında konuşurum. Haftanın günü, mevsim ve hava durumu hakkında konuşuruz"* ifadesini kullanmış ancak gözlemlerde, öğretmenin bu tür uygulamaya yer vermediği görülmüştür. Ö6'nın sınıfında ise bu konuya hiç yer verilmemiştir.

Çocukların yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları konusunda yapılan gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin, özellikle pazartesi günlerinde çocuklara *"Hafta sonu neler yaptınız?"* şeklinde sorular yönelterek çocukların deneyimlerini anlatmalarını teşvik ettikleri, ancak diğer günlerde ise bu tür paylaşımlara yer verilmediği görülmektedir. Bu uygulamaların aksine, çocukların yaşadıkları deneyimleri paylaşmalarına sistematik olarak yer veren tek öğretmen Ö5'tir. Öğretmen bu uygulamaya sıklıkla yer verdiğini belirtmiştir: *"Evde neler yaptınız, hafta sonu neler yaptınız diye sorarım, deneyimlerini paylaşmalarını sağlarım. Bu şekilde bu uygulamalar ile bir ön hazırlık yapmış oluyoruz, çocukların hazır bulunuşluğunu arttırıyorum."* demiştir.

Günlük plan paylaşımı öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiş ve sözlü olarak yapılmıştır. Yalnızca Ö2 ve Ö5 çocuklara, *"Bugün neler yapmak istersiniz?"* gibi sorular yönelterek onların ilgi ve isteklerini öğrenmeye çalışmış ve planlamada çocukların görüşlerine yer vermeye özen göstermiştir. Bununla birlikte, yalnızca Ö4 ve Ö5, çocuklara gün içinde alabilecekleri sorumlulukları hatırlatmışlardır. Son olarak, öğrenme merkezlerine yönlendirme uygulamaları açısından sadece Ö5'in sınıfında bu sürece planlı olarak yer verildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen, çocuklara *"Hangi öğrenme merkezlerinde oynamak istersiniz?"* sorusunu yönelterek hem tercihlerini öğrenmiş hem de neden o merkezi seçtiklerini sormuş ve onları seçtikleri merkezlere yönlendirmiştir.

Çocukların Güne Başlama Zamanına Katılımları ve Etkileşimleri

Çocukların güne başlama zamanına katılımları ve etkileşimleri; karılım, söz hakkı ve fırsat eşitliği, dinleme ve karşılıklı etkileşim kategorileri altında Tablo3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Çocukların Güne Başlama Zamanına Katılımları ve Etkileşimleri

Tema	Kategori	Kodlar
Çocukların güne başlama zamanına katılımları ve etkileşimleri	Çocukların sürece katılımları	Çocukların aktif katılım göstermesi (5) Sürece istekli şekilde dâhil olmaları (5) Çocukların kendilerini rahat ve özgür şekilde ifade etmeleri (5)
	Söz hakkı ve fırsat eşitliği	Süreçte her çocuğa eşit söz hakkı fırsatının tanınması (4) Farklı zamanlarda gelen çocukların sürece katılımlarının desteklenmesi (3)
	Dinleme ve karşılıklı etkileşim	Öğretmenin çocukları aktif bir şekilde dinleyerek geri bildirimde bulunması (5) Çocukların birbirlerinin söylediklerini aktif bir şekilde dinleyerek karşılıklı etkileşimde bulunmaları (3)

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, çocukların yüksek düzeyde katılım sağladıklarını ve etkinliklerde aktif rol aldıklarını belirtmiştir. Ancak, gözlem verileri bazı durumlarda öğretmen görüşlerini tam olarak desteklememektedir. Örneğin, Ö6'nın sınıfında ilk gözlemde güne başlama zamanı yapılmamış, bu uygulamanın bazı günlerde atlanabildiğini göstermiştir. Ö2'nin sınıfında ise bir çocuğun çember zamanına katılmak istemediği, yerinden kalkarak süreci bozduğu ve uyum sağlayamadığı gözlenmiştir.

Ö1'in sınıfında yapılan gözlemlerde, çocukların kendilerini ifade ederken rahat ve özgür bir şekilde iletişime geçebildikleri görülmüştür. Ancak, çocukların büyük çoğunluğu öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim hâlindeyken, sınıfta bulunan bir otizmli çocuk ile işitme engelli bir çocuğun

da öğretmen desteğiyle iletişim kurabildikleri gözlemlenmiştir. Çocuklara eşit söz hakkı tanımayla ilgili gözlemlerde, uygulamalarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Ö1'in sınıfında, konuşmak istemeyen bir çocuğa daha sonra yeniden söz hakkı verilmediği; Ö4'ün sınıfında ise bazı çocuklara yeterli süre tanınmadığı ve konuşmaların zaman darlığı nedeniyle aceleyle tamamlatıldığı gözlenmiştir.

Dinleme ve karşılıklı etkileşim sürecin önemli bir boyutu olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler çocukları aktif dinlese de sınıflar arasında farklılıklar gözlenmiştir. Ö4, Ö5 ve Ö6'nın sınıflarında çocukların birbirlerini dikkatle dinledikleri ve yoğun etkileşim sağlandığı görülürken, Ö1, Ö2 ve Ö3 sınıflarında bu durum sınırlı kalmıştır. Küçük yaş grupları ve özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda etkileşimin daha zayıf olduğu dikkat çekmiştir. Çember zamanı genel olarak çocukların aktif katılım sağladıkları bir süreçtir ancak karşılıklı etkileşim, öğretmenlerin rehberliğine bağlı olarak değişmektedir. Ö5'in sınıfında öğretmen yönlendirmesiyle çocukların birbirlerini dinlemeleri desteklenmiş, Ö6'da ise ikinci gözlemde tüm çocukların sürece katıldığı görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanında Karşılaştıkları Zorluklar ve Zorluklarla Başa Çıkma Stratejileri

Dördüncü alt amaç doğrultusunda görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanında Karşılaştıkları Zorluklar ve Başa Çıkma Stratejileri

Tema	Kategori	Kodlar
Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında karşılaştıkları zorluklar ve zorluklarla başa çıkma stratejileri	Zaman ve katılım kaynaklı zorluklar	Çocukların okula aynı saatte gelmemesi (6) Sınıfa sonradan gelen çocukların fark edilmemesi ve selamlaşma fırsatının kaçırılması (6) Sabahçı gruplarda çocukların farklı zamanlarda gelmesi nedeniyle sürecin aksaması (3)
	Mekânsal yetersizlikler	Okul bahçesinin yetersizliği (2)
	Personel eksikliği ve sınıf mevcutları	Sınıf mevcutlarının fazla olması (2) Yardımcı personelin olmaması (2)
	Çocukların bireysel farklılıklarıyla ilgili zorluklar	Çocuklar arasında fiziksel çatışmalar (1) Sürece uyumda zorlanan çocuklar (1) Sınıfta özel gereksinimli çocukların bulunması (1)
	Zorluklarla başa çıkma stratejileri	Öğrenme merkezlerinde oyun zamanından yararlanma (3) Fiziksel egzersizler (2) Sorun yaşayan çocukla birebir ilgilenme (2) Çocukları sakinleştirici etkinliklerden yararlanma (1)

Öğretmenler güne başlama zamanı sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Özellikle çocukların farklı saatlerde okula gelmesi, sürecin verimliliğini azaltmaktadır. Ö3 bu durumu, *"Sabahçı gruplarda güne başlama zamanı uygulamasını yapmak çok zor çünkü çocuklar sabah farklı zaman dilimlerinde geliyorlar, sonradan gelen çok çocuk oluyor."* Şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Ö1 ve Ö6 da bu sorunu vurgulamıştır. Ayrıca Ö3, *"Devlet okullarında uygulaması çok zor, yardımcı personel olmaması, sınıfta öğrenci sayısının çok fazla olması, fiziksel imkânların yetersizliği… bazı günler çok yoğun oluyoruz, es geçtiğimiz zamanlar oluyor."* diyerek sürecin sürekliliğini etkileyen koşulları açıklamıştır.

Bununla birlikte; Ö3,Ö4 ve Ö6, okulun fiziksel ortam yetersizliklerinin açık alanda uygulama yapmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Özellikle yaş grubu küçük olan çocuklarla çalışan öğretmenler ile fiziksel imkânları kısıtlı olan okullarda görev yapan öğretmenler için; çember zamanının sınıf içinde gerçekleştirilmesi bir zorunluluk hâline gelmektedir. Ö3, *"Yaş grubunun küçük olmasından dolayı dikkatleri hemen dağılıyor, tek başıma dışarıda idare etmekte zorlanıyorum… zaten okulumuzda çok fazla sınıf var, dışarı her zaman çıkaramıyorum."* diyerek yaşadığı güçlüğü ifade etmiştir. Ö6 ise, *"Bu zaman dilimini açık alanda pek uygulayamıyorum. Okul bahçesinin fiziksel koşulları uygun değil, çim*

alanları yok, okulda bunların olması çok önemli." sözleriyle bahçenin fiziksel yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Bunlara ek olarak öğretmenler, personel desteğinin olmaması ve sınıf mevcutlarının fazlalığını önemli bir zorluk olarak vurgulamıştır. Ö3, *"Devlet okullarında güne başlama zamanı yapmak zor çünkü sınıfta yardımcı personeller yok, sınıf mevcutları fazla. Mesela benim sınıfım 17 kişi, zaten üç yaş grubu çok küçükler, bir de sınıfımda 3 tane kaynaştırma öğrencisi çocuk var. O yüzden tek başıma çok zorlanıyorum."* İfadeleriyle içinde bulunduğu durumu ayrıntılı şekilde açıklamıştır. Ö3 ayrıca, *"Sınıfta özel gereksinimli çocuklarım var, bu çocukların sürece adapte olması için ekstra çaba sarf ediyorum, bu da bazen diğer çocukların sürecine yansıyor."* Diyerek, çocukların bireysel farklılıklarının da bu sürecin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö6 da sınıf içi davranışsal sorunlara dikkat çekmiştir: *"Sınıfta birbirine vuran çocuklar var, onlarda çok zorluk yaşıyorum. Onları bu süreçte yanıma alabiliyorum."* Şeklindeki görüşüyle, bazı çocukların güne başlama zamanındaki grup sürecine uyum sağlamakta zorlandığını göstermektedir. Ayrıca, özellikle Ö3, Ö4 ve Ö6, ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin güne başlama zamanını uygulamada zaman sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanına pek yer veremediklerini, onlar için bu süreci uygulamanın daha zor olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler bu zorluklarla başa çıkma sürecinde çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Özellikle Ö6 tarafından yaygın kullanılan stratejiler; fiziksel egzersiz, dans, yoga gibi etkinlikler yoluyla çocukların dikkatini toplamak ve sürece daha rahat adapte olmalarını sağlamaktır. Bunun yanında Ö2 ve Ö6, sorun yaşayan çocuklarla birebir ilgilenmeyi, onları yanına alarak desteklemeyi etkili bir yöntem olarak görmektedir. Ö2, *"Bazen bazı çocuklar güne zor başlıyor, böyle bir durumla karşılaştığımda o çocukları yanıma alıyorum"* diyerek geliştirmiş olduğu stratejiyi açıklamıştır. Ayrıca; Ö3, Ö4 ve Ö6, süreci daha esnek bir şekilde yönetebilmek adına serbest oyun zamanından yararlanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanına Yönelik Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanına yönelik önerileri Tablo 5'te eğitimsel farkındalık kazanma, program ve uygulama süreci, öğretmen yükü ve çocukların bireysel farklılıkları ile baş etme, aile desteği kategorileri altında verilmiştir.

Tablo 5
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanına Yönelik Önerileri

Tema	Kategori	Kodlar
Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanına yönelik önerileri	Eğitimsel farkındalık kazanma	Öğretmenlerin bilinçlendirilmesi (1) Hizmet içi eğitimlerin, seminerlerin verilmesi (1) Öğretmen adaylarına uygulamaların gösterilmesi (1)
	Program ve uygulama süreci	Yardımcı personel desteği (4) Öğrenci sayılarının ideal olması (2) Sınıf dışı ortamlarda uygulanması (2) Fiziksel koşulların iyileştirilmesi (2) Programda daha çok vurgulanması (1) Her öğretmenin mutlaka uygulaması (1) Uygulamalarda çeşitliliğe yer verilmesi (1)
	Öğretmen yükü ve çocukların bireysel farklılıkları ile baş etme	Küçük yaş gruplarıyla çalışma (2) Kaynaştırma çocuklarla çalışırken ek destek gereksinimi (1)
	Aile desteği	Ailelerin selamlaşma, nezaket ifadelerini desteklemesi (1)

Tablo 5'e göre öğretmenler, güne başlama zamanı uygulamalarının geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, güne başlama zamanının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu konuda daha çok bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, Ö6, güne başlama zamanına ilişkin uygulama örneklerinin paylaşılmasını önermiştir. Ö2 ise bu uygulamalar ile ilgili hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin düzenlenmesini önermiştir.

Öğretmenler, güne başlama zamanının programda daha çok vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Ö2, *"Güne başlama zamanı çok önemli. Programlarda daha baskın ele alınmalı."* derken, Ö5 *"Her sınıfta uygulanmalı çünkü çocuklar üzerinde çok olumlu etkilerini görüyorum."* ifadesini kullanmıştır. Ö4 ise *"Sadece sınıfla sınırlı olmamalı, okulun başka alanlarında da yapılabilmeli."* diyerek uygulamanın farklı mekânlara taşınmasını önermiştir. Ayrıca, Ö5 öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ayrıca; sınıf mevcutlarının azaltılması, materyal eksikliklerinin giderilmesi ve okul ortamının daha uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Ö4 *"Materyal şart. Fiziki koşullar da çok önemli; sınıfın büyüklüğü, merkezlerin sayısı vb."* diyerek bu ihtiyacı dile getirmiştir. Ö3 ise *"Sınıfımda 17 öğrenci var, üç yaş grubu çok küçük, ayrıca üç tane kaynaştırma öğrencisi var. O yüzden tek başıma çok zorlanıyorum."* sözleriyle personel desteği ve ideal sınıf mevcudunun önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Ö6 açık alan düzenlemelerindeki eksiklikleri vurgulamış; Ö3 ise *"Bu engeller ortadan kalkmalı, öğretmenlere daha fazla destek sunulmalı."* diyerek destek ihtiyacını belirtmiştir. Ö6, selamlaşma davranışının çocuklarda mutlaka desteklenmesi gerektiğini önermiştir: *"27 yıllık öğretmenim ve çocuklarda selam verme giderek azalıyor. Bunun için destek uygulamalar yapılmalı."* Ayrıca ailelerin de bu sürece dâhil olması gerektiği, çocuklara nezaket ifadelerini kazandırma sürecinde öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim sınıflarında gerçekleştirilen güne başlama zamanı uygulamalarının öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemler doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin güne başlama zamanını çoğunlukla rutin bir geçiş süreci olarak gördüğü belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenler çoğunlukla çocuklarla *selamlaşma* ve *gün içinde yapılacaklar hakkında sohbet* gibi uygulamalara öncelik vermektedir. Bu durum, Dinçkurt ve Kesicioğlu (2020) ile Gökkaya ve Duman'ın (2023) bulgularıyla paraleldir. Ancak uygulamada bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Uygulamaların genellikle kahvaltı ya da serbest oyun sonrasında yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Akgün'ün (2013) sabah rutini uygulamalarının günün ilk saatlerinde yapılması gerektiği yönündeki vurgusuyla çelişmektedir. Bu durum, güne başlama zamanının programda önerilen günlük akışa uygun şekilde yürütülmediğini göstermektedir.

Uygulamalarda fiziksel mekân tercihi, büyük ölçüde sınıf içi düzene dayanmaktadır. Öğretmenler, yarım ay veya U biçiminde oturma düzenleri ile çocukların sosyal etkileşimlerini desteklemeye çalışmakla birlikte, açık alanlarda yapılan uygulamaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler açık alanlarda da çember zamanı etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışsa da fiziksel mekân yetersizlikleri, kalabalık sınıf mevcutları ve çocukların farklı yaş gruplarına göre gelişimsel özellikleri açık alan uygulamalarının yaygınlaşmasını engellemektedir. Bu bulgular önceki araştırmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Günay Bilaloğlu vd., 2022; Yıldız, 2019).

Öğretmenlerin ağırlıklı olarak kukla ve kostümler, parmak oyunları, şarkılar ve tekerlemeler gibi dikkat çekici ve öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu durum, çember zamanının çocukların derse odaklanmasını sağlama işlevini yerine getirdiğini düşündürmekle birlikte, etkinlik çeşitliliğinin sınırlı kaldığına ve katılımın çoğunlukla yapılandırılmış etkinlikler üzerinden sağlandığına işaret etmektedir. Benzer biçimde Bilaloğlu vd., (2022), öğretmenlerin güne başlama zamanını çoğunlukla rutin ve alışılmış uygulamalarla sürdürdüklerini, çocukların karar süreçlerine aktif katılımının ise sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle fiziksel egzersizler, şarkılı oyunlar ve sınıfı birlikte sayma gibi çocukların bedensel katılımını ve bilişsel farkındalığını artırabilecek uygulamaların nadiren kullanılması, çember zamanının gelişimsel potansiyelinin tam olarak değerlendirilmediğini düşündürmektedir. Oysa Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024), öğrenme süreçlerinin çocukların aktif katılımına, çoklu etkileşim ortamlarına ve bütüncül gelişim alanlarını destekleyen uygulamalara dayandırılması gerektiğini açıkça vurgulamaktadır.

Araştırma sürecinde dikkat çeken diğer bulgu ise, öğretmenlerin güne başlama zamanı uygulamalarında teknolojiyi oldukça aktif bir biçimde kullanmaları olmuştur. Örneğin, sabah rutini

olarak şarkı dinletmek veya fiziksel egzersiz videolarıyla çocukları harekete geçirmek, teknolojinin günlük uygulamalara entegre edildiğini göstermektedir. Bu durum, Dinçkurt ve Kesicioğlu'nun (2020) çalışmasıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenler daha çok doğrudan etkileşim temelli yöntemleri tercih etmiştir. Bu farkın, yıllar içinde dijital kaynaklara erişimin artması, pandemi sonrası dijital materyallere ilişkin kullanımın artış göstermesi ve öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarındaki değişimle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Güne başlama zamanında fiziksel egzersizlere yer verilme oranının ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Gözlemlenen sınıflardan yalnızca birinde güne başlama zamanına fiziksel egzersiz etkinliklerinin dâhil edildiği ve bu uygulamaların sınıf içinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu uygulamalarda genellikle şarkı eşliğinde çocuklarla birlikte yapılan beden hareketlerine yer verilmiştir. Diğer öğretmenlerin güne başlama zamanına fiziksel etkinlikleri entegre etmedikleri ve bu süreci daha çok sözel etkileşim ve rutin bilgilendirme kapsamında yürüttükleri tespit edilmiştir. Bu durum, Dinçkurt ve Kesicioğlu'nun (2020) çalışmasıyla kısmen çelişmektedir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin fiziksel egzersizleri hem gösterip yaptırma yöntemiyle hem de oyun temelli yaklaşımlarla (örneğin bahçe gezisi sırasında yapılan egzersizler) gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Oysa bu araştırmada fiziksel egzersizlerin açık alanda yapılmasına ya hiç rastlanmamış ya da sınıf içinde oldukça sınırlı bir şekilde uygulandığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın, gözlem yapılan okulların fiziksel koşullarından ve bahçe kullanımına dair sınırlılıklarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmen görüşmeleri sırasında da bu durum açıkça ifade edilmektedir. Fiziksel mekânların yetersizliği yalnızca fiziksel hareket etkinliklerini değil, güne başlama zamanının bütünsel olarak yapılandırılmasını da zorlaştırmakta; öğretmenlerin etkinlik çeşitliliğini sınırlamaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin çocukların bireysel yaşantılarında meydana gelen değişimlere ve duygu durumlarıyla ilgili sohbetlere sistematik olarak yer vermedikleri görülmüştür. Güne başlama zamanı içerisinde yalnızca bazı öğretmenlerin, özellikle haftanın ilk günü olan pazartesi günlerinde, çocuklara hafta sonu yaşadıkları deneyimlere ilişkin sorular yönelttikleri belirlenmiştir. Bunun dışında, çocukların günlük yaşantılarındaki değişikliklere sistemli biçimde değinilmediği gözlemlenmiştir. Bu noktada yalnızca bir öğretmenin her iki gözlemde de çocukların güncel yaşantılarını ve duygu durumlarını paylaşmalarını desteklediği görülmüştür. Bu bulgu, Bilaloğlu vd., (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da uyumludur. Ancak Dinçkurt ve Kesicioğlu'nun (2020) çalışmasıyla belirgin bir şekilde çelişmektedir. Söz konusu araştırmada; öğretmenlerin çocukların fiziksel görünümlerindeki değişiklikler, aile yapılarındaki farklılıklar ya da ulaşım biçimindeki değişiklikler gibi bireysel yaşantılara yönelik konuları çember zamanında ele aldıkları belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada, gözlemlenen sınıflarda öğretmenlerin bu tür konulara değinmedikleri ve çocukların bireysel yaşantılarındaki farklılıkları tanımaya ya da kabul etmeye yönelik bir yapılandırmanın olmadığı dikkat çekmiştir. Ayrıca Koczela ve Carver (2023) da en sık uygulanan çember zamanı etkinliklerinin çoğunun çocukların ilgileriyle ya da erken çocukluk eğitimine ilişkin en iyi uygulamalarla yeterince uyumlu olmadığını belirtmektedir. Oysa çember zamanı gibi etkinlikler, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerine ve sözel kullanımını artırmalarına olanak sağlamaktadır (Deeg vd., 2020). Bu nedenle, güne başlama zamanı, okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahiptir ve çocuklara öğrenmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu kapsamda bakıldığında, güne başlama zamanının okul öncesi eğitim sınıflarında etkin bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bunun güne başlama zamanının içeriğine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi de son derece önemlidir. Bu kapsamda, bu zaman diliminde, çocukların duyguları ve yaşantıları hakkında sohbet etmek gerekmektedir.

Günlük planın çocuklara aktarımı çoğunlukla öğretmen merkezli bir yaklaşımla ve kısa açıklamalarla yapılmakta; bu nedenle çocukların planlama sürecine katılımı genellikle sınırlı kalmaktadır. Günay Bilaloğlu vd., (2022) ile Yıldız (2019) da yapmış oldukları çalışmalarda bu eksiklikleri desteklemektedir. Oysa güne başlama zamanı, hem öğretmenin hem de çocukların sürecin etkin özneleri olduğu önemli bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen, çocukların sürece aktif olarak dahil olmalarını destekleyici bir rehberlik üstlenir. Öğretmen, bu kritik zaman diliminde çocukların gerek bireysel gerekse ortak konularla ilgili düşüncelerini paylaşmalarına, planlanan etkinliklere yönelik

yorum ve önerilerini dile getirmelerine, gün içinde neyi neden yapmak istediklerine ilişkin görüşlerini ifade etmelerine fırsat tanımalıdır (MEB, 2013). Çocukların erken yaşlarda katılım deneyimlerini yaşamaları, uzun vadede çocuğun büyümesinin ve çevresinin genişlemesi ile topluma aktif katılımını, toplum ile birlikte bir birey olarak karar alma süreçlerinde etkin olarak rol alabilmesini desteklemektedir (Toran, 2018). Bu yönüyle güne başlama zamanı, çocuğun kendi düşüncelerini ortaya koyabildiği ve aynı zamanda akranlarının görüşlerini dinleyebilme imkânı sunduğu için çocuk katılımının önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin güne başlama zamanında çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. En çok karşılaşılan zorluklar arasında ise çocukların farklı saatlerde okula gelmesi nedeniyle etkinliğe tam katılım sağlanamaması yer almaktadır. Bu bulgu, Bilaloğlu vd., (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Ayrıca; yardımcı personel yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve fiziksel mekân yetersizlikleri gibi zorluklar ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının artırılması, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, materyal desteği sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca çocukların bireysel farklılıklarına yönelik destek ve aile katılımının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin güne başlama zamanının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu uygulama konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiğini, hizmet içi eğitimlerin ve örnek uygulamaların paylaşılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınıf dışı mekânların daha etkin kullanılması, materyal desteğinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması gibi somut öneriler ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, güne başlama zamanının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, programda bu zaman dilimine daha fazla öncelik verilmesi ve fiziki ortam ile materyal olanaklarının iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere personel desteği sunulması ve sınıf mevcutlarının makul bir seviyede tutulması, uygulamanın sürekliliğini sağlamada önemli faktörlerdir. Ayrıca çocukların bireysel farklılıklarına yönelik ek destekler ve küçük yaş gruplarının özel ihtiyaçlarına uygun yaklaşımlar geliştirilmelidir. Son olarak, ailelerin sosyal beceriler açısından çocukları desteklemesi, öğretmenler tarafından güne başlama zamanının sosyal yönünün güçlendirilmesi için önemli bir katkı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, aile-okul iş birliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin güne başlama sürecine daha fazla önem vermesi ve bu süreci programda belirtildiği şekilde düzenli olarak günün başında uygulaması önerilmektedir. Ayrıca uygulamaların sınıf dışındaki farklı mekânlarda da gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır. Okul yöneticilerinin ise fiziksel koşullar, sınıf mevcutları ve yardımcı personel desteği gibi konularda gerekli düzenlemeleri yapması önem taşımaktadır. Bunun yanında, araştırmacıların güne başlama zamanının farklı yaş grupları, kurum türleri ve açık alanlardaki etkilerini değerlendiren yeni çalışmalar gerçekleştirmesi önerilmektedir. Ayrıca gelecek çalışmalarda doküman incelemesi yöntemi de kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 77-85.

Akyol, A. K. (2019). *Okul öncesi eğitim programları* (s. 11). Hedef CS Yayıncılık.

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1313-1330. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. baskı). Pegem Akademi.

Deeg, M. T., Farrand, K. M., & Oakes, W. P. (2020). Creating space for interactive dialogue during preschool circle time using play-based pedagogies and dramatic inquiry. *Journal of Early Childhood Research, 18*(4), 387-403.

Dinçkurt, B. A. ve Kesicioğlu, O. S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında yaptıkları uygulamalarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5*(2), 31-51. https://doi.org/10.37754/749587.2020.523

Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi, 1*, 68-75.

Glazzard, J. (2016). The value of circle time as an intervention strategy. *Journal of Education and Development in Psychology, 6*(2), 207-218. https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p207

Gökkaya, Y. ve Duman, G. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanında erken okuryazarlık becerilerine yer verme durumlarına ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2). https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1354396

Günay Bilaloğlu, R., Eti, İ. ve Aktaş Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Millî Eğitim, 51*(233), 151-175. https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047

Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 203-226.

Koczela, A., & Carver, K. (2023). Understanding circle time practices in Montessori early childhood settings. *Journal of Montessori Research, 9*(2). https://doi.org/10.17161/jomr.v9i2.20962

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı* (4. baskı). MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul öncesi eğitim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf

Mumcuoğlu, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama zamanı hakkındaki inanç ve uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26), 125-138.

Toran, M. (2018). Çocukluktan yurttaşlığa: Erken çocukluk eğitiminde çocuk katılımı. İ. Ulutaş ve S. Demiriz (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (ss. 193-194). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. N. (2019). *MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve günü değerlendirme zamanının etkin uygulanmasına ilişkin öğretmen, müdür ve akademisyen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R., Koçyiğit, S. ve Tok, E. (2019). Erken çocukluk eğitim programı ve farklı modeller. R. Zembat (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (ss. 129-130). Hedef CS Yayınları.

BÖLÜM 5

ÜNİVERSİTE MEZUNLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Canay KARCI AKTAŞ

ÜNİVERSİTE MEZUNLARININ İNGİLİZCE HAZIRLIK EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Canay Karcı Aktaş[2]

Özet

Yabancı dil eğitimine tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de büyük bir önem verilmektedir. İngilizce birinci zorunlu yabancı dil olarak öğretim programlarında yer almaktadır. İngilizce eğitiminin en yoğun olarak verildiği eğitim düzeyi üniversitelerdir. Üniversiteye atılan ilk adım olan hazırlık sınıflarında İngilizce eğitiminin en iyi şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, hazırlık sınıflarında eğitimin, öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, uygulanan programların eksiklerinin ortaya çıkarılıp yeniden geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, verilen eğitimin ve programların değerlendirilmesi elzemdir. Değerlendirmenin yapılması için verilen eğitimden etkilenen tüm paydaşlar ile iletişim kurulması beklenmektedir. Mezunlar, genel olarak görüşüne başvurulmayan paydaşlardandır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi almış mezun öğrencilerin hazırlık eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, bir devlet üniversitesi İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim görmüş olan 10 mezun ile görüşmeler yapılmış ve veriler nitel analiz tekniklerine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak İngilizce öğrenmeye istekli olarak hazırlık eğitimine başladıkları, İngilizce eğitimi gerekliliğinin bölüme göre farklılık gösterdiği, hazırlık eğitiminin bölüm ve meslek hayatı için yeterli olmadığı görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, bölüme yönelik konuların olmaması olumsuz, öğretim elemanlarının öğrencilere olan yaklaşımları ve öğretim tarzları olumlu yönler olarak belirtilmiştir. İngilizce eğitim verilen bir bölümden mezun olmanın iş bulmada avantaj olduğu ancak bölüm derslerini anlamada yetersiz kalındığı ifade edilmiştir. Hazırlık eğitiminde programlar hazırlanırken bölümler ve mezunlar ile iletişim kurularak bölümlerin, mezunların ve işverenlerin ihtiyaçları doğrultusunda programlar oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Mezun, Hazırlık eğitimi, İngilizce

GİRİŞ

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Türkiye'de bilimin, çağdaş değerlerin ve uygarlığın temel dayanağı olarak kabul edilmesi, eğitim sisteminin de bu anlayış doğrultusunda yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşım, Türkçe'nin yanı sıra yabancı dil öğretimine de özel bir önem verilmesini beraberinde getirmiştir. Çünkü bir yandan çağdaş bilimsel gelişmeleri takip edebilmek, bunları içselleştirmek ve bilimsel araştırmalar yapabilmek; diğer yandan ise gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları uluslararası alana aktarabilmek için yabancı dil vazgeçilmez bir araçtır. Bu nedenle Türkiye'de yabancı dil öğretimi, çağdaşlaşma ve uygarlık düzeyine ulaşma çabalarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve zamanla gelişim göstermiştir (Şahbaz ve Çınar, 2008). İngilizce, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de baskın konumunu sürdürmektedir. Zira gençler, devlet okullarından mezun olduktan sonra nitelikli bir meslek edinmek istediklerinde, en az bir yabancı dili- ortak iletişim dili olması sebebiyle çoğunlukla İngilizceyi- bilmeleri gerekliliğiyle karşılaşmaktadır (Mirici, 2001).

---

[1] Bu bildiri IEXCEL 2025'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Sorumlu yazar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ckarci@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9905-5834

Bugün ilkokuldan yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde İngilizce öğretimi yer almaktadır (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Eğitimin en üst basamağı olan üniversitelerde ise İngilizce eğitimi; tamamen İngilizce eğitim veren programlar, kısmen İngilizce eğitim sunan bölümler, yalnızca bazı bölümlerinde İngilizce dersler bulunan programlar ve isteğe bağlı İngilizce eğitimi veren birimler şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Özetle, İngilizce eğitiminin yoğunluğu, kapsamı ve uygulanış biçimi üniversiteden üniversiteye değişse de her üniversitede belirli düzeyde bir İngilizce öğretimi bulunmaktadır. Üniversitelerde sunulan bu eğitimin temelini ise öğrencilerin fakültelerine başlamadan önce belirli bir süre devam ettikleri yabancı diller yüksekokullarında verilen temel İngilizce eğitimi oluşturmaktadır (Emekçi, 2003).

Yükseköğretimde İngilizce hazırlık programları, öğrencilerin lisans eğitimine başlamadan önce gerekli yabancı dil becerilerini kazanmalarını amaçlayan ve birçok üniversitede uygulanan yoğunlaştırılmış dil eğitim süreçleridir (Karcı Aktaş, 2018). Bu programlar, küreselleşmenin etkisiyle uluslararasılaşan akademik ve profesyonel ortamlarda öğrencilerin rekabet gücünü artırmayı hedeflemektedir. Hazırlık eğitiminin niteliği, öğrencilerin dil yeterliği gelişiminde belirleyici olmakla birlikte, eğitim sürecinde yaşanan deneyimler mezunların hem akademik hem de profesyonel yaşamlarında önemli etkiler bırakmaktadır (Çiftçi Birincibubar ve Yavuz, 2025).

Alanyazında hazırlık eğitiminin etkililiğine yönelik çalışmaların çoğunlukla hâlihazırda öğrenim gören öğrencilerin ve öğretim yapan öğretim elemanlarının görüşlerine odaklandığı (Bolcal Er, 2023; Karataş, 2007; Karcı Aktaş, 2018; Özkanal, 2009; Özüdoğru, 2017; Sağlam ve Akdemir, 2018; Saygın, 2023; Şahin, 2006; Şen Ersoy ve Kürüm Yapıcıoğlu, 2015; Tiryaki, 2009; Tunç, 2010; Ünkesen Güdük, 2024), mezun bakış açısının ise ele alınmadığı görülmektedir. Oysa mezunların deneyimlerine dayalı değerlendirmeler, hazırlık eğitiminin sürdürülebilirliğini ve güncel ihtiyaçlara uygunluğunu sorgulamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, mezunların hazırlık eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi, hem mevcut programların geliştirilmesine katkı sunmakta hem de yabancı dil eğitimine ilişkin kurumsal politika ve uygulamalara yol gösterici nitelik taşımaktadır.
Hazırlık eğitiminin çıktılarının değerlendirilmesinde mezun görüşleri, programın uzun vadeli etkilerini ortaya koyması bakımından özgün ve değerli bir veri kaynağı sunmaktadır. Mezunlar, hazırlık eğitiminde edindikleri dil becerilerini akademik çalışmalarında, mesleki yaşamlarında ve uluslararası iletişim ortamlarında kullanma fırsatı bulduklarından, söz konusu eğitimin işlevselliğine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı geliştirebilmektedir. Bu nedenle mezunların hazırlık eğitimine ilişkin algıları; program içeriği, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve eğitimin mesleki yaşama katkısı gibi boyutların değerlendirilmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır.
Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi almış mezunların hazırlık eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

1. Mezunların hazırlık eğitimi sürecine ilişkin isteklilik durumları nasıldır?
2. Mezunların İngilizce eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Mezunların verilen hazırlık eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Mezunlar dil becerilerini kazanma düzeylerini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Mezunların verilen hazırlık eğitiminin yapısına ilişkin önerileri nelerdir?
6. Mezunlar verilen hazırlık eğitiminin beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılama düzeylerini nasıl algılamaktadırlar?
7. Mezunlar verilen hazırlık eğitiminin akademik ve iş yaşantılarına etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İngilizce hazırlık programları, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin akademik öğrenim süreçlerinde ihtiyaç duyacakları dil yeterliğini kazanmalarını amaçlayan yapılandırılmış eğitim programlarıdır (Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2020). Bu programların temel amacı, öğrencilerin yalnızca genel İngilizce bilgilerini geliştirmek değil; aynı zamanda akademik bağlamda İngilizceyi etkili, işlevsel ve doğru

biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır (Çiftçi Birincibubar ve Yavuz, 2025). Bu doğrultuda hazırlık programları, öğrencilerin akademik metinleri anlama, akademik yazı yazma, eleştirel düşünme, sınıf içi tartışmalara katılma ve sözlü sunum yapma gibi üst düzey akademik becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Richards ve Rodgers, 2014).

Bu hedefler, özellikle öğretim dili kısmen ya da tamamen İngilizce olan üniversite programlarında daha da önem kazanmaktadır. Lisans düzeyinde kullanılan ders kitapları, akademik makaleler ve diğer bilimsel kaynakların büyük ölçüde İngilizce olması, öğrencilerin bu dili yalnızca temel düzeyde değil, akademik yeterlik düzeyinde kullanabilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada İngilizce hazırlık programları, öğrencilerin bölüm derslerine uyum sürecini kolaylaştıran bir geçiş mekanizması işlevi görmekte ve akademik başarılarını dolaylı olarak desteklemektedir (Gardner ve Lambert, 1972). Aynı zamanda bu programlar, öğrencilerin akademik ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine olanak tanıyarak özgüven gelişimine de katkı sağlamaktadır (Karcı Aktaş, 2018).

Akademik bağlamda etkili bir dil kullanımının sağlanabilmesi ise dört temel dil becerisinin—okuma, yazma, dinleme ve konuşma—bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesine bağlıdır. Yabancı dil öğreniminin bu çok boyutlu yapısı, dil becerilerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınmasını sorunlu hâle getirmektedir. Nitekim Harmer (2015), dil becerileri arasındaki etkileşimin akıcılık ve doğruluk düzeyini artırdığını, parçalı yaklaşımların ise öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle İngilizce hazırlık programlarında entegre beceri öğretimi, akademik dil yeterliğinin geliştirilmesinde temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Öğrenci El Kitapçığı, 2025).

Ancak dil becerilerinin nasıl ve hangi içeriklerle geliştirileceği, öğrencilerin akademik alanlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri disiplinler, yabancı dil gereksinimlerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin mühendislik ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören öğrenciler için teknik metinleri anlama ve alanla ilgili terminoloji bilgisi ön plandayken; sosyal bilimler ve beşerî bilimler alanlarında akademik yazma, eleştirel okuma ve tartışma becerileri daha belirleyici olmaktadır. Bu durum, hazırlık programlarının tek tip bir yapıdan ziyade, öğrenci ihtiyaçlarını gözeten esnek ve alan temelli içeriklerle desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Aksi hâlde öğrenci gereksinimlerinin göz ardı edildiği programlar, öğrenme motivasyonunu azaltabilmekte ve dil edinimini sınırlayabilmektedir (Karcı Aktaş, 2018).

Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir program yapısının hayata geçirilebilmesi ise büyük ölçüde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamlarının niteliğiyle ilişkilidir. Hazırlık programlarının etkililiği; sınıf mevcudu, fiziksel ve teknolojik altyapı ile öğretim materyallerinin çeşitliliği gibi unsurlardan doğrudan etkilenmektedir (Ünkesen Güdük, 2024). Bu bağlamda Brown (2006), etkili dil öğretiminin öğrenci merkezli yaklaşımlar, iletişimsel etkinlikler ve anlamlı dil kullanımıyla desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. İletişimsel dil öğretimi, görev temelli öğrenme ve proje odaklı çalışmalar, öğrencilerin dili pasif bir bilgi alanı olarak değil, aktif bir iletişim aracı olarak kullanmalarına olanak tanımaktadır (Doğan ve Mede, 2017).

Öğretim sürecini tamamlayan bir diğer önemli unsur ise ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıdır. Öğrencilerin dil gelişimlerinin sağlıklı biçimde izlenebilmesi için değerlendirme süreçlerinin yalnızca yazılı sınavlarla sınırlandırılmaması gerekmektedir. Konuşma, yazma ve dinleme becerilerini kapsayan performans temelli değerlendirme araçları, öğrencilerin gerçek dil kullanımına dayalı yeterliklerini ortaya koymada daha işlevsel kabul edilmektedir. Bununla birlikte sürekli ve yapılandırılmış geri bildirim sunan değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin eksik yönlerini fark etmelerine ve öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde düzenlemelerine katkı sağlamaktadır (Çiçek ve diğerleri, 2022).

Hazırlık programlarında kazandırılan bu akademik ve iletişimsel dil becerileri, yalnızca üniversite öğrenimi süreciyle sınırlı kalmamakta; mezuniyet sonrasında da önemli bir işlev üstlenmektedir. Küreselleşen dünyada İngilizce, uluslararası iletişimin ve iş yaşamının ortak dili hâline gelmiştir. Crystal (2003), İngilizcenin farklı kültürler ve ülkeler arasında köprü görevi gördüğünü ve küresel

ölçekte mesleki etkileşimi mümkün kıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda İngilizce yeterliği, mezunlar için akademik bir kazanımın ötesinde, kariyer gelişimini doğrudan etkileyen stratejik bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Bu durum, İngilizce hazırlık programlarının kapsamının yalnızca akademik hedeflerle sınırlandırılmaması gerektiğini ortaya koymaktadır. İş başvurularında İngilizce yeterliğinin çoğu zaman ön koşul olarak aranması, mülakat süreçlerinde ve profesyonel iş ortamlarında etkili iletişim kurabilme becerisinin önemini artırmaktadır (Mirici, 2001). Uluslararası firmalarda çalışma, çok uluslu ekiplerle iş birliği yapma ve yurt dışı görevlerde bulunma gibi fırsatlar, İngilizce yeterliği olan mezunlar için daha erişilebilir hâle gelmektedir. Bu nedenle mezunların iş yaşamındaki deneyimleri, İngilizce hazırlık programlarının akademik ve mesleki gereksinimlere ne ölçüde yanıt verdiğinin değerlendirilmesinde önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Çiftçi Birincibubar ve Yavuz, 2025).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, üniversite mezunlarının İngilizce hazırlık eğitimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal bağlamı içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda çalışmada, katılımcıların İngilizce hazırlık eğitimine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin mühendislik, turizm ve uluslararası ilişkiler bölümlerinden mezun olmuş 10 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yollarından ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Çalışma grubu, araştırma problemiyle ilişkili olarak belirlenen ölçütleri taşıyan bireyler, olaylar, olgular ya da durumlardan oluşturulmaktadır (Hatch, 2002). Bu çalışmanın genel amacı doğrultusunda, araştırmaya dahil edilecek katılımcıların belirlenmesinde şu ölçütler esas alınmıştır: Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde yürütülen İngilizce hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış olmak ve üniversite mezunu olarak aktif çalışma yaşamında yer almaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığı ile toplanmıştır. Bu çalışmada görüşme tekniği, bireylerin deneyimlerini, tutumlarını ve görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymada en yaygın ve etkili nitel veri toplama yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitekim Briggs, görüşmenin bu yönüyle nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir veri toplama aracı olduğunu belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun yapılandırılması esnasında İngilizce hazırlık eğitimine ve program değerlendirmesine yönelik alanyazın incelenmiş, daha sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman olan 2 öğretim üyesi ve 2 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulama için mühendislik ve turizm bölümlerinden mezun olan 2 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından görüşme formu yeniden değerlendirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu toplam 8 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, çalışma grubunu oluşturan mühendislik, turizm ve uluslararası ilişkiler bölümünden 6 mezun ile internet üzerinden ve 4 mezun ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında öğrenciler ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Çalışmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden tipolojik analiz kullanılmıştır (Hatch, 2002). Her bir alt amaçla ilişkili olarak görüşme soruları tema ve

boyutlar olarak ele alınmış ve her bir temanın içinde kodlar oluşturulmuştur. Her bir tema ve kodlar ile ilgili alıntılara da yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanmasına ilişkin olarak LeComte ve Goetz (1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006), verilerin öncelikle betimleyici bir yaklaşımla doğrudan aktarılmasını, ardından araştırmacı yorumlarının eklenmesini önermektedir. Bu doğrultuda çalışmada, katılımcı ifadelerine betimsel bir çerçevede yer verilmiş ve doğrudan alıntılar kullanılarak verilerin güvenirliği desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, izleyen aşamada tartışma bölümünde ele alınarak yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların görüşleri kendilerine sunularak yanıtların doğruluğu teyit edilmiştir.

Güvenirliği artırmaya yönelik bir diğer uygulama, analiz sonuçlarının farklı araştırmacılar tarafından kontrol edilmesidir. LeComte ve Goetz'e (1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006) göre bu süreç, elde edilen bulguların başka araştırmacılarca doğrulanmasını içermektedir. Bu kapsamda görüşme formları, nitel araştırma konusunda deneyimli üç öğretim üyesi tarafından bağımsız biçimde incelenmiştir. Öğretim üyeleri, görüşme metinlerini ayrı ayrı kodlamış; ardından kodlama sonuçları karşılaştırılarak uyum düzeyi değerlendirilmiştir. Farklı kategoriler altında yer alan kodlar üzerinde tartışılmış ve ortak bir uzlaşıya varılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, seçkisiz olarak belirlenen bazı görüşme formları üzerinden iki kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik katsayısı formülü [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100] kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyuşma katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre %70'in üzerinde elde edilen güvenirlik değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğundan, bu çalışmada ulaşılan oran yeterli görülmüştür. Araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş; gerçek isimler kullanılmaksızın her bir katılımcıya M1–M10 arasında değişen kodlar atanmıştır. Bu çalışmada, araştırma grubunu oluşturan katılımcıların araştırmaya katılımları tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş; araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında kendilerine gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular; mezunların İngilizce öğrenmeye yönelik isteklilik düzeyleri, İngilizce eğitiminin gerekliliğine ilişkin algıları, verilen hazırlık eğitiminin yeterliliği, dil becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri, hazırlık eğitiminin yapısına yönelik önerileri, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile söz konusu eğitimin akademik ve iş yaşamlarına etkileri olmak üzere yedi alt amaç çerçevesinde ele alınmıştır.

Mezunların Hazırlık Eğitimine İlişkin İsteklilik Durumları

Mezunların hazırlık eğitimine ilişkin isteklilik durumlarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Mezunların Hazırlık Eğitimine İlişkin İsteklilik Durumları

Tema	Kod	Alıntı
İngilizceye isteklilik	Yüksek Orta Düşük	"Çok istekliydim İngilizce öğrenmeye. Alanımız için olmazsa olmaz." M7) "İstekliliğim bölümde gerekli olduğu içindi." (M 9) "İnşaat alanında çalışacağım için istekliliğim yoktu. Zorunlu olarak aldım İngilizceyi. Hazırlığı geçemedim çünkü." (M 6)

Tablo 1'e göre, mezunların İngilizce öğrenmeye ilişkin isteklilik düzeylerinin belirgin biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bulgular, mezunların büyük bir bölümünün İngilizceyi, öğrenim gördükleri bölümler ve mevcut çalışma alanları açısından gerekli bir yeterlilik olarak değerlendirdiklerini ve bu

nedenle İngilizce öğrenmeye istekli olduklarını göstermektedir. Mezunlar, özellikle mesleki gelişim, kariyer olanaklarının artırılması ve alanlarıyla ilgili güncel kaynaklara erişim açısından İngilizcenin önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşılık, bölümleri ve çalışma alanları için İngilizcenin gerekli olmadığını düşünen mezunların, İngilizce öğrenmeye yönelik isteklilik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonun büyük ölçüde mezunların mesleki beklentileri, çalışma koşulları ve alanlarının gereklilikleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Mezunların Hazırlık Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Mezunların hazırlık eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Mezunların İngilizce Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Alıntı
İngilizcenin Gerekliliği	Gerekli	"Kesinlikle gerekli, alanım için konuşma ve iletişim İngilizcesi şart."(M2) "Evet gerekli. Yemek tariflerinden mutfak tekniklerine kadar birçok kaynak İngilizce. Ayrıca sektörde çalışırken mutfak ekipmanları, reçeteler ve ürün bilgileri çoğunlukla İngilizce." (M 10)
	Gereksiz	"Alanımda kullanmıyorum. Başka dilleri bilmek daha avantajlı (Gülüyor)" (M 4)

Tablo 2'de görüldüğü gibi, mezunların büyük çoğunluğunun İngilizce öğrenmeyi gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. Bu görüşün temel gerekçesi, mezunların mesleki yaşamlarında İngilizceyi doğrudan kullanmaları ya da meslekleriyle ilgili süreçlerde İngilizce terim ve kaynaklarla sıklıkla karşılaşmalarıdır. Bu durum, İngilizcenin mesleki yeterlilik ve güncel bilgiye erişim açısından önemli bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Buna karşılık, çalışma alanlarında İngilizce kullanımına ihtiyaç duymadıklarını belirten mezunlar, İngilizce öğrenmenin kendileri için gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumların, mezunların mesleki deneyimleri ve alanlarının gereklilikleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

Mezunların Verilen Hazırlık Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Mezunların verilen hazırlık eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Mezunların Hazırlık Eğitiminin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Alıntı
Eğitimin Yeterliliği	Yetersiz	"Konuşma pratiği açısından yetersizdi." (M 2) "Hazırlık eğitimi temel dil becerileri açısından faydalıydı ama bilimsel İngilizce açısından eksikti. Teknik metin okuma, rapor yazma ve sunum yapma gibi konulara daha fazla yer verilmeliydi. Akademik B2 seviyesinde bir eğitim, bölüm dersleri öncesi yeterli bir seviye olabilirdi." (M 1)
	Yeterli	"Bence yeterliydi, çok önemli değildi çünkü alanım için" (M 6)

Tablo 3'te görüldüğü üzere, mezunların büyük çoğunluğunun İngilizce hazırlık eğitimini yetersiz bulduğu ortaya çıkmaktadır. Mezunlar, hazırlık eğitiminin özellikle mesleki ihtiyaçları karşılamada ve alanlarına özgü dil becerilerini geliştirmede sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Buna karşılık, yalnızca iki mezun hazırlık eğitiminin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşün, söz konusu mezunların çalışma alanlarında İngilizce kullanımına ihtiyaç duymamalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, İngilizce hazırlık eğitiminin yeterliliğine ilişkin algıların, mezunların mesleki gereksinimleri ve İngilizceyi kullanım sıklıkları doğrultusunda farklılaştığını göstermektedir.

Mezunların Dil Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Mezunların verilen hazırlık eğitimi sonucunda elde ettikleri dil becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Mezunların Dil Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Alıntı
Kazandığı Dil Becerileri ve Düzeyleri	Alıcı Beceriler (İyi)	"Okuma ve dinleme iyi ama yazma orta, konuşma yetersiz düzeyde." (M 3)
	Üretici Beceriler (Orta/Yetersiz)	"Okuma güçlü ama konuşma çok zayıf" (M 8)

Tablo 4'e göre, mezunların İngilizce dil becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerinde belirgin bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bulgular, mezunların çoğunlukla üretici beceriler olarak nitelendirilen konuşma ve yazma becerilerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Buna karşın, alıcı beceriler olan dinleme ve okuma alanlarında mezunların kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları ifade edilmiştir. Bu durum, İngilizce öğretim sürecinde alıcı becerilere daha fazla ağırlık verilmiş olabileceğine ve üretici becerilerin geliştirilmesinde sınırlılıklar yaşandığına işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, mezunların mesleki ve akademik bağlamlarda İngilizceyi etkin biçimde kullanabilmeleri açısından üretici becerilerin güçlendirilmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Mezunların Verilen Hazırlık Eğitiminin Yapısına İlişkin Önerileri

Mezunların verilen hazırlık eğitiminin yapısına ilişkin önerileri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Mezunların Hazırlık Eğitiminin Yapısına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	Alıntı
Olması gereken içerik ve yöntem	Alanlarına ilişkin içerik ve yöntem	"Menüler, mutfak terimlerinin öğretildiği bir içerik olmalı, sunumlar, mutfak ile ilgili gösterimler olmalı etkinlik açısından." (M 10) "Bölüme yönelik İngilizce olmalıydı, en azından hazırlık düzeyinde" (M 5)

Tablo 5'te görüldüğü üzere, mezunların tamamının İngilizce hazırlık eğitiminin içeriği ve kullanılan öğretim yöntemleri konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bulgular, mezunların hazırlık eğitimi kapsamında sunulan İngilizce öğretiminin, öğrenim gördükleri bölümlere ve mevcut alanlarına özgü olarak yapılandırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Mezunlar, genel İngilizceye ek olarak alan odaklı (mesleki) İngilizce öğretiminin programa dâhil edilmesinin, dil becerilerinin daha işlevsel ve kalıcı biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu durum, İngilizce hazırlık programlarının içerik ve yöntem açısından yeniden ele alınarak, öğrencilerin akademik ve mesleki gereksinimlerine daha duyarlı hâle getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Mezunların Hazırlık Eğitiminin Beklentilerini/ İhtiyaçlarını Karşılama Durumları

Mezunların verilen hazırlık eğitiminin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılama durumlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Mezunların Hazırlık Eğitiminin Beklentilerini/İhtiyaçlarını Karşılama Durumları

Tema	Kod	Alıntı
Hazırlığın beklenti/ihtiyacı karşılaması	Kısmen	"Bölüme geçince İngilizcenin farklı olduğunu gördük, İngilizce açısından zorlandık ama matematik bilgimle bölüm derslerini geçtim. Diğerlerini ezberledim." (M 4) "Beklentiler kısmen karşılandı; ihtiyaçlar ise daha çok sahada öğrenildi." (M 3)

Tablo 6'ya göre, İngilizce hazırlık eğitiminin mezunların beklenti ve ihtiyaçlarını tam olarak değil, kısmen karşıladığı görülmektedir. Bulgular, hazırlık eğitiminin temel dil bilgisi ve alıcı becerilerin geliştirilmesi açısından belirli kazanımlar sağladığını; ancak mezunların akademik ve mesleki yaşamlarında ihtiyaç duydukları uygulamaya dönük dil kullanımı ve alan odaklı beceriler konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Mezunların beklentileri ile sunulan eğitim içeriği arasındaki bu kısmi uyum, hazırlık programlarının mezun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, mezunların geri bildirimleri, İngilizce hazırlık eğitiminin etkinliğinin artırılmasına yönelik önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilmektedir.

Mezunların Verilen Hazırlık Eğitiminin Akademik ve İş Yaşantılarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Mezunların verilen hazırlık eğitiminin akademik ve iş yaşantılarına etkilerine yönelik görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Hazırlık Eğitiminin Mezunların Akademik ve İş Yaşamlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Alıntı
İş yaşamına etkisi	Olumlu	"Yurtdışına iş için geziler düzenliyoruz, oralarda ihtiyacımız oluyor. Ayrıca yurtdışıyla mailleşirken İngilizce kullanıyorum. Yazışmalarda da önemli yani." (M 3)
	Kısmen	"İş yaşamına katkı sağladı ama akıcılık gibi pratik yönler eksikti." (M1)
	Etkisi olmadı	"Çalışma alanımda kullandığım bir şey olmadığı için herhangi bir etkisi olmadı." (M 6)

Tablo 7'ye göre, İngilizce hazırlık eğitiminin mezunların iş yaşamlarına kısmen olumlu etkide bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bulgular, hazırlık eğitiminin bazı mezunlar açısından mesleki uyum, temel iletişim becerileri ve yabancı dil farkındalığı gibi alanlarda katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, hazırlık eğitiminin iş yaşamlarını tamamen olumlu yönde etkilediğini belirten mezunların yanı sıra, söz konusu eğitimin mesleki yaşamları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade eden mezunların da bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın, mezunların çalışma alanları, İngilizceyi kullanım sıklıkları ve mesleki gereksinimlerinin çeşitliliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, İngilizce hazırlık eğitiminin iş yaşamına yönelik etkisinin mezunların bireysel ve mesleki koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada mezunların İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri, İngilizce hazırlık eğitiminin yeterliliğine ilişkin algıları ve bu eğitimin mesleki yaşamlarına etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, mezunların İngilizceye yönelik görüş ve değerlendirmelerinin büyük ölçüde mesleki gereksinimler, çalışma alanları ve İngilizce kullanım sıklıkları doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, İngilizce öğrenmenin mezunlar açısından çoğunlukla işlevsel ve mesleki bir gereklilik olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçlarına ilişkin bulgular, mezunların İngilizce öğrenmeye yönelik isteklilik düzeyleri ile İngilizcenin gerekliliğine ilişkin algılarının mesleki beklentilerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. İngilizceyi mesleki gelişim, kariyer olanaklarının artırılması ve alanlarına ilişkin güncel kaynaklara erişim açısından önemli bir yeterlilik olarak değerlendiren mezunların, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Mehdiyev ve diğerleri (2017) tarafından Cumhuriyet Üniversitesi'nde İngilizce dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini incelemek amacıyla geliştirilen "*İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği*" kapsamında elde edilen ve öğrencilerin İngilizceyi en çok mesleki gereklilik nedeniyle öğrenmek istediklerini ortaya koyan sonuçlarla örtüşmektedir. Alanyazında da bireylerin İngilizceyi kariyer hedefleri ve mesleki avantajlar doğrultusunda öğrenmelerinin, yabancı dil öğrenme motivasyonunu artıran önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Gardner ve Lambert, 1972). Buna karşılık, İngilizceyi çalışma alanlarında gerekli görmeyen mezunların İngilizce öğrenmeye yönelik isteklilik düzeylerinin düşük olması, yabancı dil öğrenme motivasyonunun büyük ölçüde bireylerin algıladıkları ihtiyaçlar ve kullanım beklentileri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ellis, 2008).

Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular, mezunların büyük çoğunluğunun İngilizce hazırlık eğitimini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Mezunlar, hazırlık eğitiminin özellikle mesleki ihtiyaçları karşılamada ve alanlarına özgü dil becerilerini geliştirmede sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum, üniversitelerde uygulanan İngilizce hazırlık programlarının çoğunlukla genel İngilizce odaklı olduğu ve bu nedenle öğrencilerin alan temelli gereksinimlerini yeterince karşılayamadığı yönündeki alanyazın bulgularıyla örtüşmektedir (Çiçek ve diğerleri, 2022; Hyland, 2006; Jordan, 1997; Karcı

Aktaş, 2018). Hazırlık eğitimini yeterli bulan sınırlı sayıdaki mezunun İngilizceyi mesleki yaşamlarında aktif olarak kullanmıyor olmaları, dil yeterliği algısının bağlamsal faktörlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bachman ve Palmer, 1996).

Dördüncü alt amaca yönelik bulgular, mezunların dinleme ve okuma gibi alıcı becerilerde kendilerini yeterli hissetmelerine karşın, konuşma ve yazma gibi üretici becerilerde yetersizlik algısının yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yabancı dil öğretiminde üretici becerilerin ihmal edildiğine dikkat çeken alanyazınla paralellik göstermektedir (Brown, 2007; Demirbaş, 2013; Doğan ve Mede, 2017; Richards, 2006). Birçok çalışmada, hazırlık programlarında dil bilgisi, okuma ve dinleme becerilerine ağırlık verildiği; buna karşın konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların sınırlı kaldığı ifade edilmektedir (Karcı Aktaş ve Gündoğdu, 2018; Nunan, 1999). Oysa iletişimsel yeterliğin sağlanabilmesi için üretici becerilerin sistematik biçimde geliştirilmesi gerekmektedir (Canale ve Swain, 1980; Kurtuluş ve Arsal, 2019).

Beşinci ve altıncı alt amaçlara ilişkin bulgular, mezunların İngilizce hazırlık eğitiminin içerik ve öğretim yöntemlerine yönelik ortak beklentilere sahip olduklarını göstermektedir. Mezunlar, genel İngilizce öğretiminin yanı sıra alan odaklı (mesleki) İngilizce öğretiminin programa dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgu, Amaç Odaklı İngilizce (ESP) yaklaşımını savunan alanyazınla örtüşmektedir. Kurtuluş ve Arsal (2019), ESP'nin öğrencilerin akademik ve mesleki gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanmasının dil öğrenimini daha işlevsel ve anlamlı hâle getirdiğini belirtmektedir. Benzer biçimde, Er ve Çiftci Aksoy (2024) da alan odaklı İngilizce öğretiminin, öğrenenlerin motivasyonunu ve dil kullanım becerilerini artırdığını vurgulamaktadır. Tunaz ve Aksu Ataç'ın (2023) çalışmasında da standart İngilizce derslerine ek olarak gelecekteki kariyerleriyle bağlantılı özel bir ESP dersinin olması gerektiği ifade edilmiştir.

Son alt amaca ilişkin bulgular, İngilizce hazırlık eğitiminin mezunların iş yaşamlarına etkisinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Hazırlık eğitiminin bazı mezunlar açısından mesleki uyum ve temel iletişim becerileri açısından katkı sağladığı; bazı mezunlar açısından ise iş yaşamına doğrudan bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, yabancı dil eğitiminin mesleki yaşama etkisinin bireylerin çalışma alanları, görev tanımları ve İngilizce kullanım sıklıkları gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Çiftçi Birincibubar ve Yavuz, 2025; Graddol, 2006). Dolayısıyla, İngilizce hazırlık eğitiminin etkisinin bağlamsal ve bireysel faktörlere göre değiştiği söylenebilir.

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık eğitimleri, mezunların mesleki ve akademik gereksinimlerini tam anlamıyla karşılamamaktadır. Mezunların alıcı becerilerdeki yeterlilikleri, üretici becerilerdeki eksiklikleri ve alan odaklı içerik beklentileri, programların yeniden yapılandırılmasına olan ihtiyacı göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle, İngilizce hazırlık programlarının etkililiğini artırmak amacıyla program geliştirme süreçlerinde disiplinler arası iş birliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Hazırlık eğitiminde programlar hazırlanırken bölümler ve mezunlar ile iletişim kurularak bölümlerin, mezunların ve işverenlerin ihtiyaçları doğrultusunda programlar oluşturulabilir. Bu doğrultuda, genel İngilizce öğretiminin yanı sıra alan odaklı (mesleki) İngilizceyi merkeze alan Amaç Odaklı İngilizce (ESP) temelli programların yaygınlaştırılması, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki yaşamda ihtiyaç duyacakları dil becerilerini daha işlevsel biçimde geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Uygulayıcılar açısından, hazırlık eğitimi sürecinde özellikle konuşma ve yazma gibi üretici becerilerin sistematik ve uygulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmesi; sınıf içi etkileşimi artıran, gerçek yaşam ve mesleki bağlamlarla ilişkilendirilmiş öğretim yöntemlerine ağırlık verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca dil bilgisi ve alıcı becerileri değil, öğrencilerin üretici becerilerini ve alanla ilişkili dil kullanımlarını da kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır. Araştırmacılar açısından ise, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı üniversiteler, bölümler ve sektörleri kapsayan daha geniş örneklemlerle karşılaştırmalı araştırmaların yürütülmesi;

mezun, öğrenci ve işveren görüşlerinin birlikte ele alındığı çok boyutlu araştırma desenlerinin kullanılması önerilmektedir. Bu tür çalışmaların, İngilizce hazırlık eğitiminin bağlamsal etkililiğini daha kapsamlı biçimde ortaya koyarak program geliştirme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrenci El Kitapçığı. (2025). http://akademik.adu.edu.tr/yo/yabancidiller adresinden 10.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Bolcal Er, G. (2023). *Evaluation of a foreign languages school hybrid program in Turkey through Stake's responsive evaluation model: A mixed methods study* (Yayın No. 815370) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching (Fifth Edition).* Pearson Education.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1 (1), 1-47.

Crystal, D. (2003). *English as a global language.* Cambridge University Press.

Çiçek, M., Özkal, C. & Daloğlu, A. (2022). Designing an EAP course for undergraduate engineering students. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 42(*3), 2393-2429.

Çiftçi Birincibubar, E. ve Yavuz, A. (2025). Investigating the needs of English for academic purposes (EAP) learners. *Innovational Research in ELT,* 6 (1), 1-17.

Demirbaş, M. N. (2013). Performance differences between ELT freshmen's receptive and productive skills. *The Journal of Language and Linguistic Studies, 9*(1), 107-127. http://www.jlls.org/vol9no1/107-127.pdf

Doğan, S. ve Mede, E. (2017). A language focused needs anaysis for EFL speaking in preparatory programs: A case in Turkey. *Ines Journal,* 4 (12), 240-264.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition.* Oxford University Press.

Emekçi, Ö. (2003). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil eğitimi. (Ed.İrfan Erdoğan). Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* içinde. Özyurt Matbaacılık.

Er, H. K., ve Çiftci Aksoy, B. N. (2024). Yabancı dil eğitiminde özel amaçlar için geliştirilen materyallerin psikoloji öğrencilerinin motivasyon ve tutumuna etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Derqisi, 60, 1343-1366.* https://doi.org/10.53444/deubefd.1426187.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.

Gömleksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksek okulu öğrencilerinin konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies,* 7(2), 495-513.

Graddol, D. (2006). *Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. British Council.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching.* Pearson Longman (Fourth Edition).

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* New York Press.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes*: *A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.

Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce 2 dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayın no. 205619) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Karcı Aktaş, C. (2018). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu ingilizce hazırlık programının Bellon ve Handler modeline göre değerlendirilmesi: bir durum çalışması* (Yayın no. 530992) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Karcı Aktaş, C. ve Gündoğdu, K. (2018). Dinleme konuşma dersine ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri (Adnan Menderes üniversitesi yabancı diller yüksekokulu örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 509-527.

Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.

Karcı Aktaş, C., & Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *10*(1), 169–214. https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.007

Kurtuluş, F. ve Arsal, Z. (2019). Hazırlık okulu öğrencilerinin İngilizce eğitim ihtiyaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(3), 1005-1014. doi:10.24106/ kefdergi.2319

Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., ve Usta, H. G. (2017). Difficulties in English language learning scale, validity and reliability study. *Theory and Practice*, *13*(3), 411-429.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. SAGE Pub.

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi: İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği*. Gazi Kitabevi.

Nunan, D. (1999). *Learning-centred communication books*. Heinle and Heinle.

Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özüdoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (48).

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Sağlam, D. ve Akdemir E. (2018). İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(2), 401-409. https://doi.org/10.5961/jhes.2018.282

Saygın, Ş. (2023). *Challenges faced by faculty members in the school of foreign languages during the teaching process* (Publication No. 839445) [Master's thesis, Niğde Ömer Halisdemir University]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Şahbaz, N. M. ve Çınar, İ. (2008). *Cumhuriyetimizin kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim: Sonuç raporu*. Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı, İnönü Üniversitesi.

Şahin, V. (2006). *Evaluation of the in-service teacher training program the certificate for teachers of English* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. ODTÜ.

Tiryaki, S. A. (2009). *Ankara üniversitesi yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık öğretim programı hakkında program koordinatörü, okutman ve öğrenci görüşleri* (Yayın no. 258363) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Tunaz, M. ve Aksu Ataç, B. (2023). Preparatory school students' perceptions of learning English for specific purposes (ESP) for international relations. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12 (3), 594-603.

Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* [Yayımlanmamış doktora tezi]. ODTÜ.

Ünkesen Güdük, F. (2024). *Challenges and solutions encountered in English teaching at a school of foreign languages in an English medium instruction state university* (Yayın No. 871694) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı).* Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE OKUL ÜZERİNDE KAMU TASARRUF POLİTİKALARININ ETKİSİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Gülşen ALPAY DERELİ
Dr. Emine ÖNDER

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE OKUL ÜZERİNDE KAMU TASARRUF POLİTİKALARININ ETKİSİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA[1]

Gülşen Alpay Dereli[2], Emine Önder [3]

Özet

Araştırmada, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler, öğrenciler ve okullar üzerindeki olası etkileri incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen çalışmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 15 okul müdürü, 7 müdür yardımcısı ve 13 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerinde yaratıcı düşünme becerisinde artış, zamanı verimli kullanma, okula bağlılığın artması, motivasyonun yükselmesi ve günlük yaşamda tasarruf alışkanlığı kazanma gibi olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, motivasyon kaybı, iş tatminsizliği, kendini yetersiz ve değersiz hissetme, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlanması gibi olumsuz etkiler de tespit edilmiştir. Öğrenciler açısından ise tasarruf bilincinin ve sorumluluk duygusunun gelişmesi, tutumlu olma becerisinin kazanılması, kaynakların sınırlı olduğu farkındalığının artması ve yaratıcılıkta yükseliş gibi olumlu yansımalar gözlemlenmiştir. Ancak performans ve başarı düzeyinde düşüş, motivasyon kaybı, kaygı ve stres düzeyinde artış, tek yönlü ve asosyal davranışların artması, kalabalık sınıf ortamlarında eğitim alma gibi olumsuz etkiler de belirlenmiştir. Okullar özelinde ise, gereksiz harcamaların azalması, mevcut kaynakların daha dikkatli ve verimli kullanılması, öncelik belirleme ve planlı çalışma becerisinin desteklenmesi, veli-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve depolarda atıl durumda bulunan malzemelerin kullanılabilir hale getirilmesi gibi olumlu etkiler gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, temizlik hizmetlerinde aksaklıklar, eğitim materyali ve teknolojik altyapı eksiklikleri, öğretmen norm kadrolarında azalma, kısıtlı ödenekler ve güvenlik sorunları gibi olumsuz yönler de tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Kamu tasarruf tedbirleri, nitel araştırma, okul yöneticisi, öğretmen deneyimi.

GİRİŞ

Son yıllarda küresel ölçekte yaşanan salgınlar, iklim değişikliği, doğal afetler ve ekonomik dalgalanmalar, ülkelerin kamu maliyesi üzerinde ciddi baskılar oluşturmuş; bu durum kamu kaynaklarının etkin, verimli ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesini zorunlu hâle getirmiştir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2019). Sınırlı kaynaklara karşılık artan toplumsal talepler, kamu harcamalarının rasyonelleştirilmesine yönelik tasarruf politikalarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Türkiye'de de bu doğrultuda kamu kaynaklarının etkin kullanımını esas alan çeşitli düzenlemeler hayata geçirilmiş; son olarak 17.05.2024 tarihli Cumhurbaşkanlığı Tasarruf Tedbirleri Genelgesi ile kamu kurum ve kuruluşlarında harcamaların sınırlandırılması, israfın önlenmesi ve kaynak kullanımında verimliliğin artırılması hedeflenmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2024).

---

[1] Bu çalışma tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir ve IEXCEL 2025 - V. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Sorumlu Yazar, YL. öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, gulosalpay@gmail.com, ORCID: 0009-0005-7710-9498

[3] Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, eonder@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6912-0383

Tasarruf bilincinin toplumsal düzeyde yerleşmesi, yalnızca merkezi düzeyde alınan mali tedbirlerle değil, bireylerin ve kurumların bu bilinci içselleştirmesiyle mümkündür. Bu bağlamda eğitim kurumları, tasarruf kültürünün geliştirilmesi ve topluma yaygınlaştırılması açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Eğitim kurumları yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği mekânlar değil; aynı zamanda değerlerin, tutumların ve toplumsal bilincin şekillendiği temel yapılardır. Bu nedenle eğitim kurumlarında uygulanan tasarruf tedbirlerinin etkililiği, yalnızca ekonomik sonuçlarıyla değil, toplumsal sürdürülebilirliğe olan katkısıyla da değerlendirilmelidir. Enerji verimliliği, su tasarrufu ve malzeme israfının önlenmesine yönelik uygulamalar kısa vadede maliyetleri azaltırken, uzun vadede çevresel etkilerin azaltılmasına ve öğrencilerde çevre bilinci ile sürdürülebilirlik anlayışının gelişmesine katkı sunmaktadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2016).

Bununla birlikte, kaynak bağımlılığı teorisi, kurumların dışsal kaynaklara olan bağımlılık düzeyinin karar alma süreçleri ve kurumsal performans üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Pfeffer, 1987). Büyük ölçüde kamu finansmanına dayalı bir alan olan eğitim sektörü, bu yönüyle tasarruf politikalarının etkilerine en açık sektörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2019). Eğitim kurumlarının kamu kaynaklarına yüksek düzeyde bağımlı olması, tasarruf tedbirlerinin okul işleyişi, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme koşulları üzerindeki etkisini hem kapsam hem de derinlik bakımından artırmaktadır. Alan yazında, tasarruf tedbirlerinin okul bütçelerinde daralmaya, öğretmen istihdamının sınırlandırılmasına, eğitim materyallerine erişimin zorlaşmasına ve fiziki altyapı yatırımlarının ertelenmesine yol açtığı; bu durumun okulların yönetsel kapasitesi ile eğitim süreçlerinin niteliği üzerinde baskı oluşturduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022; UNESCO, 2021). Ayrıca, ekonomik kısıtlamaların özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencileri daha fazla etkileyerek mevcut eşitsizlikleri derinleştirebileceğine dikkat çekmektedir (World Bank, 2021). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da tasarruf politikalarının eğitim bütçelerinde daralma, altyapı yatırımlarında gecikme, öğretmen atamalarının sınırlandırılması ve destek hizmetlerinin azaltılması gibi sonuçlar doğurduğunu; bu durumun öğretmen motivasyonu, iş doyumu ve pedagojik süreçler üzerinde olumsuz yansımalar oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, 2020; Kalkınma Bakanlığı, 2017).

Öte yandan bazı araştırmalar, tasarruf tedbirlerinin kamu kurumlarında kaynak kullanımının rasyonelleşmesine, yönetsel verimliliğin artmasına ve uzun vadede daha sürdürülebilir mali yapıların oluşturulmasına katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır (World Bank, 2020). Bu yönüyle eğitim kurumları, tasarruf politikalarının yalnızca uygulandığı alanlar değil; aynı zamanda tasarruf bilinci, çevresel duyarlılık ve sürdürülebilirlik değerlerinin öğrencilere kazandırıldığı temel toplumsal mekânlar olarak önemli bir işlev üstlenmektedir (UNESCO, 2017).

Bu çerçevede kamu tasarruf politikaları hem riskler hem de fırsatlar barındıran çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır. Bu politikaların yalnızca mali düzenlemeler olarak değil, eğitim sisteminin mikro düzeydeki işleyişini etkileyen yapısal dönüşümler olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Tasarruf tedbirlerinin eğitim kalitesini düşürmeden, öğretim süreçlerini aksatmadan ve okul işleyişini zorlaştırmadan uygulanması, dikkatli ve dengeli bir politika yaklaşımını zorunlu kılmaktadır (OECD, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, kamu tasarruf tedbirlerinin eğitim alanındaki etkilerine ilişkin genel değerlendirmeler bulunmakla birlikte, bu politikaların öğretmen, öğrenci ve okul düzeyinde sahada nasıl karşılık bulduğunu nicel ve nitel verilerle bütüncül biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kamu tasarruf tedbirlerinin eğitim kurumlarındaki yansımalarının gerçek bağlam içinde, saha temelli verilerle incelenmesini önemli bir problem alanı hâline getirmektedir. Bu araştırma, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler, öğrenciler ve okullar üzerindeki olumlu ve olumsuz yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilecek bulguların, tasarruf politikalarının eğitim alanındaki etkilerinin daha dengeli biçimde değerlendirilmesine katkı sağlaması; karar alıcılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara eğitim kalitesini gözeten ve sürdürülebilir stratejiler geliştirilmesi konusunda yol gösterici olması beklenmektedir. Bu yönüyle araştırma, hem literatürdeki önemli bir boşluğu doldurması hem de kamu tasarruf tedbirlerinin eğitim politikalarına yansımalarının daha sağlıklı biçimde ele alınmasına katkı

sunması bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerindeki olası olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?
2) Kamu tasarruf tedbirlerinin öğrenciler üzerindeki olası olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?
3) Kamu tasarruf tedbirlerinin okullar üzerindeki olası olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, araştırmanın odaklandığı olguya ilişkin bireylerin deneyimlerini anlamaya olanak tanır ve bu bağlamda derinlemesine bir analiz yapılmasını sağlar. Ancak, bu desen ile mutlak ve genellenebilir sonuçlara ulaşmak mümkün olmayabilir. Bununla birlikte, olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu bizzat deneyimlemiş ve bu deneyimleri ifade edebilecek bireyler ya da gruplardan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik benimsenmiştir. Bu bağlamda farklı eğitim kademelerinde görev yapan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler çalışma kapsamına alınmıştır. Bu çeşitlilik, tasarruf tedbirlerinin eğitim kurumlarına etkilerinin farklı perspektiflerden ele alınmasını mümkün kılmıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İç Batı Akdeniz Bölgesindeki bir ilin bir ilçesinin merkezindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya rıza gösteren müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden oluşan toplam 35 katılımcı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki katılımcıların 15'i müdür, 7'si müdür yardımcısı ve 13'ü öğretmendir. 21 katılımcı kadın 14 katılımcı ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma süreci dikkatli bir şekilde planlanmış ve çeşitli aşamalardan geçirilmiştir. İlk olarak, taslak bir görüşme formu oluşturulmuş ve bu formun kapsam geçerliliği ile görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanında uzman akademisyenler ve deneyimli eğitimcilerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu aşamada soruların hem anlamlı hem de araştırmanın amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak formun eksiksiz ve işlevsel olup olmadığını değerlendirmek için bir öğretmen, müdür yardımcısı ve müdür ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında katılımcıların formu yanıtlarken karşılaştığı zorluklar ve verilen geri bildirimler dikkatlice analiz edilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Nihai haliyle görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem ve görev gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular içermektedir. İkinci bölüm ise araştırmanın ana problemine yönelik olarak tasarlanmış, açık uçlu 3 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan biri "Sizce kamu tasarruf tedbirlerinin okullar üzerinde bir etkisi oldu mu? Etkisi olduğunu düşünüyorsanız ne gibi yansımaları oldu örnek vererek açıklayabilir misiniz?" şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, 01 ile 30 Kasım 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu süre zarfında, araştırmanın yürütüldüğü okullar ziyaret edilmiş müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı

ve süreci hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara görüşme formu verilmiştir. Görüşme formları bir gün sonra katılımcılardan teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin özetlenmesi, düzenlenmesi ve yorumlanmasına olanak tanıyan; katılımcı görüşlerini doğrudan yansıtmayı amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler, öncelikle araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ve veri seti bütüncül biçimde incelenmiştir. Ardından veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenler, öğrenciler ve okullar olmak üzere üç ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu aşamada, katılımcı ifadelerinde sıklıkla tekrar eden kavramlar, vurgu yapılan deneyimler ve anlam örüntüleri dikkate alınmış ve anlamlı bölümler bu bölümü en iyi yansıtacak kelime/kelime öbeği ile kodlanmıştır. Daha sonra betimsel analiz sürecini desteklemek ve verilerin görünürlüğünü artırmak amacıyla, katılımcı ifadelerinden elde edilen nitel veriler kullanılarak kelime bulutları oluşturulmuştur. Kelime bulutları, nitel verilerde öne çıkan kavramların sıklığını ve önemini görsel olarak sunan, özellikle keşfedici analizlerde ve temaların ön yapılandırılmasında işlevsel bir araçtır (Miles, vd., 2014). Nitel araştırmalarda kelime bulutları, verinin bütününe hızlı bir bakış sunarak araştırmacının dikkatini yoğunlaşan kavramlara yönlendirmekte ve tematik analiz sürecini destekleyici bir rol üstlenmektedir (Knaflic, 2020). Bu araştırmada oluşturulan kelime bulutları, tek başına bir analiz yöntemi olarak değil; betimsel analizi destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak ele alınmıştır. Nitel araştırma literatüründe de vurgulandığı üzere, kelime sıklığına dayalı görselleştirmeler anlamın kendisini değil, anlamın hangi kavramlar etrafında yoğunlaştığını göstermektedir (Miles, vd., 2014). Bu nedenle kelime bulutlarından elde edilen bulgular, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ve tematik açıklamalarla birlikte yorumlanmıştır. Birebir alıntılarda, anonimliği sağlamak hedeflenerek öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3... müdürler için M1, M2, M3... müdür yardımcıları için MY1, MY2, MY3...kodları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel araştırmalara özgü geçerlik ve güvenirlik ölçütleri esas alınmış; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik boyutları dikkate alınmıştır. İnandırıcılığı artırmak amacıyla veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, farklı görevlerde bulunan katılımcılardan (okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen) veri toplanarak kaynak çeşitliliği sağlanmıştır. Bulgular, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve araştırmacı yorumlarından ayrıştırılarak sunulmuştur. Aktarılabilirlik kapsamında araştırma deseni, çalışma grubu ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiş; elde edilen bulgular bağlamsal açıklamalarla sunularak okuyucunun benzer durumlarla karşılaştırma yapabilmesine olanak tanınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama ve analiz süreci sistematik olarak yürütülmüş; tüm görüşmeler aynı görüşme formu doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Kelime bulutları, analiz sürecinde destekleyici bir araç olarak kullanılmıştır. Doğrulanabilirlik ise bulguların doğrudan verilerle ilişkilendirilmesi, temaların katılımcı ifadeleriyle desteklenmesi ve analiz sürecinin izlenebilir biçimde raporlanması yoluyla sağlanmıştır (Miles, vd., 2014).

BULGULAR

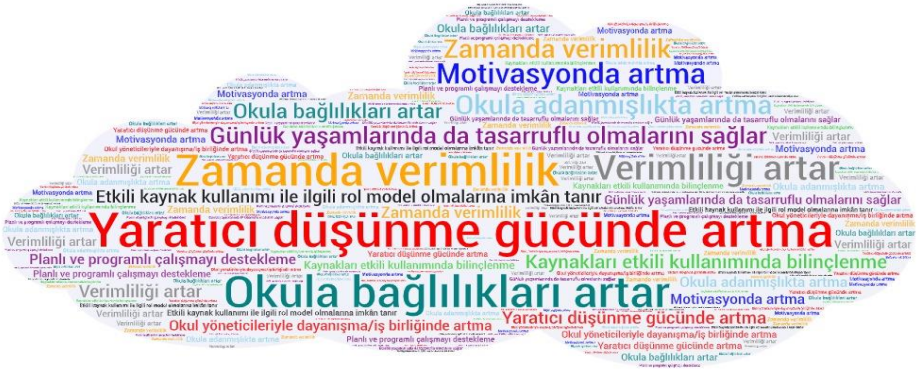
Araştırmada elde edilen bulgular, sıralı olarak alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğretmenlere Yönelik Yansımaları

Katılımcıların bir kısmı, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerinde herhangi bir olumlu (f = 9) ya da olumsuz (f = 5) etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcıların önemli bir bölümü (f = 21), söz konusu tedbirlerin öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yansımalar oluşturduğunu belirtmiştir. Kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenlere yönelik olası olumlu

etkilerine ilişkin kod bulutu Şekil 1'de, olumsuz etkilerine ilişkin kod bulutu ise Şekil 2'de sunulmaktadır.

Şekil 1
Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğretmenler Üzerindeki Olumlu Yansımaları



Şekil 1 de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarına çeşitli açılardan olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir. Kelime bulutunda en sık vurgulanan ifadeler "yaratıcı düşünme gücünde artma", "zamanda verimlilik", "okula bağlılık", "motivasyon", "okula adanmışlık" ve "verimlilik" kavramlarıdır. Bu ifadeler, tasarruf tedbirlerinin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda davranışsal ve mesleki yönlerden de öğretmenleri destekleyen sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir.

Birincil olarak, öğretmenler tasarruf tedbirlerinin yaratıcı düşünme kapasitelerini artırdığını dile getirmiştir. Kaynakların sınırlı kullanımı, katılımcıları pedagojik materyaller, zaman yönetimi ve ders içi etkinlikler konusunda daha yenilikçi çözümler üretmeye yöneltmiştir. Bunun yanında, tasarruf uygulamalarının öğretmenlerin günlük görevlerini daha planlı ve programlı yürütmelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Kelime bulutunda yinelenen "zamanda verimlilik", "planlı çalışma" ve "verimlilik artışı" ifadeleri, öğretmenlerin iş süreçlerini daha sistematik şekilde düzenleme eğilimine girdiklerini göstermektedir. Ayrıca, kelime bulutunda yoğun biçimde yer alan "okula bağlılık", "okula adanmışlık" ve "dayanışma–iş birliği" kavramları, tasarruf uygulamalarının okul içi kolektif bilinci artırdığını göstermektedir. Ortak sorumluluk anlayışının güçlenmesi, öğretmenlerin hem okula hem de meslektaşlarına karşı daha yüksek düzeyde aidiyet hissetmesine katkı sağlamıştır. Bunların dışında, bulgular tasarruf tedbirlerinin öğretmenlerde motivasyon artışı yarattığını ve kaynakların etkin kullanımına yönelik bilinçlenmeyi artırdığını göstermektedir.

Katılımcılar, kaynak kullanımında sorumluluk alma, tasarruf kültürüne katkı sunma ve okul yönetimi tarafından oluşturulan ortak vizyona dahil olmanın psikolojik olarak güçlendirici bir etki yarattığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görevlerini daha istekli yerine getirmelerine ve mesleki sorumluluk bilincinin güçlenmesine olanak tanımıştır. Son olarak, katılımcılar, bu uygulamaların yalnızca okul içinde değil, günlük yaşamlarında da tasarruflu davranma alışkanlığını desteklediğini belirtmiştir. Bu bulgu, tasarruf uygulamalarının öğretmenler açısından sürdürülebilir bir davranış değişikliğine yol açma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

> *"Sınırlı kaynaklar, daha yaratıcı ve yenilikçi çözümler geliştirilmesini sağlayabiliyor. Öğretmen mevcut kaynaklarla daha etkili yollar bulmak için çaba gösteriyor." (M1)*
> *"Tasarruf etmeyi hayatının her alanında yaygınlaştırması için olumlu fayda sağlamaktadır." (Ö3)*
> *"Tasarruf süreçleri öğretmenler ve okul yöneticileri arasında iş birliğini teşvik eder. Kaynakların paylaşımı ve birlikte çözüm arayışları dayanışma duygusunu güçlendirir." (MY7)*

Şekil 2
Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğretmenler Üzerinde Olumsuz Yansımaları

Şekil 2 incelendiğinde, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerinde çok boyutlu olumsuz etkiler oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kelime bulutunda öne çıkan "motivasyon kaybı", "düşük iş tatmini", "değersizlik hissi", "tükenmişlik" ve "maddi külfet" ifadeleri, bu tedbirlerin öğretmenlerin mesleki iyilik hâlini zayıflattığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte kelime bulutunda sıkça tekrarlanan "iş yükünde artma", "ek görev oluşturma" ve "performans/verim düşüklüğü" ifadeleri, tasarruf tedbirlerinin öğretmenlerin iş koşullarını daha zorlayıcı hâle getirdiğine işaret etmektedir. Öğretmenler, yeterli araç–gereç ve destek eksikliği nedeniyle kaliteli eğitim sunma becerilerinin sınırlandığını, bunun da mesleki tatminlerini azalttığını ifade etmiştir. Katılımcılar ayrıca tasarruf tedbirlerinin mesleki gelişim fırsatlarını ciddi biçimde sınırladığını belirtmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin azalması, yeni materyal ve teknolojilere erişimin kısıtlanması ve sınıf içi yenilikleri uygulama olanaklarının daralması nedeniyle öğretmenler mesleki olarak ilerleme fırsatları bulamamaktadır. Bu durum, kelime bulutunda sıkça görülen "mesleki gelişim fırsatlarının sınırlanması", "eğitim öğretim faaliyetlerinde çeşitliliğin azalması" gibi ifadelerle uyumludur. Diğer yandan, tasarruf önlemleri öğretmenler üzerinde maddi külfetin artmasına da neden olmuştur. Okulun sağlayamadığı bazı materyal ve kaynakların öğretmenler tarafından kişisel bütçelerle karşılanması hem ekonomik hem de psikolojik baskı oluşturmaktadır. Son olarak, tasarruf tedbirlerinin öğretmenlerde tükenmişlik hissini artırdığı görülmüştür. Artan iş yükü, motivasyon kaybı, kaynak eksikliği ve psikolojik baskıların birleşimi, öğretmenlerde duygusal ve mesleki tükenmişliğin yükselmesine yol açmaktadır. Bu durum, kelime bulutunda büyük yer tutan "tükenmişlik hissi" ve "performans düşüklüğü" kavramlarıyla açık biçimde desteklenmektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

> *"Öğretmeni kendi işi dışında başka şeylerle uğraşmak zorunda bırakıyor. Bu da öğretmenin verimliliğini düşürüyor." (Ö13)*
> *"Tasarruf tedbirleri eğitim kaynaklarını kısıtlar ve öğretmenlerin kaliteli bir eğitim sunma becerisini sınırlar, bu da iş tatminini düşürür." (MY6)*
> *"Ders dışı eğitim faaliyetlerine getirilen sınırlamalar, öğretmenlerin yerinde ve uygulamalı öğrenme fırsatlarını engelliyor. Ayrıca sınırlı eğitim kaynakları öğretmenin ders performansını düşürerek kendisini yetersiz hissetmesine yol açıyor; iş doyumunu düşürüyor." (Ö8)*
> *"Bütçe kısıtlamaları nedeniyle yeterli çalışma koşullarının sağlanamaması, öğretmenlerle idare arasında çatışmalara yol açıyor." (M2)*

Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğrencilere Yönelik Yansımaları

Katılımcıların bir bölümü, kamu tasarruf tedbirlerinin öğrenciler üzerinde herhangi bir olumlu (f = 5) ya da olumsuz (f = 9) etki yaratmadığını ifade etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcılar (f = 21), söz konusu tedbirlerin öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yansımaları bulunduğunu

belirtmiştir. Kamu tasarruf tedbirlerinin öğrenciler açısından olası olumlu etkilerine ilişkin kod bulutu Şekil 3'te, olumsuz etkilerine ilişkin kod bulutu ise Şekil 4'te sunulmaktadır.

Şekil 3
Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğrencilere Olumlu Yansımaları

Şekil 3 te yer alan kelime bulutu, kamu tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin davranış ve tutumları üzerinde çok boyutlu olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Kamu tasarruf tedbirlerinin eğitim ortamlarında yalnızca ekonomik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin çeşitli bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini destekleyen pedagojik bir unsur olarak işlev görebildiğini göstermektedir.

İlk olarak, "tutumlu olmayı öğretir" ve "kaynakların sınırsız olmadığına ilişkin farkındalığı artar" kodları, tasarruf tedbirlerinin tasarruf bilinci ve tutumlu olma davranışının öğrencilerde belirgin biçimde gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Tasarruf tedbirleri sayesinde öğrenciler, kaynakların sınırlı olduğu gerçeğiyle yüzleşerek, mevcut kaynakları daha verimli kullanma konusunda farkındalık kazanmaktadır. Bu durum hem bireysel yaşam alışkanlıklarına hem de okul içi davranışlarına yansımaktadır. Bulgular ayrıca, tasarruf tedbirlerinin öğrencilerde sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini; yaratıcılık, problem çözme becerileri ve iş birliği gibi üst düzey becerilerin gelişimini de teşvik ettiğine işaret etmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre kaynakların sınırlı olduğu durumlarda alternatif üretme gerekliliği, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini tetiklemekte, grup çalışması gerektiren görev ve projelerde ise iş birliği ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Bunların yanı sıra, tasarruf kültürünün okul genelinde benimsenmesi, öğrenci düzeyinde okula bağlılık ve motivasyon artışı gibi duyuşsal çıktıları da desteklemektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

> *"Öğrencilerimizin kıt kaynakların farkında olmalarına, öğrencilerde tasarruf bilincinin oluşmasına destek veriyor." (M14)*
> *"Öğrencilerimizin kaynakların sınırsız olmadığını fark etmeleri, tasarruf bilinci kazanmalarını destekliyor." (M14)*
> *"Devlet malı ile ilgili bilinçlenme, devlet malını koruma ve sahiplenme davranışlarının küçük yaşta gelişmesi, öğrencilerde güçlü bir sorumluluk duygusu oluşturmaktadır." (Ö13)*
> *"Kısıtlı kaynaklarla neler başarabileceklerini keşfetmeleri, öğrencilerin problem çözme ve alternatif çözüm üretme becerilerini belirgin biçimde geliştirmektedir." (M1)*
> *"Arkadaşlarıyla birlikte yürüttükleri dönüşüm ve tasarruf etkinlikleri, öğrencilerin iş birliği yapma, sosyalleşme ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir." (M2)*

Şekil 4

Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Öğrenciler Üzerinde Olumsuz Yansımaları

Şekil 4'te yer alan kelime bulutu, kamu tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında çok yönlü olumsuz etkiler yarattığını; öğrenme ortamının niteliğini düşürerek öğrencilerin başarı ve iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin akademik performansını ve genel başarı düzeyini olumsuz etkilediğini, özellikle öğrenme süreçlerinde motivasyon kaybının belirginleştiğini ifade etmektedir. Kelime bulutunda öne çıkan bir diğer önemli olgu, tasarruf tedbirlerinin öğrenciler üzerinde sosyal ve duygusal açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğudur. Katılımcılar, eğitim ortamlarının zayıflaması ve sosyal etkinlik imkânlarının kısıtlanması nedeniyle öğrencilerin daha "tek yönlü", içine kapanık ve asosyal bireylere dönüşebildiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak kaygı ve stres düzeylerinde artış, mutsuzluk ve okuldan kopma eğilimi gibi etkiler de rapor edilmiştir. Bulgular ayrıca, tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin eğitim aldığı fiziksel koşulları da kötüleştirdiğini göstermektedir. Katılımcılar norm kadro uygulamasıyla, sınıf mevcutlarının artması ve kalabalık sınıflarda eğitim alma zorunluluğunun ortaya çıktığını, bunun hem öğrenci güvenliğini hem de öğretim niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Okullardaki temizlik, bakım ve onarım hizmetlerinin kısıtlanması ise öğrencilerin sağlığı tehdit eden eğitim ortamlarına maruz kalmasına neden olabilmektedir. Katılımcılara göre tasarruf tedbirleri, öğrencilerin bireysel gelişimlerini de sınırlandırmaktadır. Yetersiz materyal ve etkinlik imkânları nedeniyle öğrencilerin kendini ifade etme fırsatlarının azaldığı, yeteneklerinin görünür hâle gelmesinin engellendiği ve bu nedenle potansiyellerini ortaya koymakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu durum, öğrenme sürecinin yavaşlamasına, öğrencilerin destek mekanizmalarına daha fazla ihtiyaç duymasına ve bazı öğrencilerde öğrenmeye ilişkin gecikmelerin oluşmasına yol açmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

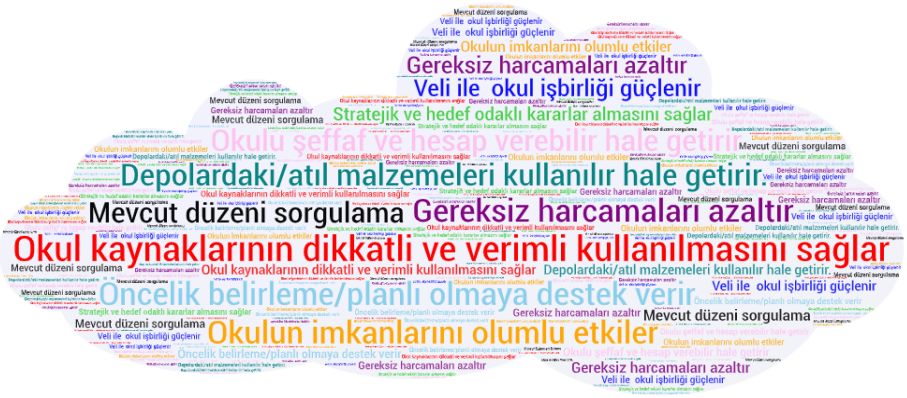
> *"Tasarruf tedbirlerine bağlı oluşan eğitim materyalleri, teknolojik araçlar ve diğer kaynaklardaki kısıtlamalar, öğrencilerin öğrenme deneyimini ve performansını düşürebiliyor." (Ö8)*
> *"Okul ortamının beklenen düzeyde olmaması, öğrencilerin okula karşı motivasyonunu azaltmakta ve öğrenmeye olan ilgilerini düşürmektedir." (MY7)*
> *"Tasarruf nedeniyle okul gezileri ile spor, sanat ve kültürel etkinliklerin yeterince yapılamaması, öğrencilerin sosyalleşmesini ve akran etkileşimini olumsuz etkilemektedir." (M11)*
> *"Temizlik ve hijyen koşullarının tam olarak sağlanamaması ve fiziksel ortamın yetersizliği, öğrencilerin okulda kendilerini güvende ve rahat hissetmelerini olumsuz etkilemektedir." (M2)*
> *"Sanat, spor ve müzik gibi alanlarda verilen desteğin azalması, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirme fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Bu da öğrencileri daha çok sadece akademik başarıya yönelen tek boyutlu bireyler hâline getiriyor" (Ö11)*

Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Okula Yönelik Yansımaları

Katılımcılardan bazıları, kamu tasarruf tedbirlerinin okul üzerinde belirgin bir olumlu (f= 5) ya da olumsuz (f= 3) etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, diğer katılımcılar söz konusu

tedbirlerin okul düzeyinde hem olumlu hem de olumsuz çeşitli yansımalarının olduğunu belirtmiştir (f= 27). Kamu tasarruf tedbirlerinin okullara yönelik olası olumlu etkilerine ilişkin kod bulutu Şekil 5'te, olumsuz etkilerine ilişkin kod bulutu ise Şekil 6'da sunulmaktadır.

Şekil 5
Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Okul Üzerinde Olumlu Yansımaları



Şekil 5'te sunulan kelime bulutunda en fazla öne çıkan temanın, gereksiz harcamaların azaltılması olduğu görülmektedir. Katılımcılar, tasarruf uygulamaları sayesinde okul yönetimlerinin bütçe planlamasında daha seçici davrandığını, ihtiyaç dışı satın almaların azaldığını ve kaynak kullanımının daha bilinçli bir biçim aldığına dikkat çekmiştir. Belirginleşen bir diğer tema, tasarruf tedbirlerinin okul kaynaklarının dikkatli, bilinçli ve verimli kullanımını teşvik etmesidir. Katılımcılara göre sınırlı bütçeyle çalışmak, okul yöneticilerini eldeki kaynakları daha stratejik biçimde değerlendirmeye yönlendirmekte ve bu durum malzeme israfının azalmasına katkı sunmaktadır. Ayrıca tasarruf tedbirlerinin depolarda bulunan atıl malzemelerin yeniden kullanılmasına olanak sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, kullanılmadan bekleyen araç-gereçlerin tespit edilerek tekrar kullanıma kazandırıldığını; böylece hem israfın önüne geçildiğini hem de okulun gereksiz alım ihtiyacının azaldığını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak tasarruf tedbirlerinin okul içindeki mevcut işleyişin ve rutin uygulamaların yeniden değerlendirilmesine zemin hazırladığı da görülmektedir. Katılımcılar, süreçlerin gözden geçirilmesiyle daha rasyonel, planlı ve ihtiyaç önceliklendirmesine dayalı bir yönetim anlayışının geliştiğini belirtmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer görüş, tasarruf politikalarının veli–okul iş birliğini güçlendirdiğine ilişkindir. Katılımcılar, kaynakların sınırlı olduğu durumlarda velilerin okula yönelik destek ve katkı kanallarının çeşitlendiğini ifade etmiştir. Son olarak, bulgular kamu tasarruf tedbirlerinin okullarda daha şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim yapısının oluşmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bütçe kullanım süreçlerinin öğretmenler ve velilerle daha açık bir biçimde paylaşıldığını; bunun hem güveni artırdığını hem de karar süreçlerine katılımı desteklediğini vurgulamıştır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

> *"Okul kaynakları ve malzemeleri, tasarruf tedbirleri sayesinde daha bilinçli ve dikkatli kullanılmakta; bu da kaynakların ömrünü uzatmaktadır." (M9)*
> *"Bütçe kısıtlamaları, okulları eldeki kaynakları daha verimli kullanmaya yönlendirmekte ve israfın önüne geçilmesine yardımcı olmaktadır." (MY1)*
> *"Uygulanan tasarruf tedbirleri, okulun amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapılmasını sağlamakta; fazlalıklardan kaçınılarak ihtiyaca uygun bir kaynak kullanımı ortaya koymaktadır." (MY6)*
> *"Bozulan malzemelerin yerine yenisinin alınmaması, mevcut malzemelerin onarılması veya dönüştürülerek yeniden kullanılmasını teşvik etmektedir. Bu sayede okul depoları atıl ve gereksiz malzemelerle dolmamaktadır." (M2)*
> *"Tasarruf tedbirleri, okul ve veli arasındaki iş birliğini güçlendirmiştir. Veliler bakım-onarım çalışmalarına destek olmakta, kermes gibi etkinliklerle okul bütçesine katkı sunmaktadır.*

Ayrıca evde sergiledikleri tasarruflu davranışlarla okulda kazandırılan değerlerin kalıcılığını sağlamaktadır." (M13)

Şekil 6

Kamu Tasarruf Tedbirlerinin Okul Üzerinde Olumsuz Yansımaları

Şekil 6'da sunulan kelime bulutu, kamu tasarruf tedbirlerinin okul ortamında hem yapısal hem de işlevsel sorunları artırdığını ve eğitim kalitesini doğrudan ya da dolaylı biçimde olumsuz etkileyen çok boyutlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Kelime bulutunda en sık vurgulanan tema temizlik ve hijyen yetersizliğidir. Katılımcılar, temizlik personeli sayısının azalması ve sarf malzemelerine ayrılan bütçenin kısıtlanması nedeniyle okul hijyeninin belirgin şekilde kötüleştiğini, bunun özellikle kalabalık okullarda sağlık risklerini artırdığını ifade etmiştir. Öne çıkan bir diğer tema, eğitim materyalleri ve teknolojik altyapı eksiklikleridir. Tasarruf tedbirleri nedeniyle akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar gibi araçların bakım-onarımının geciktiği, donanım yenilemelerinin yapılamadığı ve ders materyallerine erişimin zorlaştığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen norm kadrolarındaki azalma, derslerin birleştirilmesine, öğretmenlerin iş yükünün artmasına ve eğitim süreçlerinde aksamalara yol açmaktadır. Güvenlik görevlisi istihdamının azaltılması da okul giriş-çıkışlarının kontrolünü güçleştirerek özellikle büyük kampüslerde güvenlik kaygılarını artırmaktadır. Katılımcılar, ödeneklerdeki genel daralmanın küçük onarımlar, acil bakım ihtiyaçları, özel eğitim materyalleri ve sosyal etkinliklerin karşılanmasını zorlaştırdığını; birçok acil ihtiyacın bütçe yetersizliği nedeniyle çözümsüz kaldığını vurgulamıştır. Son olarak, kaynak kullanımına ilişkin belirsizlikler ve artan iş yükü, okul içi ilişkilerde gerilimlere neden olmakta; yönetim–öğretmen ve öğretmen–öğretmen etkileşimlerini olumsuz etkilemekte, çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Personel yetersizliği nedeniyle okullar yeterince temizlenememekte, bu durum hem sağlık hem de eğitim ortamı açısından ciddi bir sorun oluşturmaktadır." (Ö7)
"Kısıtlı bütçe imkânları, okullarda eğitim materyalleri, teknolojik donanım ve altyapı alanlarında ciddi eksikliklere yol açmıştır." (M9)
"Ödeneklerin daraltılması, küçük onarımlar ve acil bakım ihtiyaçlarının zamanında karşılanmasını engellemekte; pek çok sorun ertelenmek zorunda kalmaktadır." (M12)
"Norm kadroların azaltılması ders birleştirmelere yol açmış, bu durum öğretmenlerin hem iş yükünü artırmış hem de eğitim süreçlerinde aksamalara neden olmuştur." (M3)
"Kaynakların sınırlı olması ve belirsizlikler, okul içinde gerilime yol açmakta; yönetim ile öğretmenler arasındaki iletişimi olumsuz etkilemektedir." (MY6)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yönde etkiler yarattığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle araştırma kamu tasarruf tedbirlerinin öğretmenler açısından hem geliştirici hem de zorlayıcı etkiler yaratabildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı tasarruf uygulamalarının mesleki süreçlerini doğrudan etkilemediğini belirtse de çoğunluk, söz konusu tedbirlerin iş yükü, motivasyon, mesleki gelişim ve okul içi etkileşimlere kadar uzanan çok boyutlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmiştir. Bu durum, literatürde kamu kesiminde yürütülen mali kısıtlama politikalarının eğitim çalışanları üzerindeki etkilerine ilişkin ortaya konan bulgularla paralellik göstermektedir (Hogan ve Tormey, 2022; OECD, 2019).

Araştırma bulgularının olumlu yönleri incelendiğinde, tasarruf tedbirlerinin bazı öğretmenlerde yaratıcı düşünme, planlı çalışma, zaman yönetimi, okula bağlılık ve kolektif bilinç gibi kavramları güçlendirdiği görülmüştür. Sınırlı kaynaklarla çalışma zorunluluğunun öğretmenleri pedagojik materyal üretimi ve sınıf içi etkinliklerde yenilikçi uygulamalar geliştirmeye yönlendirdiği değerlendirilebilir. Benzer şekilde, kaynak kısıtlarının eğitim çalışanlarında problem çözme becerilerini artırdığı ve iş süreçlerinde daha rasyonel karar verme alışkanlıklarını desteklediği diğer araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Leana, 2011). Bulgular ayrıca tasarruf uygulamalarının okul içinde dayanışmayı güçlendirdiğini ve ortak sorumluluk bilincini artırdığını göstermektedir. Bu sonuç, kaynakların sınırlı olduğu koşullarda öğretmenler arasında iş birliği, kolektif sorumluluk ve dayanışmacı okul kültürünün güçlenebileceğini ortaya koyan eğitim yönetimi literatürüyle örtüşmektedir (OECD, 2016).

Öte yandan bulgular, tasarruf tedbirlerinin öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenlerin sıkça dile getirdiği "motivasyon kaybı", "düşük iş tatmini", "değersizlik hissi" ve "tükenmişlik" temaları, tasarruf politikalarının öğretmenlerin mesleki iyilik hâlini zayıflattığını göstermektedir. Uluslararası literatür, mali kısıtlama dönemlerinde eğitim çalışanlarının motivasyonunun düştüğünü, iş yükünün arttığını ve tükenmişlik düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Kyriacou, 2011). Bu bağlamda araştırma bulguları, tasarruf tedbirlerinin öğretmenler için yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda psikososyal bir yük oluşturduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre tasarruf tedbirleri öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını ciddi biçimde sınırlandırmakta, iş yükünü artırmakta ve çalışma koşullarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerine erişimde yaşadığı güçlükler, teknolojik altyapı sorunları ve kişisel kaynaklarla materyal temin etme zorunluluğu, öğretmenlerin mesleki işlevselliğini olumsuz etkilemektedir. Benzer şekilde, mali kısıntıların okullarda destek personeli eksikliğine yol açması ve bunun öğretmenlere ek sorumluluk getirmesi, daha önce yapılan çalışmalarla tutarlıdır (Buchanan, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, her ne kadar bazı katılımcılar tasarruf tedbirlerinin öğrenciye doğrudan anlamlı bir etkisi olmadığını ifade etse de önemli bir kesimin, bu tedbirlerin öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde çok boyutlu sonuçlar doğurduğunu- hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunduğunu- belirttiğini göstermektedir. Öğrenciler açısından olumlu yansımalar incelendiğinde, tasarruf tedbirlerinin öğrencilere tutumlu olmayı öğretme ve kaynakların sınırlı olduğuna dair farkındalık kazandırma gibi davranışsal kazanımlara katkı sağladığı görülmektedir. Bu bulgu, ekonomik kısıtlamaların bireylerde sorumluluk, planlı davranma ve bilinçli karar verme gibi üst düzey becerileri teşvik edebileceğine ilişkin eğitim literatürüyle örtüşmektedir (OECD, 2018).

Araştırmanın olumsuz etkiler boyutu, tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında önemli riskler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle akademik performans ve başarı düzeyindeki olumsuzluklar, öğrencilerde motivasyon kaybı ve öğrenme süreçlerinde isteksizlik gibi sonuçlara yol açmaktadır. Benzer şekilde, mali kısıtlamaların öğrenme ortamının niteliğini düşürerek öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz etkilediğini gösteren ampirik çalışmalar bulunmaktadır; bütçe kesintileri, destek programlarının ve öğretim kaynaklarının eksilmesi nedeniyle öğrencilerin başarı düzeylerinde düşüşlere yol açabilir (Jackson vd., 2015).

Katılımcılar, sosyal etkinliklerin kısıtlanması ve eğitim ortamlarının zayıflaması nedeniyle öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinde gerileme, içine kapanma eğilimi ve artan stres düzeyleri gibi duygusal olumsuzluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci fiziksel eğitim ortamının bozulması da tasarruf tedbirlerinin olumsuz sonuçları arasında öne çıkmaktadır. Norm kadro uygulamaları nedeniyle sınıf mevcutlarının artması ve kalabalık sınıf ortamları, öğrenci güvenliği, disiplin ve bireysel öğrenme fırsatları üzerinde riskler yaratmaktadır. Ayrıca temizlik, bakım ve onarım hizmetlerinin kısıtlanması, öğrencilerin sağlığını tehdit eden çevresel koşullara maruz kalmasına neden olabilmektedir; bu durum, bütçe kısıtlamalarının fiziksel öğrenme çevresini de zayıflattığını ortaya koyan çalışmalarda da belirtilmektedir (OECD, 2019). Araştırma bulguları ayrıca tasarruf tedbirlerinin öğrencilerin bireysel gelişim fırsatlarını sınırladığını göstermektedir. Yetersiz

materyal ve etkinlik imkânları, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesini zorlaştırmakta, öğrenme sürecini yavaşlatmakta ve ek destek ihtiyacını artırmaktadır. Bu bulgu, okul bütçesinin daralmasının öğrenciye sağlanan eğitim destek hizmetlerini olumsuz etkilediğini vurgulayan literatürle uyumludur (Jackson vd., 2015).

Bu araştırmanın bulguları, kamu tasarruf tedbirlerinin okul üzerinde belirgin bir olumlu ya da olumsuz etki yaratmadığını belirtse de katılımcıların çoğu, bu tedbirlerin okul düzeyinde çok boyutlu hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, kamu harcamalarındaki kısıtlamaların eğitim kurumlarına yansımalarının hem fırsatlar hem de riskler barındırdığını gösteren literatürle uyumludur (Abbasov, 2025). Olumlu etkiler incelendiğinde, tasarruf tedbirlerinin okul yönetimlerinde bütçe planlamasını daha seçici hâle getirdiğini, gereksiz harcamaların azaltıldığını, kaynak kullanımının daha bilinçli bir biçime kavuştuğunu ve atıl malzemelerin yeniden kullanılmasına olanak tanıdığını göstermiştir. Ayrıca sınırlı bütçeyle çalışmanın okul yöneticilerini mevcut kaynakları daha stratejik biçimde değerlendirmeye yönlendirdiği ve malzeme israfını azalttığı ifade edilmiştir. Bu bulgu, kamu hizmetlerinde mali disiplin ve etkin kaynak dağılımının verimliliği artırabileceğini (Abbasov, 2025) ve ekonomik kısıtlamaların yönetim süreçlerini gözden geçirmeye ve iyileştirmeye zorladığını (López-Torres ve Prior, 2022) belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Diğer yandan tasarruf tedbirlerinin okul ortamında hijyen ve temizlik hizmetlerini zayıflattığı vurgulanmıştır; temizlik personeli sayısının azalması ve sarf malzemelerine ayrılan bütçenin kısıtlanması, okul hijyeninin bozulmasına ve sağlık risklerinin artmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra bu durum okul içi ilişkilerde gerilimlere, yönetim–öğretmen ve öğretmen–öğretmen etkileşimlerinde çatışmalara neden olduğu öne çıkmaktadır. Bu sonuç, mali kısıtlamaların örgütsel davranış ve okul iklimi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırmalarla benzeşmektedir (López-Torres ve Prior, 2022). Mali kısıtlamaların insan kaynağı üzerindeki etkisine dair önceki bulgularla da uyumlu olup, okul performansı üzerinde önemli riskler yaratmaktadır (Ateş, 2015; Özer vd., 2015).

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ilerleyen çalışmalarda kamu tasarruf tedbirlerinin çalışma koşulları ve mesleki iyilik hâli, öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerindeki etkilerinin karma yöntem yaklaşımlarıyla ve nicel göstergelerle desteklenerek incelenmesi önerilebilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanan tasarruf ve bütçe politikalarının farklı okul türleri ve sosyoekonomik bağlamlar üzerindeki yansımaları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. MEB'in kamu tasarruf politikalarını hayata geçirirken eğitimde fırsat eşitliği, öğretim kalitesi ve okul ikliminin korunması ilkelerini gözetmesi; okul yöneticilerinin tasarruf uygulamalarını okulun öncelikleri doğrultusunda esnek biçimde planlaması ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemeyecek düzenlemeler yapması önem taşımaktadır. Ayrıca kaynakların etkin kullanımı ve tasarruf bilinci kazandırmaya yönelik MEB politikalarının öğretim programları ve okul temelli uygulamalarla bütünleştirilmesi yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından tasarruf tedbirlerinin yalnızca ekonomik değil, öğrenci odaklı öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerinin de dikkate alınması; eğitim politikaları tasarlanırken tasarruf tedbirlerinin sadece mali etkileri değil, eğitim ortamının işleyişi ve kalite çıktıları üzerindeki kapsamlı etkilerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte, bu araştırma 2024–2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınırlı sayıdaki okul yöneticisi ve öğretmenin görüşleriyle sınırlı olup, nitel deseni nedeniyle bulgular genellenemez; yalnızca benzer bağlamlar için yorumlanabilir niteliktedir. Verilerin katılımcı algılarına dayanması ve kelime bulutlarının analiz sürecinde destekleyici bir araç olarak kullanılması da çalışmanın temel sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

Abbasov, R. (2025). The Influence of budget cuts on public services: An analytical review. DOI: 10.17632/fzftr6rw9d.1, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=5153589 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5153589

Buchanan, J. (2015). Teacher workload and well-being. *Australian Journal of Education, 59*(2), 122–138

Darling-Hammond, L. (2020). The implications of COVID-19 for educational equity and teacher well-being. *Educational Policy, 34*(7), 971–1004. https://doi.org/10.1177/0895904820931462

Hogan, A. ve Tormey, R. (2022). Austerity and its impacts on teachers. *Journal of Education Policy, 37*(5), 679–697.

Jackson, C. K. Johnson, R. C. ve Persico, C. (2015). *The effects of school spending on educational and economic outcomes: Evidence from school finance reforms* (No. w20847). National Bureau of Economic Research.

Kalkınma Bakanlığı. (2017). *On birinci kalkınma planı (2019–2023): Eğitim hizmetleri özel ihtisas komisyonu raporu*. Kalkınma Bakanlığı Yayınları.

Knaflic, C. N. (2025). *Storytelling with data: A data visualization guide for business professionals*. John Wiley & Sons.

Kyriacou, C. (2011). Teacher stress and burnout. *Educational Review, 53*(1), 27–35.

Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review, 9*(4), 30–35.

López-Torres, L. ve Prior, D. (2022). Long-term efficiency of public service provision in a context of budget restrictions. An application to the education sector. *Socio-Economic Planning Sciences, 81*, 100946. https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100946

MEB. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı 2021 yılı Sayıştay denetim raporu*. T.C. Sayıştay Başkanlığı. https://www.sayistay.gov.tr Erişim Tarihi: 25 April 2025

Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. Retrived 30 April 2025 from https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. Retrived 05 April 2025 from https://doi.org/10.1787/9789264296855-en

OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. Retrived 01 April 2025 from https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Özer, N. Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research, 6*(1), 17-39. https://doi.org/10.19160/e-ijer.17651

Pfeffer, J. (1987). A resource dependence perspective on intercorporate relations. *Intercorporate relations: The structural analysis of business, 1*(1), 25-55.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2024, 17 Mayıs). *Kamu kurum ve kuruluşlarında tasarruf tedbirleri* (Cumhurbaşkanlığı Genelgesi). Resmî Gazete.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. Retrived 02 April 2025 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

UNESCO. (2021). *Education finance: Investing in the future*. UNESCO Publishing. Retrived 02 April 2025 from https://unesdoc.unesco.org

World Bank. (2021). *The state of global education: A path to recovery*. World Bank Publications. Retrived 02 April 2025 from https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1695-3

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık

BÖLÜM 7

KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNDE PIKTESLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Dr. Meltem YALIN UÇAR
Turgay KAYMAKÇI

KAPSAYICI EĞİTİM SÜRECİNDE PIKTESLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ[1]

Meltem Yalın Uçar[2], Turgay Kaymakçı[3]

Özet

Bu çalışma, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System-PIKTES) kapsamında görev alan öğretmenlerin, pedagojik yeterliklerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı bu çalışma, İstanbul Esenyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü devlet okullarında görev yapmakta olan 20 PIKTES öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2024-25 eğitim-öğretim güz yarıyılında başlamış ve 13 hafta süresince, haftada bir gün dörder saat olmak üzere toplam 52 ders saati sonunda tamamlanmıştır. Bu süreçte, eğitim psikolojisi, bütünleştirici öğrenme, kültürel duyarlılık ve farkındalık, eğitim ortamının destekleyici olması, dil desteği, travma bilinci, bireyselleştirilmiş eğitim plânları, aile katılımının önemi, sınıf yönetimi, öğretim ilke-yöntem ve teknikleri aşlıklarını içeren öğretim modülleri, araştırmanın katılımcılarına uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, günlük geribildirim kartları ve eğitim sürecine ilişkin haftalık katılımcı yansımalarından elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş dört adet üst ve 16 adet alt tema elde edilmiştir. Göçmen Eğitimi (Empati, Perspektif Genişliği, Duygulardan Sıyrılmanın Önemi, Uzlaşmacı Yaklaşım, Eksiklikleri Fark Etme, Pozitif Yaklaşım), Pedagojik Gelişim (Sınıf Yönetimi, Veli ile İlişkiler, Planlama ve Öğretim), Kişisel Gelişim (Mesleki Doyum, Öz-Farkındalık, Motivasyon, Özgüven) ve Hizmet İçi Eğitimin Önemi (Sürekli Gelişme, Bilgileri Güncelleme, Profesyonel Yaklaşım) üst teması ve bu temaları açımlayan alt temalar elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından, PIKTES öğretmenlerinin pedagojik repertuvarlarının hem genişlediği hem de niteliğinin arttığı anlaşılmıştır. Göçmen eğitiminden sorumlu öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, profesyonel bir yaklaşım ile ihtiyaç analizleri sonucunda yapılandırılmalı ve alan uzmanları tarafından gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: PIKTES, PIKTES'li öğretmen, öğretmen eğitimi, göçmen çocuk eğitimi, Suriyeli çocuk eğitimi.

GİRİŞ

Göç olgusu, her ülke için toplumsal yapının inşasında yeni bir insan sermayesi olmasının yanında, ekonomik ve sosyal istikrar açısından da ciddi bir tehdit unsuru olabilmektedir. Bu tehdit ise ancak ciddi-gerçekçi ve profesyonel bir eğitim uygulaması ile elemine edilebilir. Dünya Göç Raporu 2020 verileri, 31 milyon çocuğun mülteci ya da sığınmacı olarak göç ettiğini göstermekte ve Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Üyesi Avrupa ülkeleri içerisinde, yaklaşık 3,1 milyon sığınmacı sayısı ile de Türkiye'nin bu ülkelerin başında yer aldığı United Nations High Commissioner for Refugees (UNCHR, 2021) görülmektedir.

Dünya genelinde, göçmen eğitimine gereken önemin verilmediği, göçmen eğitiminin o ülkenin temel eğitimine entegre edilerek çözülmesi yoluna gidildiği (Solano ve Huddleston, 2020) ve yaklaşık 30 milyon çocuğun gereken eğitimi alamadığı rapor edilmiştir United Nations Children's Fund (UNICEF, 2020). Rakamlarla ifade edilen fiziksel gerçekliğin, eğitimin her yerde ve her koşulda olması gerektiği

---

[1]Proje, 25.09.2024 İstanbul Esenyurt Kaymakamlığı ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü onayı ile gerçekleştirilmiştir.

[2]Sorumlu yazar: Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye, myalinuc@gmail.com, ORCID:0000-0002-9922-0905

[3]Dr. İstanbul Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul/Türkiye, turgaykaymakci@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9741-8451

olgusu sonucunda varılacak ortak nokta, hiç zaman kaybetmeden tüm ülkelerin eğitim politikaları kapsamında işe koyulmaları olacaktır.

Söz konusu eğitim ihtiyacının olgusal çerçevesinde Türkiye de PIKTES projesi yaklaşık on yıldır uluslararası destek ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilmektedir. PIKTES Projesi'nin temel amacı, geçici koruma altındaki göçmen çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu-Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES) kapsamında, Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkânı sunmaktadır. Bu öğrencileri, diğer branş derslerini içeren akademik eğitime hazırlamayı amaçlayan eğitim projesi, 2016 yılından bugüne değin gerçekleştirilmektedir. PIKTES, 29 Proje ilinde (Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Nevşehir, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova) gerçekleştirilmektedir. Sözü edilen illerde ikamet eden göçmen öğrencilerin, ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde "Uyum Sınıfları" aracılığı ile Türkçe dil eğitimleri gerçekleştirilmektedir.

Uyum Sınıfı olarak adlandırılan Türkçe Dil Sınıflarında Türkçe dil eğitimini, PIKTES projesi kapsamında görevlendirilen "Türkçe Öğreticileri" 3. sınıf Suriyeli öğrencilere, Türkçe öğretmektedir. PİKTES proje yürütücüleri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Fakülteleri'nin "Türkçe Öğretmenliği" ya da Fen Edebiyat Fakülteleri'nin "Türk Dili ve Edebiyatı" bölümlerinden mezun olan ve proje kapsamında gerçekleştirilen eğitimlere katılarak yeterlilik sertifikalarını alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Sözü edilen eğitim süreci için uygun öğrenme yaşantılarının oluşturulması, eğitim-öğretim araç ve gereçlerinin temin edilmesi, öğrenme yaşantılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi, dönüt-düzeltme gibi tüm yaşantılardan PIKTES öğreticileri sorumlu olmaktadır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde ise öğretici, PIKTES öğretmenlerinin, Suriyeli göçmen çocuklar özelinde "Pedagojik Eğitim"e ilişkin yeterliklerinin hizmet içi eğitim aracılığı ile sürekli olarak hem revize edilmesi hem de güçlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü PIKTES projesinin, özellikle sosyal uyuma sağladığı katkı yıllar içinde daha iyi anlaşılmıştır. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin, okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar eğitim hizmetinden yararlanmaları için sağlanan imkânlar ile okula kayıt, okula devam ve bir üst kademeye geçiş süreci, mevcut PIKTES projesi ile takip edilmektedir.

Bu çalışma, PIKTES projesinin faaliyetleri arasında olan "Öğretmen Eğitimi" kapsamında "Uyum Sınıfları" yaklaşımını güçlendirmeyi amaçlayan bu çalışma ile PIKTES öğretmenlerine, aşağıda yer alan öğretim modülleri aracılığı ile pedagojik yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Uyum sınıflarında görevlendirilen PIKTES öğretmenlerinin, öğretim yeterliklerini artırmaya yönelik olarak planlanan bu çalışma ile göçmen çocukların Türk toplumuna kültürel uyumlarının, Türkçe dil edinimlerinin hızlandırılması ve dolayısı ile akademik başarılarının artırılması hedeflenmiştir.

Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil beceri düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan yabancı uyruklu tüm öğrencilere eğitim imkânı sunan uyum sınıflarında görev alan PIKTES öğretmenlerinin, öğretim yeterliklerini artırmaya yönelik olan bu çalışmanın, çarpan etkisi, yetiştirdikleri göçmen öğrencilerin davranışlarına yansıması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile PIKTES uygulama ili olan İstanbul Esenyurt ilçesindeki uyum sınıflarında görevlendirilen Türkçe Dil Öğretici öğretmenlerine; Eğitim Psikolojisi, Bütünleştirici Öğrenme, Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık, Eğitim Ortamının Destekleyici Olması, Dil Desteği, Travma Bilinci, Bireyselleştirilmiş Eğitim Plânları, Aile Katılımının Önemi, Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke-Yöntem ve Teknikleri başlıklarını içeren öğretim modüllerinde yer alan yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Sözü edilen bu yeterlilikler, on (10) ayrı öğrenme-öğretme modülü kapsamında PIKTES öğreticilerinin öğretme yeterlikleri güçlendirilerek bütüncül bir bakış açısı ile eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenme-öğretme modülleri, akademisyen öğretim elemanları tarafından sekiz hafta içerisinde gerçekleştirilecektir. Her modülün eğitim süreci eş zamanlı olarak senkronize bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Yirmi dokuz (29) PIKTES uygulama ilinden biri olan ve geçici koruma altında yaşayan ve Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı İstanbul (GİGM, 2021), 27 Temmuz 2024 tarihli Suriyeli barındıran en yoğun şehrin, 530 bin 272 kişi ile İstanbul olduğu anlaşılmış ve yine göçmen yoğunluğunun olduğu Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluğunda yer alan PIKTES öğretmenleri, bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitimin niteliğini artırmak için önceden plânlanmış, düzenlenmiş ve iş birliğine dayalı (Bogdan ve Biklen, 1998; Mills, 2003) olan ve aynı zamanda olumlu sosyal değişim araçlarından (Berg, 2001) biri olması nedeniyle nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olan eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin kendi sahasında "içeriden" gerçekleştirilen ve iyileştirmeye dayalı olması nedeniyle Fraenkel ve Wallen (2003) eylem araştırmasını "Bir problemi çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek için, bilgi toplamak amacıyla bir ya da daha fazla kişi ya da gruplar tarafından yapılan araştırma olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada kullanılan eylem araştırmasının amacı, genelleme yapmak değil, günlük eğitsel yaşantılarda gerekli olan değişiklikleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılmıştır.
Bu çalışmanın sonucunda; PIKTES öğretmenlerinin kendi sınıf içi uygulamalarını, gözlemlemeleri veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yol izlemeleri (Johnson, 2014) sağlanmıştır. Söz konusu araştırma yönteminin çerçevesinde, somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım, araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi, araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitliği (Mayring, 2005) sağlamaktır. Bu amaçla PIKTES öğretmen yetkinlikleri artırılarak güçlendirilmeleri sağlanmıştır. Bu güçlendirme sonucunda Öğretmenler kendi sınıfları ve okulları hakkında karar verebileceklerdir. Yetkinleşen öğretmenler, kendi yeteneklerini, deneyimlerini ve yaratıcı fikirlerini sınıflarında uygulayabileceklerdir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi karşılayabilecek strateji, yöntem ve teknikleri uygulayabileceklerdir. Dolayısıyla, öğrencinin başarısı da artacaktır. Yine bu araştırmanın yöntemi; öğretmenlerin pedagojik repertuvarını genişletmesine, öğretmenleri, yaptıklarından sorumlu kılmaya, öğretmenleri, yeni perspektif ve paradigmaları öğrenmeye-anlamaya ve yeniliklere açık olmaya ve aynı zamanda eğitimde profesyonel olma duygusunu artırmaya ve öğretmenleri, değişimin öznesi yaparak pedagojik sorumluluğu pekiştirmeye katkı sağlamıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Amaçlı örnekleme ile gerçekleştirilen bu araştırma, İstanbul Esenyurt İlçesi Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan gönüllü 20 PIKTES öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının altı (6) tanesi erkek, 14 tanesi de kadın öğretmenden oluşmaktadır ve öğretmenlerin altı tanesi Sınıf Öğretmenliği, 10 tanesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu ve dördü de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD mezunlarıdır. Katılımcıların PIKTES öğretmenlik deneyimleri üç ile beş yıl arasında değişmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, iki ayrı kategoride günlük geribildirim kartları (katılımcı eğitimine ilişkin ve katılımcının kendi sınıf uygulamalarıyla ilgili olmak üzere) ve eğitim sürecine ilişkin haftalık katılımcı yansımalarından elde edilmiştir. Günlük geribildirim kartlarının bir yüzünde, gülen yüz diğer yüzünde ise somurtan yüz ifadesine göre (olumlu ve olumsuz) eğitim sürecine ilişkin katılımcı geribildirimleri elde edilmiştir. Haftalık katılımcı yansımaları ise birer günlük niteliğinde, herhangi bir yönlendirme olmaksızın tamamen katılımcı görüşlerinin serbest şekilde ifade edilmesine yönelik olmuştur. Elde edilen veriler, nitel betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda, üst tema ve bu temaları açımlayan alt temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Yine iç geçerlilik için elde edilen bulgular ve buna yönelik yapılan yorumların gerçeği yansıtması sağlanmıştır ve dış geçerlilik için ise elde edilen sonuçların benzer durum, ortam ve bağlamlara taşınabilmesi için tüm önlemler alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan ön kabullere şu şekilde yer verilmiştir. Eğitim sürecine, araştırmacıların bireysel etkisi olmuştur. Gerçeklerin bireyler ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişim içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplardaki tekrarında, yine aynı sonuçlara ulaşmanın olası olamayacağının kabulü ile bu araştırma süreci tamamlanmıştır. Çünkü davranışların sürekli değişim ve gelişim potansiyelinde olması, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin sabit tutulamayacağı ve insan doğasının karmaşık özelliği nedeni ile eylem araştırmasından elde edilen sonuçlar, çalışma grubunun özelliğinin dikkate alınması sonucunda yorumlanmıştır.

Araştırmanın Uygulama Basamakları

Bu araştırma, araştırmacılar tarafından "Araştırma Önerisi" olarak plânlanmış ve yazılmıştır. Daha sonra öneri, İstanbul Esenyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuştur. Söz konusu araştırma, İlçe Kaymakamlığı izni ve İstanbul İl Müdürlüğü'nün PIKTES öğretmenlerinin söz konusu eğitime katılım izinleri alındıktan sonra eğitim modüllerinin uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma önerisi, 10 adet öğrenme modülünü (Eğitim Psikolojisi, Bütünleştirici Öğrenme, Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık, Eğitim Ortamının Destekleyici Olması, Dil Desteği, Travma Bilinci, Bireyselleştirilmiş Eğitim Plânları, Aile Katılımının Önemi, Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke-Yöntem ve Teknikleri) içermektedir. Bu öğrenme modülleri, 20 PIKTES öğretmenine uygulanmıştır. Bu çalışma, Esenyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü eğitim salonunda, 2024-25 Eğitim-Öğretim Güz yarıyılında başlamak üzere 13 haftada süresince uygulanmış ve haftada bir gün dörder saat olmak üzere toplam 52 ders saatinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın Öğrenme Modülleri

I. Eğitim Psikolojisi. Çocukların doğum öncesinden itibaren fiziksel ve zihinsel gelişim dönemleri, çocuğun nasıl öğreneceği ve öğretimi bilgisi ile öğrenme süreci, öğrenmeyi etkileyen faktörler, motivasyon sağlama ile ilgili farkındalık eğitim sürecini etkili kılan önemli bir yeterlilik alanı olarak ele alınan bir içerik geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

II. Bütünleştirici Öğrenme. Öğrencilerin kavramları gerçek dünya deneyimleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olan bir öğretim pedagojisidir. Bu süreçte, bağlantıyı kurmaları için bütünleştirici sorgulama (anlamlı sorular sorma), uygulama ve transfer (becerileri yeni durumlara uygulama) ve yansıtma (kendi kendine düşünmeye dayalı kişisel ve mesleki plânlar yapma) olmak üzere üç adımı içeren bir yapıdaki öğretim içeriği uygulanmıştır.

III. Kültürel Duyarlılık ve Farkındalık. Öğretmenler ve eğitimciler, göçmen çocukların kültürel geçmişlerini anlamalı ve eğitim sürecine bu kültürel farklılıklarını dâhil etmelidir. Kültürel duyarlılık, çocukların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bu nedenle çocukların özellikle eğitim sürecinin başında (Eşik yöntemi ya da küçük adımlar ilkesi vb.) kendilerini güvende hissetmeleri için eğitimci ve öğretmenlerin, bu farklılıkları dikkate alarak kültüre duyarlı öğretim stratejileri kullanmaları ya da geliştirmeleri beklenmektedir. Kültürel duyarlılık, öğrencilerin kendilerini okul ortamında kabul edilmiş (güvende) hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Gay, 2010).

IV. Eğitim Ortamının Destekleyici Olması. Göçmen çocuklar için güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve öğrenme süreçlerine daha iyi adapte olmalarını sağlamaktadır (Guarino vd., 2008). Öğrenme ortamının göçmen çocuklar için destekleyici olması için öğretmenin, sınıf ve okul arkadaşlarının ve okul yöneticilerinin, göçmen öğrencileri koşulsuz kabul etmeleri gerekmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi dikkate alındığında, fizyolojik ihtiyaçlar ile güvenlik duygusu karşılanmadığı sürece, öğrenmenin gerçekleştirilemeyeceği yaygın kabul edilen bir gerçekliktir. Koşulsuz kabul, cinsiyet, dil, din, milliyet, zengin, fakir vb. ayrımı yapmaksızın tüm öğrencileri zihin, gönül ve beden dili ile kucaklamak demektir.

V. Dil Desteği. Dil engellerinin aşılması için, göçmen çocuklara yönelik dil destek programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. İkinci dil olarak verilen dil eğitimi, çocukların akademik başarılarını artırırken, sosyal uyumlarını da kolaylaştırdığı bilinen bir geçekliktir. Bu nedenle, dil desteği bireyselleştirilmiş eğitim planlarının önemli bir değişkeni olmak zorundadır. Bu destek, iki dillilik programları, İngilizce dil öğrenme (ELL) sınıfları ve dil koçları aracılığıyla sağlanabilir (Cummins, 2001). Türkçe Dil eğitimi alan göçmen çocukların eğitim süreçlerinde söz konusu öğretim modülü ile pedagojik bir destek sağlanmıştır.

VI. Travma Bilinci. Göçmen çocuklar, travmatik deneyimler yaşamış olabilirler. Bu nedenle, eğitimcilerin travma bilinci geliştirmesi ve travmaya duyarlı eğitim yöntemlerini kullanması beklenmektedir. Bu nedenle sosyal-duyusal, psikolojik, psikososyal veya eğitim desteği için travmayı tanılama ve gidermeye yönelik bilgilendirilmiş yaklaşımlar ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarına

ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin travma belirtilerini tanıyabilmeli ve uygun müdahalelerde bulunabilmeli (Cole vd., 2013) veya konsültasyon hizmetleri aracılığı ile yöneltme sürecini etkili olarak uygulayabilmelidirler.

VII. Bireyselleştirilmiş Eğitim Plânları. Bütün ülkelerin özelinde olduğu gibi her bir çocuğunun bilişsel-duyuşsal ve psikomotor öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme hızları farklıdır. Göçmen çocuklar için de bireyselleştirilmiş eğitim plânları oluşturarak onların eğitim yaşantılarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle bireyselleştirilmiş eğitim plânlarının (BEP) oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu plânlar, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine ve geçmiş deneyimlerine göre şekillendirilebilmektedir. Göçmen çocukların, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve travmatik deneyimler gibi zorluklarla karşılaşmış olma olasılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

VIII. Aile Katılımının Önemi. Göçmen çocukların eğitim süreçlerinde aile katılımı, onların akademik başarılarını ve duygusal iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda aile katılımını sağlamanın bazı yöntemleri şu şekilde özetlenmiştir:

Evde Eğitim Desteği, aileler, çocuklarının ödevlerine ve okul projelerine yardımcı olmaları, onların eğitim süreçlerine aktif katılımını desteklemektedir. Ayrıca evde eğitim desteği, çocukların okulda öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Henderson ve Mapp, 2002).

Okul ile Düzenli İletişim, ailelerin, okul ile düzenli iletişim halinde olması, çocukların eğitim süreçlerini daha yakından takip etmelerini sağlamakta ve okul ziyaretleri, ebeveyn-öğretmen toplantıları ve okul etkinliklerine katılım, bu iletişimi güçlendirmektedir (Epstein, 2001).

Eğitim Hedeflerinin Belirlenmesi, aileler, çocuklarının eğitim hedeflerini belirlemelerinde ve bu hedeflere ulaşmalarında, onlara rehberlik yapmalarına dolayısıyla çocukların akademik başarılarını artırmalarına ve motivasyonlarını yükseltmelerine (Fan ve Chen, 2001) yardımcı olmaktadır.

IX. Sınıf Yönetimi. Sınıf ortamında olaylar dinamiktir, anlıktır ve kurallar olsa bile uygulamalar farklılaşabilir, olaylar tüm sınıfın gözü önünde gerçekleşir. Bu durum sınıfı yönetmedeki anlık kararlar oluşturmada önemli rol oynar. Öğretmenin, öğretmenlik meslek bilgisi, sınıf yönetimi sürecinde kritik rol oynar. Yakın çevre olarak göçmen ailelerdeki çocuk sayısı, anne ve babanın durumu, ekonomik durum, büyük anne-baba ile birlikte yaşamak vb. faktörlerin yanında, uzak çevre olarak siyasal, sosyal ekonomik ve kültürel yapının çocuk üzerinde oluşturacağı etkilerin sınıfa ve eğitim-öğretime yansıması söz konusu olabilir.

X. Öğretim İlke Yöntem ve Teknikleri. Öğretimin, dersin kazanımlarına uygun öğretim stratejilerini belirlemek ve bu stratejiler uygun, öğretim yönteminin seçilmesi ve yine bu yöntemlere uygun aktif öğretim tekniklerinin belirlenerek öğrenme öğretme sürecini gerçekleştirmek tamamen öğretme yeterliliği ile ilgilidir.

BULGULAR

Araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen bulgular, üst tema ve bu üst temaları açımlayan alt temalardan oluşmuştur. Üst temalardan; "Göçmen Eğitimi" nin nasıl olduğuna ilişkin önemli bir farkındalığın oluşturulduğunu, "Pedagojik Gelişim"in sağlandığını ve aynı zamanda PIKTES öğretmenlerinin "Kişisel Gelişimleri"ne de etki edildiği ve "Hizmet İçi Eğitim"in önemine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulguları, Tablo 1 de, üst tema ve alt temalar olarak özetlenmiş ve üst temalar yan başlıklar dâhilinde betimlenmiştir.

Tablo 1

PIKTES Öğretmen Eğitimine İlişkin Elde Edilen Üst ve Alt Temalar

Üst Temalar	Alt Temalar
Göçmen Eğitimi Bilgisi	Empati Perspektif Genişliği Duygulardan Sıyrılmanın Önemi Uzlaşmacı Yaklaşım Eksiklikleri Fark Etme Pozitif Yaklaşım
Pedagojik Gelişim	Sınıf Yönetimi Veli ile İlişkiler Planlama ve Öğretim
Kişisel Gelişim	Mesleki Doyum Öz-farkındalık Motivasyon Özgüven
Hizmet İçi Eğitimin Önemi	Sürekli Gelişme Bilgileri Güncelleme Profesyonel Yaklaşım

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın verilerinin betimsel analizlerine yönelik olarak göçmen eğitimi (Altı adet alt tema), pedagojik gelişim (Üç adet alt tema), kişisel gelişim (Dört adet alt tema), hizmet içi eğitimin önemi (Üç adet alt tema) olmak üzere dört adet üst tema ve her bir temayı açıklayan toplam 17 alt tema elde edilmiştir. Bu çalışmanın amacı kapsamında, araştırmanın katılımcılarının "Kişisel Gelişim"ine yönelik bir öğretim modülü plânlanmamış ve uygulanmamıştır. Buna karşın, araştırmanın önemli ve değerli bir bulgusu olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişimlerine ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir; eylem araştırması sürecinde aktif öğretim teknikleri, yetişkin eğitimi ilkeleri ve araştırma sürecinde rol alan eğitimcilerin rol modelliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın verilerinde, araştırmacı niteliği, eğitim sürecinin nitelikli olması ve eğitimin gerçekleştirildiği fiziksel ortamın da nitelikli olmasının etkili olduğuna dair katılımcı görüşleri yer almıştır.

Göçmen Eğitimi Bilgisi

Üst tema olarak elde edilen göçmen eğitimi bilgisini açımlayan; empati, perspektif genişliği, duygulardan sıyrılmanın önemi, uzlaşmacı yaklaşım, eksiklikleri fark etme ve pozitif yaklaşım olmak üzere altı ayrı alt tema elde edilmiştir. Elde edilen bulguların betimlemesi aşamasında, direkt alıntılara yer verilerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Empati. Türk Dil Kurumu'nun (TDK) duygudaşlık, duyumsama ya da eşduyum olarak tanımladığı empati kavramında, bireyin kendisini başka birinin zihinsel süreçlerinin yerine kendini koyarak sözü edilen kişinin duygu ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada da katılımcıların adeta söz birliği yapmışçasına, **"**Empati duygum arttı" ve "Başkalarını anlamaya çalıştığımı öğrendiğimi fark ettim", "Öğrencilerime bakınca, neler yaşamış olabileceklerini tahmin etmeye çalışıyorum" gibi betimlemelerde bulunmuşlardır. Çünkü eğitimin içeriğinde, göç olgusu, göçmen çocuk psikolojisi, gelişim dönemi özellikleri gibi başlıklar yer almış ve eğitimin katılımcılar üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. "Çocuklara, önceki gibi sinirlenmiyorum artık" ve "Sınıfımda bağırmıyorum, tam bağıracakken aklıma geliyor" gibi kendilerine ilişkin olumsuz eleştirel betimlemelerin yerini olumlu davranışlara terk ettiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin aile yapılarının ve anne-baba ve kardeşlerinin ya da akrabalarının kendi öğrencilerinin üzerindeki etkilerini tahmin etmeye çalışarak öğrencilerinin sınıftaki davranışlarını daha iyi anladıklarını söylemişlerdir.
Yine bu çalışma ile oluşturulan farkındalık sonucunda, "Daha önce de pozitiftim ama bu eğitimden sonra farklılıklarımızın zenginliğe dönüştürülebileceğini görünce, empati duygum da arttı" diyen

katılımcının söz konusu eğitimin etkisini ortaya koyması açısından bu söylem oldukça öneli görülmektedir. "Öğrencilerimin yaşamış olduğu ve yaşayabileceği zorlukları fark ettim" diyen diğer bir katılımcının görüşü ise bu çalışma kapsamında, göç kavramı ve süreci ile ilgili olarak yaşanılması muhtemel travmalara ilişkin olarak elde edilen bilgiler sonucunda gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Yine benzer şekilde, katılımcıların tamamına yakını, öğrencilerini "şimdi daha iyi" anladıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Perspektif Genişliği. Psikoloji biliminin perspektifi; biyolojik, bilişsel, davranışsal, hümanist ve psikodinamik olmak üzere beş ayrı boyutta incelemiştir (gcu.edu., 2025). Bu çalışmadan elde edilen perspektif bulgusundan, bilişsel bakış açısı kastedilmektedir. Bu bağlamda içsel düşünce, hafıza, algı, dikkat, dil, problem çözme kapasitesi ve karar verme yeterliliği gibi değişkenlerin bileşiminden oluşan bir perspektif anlaşılmalıdır.
Söz konusu kavram çerçevesinde araştırmanın katılımcılarının bu çalışmanın sonucunda "Esnek" bir bakış açısı oluşturduklarını dolayısıyla geniş bir perspektife ulaştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin öğrencileri ile iletişimlerinde pozitif olmak ile esnek olmak arasındaki farkın farkındalığını oluşturan katılımcılar genellikle, "Daima olumluydum fakat bu eğitim ile farkındalığım arttı", "Pozitiftim, daha esnek bakmayı öğrendim", "Esnek bakmanın öğrencideki önemini anladım" demişlerdir. Aynı zamanda düşüncelerindeki değişimi ifade eden bir diğer katılımcı da "Pozitif yaklaşmamı gerektiren şeyler öğrendim" demiştir.

Duygulardan Sıyrılmanın Önemi. Duygu, bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim olarak ifade edilmektedir (Oxford, 2025). Öğretmenlik mesleğinin, iç dünya yani ilgi, tutum ve sevgi gibi duyuşsal değişkenlerle iç içe gerçekleştirildiği yaygın bir gerçeklik olarak kabul edildiği gerçeğinden hareket edildiğinde, öğrencilere olumlu öğretmen davranışı yaklaşımının çarpan etkisinin yüksek olacağı bilinmektedir. Bu araştırma da, sözü edilen çarpan etkiyi oluşturmakta etkili olmuştur. Bu süreçte, ön yargıların öğrenme-öğretme sürecindeki her iki taraf için nasıl bir blokaj oluşturduğu anlaşılmış ve bu blokajları elemine etmek ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. "Öğrenciye yaklaşımımda, duygularımdan sıyrılmam gerektiğinin ne kadar önemli olduğunu anladım" diyen bir katılımcı, öznel bir bakış açısının, öğretim sürecindeki kısıtlamaların farkına vardığını göstermiştir. Aynı zamanda, katılımcıların, öğrencileri ile olan etkileşimlerinde öznel eleştirel bir perspektif oluşturmaya başladıkları, "Daha ılımlı ve anlayışlı olmaya başladığımı fark ettim", "Önyargılarım vardı, kalbim biraz daha yumuşadı", "Öğrenciye yaklaşımımda kendimi sorguladım" şeklindeki ifadeler, öğretmenlerin olumsuz duygularından, olumlu duygu ve davranışlara nasıl evirildiklerini anlatmışlardır.

Uzlaşmacı Yaklaşım. Uyuşma, uzlaşım, mutabakat ve uzlaşmak durumu olarak açıklanan (Türk Dil Kurumu, 2025) uzlaşmada, kişiler arasındaki görüş ve çıkar ayrılığından karşılıklı olmak koşulu ile ödünler vermek dolayısıyla ortak bir noktada anlaşmaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, tek taraflı uzlaşının elde edildiğini gösterse de, öğretme sorumluluğu bulunan öğretmenin, öğrencisinin maddi ve manevi süreçlerini, içinde bulunduğu gelişim dönemi özelliklerini ve göçmen travmalarını anlaması sonucunda karşılıklı bir uzlaşıya varıldığı söylenebilir. Bu kapsamda, araştırmanın katılımcılarının, eğitim sonundaki betimlemelerinden, daha uzlaşmacı bir davranış geliştirdiklerine yönelik bulgu elde edilmiştir. Söz konusu bulguyu destekleyen betimlemeler arasında, "Öğrencim ile iletişim halinde iken ortak noktaya varmaya çalışıyorum", "Öğrencimin kendisini ifade etmesi için güvende olduğunu anlamasına çalışıyorum" ve "Öğrenciyi anlamaya özel çaba gösteriyorum" diyen ve iletişimin ötesine geçmek isteyen PIKTESli öğretmenlerin, bir uzlaşı sağlama çabası içinde oldukları anlaşılmaktadır. Yine farklı bir katılımcının, "Uzlaşmacı ve uyumlu bir yapım vardı zaten ama bu eğitim ile geliştirdiğimi fark ettim" şeklindeki ifadesi, potansiyelinden çıkarak aktif hale geldiğini gösteren bir betimleme olarak da yorumlanabilmektedir.

Eksiklikleri Fark Etme. Araştırmanın katılımcılarının tamamı, göçmen eğitimi konusunda oldukça fazla eksik bilgilerinin olduğunu fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Sözü edilen eksiklikler arasında, öğrenciyi tanımayla ile ilgili olarak "Öğrencinin fiziksel gelişiminin farkında değildim", "Öğrencilerin, hangi duygulara sahip olabileceğini fark etmemiştim", "Öğrencinin, kendisini sınıfta nasıl hissettiğinin önemi anladım", şeklindeki ifadelerin, gelişim psikolojisi ile ilgili eksiğin, bu

çalışma kapsamında giderildiği anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin çok önemli bir parametresi olan hazırbulunuşluk konusunda ise genellikle "Hazırbulunuşluğun bu kadar önemli olduğunu bilmiyordum" ifadeleri ve bu konudaki eksiklikleri betimleyen cümleler ile karşılaşılmıştır. Aynı zamanda, "Zaten süreçte bir öğretmenden daha fazla olmaya çalışırdım ama bu eğitim ile eksiklerimi fark edip düzeltme imkânı buldum" şeklindeki betimlemenin reflektif bir yansıtma olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, PIKTESli öğretmenlerin eksikliklerini fark etmelerini ve yine bu eksiklerini gidermelerini sağlamıştır.

Pozitif Yaklaşım. Pozitif yaklaşımdan, öznel iyi oluş olan pozitif psikoloji kastedilmiştir. Öğretmenin öznel iyi oluşundan karşılıklı olarak öğrenci-öğretmen ilişkisinin pozitif bir zeminde gerçekleştiği anlaşılmalıdır. Empati oluşturma, empati kurma ya da empatik yaklaşım olarak ifade edilen empatinin gelişimine katkı sunan bu eğitimin sonucunda, araştırmanın katılımcılarında göçmen öğrencilerine ilişkin pozitif bir yaklaşım gelişmiştir. "Öğrencime artık daha yapıcı davranıyorum" diyen katılımcının, öğrencinin istendik davranışlarından yola çıkarak ilerlediğine bir işaret olduğu düşünülürken, "Öğrenciyi, bir göçmen değil de çocuk olarak görmeye başladığımı hissettim" ifadesinden masumiyet faktörünün dikkate alınarak öğrenciye yaklaşıldığı anlaşılmaktadır. Diğer farklı bir söylem de, "Göçmen öğrenciye acımanın da öğrenmeye engel olduğunu öğrenmek tam bir ters köşeydi" ifadesi, öğretmenin öğrenciye yaklaşımında olumlu olarak ithaf ettiği önceki davranışının aslında eğitim ve öğretime hizmet etmediğini anlaması oldukça manidar olmuştur. Yine "Bu eğitimde, öğrenciye iyi niyetle yaklaşacağım şeyler öğrendim" diyen katılımcının, öğrenme dağarcığına pozitif yaklaşım olarak birçok değişken yerleştirdiği anlaşılmaktadır.

Pedagojik Gelişim

Öğretmenlik meslek bilgisi (TDK, 2025) olan pedagoji, bireyin bilişsel, sosyal-duyuşsal ve devinişsel davranışlarını bütüncül bir perspektiften inceleyen bilim dalıdır.
Pedagojik eğitim sürecinde eğitim programı, öğretmen niteliği, anne-baba farkındalığı, okulun fiziksel koşulları ve okul yönetimi gibi dışsal değişkenler çocuğun bütünsel gelişiminde birincil faktörlerdir. Bu araştırma sürecinde, PIKTES'li öğretmenlere sınıf yönetimi, veli ile olan iletişim süreçleri ve dersi planlama ve özellikle öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterlilik kazandırılmıştır.

Sınıf Yönetimi. İlkokul üçüncü sınıf olan ve tamamının göçmen çocuklardan oluştuğu sınıf yönetimi sürecinde, söz konusu eğitimin oldukça etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından katılımcı öğretmenlerin, sınıf yönetimi sürecini oluşturan bileşenlerin farkına vardıklarını göstermektedir. Kompleks bir yapı gerektiren sınıf yönetimi sürecine ilişkin "Çocukların güvende olma ihtiyaçları olduğunu fark ettim", "Derste dikkatlerini diri tutmayı öğrendim", "Sesimi alçaltarak daha az konuşmayı ve daha çok öğrencileri dinlemeyi öğrendim" ve "Sınıfımda artık olumsuz yönerge vermiyorum ayrıca keyifli bir ortam oluşturmaya başladım" şeklindeki ifadelerden hem motivasyonu sağlamanın hem de etkili iletişim yollarının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca "Ders işlerken kullandığım dil ve yönergelerin ne kadar etkili olduğunu fark ettim", "Daha durgun ve pasif olan öğrencilerin aktif katılımları, sınıfı hareketli ve neşeli hale getirdi" derken, aktif katılımın çarpan etkisini ortaya koyan katılımcı ifadeleri yer almıştır. Bu çalışma kapsamında, dil öğretimi sınıf içi- özellikle aktif öğretim tekniklerinin katılımcılara öğretilmesinin hem öğretmen hem de öğrenciye olumlu dönüşleri olmuştur. Bu konudaki betimlemelerden, "Ders içi etkinliklerimi çeşitlendirdim hem kendime hem de öğrencilere faydalı oluyor", "Öğrencinin derse katılımını sağlayan öğretim teknikleri ile işlediğim ders, öğrencim ile derin ilişki kurduğumu hissettirdi", "Aktif teknikler, öğrencilerimin motivasyonunu artırdı" ve aslında tüm betimlemeleri özetleyen farklı bir katılımcının "Derste hareket edince, aslında öğrenmenin gerçekleştiğini ve kalıcı hale geldiğini de öğrendim" söyleminden, gerçekleştirilen bu eğitimin amacına ulaştığını göstermiştir.

Veli ile İlişkiler. Göçmen çocuk eğitiminde, aile farkındalığının kritik bir rol üstlendiği bilinen bir gerçekliktir. Bu araştırmanın verilerinden, göçmen ailelerinin genellikle iş birliğine yanaşmadıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, "Velilerin olumsuz tutumları nedeniyle iş birliği oluşturamadım" ya da "Veli, çocuğu İngilizce öğrensin ama Türkçe öğrenmesin istiyor bu yüzden iletişim kuramıyorum" şeklindeki birbirine benzer birkaç katılımcı ifadesi gözlemlenmiştir. Bunun

yanında olumsuzluklara rağmen, iş birliği çabasına karşılık veren veli katılımına ilişkin görüş beyan eden öğretmenlerin, hem öğrencilerine hem de kendi eğitim-öğretim süreçlerine olan katkısı şu şekilde ifade edilmiştir: "Veli ile olan işbirliğimiz, öğrencinin motivasyonunu artırdı", "işbirliğimiz işe yaradı ve katı tutumu olan öğrencimin öğrenmeye heveslendiğini gördükçe benim de şevkim arttı" ayrıca " İşbirliğinin olumlu etkisini gördüm; İşbirliğinin önemini kavradım; Veli ile işbirliği yapılabiliyormuş, gördüm" şeklindeki ifade sıklıkları yer almıştır. Halkanın merkezinde yer alan göçmen çocuk eğitimi sürecinde, halkanın ikinci aşamasında kalan aile faktörünün, farklı eğitim politikaları ve programları ile sürece katılımlarını sağlayacak özel bir çabanın olması gerektiği ihtiyacı gözlemlenmiştir.

Plânlama ve Öğretim. Öğrenci hazırbulunuşluğunun gözlemlenmesi, buna göre kazanım oluşturulması ve devamında kazanımlara uyun aktif öğretim sürecinin işe koşulmasına ilişkin yapılan eğitimin, katılımcıların pedagojik gelişimlerine katkısı olmuştur. Bu katkı ya da farkındalığı kendilerinde bırakılan iz ve sınıf içi uygulamalarına göre ifade eden öğretmenler, "Dersimi, giriş-gelişme ve sonuç olarak nasıl işleyeceğimi öğrendim", "Dersi plânlayarak işlemek beni ve öğrencilerimi rahatlattı", "Plânlı ders yapmanın önemini, öğrencilerimdeki değişimi görünce daha iyi anladım"; "Bilişsel-duyuşsal ve psikomotor davranışları öğrendim" demişlerdir. Davranışların özelliklerini ve aktif öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenerek sınıflarında uygulayan öğretmenlerin dönütleri kapsamında genellikle şu ifade yer almıştır: "Bu eğitim bana, sınıfta kullanabileceğim teknikleri öğretti" şeklinde olmuştur. Bu sonucu açımlayan söylemler arasında, "Kullandığım öğretim tekniklerinin, gerçekten öğretici olması beni şaşırttı", "Beyin fırtınası, köşeleme ve istasyon teknikleri dil öğretiminde çok etkili oldu", "Aktif öğretim uygulamalarımın öğrenciye yansıdığını görmek beni mutlu ediyor", "Derse başlamadan önce öğrendiğim ısınma teknikleri, öğrencilerimi güvende hissettirdi, konuşmayan çocukların konuşmasına yol açtı" gibi destekleyici ifadeler, bu çalışmanın olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim kapsamında, bireyin iyi ve sınırlı yanlarını fark etmesi, yeni beceriler kazanması, duyuşsal-bilişsel ve hareki yeteneklerini geliştirmesi, hedeflerini belirlemesi, sorgulayarak yeniden yapılandırması sonucunda farkındalığını artırarak yaşam kalitesini artırması sayılabilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın katılımcıları mesleki doyum, kendini ifade etme yeterliliği, öz-farkındalık, empati, motivasyon ve özgüven boyutlarında, bu eğitimin sonucunda kendilerinde bir gelişme olduğunu söylemişlerdir.

Mesleki Doyum. Kişisel gelişim perspektifinde mesleki doyum önemli bir parametredir. Mesleğine olan ilgisini "Öğretmen olduğum gerçeğini sevdiğimi hatırladım" diyen bir katılımcıya, "Aktif öğretim etkinlikleri ile iç içe olmak, mesleki yeterliliğimi artırdı" sözleri ile farklı bir katılımcı eşlik etmiştir. Yine eğitim sürecinde öğrendiği öğretim tekniklerini sınıfında uygulayan öğretmenlerden "Uygularken yaşamak ve yaşatmanın keyfini çıkarıyorum", "Uygulayarak öğrenme ve öğretmenin etkili olduğunu farkettim, "Uygulamalı öğrenme ortamlarının, öğrenmeye olan büyük katkısını fark ettim" gibi ifadeler ile benzerleri tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. "Öğrendiğim yöntem ve teknikler, mesleğimi zenginleştirdi" düşüncesinde olan katılımcı sayısı da oldukça fazla olmuştur. Katılımın benzer yoğunlukta olduğu diğer bir düşünce ise, "Öğrenmeyi öğrendim ve nasıl öğreteceğimi fark ettim", Tüm sistemin birbirleri ile etkileşim içinde olduğunu anladım", "Esnek ve hayatın içinden bir sınıf yönetimi bilgisi, bana mesleğim ile ilgili farklı bir kapı açtı" şeklindeki geribildirimler, söz konusu eğitim sürecinin mesleki gelişime olan katkısını ortaya koymaktadır.

Öz-farkındalık. Bireysel anlamda reflektif olmak, öz-farkındalık geliştirmenin birinci basamağı olarak dikkate alınabilir. Bu bağlamda elde edilen verilerden, çalışmanın katılımcılarının genelinin kendilerine bir ayna tuttukları anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların kendileri hakkındaki betimlemeleri, "Daha dikkatli ve uyanık olmam gerektiğini fark ettim", "Öğrenme isteğim arttı", "Ezberde olan davranışların neler olduğunu fark ettim", "Kendimi güvende hissetmenin önemini fark ettim", "Yüz yüze, göz teması ile olan iletişimin ne kadar önemli olduğunu anladım" ve" fizyolojik

sağlığın, zihin sağlığına olan etkisini fark ettim" gibi arka planda eksikliklerin fark edildiğini ifade eden betimlemeler elde edilmiştir. Aynı zamanda, "Süreçte kendimi sorgulamayı öğrendim", "kendim ile ilgili farkındalığım gelişti" şeklindeki katılımcı ifadeleri, bireylerin kendi süreçleri hakkında düşündüklerini ve düşüncelerini de fark ettiklerini göstermektedir.

Özgüven. Özgüven, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parametresidir**.** Bu parametrenin de en önemli göstergelerinden biri de kendini ifade edebilme yeteneğidir. Özellikle öğrenme ortamlarında, kendini ifade edebilmenin öğretmen ve öğrenci açısından ortaya koyduğu eğitsel çıktılar, grup lideri olarak hem öğretmeni hem de öğretmeni rol model alan öğrenci açısından karşılıklı olmuştur. Bu çalışmanın önemli çıktılarından biri de katılımcıların özgüvenlerinde olan gelişim olmuştur. Bu bağlamda, "Kendimi ifade gücüm arttı", "Etkileşimli öğrenme ortamı, bana olgunluk kattı", "Bu eğitimi kendim için bir şans olarak görüyorum" ve "İlgi ve tutumlarımda olumlu gelişme oldu", şeklindeki betimlemeler elde edilmiştir. Ayrıca, öğrenme ortamının pozitif ve samimi olmasının, sürece katılım isteklerini, cesaretlerini artırdığı sonucuna ulaştıran betimlemeler de yer almıştır. Ek olarak sürecin işlevsel olduğuna işaret eden katılımcılardan birinin de "Öğrendiklerimi, uygulayacağımı bilmek beni cesaretlendiriyor" demiştir.

Motivasyon. Bu eğitim süreci, araştırmanın katılımcılarını harekete geçiren içsel ve dışsal enerji kaynaklarına katkıda bulunmuştur. İçsel motivasyon kaynakları olarak yukarıda ele alınan alt temalarda ifade edildiği gibi, özgüven gelişimi, kendi iyi ve sınırlı yanlarını fark ederek gelişime açık olma, göçmen öğrencinin içsel ve dışsal süreçlerini anlayarak empati gücünü geliştirme gibi değişkenler olarak sıralanabilir. Ayrıca bu konuda "Öğrendikçe anladım, anladıkça uyguladım, uyguladıkça da öğretme şevkim arttı", "Öğrendiklerimi uygulamak beni motive etti" ve "Öğrenciye, nerede ne zaman katkı sağlayacağımı öğrenmek ve uygulamak beni heyecanlandırdı" şeklindeki katılımcı ifadeleri söz konusu sürecin etkisini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlere sağlanan eğitim ile dışsal motivasyon kaynaklarının da harekete geçirildiği anlaşılmıştır. Bu konudaki katılımcı görüşleri, "Diğer öğretmenlerle benzer problemleri yaşadığımızı görmek, mesleki motivasyonumu artırdı" şeklindeki ifadeden göçmen çocuk eğitiminde benzer sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Yine görev yapılan okulun kadrolu öğretmenleri tarafından ötekileştirildiklerini düşünen katılımcıların "Okulumdaki ötekileştirme beni öfkelendiriyordu, şimdi daha sakinim" ve "Diğer öğretmenlerin önyargılarından artık rahatsız olmuyorum" ya da "Okul idaresinin sınıfımı görmezden gelmesi beni üzmüyor artık" gibi betimlemelerden, öğretmenlerin içsel süreçlerini yeniden yapılandırdıkları dolayısıyla bu çalışma sonucunda edindikleri farkındalık sayesinde daha etkili kullanabildiklerini ortaya koymuştur.

Hizmet İçi Eğitim

Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin, eğitim-öğretim sisteminde meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarına katkıda bulunmanın (Gültekin ve Çubukçu, 2008) yanında, olası eğitsel değişiklikler ile teknoloji ve üretime katkı sağlamak ve aynı zamanda bilgi, beceri ve tutumlarını güncellemek ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen iş başında ya da iş dışındaki eğitimlerdir. Hizmet içi eğitim ve bu eğitimlerin niteliği, eğitim iş görenlerinin değişen sisteme uyumlarını sağlamanın yanında, mesleki tükenmişliği azaltmak ve eğitimde kalite ve eşitliği artırmak açısından önemli görülmektedir. Tüm bu çaba ve emeğin sonunda elde edilen eğitim kalitesinden, yetiştirilen öğrencinin niteliği ve başarısının anlaşılacağı da bilinen bir gerçekliktir.

Sürekli Gelişim. Araştırmanın katılımcıları, durağanlıktan uyanışa geçmenin heyecanını yansıtmışlardır geribildirimlerine. Sözü edilen ifadeler arasında "Fakültede öğrendiklerimizi yeniden hatırlamak gerekiyormuş", "Bilgilerimizi güncellemenin ne kadar önemli olduğunu gördüm" ve "Anladığım, öğretmen dediğin sürekli kendini geliştirmelidir" şeklindeki ifadeler yer almıştır. Ayrıca kendisini rutinden alıkoyan bu çalışmaya ilişkin bir diğer katılımcı, "Farklı öğrenme ortamında hizmet içi eğitim almak, beni tekdüzelikten uzaklaştırdı" demiştir.

Bilgileri Güncelleme. Lisans eğitimi süreçlerinde aldıkları eğitimi hatırladıklarını söyleyen bazı katılımcılar, "Yıllar önce, öğrenci iken aldığımız dersleri unutmuştuk, hatırladık, bilgilerimizi yeniledik" demişlerdir. Göçmen çocuğun eğitiminde Türkçe öğretimi sürecine ilişkin farklı yöntem ve teknik zenginliğinin farkında olmayan öğretmenlerde bir uyanış olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda "Eski

bilgilerimi, geri getirdim ve üzerine de yenilerini koydum", "Bilgilerimi hatırlamak iyi geldi, yenileri ile uygulamaya başladım bile", "Bir uyanış oldu" gibi ifadeler, bilgilerin güncellendiğinin anlaşılmasına neden olmuştur.

Profesyonel Yaklaşım. Bu çalışmanın ilgi çeken bir diğer bulgusu, eğitimi gerçekleştiren araştırmacıların, katılımcılar üzerinde bıraktığı olumlu izlenim olmuştur. Bu bulguyu destekleyen betimlemeler arasında, "Uzman eğitimci katkısının, hizmet içi eğitimde ne kadar önemli olduğunu gördük", "Eğitim aldığımız hocanın-hocaların alanlarında iyi olduğunu görünce hem ilgim arttı hem de örnek aldım", "Demek ki istekli oluşumda eğitimcilerin konularına hâkim olması gerekiyormuş" gibi ifadeler yer almıştır. Söz konusu söylemler, hem katılımcıların eğitimleri sürecinde alan uzmanlarının farkını görmeleri sonucunda, teknik olarak hizmet içi eğitim süreçlerinin nasıl olması gerektiğine işaret etmiş, hem de kendi ifadelerinden, onların bakış açılarının profesyonel bir perspektifte oluştuğunu gözlemlemek mümkün olmuştur. Yine PIKTES özelinde, "Sistemde PIKTES'li öğretmenler, ikinci plandadır ama; bu eğitim ile mesleğimi ve kendimi önemli hissettim" diyen katılımcının söz konusu eğitime davet edilmiş olmaları, aktif öğretim teknikleri, katılımcı öğretim yaşantıları ve göçmen öğrencinin eğitimindeki görev, rol ve sorumluluklarını anladıkça geliştiğini düşündüren bir betimleme olmuştur.

Göçmen eğitimi "Profesyonel" bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ülke sathında, göç olgusu ve göçmen eğitimi sürecinin eğitim politikaları kapsamında ele alınması gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, PIKTES projesi kapsamında görev alan öğretmenlerin göçmen eğitimi kavramı, olgusu ve değişkenleri hakkında bilgilenmelerini sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar, bu öğretmenlerin göçmen çocukların öznel ve eğitsel süreçlerini anlamalarını dolayısıyla ailelerin çocukları ile olan olası iletişimlerini anlamalarına neden olmuştur. Böylece öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin daha empatik, uzlaşmacı, önyargısız ve daha geniş bir algılayış-perspektif kapsamında öğrencilerini anlamalarına ve eğitim-öğretim yaşantılarını da bu perspektif çerçevesinde planlayarak gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Aynı zamanda bu çalışmanın, PIKTES'li öğretmenlerin pedagojik gelişimlerine önemli bir katkısı olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, sınıflarını daha nitelikli yönetmişlerdir, velileri ile olan iletişimlerini yeniden yapılandırmaya çalışarak öğrencilerinin eğitsel yaşantılarına müdahil olmalarını sağlamışlardır. En önemlisi, öğretim süreçlerini daha nitelikli olarak plânlamış ve Türkçe dil öğretimine hizmet eden, öğrencinin aktif katılımını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın primer hedefi olmayan fakat önemli bir çıktısı olan PIKTES'li öğretmenlerim kişisel gelişimine olan katkı, bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri olmuştur. Bu gelişimi sağlayan bileşenler kapsamında, mesleki doyum elde edilmiştir. Öz-farkındalıklarına katkı sunulmuştur, empati oluşturma konusunda gelişim sağlanmıştır, kişisel ve mesleki motivasyonlarının artmasına neden olunmuştur ve öğretmenlerin özgüvenlerinin gelişimine katkıda bulunulmuştur. Bu beklenmedik sonuca, çalışmanın uygulandığı fiziksel ortamın, eğitim programının niteliğinin, yetişkin eğitimi ilkelerinin ve özellikle katılımcı bir sürecin işe koşulduğu ve aynı zamanda eğitimi gerçekleştiren araştırmacıların kişisel ve mesleki özelliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri ise, katılımcıların yaşam boyu öğrenme sürecinin içinde olmaları gerektiğinin önemini kavramış olmalarıdır. Araştırmanın katılımcıları, bu çalışmayı bir nevi hizmet içi eğitim gibi algılayarak bu yolla, mesleki gelişime açık oldukları anlaşılmıştır. Bu çalışma ile eğitim dolayısıyla gelişim ihtiyacın hissedilmesi ve yine bu çalışma ile giderilmesi sonucunda katılımcıların sürekli gelişime olan ihtiyaçlarının saptanmış olması, bilgilerini yenilemeleri ve yenilerini öğrenmelerinin yanında mesleki görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirmede profesyonel bir bakış açısına sahip olunması gerektiği anlaşılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, öğretmen dolayısıyla okul yönetimi ile iş birliğinin gerçekleştirilebilmesi için göçmen çocukların ve göçmen ailelerin profesyonel olarak geliştirilmiş olan eğitim programları ile ivedilikle eğitime alınması gerekmektedir. Özellikle anne-baba eğitimlerinin, toplumsal nitelik, toplumsal entegrasyon ve çocuklarının birer iyi vatandaş olarak yetiştirilmesi için mutlaka Türk Eğitim felsefesine göre eğitim sürecine alınmaları gerekmektedir.

Göçmen Eğitimi, Türkiye'nin eğitim politikaları kapsamında geniş ve önemli bir çerçevede ele alınması gerekmektedir. Öncelikle, göçmen eğitimi ihtiyaç analizi tüm paydaşların (Göçmen aile-çocuk, il milli eğitim müdürlükleri, göçmen daire ve ofisleri, sistemde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile kobiler) katılımı ile hem ulusal hem de yerel (illerdeki göçmen yoğunluğu dikkate alınarak) katılımıyla gerçekleştirmelidir. Bu analize göre, hem göçmen çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlere, hem de göçmen çocuk eğitimine ayrıca anne-baba eğitimine yönelik eğitim programları geliştirilerek uygulanmalıdır. PIKTES projesi kapsamında sözleşmeli olarak görevlendirilen öğretmenler, eğitim sisteminin önemli birer çarkı olarak görülmeli, okul yönetimi ve kadrolu çalışan diğer öğretmenler tarafından koşulsuz kabul edilmelidirler ki, bu öğretmenlerin kuruma dair aidiyet duyguları gelişsin. Çünkü aidiyetin, bireyin kendini güvende hissedeceği önemli bir duygu olması sonucunda, psikolojik sağlamlık, sağlıklı ilişkilerin kurulması, öğrenmeye gelişmeye açıklık, yüksek hedefler belirleme, kendi değerini anlama, öz saygının kaynağı olması ve problemlerle başa çıkma gibi bireysel gelişimde kritik bir rol oynar (Maslow, 1943) ister çocuk ister yetişkin olsun bu gerçeklik, geçerliğini her durum ve koşulda sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen üst tema ve temaların dışında, araştırmacı gözlemleri ve araştırmanın verilerinde vurgulanan, yani bağlam kapsamında gözlemlenen bir detayın da burada betimlenme ihtiyacı duyulmuştur. Araştırmanın katılımcıları, öncelikle göçmen çocukların ailelerinin kendileri için yabancı bir dil olan Türkçe öğrenimi sürecindeki dirençlerinin, çocuklarına yansımasından dolayı karşılaşılan zorluklardan söz etmişlerdir. Söz konusu direncin nedenleri anlaşılmaya çalışılmalı ve kendi dilinde bile okuma yazma bilmeyen 8-10 yaş aralığındaki çocuklara Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri gibi dil öğretimi konusu profesyonel olarak gerçekleştirilmelidir.

Bu çalışmanın toplam değerlendirmesinin, olumlu sosyal-duyuşsal öğrenme çıktılarının daha fazla olduğuna yönelik olmuştur. Bu çalışmada, "Göçmen Eğitimi" kapsamında ele alınan her bir öğrenme modülünün etkili olduğu, dolayısıyla bu modüllerin kesişim noktasının da "Özgüven" olduğu düşünülmektedir. Çünkü, söz konusu eğitim modüllerinin öğretmen, öğrenci ve veli üçgenini bütüncül bir şekilde ele alması olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research, message for the social sciences*. Allin and Bacon.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) BM Örgütü. (2020). https://www.unhcr.org/tr/unhcrturkiye-istatistikleri

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods.* Allyn and Bacon.

Cole, S F., Eisner, A. ,Gregory, M.,& Ristuccia, J (2013). *Helping traumatized children learn: A report and policy agenda.*

Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 4, 61-75, https://doi.org/10.1080/13670050108667719

Dünya Göç Raporu (2020). *Göç ve göçmenler. Küresel bakış*. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020-turkish-chapter-2

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Graw-Hill.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. Teachers College Press.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). GİGM, https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638, E.T.

Grand Canyon University (2025). https://www.gcu.edu/blog/psychology-counseling/perspectives-psychology.

Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school. *Family, and Community Connections on Student Achievement*.

Johnson, A. (2014). Eylem araştırması el kitabı. Y. Uzuner, M. Özten Anay (Çev.). Anı Yayıncılık.

Maslow, A. H. (1943). A *theory of human motivation*. Psychological Review, S. 50 (4), ss. 370,377.

Mayring, P. (2005). *Nitel sosyal araştırmaya giriş.* A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.) Baki Yayıncılık.

Mills G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed). Prentice-Hall.

The Oxford English Dictionary. (2025). https://www.google.com/search?q=duygu+nedir&sca_esv

Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System- PIKTES (2025). https://PIKTES.gov.tr/

Solano, G., Huddleston, T. (2020). *Migration policy group*. Knowledge policy.ec.europa.eu

Türk Dil Kurumu. (2025). https://tdk.gov.tr/

UNHCR (2002). *Protecting refugees: Questions and answers*. Booklets and brochures. 1 February. https://www.unhcr.org/hk/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/FAQ-ahout-Protecting-Refugees.

UNICEF (2020). Educationsolutionsformigrantanddisplacedchildrenandtheirhostcommunities. https://www.unicef.org/media/83561/file/Education-solutions-for-migrant-anddisplaced-children-and-their-host-communities.pdf.

BÖLÜM 8

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Nilgün YENİCE
Ezgi KARASULU
Dr. Dilek KARIŞAN

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ[1]

Nilgün Yenice [2], Ezgi Karasulu[3] Dilek Karışan[4]

Özet

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik bakış açılarını, bilgi düzeylerini ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 öğretim yılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitede Fen Bilimleri Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla birebir görüşmelerle toplanmıştır. Görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda içerik ve dil açısından düzenlenmiş, öğretmen adaylarının bireysel algılarını, bilgi kaynaklarını, çözüm önerilerini ve öğretimsel yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, bağımsız kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalarla analiz sürecinde güvenirlik sağlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğini genel olarak çevresel bir tehdit olarak algıladıklarını, bilgi kaynaklarının büyük oranda ders içeriklerine ve medya araçlarına dayandığını, çözüm önerilerinde ise bireysel önlemler kadar eğitim temelli yaklaşımlara da vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen adayları, fen derslerinde verilen küresel iklim değişikliği konularının dersin içeriği ve kullanılan yöntem ve teknikler bakımından ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılmasına yönelik öğretimsel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında adayların gelişen sürdürülebilirlik odaklı davranışlarının kalıcı hale gelmesi amacıyla verilen eğitimin sadece teorikte kalmaması, topluluklar ve kampüs ortamlarında gerçekleştirilecek ağaçlandırma ve geri dönüşüm çalışmaları gibi uygulamalı etkinliklerde ders içeriklerine entegre edilebilir.
Anahtar Kelimeler: Küresel iklim değişikliği, Fen bilimleri öğretmen adayları, Öğretmen adayı görüşleri

GİRİŞ

Sanayi Devrimi ile birlikte artan insan faktörlü faaliyetler, hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak çarpık kentleşme, ormansızlaşma gibi birçok sebep iklim üzerinde olumsuz etkiler yaratmaya başlamıştır (Demir, 2009). Bu olumsuz etkiler, dünya genelinde iklimin giderek değişmesine ve çevresel dengenin bozulmasına sebep olmuştur. Bu sebepten ötürü iklim değişikliği bugün karşı karşıya kalınan önemli bir küresel sorun haline gelmiştir. Türe (2024), iklim değişikliğini atmosferdeki sıcaklık, rüzgâr ve yağış gibi uzun vadeli hava koşullarındaki ortalamaların, doğal ya da insan kaynaklı etkenlerle zaman içinde gösterdiği değişiklikler olarak tanımlamıştır. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Sözleşmesi'nde (UNFCCC, 2024) ise iklim değişikliği *"Doğrudan ya da dolaylı bir şekilde küresel atmosferin*

---

[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]Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ezgikarasulu97@gmail.com, ORCID: 0009-0005-6828-9378
[4]Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, dilekkarisan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1791-9633

bileşiminde değişiklik oluşturan sera gazlarının iklimde yarattığı etki" olarak tanımlanmaktadır. Özellikle UNFCCC'nin tanımında belirtilen atmosferin bileşiminde yaşanan bu değişimler ve buna bağlı olarak gerçekleşen sıcaklık artışı, ekosistem ve doğal yaşam döngülerinde yaşanan bozulmalar insanlığın karşı karşıya olduğu en büyük tehditlerdendir. Bu değişim süreci, küresel iklim değişikliğinin, sadece çevresel faktörlü değil, aynı zamanda insan sağlığını ve yaşamını tehdit eden, uzun vadeli ve ciddi bir küresel tehlike haline gelmesine yol açan bir faktör olarak görülmesine neden olmuştur (Hacısalihoğlu ve Balcı, 2023).

Atmosferdeki sera gazlarının (karbondioksit, metan, nitröz oksit, su buharı, ozon ve florlu gazlar) artışı nedeniyle dünya sıcaklıklarının yükselmesi, iklim değişikliğinin etkilerini daha belirgin hale getirmektedir. Bu yükseliş, buzullarda erime, hava olaylarının şiddetinde ve sıklığında artış, deniz seviyesinde yükselme gibi hem çevresel hem de sosyoekonomik etkileri olması açısından bu konunun önemini ve aciliyetini gözler önüne sermektedir. Bu önem ve aciliyet iklim değişikliğinin küresel bir sorun olarak sıkça tartışılmasına yol açmaktadır (Sağlam vd., 2008). Bu tartışmalar arasında, küresel iklim değişikliğinin nedenleri, etkileri ve bu değişikliğe karşı önerilen çözüm yolları gibi konular yer almaktadır. İklim değişikliğine yol açan faktörler, genellikle doğal ve beşeri kaynaklı nedenler olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Doğal nedenler, dünyanın 4.5 milyarlık jeolojik geçmişi boyunca meydana gelen değişimlere işaret etmektedir. Bu değişimler arasında kıtasal sürüklenmeler, güneş etkinlikleri, volkanik patlamalar ve dünya yörüngesindeki farklılaşmalar yer almaktadır (Karakuş, 2010; Akt. Öztürk ve Öztürk, 2019).

Beşeri kaynaklı başlıca sebepler arasında genellikle insan faaliyetli çevresel etkiler görülmektedir. Bu etkiler aşırı fosil yakıt kullanımı, ormanların tahrip edilmesi ve sanayi faaliyetleri sonucu sera gazı salınımı gibi unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır (Öztürk ve Öztürk, 2019). Bu etkenler, dünyanın doğal dengesini bozarak küresel ısınmayı hızlandırmakta ve iklim değişikliğini tetikleyerek insanlığın geleceğini tehdit eden bir sorun haline gelmektedir. Bu noktada doğal faktörlerin etkisini de göz ardı etmeden insan faaliyetlerinin bu değişimlerdeki rolünün daha iyi anlaşılması ve buna göre harekete geçilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı da bilim dünyası ve uluslararası topluluklar bu dönüşü olmayan değişimler zincirinin sebep olduğu riskleri ve tehditleri en aza indirmek için acil eylem planları oluşturarak harekete geçmişlerdir. Bu bağlamda bilim insanları, küresel ısınmayı azaltmak için ortak çözüm önerilerinde bulunmaya başlamışlardır (Barnard vd., 2021). Eroğlu (2009) bu öneriler arasında fosil yakıt kullanımının azaltılması, yenilenebilir enerji kaynaklarının yaygınlaştırılması, enerji tasarruflu ürünlerin tercih edilmesi, ormanların korunması, çarpık kentleşmenin önlenmesi, çevre eğitiminin güçlendirilmesi ve geri dönüşümün teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu önlemler, iklim değişikliğiyle mücadelede önemli adımlar olarak görülmektedir.

İklim değişikliği, bugün küresel ölçekte mücadele edilmesi gereken önemli bir sorun haline gelmektedir. Bu soruna karşı etkili bir mücadele için atılması gereken ilk adımlardan biri, toplumun her kesiminde farkındalık oluşturmaktır (Yılmaz, 2024). Toplumun bilinçlenmesi, iklim değişikliğinin çevre ve toplum üzerindeki derin etkilerinin araştırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim bu alanda disiplinler arası araştırmaların yapılması, sorunun çok boyutlu yapısının kavranmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2024). Toplumun hızla dönüşüm geçirdiği günümüzde, bu değişime öğretmenlerin ve eğitim programlarının aktif bir şekilde katkı sağlaması gerekmektedir. Çünkü eğitim toplumsal değişimin en önemli araçlarından biridir. Özellikle teknolojik yenilikler, yeni bakış açıları ve entegrasyon süreçleri gibi faktörler, öğretmen eğitiminde daha dinamik ve uyumlu yöntemlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Livingston, 2016). Bu durum, dinamik ortamda küresel çaptaki sorunları ve teknolojideki gelişmeleri ders içeriklerine entegre etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, fen bilimleri derslerinin temel amacının öğrencilere yalnızca bilimsel kavram ve ilkeleri kazandırmakla sınırlı olmadığı; aynı zamanda güncel, toplumsal ve küresel ölçekte önem taşıyan konulara ilişkin farkındalık geliştirmeyi de hedeflediği görülmektedir.

Fen eğitimi, öğrencilerin bilimsel bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayarak, çağdaş sorunlara yönelik bilinçli tutum ve sorumluluk geliştirmelerine katkı sunan bütüncül bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Özellikle iklim değişikliği gibi küresel ölçekte etkileri bulunan bir sorun, öğrencilerin bilimsel bir bakış açısıyla ele alabilecekleri, neden–sonuç ilişkileri kurarak değerlendirebilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri önemli bir öğrenme alanı

olarak öne çıkmaktadır. Fen bilimleri eğitimi, öğrencilere bu konuda en güncel, detaylı bilgiye ulaşma imkânı sunmakta ve onların iklim değişikliğinin etkileri konusunda bilinçlenmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, fen bilimleri dersleri aracılığıyla iklim değişikliğine dair gerçek dünyada var olan örneklerle tanışarak, bu konuda daha geniş bir bakış açısı kazanacak ve konuya olan ilgilerini artıracaklardır (MEB, 2018).

Fen bilimleri dersi, ortaokul öğretim programında küresel iklim değişikliği ile ilgili konulara yer vermekte ancak genellikle bu konunun disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde ve yüzeysel bir şekilde ele alındığı gözlemlenmektedir. Oysa iklim değişikliği gibi karmaşık bir konu söz konusu olduğunda, eğitimdeki en önemli hedeflerden biri, öğrencilerin konuya dair yanlış anlayışlar veya kavram yanılgıları oluşturmalarını engellemektir. Bu nedenle, iklim değişikliği eğitiminin daha derinlemesine ve kavramsal açıdan doğru bir biçimde verilmesi, öğrencilerin konuya dair doğru bir bilgi birikimi edinmelerini sağlamak adına büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2024). Bu noktada başarılı bir eğitim süreci yürütülmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Fen bilimleri öğretmenlerinin de iklim değişikliği konusundaki bilimsel gelişmeler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, iklim değişikliği gibi küresel sorunlar konusunda eğitim almaları, yalnızca konuyu doğru bir şekilde öğretmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerine bu konuda bilinçli ve sorumlu bir bakış açısı kazandırmalarına da katkı sağlar. Fen bilimleri öğretmen adaylarının, bu alandaki güncel gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu bilgileri öğrencilerin düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir şekilde aktarabilmeleri, küresel iklim değişikliği konusunda etkili bir eğitim sunabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının, küresel iklim değişikliği konusunda sahip oldukları bilgileri öğrencilerine etkili bir biçimde aktarabilmeleri, hem eğitimsel süreçlerin niteliği hem de toplumsal farkındalığın geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu konuda yeterli bilgiye sahip öğretmen adayları, öğrencilere bilimsel temellere dayalı, doğru ve kapsamlı bir eğitim sunarak, onların çevresel sorunlara karşı daha bilinçli ve bilgili bireyler olmalarını sağlayabilir (Kaya, 2024; Kırılmazkaya, 2024). Üniversitelerde uygulanan öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin iklim değişikliği konusundaki bilgi eksiklikleri ve yanlış anlamaları, bu alanda etkili bir eğitim vermelerini engelleyebilir (Plutzer vd., 2016).

Gelecek nesillerin yetişmesine katkı sağlayacak olan öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri etkili bir şekilde öğrencilere aktarmaları hem öğrencilerin bilinçlenmesi hem de çevresel farkındalığın artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının iklim değişikliği konusundaki bilgi düzeylerini artırmak için kapsamlı bir eğitim almaları gerekmektedir (Atılgan, 2024). Çünkü toplumları etkileyen küresel çevre sorunlarının çözülmesi için bireylerin gereken bilgi ve bilinç düzeyine ulaşmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2024). Bu tür eğitimler öğretmenlerin iklim değişikliği konusundaki bilimsel bilgileri doğru bir şekilde aktarmalarına, öğrencilerin bu küresel sorun hakkında bilinçlenmelerine ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. Bu bağlamda çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik bakış açılarını, bilgi düzeylerinin ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikline yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Temel araştırma cümlesine yönelik alt problem cümleleri şu şekildedir:

1) Fen bilimleri öğretmen adayları için küresel iklim değişikliği ne anlam ifade etmektedir?
2) Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yol açan faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
3) Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik alınabilecek önlemlere yönelik görüşleri nelerdir?
4) Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve haber kaynaklarına yönelik görüşleri nelerdir?
5) Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili aldıkları derslerin bu konuya bakış açılarını nasıl etkilemiştir?

6) Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği konusunun fen bilimleri derslerinde nasıl öğretilmesi gerektiğine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri analizi, geçerlik güvenirlik hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik bakış açılarını, bilgi düzeylerini ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir olay ya da olguyu, kendi doğal bağlamı içinde ayrıntılı bir biçimde incelemesini içeren bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda araştırmacı, zaman içinde çeşitli veri kaynaklarından – örneğin gözlem, görüşme, belgeler ya da görsel materyaller gibi – topladığı bilgilerle kapsamlı bir analiz gerçekleştirir. Elde edilen veriler doğrultusunda incelenen duruma dair ayrıntılı betimlemeler yapılır ve ortaya çıkan temel temalar sistematik bir şekilde raporlanır (Creswell & Poht, 2016).

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, 2024–2025 öğretim yılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının erişim kolaylığına ve araştırma amacına uygunluk ölçütlerine göre seçtiği örneklem grubunu ifade eder (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntem, araştırmaya katılım için uygun özelliklere sahip öğrenci grubunun pratik bir biçimde belirlenmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda, daha önce küresel iklim değişikliği konusunun ele alındığı dersleri almış ve ilgili öğretim araçlarını kullanma konusunda deneyim kazanmış öğrenciler, araştırma kapsamında en uygun katılımcılar olarak seçilmiştir.

Araştırma kapsamında toplam 10 öğretmen adayı yer almaktadır. Bu adayların 8'i kadın, 2'si erkektir. Katılımcılar arasında 5 kişi 4. sınıf, 4 kişi 3. sınıf ve 1 kişi ise 2. sınıf öğrencisidir. Öğretmen adaylarının görüşme sıraları dikkate alınarak Ö1, Ö2, …, Ö10 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adayları; alternatif enerji kaynakları, fen ve teknoloji kaynaklı sorunlar gibi seçmeli derslerde ve çevre eğitimi gibi zorunlu derslerde, küresel iklim değişikliği ile ilgili konular hakkında eğitim almışlardır. Katılımcıların çalışmaya katılımları tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, küresel iklim değişikliğiyle ilgili bireysel algılar, bilgi kaynakları, alınabilecek önlemler ve öğretimsel yaklaşımları içeren sorulardan oluşmaktadır. Sorular, literatür taraması doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve nitel veri toplamaya uygun açık uçlu yapıda kurgulanmıştır.

Hazırlanan taslak form, fen bilimleri eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine sunularak içerik geçerliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular içerisinde yönlendirici soru olduğu düşünülen bir soru formdan çıkarılmış ve tematik bütünlüğü sağlamak amacıyla bazı sorular birleştirilmiştir. Formun içerik düzenlemesi tamamlandıktan sonra, dil ve anlatım yönünden uygunluğunu sağlamak amacıyla bir Türkçe öğretmeni ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda ifadelerde gerekli düzenlemeler yapılarak dil bilgisel ve anlamsal tutarlılık sağlanmıştır. Taslak halinde 10 soru olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşünden sonra 6 soru olarak belirlenmiştir. Görüşme formunun son hali, çalışmanın ekler bölümünde (Ek-1) sunulmuştur.

Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda birebir görüşmeler yürütülmüştür. Tüm görüşmeler, katılımcıların rahat ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri şekilde planlanmıştır. Her bir öğretmen adayıyla yapılan birebir görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler öğretmen adaylarının izniyle ses kayıt

cihazıyla kayıt edilmiştir. Toplanan ses kayıtları araştırmacılar tarafından transkript edilip analize uygun hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalardan elde edilen verilerin düzenli bir biçimde analiz edilip yorumlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, verilerin belirli kodlar ya da temalar etrafında sınıflandırılması yoluyla anlamlı ve özet bilgiler ortaya koymayı amaçlar (Roberts, 2020).

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizi sürecinde güvenirliği arttırmak amacıyla elde edilen veriler araştırmacılar ve bir uzman tarafından aralarında kodlayıcı güvenirliğini sağlamak için bağımsız kodlanmıştır. Bağımsız kodlama, aynı veri kümesi üzerinde araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmasını ve daha sonra bu kodlamaların karşılaştırılarak değerlendirilmesini içeren bir yöntemdir. Bu yöntem, analiz sürecinde araştırmacıların kişisel yorumlarının etkisini azaltarak daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlar. Güvenirlik belirleme sürecinde, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül esas alınarak güvenirlik oranı hesaplanmış ve araştırmacılar arasındaki uyum oranı %83 olarak tespit edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi kısmında katılımcıların görüşleri olduğu gibi yansıtılmış, araştırmacıların kişisel yorumlarından uzak durulmuş ve nesnel bir yaklaşım benimsenerek tarafsızlık korunmuştur.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmada araştırmacıların rolü, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde tarafsız ve şeffaf olacak şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik görüşlerinden elde edilen verileri içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve verilerin bağlam içinde değerlendirilmesini sağlamıştır. Araştırmacılar veri analizi aşamasında önyargıların çalışmanın sonucunu etkilememesi konusunda özenli davranarak nesnel bir yaklaşım sergilemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak araştırmacıların rolü verilerin özenli ve dikkatli bir şekilde analiz edilmesi ve çalışmanın amacına uygun çıkarımlar sunarak bu çıkarımları bir bağlam içerisinde değerlendirmektir. Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 01/07/2025 tarih ve 2025/8 sayılı VIII no'lu kararı ile Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda alt problemlere yönelik bulgular sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla "Küresel iklim değişikliği sizin için ne ifade ediyor?" sorusu yöneltilerek elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
Küresel iklim değişikliğinin nedenleri	Bilinçsiz kaynak kullanımı	Ö1, Ö4
	Sera gazı emisyonu	Ö1, Ö3
	Ozon tabakasının incelmesi	Ö4, Ö8
	Atmosferdeki bileşenlerin bozulması	Ö2
Küresel iklim değişikliğinin sonuçları	Anormal mevsim şartları	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10
	Ekosistemin bozulması	Ö3, Ö10
	Buzulların erimesi	Ö5
	Sıcaklık artışı	Ö5
	Dünyanın dengesinin bozulması	Ö9

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları, küresel iklim değişikliğine neden olan faktörler arasında ozon tabakasının incelmesi (n=2) ve sera gazı emisyonları (n=2) da sıkça vurgulamıştır. Ayrıca dile getirilen nedenler arasında bilinçsiz kaynak kullanımına (n=2) ve atmosferdeki bileşenlerin bozulmasına (n=1) da dikkat çekilmiştir.

"Küresel iklim değişikliği aslında normalde bizim dolaylı faaliyetlerimiz sonucu atmosferdeki bileşenlerin bozulması olarak ifade edebiliriz. Bu bizi nasıl etkiliyor. Mesela benim memleketimde mesela örnek vermek gerekirse çok kar yağardı. Yarım metre bir metre kadar kar yağardı ama şu anda 10 santimi bile geçmiyor yani. Bunu örnek verebilirim."(Ö2)

Adaylar, küresel iklim değişikliğinin sonuçlarına ilişkin çeşitli görüşler bildirmiştir. En sık dile getirilen sonuç, anormal mevsim şartlarıdır (n=5). Öğretmen adayları, mevsimlerin düzeninin bozulduğunu, hava olaylarının öngörülemez hâle geldiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, sıcaklık artışı (n=1) ve buzulların erimesi (n=1), ekosistemin bozulması (n=2) ve dünyanın dengesinin bozulması (n=1) gibi etkiler de vurgulanmıştır.

"Küresel iklim değişikliği benim için küresel ısınmadan dolayı değişen iklimleri ifade ediyor. Küresel ısınma da dünyanın sıcaklığının artması sera gazları sebebiyle atmosferde sıcaklığın artması demektir. Bu sebeple de mesela buzullar filan eriyor. Mevsimler bir de bu sene net olmadı bir hafta önce yazdı bu hafta kış oldu bir an." (Ö5)

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Yol Açan Faktörler Hakkındaki Görüşleri

Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yol açan faktörler hakkında görüşlerini incelemek amacıyla "Küresel iklim değişikliğine yol açan faktörler hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yol açan faktörler hakkındaki görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
İnsan faaliyetlerinin etkisi	Fabrika bacalarından çıkan gazlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
	Araba egzozlarından çıkan gazlar	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7
	Çevreye duyarsızlık	Ö2, Ö5, Ö8
	Fosil yakıt kullanımı	Ö3, Ö7, Ö9
	Deodorant kullanımı	Ö4, Ö6
	Hızlı nüfus artışı	Ö5
	Bilinçsiz kaynak kullanımı	Ö1
	Yeşil alanların ve ormanların tahribatı	Ö10
Sonuç	Karbon emisyonu	Ö9, Ö10
	Sera gazlarındaki artış	Ö10
	Radyasyon	Ö8

Tablo 2 incelendiğinde adayların büyük çoğunluğu, iklim değişikliğinin temel nedenini insan kaynaklı faaliyetler olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda en çok belirtilen etkenlerden biri, fabrika bacalarından çıkan gazlardır (n=6). Ayrıca fosil yakıt kullanımı (n=3) ve araba egzozlarından çıkan gazlar (n=4) da sıkça dile getirilen diğer insan kaynaklı etkenlerdir. Çevreye duyarsızlık (n=3), bilinçsiz kaynak kullanımı (n=1), yeşil alanların tahribi (n=1) ve hızlı nüfus artışı (n=1) gibi daha genel toplumsal sorunlar da iklim değişikliğine neden olan unsurlar arasında gösterilmiştir. Ayrıca bazı adaylar, deodorant kullanımı (n=2) gibi bireysel ürün tercihlerinin de atmosfere zarar verebileceğini belirtmiştir.

"Bunlara önce örnekler vereyim. Fosil yakıtların kullanımı diyebiliriz. Bilinçsiz yakıt kullanımı diyebiliriz. Bunların bilinçsiz kullanılması bunlara daha çok küresel iklim değişikliğine daha çok yol açtığını düşünüyorum." (Ö7)

"Yani az önce dediğim gibi bu faktörleri genel olarak biz yaratıyoruz yani bizim tüketim alışkanlıklarımız bizim tercihlerimiz. Örneğin okula çıkarken bireysel aracımız özel aracımızı mı kullanıyoruz yoksa toplu taşıma mı kullanıyoruz. Kullandığımız deodorantlar… Her şey aslında küresel iklim değişikliğine sebep oluyor buna yol açıyor o yüzden en önemli faktörün bizler olduğunu düşünüyorum." (Ö6)

Adaylar, insan faaliyetlerinin sonucu olarak ortaya çıkan etkiler üzerinde de durmuştur. Bu bağlamda sera gazlarındaki artış (n=2) ve karbon emisyonu (n=1) ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bir öğretmen adayı küresel iklim değişikliğinin nedenlerinden biri olarak radyasyonu (n=1) da ifade etmiştir.

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğine Karşı Alınabilecek Önlemlere Yönelik Görüşleri

Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine karşı alınabilecek önlemlere yönelik görüşlerini almak amacıyla "Küresel iklim değişikliğine yönelik nasıl önlemler alabiliriz?" sorusu yöneltilerek elde edilen bulgular doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine karşı alınabilecek önlemlere yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
Bireysel farkındalık ve eğitim	Toplum bilincinin arttırılması	Ö4, Ö6, Ö7
	Çevreye karşı duyarlı olma	Ö2, Ö4, Ö8
	Zorunlu çevre eğitimi dersi verme	Ö4, Ö7
Ulaşım ve Enerji dönüşümü	Toplu taşıma kullanımına yönelme	Ö4, Ö6, Ö9, Ö10
	Yenilenebilir enerji kaynaklarını artırma	Ö3, Ö5
	Elektrikli araç kullanımına yönlendirme	Ö7
Doğal Kaynakların Korunması	Kaynakların kullanımına dikkat etme	Ö1, Ö10
	Ağaçlandırma yapma	Ö3, Ö10
	Geri dönüşüme dikkat etme	Ö8
	Orman yangınlarına karşı dikkatli olma	Ö2
Sanayi ve Teknolojik Önlemler	Fabrika bacalarına filtre takma	Ö2, Ö3, Ö7, Ö9
	Sera gazı kullanımını azaltmak	Ö9

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümü, küresel iklim değişikliğiyle mücadelede bireysel farkındalık ve eğitimin öncelikli olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda öğretmen adayları, toplum bilincinin artırılması (n=3) gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çevreye duyarlı olma (n=3) bireysel sorumluluğun altı çizilen bir diğer önemli konudur. Bazı öğretmen adayları ise eğitimin her kademesinde çevre bilincinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiş ve zorunlu çevre eğitimi dersi verilmesini (n=2) önermiştir.

"İnsanları bilinçlendirmekle başlayabiliriz fosil yakıt kullanımında, fabrikalarda kullanabileceğimiz bazı önlemler olabilir. Yine araçlarda elektrikli araç kullanımına yöneltmek olabilir. Böyle önlemler alınabilir. Okullarda daha bilinçli nesiller tüketmek için farklı dersler eklenebilir gibi." (Ö7)

"Nasıl önlemler alabiliriz… Dediğim gibi geri dönüşme karşı hepimiz daha dikkatli davranmalıyız. Mesela evlerde yağları lavaboya dökmemek. Bunlar sularımıza karışıyor ve daha çok iklim değişikliğine sebep oluyor diye düşünüyorum çevresel etkenlerin. İnsanda başlıyor zaten. İnsan nasıl desem… Daha duyarlı olduğu zaman çevreye bunlar daha azaldığında küresel iklim değişikliğinin daha çok azaldığını düşünüyorum." (Ö8)

Öğretmen adaylarının bazıları, toplu taşıma kullanımına yönelmenin (n=4) karbon salınımını azaltabileceğini belirtmiştir. Ayrıca elektrikli araç kullanımının teşvik edilmesini (n=1) ve yenilenebilir enerji kaynaklarının artırılmasını (n=2) önermişlerdir.

"Yine toplumu bilinçlendirip insanların ne yapması ya da ne yapmaması gerektiğini insanlara söyleyebiliriz. Toplu taşıma kullanım gibi ya da işte havaya zararlı ya da toprağa zararlı şeyleri yapmamamız gerektiğini söyleyebilirim." (Ö4)

İklim değişikliğiyle mücadelede doğal kaynakların korunmasının önemi de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, geri dönüşüm (n=1), ağaçlandırma çalışmaları (n=2), kaynakların verimli kullanımı (n=2) ve orman yangınlarına karşı dikkatli olunması (n=1) gibi önlemler önerilmiştir. Bu görüşler, öğretmen adaylarının çevresel sürdürülebilirlik konusundaki farkındalıklarını ortaya koymaktadır.

"Öncelikle yeşil alanları artırmamız gerekiyor. Sonra toplu taşıma kullanımını artırmamız gerekiyor ki herkes bireysel araç kullandığı zaman çok daha fazla karbon salınımı gerçekleşiyor. Bunun önüne geçmemiz gerekiyor. Onun haricinde mesela günümüzde insanlar olarak çok fazla tüketiyoruz bu tüketimde dolaylı ya da doğrudan bir şekilde aslında çok fazla hem kaynakları tüketiyor hem de yine aynı şekilde zararlı gazların salınımına yol açıyoruz." (Ö10)
Öğretmen adayları, sanayi kaynaklı kirliliği azaltmak için fabrika bacalarına filtre takılması (n=4) gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, sera gazı kullanımının azaltılması (n=1) gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşler, öğretmen adaylarının teknolojik ve endüstriyel çözümler konusunda da farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir.

"Yenilebilir enerji kaynaklarına geçiş yapabiliriz ya da işte o tür mesela fabrikalarda kullanmamız gerekiyorsa kömürü falan hava filtreleri takmamız gerekiyor ya da ağaçlandırmayı arttırabiliriz. Burada ağaçlandırmadan kasıt işte kirli havanın temizlenmesine yardımcı olabilir bunlar." (Ö3)

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğiyle İlgili Bilgi ve Haber Kaynaklarına Yönelik Görüşleri

Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve haber kaynaklarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla "Küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve haber kaynaklarınız nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve haber kaynaklarına yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
Dijital ve teknolojik kaynaklar	Sosyal medya	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Televizyon kanalları	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8
	İnternet	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10
	Yapay zeka	Ö5, Ö9
Eğitsel kaynaklar	Dersler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6
	Makaleler	Ö3, Ö9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, küresel iklim değişikliği ile ilgili bilgilere dijital ve teknolojik araçlar yoluyla ulaştıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda en fazla belirtilen kaynak sosyal medyadır (n=6). Bunun dışında televizyon kanalları (n=4) ve internet (n=5) de sıkça başvurulan bilgi kaynakları arasında yer almaktadır. Bazı adaylar ise yapay zeka (n=2) teknolojilerinden faydalandıklarını belirtmiş, bu tür araçlarla daha hızlı ve kapsamlı bilgiye ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının teknolojiye olan ilgilerini ve bu araçları eğitim amaçlı kullanma eğilimlerini ortaya koymaktadır.

"Daha çok derslerde öğrendim ben. İşte bununla ilgili aldığım eğitimlerde onunla ilgili hocalarımızın gönderdiği makaleler gibi. Onlardan okuyaraktan daha çok bilgi sahibi oldum." (Ö3)

"Daha çok sosyal medya kullandığım için orada karşıma çıkıyor yine internetten araştırdığım kaynaklar üzerinden bilgiler elde edebiliyorum." (Ö7)

Öğretmen adayları, dijital kaynakların yanı sıra akademik ve eğitsel içeriklerden de yararlandıklarını ifade etmiştir. Adaylar ders içeriklerinin (n=5) küresel iklim değişikliği konusunda temel bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca akademik makaleler (n=2) okuyarak konu hakkında daha derinlemesine bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, bazı öğretmen adaylarının bilimsel kaynaklara yönelme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

"Daha çok derslerde öğrendim ben. İşte bununla ilgili aldığım eğitimlerde onunla ilgili hocalarımızın gönderdiği makaleler gibi. Onlardan okuyaraktan daha çok bilgi sahibi oldum."(Ö3)

"Genelde sosyal medya diyeceğim ama okulda da çok öğreniyorum. Geçen dönem de enerji kaynakları dersi aldım. Bu sene de seçmeli ders olarak fen ve teknik kaynaklı sorunları alıyorum. Yani hepsinde hem hocalarımdan hem de internet üzerinden öğrenebildiğim kadar şeyler öğreniyorum." (Ö5)

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliği İle İlgili Aldıkları Eğitimin Bu Konuya Bakış Açısına ve Hayatlarındaki Etkisine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili aldıkları eğitimin bu konuya bakış açısına ve hayatlarındaki etkisine yönelik görüşlerini almak amacıyla öğretmen adaylarına "Fen bilimleri öğretmen adayı olarak küresel iklim değişikliği ile ilgili aldığınız eğitim bu konuya bakış açınızı nasıl şekillendirdi ve hayatınızda neleri değiştirdi?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından elde bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği ile ilgili aldıkları eğitimin bu konuya bakış açılarına ve hayatlarındaki etkisine yönelik görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
Davranış Değişikliği	Bilinçli tüketim alışkanlığı kazanma	Ö6, Ö9, Ö10
	Kaynak ve enerji kullanımında tasarruf yapma	Ö1, Ö7
	Bireysel araç yerine toplu taşıma kullanımını tercih etme	Ö3, Ö6
	Geri dönüşüm ve atık ayırma alışkanlığı kazanma	Ö8
	Ağaçlandırma ve yeşil alan arttırma	Ö3
Duyuşsal Değişiklik	Bireysel ve toplumsal farkındalık kazandırma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9
	Çevreye karşı duyarlı olma	Ö2, Ö4
	Yenilebilir enerji kaynaklarını destekleme	Ö3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, aldıkları eğitimin günlük yaşamlarında davranış değişikliğine sebep olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda adaylar, bilinçli tüketim alışkanlığı kazandıklarını (n=3) ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları, bireysel araç kullanımı yerine toplu taşıma (n=2) tercih etmeye başladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, kaynak ve enerji tasarrufu (n=2), geri dönüşüm alışkanlığı (n=1) ve ağaçlandırma faaliyetlerine katılım (n=1) gibi davranışlar da eğitim sonrası benimsenen uygulamalar arasında yer almıştır.

"Daha fazla bilinçli olmamı sağladı hayata baktığım zaman bir şeylerin sebebini aramamı sağladı. Hani evet havadan sıcak deyip geçmek yerine Mart ayında daha sıcak hani bunun sebebi ne diye düşünerek başladım ve geleceği daha fazla düşünmeye başladım. Sonuçta gelecekte bizlerde yaşayacağız, bizim çocuklarımız da yaşayacak, öğrencilerimiz yaşayacak o yüzden daha fazla bilinçlendim ve hayatımı buna göre değiştirmeye çalıştım. İşte aldığım deodorantların içeriğine bakmaya başladım. Toplu taşımayı daha çok kullanmaya başladım veya toplu taşımayı kullanmayacaksam yürüme mesafesini tercih ettim. Yürüyeyim dedim. Hayatıma bunları adapte ettim ve gelecekte bir öğretmen olacağım için öğrencilerimin de bu konuda bilinçlenmesini daha çok önemsemeye başladım." (Ö6)

"Aslında bu küresel iklim değişikliğinin asıl temel sebebinin neler olduğunu öğrenmiş oldum ve bununla birlikte mesela demin aşırı tüketimden bahsettim. Bu yaptığımız işte kıyafet alışverişinden

yediğimiz ete kadar aslında bunların hani bir ilgisi alakası olduğunu düşünmezdim. Onları öğrendim." (Ö10)

Katılımcılar, aldıkları eğitimin kendilerinde duygusal farkındalık oluşturduğunu da ifade etmiştir. Öğretmen adayları bireysel ve toplumsal farkındalık (n=6) kazandıklarını belirtmiş; çevresel sorunlara daha duyarlı ve sorumlu bireyler hâline geldiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, eğitim sayesinde çevreye karşı daha duyarlı olduklarını (n=2) belirtirken, yenilenebilir enerji kaynaklarını destekleme (n=1) eğiliminde olduğunu ifade etmiştir.

"Kömür, petrol gibi şeyler kullanmak yerine yenilebilir enerji kaynaklarını desteklemeye başladım. Onların kullanılmasını tavsiye ediyorum. Daha fazla ağaçlandırma yapılmasını tavsiye ediyorum ve biz bunun için geçen yıl toplum hizmet dersine gidip de ağaçlandırma da yapmıştık." (Ö3)

Öğretmen Adaylarının Küresel İklim Değişikliğini Konusunun Fen Bilimleri Derslerinde Nasıl Öğretilmesi Gerektiğine Dair Görüşleri

Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği konusunun fen bilimleri derslerinde nasıl öğretilmesi gerektiğine dair görüşlerini incelemek amacıyla "Küresel iklim değişikliğine yönelik fen bilimleri derslerinde nasıl bir eğitim verilebilir?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği konusunun fen bilimleri derslerinde nasıl öğretilmesi gerektiğine dair görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmen adayı kod
Derste kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik öneriler	Video ve animasyonlar izletme	Ö2, Ö3, Ö5
	Sunum ve konferanslar düzenleme	Ö8
	Gerçek yaşam ve ihtimaller üzerinden eğitim	Ö5
	Nicel veriler ve görsel destekli eğitim	Ö9
	Çözüm odaklı eğitim	Ö6
	Olumlu örneklerle eğitim	Ö10
Ders içeriğine yönelik öneriler	Ağaçlandırma çalışmalarına katılma	Ö3, Ö10
	Doğal kaynakların önemini vurgulama	Ö4
	Toplu taşıma kullanımına teşvik etme	Ö3
	Küresel ısınma ve tasarruf konularının işlenmesi	Ö1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adayları, küresel iklim değişikliği konusunun geleneksel anlatım yöntemlerinin ötesinde, daha etkileşimli ve görsel araçlarla desteklenerek işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. "Video ve animasyonlar izletme" önerisi (n=3), bu kapsamda en sık dile getirilen yöntem olmuştur. Ayrıca "nicel veriler ve görsellerle destekli öğretim" (n=1), "gerçek yaşam örnekleri ve ihtimaller üzerinden eğitim" (n=1), "sunum ve konferanslar düzenleme" (n=1), "çözüm odaklı eğitim" (n=1) ve "olumlu örneklerle eğitim" (n=1) gibi çeşitli pedagojik yaklaşımlar önerilmiştir.

"Aslında küresel iklim değişikliğini artık ne olduğunu hepimiz biliyoruz. Aslında yani ezberlettiler. Öğrendik. İlkokulda da vardı. Ortaokulda da vardı. Hepimiz öğrendik bunu. Üniversitede yine öğrendik bunu. Artık sonuçlarını odaklanıp hani şu anda var olduğumuz durum bu. Sonuç bu. Peki bundan sonra ne yapabiliriz. Hani zaten bu duruma getirdik biz dünyamızı bundan sonra ne yapabiliriz? Ne gibi önlemler alabiliriz? Hani artık sorunumuz var ve bu soruna çözüm odaklı bir yaklaşım olması gerektiğini düşünüyorum. Yani iklim değişikliğinin olduğunu hepimiz öğrendik ve bunlar daha fazla tekrarlanması yerine artık daha çok çözüm odaklı olursak en azından bir çözüme ulaşırız ve belki şu anda yarattığımız o kötü süreci bir şekilde düzeltmiş oluruz." (Ö6)

"Bence çocukların ilk dikkatini çekerek böyle yaşanmış olaylardan gazete küpürlerinden filan örnekler vererek sonra böyle yaşanabilecek olayları ihtimalleri de göz önüne getirerek ders işlenilmeli. Çünkü bunu yaparsan bu olur filan. Ama bunu söyleyince de şey oluyor. Ne olacak ki biz onu

görmeyeceğiz filan oluyor da onların çocuklarını gördüğünü filan daha bilinçli bir şekilde yetiştirmek isterdim ben. Simülasyonlar böyle ileride ne olabileceğine dair bir animasyonlar filan gösterirdim böyle." (Ö5)

Öğretmen adayları, fen bilimleri ders içeriklerinin iklim değişikliğini çok boyutlu ele alacak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda "küresel ısınma ve tasarruf konularının işlenmesi" (n=1), "doğal kaynakların önemi" (n=1), "toplu taşıma kullanımına teşvik" (n=1), "ağaçlandırma çalışmalarına katılım" (n=2), "çevre bilinci oluşturma" (n=1) ve "iklim değişikliğinin sosyal ve ekolojik boyutlarına değinme" (n=1) gibi içerik önerileri öne çıkmıştır.

"Konunun geçtiği yerlerde öğrencileri etkileyecek videolar izletirsek şahsen benim bile izlediğim videolar daha çok aklımda kalıyor. Onlara da böyle videolar izletirsek ya da onlarla birlikte ağaç dikimine gidersek, toplu taşımayı kullanmaya teşvik edersek onların da hani yaptıkları şeyler daha çok akıllarında kalacağı için onlara da tavsiye ederdim ve öyle bir öğretmen olmak isterdim." (Ö3)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik bakış açılarını, bilgi düzeylerini ve pedagojik yaklaşımlarını kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, küresel iklim değişikliğinin öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları hakkında çeşitli görüşler ortaya koyduklarını göstermektedir. Adayların en çok vurguladığı nedenlerden biri sera gazı emisyonudur. Sera gazı emisyonu bilimsel çalışmalarda da küresele ısınmanın bir nedeni olarak gösterilmektedir. Küresel ısınmada iklim değişikliğinin temel göstergesi ve sonucu olarak tanımlanmaktadır. Bu bulgu Reddy ve Reddy'nin (2015) küresel ısınmanın başlıca nedeninin insan faaliyetleri sonucu atmosfere salınan sera gazları olduğunu ve bu gazların atmosferde ısıyı tutarak dünyanın ortalama sıcaklığının artmasına yol açtığını belirten bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Shivanna'nın (2022) çalışması da fosil yakıtların kullanımının, ormansızlaşmanın ve doğal kaynakların aşırı kullanımının ekosistemin karbon tutma kapasitesini azalttığını ve bu durumun sera gazı emisyonlarını arttırarak küresel ısınmayı hızlandırdığını belirtmektedir. Bu durum iklim değişikliğinin yalnızca doğal sistemleri değil aynı zamanda insan yaşamını da derinden etkileyen küresel bir kriz olarak görülebileceğini öne süren önemli bir bulgudur.
Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğinin nedenleri arasında bilinçsiz kaynak kullanımı ve atmosferdeki bileşenlerin bozulması gibi faktörlere vurgu yapması öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğinin insan kaynaklı nedenlerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu da Özgün vd.'nin (2025) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarını incelediği çalışmalarında öğretmen adaylarının iklim değişikliğinin büyük ölçüde insan faaliyetleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koyan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının anormal mevsim şartları, sıcaklık artışı, buzulların erimesi ve ekosistemin bozulması gibi sonuçları vurgulaması öğretmen adaylarının iklim değişikliğinin etkilerine ilişkin farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bu durum Güler vd.'nin (2020) iklim değişikliğinin çevresel ve ekolojik etkilerine dikkat çeken çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle mevsimlerin düzeninin bozulması ve hava olaylarının tahmin edilemez hale gelmesi iklim değişikliğinin günlük yaşamdaki etkilerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca öğretmen adayları iklim değişikliğinin nedenleri arasında ozon tabakasının incelmesini de bir etken olarak vurgulamaktadır. Harrington (1987) her ne kadar bu durumu doğrudan küresel ısınmanın bir nedeni olarak görmese de atmosferik bozulmalar ve insan kaynaklı faaliyetlerin çevre üzerindeki etkileriyle olan ilişkisi nedeniyle iklim değişikliğine dair toplumsal algının bir yansıması olarak gördüğü görüşüyle örtüşmektedir.

Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yol açan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının insan kaynaklı faaliyetler ve bu faaliyetlerin yol açtığı çevresel sonuçlar hakkında çeşitli değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun iklim değişikliğinin temel nedenini insan kaynaklı faaliyetler olarak gördüğünü ortaya koymakta ve bu durum güncel bilimsel çalışmalarla paralellik

göstermektedir (Kabir, 2023). Adayların, iklim değişikliğine yol açan faktörler arasında fabrika bacalarından çıkan gazları, fosil yakıt kullanımını ve araba egzozlarından çıkan emisyonları özellikle vurgulamaları, insan faaliyetlerinin küresel iklim değişikliğinin merkezinde yer alan belirleyici bir unsur olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Rahmani ve Ahmedi'nin (2024) çalışmasında da fosil yakıtların yakılması, endüstriyel faaliyetler ve ulaşım gibi insan kaynaklı emisyonların, sera gazı birikimini artırarak küresel ısınmanın başlıca nedeni olduğu belirtilmektedir. Atik ve Doğan'ın (2019) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ise öğrenciler, iklim değişikliğinin temel nedenleri olarak genellikle çevre kirliliği ve insan kaynaklı bilinçsiz tutumları belirtmişlerdir. Bu yönüyle, bu çalışmada elde edilen bulgular, özellikle sera gazları ve fosil yakıtların iklim değişikliğine olan etkilerine yönelik vurgular açısından ilgili literatürle paralellik göstermektedir. Öte yandan adayların çevreye duyarsızlık, bilinçsiz kaynak kullanımı, yeşil alanların tahribi ve hızlı nüfus artışı gibi toplumsal sorunları da iklim değişikliğine neden olan unsurlar arasında göstermesi, Shivanna'nın (2022) insan davranışlarının ve toplumsal yapının iklim üzerinde etkili olduğunu vurgulayan çalışmasıyla uyumludur. Özellikle nüfus artışının ve tüketim alışkanlıklarının iklim değişikliğinin ana etkenlerinden biri olduğu öğretmen adayları tarafından dile getirilmektedir.
Deodorant kullanımı gibi bireysel ürün tercihlerinin atmosfere zarar verebileceğine dair görüşler, literatürdeki insan davranışlarının mikro düzeyde de iklim değişikliğine katkı sağlayabileceği yönündeki bulgularla desteklenmektedir (Adil vd., 2024). Ayrıca öğretmen adaylarının karbon emisyonu ve sera gazlarındaki artış sonucunda görülen etkilerin, iklim değişikliğinin temel mekanizmaları arasında yer aldığını belirtmeleri bu konuda öğretmen adaylarının farkındalığının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Bu durum Reddy ve Reddy'nin (2015) biyoloji öğretmenleriyle yaptığı çalışmada çevre ve ekoloji dersleri sayesinde enerji kullanımı ve karbon emisyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Rahmani ve Ahmedi'de (2024) öğretmenlerin iklim okuryazarlığının arttıkça iklim değişikliğinin yüzeysel bir çevre sorunu olarak değil karbon döngüsünün bozulmasıyla doğrudan ilişkili bir sistemsel bir süreç olarak değerlendirdiklerini doğrulamaktadır.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğine yönelik alınabilecek önlemlere yönelik görüşleri incelendiğinde adayların bireysel farkındalık ve eğitime vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum çevre eğitiminin küresel iklim değişikliğiyle mücadelede oldukça önemli olduğunun bir göstergesidir. Literatür incelendiğinde toplum bilincinin arttırılması ve çevre eğitiminin her kademe için zorunlu hale getirilmesinin, sürdürülebilir davranışların geliştirilmesinde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Velasco-Martínez vd., 2020). Ayrıca Damoah'ın (2023) yaptığı çalışmada da özellikle aktif ve katılımcı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin iklim değişikliği ile ilgili bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca bu bulgular neticesinde çevre eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmesinin, bireylerin çevreye duyarlı alışkanlıklar geliştirmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının toplu taşıma, elektrikli araçlar ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımını önermesi, enerji tüketiminin ve karbon salınımının azaltılmasına ve sürdürülebilir çözüm önerileri sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
Jorgenson vd.'nin (2019) yaptığı çalışmada fosil yakıtlardan yenilenebilir enerjiye geçişin ve ulaşımda sürdürülebilir modellerin teşvik edilmesinin, iklim değişikliğiyle mücadelede öncelikli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının fabrika bacalarına filtre takılması ve sera gazı emisyonlarının azaltılması gibi teknolojik ve endüstriyel önlemler alınması gerektiğini belirtmeleri Jorgenson vd.'nin (2019) çalışmasında da belirtilen bu önlemlerin sanayiden kaynaklanan kirliliğin önlenmesinde önemli faktör olduğu görüşüyle paralellik göstermektedir. Ağaçlandırma, geri dönüşüm, kaynakların verimli kullanımı ve orman yangınlarına karşı önlem alınması gibi önerilerin, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında temel uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde Shrestha vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada, ormanların korunması ve atık yönetimi gibi uygulamaların, uzun vadede iklim değişikliğinin etkilerini azaltmada önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının önerileri, iklim değişikliğiyle mücadelede önlemlerin hem bireysel hem toplumsal hem de teknolojik olarak bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışma aynı zamanda fen bilimleri öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğiyle ilgili bilgi ve haber kaynaklarıyla ilgili kapsamlı bir görüş sunmaktadır. Öğretmen adayları bilgi ve haber kaynakları

olarak dijital ve teknolojik kaynakları önemli bilgi edinme araçları olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi ve haber kaynakları olarak dijital ve teknolojik araçları öncelikli görmeleri, bilgi toplumunun doğal bir yansımasıdır. Günümüzde bilgiye ulaşmada dijital platformların yaygın olarak kullanılması, erişilebilirlik ve bilgiye ulaşma hızı açısından çağın gereklerine uyum sağlandığını göstermektedir. Ayrıca dijital platformların, geleneksel bilgi kaynaklarına kıyasla daha dinamik, güncel ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunduğu düşünülmektedir.
Araştırma bulgularında sosyal medya, internet ve televizyonun öne çıkması, öğretmen adaylarının hızlı ve güncel bilgiye ulaşma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Adayların küresel iklim değişikliğiyle ilgili bilgilere en çok sosyal medya, internet ve televizyon gibi dijital ve teknolojik araçlar yoluyla ulaştıklarını belirtmeleri aynı zamanda günümüz bilgi çağında dijital medyanın eğitimdeki rolünü de vurgulamaktadır. Benzer şekilde Güler vd.'nin (2020), yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, güncel bilgilere ulaşmak için dijital kaynaklara ve çevrimiçi platformlara sıklıkla başvurdukları gösterilmiştir. Özellikle sosyal medya ve internet, hızlı bilgi akışı ve güncel içerik sunması nedeniyle öne çıkmaktadır. Araştırma bulgularında bazı adayların yapay zeka teknolojilerinden faydalandıklarını belirtmeleri, eğitimde yeni nesil teknolojilerin kullanımının arttığını göstermektedir. Öğretmen adayları bilgi ve haber kaynakları olarak dijital ve teknolojik kaynaklarla birlikte ders ve makaleler gibi eğitsel kaynakları da önemli bilgi edinme araçları olarak görmektedir. Bu durum adayların bilgiye ulaşmada dijital araçların sunduğu güncel ve oldukça geniş bilgi yelpazesinin yanı sıra dersler ve makaleler yoluyla edindikleri bilimsel ve güvenilir bilginin de önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliğiyle ilgili aldıkları eğitimin bu konuya bakış açılarına ve hayatlarındaki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde eğitim alan öğretmen adaylarının bilinçli tüketim alışkanlığı, toplu taşıma kullanımı, enerji ve kaynak tasarrufu, geri dönüşüm ve ağaçlandırma gibi sürdürülebilir yaşam pratiklerini benimsedikleri görülmektedir. Pérez-Mesa vd.'nin (2024) yaptığı araştırmada, iklim değişikliği eğitiminin bireylerin sürdürülebilirlik odaklı davranışlarını artırdığını ve çevreye duyarlı alışkanlıklar kazandırdığını ortaya koymaktadır. Bu noktada dikkat çeken önemli bir husus da öğretmen adaylarının kazandıkları sürdürülebilirlik odaklı davranışların uzun vadede nasıl sürdürülebileceğidir. Zira eğitim sonrasında gözlemlenen olumlu tutumların kalıcılığı, yalnızca teorik bilgiye değil, uygulamalı öğrenme süreçlerine ve adayların aktif katılımına bağlıdır. Bu nedenle, sürdürülebilirlik eğitiminin yalnızca ders kitaplarıyla sınırlı kalmaması, adaylara deneyimsel öğrenme olanakları da sunması gerekmektedir.
Solís-Espallargas ve Morón-Monge (2020) çalışmalarında sürdürülebilirlik yeterliklerinin geliştirilmesinin öğretmen adaylarının hem kendi yaşamlarında sürdürülebilir davranışlar sergilemeleri hem de gelecekteki öğrencilerine rol model olmaları açısından kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Adayların eğitim süreci sonrasında çevresel sorunlara karşı daha duyarlı ve sorumluluk bilinci yüksek bireyler hâline geldiklerini belirtmeleri, iklim değişikliği eğitiminin sadece bilişsel düzeyde değil, aynı zamanda duygusal ve toplumsal farkındalık düzeyinde de etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde, iklim değişikliği eğitiminin bireyler üzerinde çevresel farkındalığı ve sorumluluk duygusunu artırdığı, bu sayede toplumsal dönüşümün de desteklendiği vurgulanmaktadır (Pérez-Mesa vd., 2024). Ayrıca, yenilenebilir enerji kaynaklarını desteklemeye yönelik tutumsal değişimlerin de eğitim süreciyle birlikte güçlendiği görülmektedir. Bu bağlamda Morote vd.'nin (2025) çalışmasında, öğretmen adaylarının iklim değişikliğine yönelik eğitim aldıktan sonra hem bilgi düzeylerinde hem de tutum ve davranışlarında olumlu değişimler yaşadıklarını ortaya koyan bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu değişimlerin, öğretmen adaylarının çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine ve gelecekte öğrencilerine bu bilinci aktarabilmelerine olanak sağlayacağı düşülmektedir. Bununla birlikte, Olawumı vd. (2023), bu değişimin kalıcı olabilmesi için eğitim programlarının uygulamaya dayalı ve bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının küresel iklim değişikliği konusunun fen derslerinde nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının ders anlatırken kullanılan yöntem - tekniklere ve dersin içeriğine yönelik görüşler sundukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok dile getirdiği "video ve animasyon izletme" önerisi iklim değişikliği gibi karmaşık ve aynı zamanda da soyut olan bu konunun anlaşılmasında dijital ve görsel araçların etkili olduğunu göstermektedir. Ibork vd.'nin (2024)

çalışmasında da belirtildiği gibi, özellikle dijital medya ve teknolojilerin kullanılması öğretmenlerin iklim okuryazarlıklarını ve iklim değişikliği konusunu öğretmeye yönelik özgüvenlerini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra, modeller ve simülasyonlar aracılığıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin konuyu daha somut ve ilgi çekici biçimde algılamalarını sağladığı, iklim değişikliğinin neden–sonuç ilişkilerini daha iyi kavramalarına katkıda bulunduğu görülmektedir.
Öğretmen adaylarının "gerçek yaşam örnekleri", "çözüm odaklı öğretim" ve "olumlu örnekler yoluyla eğitim" gibi önerilerde bulunması iklim değişikliği konusunun yalnızca bilimsel yönleriyle değil aynı zamanda sosyal, ekonomik ve etik boyutlarıyla da ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Cross ve Congreve (2021) çalışmalarında yerel ve toplumsal olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin konuyu kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanıdığı ve çözüm üretmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı belirtmektedir. Öğretmen adaylarının ders içeriklerine yönelik önerileri incelendiğinde; doğal kaynakların önemine vurgu yapılması, toplu taşımaya yönlendirme, ağaçlandırma çalışmalarının teşvik edilmesi, çevre bilincinin geliştirilmesi ve iklim değişikliğinin sosyal ve ekolojik boyutlarıyla birlikte ele alınması gerektiği yönünde görüşler öne çıkmaktadır. Bu bulgular, iklim değişikliği gibi kapsamlı bir konunun disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar, iklim değişikliği konusunun yalnızca fen bilimleri dersleriyle sınırlı kalmayıp; sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi gibi derslerle bütünleştirilmesinin, öğrencilerin konuya daha bütüncül ve eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Duram, 2021; Singh, 2023).

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarında gelişen sürdürülebilirlik odaklı davranışların kalıcılığını sağlamak amacıyla verilen eğitimlerin yalnızca teorik düzeyde kalmaması, topluluklar veya kampüs ortamlarında gerçekleştirilecek ağaçlandırma ve geri dönüşüm çalışmaları gibi uygulamalı etkinliklerle ders içeriklerine entegre edilmesi önerilebilir. Ayrıca iklim değişikliği konusunun sosyal, ekonomik ve etik boyutlarıyla ele alınarak öğretmen adaylarına çok boyutlu bir bakış açısı kazandırılması desteklenebilir. Bu kapsamda, konunun fen bilimleri dersiyle sınırlı tutulmayıp sosyal bilgiler, resim ve Türkçe gibi farklı disiplinlerle bütünleştirilerek proje tabanlı öğrenme modelleri aracılığıyla sunulması önerilmektedir. Son olarak, iklim değişikliğinin temel nedenleri arasında insan faaliyetlerinin öne çıkması nedeniyle, toplumsal bilinç düzeyini artırmaya yönelik eğitim materyalleri ve kamu spotlarının bilimsel verilere dayalı olarak hazırlanması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Adil, A. J., Hemmat, J. K., & Sherzad, A. G. (2024). Effects of Human Activities on Climate Change: A Narrative Review. *Nangarhar University International Journal of Biosciences*, 85-88.

Atılgan, 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.

Barnard, P., Moomaw, W. R., Fioramonti, L., Laurance, W. F., Mahmoud, M. I., O'Sullivan, J., ... & Ziervogel, G. (2021). World scientists' warnings into action, local to global. *Science Progress*, *104*(4), 00368504211056290.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Cross, I. D., & Congreve, A. (2021). Teaching (super) wicked problems: authentic learning about climate change. *Journal of Geography in Higher Education*, *45*(4), 491-516.

Damoah, B. (2023). Reimagining climate change education as a panacea to climate emergencies. *International Journal of Environmental, Sustainability, and Social Science*, *4*(4), 977-987

Demir, A. (2009). Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, *1*(2), 37-54. https://doi.org/10.1501/Csaum_0000000013

Duram, L. A. (2021). Teaching a social science course on climate change: Suggestions for active learning. *Bulletin of the American Meteorological Society*, *102*(8), E1494-E1498.

Eroğlu, B. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gazi Üniversitesi.

Güler, H., Hasiloglu, M. A., & Gelturan, D. (2020). Science teacher candidates' views on climate change. *African Educational Research Journal*, *8*, 16-21.

Hacısalihoğlu, A., & Balcı, S. (2023). İklim değişikliğinin çocuk sağlığına etkisi ve çözüm önerileri. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, *3*(1), 93-97. https://doi.org/10.58252/artukluder.1180448

Harrington, J. B. (1987). Climatic change: a review of causes. *Canadian Journal of Forest Research*, *17*(11), 1313-1339.

Ibourk, A., Wagner, L., & Zogheib, K. (2024). Developing elementary teachers' climate change knowledge and self-efficacy for teaching climate change using learning technologies. *Journal of Science Education and Technology*, *34*(3), 504-520.

Jorgenson, S. N., Stephens, J. C., & White, B. (2019). Environmental education in transition: A critical review of recent research on climate change and energy education. *The Journal of Environmental Education*, *50*(3), 160-171.

Kabir, M., Habiba, U. E., Khan, W., Shah, A., Rahim, S., De los Rios-Escalante, P. R., ... & Shafiq, M. (2023). Climate change due to increasing concentration of carbon dioxide and its impacts on environment in 21st century; a mini review. *Journal of King Saud University-Science*, *35*(5), 102693.

Kaya, Y. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin küresel iklim değişikliğine ilişkin görüşleri. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Erciyes Üniversitesi.

Kırılmazkaya, K. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iklim değişikliği farkındalığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının incelenmesi. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Fırat Üniversitesi.

Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, *39*(1), 1-4. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Morote, Á. F., Sebastiá-Álcaraz, R., Ferrero-Punzano, S. M., Miguel-Revilla, D., Moreno-Vera, J. R., Rodríguez-Pizzinato, L. A., & García, Ó. J. (2025). Climate Change, Education, Training, and Perception of Pre-Service Teachers. *Social Sciences (2076-0760)*, *14*(4).

Olawumı, K., Mavuso, M. P., Khalo, X., Kafu-Quvane, B., & Mzılıkazı, B. (2023). Implementation of teacher development program for integrating climate change education: Natural sciences teachers view. *International Journal of Environmental, Sustainability, and Social Science*, *4*(3), 788-798.

Özgün, A., İşçi, T. G. ve Yazıcı, K. (2025). Examining the Global Climate Change Awareness of Social Studies Teacher Candidates: Mixed Method Research. *Educational Academic Research, (56)*. 55-66

Öztürk, M., & Öztürk, A. (2019). BMİDÇS'den Paris Anlaşması'na: Birleşmiş Milletler'in iklim değişikliğiyle mücadele çabaları. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *12*(4), 527-541. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.494667

Pérez-Mesa, M. R., Porras-Contreras, Y. A., & Tuay-Sigua, R. N. (2024). Climate Change and Health: A Study of the Attitudes of Future Science Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *22*(1), 7.

Plutzer, E., McCaffrey, M., Hannah, A. L., Rosenau, J., Berbeco, M., & Reid, A. H. (2016). Climate confusion among US teachers. *Science*, *351*(6274), 664-665.

Rahmani, Z., & Ahmadi, J. (2024). The impact of human activities on climate change. *Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, *3*(6), 24-27.

Reddy, P. P., & Reddy, P. P. (2015). Causes of climate change. *Climate Resilient Agriculture for Ensuring Food Security*, 17-26.

Roberts, C. W. (Ed.). (2020). *Text analysis for the social sciences: Methods for drawing statistical inferences from texts and transcripts*. Routledge.

Sağlam, N. E., Düzgüneş, E., & Balık, İ. (2008). Küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Ege Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, *25*(1), 89-94.

Shivanna, K. R. (2022). Climate change and its impact on biodiversity and human welfare. *Proceedings of the Indian National Science Academy*, *88*(2), 160-171.

Shrestha, R., Kadel, R., Shakya, S., Nyachhyon, N., & Mishra, B. K. (2025). Awareness and understanding of climate change for environmental sustainability using a mix-method approach: A study in the kathmandu valley. *Sustainability*, *17*(7), 2819. https://doi.org/10.3390/su17072819

Singh, V. (2023). *Teaching climate change: Science, stories, justice*. Routledge.

Solís-Espallargas, C., & Morón-Monge, H. (2020). How to improve sustainability competences of teacher training? Inquiring the prior knowledge on climate change in primary school students. *Sustainability*, *12*(16), 6486.

Türe, K. (2024). İklim değişikliği endişesinin sürdürülebilir tüketim davranışlarının üzerine etkisi. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Bezmialem Vakıf Üniversitesi.

UNFCCC. (2024). *United Nations Framework Convention on Climate Change*. https://unfccc.int/resource/ccsites/zimbab/conven/text/art01.htm

Velasco-Martínez, L. C., Martín-Jaime, J. J., Estrada-Vidal, L. I., & Tójar-Hurtado, J. C. (2020). Environmental education to change the consumption model and curb climate change. *Sustainability*, *12*(18), 7475.

Yılmaz, M. (2024). Üniversite öğrencilerinin küresel iklim değişikliği farkındalığı: Karma yöntem araştırması. [*Yayınlanmamış doktora tezi*]. Akdeniz Üniversitesi.

BÖLÜM 9

LİSELERDE ÖĞRENCİ DİSİPLİN SORUNLARININ YÖNETİMİ

Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA
Mustafa ÇETİN
Orhan BAYRAKTAR

LİSELERDE ÖĞRENCİ DİSİPLİN SORUNLARININ YÖNETİMİ[1]

Pınar Yengin Sarpkaya[2], Mustafa Çetin[3],Orhan Bayraktar[4]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, liselerde disiplin kurullarına yansıyan öğrenci davranış sorunlarının nasıl ele alındığını, süreçte karşılaşılan güçlükleri ve kullanılan çözüm yaklaşımlarını, disiplin kurullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek olgubilim deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki resmî liselerde görev yapan üç yönetici, iki rehber öğretmen ve yedi öğretmen olmak üzere toplam 12 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, disiplin kurullarına yansıyan öğrenci davranışları ahlaki sorunlar, sosyal ve etkileşimsel sorunlar, özdenetim ve kurala uymama sorunları, bağımlılık ve madde kullanımı, okula fiziksel zarar verme başlıkları altında toplanmaktadır. Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında öğrenci, aile ve sosyal çevre, eğitim-öğretim süreci ile teknolojik etkenlerin belirleyici olduğu görülmüştür. Disiplin sürecinin yönetiminde rehberlik servisinin işlevi, paydaşlar arasındaki iş birliği, adalet algısı ve etkili iletişim süreçlerinin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Katılımcılar, cezaya dayalı uygulamalar yerine eğitici, destekleyici ve önleyici yaklaşımların öğrenciler üzerinde daha olumlu sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Bulgulara göre kurul üyelerinin her yıl değişmesi, yönetmeliklerdeki belirsizlikler ve öğretmenin yaptırımının olmaması disiplin yönetimini zorlaştırılmaktadır. Kuruldaki ortak karar alma süreci, başkanın yapıcı tutumu ve üyelerin yetkinliği ise disiplin yönetiminin kolaylaştırıcılarıdır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, gelecekte disiplin süreçlerini farklı paydaşların görüşleriyle ele alan, uzunlamasına ve karma desenli araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul disiplini, istenmeyen davranışlar, disiplin kurulu, disiplin yönetimi

GİRİŞ

Okul, yeni kuşakların yetiştirilmesini ve toplumun gelişimini sağlamada, 21. yüzyılın ilk çeyreğinin geride bırakıldığı şu dönemde hâlâ en önemli kurumdur. Tüm amaçlı etkinliklerde olduğu gibi okuldaki etkinliklerin de belli kurallar ve ilkeler çerçevesinde yürütülmesi, öğrencinin gelişimi ve özgürleşmesi açısından disiplinin sağlıklı şekilde sürdürülmesi gerekir. Çağdaş eğitim sistemlerinde amaç, bireyin evrensel insani değerleri ve ulusal değerleri içselleştirerek özgürleşmesidir. Özgürleşme demek gelişme demektir ve bu uzun bir süreçtir. Bu uzun süreç; oyun, çalışma, başkalarıyla etkileşim ve iş birliği, sorumluluk alma ve tercih yapma ile istekler ve sorumluluklar arasında denge kurma gibi deneyimlerle harmanlanmıştır. Okul planlı ve amaçlı çalışmalarla bu sürecin birey için en sağlıklı ve geliştirici şekilde yürütülmesinin amaçlandığı yaşam alanıdır. Bu yaşam alanının herkes için etkili olması, kuralların ve ilkelerin varlığıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla okul demek disiplinli bir yaşam alanı demektir. Çünkü disiplinin asıl amacı kurala uydurmak değil bireyleri, grupları ve kurumları amaçlarına ulaştırmaktır. Bir başka açıdan, öğrenciye özdisiplini öğretmektir de denilebilir.

---

[1]Bu çalışmanın bir bölümü araştırmacılar tarafından 13-15 2024 tarihinde gerçekleştirilen ICONTE/15. Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, pinar@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-8379-7083
[3] Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, mktcetin22@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8219-4678
[4] Sorumlu yazar: Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, orhanzaman@gmail.com, ORCID: 0009-0005-0423-8811

Bu açıdan bu çalışmanın da odağı olan liselerde disiplini sağlamada yer alan önemli bir organ okul disiplin kuruludur. Okul disiplin kurulları mevzuat çerçevesinde kurularak çalıştırılır. Bu kurullar disiplin sorununda aslında son çare olarak başvurulan organlardır. Başka çözüm yolları sorunu ortadan kaldırmadığında ya da başka bir yöntemle müdahalenin yetersiz kalacağı durumlarda öğrenci disiplin kuruluna verilmekte ve süreç işletilmektedir.

Disiplin kurullarında yer almak, eğitimciler için çeşitli açılardan istenmeyen, sıkıntılı bir durum olabilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar genellikle okuldaki disiplin sorunlarını ve nedenlerini saptamaya yöneliktir. Bu çalışmada, disiplin kurullarında yer alan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanarak kurulların içinden ayrıntılı bir perspektif sunmak, liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının yönetimini anlamak ve betimlemek amaçlanmıştır.

KURAMSAL ARKA PLAN

Disiplin ve Amacı

Disiplin kavramının sık sık "cezalandırma", "baskı uygulama", "hiyerarşik güç kullanma" gibi araçlarla özdeşleştirilmesi, okul disiplini konusunu anlamayı güçleştirmekte; disiplin ve özgürleşme kavramları çelişkiliymiş gibi algılanabilmektedir. Disiplin, grubun veya bireyin amaçlarına ulaşması için gereken ortamı ve çabayı sağlamaya dönük kurallar koyma ve kurala uyulmasını sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Kurallara uymanın nasıl sağlanacağı konusu bundan sonraki aşamadır. Okulda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimlerinin sağlanması, kendilerini gerçekleştirme yollarını öğrenmeleri, gelişmelerinin önündeki içsel ve dışsal kısıtlılıkları aşma gücü kazanmaları için disiplinli bir ortamın kurulması zorunluluk gerektirebilir.

Okullar, girdileri, süreçleri ve çıktıları olan açık sistem örgütleri olarak nitelendirilir. Okul içindeki sistem ve parçalarının etkileşimi, kurumun sağlıklı ve dinamik olmasını sağlayan bir yapı oluşturur (Rosas, 2017). Bu güvenli ve sağlıklı ortamın oluşmasını engelleyen temel etkenlerin başında okul içi disiplin sorunları gelmektedir (Akar, 2006). Disiplin sorunları, öğretim ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek başarıya ulaşmayı doğrudan engeller ya da zorlaştırır. Ancak, okulların çok sayıda bireyin bir arada bulunduğu karmaşık yapılar olması nedeniyle, başarıyı engelleyen ya da zorlaştıran davranışları belirlemek zordur (Sarpkaya, 2005). İstenmeyen davranışlar belirlerken eğer kısa vadeli sonuçlara odaklanılırsa öğrencilerin doğrudan öğrenmeleri ile ilgili olmayan; ilişkileri etkileyen ya da eşyalara/nesnelere zarar veren davranışları göz ardı edilebilir. Oysa okullar, öğrencilerin çok yönlü gelişimini amaçlamakta ve akademik başarı bunlardan sadece birisi olarak görülmektedir. Bu nedenle istenmeyen davranışları "ilişkiler, eşyaları ve mekânları etkili kullanma, okuldaki tüm bireylerin güvenliği ve okuldaki tüm bireylerin öğrenmesi" konularında sorunlu davranışlar olarak genişletmek gerekebilmektedir. Disiplin, işte bu konularda bireye sorumlu davranmayı öğretmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu hedefin gerçekleşmesinde kurallar koyma ve kurallara uymayı sağlama önemli bir yer tutabilmektedir.

Okullarda etkili bir disiplin sisteminin olmaması durumunda öğrencilerin öğrenmelerinde sıkıntılar yaşandığı, bu durumun öğretmen tükenmişliğine yol açtığı ve eğitim harcamalarında ek maliyetlere neden olduğu (Clegg, 1984); etkili disiplinle öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir (Baumann ve Krskova, 2016; Simba vd., 2016). Okul yönetimince iyi yönetilen disiplin süreçleri sonucunda etkili, disiplinli ve verimli bir okul ortaya çıkar. Sağlam bir disiplin planı çerçevesinde öğrencilerin, velilerin ve okul personelinin birlikte hareket etmesi önemlidir. Uygun bir okul disiplini çözme yaklaşımında; programın, içeriğin ve uygulamanın ayrıntıları olmalı, veliler de okul disiplininin önemli bir parçası olarak sürece katkı sağlamalıdır (Eggleton, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, disiplinin amacını, öğrencileri Atatürk ilke ve devrimlerine, ulusal değerlere bağlı, ahlaki ve manevi değerleri benimseyen, ailesini ve vatanını seven; insan haklarına, demokratik değerlere bağlı, bedensel ve zihinsel olarak sağlıklı bireyler yetiştirmek olarak ele alır. Bu kapsamda, öğrencilerden beklentiler; hukuka, toplum değerlerine ve okul kurallarına uyum, doğruluk, dürüstlük ve yardımseverlik gibi erdemli davranışların sergilenmesi olarak sıralanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ancak kurallar çok açık olmasına karşın öğrencilerin kuralları içselleştirmelerinde sıkıntılar yaşanabilmekte ve disiplin sürecinin yönetimi karmaşık bir hal alabilmektedir. Disiplinin sağlanmasında etkili olan alt sistemlerin işleyişi ve kuralları yönetmeliklerle

belirlense de öğrencilerin gelişim seviyelerine göre farklı disiplin sorunları görülebilmektedir (Özer ve Üstün, 2022).

Okullarda Görülen Disiplin Sorunları ve Nedenleri

Öğretmenler; derste gürültü yapılmasını ya da konuşulmasını, derse karşı ilgisiz olunmasını, öğrencinin kendi davranışsal sorunlarını ve okula yönelik istenmeyen davranışları disiplin sorunları olarak tanımlamaktadırlar (Aydın, 2004). Türkiye'de ve uluslararası araştırmalarda, ortaöğretim kademesinde en sık karşılaşılan disiplin sorunları benzerlik göstermektedir. Türkiye'de de yurtdışında yapılan araştırmalarda da okullarda kavga etme, okuldan kaçma, okul malına zarar verme, akran zorbalığı asilik, uygun olmayan giyim, öğretmeni dinlememe, gürültü yapma, itaatsizlik gibi sorunların görüldüğü belirtilmektedir (Canoğulları vd., 2021).

Türkiye'de farklı okul türlerinde ve farklı zaman dilimlerinde yürütülen araştırmalarda, en sık karşılaşılan disiplin sorunlarına ilişkin bulguların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Liselerde öğretmenlere göre en sık karşılaşılan sorunlar koridorlarda gürültü yapmak, derse hazırlıksız gelmek, birbiriyle itişip kakışmak" iken öğrencilere göre "okul bahçesinde gürültü yapmak, kopya çekmek ve birbiriyle itişip kakışmak"tır (Sarpkaya, 2005). Daha yakın zamanda yapılan bir çalışmada ortaokul kademesinde en sık karşılaşılan disiplin sorunlarının "kavga etme, öğretmene saygısız davranma ve okuldan kaçma" (Canoğulları vd., 2021) olduğu; bu vakalara, bilişim suçları, uyuşturucu/alkol kullanımı, hırsızlık, taciz, çete/gruplaşma ve gasp gibi eylemlerin de eklenebileceği belirtilmiştir (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2020). Başka bir çalışmaya göre de yaşanma sıklığı en fazla olanlar; sınıfın huzurunu bozma, kavga etme, sigara içme ve öğrencileri tehdit etme olaylarıdır. Kavga etme ve sigara içme liselerde daha yaygındır (Demirtaş ve Pehlivan, 2020). Pandemi sonrasında okula dönüş sürecinde liselerde görülen disiplin sorunlarıyla ilgili bir çalışmada da öğrencilerin en sık karşılaşılan sorunlu davranışlarının, derse hazırlıksız gelme, ders akışını bozma, derse katılmama ve teknoloji bağımlılığı gibi bireysel; argo konuşma, kaba davranma gibi arkadaş ilişkileri sorunları; okul kurallarına uymama, derste telefon kullanma gibi okul düzenini bozan davranışlar olarak üç grupta toplandığı belirlenmiştir (Kıral, 2025).

Okullardaki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri sorunların kendisi gibi çok boyutlu olabilmektedir. Bu nedenler arasında medya ve dizilerin etkisi, okula, kurallara ve yönetime tepki, not ve başarısızlık kaygısı, kendini ifade etme ve farklı olma isteği, aile ve evdeki model sorunları, arkadaş çevresi ve sosyal etkiler, okul ve eğitim sistemindeki sorunlar sayılabilir (Sarpkaya, 2005). İnsanın kuralları bilinçli veya gönüllü bir şekilde benimsemesi ve hatta ergenlik ve ilk gençlik yıllarında bu kurallara harfiyen uymasının beklenmesi gerçeklikten uzaktır. Bu noktada bireysel farklılıklar, ergenlik döneminin doğası, duygusal çalkalanmalar ve öğrencinin disiplin kuralları ile çatışan bağımsızlık arayışları gibi faktörler de sürecin bir parçası haline gelmektedir (Koç, 2004). Disiplin sorunlarına neden olan durumlar, bir çalışmada öğretmenden, yönetimden, aileden, okuldan, başarısızlıktan ve öğrenciden kaynaklanan nedenler olarak kapsamlı bir şekilde altı boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar arasında öncelikle aile gelmektedir (Demirtaş ve Pehlivan, 2020). Bununla birlikte, bu boyutlar tek başına ve tek bir başlıkla disiplinsizlik nedeni olarak ele alınamaz; genellikle birbirleriyle etkileşim halindedir. Dolayısıyla sorunlar tek bir nedene doğrudan bağlanamayacağı için çözümünde de çok yönlü stratejilerin geliştirilmesi önemlidir.

Bir başka boyutlandırmaya göre, disiplin sorunlarının nedenleri; bireysel, ailesel, eğitsel ve sosyal etmenler başlıkları altında incelenebilmektedir. Bireysel etmenler, öğrencilerin kişilik özellikleri, özsaygı düzeyleri ve davranışsal eğilimlerini; ailevi etmenler, aile içi iletişim biçimleri, ebeveynlerin tutum ve davranışları, ailenin sosyoekonomik durumunu kapsar. Eğitsel etmenler ise öğretmenlerin tutum ve beklentileri, okulun fiziksel ve sosyal ortamı ile eğitim programının içeriğini kapsar. Sosyal etmenler içerisinde akran baskısı, medyanın etkisi ve toplumsal değer yargıları gibi unsurlar yer almaktadır (Temitayo vd., 2013).

Günümüzde disiplin sorunlarının yaygınlaşmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler arasında okulun çevresi, öğrencilerin aile ortamı ve geleceğe yönelik amaç eksikliği gibi ana etmenler sayılabilir. Ayrıca, düşük akademik başarı, sosyal medyanın yanlış kullanımı, sigara bağımlılığı ve ortaöğretim dönemindeki gelişimsel özellikler de disiplin sorunlarının artmasında etkilidir (Özer ve Üstün, 2022). Teknolojideki ilerlemeler, öğrencilerin kişilik özellikleri ve toplumsal değişimlerle

birlikte iletişim biçimlerini etkilemektedir. Bu nedenle disiplin sorunlarının zaman içindeki değişimi, güncel verilerle incelenerek alana katkı sağlanmaktadır (Canoğulları vd., 2021).

Öğrenci Disiplin Sorunlarının Yönetimi

Tüm okullarda öğrenci disiplin yönetiminde odak, öğrencide özdisiplini geliştirerek istenen davranışların artmasını, istenmeyen davranışların azalmasını sağlamak olmalıdır. Öğrenciyi geliştiren böyle bir disiplin sistemi kurmak kolay değildir ancak okul bunu başaramadığında var oluş amacını da gerçekleştiremeyebilir. Alanyazında okul disiplin yönetimi yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunları *önleyici, düzeltici ve destekleyici (özdisiplin geliştirici)* olarak sınıflandırmak yaygındır.

Önleyici yaklaşım, öğrencilerin olumsuz davranışlarını ortaya çıkmadan önce engellemeyi amaçlar. Bu yaklaşım; öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak, etkili rutinler ve tutarlı kurallar oluşturmak, öğrencilerle destekleyici ve kabullenici ilişkiler kurmak (Bear, 2010) öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları meşgul edecek etkili bir içerik ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmak (Furner ve Duffy, 2022) gibi öneriler getirir. *Düzeltici yaklaşım*, ortaya çıkan disiplin sorunlarini belirleyip çözümlemeyi hedefleyen sistematik ve yapılandırılmış bir müdahale yöntemidir (Bayraktar ve Doğan, 2017). Etkili okullar, yanlış davranışları cezalandırılacak olaylar olarak görmeyip öğretim fırsatı olarak değerlendirir. Burada iki temel teknik bulunur. Birincisi cezalandırmadır. İkincisi ise istenmeyen davranışın yerine geçecek çatışma çözme, öfke kontrolü gibi beceriler geliştirmeye dönük 'yerine koyma' tekniğidir (Bear, 2010). Cezalandırma deyince ciddi ya da ısrarla süren sorunlar için uygulanan disiplin kuruluna verme işlemi de akla gelmektedir.

Destekleyici yaklaşımlar, öğrencilerin kendi kendini kontrol etmelerine ve olumlu davranışlara yönelmelerine destek olmayı amaçlar. Öğretmen desteği, işbirliği ve iletişimi; öğrencilerin çok yönlü, uyumlu ve bağımsız öğrenmeleri için uygun destekleyici bir ortam oluşturur (Zogla, 2018). Öğrencide özdisiplini geliştirmek için ayrıca sorumlu davranışlar ve problem çözme konusunda çeşitli modeller sunmak, sosyal ve duyuşsal yetkinlikleri geliştirici içerik sağlamak; akran arabuluculuğu, sınıf toplantıları gibi gerçek yaşam ortamlarında becerilerini uygulama fırsatı sunmak; ahlaki ihlal davranışlarını haklı çıkarma çabalarıyla yüzleşmelerini sağlamak (Bear, 2010) gibi tekniklerin de etkili olduğu belirtilebilir.

Ofoyuru ve Too-Okema (2011), bu yaklaşımları kısaca, istenen davranışların ortaya çıkmasını ve sürmesini sağlama, okulda yerleşik kurallar ve normlar açısından istenmeyen davranışları önlemek amacıyla öğrencileri kontrol etme yöntemleri olarak tanımlamaktadır. İstenmeyen davranışları cezalandırma mantığının altında da bir önleme amacı yattığı düşünülebilir. Burada, verilen cezaların, o davranışı göstermeyen öğrenciler açısından önleyici olması beklentisinden söz edilebilir. Bu konuda ışık tutması açısından Way'in elde ettiği sonuçlar çarpıcıdır. Way (2011) okul disiplinini, caydırıcı ve normatif kuram açısından ele alarak bir araştırma yapmıştır.

Caydırıcı kuram, katı cezalara ve korkutmaya dayalı uygulamalar önermektedir. Öğrenci, uygun olmayan davranışının bedeli olduğunu bilirse disipline uygun hareket edecektir, anlayışına dayanan bu yaklaşımın karşısında normatif kuram bulunmaktadır. Normatif kuram okul disiplin kurallarını adil ve meşru gören öğrencinin uygun davranış göstereceği düşüncesine dayanır. Araştırma, normatif yaklaşımın okul disiplinini oluşturmada daha etkili olduğunu, kuralları ve otoriteyi adil ve meşru görmemenin cezalar sertleştikçe yıkıcı davranışları artırdığını bulmuştur. Irby (2014) de benzer şekilde Kupchik'in (2010) *aşırı cezalandırıcı ve tepki üreten disiplin sistemlerini* incelemiştir. Bu sistemler şiddetin ve istenmeyen davranışın ne olduğuna ilişkin abartılı tanımlar yaparak makul cezadan ayrışır. Bu sistemlerde davranışın gerçek nedeni araştırılmaz ve dolayısıyla verilen ceza eğitsel olmak yerine öğrenciyi ahlaki davranıştan uzak tepkiler vermeye iter ve öğrenci cezadan ders almaz. Alanyazın incelendiğinde, okulların cezadan tümüyle uzak durması mümkün olmasa da cezanın makûl, öğrenci tarafından adil algılanan ve öğrenciyi uygun davranışlar sergilemeye ve özdisiplinini geliştirmeye güdüleyici olmasının önerildiği görülmektedir.

Bear (2010) okul disiplin yaklaşımları için dördüncü bir başlık açarak *kronik ve ciddi sorunlara müdahale etme ve iyileştirme* yaklaşımından söz eder. Burada, daha küçük sınıflar gibi sistematik müdahaleler, bireyelleştirilmiş ve yoğunlaştırılmış destekler, okul aile ve ruh sağlığı uzmanlarının

işbirliğini sağlayan müdahaleler, kriz önleme ve yönetme planları gibi daha kapsamlı ve ceza vermenin dışına çıkan adeta hastalık tedavi yöntemi gibi müdahalaleri düşünmek mümkündür.

Yukarıda kısaca ortaya koyulduğu üzere okullar arasında davranış sorunları açısından benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da (Sarpkaya, 2005) bulunmaktadır. Hem bu nedenle hem de okulların ve okul yönetim sistemlerinin farklılığı nedeniyle okullar disiplini farklı yaklaşımlara öncelik vererek sağlayabilir. Disiplin kurulları, bazen kaçınılmaz olarak devreye girer. Bu kurulların etkili çalışması ve aldığı kararların öğrenciler için gerçek anlamda düzeltici, geliştirici olması beklenir. Ancak disiplin sürecinde kurul üyelerinin yaşadıkları, bakış açıları, beklentileri bilinmeden kurulların etkili çalışabileceğini varsaymak yeterince adil olmamaktadır. Bu düşünceyle bu araştırmanın amacı; *"liselerde disiplin kuruluna yansıyan disiplin sorunlarının yönetilme sürecini kurul üyelerinin görüşlerinden yararlanarak anlamak"* olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

- Liselerde disiplin kurullarına yansıyan öğrenci disiplin sorunları ve nedenleri nelerdir?
- Kurula yansıyan öğrenci disiplin sorunları nasıl yönetilmektedir?
- Öğrenci disiplin sorunlarının yönetilmesinin zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcıları nelerdir?
- Kurul üyelerinin öğrenci disiplin sorunlarının yönetilmesine yönelik önerileri nelerdir?
- Kurul üyeleri, kurula yansıyan disiplin sorunlarını yönetme sürecini hangi metaforlarla açıklamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ele alınan olgunun derinlemesine veri toplanarak katılımcıların bakış açısından anlaşılmasının amaçlanması nedeniyle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiklerini ortaya koyan (Merriam, 2015) ve gerçekliğe ilişkin bilgiyi nasıl yorumlayıp anlamlandırdıklarını incelemeye olanak sağlayan yorumlayıcı olgubilim desenine göre planlanmıştır (Creswell, 2016). Araştırmanın odaklandığı olgu, liselerde öğrenci disiplin sorunlarının yönetimi olarak belirlenmiş; bu kapsamda disiplin kurullarına yansıyan öğrenci disiplin sorunları temel inceleme alanı olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Aydın ilindeki resmî liselerde görev yapan üç yönetici, iki rehber öğretmen ve yedi öğretmen olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşturulmuştur. Okulların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğrenci sayısı bakımından kalabalık, öğrenci disiplin sorunlarının görece yüksek olduğu, sosyoekonomik açıdan eşitsizliklerin belirgin biçimde görüldüğü ve farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullar tercih edilmiştir. Bu seçimde, disiplin kurullarına yansıyan sorunların daha fazla olacağı ve kurul üyelerinin konuya ilişkin zengin deneyimlere sahip olacağı varsayımı etkili olmuştur.

Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar arasında cinsiyet ve görev açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Yöneticilerin disiplin kurulunda başkan olarak görev yapıyor olmaları, öğretmenlerin disiplin kurulunda üye olarak görev yapıyor olmaları ya da bu görevlerinden son bir yıl içinde ayrılmış bulunmaları, rehber öğretmenlerin ise en az bir yıldır liselerde görev yapıyor olmaları temel ölçütler olarak benimsenmiştir. Bu ölçütler, katılımcıların disiplin kuruluna ilişkin deneyimlerini derinleştirmiş olmaları ve konuya ilişkin görüşlerini sağlıklı biçimde oluşturabilecek yeterli sürede kurul çalışmalarına katılmış olmalarını sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin disiplin kurulunun doğal üyesi olmaları nedeniyle, onlar için de benzer ölçütler korunmuştur.

Verilerin Oluşturulması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde, bu araştırma kapsamında geliştirilen "Liselerde Öğrenci Disiplin Sorunlarının Yönetimi Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu, uzman görüşleri ile iki ön uygulama sonucunda son hâlini alan dokuz ana soru ve bu sorulara bağlı ayrıntı sorularından oluşmaktadır.

Görüşmeler, önceden alınan randevular doğrultusunda ikinci ve üçüncü araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydı alınan görüşmeler yazıya aktarılmış ve Word dosyaları hâline getirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından hem ayrı ayrı hem de birlikte incelenmiş; MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın İnandırıcılığı, Tutarlılığı ve Etik Konular

Bu araştırmada, görüşme ortamının doğal ve güven verici olmasına özen gösterilmiş; ayrıntılı görüşmeler yoluyla katılımcıların gerçek görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Görüşmelerin ses kaydı alınarak yazıya aktarılmasıyla veri kaybının önlenmesi hedeflenmiştir. Verilerin kodlanmasında araştırmacı çeşitliliği sağlanmış, kodlar karşılaştırılarak tutarlılık artırılmış ve raporda doğrudan alıntılara yer verilerek inandırıcılığın güçlendirilmesine çalışılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasından raporlaştırma sürecinin tamamlanmasına kadar her aşamada uzman görüşlerinden yararlanılarak araştırmanın tutarlılığı desteklenmiştir.

Araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul izni (Karar Numarası: 2024/5-XI) ile Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı esas alınmış, kendilerine araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verilerek aydınlatılmış onamları alınmıştır. Katılımcıların kimlik ve okul bilgilerinin gizliliği korunmuş; bu bilgilerin araştırma ekibi dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmamasına ve raporlaştırmada katılımcılara verilen kod adlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamalarında bilimsel etik ilkelere bağlı kalınmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılardan biri, doktora tezi okul disiplini üzerine olan, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında uzman bir öğretim üyesidir. Diğer iki araştırmacı da doktora eğitimine devam eden, öğretmenlik deneyimi olan ve halen resmi okullarda müdür yardımcılığı kadrosunda aktif olarak görev yapan yöneticilerdir. Üç araştırmacının da okul disiplini konusunda birikimleri bulunmaktadır. Analizlerde araştırmacıların değil katılımcıların perspektifinin yansıtılabilmesi için araştırmacılar hem ayrı ayrı hem de birlikte çalışmışlardır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları aşağıda alt problemlere göre sunulmuştur. Bulgular; tablolar halinde görselleştirip açıklanmış, katılımcıların görüşlerini içeren doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

Liselerde Disiplin Kurullarına Yansıyan Öğrenci Disiplin Sorunları ve Nedenleri

Okul disiplin kurullarına yansıyan öğrenci disiplin sorunlarına ve bu sorunların nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1 ve 2'de yer almaktadır.

Tablo 1
Kurullara Yansıyan Disiplin Sorunları

Sorun	Kategori	Kod
Ahlaki sorunlar	Dürüstlük İhlalleri	Kopya çekme Ödevleri başkasına yaptırma Başkasının proje ödevini çalma Yalan söyleme Hırsızlık
	Saygısızlık ve Şiddet	Hakaret etme Yan bakma Göz devirme Öfkeyi kontrol edememe Kavga Güç gösterisi
	Zorbalık ve Taciz	Akran zorbalığı Laf taşıma Taciz

Sosyal ve etkileşimsel sorunlar	Gruplaşma ve Dışlama	Gruplaşma Dışlama
	Uyum Sorunları	Ağız dalaşı Çeteleşme Derste sataşma
Özdenetim ve kurala uymama sorunları	Zaman ve Sorumluluk Yönetimi	Zamanı yönetememe Derse hazırlıklı gelme Araç gereç getirmeme Devamsızlık yapma Okula geç kalma
	Kural İhlalleri	Kılık kıyafet sorunu Dersin akışını bozma
Bağımlılık ve madde kullanım sorunları	Bağımlılık	Derste telefon kullanma Sosyal medya paylaşımları Yapay zekânın yanlış kullanımı İzinsiz fotoğraf çekme Akıllı tahtanın amaç dışı kullanımı Telefon bağımlılığı Sosyal medya bağımlılığı
	Madde kullanma	Sigara kullanma Alkol kullanma
Okula fiziksel zarar verme		Okulun ışıklarına zarar verme Yangın söndürme aletlerini bozma Acil durum düğmelerine basma Akıllı tahtaları bozma

Tablo 1'de okul disiplin kurullarında karşılaşılan disiplin sorunlarının oldukça geniş bir çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerden kaynaklanan bireysel sorunlar, öğrenciler arası etkileşim sorunları ile bağımlılık ve madde kullanımı gibi sorunların farklı kategoriler altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu kategorilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve her bir kategorinin diğerleri için hem neden hem de sonuç oluşturabildiği ifade edilebilir.

Örneğin ahlaki sorunlar kapsamında ortaya çıkan dürüstlük ihlallerinin, zaman içinde saygısızlık ve şiddet içeren davranışlara zemin hazırlayabildiği; bu tür davranışların ise zorbalık ve taciz gibi daha ileri düzey ilişki sorunlarına dönüşebildiği görülmektedir. Benzer biçimde, sosyal ve etkileşimsel sorunlar kapsamında yer alan gruplaşma ve dışlama davranışlarının, öğrencilerin okula uyumunu zayıflatarak kural ihlallerini derinleştirebildiği anlaşılmaktadır. Disiplin kurulu üyeleri tarafından dile getirilen madde kullanımı, bağımlılık ve zaman yönetimi gibi disiplin sorunlarının ise okula uyumu önemli ölçüde güçleştirdiği ve bazı durumlarda okul ortamına fiziksel zarar verilmesine kadar ilerleyebildiği ifade edilmektedir. Bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Örneğin akıllı tahtaları bozuyorlar, yangın söndürme tüplerini bozuyorlar, alarm düğmelerine basıp kaçıyorlar, okulun camlarını kırabiliyorlar, panolara asılan yazılara zarar verebiliyorlar, elektriklere falan zarar verebiliyorlar (İlhan).

Çeteleşmeler de var. Grup liderliği isteği. Haraç kesme gibi durumlara şahit oldum. Öğrencinin dersin akışını bozma gibi durumlar vardır. Öğrenciler sadece diploma için okula geliyorsa bu çocuğun bu okulda olması geleceği açısından ülke ekonomisi açısından büyük bir kayıptır (Alp).

Yani akran zorbalığı diyebilirsiniz bazen. Bazen işte davranma biçimi, adabı muaşeret ile ilgili. Bazen işte biz sınıfız, herkes bizim gibi olmak zorundadır gibi. Buna benzer şeyler var ve bu da zamanla aralarındaki tartışmayı arttırıyor. Sonra büyüyünce de bize yansıyor (Engin).

Öncelikle kılık kıyafet sorunları var. Kıyafet belirlenirken okul aile birliği başkanı e velilere anket uygulandı ve çoğunluk kılık kıyafetin değişmesi yönünde oy kullandı. Öğrencilerimize de sorduk. Ancak çok olmamakla birlikte bazı öğrenciler okul kıyafeti giymek istemiyorlar (Harun).

"Okula Fiziksel Zarar Verme" kategorisi altında yer alan okulun ışıklarına zarar verme, yangın söndürme aletlerini bozma, acil durum düğmelerine basma ve akıllı tahtaları bozma gibi davranışlar, okulun fiziksel altyapısına yönelik ciddi tehditler oluşturabilir. Bu tür davranışların eğitim ortamının düzenini

ve güvenliğini olumsuz etkileyeceği öngörebilir. Örneğin yangın söndürme aletlerinin işlevsiz hâle getirilmesi acil durumlarda müdahale kapasitesini düşürürken, okulun ışıklarının zarar görmesi ders işleyişini aksatabilecektir.

Gruplaşma, dışlama, uyum sorunları ve akran zorbalığı, doğrudan öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin bozulmasına ve dolayısıyla okul ortamında güvensiz bir atmosferin oluşmasına yol açmaktadır. Bu tür davranışların, öğrencilerin akademik ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkileyerek öğrenme motivasyonlarını düşüreceği; akran zorbalığının ise öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına, akademik performanslarının gerilemesine ve psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olacağı ifade edilebilir.

"Özdenetim ve Kurala Uyma Sorunları" kapsamında ele alınan zamanı yönetememe, derse hazırlıksız gelme ve devamsızlık gibi davranışlar, öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Buna eşlik eden kılık kıyafet sorunları ve dersin akışını bozma davranışları, okul kurallarına uyum ve sınıf içi disiplin açısından dikkat çekici görülmektedir.

"Teknoloji ve Madde Kullanım Sorunları" kategorisinde yer alan sigara ve alkol kullanımı, öğrencilerin sağlıklarını tehdit eden önemli risk alanları olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle sigara kullanımı, bireysel sağlık sorunlarının yanı sıra okul ortamında güvenlik risklerini de artırmaktadır. Son olarak "Teknolojinin Yanlış Kullanımı" kapsamında değerlendirilen yapay zekânın yanlış kullanımı ve sosyal medya paylaşımları, akademik dürüstlük ihlalleri ve siber zorbalık gibi sorunlara zemin hazırlamaktadır. Tablo 2, disiplin sorunlarının kaynaklarını neden, kategori ve kodlar düzeyinde ayrıntılı şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 2
Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Neden	Kategori	Kod
Öğrenci Kaynaklı Nedenler	Bireysel ve Dönemsel Özellikler	Otoriteye karşı gelme arzusu Tahammülsüzlük Bencillik Ergenlik Bilgi eksikliği Saygınlık beklentisi Alışkanlıklar Akademik başarısızlık
	Güdülenme ve Hedef Eksiklikleri	Hedef belirleyememe Güdülenme eksikliği Sorumluluk almama
Aile ve Sosyal Çevre Kaynaklı Nedenler	Aile Yapısı	Bölünmüş aileler Veli eğitim düzeyi Ailenin tutumu Ailenin eğitime ayırdığı bütçe
	Sosyal Etkileşim Faktörleri	Arkadaş ilişkileri Özenti Dedikodu Kıskanma İletişim sorunları Şakalaşma Güç gösterisi Grup liderliği isteği
	Toplumsal Faktörler	Yakın çevre Ekonomik nedenler Kültürel farklılıklar
Eğitim-Öğretim Süreci Kaynaklı Nedenler	Okul ve Sınıf Faktörleri	Okul türü Sınıf ortamı Okul kültürü Ders yoğunluğu

		Bilgilendirme eksikliği Öğretmen tutumu
	Yönetim ve Rehberlik Faktörleri	Merkezi tutum İdarenin tutumu Yetkisizlik Disiplin yönetmeliği Öğrenci nakillerinin sürekliliği Sistemsel sıkıntılar Devamsızlık afları Öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler Güncel yaklaşımların dikkate alınmaması Yönlendirme eksikliği Önleyici çalışmaların eksikliği
Teknolojik Nedenler	Dijitalleşme Faktörleri	Teknolojik gelişmeler Sosyal medya paylaşımları Derste telefon kullanımı İnternet kullanımı
	Medya Faktörleri	Diziler Filmler Dijital platformlar (film/dizi)

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenci kaynaklı nedenler arasında öncelikle bireysel özellikler ve hedef eksikliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, disiplin sorunlarının nedenlerinin yalnızca öğrenciyle sınırlı olmadığı ifade edilebilir. Aile yapısı, ailenin içinde şekillendiği toplumsal faktörler; daha özelde okul ve sınıf ortamına ilişkin etmenler, okulun yönetim süreci ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemesi beklenen rehberlik hizmetleri de disiplin sorunlarının nedenleri arasında yer almaktadır.

Ayrıca, günümüzde öğrenciler tarafından yoğun biçimde kullanılan teknolojik araçların da disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olduğu, disiplin kurulu üyeleri tarafından dile getirilmektedir. Dijital teknolojilerin bir diğer boyutu olan medya ise dizi, film ve benzeri içerikler aracılığıyla okullarda yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri arasında değerlendirilmektedir. Bu bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Aile için anne baba ayrı olduğunda söz konusu olabiliyor –okulumuzda çok fazla olmasa da- bazı öğrencilerin aile içi anne baba çatışması kaynaklı. Bazen de diğer ebeveynler kaynaklı, geniş aile olarak tabir edilen ailelerden kaynaklı olabiliyor. Ama genelde anne babanın ayrı olmasından kaynaklı, üzerlerindeki baskı dolayısıyla problem olabiliyor (İlhan).

Arkadaş çevresi, okulun bulunduğu çevre, öğrenci profili, veli profili, ergenliğe geçiş dönemleri, telefon kullanmanın hızlı değişimi, teknolojik gelişmeler, yeni neslin sorumluluk almaktan kaçınması ve zora gelememesi, bencil yetişmeleri gibi durumları sayabilirim. Kılık kıyafet sorunu da çok fazla. Tek tip kıyafet giydirmekte zorlanıyoruz. Dikkat çekmek için ergenlik döneminde farklı giyinip gelmek istiyor çocuklar (Remzi).

Biz okul olarak cep telefonların öğrencileri çok meşgul ettiğini düşünüyoruz. Bu konuda ciddi adımlar bir an önce atılmalı (Harun).

Okul veya öğretmen kaynaklı da olabilir. Biz her ne kadar öğretmen olsak da empatiden uzak olabiliyoruz. Karşımızdakinin çocuk olduğunu düşünmüyoruz onu yetişkin bir birey olarak görüyoruz. Yaklaşımımız biraz ser veya kırıcı olabiliyor. Çocuk ister istemez bana bu şekilde muamele yapılıyorsa ben de buna karşılık vermem gerekir diye düşünebiliyor (Polat).

"Aile ve Çevre Sorunları" kategorisindeki alt kategoriler ve kodlar, öğrencilerin eğitim sürecindeki zorluklarının anlaşılmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Özellikle “Bölünmüş Aileler” ve “Ebeveyn Eğitim Düzeyi” gibi kodlar, aile yapısının ve ebeveyn eğitim düzeyinin öğrenciyi etkilediğini ifade etmektedir. Hedef belirleyememe, güdülenme eksikliği ve sorumluluk almama ise, öğrencilerin

çalışmaya dair sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin başarıları için gerekli olan içsel güdülenme ve rehberlik konularında eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca "Öğrenci Kaynaklı Nedenler" içerisinde yer alan otoriteye karşı gelme arzusu, öğrencilerin disiplin ilgili olan olumsuz algılarını okul ve sınıf ortamlarına yansıttıklarını göstermektedir. Bu tür davranışsal sorunların, okul ortamında huzursuzluk yarattığı ve akademik ilerlemeyi olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. "Dijitalleşme Faktörleri" ise günümüzde sosyal medya ve diğer dijital platformların yaygın kullanımı nedeniyle öne çıkan bir disiplin sorunu kaynağı olarak dikkat çekmektedir. Son olarak "Toplumsal Faktörler" alt kategorisinde yer alan ekonomik ve kültürel farklılıkların, okullarda karşılaşılan önemli disiplin sorunları arasında değerlendirildiği ifade edilebilir.

Kurula Yansıyan Öğrenci Disiplin Sorunlarının Yönetimi

Bu bölümde, okul disiplin sorunlarının yönetim sürecine ilişkin işleyiş adımlarıyla ilgili bulgular ve kurul üyelerinin kurula yansıyan sorunlara bakışını yansıtan disiplin yaklaşımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 3'te kurula yansıyan sorunların baştan itibaren süreci katılımcıların görüşlerinden yararlanarak aşamalandırılmıştır.

Tablo 3
Kurula Yansıyan Okul Disiplin Sorunlarının Yönetim Süreci

Süreç	Aşama	İşlem
Ön İnceleme Süreci	Şikâyetin Alınması ve Kaydedilmesi	Dilekçe (Şikayetçi) Gelen evrak defterine kaydetme EBYS sistemine kaydetme
	İlk Değerlendirme ve Sevk Süreci	Şikâyetin içeriğini inceleme Nöbetçi öğretmen görüşleri Öğrenci ifadelerine başvurma Rehberlik servisine sevk Disiplin Kuruluna sevk
	Rehberlik Servisi Süreci	Şikâyetçi ile görüşme Müşteki ile görüşme Sınıf rehber öğretmenleri ile eşgüdüm Öğretmenlerle eşgüdüm Velilerle görüşme Destek sağlama Görüşme Formu Oluşturma Rapor yazma
Okul Disiplin Kurulu Süreci	Soruşturma Süreci	Kurul üyelerine çağrı Disiplin suçu hakkında bilgi edinme Olay yeri inceleme Müştekiye çağrı Müştekinin ifadesini alma - Tanık ifadelerine başvurma Kanıt toplama (görsel/ yazılı) Yönetmeliğe başvurma Rehberlik servisinin raporunu inceleme Öğrencilerin başarı durumlarını inceleme Öğrencilerin devamsızlık durumlarını inceleme Müştekinin daha önce ceza alıp almadığını inceleme

	İletişim Süreci	Şikâyetçi ile görüşme Kurul üyeleri arası eşgüdüm Ders öğretmenleri ile görüşme Sınıf rehber öğretmeni ile görüşme Ders öğretmenlerinden görüş alma İdare ile eşgüdüm Veli ile görüşme Öğrenci ile görüşme Öğrenciyi bilgilendirme Veliyi bilgilendirme Okul aile birliği başkanını bilgilendirme
	Savunma ve Onay Süreci	Öğrencinin savunmasını alma Karar verme Cezanın tebliği İtiraz hakkı Yönetmeliğe uygun ceza verme Müdür onayı Cezanın tebliğ edilmesi İlçe Disiplin Kuruluna sevk İl Disiplin Kuruluna sevk Dosyanın geri dönmesi
Hukuki Süreç	Adli Süreç	Savcılığı bilgilendirme Emniyeti bilgilendirme
	İdari Süreç	Üst yönetimi bilgilendirme RAM'ı bilgilendirme (gerektiğinde) Sosyal Hizmetleri bilgilendirme (gerektiğinde)

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Okul Disiplin Sorunlarının Yönetim Süreci"nin; "Ön İnceleme Süreci", "Okul Disiplin Kurulu Süreci" ve "Hukuki Süreç"ten oluştuğu belirlenmiştir. Bu tabloda görülen alt kategoriler bir sürecin aşamaları gibi değerlendirilebilir. Disiplin sorununun özelliğine göre bu kategorilerde yer alan aşamalar yürütülmektedir.

Birinci süreç olan ön inceleme sürecinde şikâyetin alınması ve kaydedilmesi, ilk değerlendirme ve sevk süreci ile rehberlik servisi süreci aşamaları bulunmaktadır. İletişim ise idarenin rolünü, kurulun eşgüdümünü, velilerin bilgilendirilmesi ve olaya dahil olan öğrencilerle görüşmeyi kapsamaktadır. Savunma ve onay süreci doğrudan ilgili yönetmelikle ilişkili bulunmaktadır. Öğrencinin savunmasının alınmasından cezanın tebliğine, itiraz sürecinden okul yönetimince kararın onaylanmasına kadar olan aşamaların, genel olarak Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği çerçevesinde ele alındığı ifade edilebilir. Kurul üyelerinin bu bölümde yer alan disiplin sorunlarının yönetim süreci ile ilgili bazı görüşleri aşağıda gösterilmektedir:

Okulumuzda birimler iş birliği içinde hareket etmektedir. Alınan kararlar yönetmelik çerçevesinde, öğrencide olumlu davranış kazandırma ve öğrenciyi kazanmaya yönelik olduğu için okul içerisinde görüş ayrılığı yaşanmamaktadır (Erdal).

Olay idareye geldikten sonra idare gerekli görüşmeleri yapıyor, öğrencinin ifadelerini alıyor, sözlü, yazılı ve daha sonra gerek görürse disiplin kuruluna sevk ediyor. Peki, burada hani öğrenci ve öğrenci arasında yaşanan problemler oluyor. Öğrenciler işleyişi bilmedikleri için nasıl hareket edeceklerini bilemeyebilir (Veysi).

Disiplin süreci yönetilirken ilk olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasının olayın çok yönlü değerlendirilmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Rehberlik servisine ya da disiplin kuruluna sevk edilmesiyse, sorunun niteliğine uygun adımların yönetmelik çerçevesince belirlenmesi açısından süreci daha sağlıklı hâle getirmektedir. Bu yaklaşım, olayla ilgili yanlış anlamaların önemli ölçüde önüne geçilmesine katkı sunacaktır. Görüşme formları ve raporlar, özellikle denetleme sürecinde şeffaf ve izlenebilir olmaya imkân vermektedir. Bu noktada disiplin yönetiminin her aşamasında iletişimin güçlü tutulması, gerekli durumlarda tüm paydaşların bilgilendirilmesini ve sürece dâhil edilmesini kolaylaştırmaktadır. İtiraz hakkı, öğrencilerin haklarının gözetilmesi açısından önemli bir güvence

olarak öne çıkmaktadır. Gereken durumlarda savcılık ve emniyet gibi adli birimlerle kurulan iş birliği, kararların hukuki çerçevede alınmasını desteklemektedir.

Kurula Yansıyan Disiplin Sorunlarına Yaklaşım Tarzları

Bu bölümde, disiplin kurullarına yansıyan öğrenci disiplin sorunlarının çözümüne yönelik olarak benimsenen yaklaşım tarzları ele alınmaktadır. Disiplin sorunlarının ele alınış biçiminin, okulun disiplin anlayışını ve eğitimsel yönelimini yansıtan önemli bir gösterge olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda Tablo 4'te, katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek disiplin sorunlarının çözümünde kullanılan yaklaşım tarzları kategori, alt kategori ve kodlar çerçevesinde sistematik biçimde sunulmuştur.

Tablo 4

Disiplin Sorunlarına Yaklaşım Tarzları

Yaklaşım	Kategori	Kodlar
Önleyici Yaklaşımlar	Eğitici Odaklı	Rehberlik etme Eğitim sürecinin parçası olma Öğrenme odaklı Öğrenci merkezli
	Anlama Odaklı	Farklılıklara saygı İnsancıl yaklaşım Dengeli olma İyimser yaklaşım
Düzeltici Yaklaşımlar	Gereklilik Odaklı	Otorite sağlayıcı Caydırıcılık Kuralcılık Alternatif cezalandırma Bedel bilinci
	Denetim Odaklı	Özdenetim Davranış değişikliği oluşturma İdareci odaklı tutum Kurul üyeliği (görev) odaklı tutum
Destekleyici Yaklaşımlar	Güdüleme Odaklı	Ödül ve pekiştirme odaklı Eğitim sürecinin parçası olma
	Denge Odaklı	Adil olma Öğrenci merkezli yaklaşım Doğru davranışları onaylama

Tablo 4'te disiplin Sorunlarına Yaklaşım Tarzları tablosunda görüldüğü gibi kurul üyelerinin yaklaşım tarzları; önleyici yaklaşımlar, düzeltici yaklaşımlar ve destekleyici yaklaşımlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama öğrenciyi anlamayı, davranışı dönüştürmeyi ve olumlu gelişimi sürdürülebilir kılmayı amaçlayan tamamlayıcı yaklaşımlar olarak ele alınabilir. Kategori olarak disiplinin bir gereklilik olması, öğrenciyi anlamaya ve güdülemeye dönük olması, bir denge unsuru olarak görülmesi ve eğitici olması disiplin uygulamalarının öğrencinin gelişimini merkeze alan çok boyutlu bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Bu kategoriler ve kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

Pozitif açıdan eğitici bakıyoruz. Biliyorsunuz Amerika'daki bazı mahkemelerde küçük cezalar için hapis cezası verilmez, hemen yargıçlar ceza vermez toplum hizmeti veriyorlar. Ben yönetmeliğe bunların eklenmesi gerektiğini düşünüyorum (İlhan).

Aynı zamanda caydırıcı bir yönü de var bu işin. Bir öğrenciye ceza verdiğimizde diğer öğrenciler de bu otoritenin daha iyi farkına varabiliyorlar (Erdal).

Öğretmen arkadaşların da her olayı disipline getirmemeleri lazım. Rehber öğretmenle veya kendileri çözebilecekleri olaylar varken biz her olayı kurula getiriyoruz. Bu da çocuklar üzerinde bir baskı

yaratıyor, çocuklar disipline gitti diye arkadaşlarıyla konuşuyorlar. Çocukta bakış açısı değişiyor, ondan dolayı da bazı öğrencilerimiz ben nasıl olsa alıştım disipline gidiyorum deyip disiplinsizlik yapabiliyorlar (Polat).

Öğrencilerin yaptıkları davranışın yanlış olduğunu da anlaması gerekiyor. Bizim onları bu konuda bilgilendirmemiz gerekir (Hacer).

Disiplin Sorunları Çözme Yaklaşımları tablosunda yer alan yaklaşım tarzı, kategori ve kodlar; kurullara yansıyan disiplin olaylarının farklı yaklaşımlarla ele alındığını göstermektedir. Bu kodlar, disiplin sorunlarının çözümünde hem proaktif hem de reaktif stratejilerin birlikte nasıl ele alınabildiğine dair önemli ipuçları göstermektedir. Çok taraflı ifade alma ve buna bağlı olarak dinleme, disiplin süreçlerinde empati ve iletişim becerilerinin kritik rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini anlaşılmış hissetmelerine olanak tanıyabilir. İnsancıl yaklaşım ve dengeli olma, öğrencilere karşı adaletli ve şefkatli bir tutum sergilenmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

İyimser yaklaşım ise disiplin sorunlarına çözüm odaklı bir bakış açısıyla yaklaşmanın önemini vurgulamaktadır. Düzeltici yaklaşımlar içinde yer alan otorite sağlayıcı ve caydırıcılık boyutlarının, disiplinin belirli kurallar ve sınırlar çerçevesinde yürütülmesi gerektiği ifade edilebilir. Eğitim sürecinin bir parçası olması dolayısıyla disiplinin eğitimin bütünleyici bir unsuru olarak ele alındığı görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım ile doğru davranışları onaylama anlayışının ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının gözetilmesine ve olumlu davranışlarının teşvik edilmesine yönelik bir bakış açısını yansıttığı anlaşılabilir.

Öğrenci Disiplin Sorunlarının Yönetilmesinin Kolaylaştırıcı ve Zorlaştırıcıları

Disiplin kurulu üyelerinin kurula yansıyan sorunların yönetim sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler konusundaki görüşleri analiz edildiğinde ana etmenlerin ortak olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, öğrencinin olayı inkâr etmesinin ya da süreçle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasının disiplin sürecini zorlaştırdığını; buna karşılık süreç içinde öğrencide davranış değişikliği gözlemlendiğinde disiplin yönetiminin kendileri açısından daha kolay hâle geldiğini belirtmektedir (Tablo 5).

Tablo 5
Disiplin Sorunlarının Yönetilmesinin Kolaylaştırıcı ve Zorlaştırıcıları

Kolaylaştırıcı	Etmen	Zorlaştırıcı
Öğrencide değişimi görme	Öğrenci	Öğrencinin olayı inkâr etmesi Öğrencinin bilgisizliği
	Sorunun kendisi	Dijital platformlardaki sorunlar İş yükü ve zaman sorunu Savcılığa yansıyan sorunlar Duygusal zorluk Rol çatışması
Ortak karar alma süreci Disiplin kurulu başkanının tutumu Kurul üyelerinin yetkinliği	Disiplin Kurulu	Her yıl üyelerin değişmesi Yönetmelikteki belirsizlikler Öğretmenin yaptırımının olmaması
Paylaşılan disiplin kültürü Sınıf rehber öğretmeninin yetkinliği Öğretmenin proaktif tutumu Rehberlik servisinin ön çalışmaları Müdürün desteği ve karara saygısı	Öğretmen, Müdür, Okul	Yönetici müdahalesi Öğretmenin sorumluluk almaması Öğretmenin ceza beklentisi Öğretmenlerin kurallara duyarsızlığı
Velinin itiraz etmemesi Veli iş birliği ve tutumu	Veli	Velinin önyargısı Velinin kabullenmemesi Velinin kurala duyarsızlığı

Tablo 5'te kurula yansıyan bir sorunun doğrudan kendisinin bazen zorlaştırıcı bir etmen olabildiği ifade edilmiştir. Önemli bir kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı olabilen bir diğer etmen de disiplin kurulunun kendisiyle ilgilidir. Kurul üyelerinin her yıl değişmesi, yönetmeliklerdeki belirsizlikler ve öğretmenin yaptırımının olmaması, disiplin yönetimini zorlaştırırken kuruldaki ortak karar alma sürecinin, başkanın yapıcı tutumunun ve üyelerin yetkinliğinin süreci kolaylaştırıcı olduğu düşünülmektedir.

Yöneticilerin kuruldaki rolü dışında sürece veya karara müdahale etmesi; öğretmenden kaynaklı olarak kurul dışındaki öğretmenlerin sorumluluk almaması veya ceza beklentisi ya da tam tersi duyarsız kalması zorlaştırıcı bir etken olarak görülürken yönetim desteği, paylaşılan bir disiplin kültürü, rehberlik servisi çalışmaları kolaylaştırıcı etmen olarak değerlendirilmektedir. Tüm bunlara paralel olarak veli de yaklaşımına göre zorlaştırıcı veya kolaylaştırıcı bir etmen olabilmektedir. Kararı kabullenmeme veya duyarsızlık süreci zorlaştırırken velinin kurulla iş birliği disiplin sürecini kolaylaştırmaktadır. Aşağıda kurul üyelerinin görüşlerinden üç tanesi sunulmuştur:

Şöyle, onun için ayrı bir zaman ayırmak gerekiyor, iş yoğunluğu da var ama asli görevimiz üyelerin derslerinin boş olduğu zamanları ayarlayıp görüşüyoruz. Yani zamansal anlamda çok da problem var diyemem. Bazen çok basit şeyler de geliyor. Ama sonuçta öğretmenimiz de kendi içinde çözebileceği, basit bir konuşma ile çözülebilecek şeyleri getirmeleri işi zorlaştırıyor. Ama tutanak tutulduysa artık o ciddi bir iştir ve prosedürü uygularız (Caner).

Öğrenci sürekli kavga ediyor, veli çocuğunun hatasını kabul etmiyor ve sürekli arkasında duruyor. Öğretmeni tehdit ediyor. Öğretmeni, sınıf arkadaşlarını yıldırıyor. Bu çocuğa devletin öğretmeni olarak benim ağır bir ceza vermem gerekiyor. Tabi tüm önleyici, yönlendirici, iyi niyetli çalışmaları yaptıktan sonra. Baktık öğrenci akıllanmıyor, benim bu öğrenciyi okuldan gönderebilmem lazım. Veli onayı olmadan yapmam lazım bunu. Yoksa başarı gösterecek, vatana millete hayırlı olabilecek öğrencilerin hakkını yemiş oluruz. Bu vebalin altından da kalkamayız. Sistem, sistem, sistem… (Çakır).

Kurul içinde işbirliği, disiplin kurulundaki arkadaşların birbirleriyle uyum içinde çalışmaları işleri kolaylaştırır başlangıç olarak. Alınan bir karar için farklı görüşler olabilir elbette ama iletişime açık olarak konuşabilmek, öğrencinin uzun vadeli menfaati için bireysel kızgınlıklara, öğrenciye dair önyargılara takılmadan karar alabilmek önemli. Ve yine ailelerin de aynı işbirliğine açık olmaları, okulum öğrencinin bir düşmanı, yargıcı olmadığını bilmeleri bize destek olmaları önemli diye düşünüyorum (Erdal).

Öğrenci Disiplin Sorunlarının Çözümüne Yönelik Öneriler

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara, katılımcıların önerilerinden ulaşılmıştır. Katılımcılar kurula yansıyan disiplin sorunlarının yönetilmesiyle ilgili olarak deneyim ve gözlemlerinden hareketle çeşitli öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler çeşitli başlıklar altında toplanabilir. Veliye yapılması ve velilere seminer verilmesi, öğrencilere de bilgilendirme yapılması ve öğrencilere değer verilmesi istenmiştir. Disiplin kuruluyla ilgili olarak kurul üyelerine bilgi verilmesi, ihtiyaç olduğunda psikolojik destek sağlanması, kurulun arkasında durulması, Millî Eğitim Müdürlüklerinin kurula yardım sağlaması ve iş yüküne ilişkin planlama yapılması önerilmiştir.

Disiplin mevzuatıyla ilgili olarak da öneriler getirilmiştir. Mevzuatın ve cezaların güncellenmesi ve cezaların eğitsel ve dengeli olması, ikinci tip cezaların verilmesi, topluma hizmet uygulamalarının kullanılması, öğrenci nakillerinin zamanlamasının yeniden ele alınması önerilmektedir. Katılımcılar, yöneticilerin liyakate göre atanması, sorumluluk alması ve yetkilerinin artırılmasını, okulda disiplin kültürü oluşturmalarını; öğretmenlere eğitim verilmesini ve güvenilmesini, yetkilerinin artırılmasını önermişlerdir. Bu önerilerden iki tanesi aşağıda sunulmuştur:

"Yukarıda belirttiğim gibi disiplin olaylarını sadece yönetmeliklerle çözemeyiz. Farklı etkenler var. Güncelleme, içinde bulunduğumuz zamana göre elbette zaman zaman yapılabilir ve yapılmaktadır. Çağın getirdiği yenilikler var. Mesela dijital suçlar için yönetmelik biraz daha net olmalı." (Erdal)

"Yani bunu toplum hizmeti çalışmasına dönüştürebilir isek eğer, bu çocuk çıkarı orada utanacak, utansın. Çöp olmakla utanacak. Ordu'dan 3 fidan getirip bahçeye 3 fidan dikmek, huzurevi ziyareti, ne bileyim yani hastaneye ziyaretler, hastaları ziyaretler. Kesinlikle bu daha verimli ve daha etkili olabilir diye düşünüyorum." (Veysi)

Okullardaki disiplin sürecinin uygulayıcıları olan kurul üyeleri, disiplin uygulamalarında yalnızca cezaya odaklanan yaklaşımların yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Bu nedenle alternatif, yapıcı ve eğitsel nitelik taşıyan ceza uygulamalarının disiplin sürecinde daha fazla yer alması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca mevcut disiplin yönetmeliğinin daha açık, güncel ve çağın ortaya çıkardığı yeni durumları kapsayacak biçimde yeniden ele alınmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Disiplin Sorunları Yönetim Süreci Metaforları

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin disiplin sorunlarının yönetim sürecine ilişkin algı ve deneyimlerini yansıtan metaforik ifadeler analiz edilerek yorumlanmış ve bu yolla süreç derinlemesine anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Metaforlar, katılımcıların disiplin yönetimine ilişkin zihinsel temsillerini ortaya koymak amacıyla tematik olarak sınıflandırılmış ve ilgili bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6
Disiplin Sorunları Yönetim Süreci Metaforları

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Engeller ve Korkular	Zorluklar	Dikenli tel, Deve dikeni, Kaktüs, Gül dikeni
	Psikolojik Yansımalar	Öcü, Tatlı bela
Sistem	Alt sistemler	Parça, Tren, Kağnı
	Olumlu süreç	Tesisat, Evcilleştirme, Ağaç, Kırık cam teorisi
	Mücadele	Çizgi film (Tom ve Jerry), Kurtlar vadisi

Tablo 6'da disiplin sorunlarının yönetim süreci metaforlarına ilişkin iki ana kategori belirlenmiştir. Bunlar; "Engeller ve Korkular" ile "Sistem"dir. Bu kategoriler, alt kategoriler ve kodlarla daha da ayrıntılandırılmıştır. Engeller ve Korkular kategorisi, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara ve bu sürecin yarattığı psikolojik yansımalarına odaklanmakta; "Zorluklar" alt kategorisi altında "dikenli tel", "deve dikeni", "kaktüs" ve "gül dikeni" gibi kodlar bulunmaktadır. "Psikolojik Yansımalar" alt kategorisi altında ise "öcü" ve "tatlı bela" kodları yer almaktadır. Sistem kategorisi ise disiplin sürecinin işleyişini ve dinamiklerini açıklayan alt kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda "Alt sistemler" alt kategorisi "parça", "tren" ve "kağnı" kodlarıyla; "Olumlu süreç" alt kategorisi "tesisat", "evcilleştirme", "ağaç" ve "kırık cam teorisi" kodlarıyla ifade edilmiştir. Son olarak, "Mücadele" alt kategorisi, disiplin sorunlarının yönetimini bir çatışma ve mücadele süreci olarak algılayan metaforları yansıtan "Çizgi film (Tom ve Jerry)" ve "Kurtlar Vadisi" kodlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu metaforlar, disiplin sürecinin engellerle karşılaşılan, psikolojik yükler barındıran ve bir bütün olarak işleyen bir sistem içinde değerlendirildiğine işaret etmektedir. Özellikle sistem ve işleyişe gönderme yapan metaforlar, disiplinin bireysel müdahalelerden ziyade, parçaları birbiriyle ilişkili bir bütün olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bununla beraber mücadeleye vurgu yapan metaforlar, disiplin sorunlarının yönetiminin zaman zaman zorlayıcı ve stratejik kararlar gerektiren bir alan olarak deneyimlendiğini düşündürmektedir. Katılımcıların bazılarının bu metaforlara dair ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Tatlı bela diyeyim. Dersine girmediğim pek çok öğrenciyi ben burada tanıyorum. Normalde bilmeyeceğim pek çok olayı biliyorum, dahil oluyorum. Bu da bana eğitimsel anlamda katkı sağlıyor. Tatlı bela diyorum çünkü kazanımlarım var ama aynı zamanda hoşuma gitmeyen yönleri de var. Gülü seven bir şekilde dikenine katlanıyor (Engin).

Deve dikeni gibidir. Uzaktan güzel görünür ancak dokununca insanın eline batar. Disiplin işleyişi de bir bahçıvanın bahçesine şekil vermesi gibidir. Bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ olur misali (Çakır).

Kurul üyelerince ifade eden metaforların doğrudan disiplin sürecinin çok boyutlu yapısına karşılık geldiği ifade edilebilir. Çok boyuttan kasıt hem sürecin okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrenci ayağıyla ilerlediği hem de olumlu ve olumsuz yanlarının olduğudur. Okullardaki disiplin olayları doğrudan okulun tüm iklimini etkileyebilmektedir. Öğrenciyi olumlu davranışa yönlendirmesi bir öğretmen açısından olumlu bir katkı iken öğrenci ile böyle bir ortamda karşı karşıya gelmek sürecin olumsuz yönüne işaret eder. Okul ikliminin iyileştirilmesi "tatlı" iken "iş yükünü artırması "bela" kısmıdır. Disiplin süreci, kırık cam teorisinde vurgulanan yaklaşıma benzer biçimde, sürekli emek ve müdahale gerektiren; ihmal edildiğinde ise daha büyük ve karmaşık sorunlara yol açabilen çok boyutlu

bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bir sistem olarak ele alındığında, bu sürecin nedenleri ve sonuçlarıyla birlikte tüm boyutları, Tartışma ve Sonuç bölümünde bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, lise düzeyinde disiplin kurullarına yansıyan öğrenci disiplin sorunları, bu sorunların nedenleri ve yönetim süreçleri ele alınmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci disiplin sorunlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu problemlerin bireysel, ailevi, sosyal ve eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklanan çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, özellikle ahlaki ihlaller (kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık), saygısızlık ve şiddet, akran zorbalığı ve sosyal dışlanma gibi durumların disiplin kurullarına en sık yansıyan vakalar olduğunu göstermektedir. Bu olaylar alanyazında var olan yaygın disiplin olayları ile örtüşmektedir (Sarpkaya, 2005). Bununla birlikte, öğrencilerin zaman yönetimi, devamsızlık ve dersin akışını bozma gibi akademik sorumluluklarına ilişkin sorunlar, karşılaşılan disiplin olaylarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, teknolojinin yanlış kullanımı (telefon ve sosyal medya bağımlılığı, yapay zekâ araçlarının akademik sahtekarlık amacıyla kullanımı) ve madde bağımlılığı (sigara ve alkol kullanımı) gibi güncel sorunların öğrenci disiplin kurullarında giderek daha fazla gündem olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, alanyazında da yoğun dijital araç kullanımı ve madde bağımlılığı gibi çeşitli bağımlılık türlerinin öğrenci disiplin problemlerinin artışında etkili olduğuna dair sonuçlarla paralellik göstermektedir (Akkuş vd., 2016; Silas ve Mwila, 2024).

Liselerde görülen disiplin sorunlarının tek bir nedene indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada özellikle psikolojik, teknolojik ve sosyal-duygusal nedenlerin öne çıkması, pandemi sürecinin öğrencilerin okul yaşamına uyumlarını ve davranış örüntülerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra aile yapısı ve okul düzenine ilişkin etmenlerin disiplin sorunlarının belirleyicileri arasında yer alması, disiplinin yalnızca bireysel öğrenci davranışlarıyla açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, disiplin sorunlarının yönetiminde okul yönetimi, rehberlik hizmetleri ve okul–aile iş birliğini kapsayan bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir (Kıral, 2025). Bu çalışmayı destekler nitelikte, bu araştırmada da disiplin kurullarına yansıyan sorunların ahlaki ihlaller, sosyal ve etkileşimsel sorunlar, kurallara uyum güçlükleri, bağımlılık ve madde kullanımı ile okula fiziksel zarar verme gibi farklı ve birbiriyle ilişkili boyutlarda ortaya çıktığı; disiplin sorunlarının çoklu etmenlerin etkileşimiyle şekillendiği söylenebilir.

Disiplin sorunlarının yalnızca bireysel öğrenci davranışlarından ibaret olmadığı ifade edilebilir. Bu sorunlar, öğrencilerin içinde bulundukları aile yapısı, sosyal çevre ve okulun yönetim yapısı gibi birçok etken tarafından şekillenmektedir. Bu durum, disiplin sorunlarına yönelik müdahalelerin çok katmanlı bir yaklaşım çerçevesinde ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, cezaya dayalı geleneksel disiplin yaklaşımları yerine, okul iklimini iyileştiren ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen pozitif ve modern disiplin yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği söylenebilir (Swain vd., 2015). Araştırma bulguları, okul disiplin süreçlerinin çok boyutlu, sistematik ve iş birliğine dayalı biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Şikâyetlerin kaydedilmesinden rehberlik görüşmelerine, disiplin kurulu değerlendirmelerinden adli süreçlere kadar uzanan yapı; okulların rehberlik ve pedagojik destek temelli bir anlayışla hareket ettiğini ortaya koymaktadır. Sadık ve Yalçın (2021) da öğretmen ve öğrencilerin, ceza kadar öğrenciyle iletişim kurma, empatik dinleme ve farkındalık oluşturma gibi yaklaşımların daha etkili bulunduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Sarpkaya'nın (2005) çalışmasında yöneticilerin disiplin süreçlerinde rehberlik hizmetleriyle iş birliği yaparak sorunun nedenine odaklandığı, disiplinin sadece yaptırımlarla değil, önleyici ve geliştirici yöntemlerle yönetilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla alanyazında, disiplin süreçlerinin yalnızca cezalandırmaya dayalı değil; adaletli, çok sesli, şeffaf ve rehberlik temelli bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiği yönünde güçlü bulgulara rastlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma bulguları da okullardaki disiplin sürecinin öğrenci gelişimini ve okul iklimini destekleyecek biçimde, çok boyutlu, katılımcı ve sistematik bir yapı içinde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alanyazın, ceza odaklı yaklaşımların öğrencilerin akademik başarılarını ve okul bağlılıklarını olumsuz etkilediğini, buna karşılık pozitif davranış destekleme ve proaktif disiplin uygulamalarının uzun vadede daha başarılı olduğunu göstermektedir (Wubbels, 2011). Araştırmada da ceza odaklı disiplin yaklaşımlarından ziyade önleyici, düzeltici ve destekleyici yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır.

Yeni disiplin yaklaşımları ödül ve ceza gibi dışsal yaptırımlar yerine, ilişkiler üzerinden kurulan bir yapı aracılığıyla öğrencilerin içsel güdülenmelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin ve olaydan etkilenen diğer bireylerin sürece katılımını sağlayarak, birlikte çözüm üretme ve öğrenme fırsatları sunulabilir (Morrison ve Vaandering, 2012). Öğrencilere problem çözmeyi öğretmek, onlara seçim hakkı tanımak, yaşantılarından mantıklı çıkarımlar yapmalarını sağlayarak olumlu yaşam becerileri kazandırmak, pozitif disiplinin temel bileşenlerindendir. Öğrencilerin bu doğru davranışları öğrenebilmeleri ve aynı zamanda bağımsız kararlar alma becerilerini geliştirebilmeleri, yetişkinlerin sağladığı yapıcı ve destekleyici rehberlikle mümkün olmaktadır (Stewens, 2018). Bu araştırmada da modern disiplin anlayışlarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla şekillendiği ve öğrencilerin aktif katılımı ile istendik davranışlarının pekiştirilmesine odaklanıldığı belirtilmiştir. Önleyici, düzeltici ve destekleyici yaklaşımlarla öğrencilere rehberlik edilmesi, davranışlarının sorumluluğunu alabilecekleri ortamların oluşturulması ve demokratik değerlerin kazandırılmasının altı çizilmiştir. Düzeltici yaklaşımlarda başvurulan cezaların ikinci tip olması ve eğitsel yönünün bulunması vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, disiplin yönetimini doğrudan etkileyen en önemli unsurlar arasında okul yönetiminin tutumu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, rehberlik hizmetlerinin etkinliği, velilerin desteği ve disiplin yönetmeliklerinin uygulanabilirliği ve bu bileşenlerin eşgüdüm halinde olması yer almaktadır. Disiplin sorunlarının yönetimi, sadece öğrenci davranışlarına odaklanan bir süreç değildir. Disiplin sorunlarının yönetimi okul politikaları, öğretmen beklentileri, idari yaklaşımlar, veli katılımı ve eğitim sisteminin genel işleyişi gibi bir dizi etkene bağlı dinamik bir süreçtir. Araştırmanın bulguları, alanyazında disiplin yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri ve öğrenmeyi önceleyen sınıf düzenlemeleri, tutarlı okul politikalarıyla birleştiğinde öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemesine zemin hazırlar; böylece disiplin sorunlarının önlenmesinde proaktif bir rol üstlenilmiş olur (Sugai ve Horner, 2002). Alanyazında öğrenci disiplinine yönelik yaklaşımların yalnızca okul içi düzenlemelerle sınırlı kalmaması; aile, öğretmen ve okul yönetimi arasında kurulan iş birliği ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Özellikle okul politikalarının aileler tarafından benimsenmesi ve öğrencilerin ev-okul arasında tutarlı mesajlar alması, disiplin uygulamalarının kalıcılığını artırmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin davranışlarını yönlendirmede aile ile kurulan güven temelli iş birliği ve okul politikalarının ailelerce desteklenmesi önemli bir etki alanı oluşturmaktadır (Avcı, 2010). Araştırmalar, merkeziyetçi ve ceza odaklı disiplin politikalarının öğrenci davranışlarını değiştirmede uzun vadede etkisiz olduğunu; buna karşılık öğrenci katılımını teşvik eden, iletişime dayalı ve olumlu pekiştirme içeren stratejilerin daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Skiba vd., 2014). Okullarda disiplin süreçlerinin etkili yönetilebilmesi için okul ikliminin destekleyici bir yapıya sahip olması, yöneticilerin öğretmenlerle iş birliği içinde hareket etmesi ve öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden aktif olarak yararlanabilmesi kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Osher vd., 2010).

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından disiplin süreçlerinde karşılaşılan çeşitli zorluklar dile getirilmiştir. Katılımcılar, özellikle öğrencilerin olayları inkâr etme, bilgi vermekten kaçınma ve rol yapma gibi davranışlarının disiplin sürecini karmaşıklaştırdığını belirtmiştir. Alanyazında de benzer şekilde, öğrencilerin kendi olumsuz davranışlarını meşrulaştırarak normalleştirdiği, hatayı kabullenmekten kaçındıkları ifade edilmektedir (Şahin ve Mutlu, 2024). Öğretmenler ise disiplin kurullarına aktif katılımın önünde önemli bir engel olarak zaman yetersizliğini göstermiş; toplantılara zaman ayırmanın, yoğun ders programları ve diğer idari görevler nedeniyle güçleştiğini vurgulamışlardır. Nitekim öğretmenlerin yalnızca öğretimle değil; öğrenci velileriyle görüşmeler, meslektaşlarla iş birliği, idari toplantılar ve ek sorumluluklar gibi pek çok işle meşgul olduğu, bu nedenle zaman yönetiminin öğretmenlik pratiğinde önemli bir zorluk haline geldiği alanyazında da ifade edilmektedir (Zydziunaite vd., 2020). Öte yandan, sıklıkla dile getirilen bir diğer zorluk ise velilerin disiplin süreçlerine yönelik tutumlarıdır. Velilerin öğrenci davranışlarını sahiplenmemesi, okulun disiplin kararlarını sorgulayıcı ve önyargılı bir yaklaşımla karşılaması, sürecin sağlıklı işleyişini engellemektedir. Nitekim Şahin'in (2024) çalışmasında da öğrenci davranışlarının değişiminde okul-aile iş birliğinin önemi vurgulanmakta; etkili bir disiplin yönetimi için velilerin sürece aktif ve destekleyici şekilde katılmalarının gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

Araştırma bulgularına göre, disiplin süreçlerini kolaylaştıran en önemli faktörler arasında öğretmenlerin sorumluluk alarak kendi iletişim becerileriyle proaktif davranması, rehberlik hizmetlerinin etkin

kullanımı, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve öğrencide değişimin görülmesini sağlayan yaklaşımların benimsenmesi yer almaktadır. Özellikle, öğrencilerin okul aidiyetlerini artıran uygulamalar okulda bir disiplin kültürü oluşmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin olumlu pekiştirme yöntemlerini kullanmaları ve okul yönetiminin öğretmenleri destekleyici bir yaklaşım benimsemesi, disiplinin daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Alanyazında, okul çapında pozitif davranış destekleme uygulamalarının disiplin yönetimini kolaylaştırdığı ve sınıf içi davranışları iyileştirdiği vurgulanmaktadır (Sugai ve Horner, 2009). Yine paralel şekilde araştırmalar, cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarının öğrenci davranışlarını uzun vadede değiştirmede etkisiz olduğunu ortaya koyarken; öğrencilerin duygularını ifade etmesine, zarar verdiği ilişkileri onarmasına ve sürece aktif katılımına olanak tanıyan düzeltici uygulamaların daha olumlu ve kalıcı sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Gregory vd., 2014). Bu çerçevede, okul yöneticilerinin öğretmenlere sunduğu mesleki ve duygusal destek ile öğretmenin sınıf içi otoritesini ve etkililiğini artıran pedagojik yaklaşımlar, disiplin yönetimi sürecini doğrudan etkilemekte; öğretmenin tutum ve müdahalelerinin niteliğini belirlemektedir (Öztürk ve Yıldırım, 2020).

Araştırma bulgularına göre veliye, öğrenciye, öğretmene, kurula, mevzuata ve yöneticilere yönelik olmak üzere farklı öneriler sunulmuştur. Veli iş birliğinin önemine dikkat çekilmiş, öğrencinin kurallarla ilgili bilgilendirilmesi, kurula yönetimce destek olunması, mevzuatta alternatif ceza uygulamalarına yer verilmesi gibi öneriler öne çıkmaktadır. Bu öneriler, eğitim alanyazındaki modern disiplin yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Eğitim alanyazında, öğrencileri disiplin süreçlerine aktif olarak dahil eden ve onları sorumluluk almaya teşvik eden alternatif yaklaşımların, uzun vadede daha etkili olduğu belirtilmektedir (Gregory vd., 2014). Yine öğrenci motivasyonunu artıran, önleyici niteliğe sahip disiplin politikalarının uygulanması, okul içi disiplin süreçlerini iyileştiren temel faktörler arasında yer almaktadır (Bear, 2010). Disiplin kurallarının öğrencilere açık biçimde öğretilmesi, kuralların uygulanmasında tutarlılığın sağlanması ve öğretmenlerin disiplin politikaları konusunda ortak bir yaklaşım benimsemesi, okul ortamında düzenin sağlanmasını kolaylaştıran temel unsurlar arasında yer almaktadır (Osher vd., 2010). Ayrıca, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı ve okul-aile etkileşiminin güçlendirilmesi, öğrencilerin sosyal ve davranışsal gelişimlerini destekleyerek, okulda düzenin sağlanmasına katkı sunmaktadır (Özeke Kocabaş, 2007).

Araştırmada elde edilen bulgular, disiplin yönetiminin metaforlarla da ifade edilebildiğini ve bu metaforların, sürecin nasıl algılandığını anlamada önemli bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. "Engeller-Korkular" ve "Sistem" olarak iki ana kategoriye ayrılan metaforlar, öğretmenlerin disiplin sürecini nasıl algıladıklarına ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Özellikle "dikenli tel", "deve dikeni", "kaktüs" ve "gül dikeni" gibi metaforlar, disiplin süreçlerinin öğretmenler için ne kadar zorlayıcı ve hassas bir denge gerektirdiğini ortaya koymaktadır. "Deve dikeni" ve "kaktüs" gibi metaforlar, disiplin yönetiminin hem dikkatli hem de stratejik bir yaklaşım gerektiren can yakıcı niteliğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, “Kırık cam” metaforu, terkedilmiş bir binada önce bir camın kırılmasıyla başlayan sonra tüm camlara zarar verilmesi sonucunu doğuran durum gibi, disiplin sorunlarının da uygun önlemler alınmazsa zamanla büyüyebileceğini anlatıyor. “Kırık cam”, "tesisat", "tren", "kağnı" ve "parça" gibi metaforlar, disiplin sürecinin bir sistem olarak işlediğini ve farklı bileşenlerin uyum içinde çalışmasının gerektiğini göstermektedir. Sistematik ve eşgüdümlü bir disiplin politikası, eğitim kurumlarının sürdürülebilir disiplin yönetimi oluşturabilmesi için kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Osher vd., 2010).

Sonuç olarak disiplin sürecinin, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu yapının sağlıklı işleyebilmesi için veli desteğinin, öğretmen iş birliğinin, yönetimin yapıcı tutumunun uyum içinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla okul disiplin politikalarının bütüncül ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımla ele alınması, uygulamaların kalıcılığı ve okul ikliminin iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırma bulgularına göre uygulamacılar için disiplin sürecinin yalnızca yaptırıma dayalı değil, önleyici ve eğitsel bir anlayışla ele alınması öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin disiplin kurallarını içselleştirmeleri ve rehberlik servisiyle iş birliği içinde hareket etmeleri ve sorumluluk almaları sorunların erken aşamada ele alınmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin inisiyatif alabilmesi için hem uzmanlıklarının artırılması hem de yasal ve kültürel olarak güçlendirilmesi gerektiği

düşünülmektedir. Bunun için de okul yöneticilerinin de sadece mevzuat açısından değil okul liderliği ve kültür oluşturma becerileri açısından güçlendirilmesi; ayrıca bu açıdan yetkin yöneticilerin seçilmesi önerilmektedir. Disiplin kurullarının okul yönetimince desteklenmesi, kurul üyelerinin bilgilendirilmesi ve iş yükünün dengeli biçimde planlanması okullardaki disiplin yönetimi sürecinin etkililiğini artıracaktır. Veli ve öğrencilerin disiplin kuralları hakkında bilgilendirilmesi, okul–aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve mevzuatta alternatif, eğitsel uygulamalara daha fazla yer verilmesi, disiplinin geliştirici bir işlev kazanmasına katkı sunabilir.

Bu çalışma, disiplin kurulu üyelerinin görüşlerine dayanarak yürütmüştür. Disiplin kuruluna verilen öğrencilerin ve velilerinin görüşlerine başvurarak nitel çalışmalar yürütülebilir. Disiplin cezası almış öğrenciler, lise yaşamı boyunca gözlemlenerek ve ara görüşmeler yürütülerek bir çalışma planlanabilir. Bir ilin tüm liselerindeki disiplin kuruluna verilen öğrencilerle ilgili karma desende araştırma yürütülebilir. Türkiye genelinde, disiplin kuruluna verilen öğrencilerin özellikleri, hatalı davranışları ve kuruldan çıkan kararlara ilişkin nicel bir profil çalışması yapılabilir. Bu tür çalışmalar bu sorunların önlenmesi ve çözülmesi açısından gereken politikaların geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Akkuş, D., Karaca, A., Şener, D. K. ve Ankaralı, H. (2016). Lisenin getirisi arasındaki madde kullanım performansı ve faktörler. *Bağımlılık Dergisi, 17*(4), 139–151.

Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 8*(19), 7–52.

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326–337.

Baumann, C., & Krskova, H. (2016). School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management, 30*(6), 1003–1029. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0118

Bayraktar, H. V. ve Doğan, M. C. (2017). Investigation of primary school teachers' perception of discipline types they use for classroom management. *Higher Education Studies, 7*(1), 30–45. https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p30

Bear, G. (2010). *Discipline: Effective school practices*. National Association of School Psychologists.

Canoğulları, E., Ünlü, D. ve Şaşmaz, H. (2021). Ortaokullarda disiplin sorunlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 95–118.

Clegg, R. (1984). *Discipline in the classroom*. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED250769

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün M. ve S. B. Demir (Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çetinkaya, U. ve Koçyiğit, M. (2020). Disciplinary cases at high schools: An analysis of decision of disciplinary committees. *Journal of Pedagogical Research, 4*(3), 312–326.

Demirtaş, H. ve Pehlivan, F. (2020). Devlet ortaokulu ve liselerinde yaşanan disiplin sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 166–197.

Eggleton, T. (2001). *Discipline in the schools*. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf

Furner, J., & Duffy, M. (2022). Addressing math anxiety in a STEM world. *European Journal of STEM Education, 7*(1), 1–12. https://doi.org/10.20897/ejsteme/11777

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 25*(1), 1–29. https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950

Irby, D. J. (2014). Trouble at school. *Equity & Excellence in Education, 47*(4), 513–530.

Kıral, B. (2025). *Back to school after school closure in the pandemic: Student discipline problems*. *International Journal of Educational Reform, 31*(4), 1–19. https://doi.org/10.1177/10567879221130989

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(17), 231–238.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm.

Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. Journal of School Violence, 11(2), 138–155. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.673672

Ofoyuru, D. T., & Too-Okema, L. (2011). Strategies of managing student discipline. *International Journal of Current Research, 3*(11), 233–236.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? Educational Researcher, 39(1), 48–58. https://doi.org/10.3102/0013189X09357618

Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 143–153.

Özer, D. Ö., & Üstün, A. (2022). Okullarda karşılaşılan öğrenci disiplin sorunları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(53), 745–758.

Öztürk, İ. H., & Yıldırım, İ. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 18(1), 98–120. https://doi.org/10.37217/tebd.700572

Rosas, S. R. (2017). System thinking and complexity: Considerations for health promoting schools. Health Promotion International, 32(2), 301–311. https://doi.org/10.1093/heapro/daw109

Sadık, F., & Yalçın, M. (2021). Okullarda öğrenci disiplin süreçlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 3686–3717. https://doi.org/10.26466/opus.868503

Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Silas, T., & Mwila, P. M. (2024). The effects of technology adaptation on students' discipline in public secondary schools in Nyamagana District, Tanzania. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 20*(1), 91–106.

Simba, N. O., Agak, J. O., & Kabuka, E. K. (2016). Impact of discipline on academic performance of pupils in public. Journal of Education and Practice, 7(6), 164–173.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. Equity & Excellence in Education, 47(4), 546–564. https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965

Stevens, A. (2018). *Positive discipline as a part of effective classroom management*. [Honors thesis], Western Michigan University. https://scholarworks.wmich.edu/honors_theses/2973

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*,24(1-2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality,* 17(4), 223–237. https://doi.org/10.1080/09362830903235375

Swain-Bradway, J., Pinkney, C., & Flannery, K. B. (2015). Implementing schoolwide positive behavior interventions and supports in high schools: Contextual factors and stages of implementation. *Teaching Exceptional Children, 47*(5), 245–255.

Şahin, A., & Mutlu, B. G. (2024). Liselerde disiplin sorunları: Nedenler, stratejiler ve çözüm önerileri. *Asya Studies*, 8(30), 95–112. https://doi.org/10.31455/asya.1565626

Temitayo, O., Nayaya, M. A., & Lukman, A. A. (2013). Management of disciplinary problems in secondary schools: Jalingo metropolis in focus. *Global Journal of Human Social Science,* 13(14), 6–19.

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior. *The Sociological Quarterly, 52*(3), 346–375. https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567844

Zydziunaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T., & Kaminskiene, L. (2020). Challenges in teacher leadership: Workload, time allocation, and self-esteem. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 948–962. https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.948

Žogla, I. (2018). Science of pedagogy. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 20*(2), 31–43. https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0012

BÖLÜM 10

TALIS BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN İŞ TATMİNİ: ULUSLARARASI LİTERATÜRÜN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Dr. Saadet KURU ÇETİN
Yeşim YILDIRIM

TALIS BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN İŞ TATMİNİ: ULUSLARARASI LİTERATÜRÜN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ[1]

Saadet Kuru Çetin[2], Yeşim Yıldırım[3]

Özet

Eğitim sistemlerinin niteliği üzerinde belirleyici bir rol oynayan öğretmen iş tatmini, TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) verileri ışığında küresel bir politika aracı haline gelmiştir. Bu çalışmada, iş tatmini kavramının TALIS bağlamındaki kavramsal yapısını, araştırma eğilimlerini ve etkili dinamiklerini belirlemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Web of Science veri tabanında 2016–2025 yılları arasında yayımlanan uluslararası çalışmalar incelenerek alanın entelektüel haritası çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular, literatürün yıllık %34,07 büyüme oranıyla hızla geliştiğini ve "öz-yeterlik" kavramının iş tatmininin en temel belirleyicisi olarak merkeze yerleştiğini göstermektedir. Analizler, iş tatmininin "liderlik", "stres" ve "motivasyon" gibi hem psikolojik hem de örgütsel değişkenlerle çok boyutlu bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma trendlerinin ise 2021 sonrasında öğretmen devri gibi yapısal sorunlardan, "öğrenci başarısı" ve "etki" gibi çıktı odaklı konulara evrildiği görülmüştür. Sonuç olarak çalışma, öğretmen refahının artırılmasında okul iklimi, mesleki özerklik ve liderlik desteğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayan kanıta dayalı bir perspektif sunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen iş tatminini artırmaya yönelik politikalarda öz-yeterliği güçlendiren mesleki gelişim uygulamaları ile destekleyici okul liderliğinin önceliklendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen refahını okul iklimi ve mesleki özerklik bağlamında ele alan kanıta dayalı yaklaşımların, öğrenci başarısı ve eğitim sisteminin etkililiği üzerinde kritik bir kaldıraç etkisi oluşturacağı söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Öğretmen iş tatmini, TALIS, Bibliyometrik analiz

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değer kazanarak toplumsal ve ekonomik yaşama aktif biçimde katılmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Toplumların sosyal ve kültürel gelişiminde eğitimin kalitesi belirleyici olup bu süreçte öğretmenlerin rolü kritiktir (Sünbül, 1996). Küreselleşme ile birlikte eğitim sistemleri uluslararası karşılaştırmalar yoluyla iyileştirilmeye çalışılmakta, bu noktada özellikle büyük ölçekli değerlendirmeler önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Gürlen vd. 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019; Sağırlı, 2011).

Eğitim araştırmalarında büyük veri kullanımının yaygınlaşması, karmaşık eğitim süreçlerinin daha doğru analiz edilmesine imkân tanımaktadır (Aksu, 2019; Romero ve Ventura, 2024). Veri madenciliği teknikleri; öğrenci başarısı, öğretmen performansı ve eğitim hizmetlerinin yapısının anlaşılması açısından önemli bir analitik çerçeve sunmaktadır (Aydoğdu, 2020; Bay ve Çelik, 2021; Yurttay, 2025). Büyük veri setleri, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırma ve mevcut yapıları geliştirme açısından kritik değere sahiptir (Steiner-Khamsi ve Waldow, 2018).

Uluslararası sınavlar—PISA, TIMSS ve PIRLS—öğrenci başarısını karşılaştırmalı biçimde ele alırken, öğretmen boyutuna odaklanan TALIS öğretmen yeterlikleri, çalışma koşulları ve iş tatmini gibi değişkenlere ilişkin geniş kapsamlı veri sağlamaktadır (Mullis ve Martin, 2012; Özerbaş ve Safi,

[1] Yeşim Yıldırım'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
[2]Sorumlu yazar, Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Menteşe/Türkiye, skuru@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4847-5796
[3] Muğla, Menteşe/ Türkiye, yesimyildirim1616@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5363-7908

2022; OECD, 2019). TALIS verileri, ülkelerin eğitim sistemlerini kanıta dayalı biçimde değerlendirmelerine, sorun alanlarını belirlemelerine ve reform süreçlerini yönlendirmelerine olanak tanımaktadır (Ainley ve Carstens, 2018; Barber ve Mourshed, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Türk Eğitim Derneği 2019). Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve yapısal iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi, büyük veriye dayalı analizlerle desteklenmektedir (Broer ve Bai, 2019; Goren ve Yemini, 2017;; OECD, 2023). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, büyük veri temelli karşılaştırmalı yaklaşımların eğitimde adaletin sağlanmasına katkı sunduğunu göstermektedir (Gürlen ve Doğan, 2019).

TALIS araştırmaları, okul iklimi, okul liderliği, öğretmen uygulamaları, değerlendirilmeleri ve özellikle iş tatmini gibi değişkenleri kapsamlı biçimde ele almaktadır (OECD, 2018). İş tatmini, çalışanların işlerine yönelik memnuniyetlerini ifade eden ve verimlilik, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi kritik unsurlarla yakından ilişkili bir kavramdır (Erdoğan, 2024; Locke, 1976; Özpehlivan, 2018; Vroom, 1964). Öğretmenlerde yüksek iş tatmini; sınıf yönetimi, öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan olumlu etki yaratmaktadır (Akın ve Koçak, 2007; Hoque vd., 2023).

Türkiye'nin TALIS 2018 sonuçları, öğretmenlerin iş yükü ve çalışma koşullarının motivasyon üzerinde belirleyici olduğunu, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin iş tatmininde önemli farklılıklar yaratabildiğini göstermektedir (MEB, 2018). Bu nedenle TALIS 2018 veri seti, öğretmenlerin iş tatminini etkileyen unsurların uluslararası düzeyde karşılaştırmalı olarak incelenmesi için güçlü bir temel sunmaktadır (OECD, 2019). Öğretmen iş tatmini yalnızca duygusal iyilik halini değil, aynı zamanda öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını da artırmaktadır (Klassen ve Chiu, 2010). Dolayısıyla iş tatminini belirleyen değişkenlerin analiz edilmesi; eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki destek süreçlerinin planlanmasına katkı sağlamaktadır (Moran ve Hoy, 2001).

İş Tatmini

İş tatmini, çalışanların işlerine yönelik geliştirdikleri olumlu duygular ve işlerinden elde ettikleri manevi haz olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Hasırcı, 2021; Şencan, 1994; Örücü, Türk, 2007). Özellikle öğretmenlik mesleğinde iş tatmini, hem bireysel iyilik hâli hem de eğitim süreçlerinin niteliği açısından kritik bir faktördür. Araştırmalar, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin verimliliklerini (Renzulli vd., 2011), öğretime ilişkin özgüvenlerini (Klassen ve Chiu, 2010), mesleki motivasyonlarını (Chen, 2017) ve örgütsel bağlılıklarını (Canrinus, Helms-Lorenz vd., 2012) doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık düşük iş tatmini, tükenmişlik ve mesleği bırakma eğilimiyle de ilişkilidir (Toropova vd., 2020) ve öğretmenlerin yaşadığı tatminsizlik, öğrencilerin akademik performansını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Banerjee, vd., 2017).

Literatürde iş tatmini farklı şekillerde tanımlansa da, ortak nokta çalışanın işine dair algılarının ve duygusal tepkilerinin tatmin düzeyini şekillendirdiğidir. Spector (1996) iş tatminini "işten hoşlanma derecesi" olarak tanımlarken, Barutçugil (2004) çalışanın ihtiyaçları ile işten elde ettiklerinin örtüşmesine; Locke (1976) ise bireyin iş yaşantısına ilişkin olumlu duygulanımına vurgu yapmaktadır. Daha güncel yaklaşımlar ise tatmini, çalışanın işe yönelik çabalarını pozitif şekilde sürdürme yeteneğiyle ilişkilendirmektedir (Nalipay vd., 2023).

Eğitim bağlamında iş tatmini, öğretmenlerin mesleki rollerine ilişkin değerlendirmelerinin duygusal bir yansımasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin geçmiş deneyimleri, beklentileri ve ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi iş doyumlarını doğrudan etkilemektedir (Özkan ve Akgenç, 2022). Tatmin düzeyi, bireyden bireye değişmekle birlikte geniş bir yelpazede değerlendirilebilir (Lavy ve Bocker, 2018). Beklentilerin karşılanması, çalışanlarda motivasyon, bağlılık ve verimlilik artışı sağlarken (Başaran, 2000; Eren, 2020), beklentilerin karşılanmadığı durumlarda iş doyumsuzluğu ve performans düşüşü ortaya çıkmaktadır (Akçamete vd., 2001; Troesch ve Bauer, 2017).

Genel olarak iş tatmini, çalışanların etkin ve üretken olabilmeleri için temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Çetinkanat, 2000). Ekonomik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların dengeli biçimde karşılanması, çalışanların işlerine yönelik tutumlarını belirleyen temel unsurlardır (Wang vd., 2020). Bu noktada iş tatmininin yalnızca ekonomik koşulların değil, aynı zamanda bireyin duygusal ve sosyal gereksinimlerinin de karşılanmasına bağlı olduğu kabul edilmektedir (Badri, vd., 2013; Meagher,

2011). Dolayısıyla iş tatmini çok boyutlu bir yapıya sahip olup bireysel, örgütsel ve psikolojik faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir.

İş Tatmini Teorilerinin Açıklanması

Öğretmen iş tatmini, örgütsel psikoloji alanında geliştirilen çeşitli teorik modellerle açıklanmaktadır. Bu teoriler, öğretmenlerin iş ortamlarına ilişkin algılarının ve deneyimlerinin nasıl şekillendiğini anlamada önemli kavramsal çerçeveler sunmaktadır. TALIS 2018 bulguları ise bu teorilerin eğitim bağlamındaki karşılıklarını uluslararası ölçekte ortaya koymaktadır. Bu alt başlıkta, temel iş tatmini teorileri kısaca açıklanmakta ve ardından TALIS verileri ile ilişkisi tartışılmaktadır.

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi. Herzberg'in çift faktör teorisi, iş tatminini etkileyen unsurları hijyen faktörleri ve motivasyon faktörleri olarak ikiye ayırır (Alshmemri vd., 2017).

- Hijyen faktörleri: İş yükü, çalışma koşulları, yönetim tarzı, fiziksel ortam, bürokrasyon gibi dışsal unsurlardır. Bu faktörler iyileştirilmediğinde iş tatminsizliği ortaya çıkar ancak tek başına tatmin yaratmaz.
- Motivasyon faktörleri: Başarı duygusu, takdir edilme, mesleki gelişim, özerklik, anlamlılık gibi içsel unsurlardır. Bu faktörler tatmini artırır ve işe bağlılığı güçlendirir.

TALIS 2018 sonuçları, öğretmen iş yükünün ve bürokratik görevlerin birçok ülkede tatminsizliğin en önemli kaynakları olduğunu göstermekte; buna karşın öğretmen-öğrenci ilişkileri, mesleki özerklik ve mesleki gelişim fırsatları tatmini artıran temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular Herzberg'in teorisinin eğitim bağlamında güçlü şekilde doğrulandığını göstermektedir.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi. Maslow'un teorisi, bireylerin ihtiyaçlarını beş basamakta ele alır: 1- Fizyolojik ihtiyaçlar, 2-Güvenlik ihtiyaçları, 3-Aidiyet ve sevgi ihtiyaçları, 4-Saygı görme ihtiyaçları, 5-Kendini gerçekleştirme

Öğretmenler için iş tatmini, özellikle aidiyet, saygı görme ve kendini gerçekleştirme basamaklarında belirginleşmektedir. Mesleğe anlam yüklemek, öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmak ve profesyonel olarak gelişmek öğretmenlerde tatmini artıran temel psikolojik süreçlerdir (Büyükgöze, 2023). TALIS 2018 verileri öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerden, öğrencilerine katkı sağlamaktan ve profesyonel rollerinden yüksek tatmin duyduklarını göstermektedir. Bu durum Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarının öğretmenlik mesleğinde belirleyici olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Locke'un Değer-Yargı Uyumu Teorisi. Locke'a göre iş tatmini, bireyin işten beklediği değerlerle işin gerçek özellikleri arasındaki uyum düzeyine bağlıdır. Öğretmen, işinde değer verdiği unsurları (özerklik, destek, saygı, adalet, anlamlılık vb.) ne ölçüde buluyorsa tatmini de o ölçüde artar. Öğretmenlerin işlerinde en çok değer verdikleri alanlardan biri, karar alma süreçlerine katılım ve profesyonel destek almaktır (Locke, 1966). TALIS bulguları Türkiye dâhil pek çok ülkede öğretmenlerin karar süreçlerine sınırlı düzeyde katıldığını, buna bağlı olarak iş tatmininin düştüğünü göstermektedir. Yani değer-yargı uyumu birçok ülkede tam olarak sağlanamamaktadır.

Hackman & Oldham'ın İş Özellikleri Modeli. Bu modele göre iş tatmini; Otonomi, Geri bildirim, Görev bütünlüğü, Görev çeşitliliği ,Görev anlamlılığı gibi iş özellikleri tarafından belirlenir (Hackman ve Oldham, 1975).

Öğretmenlik mesleği doğası gereği anlamlılık ve görev çeşitliliği açısından zengindir. Ancak otonomi ve görev yükü ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. TALIS 2018 verileri, öğretim yöntemini seçme, sınıf içi kararlar alma ve değerlendirme süreçlerinde daha yüksek otonomiye sahip öğretmenlerin iş tatmininin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca dağıtımcı liderliğin ve güçlü okul ikliminin öğretmenlere olumlu geri bildirim sağladığı görülmektedir.

Örgütsel Destek Teorisi. Bu teori, çalışanların kurum tarafından ne ölçüde değer gördüklerini ve desteklendiklerini hissetmelerinin iş tatminini belirlediğini savunur. Yönetim tarafından sağlanan destek, güven ilişkisi ve adalet algısı çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırır. TALIS verileri, okul liderliğinin niteliğinin öğretmen iş tatmininde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle Finlandiya, Kanada, Avustralya gibi yüksek performanslı ülkelerde destekleyici liderlik ve güçlü okul iklimi öğretmen tatminini önemli ölçüde artırmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı (ok) ve Öz-Yeterlik. Bandura'ya göre bireylerin öz-yeterlik inançları, işlerine yönelik tutumlarını ve performanslarını şekillendirir. Öğretmen öz-yeterliği arttıkça öğretim kalitesi, mesleki dayanıklılık ve iş tatmini yükselir (Bandura, 1977). TALIS 2018 verileri öğretmen öz-yeterliği ile iş tatmini arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kanada, Japonya, Kore ve Almanya örneklemleri bu bulguyu desteklemektedir.

TALIS ve Uluslararası Sınavlarla Teorilerin Bütüncül İlişkisi

İş tatmini teorilerinin tümü, TALIS bulgularında kendine karşılık bulan faktörlerle uyumludur. Öğretmen iş tatmini, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrenci başarılarını doğrudan değil, okul iklimi ve sınıf içi süreçler aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir:

- Yüksek tatmin → daha iyi sınıf yönetimi
- Yüksek tatmin → daha kaliteli öğretim uygulamaları
- Yüksek tatmin → öğrenci motivasyonunda artış
- Yüksek tatmin → öğretmen-devam davranışlarında artış

Bu nedenle, uluslararası başarı gösteren ülkelerde öğretmenin iş koşullarının sistemsel düzeyde desteklendiği görülmektedir.

İş tatmini teorilerinin her biri, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu doğasını anlamada önemli açıklamalar sunmaktadır. TALIS bulguları bu teorilerin varsayımlarını uluslararası ölçekte doğrulamakta; öğretmen iş tatmininin bireysel olduğu kadar örgütsel ve yapısal faktörlerden de güçlü biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası Sınavlar. Uluslararası sınavlar, eğitim sistemlerinin performansını değerlendirmek için geliştirilmiş araçlardır ve yalnızca öğrenci başarılarını değil, eğitim politikaları, öğretmen nitelikleri, okul iklimi gibi pek çok faktörü de incelemektedir (Gürlen vd., 2019). Bu sınavlar, eğitim sistemlerini küresel düzeyde karşılaştırarak gelişim alanlarını belirlemede araştırmacılara ve uygulayıcılara veri temelli öneriler sunar. PISA, TIMSS, PIRLS ve TALIS gibi uygulamalar; öğretim yöntemlerinden öğretmenlerin mesleki yaşamına kadar geniş bir yelpazede veri üretmektedir (Ainley ve Carstens, 2018; OECD, 2019). Özellikle TALIS araştırmaları, öğretmenlerin iş koşulları ve mesleki tatmin düzeyleri ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkileri incelemekte, öğretmenlerin mesleki yaşamlarına dair kapsamlı bilgiler sunmaktadır (OECD, 2019a; Ritzen, 2013). Bu sınavlar aynı zamanda, ülkelerin eğitim politikalarının etkililiğini değerlendirme ve politika transferine zemin hazırlama açısından da stratejik bir rol oynamaktadır (Gürlen vd., 2019). Ancak, verilerin ulusal bağlamlarla dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bozdoğan ve Yıldırım, 2020).

PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin toplumsal hayata hazırlık düzeyini ölçen bir değerlendirmedir ve Türkiye 2003 yılından itibaren katılmaktadır. PISA, öğrencilere matematik, okuma becerileri ve fen bilimleri alanlarında kapsamlı bir değerlendirme sunar (Çelen vd., 2011). TIMSS ise, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen başarılarını ölçen bir sınavdır. Türkiye, TIMSS'e 1999'dan itibaren katılmaktadır ve bu sınav, ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak eğitim sistemindeki farkları incelemeye olanak tanır (Rubio vd., 2025). Ancak, Türkiye genellikle ortalamanın altında kalmaktadır ve bu durum eğitim sistemindeki bazı yapısal sorunları işaret etmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2023). Bu sorunların giderilmesi, öğretmenlerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir (Yeşil ve Şahan, 2015).

Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması (TALIS). TALIS, OECD tarafından öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilen uluslararası ölçekli bir anket araştırmasıdır. TALIS'in temel amacı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, mesleki yeterlikleri, iş yükleri, mesleki gelişim fırsatlarına erişimleri, iş tatmin düzeyleri ve okul iklimi gibi değişkenler üzerinden kapsamlı veriler sunarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktır (OECD, 2019a). İlk kez 2008 yılında uygulanmaya başlanan TALIS araştırması, her beş yılda bir olmak üzere 2013 ve 2018 yıllarında tekrarlanmıştır. Türkiye 2008 ve 2018 döngülerinde araştırmaya katılmış, 2013 uygulamasında yer almamıştır. 2018 uygulaması,

kapsam ve katılım açısından en geniş kapsamlı TALIS döngüsüdür ve 48 ülke bu araştırmada yer almıştır. Bu ülkelerin 31'i OECD üyesidir (OECD, 2019a).

TALIS 2018'de, özellikle ortaokul düzeyine (ISCED 2) odaklanılmıştır. ISCED (International Standard Classification of Education) sınıflamasına göre bu düzey, genellikle 11–15 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim gördüğü ortaöğretim öncesi evreyi kapsamaktadır. Araştırmaya ayrıca bazı ülkelerin isteği doğrultusunda ilkokul (ISCED 1) ve lise (ISCED 3) düzeyleri de dahil edilmiştir. Türkiye, 2018 uygulamasında sadece ISCED 2 düzeyinde yer almıştır (Ainley & Carstens, 2018). TALIS 2018'e dünya genelinde yaklaşık 260.000 öğretmen ve 15.000 okul yöneticisi katılmıştır. Türkiye'de ise bu araştırmaya 971 okuldan toplam 19.102 öğretmen ve 196 okul yöneticisi katılım sağlamıştır. Türkiye örneklemi, OECD'nin belirlediği rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş olup, ulusal temsiliyeti yüksek bir yapıdadır. ISCED 2 düzeyinde Türkiye'deki örneklem, 198 okul ve 3.952 öğretmen ile sınırlandırılmıştır (OECD, 2019a). Araştırma kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketler, çevrim içi veya kağıt temelli olarak uygulanmış ve yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Anketler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılar herhangi bir zorunluluk olmaksızın görüş bildirmişlerdir (Ceylan, vd. 2020).

TALIS öğretmen anketi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretim uygulamaları, mesleki gelişim ihtiyaçları, iş tatmini, öz yeterlik algısı, sınıf yönetimi ve okul ortamına ilişkin algıları gibi çok boyutlu alanları ölçen toplam 58 madde içermektedir. Bu maddeler farklı başlıklar altında gruplanarak temel ölçekleri oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum, ölçeklerin uluslararası düzeyde tutarlı ve güvenilir ölçümler yaptığını göstermektedir (OECD, 2019).

TALIS verilerinin en dikkat çekici yönlerinden biri de karşılaştırmalı analizlere olanak sağlamasıdır. Farklı ülkelerden toplanan veriler sayesinde eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilebilir, öğretmen iş gücü planlaması, mesleki gelişim stratejileri ve okul liderliği gibi alanlarda politika hizmetleri desteklenebilir (Uluman, 2023). Özellikle öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılıkları, mesleki gelişim ihtiyaçları ve okul iklimine dair algıları, ülkeler arası karşılaştırma yapılmasına imkân tanıyan önemli göstergelerdir. TALIS'in sunduğu kapsamlı veri yapısı, veri madenciliği, karar ağacı analizi CHAID gibi gelişmiş istatistiksel tekniklerin uygulanmasına olanak sağlayarak öğretmen iş tatminine etki eden faktörlerin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çok boyutlu olarak incelenmesine imkân sunmaktadır (Erdoğan, 2023; Ritzen, 2013).

Eğitimde İş Tatmini

İş tatmini, bireyin işine ve iş ortamına yönelik olarak geliştirdiği duygusal ve bilişsel değerlendirmelerin sonucunda oluşan genel bir memnuniyet düzeyini ifade etmektedir (Özişli ve Bağcı, 2022). Bu memnuniyet düzeyi, çalışanın işine ilişkin beklentilerinin ne ölçüde karşılandığına bağlı olarak şekillenmekte ve bireyin ruhsal durumu, çalışma motivasyonu ve iş hayatı dışında da etkili olmaktadır (Uluman, 2023). Çalışanların işlerine yönelik tatmin olma düzeyleri, sadece bireysel refahlarını değil aynı zamanda iş ortamındaki verimliliklerini, örgütsel bağlılıklarını ve toplumsal katkılarını da doğrudan etkilemektedir (Gazi, 2024). İş tatmini düzeyi yüksek olan çalışanlar, örgütlerine daha bağlı olmakta ve daha yüksek performans sergilemektedirler (Lawler ve Porter, 1968; Locke, 1970). İş tatminsizliği durumunda ise çalışanlar arasında stres, uyumsuzluk, devamsızlık ve düşük performans gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005).

Toplumun geleceğini şekillendiren temel yapılardan biri olan eğitim hizmetlerinde iş tatmini, beklenen kalite ve standartlarının yakalanmasına katkı sağlamaktadır (Al-Refaei vd., 2023). Bu sistemin en önemli unsuru ise öğretmenlerdir (Başaran, 2000). Öğretmenlerin mesleki başarısı, yalnızca akademik yeterlilikle değil, aynı zamanda işlerinden duydukları memnuniyetle de yakından ilişkilidir (Banerjee, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için yüksek düzeyde iş tatminine ahip olmaları gerekmektedir (Baluyos vd., 2019). Eğitim ortamında iş tatmini, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurmalarını, ders içeriklerini etkin bir şekilde sunmalarını ve okul içi iletişimi güçlendirmelerini sağlamaktadır (Özdemir ve Ceylan, 2021). Eğitim sistemindeki kalite ve çıktıların doğrudan öğretmen performansına bağlı olduğu göz önüne alındığında, iş tatmininin öğretmenlerin motivasyonu, mesleki verimliliği ve genel tutumları üzerindeki rolü tartışılmazdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994; Çelik, 1990).

Bu bağlamda, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi eğitim kurumları için yol gösterici niteliktedir. Teoriye göre iş tatmini yalnızca maaş, iş güvenliği ve fiziksel koşullar gibi dışsal faktörlere değil; aynı zamanda başarı, tanınma, takdir edilme ve gelişim gibi içsel faktörlere de bağlıdır (Yıldız, vd. 2012). Özellikle öğretmenlere verilen karar alma özgürlüğü ve pedagojik özerklik, onların mesleki tatmin düzeyini artırarak, eğitim sürecine daha etkin katılımlarını sağlamaktadır (Bucak, vd. 2023).

İlgili Çalışmalar

Türkiye'de ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar, öğretmen iş doyumunun bireysel, mesleki ve örgütsel pek çok değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalar genel olarak öğretmenlerin kıdemi, özerkliği, okul iklimi, liderlik stilleri ve psikolojik iyi oluşlarının iş doyumu üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Toprakçı ve Keskin (2025), 2007–2023 yılları arasında gerçekleştirilen 110 lisansüstü tezi meta-analiz yöntemiyle inceleyerek, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça iş doyumlarının da yükseldiğini saptamıştır. Çalışma, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tatmin düzeylerinin artırılması için okul yöneticilerinin rehberlik desteği ve uygun çalışma koşulları sağlamasının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Çolak, vd. (2017), 350 öğretmenden elde ettikleri verilerle öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Mesleki özerkliğin güçlendirilmesinin öğretmen iş tatminini artırabileceği görülmektedir.

Okul iklimi ve liderlik türlerinin etkisini ele alan araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Büyükgöze (2023), dağıtımcı liderlik stilinin öğretmen iş tatminini olumlu yönde etkilediğini; örgütsel destek ve karar süreçlerine katılımın tatmini doğrudan artırdığını bulmuştur. Mert ve Özdemir (2019) ise 284 öğretmenle yaptıkları araştırmada psikolojik okul iklimi algılarının iş doyumunu orta düzeyde ve pozitif yönlü yordadığını, psikolojik iklimin iş doyumunu yaklaşık %35 oranında açıkladığını ortaya koymuştur. TALIS 2018 Türkiye verilerini kullanan Ötken (2023) de mesleki iş yükünün öğretmen iyi oluşunu olumsuz, iş doyumunun ise olumlu yönde yordadığını belirlemiş; iyi oluşun yaş ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Uluslararası araştırmalar ise öğretmen iş doyumunun çok düzeyli bir yapıda değerlendirildiğini göstermektedir. Diagne (2023), 48 ülkeden 250.000'den fazla öğretmenin TALIS 2018 verilerini analiz ederek iş doyumunun demografik değişkenlerin yanı sıra okul ve çevresel faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymuştur. Japonya ve Güney Kore örneklemini inceleyen Niu, vd. (2023), çok düzeyli analizlerle hem bireysel hem kurumsal faktörlerin iş tatmini üzerinde anlamlı etkilerinin bulunduğunu göstermiştir. Kanada'da yapılan araştırmada Klassen ve Chiu (2010), öğretmen öz-yeterliğinin iş tatminini artırdığını; iş stresinin ise tatmini azalttığını belirlemiştir. Vietnam'da Nguyen,vd. (2021), okul liderliğine duyulan güvenin ve öğretmen–öğrenci ilişkilerinin iş doyumunu güçlü biçimde yordadığını saptamıştır. Almanya'da gerçekleştirilen Fackler ve Malmberg (2016) çalışması ise öz-yeterlik ve sınıf yönetimi becerilerinin hem iş tatmini hem de mesleki bağlılık üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmen iş tatmini, öğretim kalitesi, okul iklimi ve öğrenci başarısı ile yakından ilişkili olmasına rağmen, bu kavramın uluslararası ölçekte hangi teorik çerçevelerle ele alındığı ve araştırma eğilimlerinin nasıl şekillendiği yeterince sistematik biçimde ortaya konulamamıştır. OECD tarafından yürütülen Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması (TALIS), öğretmenlerin mesleki yaşamlarına ilişkin kapsamlı ve karşılaştırılabilir veri sunmasına karşın, TALIS verileri temelinde üretilen akademik çalışmaların kavramsal yapısı, entelektüel birikimi ve tematik yönelimi bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmemiştir.

Mevcut literatürde öğretmen iş tatmini çoğunlukla bireysel ya da örgütsel değişkenler üzerinden ele alınmakta; ancak bu çalışmaların zaman içindeki gelişimi, hangi temaların merkezî hâle geldiği ve araştırma odağının nasıl evrildiği meta-düzeyde yeterince incelenmemektedir. Bu durum, öğretmen iş tatmini alanındaki bilimsel bilgi birikiminin dağınık kalmasına ve alanın genel yönelimine ilişkin net bir çerçevenin oluşturulamamasına yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, TALIS bağlamında öğretmen iş tatmini üzerine yürütülen uluslararası akademik çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenerek alanın entelektüel yapısını, kavramsal temalarını ve araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, Web of Science veri tabanında

yer alan yayınlar üzerinden en çok atıf alan çalışmaların belirlenmesi, kullanılan anahtar kavramların ve tematik kümelerin analiz edilmesi ve araştırma odağının yıllar içindeki değişiminin incelenmesi hedeflenmektedir. Böylece öğretmen iş tatmini literatürünün TALIS çerçevesindeki bilimsel görünümü bütüncül ve sistematik bir perspektifle değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, iş tatmini araştırmalarının yönünü belirlemek ve bibliyometrik yöntem aracılığıyla uygulanabilir stratejiler geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Özellikle uluslararası merkezli araştırma eğilimlerinin görünür hâle getirilmesi ve bundan sonraki çalışmalar için sağlam bir zemin oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, *Web of Science (WoS) Core Collection* veri tabanında *"job satisfaction"* başlığı altında yer alan uluslararası yayınlar taranmış; konu alanı olarak ise *OECD'nin Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması (TALIS)* seçilmiştir. Böylece iş tatmininin TALIS bağlamındaki bilimsel üretimi, eğilimleri ve literatüre katkıları bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. TALIS çerçevesinde iş tatmini konusunda toplamda en fazla atıf alarak literatüre yön veren makaleler nelerdir?
2. TALIS çerçevesinde iş tatmini konusunda çeşitliliği ve en yoğun kullanılan araştırma terimlerini gösteren kelime bulutu nasıldır?
3. TALIS çerçevesinde İş tatmini konusunda ile ilgili trend konular nelerdir?
4. TALIS çerçevesinde İş tatmini alanında ortaya çıkan tematik konular nelerdir?

Araştırmanın kapsamı, veri bütünlüğünün korunması ve mevcut analiz olanaklarıyla tutarlı sonuçlar elde edilebilmesi amacıyla Web of Science (WoS) veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, iş tatmini ile TALIS temasını birlikte ele alan uluslararası yayınlara odaklanılması çalışmanın doğal bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Setinin Oluşturulması

İş tatmini konusunda TALIS bağlamında yapılan uluslararası çalışmalara ulaşmak amacıyla WoS Core Collection veri tabanı kullanılmıştır. Arama sorgusu, WoS'un gelişmiş arama bölümünde *başlık alanında "job satisfaction"* ***ve*** *konu/tema alanında TALIS* ifadesini içeren belgeler olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda 2016–2025 yılları arasında yayımlanan makaleler, kitap bölümleri, erken erişim çalışmaları ve bildiriler taranmıştır. Taramada 60 dokümana ulaşılmış ve veri seti analiz için RStudio ortamında Bibliometrix–Biblioshiny yazılımına aktarılmıştır.

Toplam 2818 referansın bulunması alanın kavramsal zenginliğine işaret etmektedir. Anahtar kelime analizine bakıldığında veri tabanı tarafından üretilen 172 Keywords Plus ifadesi ve yazarlar tarafından belirlenen 186 anahtar kelime olduğu görülmektedir. Bu durum, kavramsal çeşitliliğin ve araştırma odaklarının geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermektedir. Yazar sayısı 128 olup doküman başına ortalama eş yazar sayısı 2,53'tür. Tek yazarlı çalışma sayısının yalnızca 14 olması, alanın ağırlıklı olarak iş birliğine dayanan bir üretim modeli benimsediğini göstermektedir. Uluslararası iş birliği oranı %23,33 olup, TALIS'in küresel ölçekte yürütülen bir araştırma olmasıyla uyumludur. Doküman türleri incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun makale (n=54) olduğu, erken erişim çalışmalarının ise sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Bildiri sayısının düşük olması, araştırmaların daha çok hakemli dergi kanalıyla yayıldığını göstermektedir. Tablo 1'de veri setiyle ilgili temel veriler bulunmaktadır.

Tablo 1

Veri Setiyle İlgili Temel Bilgiler

Açıklama	**Sonuçlar**
Zaman Aralığı	2016 : 2025
Kaynaklar (Dergiler, Kitaplar vb.)	43
Dokümanlar	60
Yıllık Büyüme Oranı %	34,07
Ortalama Doküman Yaşı	3
Doküman başına ortalama atıf	21,8
Referanslar (Kaynakçalar)	2818
Doküman İçeriği	
Keywords Plus (ID) (Veri tabanı tarafından üretilen anahtar kelimeler)	172
Yazar Anahtar Kelimeleri (DE)	186
Yazarlar	
Yazarlar	128
Tek yazarlı dokümanların yazarları	12
Yazar İşbirliği	
Tek yazarlı dokümanlar	14
Doküman başına eş yazar sayısı	2,53
Uluslararası işbirliği oranı %	23,33
Doküman Türleri	
Makale (article)	54
Makale; Kitap Bölümü	1
Makale; Erken Erişim (early access)	3
Bildiri (proceedings paper)	2

Tablo 1'de, iş tatmini ve TALIS temalı 60 uluslararası çalışmaya ilişkin temel bibliyometrik bilgileri göstermektedir. WoS verilerine göre veri seti 2016–2025 yılları arasını kapsamakta olup toplam 43 farklı kaynaktan (dergi, kitap vb.) yayın elde edilmiştir. Yıllık büyüme oranının %34,07 olması, iş tatmini ve TALIS etkileşimine yönelik akademik ilginin son yıllarda belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Doküman başına ortalama 21,8 atıf alınmış olması, alanın hem güncel hem de bilimsel etkisi yüksek bir araştırma alanı olduğunu işaret etmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen ve TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) bağlamında "iş tatmini" (job satisfaction) konusunu ele alan uluslararası yayınların bibliyometrik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bulgular; genel yayın özellikleri, en çok atıf alan çalışmaların etki analizi, kavramsal yapı (kelime bulutu), araştırma eğilimleri (trend topics) ve tematik haritalama olmak üzere beş alt başlıkta sunulmuştur.

En Çok Atıf Alan Çalışmalar

Alanın entelektüel yapısını ve yönünü belirleyen temel eserleri tespit etmek amacıyla en çok atıf alan makaleler incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2
TALIS ve İş Tatmini Konusunda En Çok Atıf Alan Çalışmalar

Paper	DOI	Total Citations	TC per Year	Normalized TC
TORRES DG, 2019, TEACH TEACH EDUC	10.1016/j.tate.2018.12.001	143	20,43	1,86
SUN A, 2018, INT J EDUC RES	10.1016/j.ijer.2018.09.006	94	11,75	2,07
LOPES J, 2020, SCH EFF SCH IMPROV	10.1080/09243453.2020.1764593	76	12,67	1,76
DICKE T, 2020, J EDUC PSYCHOL	10.1037/edu0000409	74	12,33	1,72
ZAKARIYA YF, 2020, INT J STEM EDUC	10.1186/s40594-020-00209-4	74	12,33	1,72
LIU Y, 2019, INT J EDUC RES	10.1016/j.ijer.2019.05.005	67	9,57	0,87
BLOMEKE S, 2021, J EDUC PSYCHOL	10.1037/edu0000668	55	11,00	1,69
LIU S, 2021, STUD EDUC EVAL	10.1016/j.stueduc.2021.101099	51	10,20	1,56
WANG K, 2020, LEADERSH POLICY SCH	10.1080/15700763.2019.1586963	43	7,17	1,00
ADMIRAAL W, 2023, TEACH TEACH EDUC	10.1016/j.tate.2023.104063	42	14,00	2,58

Tablo 2, TALIS bağlamında iş tatmini temasını inceleyen uluslararası yayınlar arasında *en çok atıf alan çalışmaları* göstermektedir. Atıf sayıları yıllık ortalama atıf ve normalize edilmiş atıf değerleriyle birlikte değerlendirildiğinde, özellikle Sun (2018); Torres (2019), ve Lopes (2020) gibi çalışmaların alanın yönünü belirleyen çekirdek yayınlar olduğu görülmektedir.

Torres'in (2019) çalışmasının yıllık ortalama 20'nin üzerinde atıf alması, öğretmen iş tatmini ve mesleki iyi oluş arasındaki ilişkinin TALIS verileriyle analiz edildiği çalışmaların literatürde güçlü bir karşılık bulduğunu göstermektedir. Sun (2018) ve Dicke (2020) gibi öğretmen iş yükü, mesleki stres ve iş tatmini etkileşimini inceleyen araştırmaların yüksek normalize atıf değerleri, bu konuların uluslararası eğitim politikası tartışmalarında sürekli güncel kaldığını düşündürmektedir.

2021 ve sonrası yayınların (Blomeke, 2021; Liu, 2021) daha yeni olmalarına rağmen yüksek yıllık atıf ortalamasıyla öne çıkması, alanın *son yıllarda hızla büyüdüğünü* ve öğretmen iş tatmininin sürdürülebilir eğitim sistemleri bağlamında stratejik bir araştırma teması hâline geldiğini işaret etmektedir. Genellikle TALIS verisi kullanarak öğretmen öz-yeterliği, okul iklimi, liderlik, stres ve iş tatmini arasındaki ilişkileri modelleyen çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tablo genel olarak, iş tatmini araştırma alanında *TALIS verisinin belirleyici bir küresel referans noktası* olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

Kelime Bulutu (Word Cloud) Analizi

Kelime bulutu, Şekil 1'de gösterildiği gibi iş tatmini ve TALIS temalı çalışmaların kavramsal çeşitliliğini ve en yoğun kullanılan araştırma terimlerini göstermektedir.

Şekil 1

Kelime Bulutu (Word Cloud) – Bulguların Yorumu

Şekil 1'de görüldüğü gibi en büyük yazı tipine sahip olan *self-efficacy*, alanın en baskın kavramı olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen öz-yeterliği, iş tatmininin güçlü bir belirleyicisi olduğu için TALIS verileriyle yapılan araştırmalarda temel bağımsız değişkenlerden biri hâline gelmiştir. *Stress, motivation, leadership, context* ve *student-achievement* gibi kavramların büyük yazı tipleriyle öne çıkması, iş tatmini araştırmalarının kapsamının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Özellikle *burnout* (tükenmişlik), *attrition* (meslekten ayrılma), *turnover* (öğretmen devri) ve *retention* (öğretmen tutma) gibi insan kaynağı yönetimiyle ilgili kavramların kelime bulutunda belirgin biçimde yer alması, literatürün eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir odağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan *collaboration, organizational commitment, school climate* ve *distributed leadership* gibi örgütsel davranış temalarının güçlü biçimde görünmesi, iş tatmininin yalnızca bireysel psikolojik değişkenlerle değil, aynı zamanda okul ortamı ve liderlik tarzlarıyla da güçlü şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Kelime bulutu, genel olarak iş tatmini literatürünün TALIS verileri üzerinden hem *psikolojik düzeyde* (öz-yeterlik, stres, motivasyon) hem de *örgütsel düzeyde* (liderlik, okul iklimi, bağlılık, kültür) geniş bir araştırma ağı oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, iş tatmini temasının TALIS araştırmalarında çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu doğrulamaktadır.

Trend Konular (Trend Topics)

Alanın zaman içindeki evrimini anlamak amacıyla "Trend Topics" analizi yapılmış ve kavramların yoğunlaştığı yıllar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yıllara Göre Araştırma Eğilimleri ve Öne Çıkan Kavramlar

Term	Frequency	Year (Q1)	Year (Median)	Year (Q3)
leadership	10	2018	2020	2023
turnover	5	2019	2020	2022
context	9	2020	2021	2023
fit indexes	10	2020	2022	2023
student-achievement	9	2022	2022	2025
attrition	8	2021	2022	2024
self-efficacy	25	2021	2023	2025
stress	14	2022	2023	2025
motivation	13	2022	2023	2024

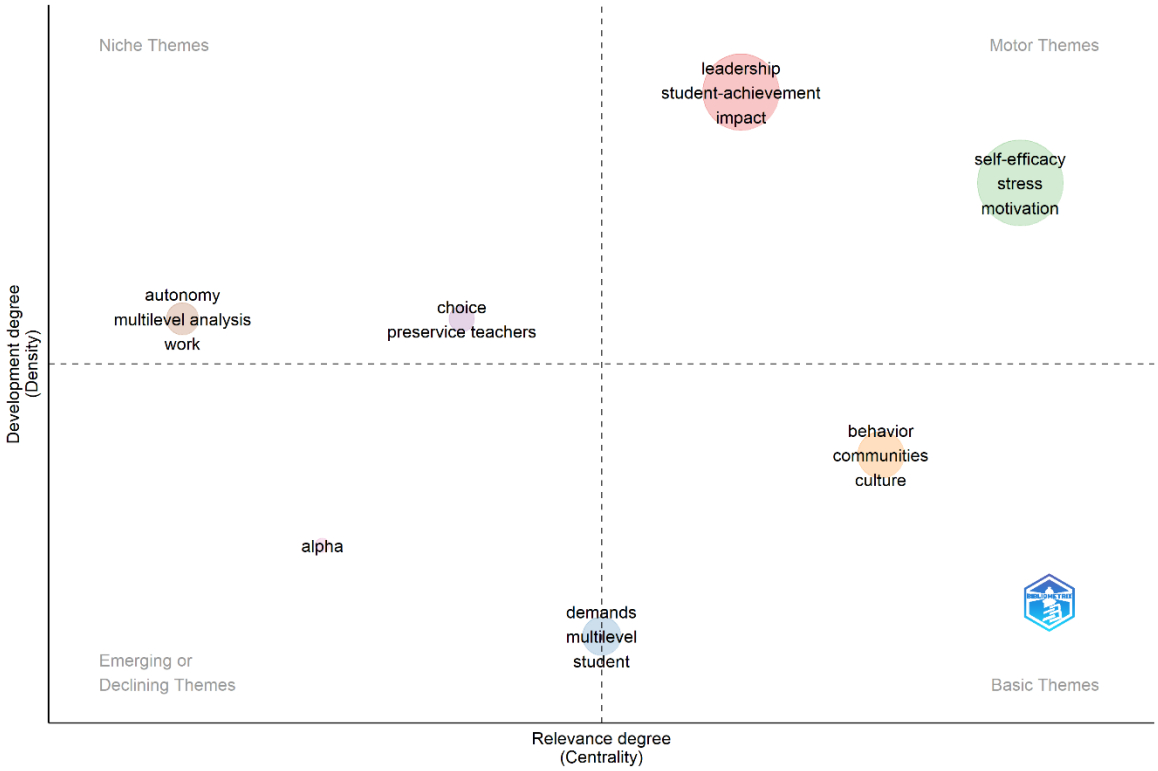
Trend konular (Tablo 3) tablosu, iş tatmini–TALIS araştırma hattında yıllar içinde hangi kavramların öne çıktığını göstermektedir. 2018–2025 yılları arasında özellikle *self-efficacy (öz-yeterlik), stress, motivation ve student-achievement* gibi kavramların sıklıkla tekrarlandığı Tablo 3'de görülmektedir. Öz-yeterlik temasının 2021'den itibaren sürekli yükselen bir görünüm sergilemesi, öğretmenlerin mesleki algılarının iş tatmini üzerindeki etkisinin daha derinlikli şekilde incelendiğini göstermektedir. "Leadership" ve "context" kavramlarının erken dönemden itibaren düzenli bir araştırma eğilimi göstermesi, okul liderliği ve okul bağlamının iş tatmini üzerinde belirleyici değişkenler olarak kabul edildiğini düşündürmektedir. "Turnover" ve "attrition" kavramlarının özellikle 2019 sonrası belirginleşmesi, öğretmen devir oranları ve mesleği bırakma eğiliminin iş tatmini ile ilişkilendirilerek daha sık ele alındığını ortaya koymaktadır. 2022 sonrası dönemlerde "student-achievement" ve "stress" kavramlarının yoğunlaşması, iş tatmininin yalnızca öğretmenlerin bireysel iyilik hâli ile değil, aynı zamanda *öğrenci başarısı ve okul çıktılarına etkisi* üzerinden tartışıldığını göstermektedir. Bu eğilim, politik düzeyde öğretmen refahının sistem performansının kritik bir belirleyeni olarak ele alındığını işaret eden güçlü bir göstergedir. Genel olarak eğilimler, iş tatmini araştırmalarının TALIS verisiyle birlikte giderek daha fazla *psikolojik değişkenler (öz-yeterlik, stres, motivasyon), örgütsel faktörler (liderlik, okul iklimi) ve sistem çıktıları (öğrenci başarısı, turnover)* üçgeninde şekillendiğini göstermektedir.

Tematik Haritalama (Thematic Map)

Tematik harita, TALIS bağlamında iş tatmini literatürünün kavramsal yapısını dört ana küme üzerinden ortaya koymaktadır.Şekil'2 de de gösterilmektedir.

Şekil 2

Tematik Harita (Thematic Map) – Bulguların Yorumu



Şekil 2'de haritanın sağ üst bölümünde yer alan *motor-temalar*, alanın hem yüksek merkeziliğe hem de yüksek gelişmişlik düzeyine sahip çekirdek temalarını içermektedir. Bu temalar arasında *self-efficacy, stress* ve *motivation* öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmen iş tatmini araştırmalarında psikolojik değişkenlerin belirleyici olduğunu; özellikle öz-yeterlik, mesleki stres ve motivasyon ilişkisinin TALIS verileriyle sıklıkla modellendiğini göstermektedir. Sağ üst bölgede yer alan ikinci güçlü küme *leadership, student-achievement* ve *impact* kavramlarıdır. Bu temalar, okul liderliğinin ve öğrenci çıktılarına ilişkin göstergelerin, öğretmen iş tatmini ile doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu küme, iş tatmini araştırmalarının yalnızca bireysel psikolojik faktörlere değil, aynı zamanda örgütsel ve performans odaklı göstergelere bağlandığını göstermektedir. Sol üst bölümde yer alan niş temalar, gelişmişlik düzeyi yüksek fakat merkeziliği görece düşük olan temalardır. *Autonomy, multilevel analysis* ve *work* kavramları bu gruba girmekte olup, daha çok metodolojik derinlik gerektiren ve spesifik araştırma sorularını ele alan çalışmaların yoğunlaştığını düşündürmektedir. Özellikle çok düzeyli analizlerin TALIS veri yapısıyla uyumlu biçimde kullanılması, alanın metodolojik çeşitliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sol alt bölgedeki *alpha* gibi temaların *gelişmekte olan veya önemini kaybeden temalar* arasında yer aldığı görülmektedir. Bu temalar, literatürde sınırlı bir önem taşımakta ya da güncel araştırma eğilimleriyle bağlantısı zayıflamaktadır. Sağ alt bölgedeki *behavior, communities* ve *culture* ise *temel temalar* olarak sınıflanmaktadır. Bu temalar yüksek merkeziliğe rağmen düşük gelişmişlik düzeyine sahiptir; yani literatürde kritik fakat yeterince derinleştirilmemiş konular olarak öne çıkmaktadır. Okul kültürü, davranış, topluluk etkileşimi gibi kavramların iş tatmini ile ilişkisi önemli görülmekle birlikte, bu alanların gelecekte daha ayrıntılı çalışılması beklenmektedir. Genel olarak tematik harita, TALIS bağlamında iş tatmini literatürünün iki ana eksen üzerinde şekillendiğini göstermektedir: öğretmen psikolojisine dayalı

temalar (öz-yeterlik, stres, motivasyon) ve okul örgütü/performance odaklı temalar (liderlik, öğrenci başarısı, etki).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

TALIS bağlamında öğretmen iş tatmini üzerine yürütülen uluslararası çalışmaların bibliyometrik analizi, bu araştırma alanının son yıllarda hem niceliksel hem de niteliksel olarak önemli bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, iş tatmininin eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir değişken olarak konumlandığını ve araştırmaların yıllık %34,07'lik bir büyüme oranıyla hızla arttığını ortaya koymaktadır. Bu artış, küresel ölçekte öğretmen refahının, eğitim kalitesinin artırılmasında merkezi bir politika aracı olarak kabul edildiğini kanıtlamaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, öğretmen iş tatmininin belirleyicileri arasında "öz-yeterlik" (self-efficacy) kavramının merkezi bir rol oynamasıdır. Kelime bulutu ve tematik harita analizleri, öğretmenlerin kendi kapasitelerine olan inançlarının, iş tatmininin en güçlü yordayıcısı olduğunu ve bu ilişkinin "stres" ve "motivasyon" gibi psikolojik değişkenlerle sıkı bir etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın uluslararası verilerle doğrulandığını; öğretmen tatmininin yalnızca dışsal (maaş, fiziksel koşullar) değil, ağırlıklı olarak içsel ve psikolojik süreçlerle şekillendiğini işaret etmektedir.

Trend analizi sonuçları, literatürün odak noktasında belirgin bir kayma olduğunu ortaya koymaktadır. 2018-2020 döneminde daha çok "öğretmen devri" (turnover) ve yapısal sorunlara odaklanan araştırmalar; 2021 sonrasında yönünü öğretmen psikolojisine ve nihai olarak "öğrenci başarısı" (student-achievement) ile "etki" (impact) kavramlarına çevirmiştir. Bu bulgu, iş tatmininin artık sadece öğretmenin bireysel mutluluğu olarak değil, doğrudan öğrenci çıktılarının ve okul başarısının bir ön koşulu olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca, "liderlik" temasının literatürde güçlü bir motor tema olarak yer alması, okul yöneticilerinin destekleyici yaklaşımlarının ve oluşturdukları okul ikliminin öğretmen tatmini üzerindeki yadsınamaz etkisini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak TALIS verilerine dayalı araştırmalar, öğretmen iş tatmininin çok boyutlu yapısını gözler önüne sermektedir. Eğitim politikalarının geliştirilmesinde yalnızca fiziki iyileştirmelerin yeterli olmadığı; öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin artırılması, okul liderliğinin güçlendirilmesi ve mesleki öz-yeterlik inançlarının desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Gelecek araştırmalarda, "okul kültürü" ve "topluluk" gibi henüz gelişmekte olan temaların daha derinlemesine incelenmesi ve çok düzeyli analiz yöntemlerinin yaygınlaştırılması, öğretmen refahının toplumsal ve kültürel dinamiklerle olan ilişkisinin anlaşılmasına katkı sağlabilir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen iş tatminini artırmaya yönelik eğitim politikalarında öz-yeterliği güçlendiren mesleki gelişim uygulamaları ile destekleyici okul liderliğinin önceliklendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen refahının, öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerindeki dolaylı etkileri dikkate alınarak, iş tatmini eğitim sistemlerinin performans göstergeleriyle bütüncül biçimde ele alınmalıdır. Ayrıca, okul kültürü ve mesleki topluluklar gibi gelişmekte olan temaların çok düzeyli ve boylamsal araştırmalarla derinleştirilmesi, öğretmen iş tatmininin toplumsal ve kültürel bağlamının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teacher quality and educational outcomes: Evidence from international surveys*. OECD Publishing.

Akçamete, G., Kamer, B., ve Sucuoğlu, B. (2001). İş doyumu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 27*(3), 15–28.

Akın, A., ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin iş tatmini ve öğrencilerin akademik başarıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*(50), 95–114.

Aksu, G. (2019). Büyük veri: Sosyal bilimler ile eğitim bilimlerinde kullanımı ve uygulama alanları. *Journal of Educational Sciences Research, 9*(2), 1–15.

Al-Refaei, A. A.-A., Ali, H. B. M., Ateeq, A. A., ve Alzoraiki, M. (2023). An integrated mediating and moderating model to improve service quality through job involvement, job satisfaction, and organizational commitment. *Sustainability, 15*(10), 7978. https://doi.org/10.3390/su15107978

Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., ve Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal, 14*(5), 12–16.
Aria, M., ve Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics, 11*(4), 959–975. https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007
Aydoğdu, C. (2020). Büyük veri ve eğitimde veri madenciliği teknikleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 45–62.
Badri, M. A., Amani, A., ve Yousefi, B. (2013). The multi-dimensional nature of job satisfaction: A conceptual framework. *Journal of Management Studies, 50*(5), 910–934.
Baluyos, G. R., Rivera, H. L., ve Baluyos, E. L. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences, 7*(8), 206–221. https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015
Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
Banerjee, M., Stearns, E., Moller, S., Mickelson, R., ve Roslyn, B. (2017). Teacher satisfaction and student achievement: The mediating role of instructional practices. *Educational Researcher, 46*(7), 383–396. https://doi.org/10.3102/0013189X17726543
Barber, M., ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
Barutçugil, İ. (2004). *İnsan kaynakları yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Kariyer Yayıncılık.
Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayıncılık.
Bay, E., ve Çelik, Ö. (2021). Eğitimde veri madenciliği uygulamaları: Öğretmen performansı ve öğrenci başarısı. *Eğitimde Araştırma ve İnceleme Dergisi, 6*(2), 101–120.
Blömeke, S., Nilsen, T., ve Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 113*(8), 1645–1667. https://doi.org/10.1037/edu0000668
Bozdoğan, M., ve Yıldırım, K. (2020). Uluslararası sınav sonuçlarının ulusal bağlamda değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 55–74. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8465
Broer, T., ve Bai, Y. (2019). Educational equity and data-driven policies. *Journal of Educational Change, 20*(3), 345–368.
Bucak, İ., Yıldız, M., ve Evgin, S. (2023). Öğretmen özerkliğinin iş tatminine etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 375–383.
Büyükgöze, H. (2023). Job satisfaction with profession among teachers in Türkiye: Perceptions of social utility and educational policy influence. *Participatory Educational Research, 10*(5), 200–213. https://doi.org/10.17275/per.23.82.10.5
Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*. Öz Eğitim Yayınları.
Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: Exploring the relationships among Dutch teachers. *Educational Studies, 38*(4), 437–457.
Ceylan, M., Özdoğan, Z., Sever, G., ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye TALIS 2018 öğretmen raporu*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
Chen, J. (2017). Teacher motivation and professional development. *International Journal of Educational Research, 83*, 1–10.
Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim, 2*(4), 1–9.
Çelik, V. (1990). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
Çetinkanat, H. (2000). İş doyumu ve performans ilişkisi. *İşletme ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 35–48.
Çolak, İ., Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmen özerkliği ile iş doyumu ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 1–22. https://doi.org/10.15390/EB.2017.7121
Department for Education (DfE). (2021). *Teacher workforce strategy 2021*.
Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research, 45*, 265–277.
Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., ve Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 1061–1073. https://doi.org/10.1037/edu0000409

Eğitim-Bir-Sen. (2021). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: 2021 raporu*. Memur-Sen Yayınları. https://www.ebs.org.tr/manset/1739/turkiye-ve-dunyada-ogretmenlik-raporumuzuacikladik

Eğitim-Bir-Sen. (2023). *Uluslararası sınavlarda Türkiye'nin başarı düzeyi ve eğitim sistemine etkileri*. Eğitim Araştırmaları Raporu.

Erdoğan, N. (2024). İş tatmini ve eğitim sektörü: Yeni perspektifler. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi, 12*(1), 77–95.

Eren, E. (2020). İş doyumu ve motivasyon ilişkisi: Kuramsal bir değerlendirme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 34*(1), 55–76.

Fackler, D., ve Malmberg, L.-E. (2016). Teacher self-efficacy and job satisfaction in Germany. *European Journal of Education, 51*(4), 502–518.

Gazi, M. A. I. (2024). Analyzing the impact of employee job satisfaction on their performance and organizational commitment. *Journal of Business Research, 12*(3), 45–59.

Goren, H., ve Yemini, M. (2017). Big data analytics for educational equity. *Teaching and Teacher Education, 65*, 169–179.

Gürlen, E., Demirkaya, A. S., ve Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politikalarına ve programlara etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 287–319.

Hackman, J. R., ve Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology, 60*(2), 159–170. https://doi.org/10.1037/h0076546

Hallinger, P., ve Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research, 89*(3), 335–369. https://doi.org/10.3102/0034654319830332

Hoque, K., Rahman, M., ve Rahman, S. (2023). Teacher job satisfaction and student outcomes. *Education and Urban Society, 55*(3), 342–361.

Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 961–971.

Lavy, S., ve Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 19*, 1485–1503. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4*(4), 309–336. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* içinde (ss. 1297–1343). Rand McNally.

Lopes, J., ve Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(4), 641–659. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

McBurney, M. K., ve Novak, P. L. (2002, Eylül). What is bibliometrics and why should you care?. *Proceedings. IEEE International Professional Communication Conference* içinde (ss. 108-114). IEEE.

Meagher, T. (2011). *An investigation of the relationships of teacher professional development, teacher job satisfaction, and teacher working conditions* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Loyola University Chicago.

Mert, A., ve Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin psikolojik okul iklimi algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 91–109.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Eğitimde kalite ve öğretmen politikaları raporu*.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *TALIS 2018 Türkiye öğretmen ve okul yöneticisi raporu*.

Mullis, I. V. S., ve Martin, M. O. (2012). Using TIMSS and PIRLS to improve teaching and learning. *Recherches en Éducation, 14*. https://journals.openedition.org/ree/5835

Nalipay, M. J. N., Wang, H., ve King, R. B. (2023). Contemporary approaches to job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior, 44*(1), 12–29.

Nguyen, T., Pham, H., ve Dinh, T. (2021). Teacher trust and job satisfaction in Vietnam. *Asia-Pacific Education Review, 22*(3), 401–415.

Niu, J., Fan, C., Wang, Z., ve Chen, Y. (2023). Multi-level analysis of factors on teacher job satisfaction across Japan and South Korea: Evidence from TALIS 2018. *SAGE Open*, *13*(2). https://doi.org/10.1177/21582440231178533

OECD. (2019). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): Equity in Education*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en/fullreport/equity-in-education-in-pisa-2022_4008c06e.html

Örücü, E., Kurt, P., ve Hasırcı, İ. (2021, Haziran). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir uygulama*. EL RUHA 8th International Conference on Social Sciences içinde.

Ötken, A. (2023). TALIS 2018 Türkiye verilerinin analizi: İş yükü ve öğretmen iyi oluşu. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, *21*(1), 45–66.

Özdemir, A. T. Y., ve Ceylan, E. (2021). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin iş tatmini ve psikolojik sözleşme algıları. *Eğitim ve Bilim, 46*(207), 1–18.

Özerbaş, M., ve Safi, E. (2022). TALIS verileri ve öğretmen yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 55–78.

Özişli, Ö., ve Bağcı, H. (2022). Impact of knowledge and technology use by teachers on job satisfaction: A field study. *Sakarya University Journal of Education*, *12*(3), 695–711. https://doi.org/10.19126/suje.1141774

Özkan, B., ve Akgenç, M. (2022). Öğretmen iş tatmini ve duygusal yansıma. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi, 10*(2), 101–120.

Özpehlivan, H. (2018). İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *İşletme ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 23–42.

Porter, L. W., ve Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin.

Renzulli, L. A., Parrott, H., ve Beattie, I. (2011). Teacher job satisfaction and school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, *47*(5), 750–790.

Ritzen, J. (2013). International large-scale assessments as change agents. M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, ve K. Yamamoto (Ed.), *The role of international large-scale assessments* içinde.

Romero, C., ve Ventura, S. (2024). *Educational data mining: A practical guide*. Springer.

Sağırlı, M. (2011). Eğitimin küreselleşmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 53*, 423–475.

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2017). Job satisfaction, stress, and teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 15–24.

Spector, P. E. (1996). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.

Steiner-Khamsi, G., ve Waldow, F. (2018). *Policy borrowing and lending in education*. Edward Elgar Publishing.

Sun, A., ve Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, *92*, 86–97.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 597–608.

Şencan, H. (1994). *İş hayatında İslam insanı*. MÜSİAD Yayınları.

TEDMEM. (2019). *2022 Eğitim değerlendirme raporu*. https://tedmem.org/storage/publications/July2023/LAImPTRTIAZgnWYFXcPh.pdf

Toprakcı, E., ve Keskin, E. (2025). Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki kıdemi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 3147–3178.

Toropova, A., Myrberg, E., ve Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction and retention. *Educational Studies*, *46*(3), 253–270.

Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 111–123.

Troesch, L. M., ve Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 389–398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

Türk, M. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve idarecilerin iş tatmini düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Uluman, M. (2023). TALIS 2018 verileriyle öğretmenlerin öğrenmenin değerlendirilmesi ve geri bildirimlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Finlandiya, Singapur ve Türkiye örneği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6*(2), 598–616. https://doi.org/10.33400/kuje.1335232

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

Wang, C., Hall, N. C., ve Rahimi, S. (2020). Teacher motivation and well-being. *Educational Psychology Review, 32*(2), 1–28.

Yang, C., Liu, J., ve Lu, S. (2021). Pyrolysis temperature affects pore characteristics of rice straw and canola stalk biochars and biochar-amended soils. *Geoderma, 397*, Makale 115097. https://doi.org/10.1016/j.geoderma.2021.115097

Yeşil, R., ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 123–143.

Yıldız, H., Ateş, H., ve Yıldız, B. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 7*(2), 147–162.

Yurttay, E. (2025). Büyük veri ve eğitimde analitik uygulamalar. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 33–52.

Zupic, I., ve Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429–472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

BÖLÜM 11

SCID ANALİZİNE GÖRE E-OKUL YÖNETİM SİSTEMİ'NİN KULLANIM SÜRECİNİN YÖNETİMİ

Bahar GÜL
Dr. Çiğdem APAYDIN

SCID ANALİZİNE GÖRE E-OKUL YÖNETİM SİSTEMİ'NİN KULLANIM SÜRECİNİN YÖNETİMİ[1]

Bahar Gül[2], Çiğdem Apaydın[3]

Özet

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni işlevsel, hatasız ve yönetimsel açıdan tutarlı biçimde kullanma süreçlerini incelemek amacıyla, Sistematik Müfredat ve Öğretim Geliştirme (Systematic Curriculum and Instructional Development-SCID) iş analizi modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2024–2025 eğitim öğretim yılı kapsamında nitel araştırma yaklaşımıyla, sistematik tarama deseni ve SCID analizi alt deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmi yönergeler, yönetmelikler ve kılavuzlar ile e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin kullanımına ilişkin dokümanlar; örneklemini ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının sistem üzerinde gerçekleştirdikleri işlem adımları oluşturmaktadır. Bulgular, SCID performans kriterleri doğrultusunda müdür yardımcılarının sistem kullanımına ilişkin görevlerinin altı temel boyutta toplandığını ortaya koymuştur: iş tanımı ve rol beklentisi, giriş ve temel kullanım becerileri, karar verme ve modül seçimi, modül bazlı teknik işlemler, yinelemeli ve kritik işlemler ile mevzuat ve yönetim bilgisi gerektiren işlemler. Analizler, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin kullanımına ilişkin standardize edilmiş bir kılavuzun bulunmayışının hataları artırdığını; yetkilendirme farklılıklarının işlem akışını olumsuz etkilediğini, dijital yeterlik düzeylerindeki değişkenliğin ise doğruluk, hız ve veri güvenliği üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. SCID modelinin Türkiye'de ilk kez bir tez çalışması kapsamında uygulanmış olması araştırmanın kuramsal ve yöntemsel özgünlüğünü güçlendirmektedir. Araştırmada, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanım süreçlerinin standartlaştırılması ve yönetsel verimliliğin artırılması amacıyla SCID temelli bir eğitim kılavuzunun geliştirilmesini ve teknik destek mekanizmalarının kurumsallaştırılmasını önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: E-Okul, SCID, Dijital Yeterlik, Eğitim Yönetimi, Müdür Yardımcısı

GİRİŞ

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi, tüm eğitim kademelerinde birçok idari işlemin dijital ortamda yürütülmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda MEB, 2007 yılında dijital platform olarak e-Okul Yönetim Bilgi Sistemini geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Okullarda yürütülen iş ve işlemlerin tümünün bu platformda yer alması yürütülen iş süreçlerinin hızını ve veri güvenliğini artırmayı hedeflemiştir. Sistemin etkin kullanımında ise müdür yardımcılarının rolü büyüktür (Sönmez ve Gül, 2014). E-Okul'un çok yönlü yapısı müdür yardımcılarının sahip olması gereken birçok özelliği de beraberinde getirmiştir. Ancak, e-Okul'un kullanımına yönelik kapsamlı ve standart bir kılavuzun bulunmaması, müdür yardımcılarının işlemleri büyük ölçüde kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak yürütmelerine neden olmakta; bu durum uygulamada çeşitli aksaklıkların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, müdür yardımcılarının e-Okul üzerindeki işlem süreçlerini sistematik ve doğru bir biçimde

[1]Bu çalışma, Prof. Dr. Çiğdem Apaydın'ın danışmanlığında Bahar Gül tarafından yürütülen "Sistematik Müfredat ve Öğretim Geliştirme (SCID) Analizine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarının E-Okul Sisteminin Kullanım Sürecinin Yönetimi" başlıklı yüksek lisans tezinin özetidir.

[2]Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya/Türkiye, bahargl0724@gmail.com, ORCID: 0009-0002-3356-7110

[3]Sorumlu yazar: Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4457-3199

yürütebilmelerini sağlamak amacıyla kapsamlı bir eğitim kılavuzunun hazırlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni kullanım biçimlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde giriş işlemleri nasıl yapılır?
2. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemleri nasıl yapılır?
3. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemleri nasıl yapılır?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim yönetimi bağlamında dijitalleşme ve teknoloji entegrasyonu, eşitlik, demokrasi ve sürdürülebilirlik temelli toplumsal yapılarda eğitimin stratejik rolüyle doğrudan ilişkilidir (Thomas, 2018). Dijital teknolojiler örgütsel süreçleri dönüştürerek katma değer ve rekabet avantajı sağlamakta; büyük veri ekosisteminin gelişimiyle birlikte dijital platformlar yönetsel karar alma süreçlerinde belirleyici hâle gelmektedir. Bu durum, örgütleri yönetsel, yapısal ve kültürel dönüşümlere zorlamaktadır (Ersöz ve Özmen, 2020; Gartner Inc. 2020). Dördüncü Endüstri Devrimi ile birlikte eğitim kurumları da dijital dönüşüm sürecine dâhil olmuş; bu dönüşüm yalnızca öğretim süreçlerini değil, yönetim uygulamalarını da kapsamıştır (Aytaç, 2022). Türkiye'de bu süreç, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilen Millî Eğitim Bakanlığı Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemi (MEBBİS) aracılığıyla kurumsal bir yapı kazanmıştır. MEBBİS bünyesinde yer alan e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi, 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış olup, günümüz teknoloji temelli iletişim yapısı içinde yöneticiler ve öğretmenler açısından etkin kullanımı bir zorunluluk hâline gelmiştir (Polat ve Arabacı, 2013).

Bu dijital yönetim ortamında okul yönetiminin temel aktörlerinden biri olan müdür yardımcıları, e-Okul sisteminin idari ve akademik boyutlarında aktif kullanıcı konumundadır. Müdür yardımcılarının bu süreçte etkili olabilmeleri, dijital okuryazarlık başta olmak üzere çeşitli mesleki yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda bilgiye erişme ve bilgiyi etkin biçimde kullanma becerilerini kapsayan temel bir yeterliktir (Gilster ve Glister, 1997). Dijital teknolojilere yönelik farkındalık ve yetkinlikler, müdür yardımcılarının mesleki sorumluluklarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Karakose vd., 2024). Bununla birlikte, dijital verilerle yürütülen işlemlerde dijital hak yönetimi kapsamında özgürlük, güvenlik ve gözetim dengesinin gözetilmesi önem taşımaktadır (Atatanır, 2022). Müdür yardımcılarının e-Okul üzerindeki görev ve sorumluluklarını sistematik biçimde analiz etmek ve bu görevler doğrultusunda eğitim materyalleri geliştirmek amacıyla SCID modeli işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. SCID modeli, mesleki görevleri ve bu görevler için gerekli bilgi, beceri ve performans düzeylerini analiz ederek eğitim ihtiyaçlarına uygun öğretim içeriklerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Sertel ve Günbayı, 2021). Model; iş ve görev analizi, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğretim içeriğinin tasarlanması, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır (Günbayı, 2018; Norton ve Moser, 2007). Bu yönüyle SCID modeli, müdür yardımcılarının e-Okul YBS kullanımına yönelik sistematik, ölçülebilir ve etkili bir eğitim çerçevesi sunmaktadır (Gordon, 1994; Laudon ve Laudon, 2020). Bu kılavuzda, müdür yardımcıları tarafından esas alınan ve sık kullanılan Ortaöğretim Kurum İşlemleri ile Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri ana modülleri ve alt modüllerinin işlem basamakları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

YÖNTEM

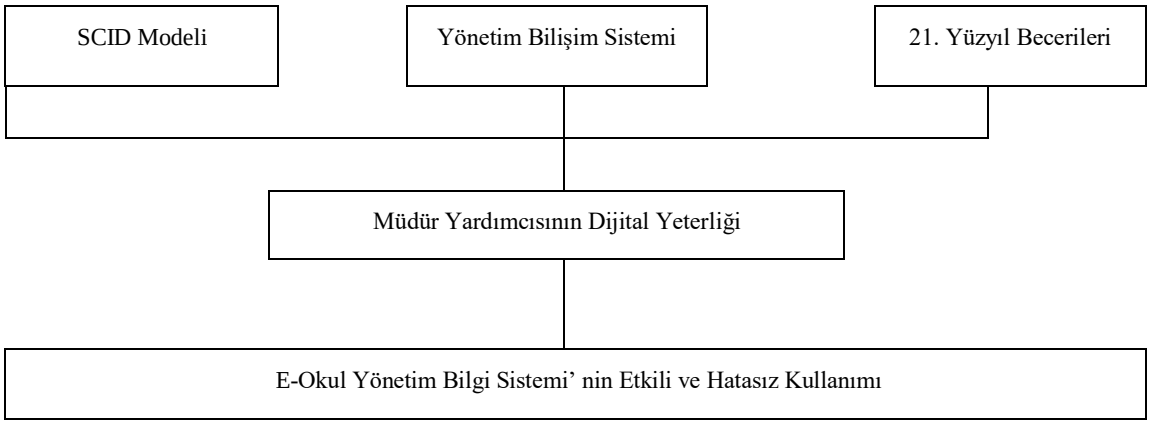
Bu araştırma nitel bir araştırma olup Sistematik Tarama deseni içerisinde yer alan SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development) analizi alt deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Sistematik tarama bir konu ile ilgili yayınlanan tüm verilerin toplanarak betimsel analizinin yapıldığı bir alanyazın taramasıdır (Davies, 2000).

Araştırmanın Verileri ve Analizi

Bu araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan resmi yönergeler, yönetmelikler, kılavuzlar ile e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin kullanımına ilişkin dokümanlar oluşturmaktadır. Örneklemini ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcıları tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde yer alan modüllere yönelik içerikler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler sistematik tarama desenine dayalı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan belge, kılavuz ve yönetmelikler taranarak e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde yer alan modüllere ilişkin ilgili mevzuat olan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) ve sistem güncelleme yazıları araştırmanın temel veri kaynakları oluşturmuştur. Veriler SCID Analiz formatına uygun olarak incelenerek teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. SCID Analizi formatına uygun olarak bir eğitim kılavuzu hazırlanmasının gerekliliğini destekleyecek biçimde tüm veriler Şekil 1'de gösterildiği şekilde analiz edilmiştir.

Şekil 1

E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Etkili ve Hatasız Kullanımına Nitel Verilerin SCID Analizi Modeli



Şekil 1'de görüldüğü gibi araştırmada elde edilen veriler SCID modeline dayalı olarak analiz edilmiştir. Analiz süreci dört temel adımda gerçekleştirilmiştir. Belgelerin incelenmesi: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yönerge, yönetmelik ve kılavuzlar incelenerek müdür yardımcılarının sistem üzerinden gerçekleştirdiği işlem basamakları belirlenmiştir. Tema Belirleme: SCID modeline uygun şekilde temalandırılarak müdür yardımcılarının e-Okul kullanımında ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, araç-gereç ve karşılaşabileceği sorunlar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. İçerik Analizi: Müdür yardımcılarının e-Okul kullanımında karşılaştığı zorluklar, hangi kişisel becerilerin önemli olduğu ve görevlerin hangi modüllerde yoğunlaştığı ortaya konmuştur. Bulguların Yorumlanması: Elde edilen veriler SCID formatına göre yapılandırılmış ve müdür yardımcılarının e-Okul'u etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada bilimsel bulguların doğruluğu "geçerlik", tekrarlanabilirliği "güvenirlik" ile ilgilidir. Nitel bir çalışmanın geçerlik göstergeleri olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenirlik göstergeleri olarak tutarlılık, onaylanabilirlik kriterlerinin sağlanması gerekir.

a) Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi olarak yayımlanan belge, yönetmelik ve kılavuzlardan elde edilen belge ve verilerin güvenli olması esasına dayanmaktadır. Elde edilen dokümanlar araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olan ve müdür yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde gerçekleştirdiği görev ve işlemler ile sınırlandırılmıştır.

b) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için ulaşılan bulguların farklı ortaöğretim okul türlerinde de uygulanabilirliği göz önüne bulundurularak değerlendirilmiştir. Elde edilen

bulguların genellenebilirliği e-Okul'un tüm ortaöğretim kurumlarında standart yapıda olması nedeni ile desteklenmektedir.
c) Çalışmanın tutarlığını sınamak için oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliği "Kappa" analizi ile sınanmış, 3 ana temaya ait 22 alt temanın Kappa değerinin .925 olması mükemmel düzeyde uyumun kodlamalar arasında olduğunu göstermektedir.
d) Araştırmanın onaylanabilirliğini artırmak için dış bir uzman tarafından tüm veri toplama araçlarını, ham verileri, araştırmacının analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve araştırmayı oluşturan temel algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar istenildiğinde teyit onayı için tutulmuştur (Cohen vd. 2007; Gunbayi, 2018; Gunbayi, 2024; Guba ve Egon, 1981; Landis ve Koch, 1977; Lincoln ve Guba, 1985; Varlık ve Günbayı, 2020).

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları yalnızca Türkiye'de yer alan ortaöğretim kurumlarında geçerli olduğu için yönetim bilgi sistemlerine doğrudan genellenemez. Bu kapsamda araştırmanın bulguları aşağıda verilmektedir.

I. Bölüm: SCID Analizine Göre Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarının E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Kullanım Sürecinin Yönetimi

Görevin Amacı ve Ulaşılabilir Hedefler/İş Adımları

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Kullanım Aşamaları

Hedef 1 ve iş adımları. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde giriş işlemleri nasıl yapılır?
1.1. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanımı için sistemde müdür yardımcısı tanılamasının yapılması.
1.2. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne müdür yardımcısı şifresi ile giriş yapmak.
1.3. Yapılacak işlemin hangi modülde yer aldığının kararını vermek.

Hedef 2 ve iş adımları. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemleri nasıl yapılır?
2.1. Ortaöğretim Kurum İşlemleri Modülüne giriş yapmak.
2.2. Şube işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.3. Bilgi giriş işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.4. Fotoğraf işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.5. Nakil işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.6. Not işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.7. Devamsızlık işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.8. Seçmeli ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.9. Ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.10. Sorumluluk/Tasdikname işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.11. Diploma işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.12. E-Burs işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.
2.13. Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sorumluluk Çalışmalarını gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak.

Hedef 3 ve iş adımları. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemleri nasıl yapılır?
3.1. Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri Modülüne giriş yapmak.
3.2. Öğrenci dosya bilgileri modülünü kullanarak istenilen işlemi gerçekleştirmek.
3.3. Denklik işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak.
3.4. Öğrenci disiplin işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak.
3.5. Öğrencinin aldığı belgeler işlemi için ilgili modüle giriş yapmak.
3.6. Güvenli modül çıkışını gerçekleştirmek.

II. Bölüm: Eğitim Kılavuzunun Uygulanması

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanım süreçlerini yönetebilmeleri amacıyla, SCID analiz yöntemiyle belirlenen hedefler ve iş adımlarının ardından, öz öğrenme deneyimlerini geliştirecek şekilde tasarlanmış eğitim kılavuzunun uygulamaya

konulması süreci başlatılır. Bu süreçte, her bir öğrenme hedefine yönelik kılavuzda yer alan öğrenme aktiviteleri, araştırmacı davranışları, öz kontrol soruları ve yanıtları ile öz performans seviyesinin belirlenmesine yönelik örnek uygulamalar adım adım tamamlanır.

Hedef 1. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemleri nasıl yapılır? Tablo 1'de yer alan Öğrenme Deneyimi 1'de olduğu gibi, e-Okul'a giriş işlemi hedefine ulaşmak için eğitim faaliyetlerinde belirtilen öğrenme adımlarını ve özel yönergeleri takip etmeniz gerekmektedir.

Tablo 1
Öğrenme Deneyimi#1

Ulaşılabilir Hedef # 1: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemleri nasıl yapılır?	
Eğitim Faaliyetleri	**Özel Talimatlar**
1.*"e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne" Giriş İşlemleri Nasıl Yapılır?"* için hazırlanan/verilen bilgi dokümanlarını okuyunuz. 2. *e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin* farklı yetkilendirme düzeylerini ve kullanıcı rollerini bir meslektaşınız ile tartışınız. Gerektiğinde yardım isteyiniz. 3. Şifre yönetim sürecini kontrol etmek ve internet bağlantı sorunları ile karşılaştığınızda bu sorunları Teknik veya operasyonel olarak çözebilmek için hazırlanan dokümanları okuyunuz. 4. Öz kontrol sorularını tamamlayarak *"e Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne Giriş İşlemleri Nasıl Yapılır?"* konusundaki bilginizi gösteriniz. 5. Öz kontrol/model cevap anahtarı ile cevaplarınızı karşılaştırarak bilgi seviyenizi kontrol ediniz. 6. Müdür yardımcısı olarak *"e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini"* yapmak için uygulamalar yapın, gerektiğinde yardım isteyiniz. Tecrübeli bir müdür yardımcısı meslektaşınızdan ilerlemenizi değerlendirebilmesi için kontrol listesini kullanmasını isteyiniz.	1.Temel Bilgisayar Kullanma Becerisine ilişkin bilgi sahibi olun. 2.E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde yer alan verileri güvenli bir şekilde yönetme süreci hakkında bilgi sahibi olun.

Hedef 1 İçin Gerekli İş Adımlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanımı için sistemde müdür yardımcısı tanımlamasının yapılması. E-Okul'a giriş yapabilmek ve yetkilendirilmiş işlemleri gerçekleştirebilmek için öncelikle Anadolu Lisesi türündeki bir ortaöğretim kurumunda müdür yardımcısı unvanında çalışıyor olmalısınız. Sistem üzerinden sizlere yapılan yetkilendirmenin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen prosedürlere uygun olarak yapılması gerekmektedir. Yetkilendirme, çoğunlukla kurum müdürü tarafından, e-Okul yönetim ekranı vasıtasıyla gerçekleştirilir. Yetkilendirme veya tanımlama sürecinde; görev tanımı, yetki aşamaları ve erişim haklarının doğru ve istenilen biçimde yapılması yönetim işlerinizi gerçekleştirme sürecinde size yardımcı olması açısından önem taşımaktadır. Eksik veya yanlış yapılan yetkilendirmeler, okul yönetimi sürecinde size sorunlar çıkarabilir veya yetkisiz işlem hatalarına neden olabilir.

E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne müdür yardımcısı şifresi ile giriş yapmak. E-Okul'a müdür yardımcısı şifresi ile giriş yapmak için size özel tanımlanmış kullanıcı adınızın ve şifrenizin bulunması gerekmektedir. Kurum müdürü veya okul yönetimi tarafından size tanımlanan şifreyi ilk kullanımınızda kendinize ait benzersiz bir şifreye çevirerek yeniden oluşturmak önemlidir. Ayrıca kullanıcı adınızı ve şifrenizi güvenli bir şekilde saklamak, yetkisiz kişilerle paylaşmamak ve periyodik olarak güncellemek yine dikkat etmeniz gereken diğer önemli hususlardır. Şifrenin unutulması vb. gibi durumlarda okul yöneticisinden yeni şifre talep edilmelidir. Şifre yönetim süreci ile ilgili bilgi sahibi olmanız sizi, okul yönetimi sürecinde karşılaşabileceğiniz olumsuz durumlardan koruyacaktır.

Yapılacak işlemin hangi modülde gerçekleştirileceğine karar vermek. Farklı kullanıcı türlerine göre modüller halinde yapılandırılmış e-Okul da müdür yardımcısı olarak bilmeniz gereken en önemli nokta, yapılacak işlemin hangi doğru modül altında yer aldığını belirlemektir. İki temel modül bu kılavuzda açıklanmaktadır. Bunlar: *Kurum işlemleri:* Karne ve diploma işlemleri, nakil, sınav, proje ve performans notlarının girişi ve düzenlenmesi, ders programlarının düzenlenmesi ve

ders öğretmenlerinin tanımlanması, şube giriş işlemleri, sorumluluk/tasdikname, bursluluk ve sosyal etkinlik ve çalışmaları gibi pek çok öğretim işleri bu modülde gerçekleştirilir. *Öğrenci İşlemleri:* Öğrenci bilgi giriş işlemleri, denklik işlemleri, ödül ve disiplin, öğrenci belgesi ve transkript çıkarma gibi öğrenci özelinde olan tüm işlemleri içerir.
E-Okul'da doğru modülün seçilmesi, işlemlerin hatasız ve hızlı bir şekilde tamamlanmasını sağlayarak sistemin etkin bir biçimde kullanılmasına katkıda bulunur. Yapılacak işlemle ilgili ilk adımı atarken, hızlı ve verimli bir işlem süreci zaman kaybını önler, böylece işlemler daha kısa sürede tamamlanarak diğer yönetimsel işlere odaklanılabilir. Diğer yandan, yanlış bir modül seçildiğinde veri girişlerinde hata yapılır veya yetkisiz işlemler gerçekleştirilebilir. Yanlış modülde yapılan işlemler geri alınamayabilir veya düzeltilmesi için ek prosedürler gerekebilir. Örneğin, yanlış modülde kaydedilen devamsızlık bilgileri, öğrencinin resmi kayıtlarında hatalara neden olur. Öğrenci notları, devamsızlık durumu veya disiplin işlemleri gibi süreçlerin düzenli olması, okul yönetiminin işleyişini kolaylaştırır. Bu nedenle, sistemin kullanımıyla ilgili eğitim almak ve modüllerin kapsamını iyi anlamak, okul yönetimi açısından büyük önem taşır.

Gerekli Aletler, Ekipmanlar, Malzemeler ve Materyaller. Hedef 1'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi 1* eğitimi için gerekli olan aletler, ekipmanlar, malzemeler ve materyallerden bazıları şunlardır: Bilgisayar, İnternet bağlantısı ve e okul giriş şifresi.

İş Gören/ Müdür Yardımcısı Davranışları. Hedef 1'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi#1 eğitimi* için iş gören/müdür yardımcısı olarak sahip olmanız gereken bazı davranış, bilgi ve yetenekler şunlardır: Sistemin farklı yetkilendirme düzeylerini ve kullanıcı rollerini anlama, uzman, hedef odaklı ve sistemli olma becerisi, e-Okul'da yer alan yeni modülleri ve özellikleri hızlı bir şekilde öğrenip uygulayabilme yeteneği, analitik düşünen, bilinçli, yetkin, şifre yönetimi sürecini kontrol edebilme ve profesyonellik.

Öz Kontrol- Talimatlar. Hedef 1'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi#1* eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için Tablo 2'deki soruları yanıtlayınız.

Tablo 2
Öğrenme Deneyimi#1 İçin Öz Kontrol Soruları

1.Sistemde müdür yardımcısı tanılaması olmadan işlem yapılamaz.
A) Doğru B) Yanlış
2.E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi şifresi müdür yardımcısına sadece tek bir seferlik tanımlanır.
A) Doğru B) Yanlış
3.Anadolu Lisesi türünde görev yapan müdür yardımcıları temelde hangi iki modülü sıklıkla kullanır?
4.Kurum İşlemleri modülünde aşağıdakilerden hangisi yer almaz?
A) Diploma İşlemleri B) Denklik İşlemleri C) Not İşlemleri D) Fotoğraf İşlemleri E) Nakil İşlemleri

***Talimatlar*:** Hedef 1'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi#1* eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için kendi cevaplarınızı Tablo 3'te yer alan öz kontrol örnek/model cevapları ile karşılaştırınız.

Tablo 3
Öğrenme Deneyimi#1 İçin Öz Kontrol Örnek/Model Cevapları

1.Doğru
2.Yanlış
Şifrenin unutulması vb. gibi durumlarda okul yöneticisinden yeni şifre talep edilmelidir.
3.Kurum İşlemleri ve Öğrenci İşlemleri
4. B) Denklik İşlemleri

Uygulama Örnekleri

Kurallar. Kontrol listesini rehber olarak kullanarak e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerini gerçekleştirme yeteneğinizi, kontrol listesini inceleyerek gözden geçirin.

Performans Düzeyi. Bu uygulama örneklerini bitirdiğinizde içerdiği her faaliyeti rahatlıkla tartışabilir ve uygulayabilir olmalısınız.

Hedef 2: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Kurum İşlemleri Nasıl Yapılır? Tablo 5' teki Öğrenme Deneyimi#2' de görüldüğü gibi e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini gerçekleştirmek hedefine ulaşabilmek için eğitim faaliyetlerindeki öğrenme adımlarını ve özel talimatları yerine getirmelisiniz.

Tablo 5
Öğrenme Deneyimi #2

Ulaşılabilir Hedef # 2: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemleri nasıl yapılır?	
Eğitim Faaliyetleri	**Özel Talimatlar**
1."E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Kurum İşlemleri Nasıl Yapılır?" için hazırlanan/verilen bilgi dokümanlarını okuyunuz. **2.**Kurum işlemlerinde yer alan alt modüllerle ilgili bilgi sahibi olunuz, bir meslektaşınız ile tartışınız. Gerektiğinde yardım isteyiniz. **3.**Sisteme veri girişini ve işlemleri zamanında tamamlamak için iyi bir zaman yönetimi ile ilgili hazırlanan dokümanları okuyunuz. **4.**Sistemden alınan raporları (not analizleri, devamsızlık oranları istatistikleri vb)değerlendirerek okul yönetiminde kullanabilecek şekilde yorumlayınız/analiz ediniz/planlayınız. **5.**Öz kontrol sorularını tamamlayarak "E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Kurum İşlemleri Nasıl Yapılır?" konusundaki bilginizi gösteriniz. **6.**Öz kontrol/model cevap anahtarı ile cevaplarınızı karşılaştırarak bilgi seviyenizi kontrol ediniz. **7.** Müdür yardımcısı olarak "E Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini" yapmak için uygulamalar yapın, gerektiğinde yardım isteyiniz. Tecrübeli bir müdür yardımcısı meslektaşınızdan ilerlemenizi değerlendirebilmesi için kontrol listesini kullanmasını isteyiniz.	**1.**İyi bir zaman yönetimi ile ilgili bilgi sahibi olun. **2.**Okul personelini dijital süreçler konusunda eğitin ve motive edin. **3.**Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışarak verilerin zamanında ve doğru bir şekilde sisteme girilmesini sağlayın.

Hedef 2 İçin Gerekli İş Adımlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Ortaöğretim Kurum İşlemleri Modülüne giriş yapmak. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde ki bu ana modül, müdür yardımcısı olarak okulun idari yönetiminde kullanacağınız en temel modüldür. Ders programlarının tanımlanmasından sınıf öğretmeni atamalarına, öğrenci not girişlerinden nakil işlemlerine kadar birçok farklı işlem bu önemli modülde yer almaktadır. Bu eğitim kılavuzu, Anadolu Lisesi türünde görev yapan müdür yardımcıları için hazırlanmış olduğundan, okul türünüze göre erişime kapalı olan alt modüller bu kılavuzda yer almamaktadır. Bu modüle giriş yapmak için takip edilmesi gereken adımlar şunlardır: *E Okul Yönetim Bilgi Sistemi* adresine gidin. *Yönetici Girişi* seçeneğini seçin. Kullanıcı adı ve şifrenizi girerek doğrulama işlemini tamamlayın. Ana Sayfada yer alan *Ortaöğretim Kurum İşlemleri* modülünü seçin. Kurum İşlemleri modülünde işlem yaparken dikkat etmeniz gereken en önemli husus, alt modüllerin her birinde yer alan "Yazdır" simgesini kullanmanız gerektiğidir. Müdür yardımcısı olarak, bu modülün verimli bir şekilde kullanılması, okul yönetiminde iş süreçlerinizin doğru ve düzenli bir şekilde yürütülmesinde kritik bir rol oynamaktadır

Şube işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Kurum İşlemleri modülünde işlem yapabilmek için öncelikle okulda bulunan sınıfların şube girişlerini gerçekleştirmeniz büyük önem taşımaktadır. Bu modül, okulunuzda açılan sınıfların yönetimi ve öğretmen görevlendirilmelerine göre yeni sınıfların oluşturulması amacıyla kullanılır. Şube işlemlerini gerçekleştirmek için sol menüde bulunan ilgili sekmeye tıklayınız. Açılan ekranda işlemler yapılır. Ekranda, "Şube Ekle", "Ücretli Öğretmen Ekle" ve "Ücretli Öğretmen Ekle (Yabancı)" alt menüleri yer almaktadır. "Ücretli Öğretmen Ekle" ve "Ücretli Öğretmen Ekle (Yabancı)" menülerini, İLSİS' te bulunan kadrolu, sözleşmeli ve kadrosuz usta öğretici dışındaki öğretmenler ile özel okullarda çalışan, "MERNİS" sistemine kayıtlı T.C. vatandaşları ve yabancı uyruklu öğretmenlerin durumlarını görmek için kullanmalısınız. Okul türünüze göre en temel kullanacağınız alt menü "Şube Ekle" olacaktır. Kurumunuzda açılan ve kapanan sınıflar, bu sınıflara atanacak rehber öğretmenler, ilgili müdür yardımcısının tanımlanması, sınıf başkanı ve sınıf başkan

yardımcısı işlemleri ile sabah/öğlen grupları işlemleri bu menü üzerinden gerçekleştirilir. Bu modülde işlem yaparken dikkatli olmanız önemlidir, çünkü yanlışlıkla yapılan değişiklikler öğrenci ve öğretmen atamalarında karışıklıklara yol açabilir. Bu modül, şube düzenlemelerinin sorunsuz bir şekilde yapılmasını sağlarken, okulun eğitim planlamasının etkin bir şekilde yürütülmesine de katkıda bulunur.

Bilgi giriş işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Bilgi Giriş İşlemleri modülünde yapacağınız işlemler, okul yönetiminde gerçek ve güncel verilerle etkin bir şekilde çalışmanıza yardımcı olur. *Öğrenci Ekle/T.C. Kimlik No Değiştirme/Okul Duyuru İşlemleri/Sınıf Değişikliği Talep/Ders Detayı Belirleme/Özel Öğretim Burs ve Ücret Bilgileri/Okul Sağlığı Değerlendirme Formu/Yetiştirme Kurs Bilgileri/Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi/Özel Eğitim Meslek Alan-Dal Belirleme/Kahramanmaraş Depreminden Etkilenen Öğrenci Belirleme İşlemleri (Yılsonu)* alt modülleri yer almaktadır. Yapacağınız işlemin amacına göre ilgili alt menüyü seçerek işleminizi tamamlayabilirsiniz. Müdür yardımcısı olarak, doğru veri girişi yaptığınızdan emin olmanız kritik önem taşımaktadır. Hatalı veya eksik girişler hem öğrenci hem de okul yönetim sürecinde sizi zor durumda bırakabilir.

Fotoğraf işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. *Fotoğraf Ekle/Hızlı Fotoğraf Ekle* alt menüleri yer almaktadır. *Fotoğraf Ekle* menüsüne giriş yapıldığında, öncelikle işlemi gerçekleştirmek istediğiniz sınıf/şubeyi seçmeli, ardından ise Resim Durumları sekmesinde yapılacak işlemin amacına göre "Tümü", "Resmi Olanlar" veya "Resmi Olmayanlar" adımlarından birini seçmelisiniz.

Nakil işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Bu modül, örgün eğitimde yer alan ve E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kayıtlı olan öğrencilerin okullar arası geçiş ve nakil süreçlerinin resmi olarak yönetildiği önemli bir modüldür. Bu modülde gerçekleştireceğiniz işlemlerin hatasız ve zamanında yapılması, okul yönetimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Nakil sürecini doğru ve eksiksiz yönetebilmeniz için Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin "Nakil ve Geçişler" bölümüne hâkim olmanız önemlidir. Nakil işlemleri belirli tarihler arasında yapılmakta olduğundan, bu tarihler arasındaki süreci takip etmeniz gerekmektedir. Ayrıca, nakil onayı alınmadan öğrencinin yeni okula kaydının yapılmasının mümkün olmadığını bilmelisiniz. Öğrencinin akademik ve disiplin durumu da bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Depremzede, şehit/gazi yakını, özel öğretim öğrencisi gibi özel durumlar için ise yönetmelik doğrultusunda farklı prosedürlerin izlendiğini unutmamalısınız.

Nakil işlemleri modülünde Nakil Başvuru/Nakil Gidenler/Nakil Kabul İşlemi/Nakil Gelenler/Taban Puan ve Kontenjan Durumu alt modülleri yer almaktadır. Nakil Başvuru alt modülüne giriş yaptıktan sonra açılan pencerede, "Öğrenci Bilgisi" kısmına öğrencinin T.C. Kimlik numarasını girmeniz gerekmektedir. Ardından, "Bul" simgesine tıkladığınızda diğer bilgiler sistem tarafından otomatik olarak ekrana gelecektir. Alt kısımda yer alan "Nakil Başvuru" bölümünde, istenilen bilgileri doldurduktan sonra "Nakil Gidebilir" seçeneğini işaretlemeli ve sayfanın sağ üst köşesinde yer alan "Kaydet" simgesine tıklayarak işlemi tamamlamalısınız. Nakil Kabul İşlemi alt modülünde işlem yaparken açılan ekranda, "Nakil Gelen Listesi" başlığına tıkladığınızda kurumunuza nakil başvurusunda bulunan öğrenci bilgileri görüntülenecektir. Burada bilmeniz gereken en önemli husus, açılan listede yönetmelikte belirtilen nakil kabul gününde yalnızca işlem yapabileceğinizdir. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi tarafından izin verilen nakil gününde, listede yer alan ve sistem tarafından kontenjan dahilinde nakil alınabilecek öğrenci isminin yanındaki "Dosya" simgesine tıklayarak açılan ekranda gerekli bilgileri doldurduktan sonra nakil kabul işlemini tamamlayabilirsiniz. Nakil Gidenler, Nakil Gelenler ve Taban Puan ve Kontenjan Durumu alt modülleri ise sistemden nakil süreci ile ilgili bilgi alabileceğiniz alt modüllerdir. Nakil işlemleri modülünde gerçekleştireceğiniz işlemlerin titizlikle ve doğru bir şekilde yapılması, okul yönetim sürecinizi kolaylaştıracaktır.

Not işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi eğitim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yönetilmesinde okul yöneticileri için çeşitli modüller sunarken bu modüllerin arasında yer alan temel modülde not işlemleri modülüdür. Bu modülde *Sınav Tarihleri/Not Girişi Kilitle/Ders Notu Girişi/İşletmelerde Uygulama Dersleri Puanları/Final Yüzdesi Belirleme/Ana Okulu Gelişim Raporu/Ödev-Proje Bilgileri/SML Yaz Uygulama Not Girişi*

alt modülleri yer almaktadır. Anadolu Lisesi türünde müdür yardımcısı olarak görev alan kişilerin *İşletmelerde Uygulama Dersleri Puanları, Final Yüzdesi Belirleme* ve *Ana Okulu Gelişim Raporu* alt modüllerinde sistemsel olarak işlem yapamayacağı için bu modüller ile ilgili açıklamalara bu kılavuzda yer verilmemiştir. *Sınav Tarihleri* modülüne giriş yapıldığında ekranda yer alan işlemlerden öncelikle işlem yapılmak istenen sınıf ardından da 'Ders Adı' seçilip, sınav tarihi belirlenmesinin ardından "Kaydet" simgesine tıklayarak işlem tamamlanır. İlgili sınıfa tanımlanmış çeşitli derslere ait tarihler eklendikçe sistem ekranda liste halinde bu tarih ve dersleri sıralayarak gösterecektir.

Öğretmen kullanıcısı sadece yeni sınav tarihleri ekleyebilir ve eklenen tarihlerde silme ve güncelleme yapamazken ayrıca not bilgisi girilmiş olan şubelerin, sınav tarihlerini silemez ve güncelleyemez. Dikkat etmeniz gereken diğer bir nokta ise sınav tarihlerini silme ve güncelleme işlemleri sadece kurum yetkilisi tarafından yapılabilir ve gerekli olan durumlarda sınav tarihi girildikten sonra, silme işlemi en son girilen tarihten başlanarak yapılabilir. Aynı tarih için ise en fazla üç yazılı tarihi girilebileceği ise dikkat edilmesi gereken diğer bir husustur. *Not Girişi Kilitle* modülü ise öğretmenler tarafından not girişi yapılmasının istenmemesinin veya karne basımına geçildiği zaman sistemsel olarak yanlış not girişlerinin girilmesinin önüne geçmek için kullanılır. Açılan ekranda tarihler işaretlendikten sonra "Kaydet" simgesine basmanız modülün doğru kullanımı için yeterlidir. Yine sadece burada yer alan "Yazdır" simgesinde ki önemli raporlara mutlaka bakmalı ve gerçekleştirmek istediğiniz işlemi seçmelisiniz.

Ders Notu Girişi alt modülü okulun tüm akademik yönetimi için en temel olan modüldür. Bu alt modülde öğrencilerin yazılı, sözlü ve proje notlarının sisteme girilmesinden karne basım işlemlerine kadar hayati öneme sahip birçok çeşitli adım yer almaktadır. Not girişi yapılacak olan sınıf ve ders seçimi yapıldıktan sonra 'Listele' simgesi tıklanarak ilgili girişler yapılır ve "Kaydet" simgesi kullanılarak işlem tamamlanır. Bu alt modülün içinde yer alan ve alt modül ana girişinde yer alan "Yazıcı" simgesini kullanarak ayrıca pek çok işlem gerçekleştirebilirsiniz. Görüldüğü üzere karne basım işlemlerinden öğrencilerin sorumluluk sınav bilgilerine, takdir, teşekkür ve onur belgelerinin basımından not çizelgelerine kadar pek çok akademik yönetimde gerekli olan işlemler burada yer almaktadır. Müdür yardımcısı olarak not işlemlerinin belirlenen tarih çerçevesinde yapıldığından ve tüm bu not girişlerinin sisteme eksiksiz ve doğru girildiğinden emin olmanız gerekmektedir. Tüm bu süreçlerin başarılı yürütülmesi okulun eğitim sürecinin de sağlıklı ilerlemesini sağlamaktadır. Bu nedenle *Not İşlemleri* modülü titizlikle kullanılmalıdır.

Devamsızlık işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Devamsızlık modülü öğrenci işlemleri bağlamında okul yönetiminde kritik bir öneme sahiptir. Günlük Devamsızlık Girişi/Devamsızlık Mektubu/Konservatuar Okulları Ders Devamsızlığı/Hastanede Tedavi- Koruma ve Bakım Altında Olan (OÖKY-36/5)- Kronik Rahatsızlık Raporu Bulunan Öğrenci Belirleme (Covid-19) alt modülleri yer almaktadır. Günlük Devamsızlık Girişi alt modülünde açılan sayfada, devamsızlık girilecek olan sınıf/şube ve tarih seçilir. 'Listele' butonu tıklandıktan sonra devamsızlık bilgisi girilerek 'Kaydet' butonu kullanılarak işlem tamamlanır. Ortaöğretim kurumunda görev yapan müdür yardımcısı olarak devamsızlık işlemleri ile ilgili yürütülmesi gereken önemli iş ve işlemlerin büyük bir bölümü ise bu alt modülde yer alan 'Yazdır' simgesinin içindedir

Devamsızlık Mektubu alt modülüne giriş yapıldığı zaman açılan ekranda Yazıcı simgesi tıklanarak Öğrenci Devamsızlık Mektubu bilgilerine ulaşılır. Buradan mektupların çıktısı alınır ve ardından bu alt modülün ana sayfasında yer alan ekranda Uyarı Dilimi ve tarih seçilerek Listele tıklanır. Açılan pencerede devamsızlık mektubu gönderilmiş öğrencinin karşısındaki kutu işaretlenerek Kaydet butonuna basılarak işlem tamamlanır. *Hastanede Tedavi- Koruma ve Bakım Altında Olan (OÖKY-36/5)- Kronik Rahatsızlık Raporu Bulunan Öğrenci Belirleme (Covid-19)* alt modülünde ise açılan ekranda Sınıf/Şube seçimi yapılarak Listele butonu tıklandıktan sonra ilgili öğrenci işaretlenip Kaydet butonu ile işlem tamamlanır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının öğrenci iş ve işlemlerini yürütürken devamsızlık işlemleri idari yönetimi ve akademik süreci doğrudan etkileyen bir durumdur. Dolayısı ile devamsızlık işlemleri sınıf geçme sürecinde en önemli faktör olduğundan müdür yardımcılarının bu işlemleri eksiksiz yürütmesi en büyük sorumluluğudur.

Seçmeli ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Seçmeli dersler modülü öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre tercihte bulunduğu bir akademik ders seçimidir. Seçmeli ders modülü işlemlerinin mevzuata uygun bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu modülde yapılacak işlemlerin sırası önem arz etmektedir. *Okul Seçmeli Dersleri/Toplam Seçmeli Ders Saati Girişi/Öğrenci Seçmeli Dersleri/Seçmeli Ders Sil/Özel Ders Seçimi* alt modülleri yer almaktadır.
Okul Seçmeli Dersleri okul ders planında yer alan saat ve talep doğrultusunda eğitim-öğretim yılının başında seçilerek buradan sisteme kaydedilir. Daha sonra *Öğrenci Seçmeli Dersleri* sınıf bazında tek tek işaretlenerek e-Okul'a buradan işlenir. Sistem seçmeli ders işleminde hatalı veri girişi yapılmış ise *Seçmeli Ders Sil* alt modülünden öğrenci T.C. Kimlik numarası girilerek düzeltme imkânı tanır. Müdür yardımcısının okul ders yükünü planlamak için kullandığı bu alt modül eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Ders işlemleri modülünde gerçekleştirilecek işlemler okul yönetiminin özellikle müdür yardımcılarının en önemli görevlerinden biridir. Akademik yıl boyunca ders programlarında ve ders öğretmenlerinde meydana gelen değişikliklerin güncellenerek bu modüle düzenli olarak veri girişlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için müdür yardımcısının dijital okuryazarlık, zaman yönetimi, teknolojik beceriler ve yüksek iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir.
Ders Başlangıç-Bitiş Saatleri/Ders Programı/Ders Öğretmenleri/Seçmeli Ders Haftalık Dağılım/Ders Detayı Belirleme alt modülleri yer almaktadır. Okul yönetimi tarafından belirlenen Ders Başlangıç-Bitiş Saatleri bu alt modüle işlenerek sisteme kaydedilir. Ders Programı alt modülüne giriş yapılarak açılan ekranda okul yönetimi tarafından belirlenmiş ders programı sınıf bazında işlenerek sisteme kaydedilir. Kaydedilen bu verilerden sonra Ders Öğretmenleri alt modülünde sınıf bazında derse girecek öğretmenler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne kaydedilir. Seçmeli Ders Haftalık Dağılım alt modülünde ise seçmeli derslere girecek olan öğretmenler yine ayrı olarak belirlenmelidir. Ders Detayı Belirleme alt modülünde ise Görsel Sanatlar/Müzik ve Yabancı Dil bilgileri tek tek sınıf bazında işlenerek sisteme kaydedilmesi gerekmektedir.

Sorumluluk/Tasdikname işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Bu alt modüle giriş yapıldığında müdür yardımcısının bu süreci sağlıklı yürütmesi hatalı işlemlerin yapılmasını engelleyecektir. Eğer yanlış modül üzerinden işlem yapılır ise hatalı belgeler düzenlenebilir. Dolayısı ile bu noktada müdür yardımcısı dikkatli ve özenli bir şekilde veri girişi yapmalıdır. Bu modülde *Yıl Sonu Başarı Puanları/Önceki Sınıflarında Aldığı Dersler/Sorumluluk ve OYS Puanları/Hızlı Sorumluluk ve OYS Puanı Girişi/Sınıf Tekrarı ve Öğrenim Hakkını Kullanmama/Ortalama Yükseltme Sınav Başvuruları/Ortalama Yükseltme (2013/22) Başvuruları/12.Sınıf Beklemeli-Aktif ve Öğrenim Hakkı Biten Öğrenci Belirleme* alt modülleri yer almaktadır. Öğrencilerin bir önceki kademede belirlenmiş olan sınıf puanı *Yıl Sonu Başarı Puanları* alt modülünde görüntülenir. *Önceki Sınıflarında Aldığı Dersler* alt modülünde açılan ekranda Sınıf/Şube seçimi yapılarak 'Listele' simgesi tıklanarak görüntülenir. Açılan sayfada görüntülenen listede işlem yapılmak istenen öğrenci isminin yanındaki 'Klasör' simgesi tıklanarak istenilen verilere ulaşılır. Bu alt modülde yer alan diğer bir önemli husus ise 'Yazıcı' simgesinde yer alan işlemlerdir. Sorumluluk sınav sonuçları ise *Sorumluluk ve OYS Puanları* alt modülünde işlem yapılarak e-Okul'a kaydedilir. Açılan ekranda ilk olarak Sınıf/Şube seçimi yapılır ve 'Listele' simgesi kullanılarak öğrenciler sistemde bulunur. İşlem yapılacak öğrenci bulunduktan sonra isminin yanında yer alan 'Dosya Klasör' simgesine tıklanır ve öğrenci sınav sonucu buraya işlenir. Sorumluluk sınavları ile ilgili işlemler yürütülürken kullanılacak olan çizelge ve evraklar buradaki 'Yazıcı' simgesinde yer alır. E-Okul *öğrenci* sorumluluk sınav sonuçlarını *Hızlı Sorumluluk ve OYS Puanı Girişi* alt modülü kullanılarak pratik bir biçimde sisteme veri girişini gerçekleştirmede kolaylık sağlar. Öğrenci velisinden gelecek olan talebe göre *Sınıf Tekrarı ve Öğrenim Hakkını Kullanmama alt* modülünde işlemler prosedüre uygun bir şekilde gerçekleştirilir. *Ortalama Yükseltme Sınav Başvuruları alt* modülünde ise prosedüre uygun bir şekilde işlem gerçekleştirmek için e-Okul imkân tanır. Burada ki 'Yazıcı' simgesine tıklandığı zaman işlemleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan veri ve belgeler burada yer almaktadır. Son olarak, öğrenci velilerinden gelen talepler üstüne *12.Sınıf Beklemeli-Aktif ve Öğrenim Hakkı Biten Öğrenci Belirleme* işlemleri bu alt modülde gerçekleştirilerek sisteme veri girişi sağlanır. Bu modülde öğrenci işlemleri ile ilgili yer

alan bu kritik veriler sayesinde öğrenciye verilecek belgelerin düzenlemesi ve okulun yönetimsel süreçlerinin hatasız yürütülmesini sağlayacaktır.

Diploma işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Müdür yardımcılarının 12. Sınıf öğrencileri ile ilgili önemli işlemlerin gerçekleştirileceği bu modülde diplomaların düzenlenmesi ve onaylanması öğrenci ortaöğretim akademik hayatı açısından eğitim sürecinin son aşamasıdır. Bu süreçte yapılacak bir hata öğrencinin mezuniyetini olumsuz etkiler. Mezun olabilecek duruma gelmiş öğrencilerin diplomaları düzenlenirken herhangi bir yanlışlığa neden olunmamalıdır. Diploma üzerinde yer alan tüm resmi bilgilerin doğru olması gerektiğinden müdür yardımcısı süreci yönetirken çok dikkatli olmalıdır.

Diploma İşlemleri modülünde *Diploma İşlemleri/Beklemeli ve Mezun Edilmemiş Öğrenci Mezuniyeti/Yurtdışı Mezun Olarak Dönen Öğrenci Diploma İşlemi/Diploma Bilgileri Düzenleme/Uygulama İzleme Etkinlikleri/Yurtdışı Başarı Durumu/ÖSYM-Okul Birincisi/İşyeri Açma Belgesi/Telafi Eğitimi İle Mezun Olan Öğrenci Ekleme/Başarılan Dersleri, Modülleri ve Kredileri Gösteren Belge/Katılım Belgesi/Sertifika* alt modülleri yer almaktadır. *Diploma İşlemleri* alt modülüne giriş yaptığınız zaman ekranda sınıf/şube seçilip 'Listele' işaretlenir ve gelen listede son diploma numarası yazılarak mezuniyet sistemsel olarak kayıt edilir. Bu sayfada yer alan 'Yazıcı' simgesinde diploma ile ilgili pek çok işlem gerçekleştirilir. *Beklemeli ve Mezun Edilmemiş Öğrenci Mezuniyeti* alt modülü ise genellikle sorumluluk sınavını verememiş veya herhangi bir nedenden dolayı normal mezuniyet tarihinden sonra mezun olacak ve işlemleri farklı tarihlerde yürütülecek öğrenciler için kullanılır. Burada açılan sayfada sınıf/şube seçimi yapılarak 'Listele' butonuna tıkladıktan sonra açılan sayfada ilgili öğrenci ile ilgili tüm veriler sisteme işlenerek kaydedilir. Burada yer alan 'Yazıcı' simgesinde yer alan işlemler ise şunlardır: Diploma Defteri (Beklemeli) ve Diploma (Beklemeli- Konservatuvar) *Yurtdışı Mezun Olarak Dönen Öğrenci Diploma İşlemi* alt modülü ise 12. sınıfı yurtdışında tamamlayarak, 12. sınıftan mezun olduğunu gösterir denklik belgesi ile dönen öğrenciler için kullanılır. 'Yazıcı' simgesinde ise bu alan ile ilgili Diploma (Geçmiş Yıllar) ve Diploma (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı 2. Dönemden İtibaren) verileri yer almaktadır. *Diploma Bilgileri Düzenleme* alt modülünde hatalı veri girişi var ise işlem yapılırken *Uygulama İzleme Etkinlikleri* bilgisi sadece Anadolu Öğretmen Liseleri tarafından girileceğinden ve *Yurtdışı Başarı Durumu* alt modülünde ise geçerli ekranın sadece özel Bilkent Laboratuvar liseleri için olduğundan bu kılavuzda yer verilmemektedir. *ÖSYM-Okul Birincisi* ekranı üzerinden ÖSYM-Okul Birincisi Belirleme İşlemleri kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 64.Maddesi gereği Okul Birincisi olması gereken öğrenciler ile ilgili veri girişi yapılır. Ekranda yer alan öğrenci listesinde mezun olacak öğrencilerden Diploma/Mezuniyet Puanı sıralamasına göre ilk 75 (yetmiş beş) sırada yer alan öğrenciler listelenmektedir. Sene sonu karne işlemlerinden sonra ilgili mevzuat ve güncel yazılar takip edilerek buradan veri girişi yapılır. Bu ekranda yer alan 'Yazıcı' simgesinde ise Okul Birincileri Listesi yer almaktadır.

E-Burs işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Bu modül öğrenciler için burs başvuru sürecinin ilgili mevzuata göre yönetildiği kısımdır. E-Okul üzerinden bursların hatasız kaydedilmesini sağlamak, başvuran öğrencilerin başvuru takibini yapmak, sisteme uygunluklarını kontrol ederek ilgili öğrenci velisine bildirmek müdür yardımcısının sorumluluğundadır. *Burslu Öğrenci Bilgileri/Burs Gönderim Listesi Onay İşlemleri/Özel Burs Alan Öğrenci İşlemleri* alt modülleri yer almaktadır. *Burslu Öğrenci Bilgileri* alt modülüne giriş yapıldığında burs alan öğrenci bilgileri burada yer alır. Ayrıca bu ekranda ki 'Yazıcı' simgesinde toplu listelere ulaşılır.

Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sorumluluk Çalışmalarını gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak. Bu modül öğrencilerin kişisel gelişimini akademik yönden desteklendiği ve sosyal sorumluluk projelerinin düzenlenerek e-Okul Sistemi'ne yüklendiği bölümdür. Müdür yardımcılarının öğrenci kulüplerinin veri girişlerinin zamanında yapılmasını sağlaması ve öğrencinin katılacağı etkinlikleri doğru bir şekilde planlaması önemlidir. Öğrencinin katılım sağladığı sosyal etkinliklerin ve sosyal sorumluluk çalışma bilgilerinin sisteme girişinin yapılması mezuniyet sürecinde de ayrıca önemli bir yer tutar. *Okul Kulüp Tanımlama/Öğrenci Kulüp Tanımlama/Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sosyal Sorumluluk Giriş/Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sosyal Sorumluluk Tamamlama* alt modülleri yer almaktadır. *Okul Kulüp Tanımlama* alt modülüne giriş yapıldığında açılan ekranda sağ üstte yer alan artı simgesi kullanılarak açılan ekranda okul yönetimi ve

öğretmenler tarafından belirlenmiş olan kulüp seçimi yapılarak ilgili öğretmenler seçilir ve 'Kaydet' butonu ile işlem tamamlanır. Ayrıca bu sayfada yer alan 'Yazıcı' simgesinde de okulunuzdaki öğrenci kulüpleri bilgisine ulaşılır. *Öğrenci Kulüp Tanımlama* alt modülünde belirlenen kulüplere tıklanarak her bir kulübe öğrenci ataması yapılır. Bu sayfada yer alan 'Yazıcı' simgesinde öğrenci kulüpleri, kulüp öğrenci listeleri ve sosyal etkinlik kulübü olmayan öğrenci listesi verilerine toplu olarak ulaşılır. *Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sosyal Sorumluluk Giriş* alt modülünde açılan ekranda istenilen veri girişleri yapılarak işlem tamamlanır. Burada yer alan işlemlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve planlanması için hem ilgili mevzuatın sıkı sıkıya takibi hem de gerek Millî Eğitim Bakanlığı İl/İlçe düzeyinde gönderilen veya sistemde açılan etkinliklerin takibi önem arz etmektedir. *Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sosyal Sorumluluk Tamamlama* modülü ise Merkezi Etkinlikler ve Okul Etkinlikleri bazında öğrenci verilerinin sisteme yüklendiği kısımdır. Burada yer alan 'Yazıcı' simgesinde istenilen veriler yer almaktadır.

Gerekli Aletler, Ekipmanlar, Malzemeler ve Materyaller. Hedef 2'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi#2* eğitimi için gerekli olan aletler, ekipmanlar, malzemeler ve materyallerden bazıları şunlardır: Bilgisayar, internet bağlantısı, microsoft office programları, yedekleme cihazları, uygun arşiv klasörleri ve çok fonksiyonlu bir yazıcı.

İş Gören/Müdür Yardımcısı Davranışları. Hedef 2'yi gerçekleştirebilmek için müdür yardımcısının sahip olması gereken davranışlar şunlardır: E-Okul'da ki işlem yükünü organize ederek zamanında tamamlayabilme, sorun çözebilme ve karşılaştığı sorunlara hızlı ve etkili çözümler sunabilme, detaylara özen, iyi bir zaman yönetimi becerisi, dikkatli, sistematik, teknik yeterliliğe sahip, sistem takibi yapabilme ve emniyet odaklı olabilme, istatistikleri değerlendirebilme, sistemden alınan raporları analiz ederek okul yönetiminde kullanabilecek şekilde yorumlama yeteneği, güvenilir, profesyonel, dikkatli, disiplinli ve sorumluluk bilinci taşıma, etkili ve anlayışlı bir iletişim.

Öz Kontrol- Talimatlar: Hedef 2'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini yapabilmek ve Öğrenme Deneyimi#2 eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için Tablo 6'daki soruları yanıtlayınız.

Tablo 6

Öğrenme Deneyimi#2 İçin Öz Kontrol Soruları

	Doğru	Yanlış
1. Sisteme sınıf rehber öğretmenleri tanılaması *Bilgi Giriş İşlemleri* alt modülü kullanılarak yapılır.		
2. Sınav tarihleri bilgi girişi not işlemleri modülü kullanılarak gerçekleştirilir.		
3. Öğrencinin yabancı dil bilgisi sisteme not işlemleri modülü kullanılarak girilir.		
4. Okulunuza nakil gelen öğrenciler *Nakil İşlemleri* modülünde yer alır		
5. Öğrenci devamsızlık bilgisi velilere bildirilirken devamsızlık mektubu alt modülü kullanılır.		
6. Okul seçmeli dersleri sisteme *Ders İşlemleri* alt modülü kullanılarak tanımlanır.		
7. Öğrencilerin karnelerini sistemden çıkarmak için yapılması gereken iş adımlarını açıklayınız.		

Öz Kontrol Örnek/Model Cevapları-Talimatlar. Hedef 2'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini yapabilmek ve Öğrenme Deneyimi#2 eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için kendi cevaplarınızı Tablo 7'de yer alan öz kontrol örnek/model cevapları ile karşılaştırınız.

Tablo 7

Öğrenme Deneyimi#2 İçin Öz Kontrol Örnek/Model Cevapları

1.Yanlış - Şube İşlemleri alt modülü kullanılır.
2. Doğru
3. Yanlış - Ders İşlemleri modülünde yer alır.
4. Doğru
5. Doğru
6. Yanlış - Seçmeli Ders İşlemleri modülünde yer alır.
7. Model Cevap - Not İşlemleri modülüne girilir. *Ders Notu Girişi* alt modülü seçilir. *Yazdır* butonuna tıklanır. Açılan pencerede *Karne (Siyah-Beyaz)* seçilir.

Uygulama Örnekleri- Kurallar. Tablo 8'deki kontrol listesini rehber olarak kullanarak müdür yardımcısının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini gerçekleştirmek konusunda yeteneğinizi kontrol listesini kullanarak gözden geçiriniz.

Tablo 8
Öğrenme Deneyimi#2 İçin Örnek Uygulama

Hedef 2: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerinin gerçekleştirilmesi			
Davranışlar:	**Performans Seviyesi**		
E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerini gerçekleştirirken müdür yardımcısı	**Evet**	**Yardım ile**	**Hayır**
1. Ortaöğretim Kurum İşlemleri modülüne sağlıklı giriş yapmıştır.			
2. Şube İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
3. Bilgi Giriş İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
4. Fotoğraf İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
5. Nakil İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
6. Not İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
7. Devamsızlık İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
8. Seçmeli Ders İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
9. Ders İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
10. Sorumluluk/Tasdikname işlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
11. Diploma İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
12. E-Burs İşlemleri modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			
13. Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sosyal Sorumluluk Çalışmaları modülünde yer alan işlemleri gerçekleştirmiştir.			

Performans Düzeyi. Bu uygulama örneklerini bitirdiğinizde içerdiği her faaliyeti rahatlıkla tartışabilir ve uygulayabilir olmalısınız.

Hedef 3: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Öğrenci İşlemleri Nasıl Yapılır? Tablo 9' daki Öğrenme Deneyimi#3' te görüldüğü gibi e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini gerçekleştirmek hedefine ulaşabilmek için eğitim faaliyetlerindeki öğrenme adımlarını ve özel talimatları yerine getirmelisiniz.

Tablo 9
Öğrenme Deneyimi #3

Ulaşılabilir Hedef # 3: E-Okul' da öğrenci işlemleri nasıl yapılır?	
Eğitim Faaliyetleri	**Özel Talimatlar**
1. *"E Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Öğrenci İşlemleri Nasıl Yapılır?"* için hazırlanan/verilen bilgi dokümanlarını okuyunuz. 2. Öğrenci İşlemleri yer alan alt modüllerle ilgili bilgi sahibi olunuz, bir meslektaşınız ile tartışınız. Gerektiğinde yardım isteyiniz. 3. Etkili iletişim kurarak öğretmenlere, velilere ve öğrenciler bilgi aktarımında bulununuz. 4. Veri gizliliği ve güvenliği konusunda bilgi sahibi olunuz. 5. Öz kontrol sorularını tamamlayarak *"E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Öğrenci İşlemleri Nasıl Yapılır?"* konusundaki bilginizi gösteriniz. 6. Öz kontrol/model cevap anahtarı ile cevaplarınızı karşılaştırarak bilgi seviyenizi kontrol ediniz. 7. Müdür yardımcısı olarak *"E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini"* yapmak için uygulamalar yapın, gerektiğinde yardım isteyiniz. Tecrübeli bir müdür yardımcısı meslektaşınızdan ilerlemenizi değerlendirebilmesi için kontrol listesini kullanmasını isteyiniz.	1. Veri politikalarına uygun hareket edin. 2. Veliler ve öğretmenlerle dijital platformların dışında yenilikçi iletişim yolları geliştirin.

Hedef 3 İçin Gerekli İş Adımlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri Modülüne giriş yapmak. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının bu modülde işlem gerçekleştirirken öğrencilerin akademik durumları, kişisel bilgileri, devamsızlık kayıtları vb. gibi resmi işlemleri yürütürken bu verilerin doğru ve güncel tutulmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu işlemler yürütülürken öğrenciye ait akademik ve idari bilgilerin eksiksiz bir şekilde e-Okul'a aktarılması büyük önem taşımaktadır. Ortaöğretim öğrenci işlemleri modülüne giriş yapıldığında ekranın sağ tarafında *Öğrenci Dosya Bilgileri/Denklik İşlemleri/Öğrenci Disiplin İşlemleri/Alan-Dal Değişikliği/Öğrencinin Aldığı Belgeler* alt modülleri yer almaktadır. Bu modüllerde işlem gerçekleştirebilmek için öncelikle ilgili öğrencinin e-Okul'da bulunması gerekir. Bunun için izlenebilecek iki yol mevcuttur. Birincisi açılan ekranın orta kısmında yer alan 'Öğrenci Bilgileri' bölümünde; *T.C. Kimlik No, Okul No, Adı, Soyadı, Alanı, Durumu, Sınıfı, Şubesi* ve *Yabancı Dil* arama kriterlerinden en az birini veya birkaçını girerek öğrenci sistemde bulunur. İkinci olarak ise ilk girişte açılan ekranın sağ tarafında *Hızlı Öğrenci Arama* bölümünde işlem yapılacak öğrencinin *Okul No* veya *T.C. Kimlik No* bilgilerinden biri girilerek öğrenci sistemde bulunur. Yine ekranın üst tarafında *Yeni/Sil/Kaydet/İptal/Ara/Yazdır/Yenile* simgeleri yer alır. Müdür yardımcısı yapılacak işlemin türüne göre bu simgelerle e-Okul'a veri girişinde bulunur. Bu simgeler içerisinde 'Yazdır' simgesi önem arz etmektedir. Öğrenciden veya öğrenci velisinden gelen talep doğrultusunda sistem üzerinden öğrenciye verilecek resmî belgelerin büyük bir çoğunluğu ve okulun öğrenci işlerini yürütebilmek için gerekli olan sınıf listeleri vb. gibi belgeler burada yer almaktadır. Öğrencilere veya velilere ihtiyaç duydukları resmî belgeleri müdür yardımcısı olarak sistem üzerinden düzenleyerek vermeniz gerekebilir. Öğrenci belgesi, transkript veya öğrenim belgesi bu alt modül aracılığı ile verilmektedir. Bu belgelerin eksiksiz düzenlenmesi, yazdırılan bu belgelerin gizliliğini ve güvenliğini sağlayarak kişilere ulaştırmanız sizin tarafınızdan yürütülecek önemli işlemlerden biridir.

Öğrenci dosya bilgileri modülünü kullanarak istenilen işlemi gerçekleştirmek. Müdür yardımcılarının bu modülde yer alan işlemleri gerçekleştirebilmesi için ilk olarak işlem yapılmak istenen öğrencinin sistemde bulunması ve ilgili öğrenci sayfasına giriş yapması gerekmektedir. Öğrenci dosya bilgileri modülüne giriş yapıldıktan sonra ana sayfada yer alan 'Yazıcı' simgesinde veli tarafından sıklıkla talep edilen belgeler yer almaktadır. Burada müdür yardımcısı tarafından sistem üzerinden düzenlenerek verilebilecek belgeler yer almaktadır. Bu modülde Öğrenci Bilgileri/Genel Bilgileri/Nüfus Bilgileri/Özel Bilgiler/Anne/Baba/Veli ve VBS Yetkilisi Giriş/Kardeş Bilgileri/Ayrılma İşlemleri/Özürsüz Devamsızlık/Özürlü Devamsızlık/Öğrenci Devamsızlık Listesi/Öğrenci Not Listesi alt modülleri yer almaktadır. Öğrenci veya öğrenci velisinden gelen resmî belgeler doğrultusunda bu alt modülde işlemler gerçekleştirilir. Öğrenci Bilgileri alt modülüne giriş yapıldıktan sonra öğrenci ile ilgili şu bilgiler sistem tarafından otomatik olarak ekranda yer alır: T.C. Kimlik No, Durumu, Adı, Soyadı, Velisi Kim, SMS Bilgilendirme, Sınıf / Şubesi, Yabancı Dil ve Okul Numarası. Bu bilgilerde e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi sadece *Velisi Kim, SMS Bilgilendirme, Sınıf / Şubesi* ve *Okul Numarası* kısımlarını sizin tarafınızdan yapılacak değişikliklere izin vermektedir. Öğrenci ve velisi tarafından alınacak olan yasal belgelere göre *Velisi Kim* ve *SMS Bilgilendirme* bilgilerini doğru bir şekilde girmelisiniz. Öğrencinin *Sınıf / Şubesi* ve *Okul Numarası* bilgilerini ise gerekli durumlarda değiştirmenize sistem olanak tanımaktadır.

Genel Bilgileri alt modülünde sistem tarafından öğrenci ile ilgili istenen bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilerin eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurulup sisteme kaydedilmesi önemlidir. Bu bilgilerin elde edilmesi müdür yardımcısının sınıf rehber öğretmenleri ile birlikte ortak yürüteceği çalışmalar kapsamında yer almaktadır. *Nüfus Bilgileri* alt modülünde; Anne Adı, Baba Adı, Doğum Tarihi, Doğum Yeri, Kan Grubu ve Dini bilgileri yer alır. Bu bilgilerden Kan Grubu ve Dini bilgilerini doldurmak için öğrenci veya velisinden istenen resmî belgeler doğrultusunda işlem gerçekleştirilerek sisteme kaydedilir. *Özel Bilgiler* alt modülüne giriş yapıldığı zaman ise ekranda yer alan bilgiler öğrenci velisinden taleplerine göre gelen resmî belgelere dayalı olarak işlem yapılarak E Okul sistemine kaydedilir. *Anne/Baba/Veli ve VBS Yetkilisi Giriş* alt modülünde işlemler öğrenci velisinden talep edilen belgeler doğrultusunda işlemler gerçekleştirilerek sisteme kaydedilirken, *Kardeş Bilgileri* alt modülünde ise sistem tarafından ekrana bilgiler otomatik olarak yansıtılır. *Ayrılma İşlemleri* ise müdür yardımcısı tarafından titizlikle işlemlerin gerçekleştirilmesi gereken önemli alt modüllerden

biridir. Ekranın ana sayfasında 'Öğrenci Kayıt Durumu Değişikleri' yer alır. Burada ayrılma işlemini gerçekleştirirken Nedeni bölümü tıklandığında gelen bilgilerden uygun olanı seçilir. Yapılacak işlemin türüne göre prosedürler yürütülürken her bir bilgi için ekrana ayrı bölümler açılır. Tüm bu bilgiler sisteme işlenirken 'Kaydet' butonu kullanılır. *Özürsüz Devamsızlık* ve *Özürlü Devamsızlık* alt modüllerinde öğrenci velileri tarafından iletilen resmî belgeler ile işlem gerçekleştirilirken, *Öğrenci Devamsızlık Listesi* ve *Öğrenci Not Listesi* alt modülleri ise öğrenci işlemlerini yürütürken e-Okul Sistemi bu konulardaki öğrenci ile ilgili toplu bilgilere erişim kolaylığı sağlar.

Denklik işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde yer alan bu modül yurt dışında eğitim almış ancak akademik sürecini Türkiye'de devam ettirmek isteyen öğrencilerin işlemlerinin gerçekleştirildiği modüldür. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcıları bu modülde işlemleri tamamlayabilmek için gerekli olan belgeleri dikkatli incelemeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgili birimi ile koordineli hareket ederek bilgileri titizlikle sisteme kaydeder. İlçe Milli eğitim Müdürlüğünün ilgili biriminden gelen evrakları inceleyerek öğrenciyi uygun sınıfa yerleştirmesi büyük önem taşır.

Bu alt modüle giriş yapıldığı zaman ekranda ilgili öğrenciye ait sistem tarafından otomatik gelen Öğrenci Bilgileri ve Öğrencinin Denklik İşlemi Bilgileri bölümü yer alır. Müdür yardımcısı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gönderilen denklik kararı belgelerini titizlikle inceleyerek sisteme kaydını gerçekleştirir. Müdür yardımcısı ilgili yönetmelik ve mevzuata uygun hareket ederek süreci hatasız ve hızlı ilerletmesi öğrencinin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunun sağlamada kritik bir rol üstlenir.

Öğrenci disiplin işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcıları bu modül aracılığı ile öğrencilerin disiplin süreçlerinin takibini yaparak disiplin kararlarını e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne bu modülde işlem gerçekleştirerek kaydeder. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde yer alan Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu kararları müdür yardımcısı tarafından kuruldan gelen resmî belgelere göre sisteme kaydeder. Bu alt modüle giriş yapıldığı zaman ana ekranda yer alan 'Öğrenci Disiplin Bilgileri' bölümüne gerekli bilgiler sisteme kaydedilir. Öğrencilerin kınama, kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme ve örgün eğitim dışına çıkma cezalarının kayıt altına alındığı bu modülde işlemler Millî Eğitim Bakanlığı Disiplin Yönetmeliği çerçevesinde yürütülmelidir. Disiplin işlemi uygulanacak öğrenciyi sistemde doğru bir şekilde belirlemek ve öğrenci gizliliğine uygun hareket etmek dikkat edilmesi gereken önemli hususlardır.

Öğrencinin aldığı belgeler işlemi için ilgili modüle giriş yapmak. Bu modülde öğrencinin ortaöğretim süreci boyunca kazandığı takdir, teşekkür, onur ve üstün başarı belgeleri kayıt altına alınır. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi müdür yardımcısının öğrencinin daha önce almış olduğu belgeleri de görüntüleme imkânı sağlarken, yeni belge girişini yapmasına olanak tanır. Yeni belge girişi için sisteme tanımlama yaparken belgenin türü, veriliş dönemi ve veriliş nedeni gibi alanlar eksiksiz ve doğru bir şekilde kaydedilmelidir. Bu modülün düzenli ve dikkatli kullanılması öğrenci işlerinde ve okul yönetimi açısından büyük önem taşır.

Güvenli modül çıkışını gerçekleştirmek. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde işlemler gerçekleştirildikten sonra sistemden güvenli çıkışın yapılması veri güvenliği ve kullanıcı sorumluluğu açısından son derece önemlidir. Müdür yardımcısı tarafından sistemde gerçekleştirilen tüm işlemler kayıt altına alındığından oturumdan güvenli çıkış sağlanmadığı takdirde başka kişiler tarafından yapılabilecek her türlü işlem kullanıcıya aitmiş gibi e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi tarafından algılanması sebebiyle okul yönetimi açısından ciddi hatalara veya yasal sorumluluklara neden olacaktır. Müdür yardımcısı olarak bireysel sorumluluğunuzu korumak ve güvence altına almakla birlikte mesleki sorumluluğunuzun etik ve hukuki bir parçası olan bilgi güvenliği politikasına uygun hareket etmek en önemli sorumluluğunuzdur. Dolayısı ile yapılacak işlemleri tamamlandıktan sonra "Güvenli Çıkış" ya da "Oturumu Kapat" seçeneğine tıklayarak sistemden çıkış tarafınızdan sağlanmalıdır**.**

Gerekli Aletler, Ekipmanlar, Malzemeler ve Materyaller. Hedef 3 'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini gerçekleştirmek ve *Öğrenme Deneyimi#3* eğitimi için gerekli olan aletler, ekipmanlar, malzemeler ve materyallerden bazıları şunlardır: Bilgisayar, internet

bağlantısı, microsoft office programları, yedekleme cihazları, uygun arşiv klasörleri ve çok fonksiyonlu bir yazıcı.

İş Gören/Müdür Yardımcısı Davranışları. Hedef 3'ü gerçekleştirebilmek için müdür yardımcısının sahip olması gereken davranışlar şunlardır: Veri gizliliği politikalarına uygun hareket edebilme, dikkatli, özenli, iyi bir gözlemci ve görüşmeci, sorun analizi, yenilikçi iletişim yolları gerçekleştirebilme, hassasiyet ve özen, çalışkan, sabırlı, öz motivasyonlu sistemin doğru ve düzenli bir şekilde kullanılması konusunda sorumluluk bilinci taşıyabilme, hızlı öğrenme yeteneği, sistem güncellemelerine hızla uyum sağlama ve yeni modülleri öğrenebilme.

Öz Kontrol- Talimatlar. Hedef 3'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini yapabilmek ve *Öğrenme Deneyimi#3* eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için Tablo 10'daki soruları yanıtlayınız. Hedef 3'deki e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini yapabilmek ve *Öğrenme Deneyimi#3* eğitimindeki gelişim düzeyinizi belirlemek için kendi cevaplarınızı Tablo 11'de yer alan öz kontrol örnek/model cevapları ile karşılaştırınız.

Tablo 10
Öğrenme Deneyimi#3 İçin Öz Kontrol Soruları

	Doğru	Yanlış
1. İşlem yapılmak istenen öğrenci sistemde nasıl bulunur? Açıklayınız.		
2. Öğrenci Belgesi, *Öğrencinin Aldığı Belgeler* alt bölümündedir.		
3. Öğrenci not listesi *Öğrenci Dosya Bilgileri* modülünde yer almaktadır.		
4. Öğrenci Eğitim-Öğretim Yılı içinde herhangi bir sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyette yer almış ise bu durum sisteme özürlü devamsızlık olarak işlenir.		
5. Öğrencinin önceki yıllara ait bilgileri *Eğitim Öğretim Dönemi* seçilerek görülebilir.		
6. Öğrencinin anne, baba ve kardeş bilgileri *Öğrenci Dosya Bilgileri* modülünde yer almaktadır.		
7. *Öğrencinin Aldığı Belgeler* modülünde öğrenciye aşağıdaki belgelerden hangisi tanımlanabilir? A) Takdir Belgesi B) Teşekkür Belgesi C) Başarı Belgesi D) Onur Belgesi E) Hepsi		

Tablo 11
Öğrenme Deneyimi#3 İçin Öz Kontrol Örnek/Model Cevapları

1. Model Cevap - *Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri* modülüne giriş yapılır. Sayfanın sağ tarafında yer alan bölüme öğrenci numarası veya T.C. Kimlik No bilgisi girilerek bulunur ya da sayfada yer alan arama kriterlerinde biri girilerek öğrenci bulunur.
2. Yanlış - Öğrenci Bilgileri ana sayfasında yer alan yazdır butonu tıklanarak açılan sayfada yer alır.
3. Doğru
4. Yanlış - Yer aldığı faaliyete ilişkin belge öğrenciden istenerek sisteme faaliyet bilgileri girişi yapılarak işlem gerçekleştirilir.
5. Doğru
6. Doğru
7.D) Onur Belgesi

Uygulama Örnekleri- Kurallar: Tablo 12'deki kontrol listesini rehber olarak kullanarak e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerini gerçekleştirmek konusunda yeteneğinizi kontrol listesini kullanarak gözden geçiriniz.

Tablo 12
Öğrenme Deneyimi#3 İçin Örnek Uygulama

Hedef 3: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerinin gerçekleştirilmesi

Davranışlar:	**Performans Seviyesi**		
E Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde Öğrenci İşlemlerini Gerçekleştirirken Müdür Yardımcısı	**Evet**	**Yardım ile**	**Hayır**

1. Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri modülüne sağlıklı giriş yapmıştır.
2. Ana sayfada yer alan YAZDIR butonunu tıklayarak istenilen işlemi gerçekleştirmiştir.
3. İşlem yapılacak öğrenciyi sistemde bulmuştur.
4. İlgili öğrenci sayfasında işlem yapmıştır.
5. Öğrenci dosya bilgileri modülünü kullanarak istenilen işlemi gerçekleştirmiştir.
6. Denklik işlemleri için ilgili modüle giriş yapmıştır.
7. Öğrenci disiplin işlemleri için ilgili modüle giriş yapmıştır.
8. Öğrencinin aldığı belgeler işlemi için ilgili modüle giriş yapmıştır.
9. Güvenli modül çıkışını gerçekleştirmiştir.

Performans Düzeyi. Bu uygulama örneklerini bitirdiğinizde içerdiği her faaliyeti rahatlıkla tartışabilir ve uygulayabilir olmalısınız.

III. Bölüm: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarının E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Kullanım Sürecinin Yönetilmesi İle İlgili Uygulanan Eğitimin Değerlendirilmesi

Eğitim kılavuzunda verilen aşamaları tamamladıktan sonra aşağıda verilen performans testini uygulayarak, performans düzeyini belirleyiniz.

Performans Testi. Öğrenme süreçlerine ilişkin eğitim sürecini tamamladıktan sonra Tablo 13'teki performans testini uygulayarak başarı kriterlerini kazanıp kazanmadığınızı test ediniz.

Tablo 13
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Müdür Yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Kullanım Sürecinin Yönetimine Yönelik Performans Testi

Öğrenen İsmi:	Tarih
Müdür Yardımcısı imza/onayı	**Testi kaçıncı yapışı** □1. □ 2. □ 3.

Yetkinlik: E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nin Kullanım Sürecini Yönetirken Gerekli Teknik Bilgilere Sahip Olmak

Talimatlar:	**Tümünü Değerlendirme**	
	Başarı Durumu	**Başarı Durumu Açıklaması**
Hedef 1.E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne giriş işlemlerinin nasıl gerçekleştiğinin öğrenilmesi (1-3. sorular) **Hedef2.**E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde kurum işlemlerinin nasıl gerçekleştiğinin öğrenilmesi (4-16. sorular) **Hedef 3.** E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde öğrenci işlemlerinin nasıl gerçekleştiğinin öğrenilmesi (17-22. sorular)		3-Bu becerileri yöneticiye veya yardıma ihtiyaç duymadan kolaylıkla başarabilir 2-Bu becerileri yapabilir ama yardıma veya yöneticiye ihtiyaç duyabilir. 1-Bu becerilerin bir kısmını ciddi yardım ve yönetici ile ancak yapabilir Danışman başlangıç seviyesine ulaşılacak.

Başarı Kriterler **E Okul Sisteminin Kullanım Sürecinin Yönetilmesinde Müdür Yardımcısı,**	**Evet**	**Hayır**	**İlgisiz**

1.E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanımı için sistemde müdür yardımcısı olarak tanımlanmak
2.E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne müdür yardımcısı şifresi ile giriş yapmak
3.Yapılacak işlemin hangi modülde yer aldığının kararını vermek
4.Ortaöğretim Kurum İşlemleri Modülüne giriş yapmak
5.Şube işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
6.Bilgi giriş işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
7.Fotoğraf işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
8.Nakil işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
9.Not işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
10.Devamsızlık işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
11.Seçmeli ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
12.Ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
13.Sorumluluk/Tasdikname işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
14.Diploma işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
15.E-Burs işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
16.Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sorumluluk Çalışmalarını gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak
17.Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri Modülüne giriş yapmak
18.Öğrenci dosya bilgileri modülünü kullanarak istenilen işlemi gerçekleştirmek
19.Denklik işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak
20.Öğrenci disiplin işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak
21.Öğrencinin aldığı belgeler işlemi için ilgili modüle giriş yapmak,
22.Güvenli modül çıkışını gerçekleştirmek

Performans Düzeyi: Tüm maddelere cevabınız 'evet' veya 'ilgisiz' olmalıdır. Herhangi bir maddede 'hayır' yanıtınız varsa uzman ile bu zayıf alanınızı nasıl değerlendireceğiniz konusunda görüşmelisiniz.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada geliştirilen SCID temelli eğitim kılavuzu, müdür yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni etkin ve doğru kullanabilmeleri için gerekli temel ve bilişsel becerileri sistematik biçimde ele almaktadır. İş tanımı ve rol beklentisinden başlayarak giriş ve temel kullanım becerilerine kadar olan süreçler, kullanıcıların yetkilendirilmiş rollerini doğru biçimde üstlenmesini ve sistemdeki rutin teknik işlemleri güvenli bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Gordon, 1994; Sandhu vd., 1996; Siponen, 2000). Karar verme ve modül seçimi boyutu, kullanıcıların bilişsel yeterliklerini geliştirmeye odaklanmakta ve hatalı modül seçimlerinin önlenmesine katkı sağlamaktadır (Laudon ve Laudon, 2020). Ayrıca, modül bazlı teknik işlemler alt görevler olarak tanımlanmış ve eğitim içerikleri, modüler ve görev odaklı biçimde yapılandırılmıştır; bu yaklaşım kullanıcıların sistemi hızlı öğrenmelerine ve görevleri hatasız yürütmelerine imkân tanımaktadır (Laudon ve Laudon, 2020; Jonassen, Tessmer ve Hannum, 1999;). Yinelemeli ve kritik işlemler, yüksek sıklık ve kritik önem taşıyan görevler olarak belirlenmiş olup, bu işlemlerde hata toleransının düşük olması nedeniyle düzenli eğitim ve rehberlik gerektirmektedir. Bu durum, veri doğruluğu ve öğrencilerin akademik süreçlerinin güvenliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Laudon ve Laudon, 2020). Mevzuat ve yönetim bilgisi gerektiren işlemler ise SCID çerçevesinde üst düzey bilişsel ve yönetimsel beceri boyutunda değerlendirilmiş; kullanıcıların yalnızca teknik yeterliliklerle değil, aynı zamanda hukuki ve etik bilgi ile karar verme becerileriyle donatılmasının önemi vurgulanmıştır (Jonassen, Tessmer ve Hannum, 1999; Laudon ve Laudon, 2020; UNESCO, 2017). Bu kapsamda kılavuz, müdür yardımcılarının sistem kullanımında standartlaşmayı sağlayarak, kritik ve hukuki boyutu olan işlemlerde hata riskini azaltmakta, görevlerin hızlı, anlaşılır ve hatasız yürütülmesine imkân tanımaktadır. Böylece hazırlanan eğitim kılavuzu hem bilişsel hem de teknik yeterlikleri bütüncül bir yaklaşımla geliştiren, sistematik ve ölçülebilir bir eğitim aracını temsil etmektedir.

Bu çalışmadan yola çıkarak, müdür yardımcılarının e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni etkin ve doğru kullanabilmelerini sağlamak amacıyla rol ve yetkilendirme netliğinin sağlanması, teknik beceri ve karar verme/problem çözme eğitimlerinin verilmesi, yinelemeli işlemler için pratik uygulamaların düzenlenmesi ve mevzuat temelli modül eğitimlerinin öncelikli olarak planlanmalıdır. Ayrıca, SCID modeli çerçevesinde geliştirilen hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin düzenli olarak

değerlendirilmesi ve modelin farklı yönetim bilgi sistemleri üzerinde uygulanabilirliğinin araştırılmalıdır. E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde müdür yardımcılarının görev ve yetki alanları açıkça belirlenmeli ve belgelenmelidir. Temel teknik işlemler için uygulamalı eğitimler, modül kullanımında senaryo temelli uygulamalar ve problem çözme odaklı eğitimler verilmelidir. Sık kullanılan ve mevzuat gerektiren modüllerde alıştırmalar ve atölye çalışmaları düzenlenmeli; kullanıcıların veri güvenliği ve hukuki bilgi düzeyleri artırılmalı, çevrim içi rehber ve destek mekanizmaları sağlanmalıdır.

Teşekkür

Araştırma sürecinde, programın tanıtımı ve çalışma yöntemlerinin anlaşılması konusunda rehberliği, akademik birikimi ve desteğiyle çalışmaya değerli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'na teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

Atatanır, H. (2022). Dijitalleşme: İş yaşamında ve sosyal güvenlikte. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12*(Dijitalleşme), 77-92.

Aytaç, T. (2022). Okul yönetiminde dijital dönüşüm ve dijital liderlik. H. İ. Özok (Ed.) *Eğitimde Yeni Sorunlar ve Cevaplar* içinde (ss.62-70). Nobel Yayınevi.

Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford review of education, 26*(3-4), 365-378.

Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology, 11*(42), 170-179.

Cohen, L., Mannion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Gartner Inc. (2020). *What is digitalization?* Gartner. Retrived 5 June 2025 from https://www.gartner.com/en/information-technology/topics/digital-transformation

Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy* (p. 1). Wiley Computer Publication.

Gordon, J. (1994). *A system for curriculum and instruction development for professional military education (SCID)*. ERIC Clearinghouse. 01 November 2025 from https://eric.ed.gov/?id=ED359338

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal, 29*, 75-92.

Gunbayi, I. (2024). Rigor in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research, 3*(2), 1–7. https://doi.org/10.5281/zenodo.13256320

Gunbayi I. (2018). Developing a qualitative research manuscript based on systematic curriculum and instructional development. *European Journal of Social Sciences Studies, 3*(3), 124-153.

Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1999). *Task analysis methods for instructional design*. Lawrence Erlbaum Associates.

Karakose, T., Polat, H., Tülübaş, T., & Demirkol, M. (2024). A review of the conceptual structure and evolution of digital leadership research in education. *Education Sciences, 14*(11), 1166.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.

Laudon, K. C. & Laudon, J. P. (2020). *Management information systems: Managing the digital firm* (16th ed.). Pearson.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği* (Resmî Gazete Tarihi: 7 Eylül 2013, Sayı: 28758). Resmî Gazete. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm Erişim tarihi: 1 April 2025.

Norton, R.E. & Moser, J. (2007). SCID Handbook. Columbus. OH, Center on Education and Training for Employment.

Polat, M., & Arabacı, B. (2013). Evaluation of e-school applications as a management information system. *Ilkogretim Online, 12*(2), 320-333.

Sandhu, R. S., Coyne, E. J., Feinstein, H. L., & Youman, C. E. (1996). Role-based access control models. *IEEE Computer*, *29*(2), 38–47. https://doi.org/10.1109/2.485845

Sertel, G., & Günbayı, İ. (2021). SCID analizine göre nitel veri toplama sürecinin yönetilmesi/Management of qualitative data collection process according to SCID analysis. *Nitel Sosyal Bilimler*, *3*(1), 107-139.

Siponen, M. T. (2000). A conceptual foundation for organizational information security awareness. *Information Management & Computer Security*, *8*(1), 31–41. https://doi.org/10.1108/09685220010371394

Sönmez, E. E. & Gül, H. Ü. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. https://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/69.pdf Erişim tarihi 2 February 2025.

Thomas, H. (2018). Powerful knowledge, technology and education in the future-focused good society. *Technology in Society*, *52*, 54–59. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.09.005

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing. Retrived 30 July 2025 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Varlık, S., & Günbayı, İ. (2020). E-Okul Sistemi Uygulamasının Etkililiği: Meta Analiz Çalışması. *Mediterranean Educational Research Journal/Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *14*(34), 573-590.

EKLER

Ek 1: Müdür Yardımcılarının E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni Kullanım Adımları/Aşamaları

Adımları	Performans Standardı	Alet/Teçhizat/Ekipman/Materyaller	Bilgi ve Yetenekler	Güvenlik
1 E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi kullanımı için sistemde müdür yardımcısı olarak tanımlanmak ve yetkilendirilmek 2 E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ne müdür yardımcısı şifresi ile giriş yapmak 3 Yapılacak işlemin hangi modülde yer aldığının kararını vermek 4 Ortaöğretim Kurum İşlemleri modülüne giriş yapmak 5 Şube işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 6 Bilgi giriş işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 7 Fotoğraf işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili 8 Nakil işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 9 Not işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 10 Devamsızlık işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 11 Seçmeli ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 12 Ders işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 13 Sorumluluk/Tasdikname işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 14 Diploma işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 15 E-Burs işlemlerini gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 16 Öğrenci Sosyal Etkinlik ve Sorumluluk Çalışmalarını gerçekleştirmek için ilgili modüle giriş yapmak 17 Ortaöğretim Öğrenci İşlemleri Modülüne giriş yapmak 18 Öğrenci dosya bilgileri modülünü kullanarak istenilen işlemi gerçekleştirmek 19 Denklik işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak 20 Öğrenci disiplin işlemleri için ilgili modüle giriş yapmak 21 Öğrencinin aldığı belgeler işlemi için ilgili modüle giriş yapmak 22 Güvenli modül çıkışını gerçekleştirmek	1 Müdür yardımcısı girişinin sistemine tanımlanması 2 Müdür yardımcısı kullanıcı adı ve şifreyle sisteme güvenli giriş yapılması 3 İhtiyaç duyulan işleme uygun doğru modülün seçilmesi 4 Gerçekleştirilecek işlemler için ilgili ana modüle giriş yapılması 5 Öğrencilerin şubelere doğru şekilde atanması 6 Öğrenci ve okul bilgilerini doğru ve eksiksiz girilmesi 7 Öğrenci fotoğraflarını güncel ve doğru şekilde yüklenmesi 8 Öğrencilerin nakil işlemlerini doğru ve mevzuata uygun yapılması 9 Notların doğru, eksiksiz ve zamanında girilmesinin sağlanması 10 Devamsızlıkların eksiksiz kaydedilmesi 11 Öğrencilerin seçmeli ders tercihlerinin doğru şekilde sisteme işlenmesi 12 Ders tanımlama ve değişiklik işlemlerinin doğru yapılması 13 Belgelerin doğru hazırlanması 14 Diploma bilgilerinin doğru ve eksiksiz işlenmesi 15 Burs başvurularının sisteme hatasız girişinin sağlanması 16 Etkinliklerin doğru kaydedilmesi 17 Gerçekleştirilecek işlemler için ilgili ana modüle giriş yapılması 18 Dosya bilgilerinin eksiksiz güncellenmesi 19 Belgelerin doğruluk kaydı 20 Disiplin işlemlerinin doğru kaydedilmesi 21 Öğrenci belgelerinin eksiksiz kaydı 22 İşlemler tamamlandıktan sonra güvenli modül çıkışının gerçekleşmesi	1 Bilgisayar, internet bağlantısı 2 Bilgisayar, internet bağlantısı, e-Okul giriş şifresi 3 Bilgisayar, internet, e-Okul modül ekranı. 4 Bilgisayar, internet, Microsoft Office Programları, resmi yönergeler 5 Bilgisayar, internet 6 Bilgisayar, internet bağlantısı, MEB Sertifikası, resmî belgeler 7 Bilgisayar, internet, tarayıcı, dijital fotoğraf 8 Bilgisayar, internet bağlantısı 9 Bilgisayar, internet bağlantısı, yedekleme cihazları 10 Bilgisayar, internet bağlantısı, sınıf yoklama defteri, veli izin dilekçeleri, öğrenci raporları, uygun arşiv klasörleri 11 Bilgisayar, internet, ders seçme belgeleri 12 Bilgisayar, internet, ders planı 13 Bilgisayar, internet, yazıcı 14 Bilgisayar, internet, çok fonksiyonlu yazıcı, diploma belgeleri 15 Bilgisayar, internet, burs yönergeleri, yazıcı 16 Bilgisayar, internet, etkinlik belgeleri 17 Bilgisayar, internet 18 Bilgisayar, internet, öğrenci bilgi belgeleri 19 Bilgisayar, internet, denklik belgeleri 20 Bilgisayar, internet, disiplin kurulu belgeleri 21 Bilgisayar, internet, belge kayıt dosyaları 22 Bilgisayar, internet	1 Temel bilgisayar okuryazarlığı 2 Güçlü şifre oluşturma bilgisi, internet bağlantı sorunlarını çözebilme yeteneği, temel dijital güvenlik becerileri 3 E-Okul' da ki yeni modülleri ve özellikleri hızlı bir şekilde öğrenip uygulayabilme, e-Okul modüllerinin işlevlerine hâkimiyet 4 Dijital okuryazarlık, bilgiyi anlama, kullanma, yorumlama, değerlendirme ve modülün kapsamına ilişkin bilgi, mevzuat bilgisi. 5 Dijital okuryazarlık, Şube planlama bilgisi, bilinçli, yetkin 6 Veri giriş becerisi, veri gizliliği ve güvenliği konusunda bilgi sahibi olma, dikkatli ve sistemli çalışma 7 Veri girişi yönetebilme süreç bilgisi, fotoğraf yükleme bilgisi, görsel doğrulama becerisi 8 Veri gizliliği politikalarına uygun hareket edebilme, Nakil mevzuatı bilgisi9 Sistemden alınan raporları analiz edebilme bilgisi ve okul yönetiminde bu bilgileri kullanabilecek şekilde yorumlama yeteneği 10 Devamsızlık türlerini bilme (izinli/özürsüz) 11 Ders programı bilgisi, seçim kurallarına hâkimiyet 12 Ders programına hâkimiyet, mevzuat bilgisi. 13 Resmî belge hazırlama bilgisi 14 Diploma mevzuatı bilgisi, belge kontrol becerisi 15 Mevzuatı bilgisi 16 Etkinlik kaydı bilgisi, mevzuata hâkimiyet 17 N/A 18 Veri gizliliği sürecini yönetebilme 19 Denklik mevzuatı bilgisi 20 Veri kaydetme süreç bilgisi, mevzuat bilgisi 21 Belge düzenleme bilgisi 22 Oturum kapatma bilgisi	1 Kullanıcı şifrelerinin gizli tutulması, yetkisiz erişimlerin engellenmesi 2 Güçlü ve benzersiz bir şifre kullanın, dikkatli giriş yapın, şifre paylaşımından kaçının, güvenli oturum açın ve kapatın 3 Yanlış modülde yanlış işlem yapmaktan kaçının 4 Veri toplama sürecinizin şekillendirilmesi için uzman görüşü alın ve pilot uygulama yaparak ön deneyim kazanmaya önem verin 5 Doğru ve hatasız bilgi girişinde bulunun 6 Yanlış veya yetkisiz bilgi girişinden kaçının 7 Fotoğrafın 35x45 mm (133x171 pixel) boyutlarında ve JPEG formatında ayarlayın, fotoğrafların kişisel veri kapsamında koruyun 8 Gelen öğrenci nakil işlemlerini hızlı, eksiksiz ve zamanında tamamlayın 9 Öğretmenlerin sınav sonuçlarını ve proje notlarını zamanında sisteme girip girmediklerini kontrol edin ve düzenli takibini yapın. Dokümanları teknik sorunlara karşı yedekleyin. 10 Hatasız ve zamanında bilgi girişi yapın. Devamsızlık bilgilerini düzenli olarak takip edin, Aksiliklere karşı veri depolaması yaparak önlem alın. 11 Doğru bilgi girişi yapın, düzenli aralıklarla kontrol yapın. 12 Yanlış ders bilgisi kaydından kaçının 13 Öğrencileri ve velileri zamanında bilgilendirin. 14 Mezuniyet bilgilerinin sisteme zamanında ve doğru bilgi girişi yapın. 15 Bakanlıktan gelen duyuru ve yönergeleri düzenli olarak takip edin. Sisteme bu bilgileri doğru bir şekilde girin. 16 Duyuru ve yönergelere uygun olarak zamanında tam ve doğru bilgiyi sisteme girin. 17 N/A 18 Öğrenci kayıt bilgilerini (T.C. No, adres, sınıf bilgisi, veli telefon numaraları vb.) eksiksiz ve doğru bir şekilde sisteme girin. 19 Tarafsız ve adaletli 20 Disiplin kararlarının gizliliğini sağlayın. 21 N/A 22 Yetkisiz erişimi önleyin. Bir sonraki girişte izinsiz kullanımın önüne geçin.

Ek 2: Müdür Yardımcılarının E-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni Kullanım Adımları/Aşamaları

İş Gören Davranışları	Kararlar	İşaretler	Hatalar
1 Sistemin farklı yetkilendirme düzeylerini ve kullanıcı rollerini anlama 2 Şifre yönetim sürecini kontrol edebilme 3 Analitik olmak, teknik yetenekler, empati, esneklik, dikkatli inceleme, sistemli düşünme 4 Talimatlara uygun hareket etme, özenli işlem yapma 5 Hızlı ve etkili çözümler sunabilme Kararlı, analitik düşünen, sabırlı, dikkatli, özenli, iyi bir gözlemci ve görüşmeci 6 Sorun çözebilme, özenli, düzenli ve sorumluluk sahibi olmak 7 Detaylara özen, çalışkan, sabırlı, uzun vadeli projeleri bitirmeye adanmış, öz motivasyonlu 8 İyi bir zaman yönetimi becerisi Dikkatli, sistematik, teknik yeterlilik, bilinçli 9 İstatistikleri değerlendirebilme, özenli, adil ve dikkatli 10 Sorun analizi, yenilikçi iletişim yolları gerçekleştirme, dikkatli veri girişi 11 Hassasiyet ve özen, sistemli, etik, güvenilir, emniyet odaklı 12 Disiplin ve Sorumluluk 13 Zaman yönetimi,Güvenilir, profesyonel, dikkatli 14 Sorumluluk bilinci taşıma, belgelerde titiz davranmak, doğruluk, hassasiyeti 15 Etkili ve anlayışlı bir iletişim, sistem takibi, dikkatli ve şeffaflık 16 Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma, planlama yeteneği 17 Analitik düşünme, süreçleri iyileştirebilme 18 Özenli ve dikkatli, doğruluk, etkili koordinasyon ve takım çalışması, liderlik 19 Belge incelemede titiz olma 20 Empati, profesyonel yaklaşım, gizlilik ve hassasiyet 21 Özenli, dikkatli 22 Güvenli çıkış alışkanlığı	1 N/A 2 Güvenli e okul şifresi nasıl oluşturmalıyım? 3 Yapacağım işlem için hangi modülü seçmeliyim? 4 Ortaöğretim kurum işlemleri modülüne nasıl giriş yapmalıyım? Hangi alt modülü kullanmalıyım? 5 Şube işlemlerini nasıl yapmalıyım? Hangi alt modülleri seçmeliyim? 6 Bilgi giriş işlemlerini hangi alt modülü seçerek doğru bir biçimde tamamlayabilirim? 7 Fotoğraf işlemlerini gerçekleştirmek için ne yapmalıyım? 8 Nakil işlemlerini nasıl tamamlamalıyım? 9 Doğru alt modülü nasıl seçmeliyim? Yapmak istediğim işlem için hangi alt modülü seçmeliyim? 10 Hangi devamsızlık türünü seçmeliyim? 11 Yapılacak işlem için sırası ile hangi alt modülleri kullanmalıyım? 12 Yapılacak işlem için sırası ile hangi alt modülleri kullanmalıyım? 13 Gerçekleştirmek istediğim işlem için hangi belgeleri düzenlemeliyim? 14 Gerçekleştirmek istediğim işlem için hangi alt modülü seçmeliyim? 15 Gerçekleştirmek istediğim işlem için hangi alt modülü seçmeliyim? 16 Yapılacak işlem için sırası ile hangi alt modülleri kullanmalıyım? 17 Ortaöğretim öğrenci işlemlerini gerçekleştirmek için hangi işlemi yapmalıyım? 18 Hangi bilgileri güncellemeliyim? 19 Denklik işlemini gerçekleştirmek için verilere nasıl ulaşmalıyım? 20 Öğrenci disiplin işlemini gerçekleştirmek için verilere nasıl ulaşmalıyım? 21 Hangi öğrenci belgelerini eklemeliyim? Bu belgelere nasıl ulaşmalıyım? 22 Güvenli modül çıkışını nasıl yapmalıyım?	1 Kullanıcı hesabının başarıyla açıldığına dair sistem onayı 2 Şifrenin gizli tutulması ve periyodik olarak değiştirilmesi 3 Doğru modül ekranının açılması 4 Modül ekranının açılması, işlem seçeneklerinin görünmesi 5 Sistem onayı 7 Fotoğrafın öğrenci ekranında görünmesi 8 Nakil onay ekranı, öğrencinin yeni kurum bilgilerinin görünmesi. 9 Yönetim için gerekli olan öğrenci başarı raporları vb. Bilgiler düzenli olarak alınması ve analiz edilmesi 10 Devamsızlık raporlarının periyodik olarak yedeklenmesi 11 Seçilen dersin sistemde görünmesi 12 Derslerin ekranda görünmesi 13 Belgenin yazdırılması ve sistem onayı 14 Diploma basım onayı 15 Burs listelerinin sistemde görünmesi 16 Etkinliklerin sistem ekranında görünmesi 17 N/A 18 Eksik ve hatalı bilgileri tespit ederek düzeltmeler için öğretmenlere geri bildirimde bulunun. 19 Denklik işleminin sistemde görünmesi 20 Disiplin kaydının sistemde görünmesi 21 Belgenin sistemde görünmesi 22 Çıkış onay ekranı	1 Sistem girişi gerçekleşmeyecektir. 2 Şifresiz giriş yapılamayacak ve şifre kötü niyetli şahısların eline geçtiği zaman e okul bilgileri ele geçirilecektir 3 Doğru modüle girememek işlem süresini uzatacak ve zaman/performans kaybına neden olacaktır. 4 Bu modülde yer alan alt modüller diğer ana modüllerde yer almadığı için işlem gerçekleşmeyecektir. 5 Şube bilgi giriş işlemleri gerçekleşmeyecektir. 6 Verilerin sistemde onaylanması ve görünmesi 7 Fotoğraf yüklenmeyecek, yanlış fotoğraf yüklemek veya düşük kalite görsel kaydedilecektir. 8 Velilerin ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri gözünde okulun itibarı zedelenecek ve okul güvenilirliği azalacaktır. 9 Yanlış öğrenciye not girmek eksik kayıt yapmak sonucunda öğrencilerin akademik başarısı olumsuz etkilenecektir. 10 Öğrenci ve velilere eksik ve hatalı bilgi vermek öğrencinin sınıf tekrarına neden olacaktır. 11 Alt modüller işlem sırasına göre seçilmezse sisteme bilgi girişi yapılmayacak veya yanlış ders ataması gerçekleşecektir. 12 Okuldaki diğer yönetim işlerini aksatacaktır. 13 Zamanında girilmeyen, eksik veya hatalı bilgi girişi olması öğrencinin sınıf tekrarına veya not kaybına neden olacaktır. 14 Sistem veri girişine izin vermeyecek, hatalı veya eksik bilgi girişi nedeni ile öğrenci bir üst eğitim kurumuna kayıt yaptıramayacaktır. 15 Eksik veya hatalı bilgi girişi nedeniyle velilerle çatışma yaşanacaktır. 16 Sistem veri girişine izin vermeyecektir. Yanlış öğrenciye etkinlik kaydı yapılacaktır. 17 N/A 18 Veri gizliliği ihlalleri yasal sorunlara ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından cezai yaptırımlara neden olacaktır. 19 Öğrencinin mezuniyet işlemi gerçekleşmeyecektir. 20 Hatalı veri girişi öğrencinin hak kaybına neden olacaktır. 21 Yanlış belge kaydı yapılacaktır. 22 Sisteme izinsiz girilmesine neden olacaktır.

BÖLÜM 12

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN DİLİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Sevinç KİRİŞÇİ AKÇAY
Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BEDEN DİLİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI[1]

Sevinç Kirişçi Akçay[2], Öznur Tulunay Ateş [3]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin beden dili kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Araştırma, Türkiye'nin belirli bir ilinde görev yapan ve farklı branşlarda çalışan 79 ilkokul öğretmeniyle yürütülmüştür. Katılımcılar yaş, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi açısından çeşitlilik göstermektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desenin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmış bir anket formu uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla öğretmenlerden, beden dili kavramını temsil eden metaforlar üretmeleri istenmiş; elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yapılan analizlerde; öğretmenlerin beden dilinde en fazla mimikleri kullandığı ve mutluluk duygu durumunda daha sık tercih ettiği, en çok sınıfta dikkat çekmek için yararlandığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin beden dili ile ilgili olarak en sık kullandıkları metaforun; "ayna" olduğu ve en çok metaforu "Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan" kategorisinde ürettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin beden dilini etkili biçimde kullanmalarının sınıf içi etkileşimi ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, beden dili kullanımına ilişkin farkındalığın artırılması, öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
Anahtar Kelimeler: Beden Dili, Eğitim İletişimi, Metafor, Öğretmen Algıları

GİRİŞ

Eğitim temelde formal ve informal şeklinde iki kategoride incelenmektedir. Türü ne olursa olsun gerçekleştirilmesi iletişime bağlı olan eğitim, amacına öğretmenlerin yetkinlik ve becerileri ile ulaşabilir. Bir başka ifade ile yaşamın her alanında önem taşıyan etkili iletişim, eğitim ve öğretim süreçlerinde de öğretmenlerin temel becerileri içinde yer almaktadır.

Etkili iletişim, öğretmenlerin mesleki başarılarını artırmada da önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü iletişim yalnızca bilgi aktarımını sağlamakla kalmayıp, bireyler arasında güçlü bir bağ kurulmasına da olanak tanımaktadır (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Öğrencilerin, eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılmaları, öğretmenlerin sahip oldukları iletişim becerileriyle doğrudan ilişkilidir ve bu beceriler, öğretmen-öğrenci etkileşiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Demirel ve Koçak, 2019). Okullarda hem sözlü hem de sözsüz iletişimin yoğun olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Beden dili, jest ve mimikleri içeren sözsüz iletişim hem sözlü iletişimin destekleyicisi hem de başlı başına bir iletişim şekli olarak ifade edilebilir.İletişimde sözsüz mesajlar sözlü mesajlardan daha etkilidir ve insanlar arasındaki sosyal bağların güçlenmesine katkı sağlar (Burgoon ve diğerleri, 2016). Hall Horgan ve Knapp, (2013) da sözsüz iletişim türleri arasında beden dilinin, bireyler arası iletişimi destekleyen en etkili unsurlardan biri olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedenle beden dilinin eğitim ve öğretim

---

[1] Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında Tezsiz Yüksek Lisan Projesi olarak hazırlanmış ve 23-25 Mayıs tarihinde 5. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

[2]Sorumlu yazar: Müdür Yardımcısı, USO İlkokulu, Burdur/Türkiye, sevinç_kirisci@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-6286-7072

[3] Prof. Dr., Burdur, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, otates@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1784-7227.

süreçlerinde yoğun olarak kullanıldığı ve sınıfta etkili bir iletişim kurmada kritik bir yeri olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, sözlü mesajlarını pekiştirmek ve öğrencilerin dikkatini toplamak amacıyla beden dili unsurlarını aktif bir şekilde kullanırlar (Burgoon ve diğerleri, 2016). Beden dili sözel ifadeleri desteklemek için kullanıldığında mesajların daha iyi anlaşılmasını sağlamakta ve bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine güven, ilgi ve samimiyet gibi duyguları aktarmalarında güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019).

Araştırmalar, beden dili kullanımının sınıf ortamında öğrencilerin ilgisini çekme (McCroskey ve Richmond, 2000) ve derse katılımını artırma gibi olumlu etkiler yarattığını (Doğan ve Eren, 2015; Eroğlu, 2012; McCroskey ve Richmond, 2000), öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini (Doğan ve Eren, 2015), öğretmenlerini daha iyi anlamalarını sağladığını (Eroğlu, 2012) ortaya koymaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin beden dilini etkili kullanmaları, öğrencilerin dikkatlerini çekmek ve ders materyalini ilgi çekici bir şekilde sunmak açısından önemli bir avantaj sunmaktadır (Erçetin ve Erdem, 2017). Kısacası, öğretmenlerin beden dili aracılığıyla kurdukları iletişim, öğrencilerin ders içeriklerini daha iyi kavramalarına katkı sunar (Bolat, 1996).

Beden dili, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki ifade edilen etkilerinin yanında, öğretmenlerin sınıf içinde otorite kurma ve öğrencilere olan ilgisini yansıtma süreçlerinde büyük önem taşır (Saban, 2009). Hatta beden dilinin bazı durumlarda sözlü iletişimin önüne geçeceği söylenebilir. Örneğin Mehrabian (1972) ve Ekman (1992), beden dilinin iletişimde sözel mesajlardan daha baskın olduğunu belirterek, öğretmenlerin sınıf içerisindeki duruş, jest ve mimiklerinin öğrenciler tarafından önemli bir iletişim aracı olarak algılandığını öne sürmüşlerdir. Beden dilinin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki tüm bu olumlu etkileri öğretmenlerin etkili beden dili kullanımına yönelik farkındalık kazanmalarının, ders anlatımlarının kalitesini artırmaya yönelik önemli katkısının olacağını (Doğan ve Eren, 2015) göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, farklı eğitim kademelerinde öğretmenlerin beden dili kullanımının incelendiği bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin; ilkokul düzeyinde yapılan bir araştırma, öğretmenlerin beden dilini, öğrencilerle güven temelli ilişkiler kurmada kritik bir unsur olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Ateş, 2020). Ortaokul düzeyinde yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin beden dilini öğrencilerin dikkatini toplamak ve ders motivasyonlarını artırmak amacıyla daha yoğun bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir (Gönenç, 2007). Lise düzeyinde yapılan çalışmada ise beden dilinin öğrencilere aktarılan sözel olmayan mesajları güçlendirdiği ve öğretmenin sınıf içi otoritesini pekiştirdiği şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır (Lewin, 2000). Öğretim üyelerinin beden dilini, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutmak amacıyla önemli bir araç olarak değerlendirdiklerine dikkat çeken (Şimşek ve Yıldırım, 2016) ve yükseköğretimde yapılan araştırmanın bulguları da diğer kademelerle benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin beden diline dair algılarının, onların sınıf içi performanslarını ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl etkilediğini anlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmada metaforların kullanımının uygun olacağı düşünülmüştür. Çünkü bireylerin soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırmalarına yardımcı olan önemli düşünsel araçlar olarak kabul edilen metaforlar (Saban, 2009) öğretmenlerin beden dili ile kurdukları iletişim biçiminin nasıl anlaşıldığını ve nasıl uygulandığını daha derinlemesine anlamaya olanak sağlamaktadır. Johnson ve Lakoff (1980), insanların düşünme biçimlerinin büyük ölçüde metaforlarla şekillendiğini ve metaforların bilişsel yapının temelini oluşturduğunu savunarak bu yaklaşımı desteklemektedir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin beden diline ilişkin metaforik algıları, onların bu iletişim biçimini nasıl kavradıklarını, ne derece önemsediklerini ve sınıf içi etkileşimde nasıl kullandıklarını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Özellikle beden dili gibi sözsüz iletişim türleri üzerine yapılan çalışmalarda, bu iletişim biçiminin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde merkezi bir rol oynadığı ve sınıf içi etkileşimi güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Jones & LeBaron, 2020).

Bu nedenle yapılan araştırmada önemi birçok araştırmacı tarafından dile getirilen beden dilinin öğretmenler tarafından sınıfta kullanımını ve ne olduğuna ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları beden dili ve beden dilini kullandıkları duygu durumları nasıldır?

2. İlkokul öğretmenlerinin sınıfta beden dili kullanma nedenleri nelerdir?
3. İlkokul öğretmenlerinin "beden dili" kavramına ilişkin oluşturduğu metaforları nelerdir?
4. İlkokul öğretmenlerinin beden dili kavramını algılama biçimleri nasıldır?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Beden Dili

Beden dili, iletişimin sözel olmayan unsurlarını içeren ve kişilerin düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ifade etme biçimlerini somutlaştıran bir dizi fiziksel ve davranışsal işaretlerdir. Vücut hareketleri, el ve kol jestleri, mimikler, göz teması, duruş ve kişisel alan kullanımı beden dilinin temel bileşenlerini oluşturur. İletişimin önemli bir boyutunu oluşturan beden dili, çoğu zaman bilinçdışı kullanılsa da iletilen mesajların doğru algılanmasını ve karşı tarafa aktarılmasını sağlar. Beden dili, yalnızca kişisel etkileşimlerde değil, grup içi dinamiklerde de önemli bir etkiye sahiptir. Bu iletişim biçimi, insanlar arasındaki sosyal etkileşimlerde karşı tarafa duygu ve düşüncelerin daha açık bir şekilde iletilmesini sağladığı gibi, sözel mesajları da destekler ve pekiştirir (Hall ve diğerleri, 2013).

Beden dili, aynı zamanda kültürel bağlama göre farklı anlamlar taşıyabilir. Farklı kültürler, beden dilini farklı biçimlerde yorumlayabilir. Örneğin, bazı kültürlerde güçlü bir göz teması güvenin simgesi olarak görülürken, başka kültürlerde bu tür bir davranış rahatsız edici olarak algılanabilir. Benzer şekilde, el hareketleri ve vücut duruşu da kültürel normlar çerçevesinde farklı anlamlar kazanabilir (Hall, 2014). Bu nedenle, beden dili iletişimde evrensel bir dil gibi görünse de kültürel bağlamlar arasında farklılık gösteren ve bu farklılıkları anlaşılması gereken bir boyuttur. Beden dili, sosyal ilişkilerdeki niyetlerin, duygusal durumların ve güç dinamiklerinin iletilmesinde önemli bir araç olarak kullanılır.

Beden dilinin iletişimdeki önemi, kişisel ilişkilerden profesyonel ortamlara kadar geniş bir yelpazede geçerlidir. İletişimde etkili beden dili kullanımı, karşı tarafa verilen mesajların daha net anlaşılmasına ve iletişim sürecinin başarılı olmasına katkıda bulunur. Bilimsel araştırmalar, sözlü olmayan işaretlerin iletişimde sözel mesajlardan daha etkili olabildiğini ve insanlar arasındaki sosyal bağların güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir (Burgoon ve diğerleri, 2016). Özellikle yüz ifadeleri, jestler ve vücut duruşu, sözel mesajlara eşlik ederek iletişimi daha derin ve etkili hale getirir. Bu açıdan beden dili, yalnızca iletişimin tamamlayıcı bir unsuru değil aynı zamanda mesajların güçlendirilmesinde temel bir araçtır. (Hall ve diğerleri,2014)

Beden Dilinin Sınıflandırılması

İletişim, insan hayatının temel yapı taşlarından biridir ve genellikle iki ana türe ayrılır: sözel iletişim ve sözel olmayan iletişim. Sözel iletişim, kelimeler ve dil aracılığıyla yapılan iletişimdir; konuşma ve yazma gibi yöntemlerle gerçekleştirilen bu iletişim türü, insanlar arasında bilgi ve duygu alışverişini sağlamada önemli bir rol oynar. Sözel olmayan iletişim ise, yüz ifadeleri, jestler, el hareketleri, duruş, bakış gibi sözsüz mesajlarla gerçekleşir. Sözel olmayan iletişim türleri arasında beden dili, bireyler arası iletişimi destekleyen en etkili unsurlardan biridir (Hall ve diğerleri, 2013).

Beden dili, insanlar arasındaki iletişimin önemli bir parçasıdır ve sözel olmayan unsurların çeşitli biçimlerde kullanılmasıyla ortaya çıkar. Beden dilinin temel işlevi, kişinin iç dünyasını, duygularını ve düşüncelerini karşı tarafa açık bir şekilde iletmesidir. Sözsüz iletişimin en belirgin biçimlerinden biri olan beden dili, insanlarla kurulan sosyal ilişkilerin, profesyonel etkileşimlerin ve günlük iletişim süreçlerinin tamamlayıcı bir unsuru olarak kabul edilir. İletişimin önemli bir kısmı, bireylerin beden dili yoluyla verdiği mesajlardan oluşur ve bu unsurlar, sosyal ortamlarda güçlü bir etki yaratır. Eğitim ortamında da öğretmenlerin beden dili kullanımları, öğrenci-öğretmen ilişkisini etkiler ve dersin akışını belirler. Öğretmenler, sözel mesajlarını pekiştirmek ve öğrencilerin dikkatini toplamak amacıyla beden dili unsurlarını aktif bir şekilde kullanırlar (Burgoon ve diğerleri, 2016).

Beden dili, yüz ifadeleri, el hareketleri, vücut duruşu ve göz teması dâhil alt başlıklara ayrılarak incelenir (Hall ve diğerleri, 2013). Beden dilinin doğru bir şekilde kullanılması, eğitimde ve sosyal etkileşimlerde iletişimin kalitesini artıran önemli bir beceri olarak kabul edilir. Beden dilinin sınıflandırılması, bu unsurların daha iyi anlaşılmasına ve iletişimdeki rollerinin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanır. Yüz ifadeleri, bu sınıflandırmanın en önemli unsurlarından biridir; çünkü duygusal durumlar ve düşünceler genellikle yüz aracılığıyla ifade edilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin beden dili kavramına ilişkin metaforik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) modeliyle yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin belirli bir deneyim ya da durumu nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Fenomenolojik model, olayların katılımcıların öznel bakış açısıyla değerlendirilmesine olanak tanır ve bu sayede onların deneyimlerini kendi perspektiflerinden açıklamalarını sağlar (McMillan ve Schumacher, 2014). Beden dili gibi soyut ve kişisel bir konu ele alındığında, fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların içsel düşünce, duygu ve algılarını ortaya koymak için ideal bir yöntemdir (Ersoy ve Saban, 2019). Bu araştırmada da beden dili kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını anlamak için fenomenolojik model kullanılmış, bu sayede beden diliyle ilgili kişisel algılar ve anlamlar derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin bir ilinde veri toplama öncesi ilkokullarda görev yapan 79 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, farklı sınıf seviyelerinden ve çeşitli demografik özelliklerden gelen bireyler olarak seçilmiştir. Katılımcılar arasında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre çeşitlilik sağlanmış, böylece araştırmada beden diline ilişkin algıların farklı bireysel özelliklere göre nasıl değişiklik gösterdiği de gözlemlenebilmiştir. Bu tür bir demografik çeşitlilik, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmakta ve beden dili algısının farklı bireyler üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019). Çalışma grubunun geniş bir yelpazeye sahip olması, beden dili algısının öğretmenler üzerinde yarattığı etkilerin daha kapsamlı bir biçimde analiz edilmesini mümkün kılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin beden dili kullanımına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı hedefleyen iki farklı veri toplama aracından oluşmaktadır. Birinci araç, çoktan seçmeli, açık uçlu ve metafor tamamlama gibi çeşitli soru türlerini içeren yapılandırılmış bir anket formudur. Bu form, katılımcıların beden diline ilişkin genel farkındalık düzeylerini, kullanım amaçlarını ve iletişim tercihlerini belirlemeye yöneliktir. Açık uçlu sorular aracılığıyla öğretmenlerin düşüncelerinin derinlemesine anlaşılması sağlanırken, çoktan seçmeli sorular katılımcıların beden diline dair davranışsal eğilimlerini nicel olarak analiz etmeye olanak tanımaktadır. İkinci veri toplama aracı ise, katılımcılardan "Beden dili ... gibidir çünkü ..." kalıbını tamamlamalarının istendiği metafor tamamlama formudur. Bu form, öğretmenlerin beden dili kavramına yükledikleri anlamları, öznel bakış açılarıyla ifade etmelerine olanak tanır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, öğretmenlerin beden dili kullanımına ilişkin algılarını ve farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen iki yapılandırılmış anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan metafor analizi, soyut kavramların bireysel algılarla nasıl şekillendiğini ortaya koymak açısından nitel araştırmalarda sıkça kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yönüyle kullanılan yöntem beden dili gibi soyut bir olgunun hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla incelenmesine olanak sağlamış, elde edilen veriler öğretmenlerin iletişim becerileriyle beden dili kullanımı arasındaki ilişkiyi anlamada önemli katkılar sunmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli temalar altında toplanması ve bu temalar üzerinden yorumlar yapılması sürecidir. Bu analiz

türü, ilkokul öğretmenlerinin beden dili ile ilgili algılarını daha yapılandırılmış bir biçimde incelemeye olanak tanır. Anketlerden elde edilen veriler, katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda çeşitli kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir (Patton, 2018). Metafor çalışmasında ortaya çıkan ifadeler, beden dilinin eğitsel işlevleri ve sınıf içi iletişimdeki rolüne dair temalar altında incelenmiştir. Böylece ilkokul öğretmenlerinin beden diline yönelik algıları derinlemesine anlaşılmıştır. Analiz süreci boyunca elde edilen bulgular, beden dili kavramının öğretmenlerin arasında nasıl algılandığına dair geniş bir bakış açısı sunmuş, ilkokul öğretmenlerinin beden dilini sınıf içinde nasıl bir araç olarak görme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanıldığından, çalışmanın *iç geçerliliğini* sağlamak amacıyla veri çeşitliliği ilkesinden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorular ve metafor tamamlama tekniklerinin bir arada kullanılması, öğretmenlerin beden diline ilişkin algılarını farklı boyutlarıyla ortaya koymaya olanak tanımış, bu durum elde edilen bulguların bütüncül bir biçimde değerlendirilmesini sağlamıştır. Ayrıca, içerik analizinde temaların sistematik bir şekilde belirlenmesi ve katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmesi, yorumların veriye dayalı olmasını sağlamış ve yorum geçerliliğini artırmıştır.

Araştırmanın güvenirliği ise, kodlama sürecinin dikkatli biçimde yürütülmesi, benzer kategorilere ulaşmak amacıyla tekrar eden kontrollerin yapılması ve kodlamalar arası tutarlılığın sağlanması yoluyla güçlendirilmiştir. Kodlamaların bağımsız uzman görüşleriyle karşılaştırılması veya aynı verilerin farklı zamanlarda tekrar kodlanması gibi tekniklerle, analiz sürecinde araştırmacı öznelliği azaltılmıştır. Ayrıca, katılımcı ifadelerinin doğrudan aktarılması, yorumların şeffaflığını ve izlenebilirliğini desteklemiş, bu da çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır.

BULGULAR

Yapılan araştırmada çalışma grubunun özellikleri cinsiyet ve branş değişkenlerine göre incelenmiş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Dağılım Tablosu

Değişken		**Frekans**
Cinsiyet	Kadın	67
	Erkek	12
	Toplam	79
Branş	Sınıf Öğretmeni	53
	Anasınıfı Öğretmeni	23
	Din Kültürü Öğretmeni	3
	Toplam	79

Tablo 1'de kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlerden belirgin şekilde fazla olduğu görülmektedir. En yoğun branş sınıf öğretmenliği olup, bu alanda özellikle kadın öğretmenlerin ağırlığı dikkat çekmektedir. Anasınıfı öğretmenliği de tamamen kadınlardan oluşan önemli bir gruptur. Din kültürü öğretmenliği gibi branşlar ise sınırlı sayıda öğretmenle temsil edilmektedir.

Katılımcıların sınıfta kullandıkları beden diline ve bunların kullanıldıkları duygu durumlarına ilişkin cevapları doğrultusundaki veriler Tablo 2'de görülmektedir. Tabloya ilişkin açıklamalar da tablo altında verilmiştir.

Tablo 2
İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfta Kullandıkları Beden Dili ve Beden Dilini Kullanıldıkları Duygu Durumları

Değişken		**Frekans**
Kullanılan beden dili	Mimikler	41
	Gözler	17
	Jestler	11
	Duruş	8
	Giysi Seçimi	2
Beden dili kullanılan duygu durumu	Mutluluk	37
	Kızgınlık	25
	Şaşkınlık	7
	Üzgünlük	3
	Hepsi	3

Tablo 2'deki verilere göre, öğretmenlerin sınıf içi iletişimde en sık kullandıkları beden dili unsuru mimiklerdir; bunu göz teması, jestler, duruş ve giysi seçimi takip etmektedir. Mimiklerin, duygu ve düşüncelerin ifadesinde en etkili araç olarak görülmesi, sözsüz iletişimin eğitim ortamındaki önemini vurgulamaktadır. Duygu durumları açısından ise, öğretmenlerin sözsüz iletişimi en çok mutluluk anlarında kullandıkları belirlenmiştir. Kızgınlık, ikinci sırada yer almakta ve sınıf yönetimi bağlamında dikkat çekmektedir. Diğer duygular arasında hepsi, şaşkınlık ve üzgünlük daha düşük oranlarda ifade edilmiştir. Özellikle üzgünlük duygusunun sınıf ortamında az ifade edilmesi, öğretmenlerin bu duyguyu olumsuz bir atmosfer yaratmamak adına daha temkinli kullandıklarını göstermektedir. Ancak doğru yönetildiğinde, üzgünlük gibi duyguların da öğrencilerle empati kurma ve duygusal bağ geliştirme açısından önemli bir iletişim aracı olabileceği vurgulanmaktadır. Genel olarak, olumlu duyguların sınıf ortamında daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bu olumlu duyguların literatürde dile getirildiği gibi öğrencilerin motivasyonuna ve öğrenme süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Katılımcıların sınıfta kullandıkları beden dilini hangi durumda kullanıldıklarına dair cevapları doğrultusunda oluşturulan veriler, Tablo 3'te görülmektedir. Tablo 3'teki ifade edilen durumlara ilişkin örnek cümlelere, tablo açıklamaları sonrasında yer verilmiştir.

Tablo 3
İlkokul Öğretmenlerinin Sınıfta Beden Dili Kullanma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kullanılan Durum	**Frekans**
Dikkat çekmede	24
Ders anlatımında	18
Her fırsatta	12
Hikâye anlatımlarında	7
Drama etkinliğinde	5
Anlatım sırasında vurguyu artırmada	5
Türkçe dersinde metin okurken	3
Kuralları hatırlatırken	3
Oyunlarda	3
İlginin dağıldığını hissettiği anda	3
Anlatımı pekiştirmede	3
Sınıf içinde düzen oluşturmada	3
Somutlaştırma gerektiğinde	2
Sessizliği sağlamada	2
Göz teması kurmada	2

Tablo 3 verilerine göre, öğretmenlerin beden dili kullanım nedenleri çeşitli temalar altında toplanmış ve toplamda 95 frekansla ifade edilmiştir. En sık kullanım amacı, öğrencilerin dikkatini çekmek olup 24 kez vurgulanmıştır. Bu durum, beden dilinin sınıf içi dikkat yönetiminde önemli bir araç olduğunu

göstermektedir. İkinci sırada, ders anlatımı sürecinde 18 kez kullanıldığı görülmekte; bu da beden dilinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve anlatımı destekleme işlevine işaret etmektedir. Beden dilinin her fırsatta kullanıldığına dair 12 ifade, onun öğretmenlerin iletişim stratejisinde doğal ve sürekli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Hikâye anlatımı (7), drama etkinlikleri (5) ve anlatım sırasında vurguyu artırma (5) gibi kullanım alanları, beden dilinin anlatımı zenginleştirme ve öğrencinin ilgisini sürdürebilme açısından ne denli işlevsel olduğunu göstermektedir. Daha düşük frekanslarla Türkçe dersinde metin okuma (3), kuralları hatırlatma (3), oyunlar (3), ilgi dağınıklığı durumları (3), anlatımı pekiştirme (3), sınıf içi düzen sağlama (3), somutlaştırma (2), sessizlik sağlama (2) ve göz teması kurma (2) gibi alanlarda da beden dilinin destekleyici bir unsur olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, beden dilinin öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde çok yönlü ve işlevsel bir iletişim aracı olarak benimsendiğini göstermektedir. Katılımcıların beden dili ile ilgili ürettikleri metafor ifadelerinden oluşan Tablo 4 ve tabloya ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Tablodaki metaforlar, katılımcıların beden dilini nasıl algıladıklarını ve bu algıları ifade etmek için kullandıkları çeşitli benzetmeleri kapsamaktadır.

Tablo 4.

İlkokul Öğretmenlerinin Beden Diline İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Metaforlar	f	Metaforlar	f
Afiş	1	Pandomim	1
Anahtar	4	İletişimin büyük bir parçası	1
Ayna	25	Protein	1
Bağ	1	Rehber	1
Baharatlar	1	Resim	2
Bukalemun	1	Rüzgâr	1
Düşüncelerin yansıması	1	Sessiz ikaz	1
Göz	1	Sessiz sinema	2
Her şey	1	Sessiz konuşma	1
İlaç	1	Söz	1
İtiraf	2	Dil	2
İşaret Dili	1	Su	3
Kalem	1	Suda yansıma	1
Kalp	2	Temel faktör	1
Karakter	1	Televizyon	1
Kitap	3	Tiyatro	1
Kişinin yansıması	1	Tuz	2
Konuşmak	3	Yalan makinesi	1
Konuştuğumuz dil	1	Yardımcı bir dil	1
Öğretmen	1	Vitrin	1

Tablo 4 incelendiğinde en çok kullanılan metaforun "Ayna" olduğu ve 25 defa kullanıldığı, bu metaforu 4 defa kullanılan Anahtar metaforunun, 3 defa kullanılan Kitap ve Konuşmak, Su metaforunun, 2 defa kullanılan İtiraf, Kalp, Resim, Sessiz sinema, Dil ve Tuz metaforlarının takip ettiği ve diğer metaforların 1 defa dile getirildiği söylenebilir. Bu bilgilere bağlı olarak öğretmenlerin çoğunun beden dilini bir ayna olarak nitelendirdiği ve yansıtıcı yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca araştırmanın sonucunda beden diline yönelik toplamda 40 farklı metafor ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılan veri analizi sonucunda ortaya çıkan metaforlar araştırmanın amacına yönelik olarak belirli kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Oluşturulan bu metaforların ortak özelliklerine göre 5 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; duygu ve düşünceleri yansıtan beden dili, gerçeği ortaya koyan beden dili, anlam ve mesaj taşıyan beden dili, iletişimi sağlayan ve destekleyen beden dili, ikna ve etki yaratan beden dili, uyum sağlayan ve esnek beden dili, destekleyici ve tamamlayıcı beden dili ve ilgi çekici ve dikkat çekici beden dili şeklindedir. Bu metaforlar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin beden diline yönelik olumsuz görüşlerinin olmadığı ifade edilebilir. İlkokul öğretmenlerinin beden diline yönelik ürettikleri metaforlar, metaforların kategorileri ve bu metaforların kaç kez kullanıldığı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
İlkokul Öğretmenlerinin Beden Dili ile İlgili Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre İncelenmesi

Kategori	Metaforlar	f
Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan	Ayna (25), İtiraf (2), Kalp (2), Düşüncelerin yansıması (1), Her şey (1), İşaret dili (1), Karakter (1) Kişinin yansıması (1), Yalan makinesi (1)	35
İletişimi Sağlayan ve Destekleyen	Anahtar (4), Konuşmak (3), Dil (2), Konuştuğumuz dil (1), Göz (1), İletişimin büyük bir parçası (1), Bağ (1), Söz (1), Yardımcı bir dil (1), Rüzgâr (1), Sessiz konuşma (1), Temel faktör (1)	18
Güçlü ve Etkili	Su (3), Sessiz sinema (2), Tuz (2), Baharat (1) İlaç (1), Rehber (1), Rüzgâr (1), Tiyatro (1), Pandomim (1), Protein (1), Bukalemun (1)	15
Anlam ve Mesaj Taşıyan	Kitap (3), Kalem (1), Vitrin (1), Sözsüz dil (1), Öğretmen (1)	7
İlgi ve Dikkat Çekici	Afiş (1), Televizyon (1), Resim (1), Sessiz ikaz (1)	4

Tablo 5'e bakıldığında frekansı en yüksek kategorinin "Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan" olduğu, sonra "İletişimi Sağlayan ve Destekleyen" kategorisinin olduğu görülmektedir. "Güçlü ve Etkili" kategorisinde 15 "Anlam ve Mesaj Taşıyan" kategorinde 7 iken en az frekansa sahip kategorinin de "İlgi ve Dikkat Çekici" kategorisi olduğu görülmektedir. Oluşturulan kategorilere ve bunlara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Kategori 1- Gerçeği ortaya koyan ve düşünceleri yansıtan. Gerçeği ortaya koyan ve düşünceleri yansıtan beden dili kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğretmenler beden dilini en çok ayna olarak ifade ettiği görülmektedirler. En yüksek frekansa sahip kategori olan "Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan", beden dilinin bireylerin iç dünyasını ifade etmede bir araç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ayna terimine yakın bütün metaforlar bu kategoride toplanmıştır. Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan beden dili kategorisine bakıldığında frekansı 35 ifade çeşidi ise 9 olduğu görülmektedir. Bu metaforlar ayna (25), itiraf (2), kalp (2), düşüncelerin yansıması (1), her şey (1), işaret dili (1), karakter (1), kişinin yansıması (1) ve yalan makinesi (1) şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada ayna metaforundan sonra ise en çok itiraf ve kalp metaforu yer almış ve bu metafor 2 kez kullanılmıştır. Bu araştırmada metafor frekansının en yüksek olduğu kategori "Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan" beden dili kategorisidir. Toplamda 35 öğretmen bu kategoride metafor üretmiştir. Gerçeği ortaya koyan ve düşünceleri yansıtan beden dili kategorisindeki oluşturulan metaforlara aşağıda örnek verilmiştir.

Beden dili ayna gibidir çünkü, davranış ve duyguları sözsüz şekilde karşı tarafa yansıtır. (K18)
Beden dili kişinin suda yansıması gibidir çünkü duygu ve düşüncelerimizi bedenimizle ifade ederiz. (K19)
Beden dili ayna gibidir çünkü seni karşıya yansıtır. (K21)
Beden dili ayna gibidir çünkü insanın içini yansıtır. (K24)
Beden dili ayna gibidir çünkü karşımızdakine kendimizi aktarmanın, yansıtmanın en iyi yoludur. (K25)
Beden dili kişinin yansıması gibidir çünkü iç dünyamızdan tüyolar verir. (K28)
Beden dili ayna gibidir çünkü kişiyi yansıtır. (K29)
Beden dili ayna gibidir çünkü içini dışa vurur. (K30)
Beden dili ayna gibidir çünkü duygularımızın, düşüncelerimizin dışa yansımasıdır. (K32)
Beden dili insanın aynası gibidir çünkü düşündüğü her şeyi yansıtır. (K34)
Beden dili ayna gibidir çünkü bizi olduğumuz gibi dışarı yansıtır. Ayna dış görünüşümüzü olduğumuz gibi yansıtırken beden dilimiz de duygu ve düşüncelerimizi olduğu gibi yansıtır. (K35)
Beden dili duyguların ve düşüncelerin yansıması gibidir çünkü ne hissediyorsak, düşünüyorsak elimizle, kolumuzla, gözümüzle kaşımızla karşıya hissettiririz. (K41)
Beden dili yalan makinesi gibidir çünkü göz ve mimiklerdeki duyguyu saklayamazsınız. (K55)
Beden dili ayna gibidir çünkü konuşmayı destekler. (K57)
Beden dili insanın aynası gibidir çünkü onu yansıtır. (K61)

Beden dili ayna gibidir çünkü kalbimizden, beynimizden geçenleri hareketler yoluyla karşımızdakinin dikkatini çekerek iletişim kurmaktır. (K68)
Beden dili ayna gibidir çünkü kişiyi her yönüyle büyük oranda yansıtır. (K69)
Beden dili ayna gibidir, yalan söylemez çünkü insanların gerçek duygularını ifade eder. (K71)
Beden dili ayna gibidir çünkü içimizi yansıtır. (K78)

Kategori 2- İletişim sağlayan ve destekleyen beden dili. İletişim sağlayan ve destekleyen beden dili kategorisine göre öğretmenler beden dilinin iletişimdeki tamamlayıcı ve kolaylaştırıcı rolünü vurgulamaktadır. Bu kategoride frekansın 18 ifade çeşidinin ise 11 olduğu görülmektedir. Bu metaforlar; anahtar (4), konuşmak (3), dil (2), konuştuğumuz dil (1), göz (1), parça (1), bağ (1), söz (1), yardımcı bir dil (1), rüzgâr (1), sessiz konuşma (1), temel faktör (1) beden dilinin konuşma olmadan da etkili bir iletişim sağladığını ifade etmektedir. Aşağıda İletişim Sağlayan ve Destekleyen beden dili kategorisinde oluşturulan metaforlara birkaç örnek verilmiştir.
Beden dili yedek anahtar gibidir çünkü dilimizle söyleyemediklerimizi beden dilimizle anlatırız. (K7)
Beden dili anahtar gibidir çünkü kalpleri açar ve kapatır. (K4)
Beden dili anahtar gibidir çünkü iletişimin kilidini açar. (K77)
Beden dili iletişimin anahtarı gibidir çünkü bir insanın konuşmadan bile beden diline bakarak duygularını anlayabiliriz. (K20)
Beden dili konuşmak gibidir çünkü beden dili konuşmadan da anlaşmamızı sağlar. (K23)
Beden dili konuşmak gibidir çünkü konuşmadan sadece bedenimizle çok güzel bir iletişim sağlayabiliriz. (K56)
Beden dili konuştuğumuz dil gibidir çünkü insanın ifade edemediği birçok duygusunu yansıtır. (K46)
Beden dili iletişimin büyük bir parçası gibidir çünkü iletişimi tamamlar. (K51)
Beden dili rüzgâr gibidir çünkü kelimeni nereye isterse oraya götürür. (K59)
Beden dili konuşmak gibidir çünkü söylediğimizden çoğunlukla daha çok duyu organına hitap eder ve daha kalıcı öğrenmenin, etkili iletişimin gerçekleşmesine yardımcı olur. (K60)
Beden dili anahtar gibidir çünkü iletişimin kilidini açar. (K77)

Kategori 3- Güçlü ve etkili beden dili. Güçlü ve etkili beden dili kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin beden dilinin iletişimi güçlü ve etkili kılan yönlerine dikkat çektiği görülmektedir. Güçlü ve etkili beden dili kategorisine bakıldığında frekansının 15, ifade çeşidinin ise 11 olduğu görülmektedir. Bu metaforlar; su (2), sessiz sinema (2), tuz (2), baharat (1), ilaç (1), rehber (1), rüzgâr (1), tiyatro (1), pandomim (1), protein (1), bukalemun (1) şeklinde sıralanmıştır. Oluşturulan metaforlar incelendiğinde su, sessiz sinema, tuz metaforunun 2 kez kullanıldığı ve baharat, ilaç, rehber, rüzgâr, tiyatro, pandomim, protein, bukalemun metaforlarının 1 kez kullanıldığı görülmektedir. Güçlü ve etkili beden dili kategorisinde oluşturulan metaforların tüm kategorilerde 3. sırada yer aldığı ve toplam 15 öğretmen tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Güçlü ve etkili beden dili kategorisinde oluşturulan metaforlara örnekler aşağıda verilmiştir.
Beden dili rehber gibidir çünkü bize yol gösterir. (K33)
Beden dili protein gibidir çünkü beden dili iletişimi daha güçlendirir, aradaki sorunları onarmakta yardımcı olur. (K14)
Beden dili bukalemun gibidir çünkü yaşanan olaya göre tepkimiz değişir. (K44)
Beden dili akan su gibidir çünkü akan su yolunu bulur. Konuşmada beden dili ile daha anlaşılır hale gelir. (K53)
Beden dili su gibidir çünkü karşındaki kişiyi hem beynen hem de ruhen etkiler. (K63)
Beden dili su gibidir çünkü durumu berraklaştırır. (K75)

Kategori 4- Anlam ve mesaj taşıyan beden dili. Anlam ve mesaj taşıyan beden dili kategorisinde oluşturulan metaforlar öğretmenlerin beden dilinin bilgi ve anlam iletme açısından etkili bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Kitap (3) metaforu beden dilinin zengin bir anlatım aracı olduğunu ifade etmektedir. Kalem (1) ve vitrin (1) gibi metaforlar ise beden dilinin mesajları görselleştiren ve anlaşılabilir kılan bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Anlam ve mesaj taşıyan beden dili kategorisine bakıldığında frekansının 7, ifade çeşidinin ise 5 olduğu görülmektedir. Bu metaforlar kitap (3), kalem (1), vitrin (1), sözsüz iletişim (1) ve öğretmen (1) şeklinde sıralanmıştır.
Anlam ve mesaj taşıyan beden dili kategorisinde oluşturulan metaforlara aşağıda birkaç örnek verilmiştir.

Beden dili bir öğretmen gibidir çünkü duruş ve üslup öğrenmede çok etkilidir. (K12)
Beden dili vitrin gibidir çünkü vitrin mağazanın kimliğidir, bize bilgi verir, beden dili de kişinin kimliği hakkında bize mesaj verir. (K36)
Beden dili sözsüz iletişim gibidir çünkü jest, mimik ve gözlerle kendini ifade edersin. (K39)
Beden dili bir kitap gibidir çünkü ne anlattığını önceden bilemezsin. (K52)
Beden dili özet bir kitap gibidir çünkü her şeyin özünü anlatır. (K62)
Beden dili kitap gibidir çünkü her harekette bir mesaj ve anlam barındırır. (K31)

5.Kategori- İlgi ve dikkat çekici beden dili. İlgi ve dikkat çekici beden dili kategorisindeki metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin beden dilinin görsel çekiciliğiyle dikkat çekici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu kategoride yer alan afiş (1) ve televizyon (1) metaforları, beden dilinin görsellik ve dikkat çekme işlevine vurgu yapmaktadır. İlgi ve dikkat çekici kategorisine bakıldığında frekansının 4, ifade çeşidinin de 4 olduğu görülmektedir. Bu metaforlar afiş (1), televizyon (1), resim (1), sessiz ikaz (1) şeklinde sıralanmıştır. İlgi ve dikkat çekici beden dili kategorisinde oluşturulan metaforlara aşağıda birkaç örnek verilmiştir.
Beden dili afiş gibidir çünkü dikkat çeker. (K27)
Beden dili resim yapmak gibidir çünkü insan gördüğünü daha iyi algılar ve estetik kaygısı olduğu için dış görünüşü önemser. Güzel gördüğü şeyleri de önemser. (K45)
Beden dili televizyon gibidir çünkü görsel ile bakmanızı sağlar (K65)
Beden dili sessiz ikaz gibidir çünkü söz söylemeden karşı tarafa isteğini anlatabilmeyi sağlar. (K66)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beden dilinin öğretmen-öğrenci iletişiminde temel bir unsur olduğunu ve ilkokul öğretmenlerinin bu iletişim biçimini bilinçli ve aktif bir şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının beden dilini ders sırasında aktif olarak kullandıklarını belirtmeleri, sözsüz iletişimin sınıf içi etkileşimlerdeki önemini vurgulamaktadır. En sık kullanılan sözsüz iletişim biçimi olan mimikler, öğretmenlerin duygularını ifade etme, öğrencilerin dikkatini toplama ve öğrenme sürecini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, Aksoy ve Kaya'nın (2016) öğrencilerin dikkatini toplamada mimiklerin etkinliğini vurgulayan çalışmalarıyla örtüşmektedir. Duygusal durumlar açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin beden dilini en sık mutluluk duygusu ile birlikte kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Erçetin ve Erdem'in (2017) pozitif duyguların öğretmen etkinliğini ve öğrenci motivasyonunu artırdığına yönelik çalışmalarıyla desteklenmektedir. Öte yandan, bu araştırmada beden dilinin kızgınlık gibi negatif duyguların ifadesinde de kullanıldığı görülmüştür. Bu tür duyguların sınıf içi iletişimi olumsuz etkileyebileceği ve dikkatli yönetilmesi gerektiği (Çakır & Güner, 2015) unutulmamalıdır.
Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul öğretmenleri beden dilini iletişim ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve bu beceriyi çeşitli amaçlarla etkin bir şekilde kullanmaktadır. Özellikle mimikler, göz teması, jestler ve duruş gibi sözsüz iletişim unsurlarının sınıf içi dikkat çekme, ders anlatımını güçlendirme disiplin sağlama, duygusal bağ ve öğrenme motivasyonu gibi unsurlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Öğretmenlerin beden diline ilişkin ürettiği metaforlar, öğretmenlerin bu iletişim biçimini hem duygusal hem de bilişsel bir araç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Metafor analizinde öne çıkan "ayna" metaforu, öğretmenlerin beden dilini bireyin içsel dünyasını yansıtan bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, Güneş ve Yıldız'ın (2018) beden dilinin empati kurma ve duygusal bağ oluşturmadaki önemine ilişkin bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Diğer metaforlar olan "anahtar" ve "sessiz sinema", öğretmenlerin beden dilini sözlü iletişimi destekleyen ve gerektiğinde onun yerini alabilen bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.
Araştırmada frekansın en yüksek olduğu kategorileri "Gerçeği Ortaya Koyan ve Düşünceleri Yansıtan" ikinci sırada "İletişimi Sağlayan ve Destekleyen" kategorisi yer almaktadır. Bu kategoriler, öğretmenlerin beden dilinin bireylerin iç dünyasını ifade etmede bir araç olduğunu ve iletişimi tamamlama-kolaylaştırma rolünü vurguladığını göstermektedir. Genel olarak bu çalışma, öğretmenlerin beden dili kullanımına dair farkındalık taşıdıklarını ve bu beceriyi pedagojik süreçlerde stratejik olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin beden dili kullanımına dair farkındalıklarının artırılmasının, sınıf yönetimi ve öğrenci etkileşiminde daha etkili

sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı da görmezden gelinmemelidir. Bu amaçla, öğretmen yetiştirme programlarında beden dili ve sözsüz iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı içeriklerin artırılması gibi müfredat düzenlemelerinin yapılması önerilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmaların farklı okul kademelerindeki beden dili kullanımlarını karşılaştırmalı olarak ele alması ile de öğretmenlik mesleğinin farklı düzeylerinde beden dili farkındalığının nasıl şekillendiğine dair daha kapsamlı veriler sağlanarak gerekli önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, N., & Kaya, A. (2016). Öğretmenlerin beden dili kullanımının öğretim sürecine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 565–582.

Ateş, Ö. (2020). İlkokul öğretmenlerinin beden dili kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 25*(2), 134–150.

Bolat, Y. (1996). Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde beden dili kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi, 131*, 45–51.

Burgoon, J. K., Floyd, K., & Guerrero, L. K. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge.

Çakır, A., & Güner, G. (2015). Öğretmenlerin duygusal farkındalık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(2), 203–220.

Çalışkan, N., & Yeşil, R. (2005). Öğretmen adaylarının etkili iletişim becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 105–122.

Demir, M., & Karakaş Yıldırım, G. (2019). Öğretmenlerin beden dili kullanımı ve öğrenci ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(3), 221–240.

Demirel, M., & Koçak, N. (2019). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 273–288.

Doğan, Y., & Eren, A. (2015). Öğretmenlerin beden dili kullanımı ve sınıf yönetimi üzerine etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 45–60.

Ekman, P. (1992). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage*. W. W. Norton & Company.

Erçetin, Ş. Ş., & Erdem, F. (2017). *Eğitimde etkili iletişim*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Ersoy, A., & Saban, A. (2019). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Eroğlu, E. (2012). Öğretmenlerin beden dili kullanımı ile öğrencilerin derse katılımı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 23–30.

Gönenç, H. (2007). Ortaokul öğretmenlerinin beden dili kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Dergisi, 8*(1), 89–102.

Güneş, F., & Yıldız, D. (2018). Sözsüz iletişim ve empati: Öğretmen-öğrenci etkileşiminde beden dilinin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 67–83.

Hall, J. A., Horgan, T. G., & Knapp, M. L. (2013). *Nonverbal communication*. De Gruyter Mouton.

Hall, J. A. (2014). *Nonverbal communication in human interaction* (8th ed.). Cengage Learning.

Hall, J. A., Horgan, T. G., & Knapp, M. L. (2013). Nonverbal communication. In J. A. Hall & M. L. Knapp (Eds.), *Nonverbal communication* (pp. 3–28). De Gruyter Mouton.

Johnson, M., & Lakoff, G. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lewin, K. (2000). Lise öğretmenlerinin sözsüz iletişim kullanımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 142–155.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Allyn & Bacon.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.

Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Şimşek, M. R., & Yıldırım, N. (2016). Öğretim üyelerinin sözsüz iletişim becerilerine yönelik öğrenci görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi, 6*(3), 185–192.

BÖLÜM 13

REFİK HALİT KARAY'IN "ESKİCİ" ADLI HİKÂYESİNİN METİNDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Sümeyra MUSLU

REFİK HALİT KARAY'IN "ESKİCİ" ADLI HİKÂYESİNİN METİNDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Nuri Karasakaloğlu[1], Sümeyra Muslu[2]

Özet

Dilsel ögelerin belirli bir düzen içerisinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralanması olarak kabul edilen metin, yazılı ve sözlü olarak bağlamın oluşturulmasında kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda oluşturulan söz gruplarının, şekil ve içerik bakımından bütünsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Meydana getirilen yazınsal türlerin metin değeri taşıyabilmesi, alan yazında belirtilen ölçütlere uygunluk arz etmesiyle mümkündür. Söz konusu ölçütlerle gerçekleştirilen çözümlemelerin, metnin anlaşılırlığını ve yorumlanmasını kolaylaştırması açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Refik Halit Karay'ın Gurbet Hikayeleri isimli eserinde yer alan "Eskici" adlı öyküyü metindilbilimsel ölçütlere göre çözümlemektir. Bu amaç çerçevesinde ilgili öykünün küçük ölçekli yapı bağlaşıklık ve büyük ölçekli yapı bağdaşıklık unsurları belirlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada söz konusu öykü içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu çalışma neticesinde, Eskici adlı öykünün küçük ve büyük ölçekli yapı unsurlarını metnin anlamlandırılma düzeyini artıracak biçimde barındırdığı, metinsellik ölçütlerine uygun olarak oluşturulduğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Metindilbilim, Refik Halit Karay, Eskici, Büyük Ölçekli Yapı, Küçük Ölçekli Yapı.

GİRİŞ

Anlamayı, anlatmayı ve anlaşmayı sağlayan dil, bireylerin iletişim kurmasına olanak sağlamakta ve bu iletişimi yazılı veya sözlü biçimde meydana getirmektedir. Yazılı biçimde ortaya konan bu kavramın metin olarak ifade edilmesi mümkündür. Metin en genel tabiriyle harflerin kelimeleri, kelimelerin cümleleri, cümlelerin ise paragrafları oluşturmasına denir. Bir başka deyişle metin birden fazla paragraftan medyana gelen birbiri ile devamlığı ve sürekliği olan tümcelerdir. Akbayır (2013) ise metni bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak ifade etmektedir.

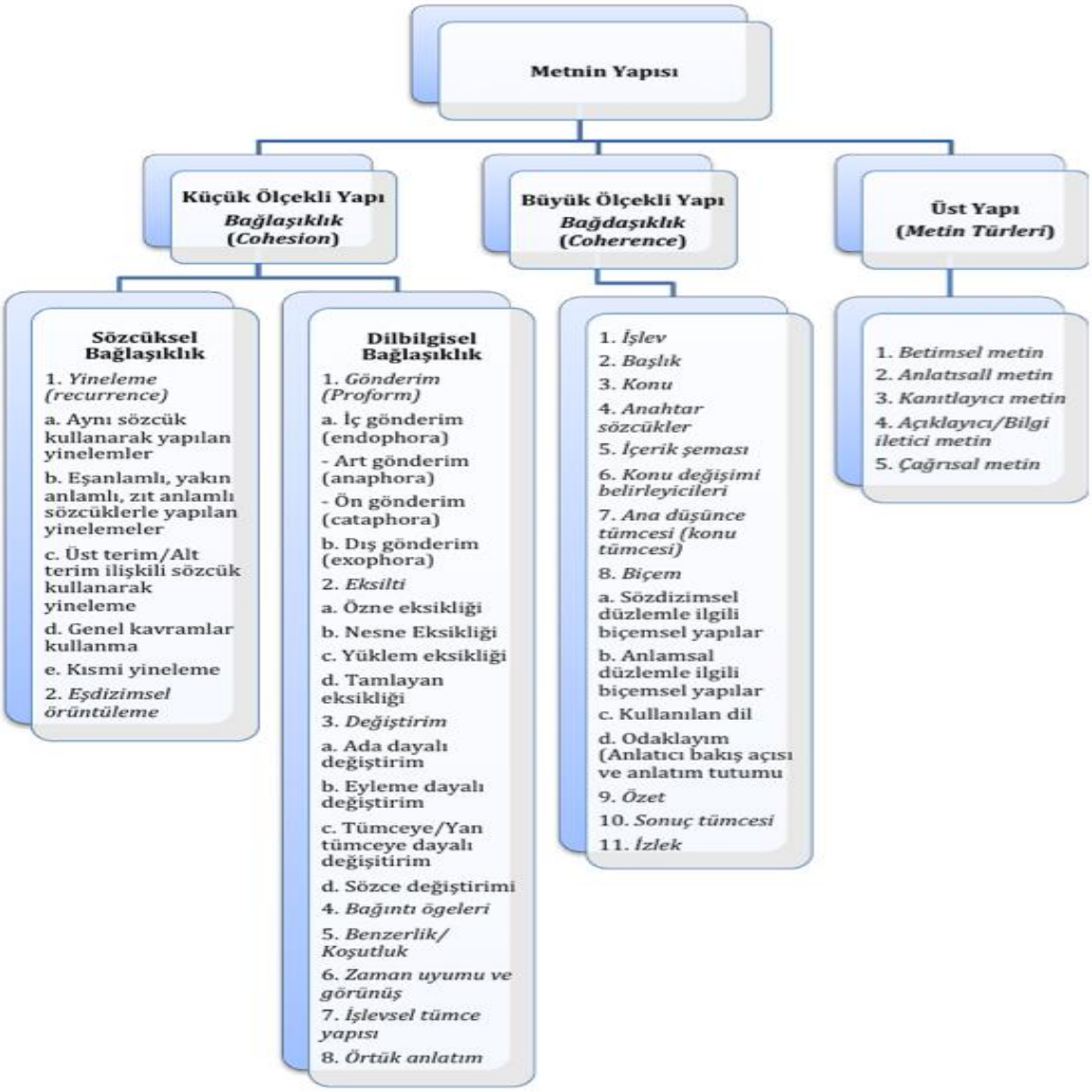
Çalışmanın diğer kavramı olan metindilbilim, dilbilimin alt dalı olarak gelişme göstermektedir. Kıran ve Kıran'a (2023) göre dil bilim doğal dilleri ve dilyetisini kendi tarihsel evrimleri ve işleyiş dizgeleri çerçevesinde inceleyen bir bilim olarak kabul edilmektedir. Dili bilimsel bir şekilde çözümlemeyi sağlayan dilbilim geçmişten günümüze kadar çeşitli araştırmacıların çalışmalar yaptığı bir alandır. Yapılan bu çalışmalarda dilbilimin farklı alt dallarında yararlanıldığı ve bu alt dalların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda, dilbilimin bir alt dalı olan Metindilbilim ön plana çıkmaktadır. Demirci (2023,) metindilbilimin birçok dilbilim alanı ile iç içe olduğunu ifade etmiş ve metni oluşturan unsurların çeşitli yöntemlerle dilbilimsel şekilde analizini gerçekleştiren dilbilim alanı olduğunu dile getirmektedir. Metindilbilimin amaçları arasında yer alan metnin derin ve yüzey yapısının anlamlarına ulaşabilmek için metinsellik ölçütlerinden yararlanılmaktadır. Anlatının

[1] Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nkarasakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551.
[2] Sorumlu Yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, sumeyramuslu7@gmail.com, ORCID: 0009-0004-8111-2959.

çözümlenebilmesi için gerekli belli başlı metinsellik ölçütleri bulunmaktadır. Bu ölçütleri Beaugrande ve Dressler (2002) bağdaşıklık, bağlaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık şeklinde ifade etmişlerdir. Halliday ve Hasan (1976) bağlaşıklık üzerinde yoğunlaşırken bu kavramı dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık olarak belirtmişlerdir. Metin incelemesi yapılırken metinsellik ölçütleri doğrultusunda bir çözümleme yapılmalıdır. Bu hususta metnin anlam katmanlarına ulaşılarak inceleme yapılmasının etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir.

Metindilbilimsel inceleme ile ilgili alan yazındaki araştırmalar farklı ölçütler eşliğinde yapılarak çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda Bölükbaş (2010), Göre ve Özkan (2023) ve Güler (2024) Hirik (2020), Kala (2018), Parlak Kalkan (2021) ve Yıldırım'ın (2020), çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak Dilidüzgün (2008) ve Aydın ve Torusdağ'ın (2014) tasniflerinden sıkça yararlanıldığı görülmektedir. Metnin yapısının küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapı olarak ele alınan modelle edebiyatta estetik değer taşıyan hikâyelerin incelenmesi birçok araştırmanın konusu olmaktadır. Bu bağlamda metnin anlam katmanlarına ulaşmak için metin yapısının ele alındığı şema Şekil 1'deki gibi ifade edilebilir:

Şekil 1
Metnin Yapısı Şeması



Kaynak: Aydın ve Torusdağ (2014)

Çalışmada Refik Halit Karay'ın Gurbet Hikayeleri kitabında yer alan "Eskici" adlı hikayesini metindilbilimsel yönden incelenmesi amaçlanmıştır. Metindeki incelenen tümceler, küçük ölçekli yapı bağlaşıklık ve büyük ölçekli yapı bağdaşıklık olarak yorumlanarak metnin derin yapısındaki anlam katmanlarına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi ve alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi metindilbilimsel unsurları barındırmakta mıdır?

1. Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi küçük ölçekli yapı unsurlarını barındırmakta mıdır?
2. Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi büyük ölçekli yapı unsurlarını barındırmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma doküman analizi tekniğine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler, doküman analizi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olan Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallar doğrultusunda yapılan kodlamalarla belirli özelliklerin tanımlandığı ve analiz edildiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmada "Eskici" hikâyesinin metindilbilimsel bir şekilde incelenmesi amaçlandığından bu konu ile ilgili alan yazını taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazını sonucunda metindilbilimsel inceleme çalışmalarından; Halliday ve Hasan (1976), Dilidüzgün (2008), Aydın ve Torusdağ'ın (2014) çalışmaları doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Aydın ve Torusdağ (2014) tarafından metin yapısını küçük ölçekli yapı bağlaşıklık, büyük ölçekli yapı ve üst yapı olarak sınıflandıran sınıflaması esas alınmıştır. Bu sınıflamadan hareketle "Eskici" hikâyesinin derin yapıdaki anlam katmanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Materyali

Çalışma materyali olarak Refik Halit Karay'ın Gurbet Hikayeleri adlı kitabında yer "Eskici" adlı hikayesi seçilmiştir. Refik Halit Karay'ın memleketinden uzakta olduğu dönemde yazdığı bu hikâye, Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olduğu için bu eser araştırma materyali olarak tercih edilmiştir.

BULGULAR

Küçük Ölçekli Yapı (Bağlaşıklık)

Metnindeki yüzey yapı olarak karşımıza çıkan bağlaşıklık sözcükler arası anlam kurma ilişkisini sağlamaktadır. Sözcükler arası anlam ilişkisini belirli ögelerle meydana getirmektedir. Dilidüzgün'e (2017) göre bağlaşıklık, bir metnin anlamlı bir bütün hâline gelmesini sağlayan unsurlardan biridir. Bu bütünlük, metni oluşturan dil ögelerinin dizisel ve dizimsel düzlemde birbirleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bağlaşıklık, metin içindeki dilsel ve dilbilgisel uyumun sağlanmasına dayalı olup dil ögeleri arasındaki bağımlılık ilişkileriyle şekillenmektedir. Halliday ve Hasan (1976) bu yapıyı gönderim, eksilti, değiştirim, eksilti, bağlaç ve sözcüksel bağlaşıklık olarak kategorilere ayırarak açıklamışlardır. Aydın ve Torusdağ (2014) tarafından küçük ölçekli yapı iki başlıkta ele alınmıştır. İlki sözcüksel bağlaşıklık ikincisi ise dilbilgisel bağlaşıklık olarak ifade edilmektedir. Sözcüksel bağlaşıklık yineleme ve eşdizimsel örüntüleme maddelerinden oluşurken, dilbigisel bağlaşıklık ise gönderim, eksilti, değiştirim, bağıntı ögeleri, benzerlik/koşutluk, işlevsel tümse yapısı ve örtük anlatım olarak ele alınmaktadır.

Sözcüksel Bağlaşıklık. Metin içerisinde yer alan dilsel ögelerin bağlamda tekrarlanması ile anlamlandırma sürecinde bulunması olarak ifade edilebilir. Sözcüksel bağlaşıklık yineleme ve eşdizimsel örüntüleme olarak iki bölümde incelenmiştir.

Yineleme. Sözcüklerin bağlamda aynı veya farklı biçimlerde tekrarlanması şeklinde meydana geldiği söylenebilir. Yinelemeler, metindeki bağlaşıklığı sağlayan en önemli ögeler arasındadır (Şenöz, 2005). Metinde yinelemeler aynı sözcüğün tekrar edilmesiyle; eş anlamlı, yakın anlamlı, zıt anlamlı sözcüklerin yinelenmesiyle; üst terim/alt terim ilişkili terimleri kullanarak yinelenmesiyle, genel kavramlar kullanarak yineleme ve kısmi yineleme olmak üzere 5 başlıkta incelenmektedir.

a) Aynı sözcük kullanılarak yapılan yinelemeler. Eskici hikâyesinde "Hasan" kelimesi 14, "susuyordu" kelimesi 5, "sordu" kelimesi 5, "eskici" kelimesi 4, "Ağlama be!" cümlesi 2 kez yinelenmiştir.

b) Eş anlamlı, yakın anlamlı, zıt anlamlı sözcüklerle yapılan yinelemeler. Metindeki eş anlamlı sözcükler: "göğüs-bağır" olarak belirlenmiştir. 57. tümcede "...göğüs bağır açık..." kullanımı buna örnektir.

Metindeki yakın anlamlı sözcükler: "sıcak-kızgın" ve "söylemek-anlatmak" belirlenmiştir. "Hasan anladığı kadar anlattı." ve "Aklına ne gelirse söylüyordu." cümle örnekleri yakın anlamlı sözcüklere örnek verilebilir. Metindeki zıt anlamlı sözcükler: "gel-git," "konuşmak-susmak", "neşe-gönülleri isli", "katı- yumuşamak", "sıcak- serin", "ağlamak-gülmek" ifade edilebilir. Hikâyede yer alan zıt anlamlı sözcüklerin yer aldığı bazı cümleler aşağıdaki gibi belirtilebilir. 9. tümcede yer alan "Hasan gel!" ve 10. tümcede yer alan Hasan git!" ifadeleri, 24. tümcede ".....o güldü." ile 83. tümcedeki "Ağlama be!" ifadeleri arasındaki zıt anlamlı kullanım mevcuttur.

c) Üst terim/ Alt terim ilişkili sözcük kullanarak yineleme."Yurt" üst terimi "İstanbul ve İzmit" alt terimleri ile; "dil" üst terimi "Arapça ve Türkçe" alt terimleri; "hayvan" üst terimi "keçi" alt terimi; "dağ" üst terimi "yamaç" alt terimi; "kıyafet" üst terimi "kuşaklı entari, hırka, elbise ceket ve pantolon" alt terimleriyle birlikte kullanılmıştır.

d) Genel kavramlar kullanma. 2. tümcede "çocukcağız", 32. tümcede "çocuk", 51. tümcedeki "Türk çocuğu" ve 81. tümcedeki "küçük çocuk" genel kavramıyla ile yinelenmiştir. 2. tümcedeki "Arabistan" kavramı, 5. tümcedeki "Filistin" kavramı, 14. tümcedeki "Hayfa" kavramı, 48, 55, 58. tümcelerdeki "İstanbul" kavramı, 56. tümcedeki "İzmit" kavramı ve 63. tümcedeki "Kanlıca" kavramı ile 73. tümcedeki "yer" genel kavramı ile yinelenmiştir. Eskici hikâyesinde genel kavram kullanımı örnekleri sayesinde metinde aynı sözcük tekrarından kaçınılmış, bu sebeple anlatıma çeşitlilik katarak anlatım sıradan olmaktan çıkmıştır.

e) Kısmi yineleme. Metinde "kapkara ve kara", "sustu, susuyor", "dinliyor, dinliyormuş, dinliyordu, dinlemek", "ağlamaktadır, ağlıyor", "konuşmalarıyla, konuşuyorlardı, konuşmayarak, konuştular, konuşacak" kelimeleri kısmi olarak yinelenmiştir.

Eşdizimsel Örüntüleme. Ortak bir kavram alanı etrafında şekillenen kelimelerin metin içinde yer alması olarak dile getirmek mümkündür. Bundan hareketle aynı kavram alanına giren kelimelerin ve kelime gruplarının ortak bir çatı altında toplanması olarak açıklanabilir. Vapur, rıhtım, cankurtaran simidi, sandal, vardiya ve güverte kelimeleri denizcilik kavramı etrafında ele alınan kelimeler olarak tespit edilmiştir. Gerdan, alın, kol, kulak, kaş, göğüs, sırt, diz, çene, yüz, saç, sakal, göz ve çene sözcükleri ise vücut bölümleri kavramı etrafında ele alınan kelimeler olarak belirlenmiştir.

Dilbilgisel Bağlaşıklık. Halliday ve Hasan'a (1976) göre dilin kapalı sistemini oluşturan dilbilgisel terimlerle gerçekleşen anlamsal bütün olan bağlaşıklık biçimi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda metindeki sözcükler, sözcük öbekleri, zaman kullanımları ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel ilişkiler, metnin anlamsal bütünlüğünü desteklemelidir. Nitekim dilbilgisel bağlaşıklık, metnin yüzey yapısında yer alan bu ilişkiler aracılığıyla, metnin genel anlamının yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Torusdağ ve Aydın, 2017). Dilbilgisel bağlaşıklık gönderim, eksilti, değiştirim,

bağıntı ögeleri, benzerlik/koşutluk, zaman uyumu ve görünüş, işlevsel tümce yapısı ve örtük anlatım olarak 8 alt kategoriye ayrılarak incelenmiştir.

Gönderim. "Bir metindeki bütünlük içinde, daha önce ve daha sonra aynı sözcük, izlek, kavram ya da düşünce aynı biçimde ya da farklı biçimde yeniden kullanılabilir. Her metinde başka ögelere göre yorumlanabilecek art gönderimsel ve ön gönderimsel birimler bulunur" (Günay, 2007). Gönderim dış ve iç gönderim olmak üzere ikiye ayrılmakta, iç gönderim ise art ve ön gönderim olarak iki başlıkta incelenmektedir. Dış gönderim metin dışına bir gönderme yapılarak metnin bağlaşıklığına katkıda bulunmazken iç gönderimde bu durum tam tersi mahiyetinde olduğu söylenebilir. İç gönderim kapsamında art gönderim, metinde daha önce geçen bir ögeye daha sonra yapılan gönderimi ifade ederken; ön gönderim, henüz sunulmamış bir ögeye yönelik gönderim olarak açıklanmaktadır (Torusdağ ve Aydın, 2017). Eskicisi hikâyesinde gönderim ögelerinden ön ve art gönderime rastlanılmıştır. İncelenen çalışmada art gönderim örneklerinin daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Hikâyede yer alan gönderim örnekleri şu şekilde belirtilmektedir:

Hikâyede yer alan art gönderimde bulunan kişi ekleri örnekleri. *ferahladılar, dediler, döndüler (gelenler); konuşuyorlardı, demiyorlardı (kalanlar); bakmıyorlardı, gidiyorlardı (hayvanlar); sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler (kadınlar).*

Hasan karakterine art gönderimde bulunan boş adıllar(Ø). *Hikâyede Hasan kelimesine yapılan art gönderim boş adılları şu şekilde ifade edilebilir: idi, eğlendirmişti, gidiyordu, uzaklaşıyordu, susuyordu, dalmış, sabretti, dayanamadı, sordu, durgun, tıkanıktı, susuyor, sustu, duyuyordu, alışmıştı, beceriyordu, sıkılıyordu, seyrediyordu, bakıyordu, unuttu, anlattı, tarif etti, söyledi, konuşuyordu, söylüyordu, ağlıyor, ağlamaktadır.*

Hasan karakterine art gönderimde bulunan adıllar. *kendisini, ona, onun, onu, sana, kendisi.*

Hasan karakterine art gönderimde bulunan iyelik eki. *(onun) bilmediği, ismi, lokmasını, kafasında, saçlarının, alnına, halası, yanakları, dudakları, sesi, yanaklarından, gözyaşları, bağrının,*

Hasan'a art gönderimde bulunan kişi eki. *İstanbul'dan geldim.*

Askere art gönderimde bulunan adıl. *o*

Satıcıya/eskiciye art gönderimde bulunan iyelik eki. *(onun) torbasında, karşısına, kesişine, dolduruşuna, mıhlayışı, ıslatışına, parmağını, sürüşüne, pantolonu, dişleri, suratı, gözlerinin, işine, yüzüne, memleketlisi, yüreği, gözleri, sakalları, göğsüne.*

Satıcıya art gönderimde bulunan boş adıllar (Ø). *oturdu, kaldırdı, baktı, sordu, söyletiyordu, dinliyordu, elini ağır tutuyordu, çekti, büktü, kapadı, sarmaladı, yaptı, gördü, bulamamıştır, yapamadı, tutamadı, duydu.*

Satıcıya/eskiciye art gönderimde bulunan adıllar. *onun, onun, kendini, ben.*

Satıcıya/eskiciye art gönderimde bulunan kişi ekleri. *"Gidiyorum ya, işimi tükettim."*

Hikâyede art gönderim olarak yer alan gösterme adılları. *"Ağlama diyorum sana! Bunları derken..."*

- *"Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine bürüp düğümleyerek kullanmayı beceriyordu."*
- *"Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer..."*

Hikâyede art gönderim olarak yer alan gösterme sıfatları. *"Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi;"*

- *"Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. .... Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki..."*

- *"Ne diye düştün bu cehennemin ortasına sen?" Bu cümlede Hasan'ın neden Filistin'de olduğu sorgulanmaktadır. Filistin'de olduğu bilgisi metinde önceden belirtildiği için bir art gönderim söz konusudur.*

Hikâyede art gönderimde bulunan boş adıllar(Ø). *çıktılar, koydular, indirdiler (kalanlar); geçiyorlardı, çıkmışlardı, geliyorlardı (yolcular); konuştular, dizdiler.*

Hasan'a ön gönderimde bulunan adıllar. *"Hayfa'ya çıktılar ve onu trene koydular. Hasan köşeye büzüldü.*

- *"Ne diye düştün bu cehennemin ortasına sen? Hasan anladığı kadar anlattı."*

Kadına ön gönderimde bulunan iyelik ekleri. *(onun) Gerdanından, alnından, kollarından, ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşaflı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı.*

Satıcıya/eskiciye ön gönderimde bulunan adıllar. *Çiviler* ağzına batmaz mı *senin? Eskici* başını hayretle kaldırdı.

Eksilti. Metinde yer alan dilsel ögelerin tümce içinde verilmemesi olarak adlandırılabilir. Bu dilsel ögeler, cümlede özne, nesne vb. gibi görevlerde kullanılmakta olup eksikliği durumunda bağlamdan hareketle çıkarılabilirler. Hikâyede eksilti kullanım örneklerine oldukça fazla yer verildiği görülmüştür. Metinde yer alan eksilti örnekleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Özne Eksikliği. Eskici adlı hikâyede yer alan Hasan karakterinin öznesinin ve Hasan karakterine gönderim yapan 'o' adılının eksikliği metnin geneline hakimdir. Buna ek olarak hikâyede yer alan diğer karakterler ve unsurlar bağlamında özne eksikliğinden bahsedilebilir. Hikâyede yer alan Hasan kelimesinin özne eksikliği olduğu örnekler şu şekildedir:

- *(O)* "Beş yaşında idi."

- *(O)* "Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yumuşatamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu."

Hikâyede yer alan diğer özne eksikliğinin olduğu cümleler. *(Onlar)* "Hasan'ı bir istasyonda indirdiler."

- *(Ben)* "İstanbul'dan geldim." "Gidiyorum ya, işimi tükettim."

- *(Biz)* "Bir kabahat işledik de kaçtık!"

- *(Sen)* "Gidiyor musun?"

Nesne Eksikliği. *(Onu)* "Şaşarak eğlenerek seyrediyordu."

- 27.tümcede ise "Hasan'ı" kelimesinin cümlede kullanılmamasından dolayı nesne eksikliği yapıldığı tespit edilmiştir.

Tümleç Eksikliği. "Hasan, yüreği burkularak *(ona)* sordu:"

- *(Vapurda)* "Kalanlar, bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:"

Tamlayan Eksikliği. "Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; *(keçilerin)* tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu."

Hikâyede 'onun' kelimesinin tamlayan olarak kullanıldığı cümleler mevcuttur. Nitekim bu cümlelerde onun kelimesine yer verilmeyerek tamlayan eksikliği söz konusu olmaktadır. 47. tümce bu duruma

örnek olarak verilebilir. *"...(onun)* dolduruşuna, *...(onun)* mıhlayışına, *...(onun)* ıslatışına, *...(onun)* sürüşüne..."

Yüklem Eksikliği. "Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan..." *(dı)*

- "Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar..." *(gelmişti)*
- "Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki..." *(anlatamazdı)*
- "Ben de o taraflardan..." *(geldim)*
- **"**Uzun iş manasına..." *(salladı)*

Değiştirim. Anlatıda tekrarın önüne geçmek amacıyla bazı ögelerin yerine farklı ögeler kullanılarak yapılan bağlaşıklığı sağlayan yapı olarak açıklanabilir. Değiştirim ad, eylem veya tümce değiştirme yoluyla yapılmaktadır. Başka bir öge kullanılması olarak tercih edilen kelimeler; "böyle, şöyle, öyle, herkes ve yapmak" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu kelimeler cümlede adın, tümcenin, eylemin ve sözcenin yerini tutabilirler. İncelenen metinde de ada, tümceye, eyleme ve sözceye dayalı değiştirim örneklerine rastlanmıştır

Ada dayalı değiştirim. Öteki başını çevirdi. Öteki kelimesi eskici yerine kullanılmaktadır.

- 3.tümcede yer alan *herkesi* sözcüğü "yolcuyu geçirmeye gelenler" ifadesinin ada bağlı değiştirim örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tümceye dayalı değiştirim. "Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini, geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse *öyle*..." 81. tümcede yer alan "ağlamak" kelimesi ile 82. tümcede yer alan "öyle" kelimesi birbiri ile değiştirim halindedir. Böylece ilk tümcedeki ifade ve ikinci tümcedeki ifade arasındaki bir anlam bulunmakta ve 'öyle' kelimesi ilk tümcenin yerine kullanıldığı göstermektedir.

Eyleme dayalı değiştirim. Demirini topraktan *çekti,* köselesini *büktü,* çivi kutusunu *kapadı,* çiriş çanağını *sarmaladı.* Bunları hep aheste aheste *yaptı.* "Yapmak" eylemi kendisinden önceki dört yükleminin yerine kullanılmıştır. Bu sebeple eyleme dayalı bir değiştirimden söz etmek mümkündür. 58. tümcede kullanılan *"değil"* kelimesi "Hasan, şimdi onun sade işine *bakmıyor,* yüzüne de dikkatle bakmıştı." ifadesindeki "bakmak" fiili yerine kullanılmaktadır. Bu sebeple bakmamak ve değil arasında bir değiştirim söz konusudur.

Sözceye dayalı değiştirim. "Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. *Böyle* haftalarca sustu." İkinci cümlede yer alan "böyle" sözcüğü kendisinden önce ifade edilen sözcelerin yerine kullanılarak değiştirim yapıldığı görülmektedir. "Öteki başını ve elini *şöyle* salladı: Uzun iş manasına... ve mırıldandı." Bu cümlede 'şöyle' kelimesi diğer cümlede yer alan 'uzun iş manasına' sözcesi ile değiştirim yapılmıştır. Bundan dolayı sözceye dayalı değiştirim mevcuttur.

Bağıntı Ögeleri. Bağlam içerisinde yer alan dilsel ögeler arasındaki geçişi ve bağlantıyı sağlayan unsurlar olarak tanımlanabilir. Metinde en sık kullanılan bağıntı ögelerine 'da/de' 18 kez, 've' bağlacı 15 kez yer verilmektedir. Hikâyede geçen diğer bağıntı ögeleri şu şekildedir: Ve, fakat, artık, hem.... hem...., ne..... ne....., sonra, nihayet, amma, ki gibi bağıntı ögeleri de yer almakta anlama katkı sağlamaktadır.

Hikâyede yer alan bazı bağıntı ögeleri örnekleri. "Hayfa'ya çıktılar *ve* onu bir trene koydular."

- *"Artık* ana dili büsbütün işitilmez olmuştu."

- "Eskici *hem* çalışıyor**,** *hem de*, ara sıra "Ha! Ya? Öyle mi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; *artık* erişmeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi *hem* zevkli, hem yaslı dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu."

Örneklerde görüldüğü üzere bağıntı ögelerine sıkça yer verilmiştir. Bir cümlede birden fazla bağıntı ögelerinin yer aldığı da gözlemlenmiştir. Cümlelerde kullanılan bağıntı ögelerinin ekleyici, çeliştirici, zaman belirtici ve nedenleyici olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Benzerlik/Koşutluk. Koşutluk, metinde yapısal olarak aynı niteliği taşıyan ögelerin tekrarlanarak yer alması olarak ifade edilebilir. Gereksiz tekrarlardan kaçınmak ve anlama katkı sağlamak amacıyla metindeki sözcükler değiştirilerek yapı tekrar sağlanır bu da biçimsel olarak bir koşutluğun oluşmasını sağlar (Torusdağ ve Aydın, 2017).

Hikâyede 5. tümcede dolaylı tümlecin birbirine koşut olarak yan tümceleri oluşturduğu görülmektedir. "Hasan vapurda eğlendi: gırıl gırıl işleyen *vinçlere,* üstleri yazılı cankurtaran *simitlerine,* kurulacak çamaşırlar gibi iplere asılı *sandallara*, vardiya değiştirilirken çalınan *kampanaya* bakarak çok eğlendi."

31. tümcede ise 3. çoğul kişi + fiil kökü + -di'li geçmiş zaman eki + 3. çoğul kişi eki tekrarı ile birbirine benzer tümce yapısı olarak yinelendiği görülmektedir. "Halasının yanındaki kadınlar da *sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler.*"

Hikâyedeki yer alan diğer koşutluk örnekleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Eskicide saç sakal *dağınık*, göğüs bağır *açık*, pantolonu dizlerinden *yamalı*, dişleri *eksik* ve suratı *sarı*, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı.
- *Durmadan, dinlenmeden,* nefes *almadan*, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle bir teviye konuşuyordu.

Zaman Uyumu ve Görünüş. Metinde kullanılan zaman Hasan'ın vapura bindirilmesiyle başlamakta ve Arabistan yaşayan halasının evinde eskiciyle olan sohbetiyle bitmektedir. İstanbul'dan gelmesi ve eskici ile karşılaşması arasındaki geçen süre metinde "6 aydan beri susan Hasan" olarak ifade edilmiş fakat tarih kesin olarak belirtilmemiştir. Hikâyede cümleler ve paragraflar arası zaman bağlantısı belli bir sıraya göre ifade edilmiştir.

Metin görünüş olarak incelendiğinde biterlik ve bitmezlik işlevlerinin yer aldığı söylenebilir. Örneğin "Çocukcağız Arabistan'da rahat eder." tümcesinde "–er" eki sürekli devam edecek bir olayı ifade ederek bitmezlik göstermektedir. Biterlik örneği olarak metinde yer alan "Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı." cümlesinde örnek olarak "-dı" geçmiş zaman ekininin kullanıldığı olayın yaşanıp bitmiş olduğu için biterlik gösterdiği söylenebilir. Hikâyede hem yalın zaman hem de birleşik zaman çekimleri yer almaktadır. Metinde geçmiş zaman en çok tercih edilen zamandır. Ayrıca birleşik zaman çekimi olarak şimdiki zamanın hikâyesine sıklıkla yer verilmektedir.

İşlevsel Tümce Yapısı. Anlatıda kurallı ve devrik cümlelere yer verilmesi, vurgulanacak kelimeye göre söz dizimi yapılması olarak ifade edilebilir. Türkçenin öge dizilişi özne+nesne+yüklem şeklinde olmakla birlikte ögelerin farklı şekillerde dizilişleri de karşımıza çıkmaktadır. "Eskici" hikâyesinde kurallı ve devrik cümleler bulunmaktadır. Kurallı cümleler devrik cümlelere oranla çok daha fazla kullanılmıştır. Hikâyede devrik tümce kullanımı 3 yerde tespit edilmiş, bu devrik tümceler ise şu şekilde verilebilir:

- 51. tümcede "Çiviler ağzına *batmaz mı* senin?"
- 61. tümcede "Ne diye *düştün* bu cehennemin ortasına sen?"
- 88. tümcede "Ağlama *diyorum* sana!"

Örtük Anlatım. Anlatıda doğrudan ve açıkça ifade edilmeyen ancak metnin genelinde çıkan anlatım olarak açıklanabilir. Hikâyede 22 ve 23. tümcelerde yer alan "Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı." Cümlelerinde hareketle bu hayvanların deve olduğu anlaşılmaktadır. Hayvanların deve olduğu açıkça belirtilmemiş ancak sezdirim yoluyla anlaşılması sağlanmıştır. Bir diğer örtük anlatım ise 28. tümcede şöyle karşımıza çıkmaktadır: "Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüverilen cansız bir göğüs..." Bahsedilen bu kişinin Hasan'ın halası olduğu anlaşılmakta ve Hasan'ın annesi ve halası arasında bir kıyaslama yaptığı görülmektedir.

Büyük Ölçekli Yapı (Bağdaşıklık). Metin çözümlemelerinde küçük ölçekli yapıdan elde edilen bulgular doğrultusunda büyük ölçekli yapının değerlendirmesi gerçekleştirilmektedir. Bağdaşıklık olarak da ifade edilen bu yapı her cümlenin diğer cümlelerle bağlı olması ve ilişkiler kurması olarak da açıklanabilir. Metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceye ilişkin oluşturulan anlatım planının anlamsal bütünlüğü olarak da tanımlanır (Aydın, 2012). Aydın ve Torusdağ (2014) tarafından yapılan sınıflamada şu başlıklar altında verilmektedir: İşlev, başlık, konu, anahtar sözcükler, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, ana düşünce tümcesi, biçem, özet, sonuç tümcesi ve izlek olarak incelenmiştir.

İşlev. Eskici adlı hikâyede yazarın anlatım işlevinden yararlandığı görülmektedir. Anlatım işlevinin amaçlarında olan duyguları dile getirmek ve açığa çıkarmak olgusuyla bu metin işlenmiştir. Hikâyede Hasan'ın annesinin ölmesi, Hasan'ın tek başına uzaklara gönderilmesi, yapayalnız bir yolculuk yapması, dilini bilmediği bir yerde kendi diliyle konuşan bir eskiciyle denk gelerek geçmişi özlemesi vb. gibi olaylar okuyucunun duyguyu yaşamasına ve hissetmesine imkân sağlamaktadır.

Başlık. Hikâyenin başlığı olarak seçilen "Eskici" hikâyenin ana kahraman olan Hasan'dan sonra anlatıya dâhil olan kişidir. Başlık kısa olmakla birlikte ilgi çekici bir nitelik taşımamaktadır. Bu hususta sadece başlığa dikkate alındığında hikâyenin "Eskici" karakteri üzerinden ilerlemesi beklenmektedir. Ancak yazar bu başlığı Hasan'ın karşısına çıkan herhangi bir eskicinin Hasan'ı etkilemesi olarak işlediği için buradaki dönüm noktası Hasan'ın hayatı için eskici olmaktadır. Metin okunduktan sonra başlık ile metin arasındaki bağ daha anlaşılır bir hal almaktadır. Bu sebeple başlık ile metin arasında bir uyumun olduğu söylenebilir.

Konu. Hikâyenin konusu kimsesiz kalan Hasan'ın dilini bilmediği bir yerde yaşadığı zorluklar, gurbette diline ve memleketine duyduğu hasret anlatılmaktadır. Gurbette Türkçe konuşan bir eskiciyle denk gelerek yaşadığı mutluluğu dile getirilmiştir. Ana diliyle anlaşabilmenin, iletişim kurup duygu paylaşmayı işleyen bu hikâye konusu ve içeriği bakımından birbiriyle ilişkili olduğu belirtilebilir.

Anahtar Sözcükler. Metinde sık tekrar edilen sözcükler; Hasan, eskici, susmak, sormak ve ana dili şeklinde ifade edilebilir. Bu anahtar sözcükler hikâyenin bağlamı ile uyumluluk göstermektedir.

İçerik Şeması. Hikâye olay öyküsü örneğidir. Olay örgüsü ise 5 yaşında hem anasız hem babasız olan Hasan'ın vatanından çok uzaklara gönderilerek ana dili olan Türkçeden ayrı kalması ve bunun üzerine Türkçe konuşan eskiciyle karşılaşmasıdır. Bu karşılamanın sonundan Hasan ve eskicinin ağlaması her iki karakter için ana diline duyduğu hasreti yansıtmaktadır. Hikâye giriş, gelişme ve sonuç bölümü olarak içerik şemalarına ayrılmıştır.

Giriş bölümü. 1-25. tümceler hikâyenin giriş bölümüdür. Giriş kısmında hikâyenin ana kahramanı olan Hasan'ın İstanbul'dan Arabistan'a doğru yola çıkması anlatılmıştır. Hasan'ın yola çıkmasının sebebini ve vapurda karşılaştığı manzaralar ifade edilmiş, İstanbul'dan uzaklaştıkça Hasan'ın artık anlamadığı bir dille konuşulmaya başlandığı dile getirilmiştir. Giriş bölümünde mekân ve doğa betimlemelerine yer verilmiştir. Giriş bölümü Arapça bir ifadeyle son bulmuştur.

Gelişme bölümü. 26-80. tümceler hikâyenin gelişme bölümüdür. Hikâyede bu bölüm Hasan'ı istasyonda karşılamaya gelenler ile başlamaktadır. İlerleyen günlerde Hasan'ın hep sustuğu hatta Arapçayı anlamaya başlamasına rağmen sessiz kaldığı dile getirilmiştir. Hasan'ın da artık istasyona karşılamaya gelen çocuklara benzediği onlar gibi kıyafetlere sahip olduğu anlatılmaktadır. Gelişme bölümünün dönüm noktası olan kısım ise Hasan ile eskicinin karşılaşmasıdır. Bu karşılaşmada Hasan ana dilini konuşan biriyle karşılaştığı için mutlu ve heyecanlıdır. Uzun süredir devam eden suskunluğunu bir kenara bırakıp eskici ile sohbet etmesi anlatılmaktadır. Bu bölüm eskicinin işlerini bitirmesi ile sona ermiştir.

Sonuç bölümü. 75-91. tümceler hikâyenin sonuç bölümüdür. Eskicinin gidecek olması ve Hasan'ı ağlamasıyla başlar. Bu ağlamanın sebebi Hasan'ın artık Türkçe konuşacak birisini bulamayacağını düşüncesi olarak açıklanmaktadır. Bölümün devamında Hasan'ın ağlamasına dayanamayan eskicinin de ağlamasıyla devam eder ve bu ağlamanın neler hissettirdiği ile bölüm son bulmuştur. Metnin içeriği aşağıda yer alan Şekil 2'deki şema gibi ele alınabilir. Bu şemada hikâyenin başlangıcında olumlu olarak gösterilen durumun süreç içerisinde olumsuz bir duruma dönüştüğü görülmektedir.

Şekil 2
Metnin İçerik Şeması

Konu Değişimi Belirleyicileri. Anlatıdaki konunun, olayın, yerin veya durumun değişmesi olarak adlandırılan bu kavrama "Eskici" adlı hikâyede oldukça fazla rastlanılmaktadır. Hikâyenin ilk tümcesi kahramanın vapura bindirilmesi ile başlamakta ve Arabistan'a gönderilmesi ile devam etmektedir. 1-3. tümcelerde Hasan'ın anasının kaybıyla tek başına kaldığı ve bu sebeple halasının yanına gönderildiğinden bahsetmektedir. 4.tümcede Hasan'ın Filistin'e gönderilmesi ile konu değişmiş, 5 ve 6. tümcelerde Filisten'e yolculuk ederken vapurda yaşadıkları kısaca aktarılmıştır. 7. tümcede fakat bağlacı ile konu değişimi yaşanmıştır. Bu konu değişimiyle Hasan'ın memleketinden iyice uzaklaşması ve anlamadığı bir dilden konuşulması Hasan'ın durgunluğunun nedenini açıklamaktadır. 8-13. tümcelerde değişen dilin değişmesi aşamalı olarak ifade edilmektedir. 14. tümcede yer Hayfa, mekân ise tren olarak karşımıza çıkarak konu değişimi yaşanmaktadır. Bu durum 18. tümceye kadar devam etmektedir. 18. tümce "fakat" bağlacı ile başlayıp artık ağaçların, güzel bahçelerin ve zeytinliklerin azaldığını dile getirmektedir. 19-23. tümceler arasında Hasan'ın trende seyahatinde dışarıda gördüğü yeryüzü şekilleri ve hayvanların tasviri dile getirilmiştir. 24 ve 25. tümcelerde askeri ile arasındaki geçen kısa sohbet aktarılmıştır. 26. tümce itibarıyla mekân değişikliği olduğundan ve metne yeni katılımcılar girdiği için konu değişimi yaşanmıştır. 27-28. tümcelerde "Hasan'ın halasına" gönderim yapılarak halanın betimlemesi yapılmıştır. 29-30. tümcelerde Arapça bir ifadeye yer verilmektedir. 31-32. tümcelerde Hasan'ı istasyona karşılamaya gelenler hakkında betimlemeler yapılmıştır. 33-37. tümcelerde Hasan'ın Arapçayı anlamaya başladığı ancak konuşmak istemeyerek uzun süredir sustuğu dile getirilerek konu değişimi yaşanmıştır. 38 ve 39. tümcelerde "da" bağlacı Hasan'ın diğer çocuklarla artık aynı kıyafetlerinin olması hatta saçının da diğer çocuklarınki gibi perçemli olması ifadeleri ile örtük anlam sağlanmıştır. 40. tümcede Hasan'ın artık yavaş yavaş yeni yaşamına alışmaya başlandığından söz edilmektedir. 41. tümcede "bir gün" zaman belirteci ile eski katılımcı "hala" dahil olmuştur bu nedenle konu değişimi belirleyicilerine yer verilmiştir. 42-43. tümcelerde satıcının tasviri yapılmak ve gözleme yer verilmektedir. 44. tümcede "konuştular" ifadesi için hala ve satıcı kast edildiği için gönderim yapılmıştır. 45-49. tümcelerde

Hasan'ın evde sıkıldığından ve satıcının yaptığı işi susarak satıcıyı seyretmesinden bahsedilmektedir. 50. tümce "bir aralık" ifadesi ile başlamakta ve Hasan'ın farkında olmadan ana diliyle soru sorduğundan bahsetmedir. Bu sebeple bu tümcede konu değişimi görülmektedir. 51-56. tümceler arası Hasan ile eskici arasındaki diyaloglara yer verilmektedir. 50. tümce itibarıyla satıcının adı eskici olarak değişmiş, hikâyenin sonuna kadar satıcı artık eskici olarak anılmaya başlanmıştır. 57-59. tümcelerde eskicinin fiziksel özellikleri detaylı bir şekilde aktarılmıştır. 60-62. tümcelerde eskicinin Hasan'a burada ne işi olduğunu soru sorması ve Hasan'ın anlatması işlenmektedir. 63. tümcedeki "sonra" zaman belirleyici ile konu değişimi yaşanmış, bu tümcede Hasan İstanbul'daki anılarından bahsetmiştir. 64. tümcede "bir aralık" zaman belirteci ile konu değişimi yaşanmıştır. 65-68. tümcelerde Hasan ile eskici arasındaki diyaloglara yer verilmiştir. 69-73. tümceler Hasan'ın konuşmasını ve eskicinin ise onu dinleyip yurdunun hayalini kurmasını konu edinmiştir. 74. tümcedeki "fakat" bağlacı ile konu değişmiş eskicinin işinin bittiği, 75-76. tümcelerde eşyalarını toplaması anlatılmıştır. 77-79. tümcelerde Hasan ile eskicinin diyaloglarına yer verilmiştir. 80. Tümcede "o zaman" belirteci ile konu değişimi yaşanmış, Hasan'ın eskicinin gideceği için ağlamaya başlaması dile getirilmiştir. 81 ve 82. tümcelerde Hasan'ın ağlaması benzetme yapılarak aktarılmıştır. 83-85. tümcelerde eskici Hasan'a ağlama diyerek teselli vermekte, 86. tümce de ise bu teselliyi duyan Hasan'ın daha çok ağlaması konu edilmiştir. 87-88. tümcede eskicinin yine Hasan'a ağlama şeklinde ifadesine yer verilmiştir. 89 ve 90. tümcelerde eskicinin de kendini tutamayıp ağlamaya başladığı ve bu ağlama hissinin de tarifi konu edilmiştir.

Ana Düşünce Tümcesi (Konu Tümcesi). Ana düşünce verilmek istenen asıl mesaj olarak ele alınmaktadır. "Eskici" adlı hikâyede ana düşünce açıkça ifade edilmemiştir. Ana düşünceyi bulmak için metnin tamamının okunması ve bundan hareketle bir ana düşünceye ulaşılması gerekmektedir. Metnin bütününden çıkarılacak ana düşünce "İnsan, doğup büyüdüğü yerlerden ayrılsa bile ana dil, bağlılık ve aidiyet duygusu güçlü bir bağ oluşturmaya devam eder. Aynı dili konuşan biriyle karşılaşmak heyecan ve mutluluk; ayrılmak ise hüzün yaratır." olarak ifade edilebilir. Kısacası insan kökeniyle olan bağını doğduğu ve büyüdüğü mekândan bağımsız olarak sürdürme ve yaşatma hissi bu metinden çıkarılan ana fikirdir.

Biçem. Estetik bir kaygıyla oluşturulan yazınsal metinlerin çözümlenmesinde detaylı bir inceleme gerektiği düşünülmektedir. Bu hususta incelenecek metin dört işleve göre incelenmelidir. Bu dört boyut Dilidüzgün (2008) tarafından sözdizimsel düzlemle ilgili biçemsel yapılar, anlamsal düzlemle ilgili biçemsel yapılar, kullanılan dil ve anlatıcı bakış açısı ve anlatım tutumu/odaklayım olarak belirtilmiştir.

a)Sözdizimsel düzlemle ilgili biçemsel yapılar. Sözdizimsel olarak biçemsel yapı doğrultusunda hikâyede tek yüklemden ya da sözcükten oluşan tümce, ünlem ve soru tümceleri, eksik tümce, bir eylemin farklı biçim örnekleri metinde yer almaktadır. Ancak ama bağlacı örneği metinde yer almamaktadır. Ayrıca doğrudan aktarımın daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında dolaylı aktarıma da yer verildiği belirtilebilir.

Tek yüklemden ya da sözcükten oluşan tümce örneği: Ağlama.

Ünlem ve soru tümceleri örnekleri: Hasan gel! Türk çocuğu musun be?

Eksik tümce örneği: Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki....

Bir eylemin farklı biçimleri örneği: Hikâyede eğlenmek, susmak, ağlamak fiilinin farklı kullanım biçimlerine rastlanılmıştır. Bu fiiller metinde eğlendi, eğlendirmişti, susuyordu, sustu, ağlıyor, ağlama, ağlamaktadır şeklinde yer almaktadır.

Doğrudan aktarım örneği: "Gemel! Gemel! Dedi."

Dolaylı aktarım örneği: Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı. Bir diğer dolaylı aktarım örneği ise 63. tümcede yer alan *"söyledi"* fiilinin kullanılmasıyla ter almaktadır.

b) Anlamsal düzlemle ilgili biçemsel yapılar. Anlamsal olarak biçemsel yapı incelendiğinde metin içerisinde deyim kullanımına yer verildiği ancak atasözü kullanımına yer verilmediği ifade edilebilir. Metinde farklı sözcüklere de yer verilmektedir. Hikâyede benzetme, kişileştirme, ad aktarmasından yararlanılmıştır.

Deyim örnekleri. Hasan yüreği burkularak sordu. "Yüreği burkulmak" deyimi çok üzülmek anlamında kullanılmıştır. Hikâyede rast gelmek ve katıla katıla ağlamak deyimleri de yer almaktadır. "Rast gelmek" deyimi ummadığı hâlde karşılaşmak, rastlamak anlamında kullanılmıştır. "Katıla katıla ağlamak" deyimi ise aşırı derecede ağlamak anlamında kullanılan bir ifadedir.

Farklı sözcük örnekleri. "Pür nakıl" kelimesi hikâyede meyve çiçeklerle dolu ağaç anlamında kullanılmıştır. "Avurt" kelimesi ise yanağın ağız boşluğu hizasına gelen bölümü anlamına gelecek biçimde ifade edilmiştir. "Bir teviye" kelimesi ise tekdüze, sıra anlamına kullanılmıştır. "...kırmızı merkupları..." ifadesi kırmızı ayakkabı anlamında kullanılmıştır. Bu kelimeler şu an kullanılmayan 4 sözcük olarak tespit edilmiştir.

Benzetme örneği. "Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl parlıyordu."

Kişileştirme örneği. "Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı." Bu cümlede açıksa belirtilmese de kast edilen varlığın deve olduğu anlaşılmaktadır. Burada yapılan salgın ve küskün ifadeleri ile insana ait özellikler deveye aktarılarak kişileştirme yapılmıştır.

Ad aktarması örneği. **"***Hayfa'ya* çıktılar." Cümledeki ad aktarması Hayfa kelimesi üzerinden yapılmıştır. Hayfa şehri kast edilecek şekilde kurulan bu cümlede ad aktarması bulunmaktadır.

c) Kullanılan Dil. Eskici adlı hikâyede kullanılan dil oldukça sade, açık ve anlaşılır bir şekildedir. Metinde diyalog tekniğine rastlanılmaktadır. Hasan ve eskici arasında geçen konuşmalar diyalog tekniğinin kullanıldığının bir göstergesidir. Hikâyede sık sık ikilemelere başvurulmuş; biçim biçim, acele acele, sarsıla çarpışa vb. gibi ikilemelerle anlatım pekiştirilmiştir. Hikâyede Hasan'ın geçmişine yönelik geriye dönüş tekniği kullanılmıştır. Geriye dönüş tekniği metinde 63. tümcede karşımıza çıkmaktadır. Hasan'ın evlerini anlatması, arkadaşı ile olan anılarından bahsetmesi ve hasta arabasından bahsetmesi geçmişe yönelik bir anlatımın söz konusu olduğunu göstermektedir.

d) Odaklayım. Metinde anlatıcı her şeyi gören ve bilen bir konumda yer almaktadır. Anlatıcı zaman zaman detaylı bir anlatımda bulunmuştur. Bu bağlamda "Eskici" adlı hikâyeye hâkim olan bakış açısı sıfır odaklayım olarak söylenebilir.

Özet. Babasının ardından anasını kaybeden 5 yaşındaki Hasan'ın İstanbul'dan Filistine'e gönderilmek üzere vapura bindirilir. Vapurda hoşça vakit geçiren Hasan artık anlamadığı bir dilden konuşulmaya başlanınca durgunlaşır. Hayfa'ya indikten sonra bir trene bindirilir. Bu tren yolculuğunda karşılaştığı manzaralar artık eskisi gibi değildir, gördüğü hayvanlar bilmediği hayvanlardır. Yanındaki askere ne olduğunu sorar. Asker anlamadığı bir dilde cevap verir. Yolculuk bitter ve Hasan istasyonda iner. Halası, halasının arkadaşları ve çocuklar Hasan'ı karşılamaya gelmiştir. Hasan bundan sonraki günlerini hep susarak geçirir. Ama bir yandan da yaşadığı yere uyum sağlar. Onlar gibi giyinir, onlar gibi yemek yer hatta onların dilini anlamaya başlar ancak anlamaya başladığı dili konuşmaz. Bir gün halası sokaktan geçen bir satıcıyı ayakkabıları tamir etmesi için eve çağırır. Hasan da evde sıkıldığı için bu satıcıyı izlemeye başlar. Susar ve izler. Böyle izlediği esnada bir anda ana diliyle eskiciye soru sorar. Eskici bu soru karşısında şaşırır. Hasan'ın Türk olup olmadığını sorar. Hasan ve eskici ana dilleriyle sohbet etmeye başlarlar. Sohbette Hasan konuşur, eskici dinler. Bu sohbet eskicinin işi bitene kadar devam eder. Eskicinin işi bitmesi üzerine Hasan ağlamaya başlar. Bu ağlamanın nedeni bir daha Türkçe konuşacak kimse bulamayacağı düşüncesidir. Bunun üzerine eskici de dayanamaz ve ağlama başlar. Ağlamasının yüreğini yumuşattığını hisseder.

Sonuç Tümcesi. Hikâyenin sonuç cümlesi ile giriş cümlesi arasında bağlantılar kurmayı sağlayan, anlatının özetlenmiş hali olarak değerlendirilebilen cümleler olduğunu ifade etmek

mümkündür. Bu hikâyenin sonuç tümcesinin okuyucu tesir altına alan bir etkileyici ifade ile sonlandığını söylemek mümkündür. Sonuç tümcesinde belirtildiği gibi Hasan Türkçe konuşacak birini bulamayacağı için ağlamakta eskici ise yurduna duyduğu özlemini, bir daha kavuşamayacağını düşündüğü için ağlamaktadır. Bu bağlamda ele alınan sonuç tümcesinin ana düşünce ve izlek ile örtüştüğü ifade edilebilir.

İzlek. Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te "Bir edebî eserde işlenen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelim.'' açıklanmaktadır. Hikâyenin motifleri "ana dil" ve "vatan hasreti" olarak belirlenmiştir. Metinden, "İnsan ülkesi dışında bir yerde ana dilini konuşanlarla karşılaştığında ülkesine kavuşmuş gibi hisseder." şeklinde bir temel izlek çıkarılabilir. Metnin geneline hâkim olan hasret duygusu da bu izleklerle beraber kullanılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma konusu olarak seçilen "Eskici" adlı hikâye 955 sözcükten ve 90 cümleden oluşmaktadır. Vatanından ve ana dilinden ayrı kalan Hasan'ın diline duyduğu hasreti işleyen bu metnin dili sade, anlatımı açık ve okuyucuyu etkileyen bir yapısı vardır. Ele alınan "Eskici" hikâyesinin metindilbilimsel açıdan büyük ölçekli yapı (bağdaşıklık) ve küçük ölçekli yapı (bağlaşıklık) olmak üzere analizi yapılmıştır. Bu analizde, Aydın ve Torusdağ (2014) tarafından yapılan küçük ölçekli yapı bağlaşıklık ve büyük ölçekli yapı bağdaşıklık olarak tasnif edilen ölçütler üzerine yorum yapılmaya çalışılmıştır. Bağlaşıklık ölçütleri, sözcüksel ve dilbilgisel bağlaşıklık olarak modellenmiş; bağdaşıklık ölçütleri ise işlev, başlık, konu, anahtar kelimeler, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, ana düşünce tümcesi, biçem, özet, sonuç tümcesi ve izlek ölçütleri olarak modellenmiştir. Bu sınıflandırma ışığında incelenen "Eskici" hikâyesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hikâyede sözcüksel bağlaşıklık ögelerinden, yineleme ve eşdizimsel örüntüleme örneklerine rastlanılmıştır. İncelenen hikâyede yinelemeler farklı biçimlerde oldukça fazla yer almakta ve bu sebeple anlama da katkısı bulunmaktadır. Bu doğrultuda Bölükbaş'ın (2010) yinelemelerin bilinçli olarak kullanılması tespiti ile uyuşmaktadır. Dilbilgisel bağlaşıklık ögelerinden ise gönderim örneği olarak sadece iç gönderim olduğu tespit edilmiş, dış gönderime metinde yer verilmemiştir. İç gönderim yapılırken ön ve art gönderim örneklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Metinde art gönderim daha fazla yer almaktadır. Gönderim yapılırken adıllar, iyelik ekleri, kişi ekleri ve sıfatlardan yararlanılmıştır. İncelenen hikâyede gönderim unsurunun sıklıkla kullanılması Yıldırım'ın (2020) tespitiyle örtüşmektedir.

Bir diğer dilbilgisel bağlaşıklık unsuru olan eksiltinin hikâyede özne, nesne, tümleç, tamlayan ve yüklem eksikliği olarak örneklerine rastlanılmış, sözcük tekrarı olmadan anlatımın tekdüze olmasının önüne geçildiği söylenebilir. Değiştirim unsuru olarak hikâyede "öyle", "böyle" ve "şöyle" kelimelerinin yanında "öteki" kelimesinden yararlanılarak değiştirim bu kelimelerle sağlanmıştır. Elde edilen bu bulgular Hirik (2020) tarafından ulaşılan sonuç ile benzediği tespit edilmiştir. Bağıntı ögeleri olarak hikâyede yer alan bağlaçlar; ve, fakat, artık, hem....hem, ne.....ne, sonra, nihayet, amma, ki, da/de olarak fazlaca yer almaktadır. Bu bulgu ile Kala'nın (2018) cümlelerin anlam ve yapı olarak birbirine bağlanmayı sağlaması yönündeki tespiti ile desteklenmektedir. Metinde yer alan yapısal yinelemeler benzerlik/koşutluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Eskici" hikâyesinde geçen olayların zamanı ve ekleri birbiriyle uyumludur. En sık kullanılan zaman geçmiş zamandır. Hikâyede olaylar kronolojik bir sırayla ifade edilmiş gerçek olaylar dizisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyenin gelişme bölümünde geriye dönüş tekniğinden yararlanılarak anlatıma canlılık katmaktadır. İşlevsel tümce yapısı hususunda metinde kurallı cümleler sıklıkla tercih edilmiş, ancak farklı bir ögenin vurgusu için devrik cümlelerden de yararlanıldığı görülmektedir. Metinde açıkça ifade edilmeyen ama cümlenin anlamından yorum yapılarak çıkarılan örtük anlatımlar da söz konusudur.

"Eskici" adlı hikâyede büyük ölçekli yapı bağdaşıklık unsurları incelenerek derin yapısı çözümlenmiştir. Bu çözümlemeler doğrultusunda metinde anlatım işlevinden yararlanarak hisleri açığa çıkarma amacıyla yazıldığı tespit edilmiştir. Hikâyenin başlığı ilgi çekici gözükmemekte ancak metin ile uyumlu olduğu görülmektedir. Anahtar kelimelerin metinde sık tekrar edilen kelimelerde hareketle

bulunacağı ve özet yazmada yararlanacak kelimeler olduğu tespit edilmiştir. İncelenen hikâyenin konusu ana dil ve ana vatan teması etrafında şekillenmektedir. Bu tema ekseninden şekillen konu tümcesi/ ana düşüncesi metinde doğrudan ifade edilmemiş, metnin anlamından çıkarılmaktadır. Hikâyede konu değişimi belirleyici unsurlar konu, zaman ve olayın anlatımın yönünü değişikliğe uğratmaktadır. Bu bulgu doğrultusundan Parlak Kalkan'ın (2021) ulaştığı bulgu ile örtüşmektedir.

Hikâyede tek yüklemden ya da sözcükten oluşan tümce, ünlem ve soru tümceleri, bir eylemin farklı biçimlerdeki örnekleri, doğrudan ve dolaylı aktarım örneklerine rastlanılmaktadır. Buna ek olarak metinde benzetme, kişileştirme, ad aktarması, deyimlere de yer verilmiştir. Hikâyede yalın ve anlaşılır bir dil kullanılmış, sıfır odaklayım bakış açısından yararlanılmıştır. Sıfır odaklayım bakış açısıyla yazılan hikâye ile Güler'in (2024) araştırmasının bakış açısı bulgusuyla uyuştuğu tespit edilmiştir. Son olarak hikâyenin motifleri "ana dil" "vatan hasreti" olarak belirlenmiştir. Hikâyenin temel izleği olan "İnsan ülkesi dışında bir yerde ana dilini konuşanlarla karşılaştığında ülkesine kavuşmuş gibi hisseder." ifadesi ile motifi arasında bir bütünlük ve uyum sağlanmaktadır. Çalışmada ulaşılan küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı bulguları Göre ve Özkan'ın (2023) yaptığı çözümleme sonuçları ile benzediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında "Eskici" hikâyesi metindilbilimsel açıdan küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı olarak incelenmiştir. İncelenen bu hikâyenin küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı unsurlarını bulundurduğu tespit edilmiş ve bu unsurları birbiri arasında anlamlı bir bütünlük sağlamaktadır. Bu yapı unsurları ile derin ve yüzey yapıdaki anlamlarına ulaşılarak metnin çözümlenmesi yapılmıştır. Metin çözümleme hususunda elde edilen verilerin yeterli kaliteye sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonucu doğrultusunda verilebilecek öneriler şu şekilde ifade edilebilir: "Eskici" adlı hikâye farklı metin inceleme yöntemleri ile analiz edilebilir ve yazarın diğer hikâyeleri metindilbilimsel olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi.* (7.baskı). Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe dersi kitabının "duygular" temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Journal of Turkish Studies,* 7(3), 381-407.

Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(4), 109-134. https://doi.org/10.7884/teke.340

Beaugrande, R. A. D. & Dressler, W. U. (2002). *Introduction to textlinguistic.* Longman Group Company.

Bölükbaş, F. (2010). Metindilbilimsel çözümleme: Muzaffer İzgü'nün Yedi Uyurlar öyküsü. *Folklor/ Edebiyat Dergisi, 16*(63), 99- 116.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi

Demirci, K. (2023). *Türkoloji için Dilbilim.* (6.Baskı). Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi.* Anı Yayıncılık.

Göre, Z. ve Özkan, F. B. (2023). Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *International Journal of Language Academy, 11*(5), 395-419.http://dx.doi.org/10.29228/ijla.73698

Güler, A. (2024). Süreyya Yusuf'un "Bayram Saati" adlı hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir çözümleme. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları, 6*(2), 161-178. https://doi.org/10.47139/balted.1505100

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi.* (3.baskı). Miltulingual Yayınları.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Longman Group Limited.

Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10(*1), 221-238. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.732163

Kala, H. (2018). *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde metindilbilimsel bağdaşıklık.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Karay, R. H. (1940). *Gurbet Hikayeleri.* Semih Lûtfi Kitapevi.

Kıran, Z. & Kıran, A. E. (2023). *Dilbilime giriş*. (6.baskı). Seçkin Yayıncılık.

Parlak Kalkan, G. (2021). Metindilbilimsel bir çözümleme: Bağlaşıklık unsurları bakımından Rasim Özdenören"in Öyle Bir Gece hikâyesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Özel Sayı - Prof. Dr. Halil ÇEÇEN"e Armağan),* 299-322.

Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe.* Multilingual Yayınları.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. *İzlek* https://sozluk.gov.tr/ adresinden 1 Aralık 2025 tarihinde erişildi.

Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri.* Pegem Akademi.

Yıldırım, O. (2020). Metin dilbilimsel bağdaşıklık ve tutarlılık temelinde Haldun Taner'in "Neden Sonra."sı. *Journal of History School,* 48, 3392-3417. https://doi.org/10.29228/JOH.44674

BÖLÜM 14

YANSITICI UYGULAMALAR BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI: NİTEL BİR ÇÖZÜMLEME

Dr. Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

YANSITICI UYGULAMALAR BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK İNŞASI: NİTEL BİR ÇÖZÜMLEME [1]

Meltem Çengel Schoville[2]

Özet

Bu çalışma, tek bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve bu sürece yön veren yansıtıcı uygulamaları nasıl deneyimlediklerini incelemektedir. Mesleki kimlik literatürü, öğretmen kimliğinin yalnızca pedagojik bilgi ve beceriden değil, aynı zamanda bireyin kendi habitusu, öğrenme geçmişi, eğitim idealleri ve kurumsal deneyimleri üzerine düşünme kapasitesinden beslendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yansıtıcı, öğretmen adaylarının kendilerini hem özne hem de nesne olarak konumlandırmalarına, kendi pedagojik eylemlerini, sınıf içi rollerini ve mesleğe ilişkin anlamlandırmalarını sorgulamalarına imkân veren merkezi bir kavramdır. Bourdieu'nün "düşünümsel sosyoloji" yaklaşımı ise bireyin kimlik inşasını, içinde yer aldığı sosyal alanın yapılarıyla kurduğu etkileşim üzerinden açıklayarak, öğretmen kimliğinin yalnızca bireysel bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal olarak şekillenen bir yapı olduğunu vurgular. Bu nitel araştırmada, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini üç yantıcı boyut üzerinden inşa ettiklerini göstermektedir: Kişisel yansıtma, adayların kendi habitusları, geçmiş öğrenme deneyimleri ve kişisel öğretmen imgeleri üzerinden kurdukları sorgulamalar; pedagojik yansıtma, sınıf içi uygulamalar, mikro öğretim deneyimleri ve gözlemler üzerinden gelişen pedagojik farkındalık; sosyal yansıtma, öğretmenliğin toplumsal değeri, değişen eğitim politikaları, mesleki geleceğe ilişkin beklentiler ve yapısal kısıtlarla kurulan ilişkileri içermektedir. Çalışma, yansıtıcı uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini güçlendirdiğini, ancak yapılandırılmış yansıtıcı fırsatlarının sınırlı olmasının adayların kimlik gelişiminde boşluk yarattığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı olarak düşünmeyi destekleyen mentorluk, yazılı yansıtma etkinlikleri ve tartışma temelli öğrenme ortamlarının sistematik biçimde güçlendirilmesi önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı uygulamalar, mesleki kimlik, öğretmen adayı

GİRİŞ

Öğretmen kimliği, öğretmen eğitiminin en temel ve karmaşık boyutlarından biridir. Mesleki kimlik, yalnızca pedagojik bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireyin kendi deneyimlerini, değerlerini, inançlarını ve mesleki ideallerini sürekli olarak yeniden yapılandırdığı dinamik bir süreçtir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard, vd, 2004). Öğretmen yetiştirme programlarının temel hedeflerinden biri, öğretmen adaylarının güçlü ve tutarlı bir mesleki kimlik geliştirmelerini desteklemektir; çünkü mesleki kimlik, öğretmenlerin pedagojik kararlarını, sınıf içi uygulamalarını, öğrencileriyle kurdukları ilişkileri ve mesleki gelişim yönelimlerini doğrudan etkilemektedir (Izadinia, 2013; Timoštšuk ve Ugaste, 2010).

---

[1] Bu çalışma ICONTE 2025 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
[2] Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mcengel@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0255-4600

Son yıllarda, öğretmen kimliği araştırmalarında yansıtıcı uygulamaların merkezi rolü giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünme (reflexivity), öğretmen adaylarının kendi düşünce, inanç, değer ve eylemlerini eleştirel bir mesafeden incelemelerini, sorgulamalarını ve yeniden yapılandırmalarını sağlayan bilişsel ve metabilişsel bir süreçtir (Larrivee, 2000; Schön, 1983). Yansıtıcılık, öğretmen adaylarının teorik bilgiyi pratik deneyimlerle bütünleştirmelerine, kendi pedagojik varsayımlarını fark etmelerine ve mesleki kimliklerini bilinçli bir şekilde inşa etmelerine olanak tanır (Korthagen, 2004; Rodgers ve Scott, 2008).

Mesleki Kimlik ve Yansıtıcı Düşünme[3] İlişkisi

Mesleki kimlik alanyazını, öğretmen kimliğinin çok boyutlu ve bağlamsaldır olduğunu ortaya koymaktadır. Kimlik, bireyin "kim olduğu" ve "ne tür bir öğretmen olmak istediği" sorularına verdiği yanıtlardan oluşur ve bu yanıtlar, hem bireysel özellikler hem de sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlar tarafından şekillendirilir (Akkerman ve Meijer, 2011; Flores ve Day, 2006). Bu bağlamda, öğretmen kimliği yalnızca bireysel bir inşa süreci değil, aynı zamanda toplumsal olarak üretilen ve yeniden üretilen bir yapıdır. Yansıtıcı düşünme kavramı, bu kimlik inşa sürecinde kritik bir işlev görür. Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi, bireyin deneyimlerini sistematik ve disiplinli bir şekilde sorgulaması olarak tanımlamıştır. Schön (1983), "eylem içinde düşünme" (reflection-in-action) ve "eylem üzerine düşünme" (reflection-on-action) ayrımını yaparak, yansıtıcılığı hem anlık öğrenme ve öğretme süreci kararları sırasında hem de sonrasında gerçekleşebileceğini göstermiştir. Korthagen ve Vasalos (2005), bu yaklaşımları genişleterek "çekirdek yansıtıcılık" (core reflection) modelini önermiş ve öğretmen adaylarının derin değerlerine, inançlarına ve kimliklerine ulaşmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Bourdieu'nün Düşünümsel (Yansıtıcı) Sosyoloji Yaklaşımı

Pierre Bourdieu'nün sosyolojik çerçevesi, öğretmen kimliği ve yansıtma ilişkisini anlamak için güçlü bir teorik temel sunmaktadır. Bourdieu'nün "düşünümsel sosyoloji" (reflective sociology) yaklaşımı, bireylerin toplumsal konumlarını, habituslarını ve içinde bulundukları sosyal alanları (field) eleştirel bir şekilde incelemelerini gerektirir (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Habitus, bireyin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan, içselleştirilmiş eğilimler, algı şemaları ve eylem kalıpları sistemidir; sosyal yapıların bireysel pratiklere dönüştüğü yerdir (Bourdieu, 1990). Öğretmen kimliği bağlamında, habitus kavramı öğretmen adaylarının kendi öğrenme geçmişlerinin, aile ve toplumsal kökenlerinin, önceki eğitim deneyimlerinin ve kültürel sermayelerinin mesleki kimliklerini nasıl şekillendirdiğini anlamaya yardımcı olur (Grenfell, 2012; Reay, 2004). Düşünümsel sosyoloji, öğretmen adaylarının bu habituslarını fark etmelerini, sorgulamalarını ve dönüştürmelerini teşvik eder. Bourdieu (2003), sosyolojik düşünümselliğin (sociological reflexivity), bireylerin kendi sosyal konumlarını ve bunların düşünce ve eylemlerine etkilerini anlamalarını sağladığını vurgular.

Yansıtıcı Uygulamaların Boyutları

Alanyazın, düşünümsel uygulamaları farklı düzeylerde ve boyutlarda kavramsallaştırmaktadır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşasında üç temel yansıtıcı boyutu tanımlamaktadır: kişisel, pedagojik ve sosyal yansıtma. Kişisel yansıtma, öğretmen adaylarının kendi biyografilerini, öğrenme geçmişlerini, değerlerini, inançlarını ve kişisel öğretmen imajlarını sorguladıkları içsel bir süreçtir (Kelchtermans, 2009). Bu boyut, adayların "neden öğretmen olmak istiyorum?", "ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?" ve "geçmiş deneyimlerim öğretmenlik anlayışımı nasıl şekillendirdi?" gibi sorulara yanıt aramalarını içerir. Kişisel yansıtma, Bourdieu'nün habitus kavramıyla yakından ilişkilidir; çünkü adayların kendi içselleştirilmiş eğilimlerini ve öğretmenlik ideallerini fark etmelerini gerektirir (Grenfell, 2012; Maton, 2012). Pedagojik yansıtma, öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını, öğretim stratejilerini, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini ve sınıf içi kararlarını

[3]"Reflective sociology" kavramı Türkçe sosyoloji alanyazınında "düşünümsel sosyoloji" olarak yaygın olarak kullanılırken, "reflective" kavramı eğitim alanyazınında yansıtıcılık olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, sosyolojik bağlamdaki açıklamalarda, düşünümsel sosyoloji kavramı kullanılırken, öğretmen kimliğin bağlamında ele alınırken, yansıtıcılık kavramı kullanılmıştır.

sistematik olarak inceledikleri bir süreçtir (Hatton ve Smith, 1995; Ward ve McCotter, 2004). Mikro öğretim deneyimleri, öğretmenlik uygulaması, akran gözlemleri ve video destekli yansıtma etkinlikleri, pedagojik yansıtmayı destekleyen önemli araçlardır (Gaudin ve Chaliès, 2015; Tripp ve Rich, 2012). Sosyal yansıtma ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerini, eğitim politikalarını, kurumsal bağlamları, mesleki geleceğe ilişkin beklentileri ve yapısal kısıtlamaları eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri bir süreçtir (Larrivee, 2008; Zeichner ve Liston, 1996). Bu boyut, Bourdieu'nün "alan" (field) kavramıyla ilişkilidir; öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu güç ilişkilerini, statü hiyerarşilerini ve toplumsal dinamikleri anlamayı gerektirir (Bourdieu, 1990; Reay, 2004). Sosyal yansıtma, öğretmen adaylarının mesleği yalnızca teknik bir uygulama olarak değil, aynı zamanda politik ve ideolojik bir pratik olarak görmelerini sağlar (Freire, 1970; Giroux, 1988).

Türkiye Bağlamında Öğretmen Kimliği ve Yansıtıcı Uygulamalar

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları, son yıllarda önemli reformlar geçirmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programları, düşünümsellik ve uygulama becerilerini vurgulamaktadır (YÖK, 2018). Ancak, Türk bağlamında yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının düşünümsel becerilerinin yetersiz olduğunu ve öğretmen yetiştirme programlarında düşünümsel uygulamalara yeterli yer verilmediğini göstermektedir (Gül ve Çelik, 2018; Sağur ve Bertiz, 2016).

Türkiye'deki öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi, hem bireysel faktörlerden hem de toplumsal ve kurumsal bağlamlardan etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, atanma kaygıları, KPSS gibi merkezi sınavlar, mesleki geleceğe ilişkin belirsizlikler ve eğitim politikalarındaki değişimler, adayların mesleki kimliklerini şekillendiren önemli faktörlerdir (Demir, vd., 2014; Develi ve Ar, 2021). Bu bağlamda, yansıtma uygulamaların öğretmen adaylarının hem bireysel kimlik inşalarını hem de toplumsal bağlamları anlama kapasitelerini güçlendirmesi beklenmektedir.

Mevcut alanyazın, yansıtma öğretmen kimliği gelişimindeki önemini vurgulamakla birlikte, birkaç önemli boşluk bulunmaktadır: Çoğu çalışma, yansıtma uygulamaları pedagojik düzeyde ele almaktadır; ancak kişisel, pedagojik ve sosyal yansıtma boyutlarını bütünleşik bir şekilde inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Hatton ve Smith, 1995; Ward ve McCotter, 2004). Larrivee (2008), yansıtma uygulamaların farklı düzeylerini tanımlamasına rağmen, bu düzeylerin öğretmen kimliği inşasında nasıl etkileşime girdiğine dair ampirik çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmektedir. Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen kimliği alanyazınının çoğunlukla parçalı ve bağlam-spesifik olduğunu, bütünsel ve çok boyutlu yaklaşımların eksik kaldığını vurgular. Zeichner ve Liston (2014), yansıtma öğretmen eğitiminin genellikle teknik ve pedagojik boyutlara odaklandığını, ancak sosyal ve politik boyutların ihmal edildiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Fendler (2003), yansıtıcı uygulamaların tarihsel ve politik bağlamlarının yeterince incelenmediğini ve çoğunlukla bireysel bir beceri olarak ele alındığını savunur.

Bunlar ile birlikte, öğretmen kimliği araştırmalarında Bourdieu'nün habitus, alan ve düşünümsel sosyoloji kavramlarının sistematik olarak uygulandığı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Maton, 2012; Reay, 2004). Grenfell ve James (1998), Bourdieu'nün teorik çerçevesinin eğitim araştırmalarında kullanımının sınırlı olduğunu ve özellikle öğretmen eğitiminde bu kavramların potansiyelinin yeterince keşfedilmediğini belirtmektedir. Reay (2004), habitus kavramının eğitim araştırmalarında sıklıkla yüzeysel ve alışkanlık haline gelmiş bir şekilde kullanıldığını, ancak derinlemesine ve eleştirel uygulamaların eksik olduğuna ilişkin eleştiriler ortaya koymaktadır. Maton (2012), Bourdieu'nün düşünümsel sosyoloji yaklaşımının, araştırmacıların ve eğitimcilerin kendi konumlarını ve varsayımlarını sorgulamak için güçlü bir araç olmasına rağmen, öğretmen eğitimi alanyazınında oldukça sınırlı düzeyde kullanıldığını vurgulamaktadır. Mills ve Gale (2010), Bourdieu'cü perspektifin, öğretmen kimliğinin sosyal ve kültürel boyutlarını anlamak için kritik öneme sahip olduğunu, ancak bu alandaki ampirik çalışmaların sınırlı kaldığının altını çizmektedir.

Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini ve deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel çalışmalara ihtiyaç vardır (Aksu, vd., 2010; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Aksu vd. (2010), Türkiye'deki öğretmen adaylarının özelliklerini nicel yöntemlerle incelemiş, ancak mesleki kimlik gelişiminin derinlemesine nitel analizine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003), Türkiye'de öğretmen eğitiminin yansımalarını tartışırken, bağlam-spesifik nitel çalışmaların eksikliğine dikkat çeker. Yıldırım ve Vural (2014), Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının sık değişmesinin, öğretmen adaylarının deneyimlerini anlamak için nitel araştırmaların önemini artırdığını savunur. Toy (2015), Türk bağlamında öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel ve güncel analizini yaparken, öğretmen adaylarının seslerinin ve deneyimlerinin daha fazla araştırılması gerektiğini belirtir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı uygulamaların nasıl yapılandırılması gerektiğine ve hangi pedagojik stratejilerin etkili olduğuna ilişkin ampirik araştırmalar sınırlıdır (Korthagen, vd., 2001; Loughran, 2002). Korthagen ve diğerleri (2001), gerçekçi öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamaların önemini vurgularken, bu uygulamaların nasıl yapılandırılacağına dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtir. Loughran (2002), öğretmen eğitimcilerinin kendi yansıtıcı uygulamalarını nasıl geliştirdiklerini incelerken, yapılandırılmış yansıtma fırsatlarının sistematik olarak tasarlanması gerektiğini savunur. Zeichner ve Liu (2010), öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamaların retorik ve gerçeklik arasındaki boşluğa dikkat çekerek, yansıtıcı uygulamaların nasıl desteklendiğine dair ampirik kanıtların yetersiz olduğunu vurgular. Collin ve diğerleri (2013), öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamaların sistematik incelemesini yaparak, mentorluk, yazılı yansıtma ve tartışma temelli öğrenme gibi stratejilerin etkinliğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu gösterir. Russell (2005), öğretmen eğitiminde kendi kendine çalışma (self-study) yaklaşımının yansıtıcı uygulamaları desteklemede potansiyel taşıdığını, ancak bu alandaki metodolojik çeşitliliğin ve ampirik kanıtların artırılması gerektiğini belirtir.

Bu çalışma, tek bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve bu sürece yön veren yansıtıcı uygulamaları nasıl deneyimlediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın alt amaçları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen adayları, mesleki kimliklerini kişisel yansıtıcı boyutunda (habitus, öğrenme geçmişi, kişisel öğretmen imajları) nasıl inşa etmektedir?
2. Pedagojik yansıtma (sınıf içi uygulamalar, mikro öğretim, gözlemler) öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini nasıl etkilemektedir?
3. Sosyal yansıtma (öğretmenliğin toplumsal değeri, eğitim politikaları, mesleki gelecek beklentileri, yapısal kısıtlar) öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl şekillendirmektedir?
4. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılandırılmış yansıtma fırsatlarının (mentorluk, yazılı yansıtma, tartışma temelli öğrenme) mevcut durumu ve etkililiği nasıldır?

Bu çalışma, Bourdieu'nün düşünümsel sosyoloji yaklaşımını öğretmen kimliği araştırmalarına uygulayarak, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini hem bireysel hem de toplumsal bağlamlar içinde anlamayı hedeflemektedir. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı uygulamaların nasıl güçlendirilebileceğine ilişkin politika ve uygulama önerileri sunacaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşası ve yansıtıcı uygulamalar arasındaki ilişkiyi anlamak için mesleki kimlik kuramları ve Bourdieu'nün düşünümsellik sosyoloji yaklaşımına odaklanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve, öğretmen kimliğinin dinamik, çok boyutlu ve bağlamsal doğasını vurgularken, yansıtıcılık kimlik inşasının merkezi bir mekanizması olarak konumlandırmaktadır.

Mesleki Kimlik: Kavramsal Temeller

Kimlik kavramı ve öğretmen kimliği. Kimlik, bireyin "ben kimim?" sorusuna verdiği yanıtların toplamıdır ve hem bireysel hem de sosyal olarak inşa edilir (Gee, 2000; Wenger, 1998). Mesleki kimlik ise, bireyin mesleğine ilişkin anlayışlarını, inançlarını, değerlerini ve kendini konumlandırma biçimlerini içeren karmaşık bir yapıdır (Beijaard, vd., 2004). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin "ne tür bir öğretmenim?" ve "ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?" sorularına verdikleri yanıtlardan oluşur ve bu yanıtlar sürekli olarak yeniden yapılandırılır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen kimliği literatüründe üç temel perspektif öne çıkmaktadır: Psikolojik perspektif kimliği, bireyin öz-algısı, inançları ve motivasyonları üzerinden tanımlamaktadır (Kelchtermans, 2009; Day, vd., 2006). Sosyokültürel perspektif kimliği, sosyal etkileşimler, topluluklar ve kültürel bağlamlar içinde inşa edilen bir yapı olarak görmektedir (Lave ve Wenger, 1991; Wenger, 1998). Post-yapısalcı perspektif ise kimliği, söylemler, güç ilişkileri ve politik bağlamlar tarafından şekillendirilen, çoklu ve akışkan bir yapı olarak ele alır (Britzman, 2003; Zembylas, 2003). Bu çalışma, öğretmen kimliğini hem bireysel hem de sosyal boyutlarıyla ele alan bütünleşik bir perspektif benimsemektedir.

Öğretmen adaylarında kimlik inşası. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimi, öğretmen yetiştirme programlarının en kritik hedeflerinden biridir. Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmen kimliği araştırmalarını gözden geçirerek, kimliğin dört temel özelliklerini, sürekli bir süreç olması, bağlamsal olması, alt kimliklerin etkileşimi ve failliğe ilişkin olduğunu belirtmektedir. Sürekli bir süreç olması; yaşam boyu yeniden yapılandırılan bir sürece işaret etmektedir. Bağlamsal olma, sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlardan ayrı düşünülemeyeceğine ilişkindir. Alt-kimliklerin etkileşimi, öğretmen kimliğinin, farklı alt-kimliklerin (örn. konu alanı öğretmeni, pedagog, bakım veren) etkileşiminden oluştuğunu belirtmektedir. Faillik ise, öğretmenlerin, kendi kimliklerini aktif olarak inşa eden bireyler olduğunu belirtmektedir. Mesleki kimlik gelişiminin, adayların önceki öğrenme deneyimlerinden, öğretmen yetiştirme programlarındaki teorik ve pratik deneyimlerden, mentor öğretmenlerle etkileşimlerden ve toplumsal bağlamlardan etkilendiği görülmektedir (Flores ve Day, 2006; Yuan ve Lee, 2014).

Yansıtıcılık: Kavramsal ve Teorik Temeller. Yansıtıcılık kavramı, John Dewey'in (1933) çalışmalarına dayanmaktadır. Dewey, yansıtıcılık, bir inancın veya bilginin temellerini ve sonuçlarını aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde düşünme olarak tanımlamıştır. Schön (1983), Dewey'in çalışmalarını genişleterek "yansıtıcı uygulayıcı" (reflective practitioner) kavramını geliştirmiş ve profesyonellerin karmaşık, belirsiz ve benzersiz durumlarda nasıl düşündüklerini ve karar verdiklerini incelemiştir. Bu anlamda iki tür yansıtıcılıktan söz etmektedir. Eylem içinde düşünme (reflection-in-action), pratik sırasında, anlık olarak gerçekleşirken; eylem üzerine düşünme (reflection-on-action); pratik sonrasında, olayları geriye dönük olarak analiz etme ve değerlendirme süreci olarak açıklamaktadır. Korthagen ve arkadaşları (2001), bu modeli genişleterek "ALACT" modelini (Action, Looking back, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods, Trial; Eylemde Bulunma, Eylemi Düşünme, Farkındalık, Yaratma, Deneme) önermiş ve yansıtmanın döngüsel doğasını vurgulamıştır.

Van Manen (1977) ve Zeichner ve Liston (2014), yansıtmanın farklı düzeylerini tanımlamıştır: Teknik yansıtma, öğretim tekniklerinin etkililiğine odaklanır; "nasıl?" sorusunu sorar. Pratik yansıtma, öğretim hedeflerinin ve stratejilerinin varsayımlarını sorgular; "neden?" sorusunu sorar. Eleştirel yansıtma, eğitimin etik, politik ve sosyal boyutlarını değerlendirir; "kimin yararına?" sorusunu sorar. Eleştirel yansıtma, öğretmen adaylarının eğitimi yalnızca teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda politik ve ideolojik bir pratik olarak görmelerini sağlar (Freire, 1970; Giroux, 1988).

Bourdieu'nün Düşünümsel Sosyoloji Yaklaşımı

Habitus, alan ve sermaye. Pierre Bourdieu'nün sosyolojik çerçevesi, üç temel kavram üzerine kuruludur: habitus, alan (field) ve sermaye (Bourdieu, 1990; Bourdieu ve Wacquant, 1992). Habitus, bireyin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan, içselleştirilmiş eğilimler, algı şemaları, düşünce ve

eylem kalıpları sistemidir. Habitus, sosyal yapıların bireysel pratiklere dönüştüğü yerdir; hem yapılandırıcı (structuring) hem de yapılandırılmış (structured) bir yapıdır (Bourdieu, 1990). Öğretmen kimliği bağlamında, habitus, öğretmen adaylarının önceki öğrenme deneyimlerinin, aile ve toplumsal kökenlerinin, kültürel sermayelerinin ve öğretmenlik ideallerinin içselleştirilmiş biçimidir (Grenfell, 2012; Reay, 2004).

Alan, belirli kurallar, normlar ve güç ilişkileri tarafından yapılandırılan sosyal uzaydır. Öğretmenlik mesleği, kendi iç dinamikleri, statü hiyerarşileri ve mücadele alanları olan bir "alan"dır (Bourdieu, 1990). Öğretmen adayları, bu alana girdiklerinde, alanın kurallarını öğrenir, konumlarını belirler ve mesleki kimliklerini inşa ederler. Sermaye, bireylerin sosyal alanda konumlanmalarını ve mücadelelerini belirleyen kaynaklardır. Bourdieu (1986), ekonomik sermaye (maddi kaynaklar), kültürel sermaye (eğitim, bilgi, kültürel beceriler), sosyal sermaye (ilişki ağları) ve sembolik sermaye (prestij, tanınma) olmak üzere dört sermaye türün tanımlamaktadır.

Düşünümsel sosyoloji ve sosyolojik özdüşünümsellik. Bourdieu (2003), "düşünümsel sosyoloji" (reflexive sociology) yaklaşımını, sosyal bilimcilerin kendi sosyal konumlarını, habituslarını ve araştırma pratiklerini eleştirel bir şekilde incelemelerini gerektiren bir yöntem olarak geliştirmiştir. Sosyolojik düşünümsellik, araştırmacıların kendi önyargılarını, varsayımlarını ve toplumsal konumlarının bilgi üretimine etkilerini fark etmelerini ve sorgulamalarını sağlar (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Öğretmen eğitimi bağlamında düşünümsel sosyoloji, öğretmen adaylarının kendi habituslarını fark etmelerini teşvik eder; geçmiş deneyimlerinin, aile kökenlerinin ve kültürel sermayelerinin öğretmenlik anlayışlarını nasıl şekillendirdiğini anlamalarını sağlar. Aynı zamanda, alanın dinamiklerini kavramalarını, öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumunu, güç ilişkilerini ve yapısal kısıtlamaları eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini özendirir. Bunun yanı sıra, sermaye biçimlerini tanımalarını ve kendi sermaye birikimlerinin mesleki fırsatlar üzerindeki etkilerini fark etmelerine yardımcı olur. Bourdieu'nün düşünümsel sosyolojisi, öğretmen kimliği araştırmalarına kimliğin yalnızca bireysel bir inşa süreci değil, aynı zamanda toplumsal yapılar ve güç ilişkileri tarafından şekillendirilen bir yapı olduğunu vurgulaması nedeniyle önemli katkılar sunar (Grenfell, 2012; Maton, 2012). Bu çalışma, düşünümsel sosyoloji ile mesleki kimlik ilişkisini üç boyutta kavramsallaştırmaktadır.

Kişisel yansıtma, öğretmen adaylarının biyografilerini, değerlerini, inançlarını ve öğretmen imajlarını sorguladıkları içsel süreçtir (Kelchtermans, 2009). Bu boyut, Bourdieu'nün habitus kavramıyla ilişkilidir. Adaylar, habituslarını fark ederek öğretmenlik ideallerini, pedagojik eğilimlerini ve kökenlerini anlayabilir. Süreç, şu soruları içerir: "Neden öğretmen olmak istiyorum?", "Geçmiş öğrenme deneyimlerim öğretmenliğimi nasıl şekillendirdi?", "Hangi öğretmen rollerini benimsiyorum?" ve "Değerlerim pedagojik kararlarımı nasıl etkiliyor?".

Pedagojik yansıtma, adayların sınıf uygulamalarını, öğretim stratejilerini ve kararlarını sistematik inceledikleri süreçtir (Hatton ve Smith, 1995; Ward ve McCotter, 2004). Schön'ün "eylem içinde düşünme" ve "eylem üzerine düşünme" kavramlarıyla uyumludur. Bu boyut, teoriyi pratikle bütünleştirme, performans değerlendirme ve repertuar genişletmeyi sağlar. Mikro öğretim, öğretmenlik uygulaması, video yansıtma ve akran gözlemleri gibi araçlar destekler (Tripp ve Rich, 2012). Süreç, etkili stratejileri, öğrenci etkileşimini, sınıf yönetimini ve beklenmedik kararları sorgular.

Sosyal yansıtma, adayların mesleğin toplumsal değerini, politikaları, kurumsal bağlamları ve yapısal kısıtlamaları eleştirel değerlendirdikleri süreçtir (Larrivee, 2008; Zeichner ve Liston, 1996). Bourdieu'nün "alan" kavramı ile eleştirel pedagoji geleneğiyle (Freire, 1970; Giroux, 1988) ilişkilidir. Öğretmenliği politik, ideolojik ve etik pratik olarak görmelerini sağlar. Konular: mesleki statü, politika değişimleri, belirsizlikler ve eşitsizlikler. Süreç, mesleğin toplumsal değerini, politika etkilerini, kısıtlamaları, adalet-eşitlik ve öğretmen sorumluluğunu sorgular.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşa süreçlerini ve yansıtıcı uygulamaları nasıl deneyimlediklerini derinlemesine anlamak için nitel araştırma yaklaşımını benimsemektedir. Nitel araştırma, katılımcıların öznel deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve bağlamsal gerçekliklerini zengin bir şekilde ortaya çıkarmaya olanak tanır (Creswell ve Poth, 2018; Merriam ve Tisdell, 2016).

Araştırma Deseni

Bu araştırma, olgubilim (phenomenological) desene dayanmaktadır. Olgubilim, bireylerin belirli bir fenomeni nasıl deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını betimlemeyi amaçlar (Moustakas, 1994; van Manen, 2016). Bu çalışmada incelenen olgu, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşası ve yansıtıcı uygulamaları deneyimleme sürecidir. Yaşanmış deneyimlere odaklanma, adayların yansıtıcı uygulamalara yükledikleri öznel anlamları keşfetme, kimlik inşasının karmaşık, çok boyutlu ve bağlamsal doğasını yakalayabilmek amaçlarına olgubilim yaklaşımın uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme (purposeful sampling) stratejisi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularına en zengin ve derinlemesine yanıt verebilecek katılımcıların bilinçli olarak seçilmesini içerir (Patton, 2015). Örnekleme sürecinde, maksimum çeşitlilik (maximum variation) yaklaşımı benimsenmiştir; bu yaklaşım, farklı öğretmenlik programlarından, farklı demografik özelliklerden ve farklı deneyimlerden katılımcıların dahil edilmesini sağlar (Creswell ve Poth, 2018). Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde 2., 3., ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 8 öğretmen adayından oluşmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda örneklem büyüklüğü genellikle 5-25 katılımcı arasında değişir (Creswell ve Poth, 2018; Polkinghorne, 1989). Bu çalışmada, veri doygunluğu ilkesi göz önünde bulundurularak 8 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Veri doygunluğu, yeni katılımcılardan elde edilen verilerin artık yeni temalar veya içgörüler üretmediği noktayı ifade eder (Saunders et al., 2018).Maksimum çeşitlilik sağlamak için, katılımcılar farklı bölümlere devam eden, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş açık uçlu sorular yoluyla katılımcıların deneyimlerini derinlemesine keşfetmeye olanak tanırken, aynı zamanda esneklik sunarak katılımcıların kendi anlatılarını özgürce paylaşmalarını sağlar (Kvale ve Brinkmann, 2009; Rubin ve Rubin, 2012). Görüşme protokolü, kuramsal çerçeveye dayalı olarak geliştirilmiş ve kişisel yansıtma ve mesleki kimlik, pedagojik yansıtma ve uygulama deneyimleri, sosyal yansıtma, yansıtıcı uygulamalar ve yapılandırılmış fırstlara ilişkin dört ana bölümden oluşmaktadır. Görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiş, yaklaşık 25-45 dakika sürmüş, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Veri analizi

Veri analizi, tematik analiz (thematic analysis) yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analiz, verilerdeki anlamlı kalıpları (temaları) sistematik olarak tanımlama, analiz etme ve raporlama sürecidir. Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı tematik analiz süreci uygulanmıştır. İlk aşamada, tüm görüşme kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, transkriptleri tekrar tekrar okumuş ve verilere derinlemesine aşina olmuştur. İlk izlenimler, fikirler ve gözlemler not edilmiştir. İkinci aşamada, veriler, satır satır incelenerek açık kodlama yapılmıştır. Anlamlı veri parçalarına kodlar atanmıştır. Kodlama süreci, hem tümevarımsal, hem de tümdengelimsel yaklaşımları içermiştir; kuramsal çerçeveden türetilen kodlar (kişisel yansıtma, pedagojik yansıtma ve sosyal yansıtma) ile verilerden ortaya çıkan yeni kodlar birlikte kullanılmıştır. Sonrasında, ilk kodlar, benzerlikler ve ilişkiler temelinde gruplandırılmıştır. Potansiyel temalar ve alt temalar tanımlanmıştır. Temalar, kodlanmış verilerle ve tüm veri setiyle tutarlılık açısından kontrol edilmiştir. Bazı temalar birleştirilmiş, bazıları ayrıştırılmış veya yeniden

adlandırılmıştır. Temaların kuramsal çerçeve ile uyumu değerlendirilmiştir. Her temanın özü ve kapsamı netleştirilmiştir. Temalar, açıklayıcı ve anlamlı isimlerle adlandırılmıştır. Temalar arasındaki ilişkiler ve hiyerarşi belirlenmiştir. Son olarak temalar, katılımcı alıntılarıyla desteklenerek raporlanmıştır. Bulgular, kuramsal çerçeve ve literatürle ilişkilendirilmiştir. Verilerin analizinde, Bourdieu'nün düşünümsel sosyoloji yaklaşımı da kullanılmıştır. Katılımcıların anlatıları, habitus, alan ve sermaye kavramları üzerinden yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik ölçütleriyle değerlendirilir (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004). İnandırıcılık için uzun süreli katılım sağlanmaya çalışılmış, araştırmacı, veri toplama sürecinde katılımcılarla yeterli zaman geçirmiştir. Ayrıca katılımcı kontrolü yapılarak, görüşme transkriptleri ve analiz sonuçları, katılımcılara gönderilerek doğruluğu teyit etmeleri istenmiştir. Aktarılabilirlik için, amaçlı örnekleme sağlanarak bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliği artırılmıştır. Güvenilirlik için araştırma sürecinin tüm aşamaları (veri toplama, kodlama, analiz) detaylı olarak belgelenmiştir. Doğrulanabilirlik için, araştırmacı, kendi önyargılarını, varsayımlarını ve araştırma sürecine etkilerini düşünümsel günlüklerle kaydetmiştir. Genel temalara uymayan veya çelişen durumlar incelenmiş ve raporlanmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının kendi deneyimlerinin, inançlarının ve varsayımlarının araştırma sürecine etkilerini fark etmesi ve bu etkileri yönetmesi önemlidir (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada, araştırmacı öğretmen eğitimi alanında deneyime sahip bir akademisyendir ve bu durum hem avantajlar hem de zorluklar sunmaktadır. Araştırmacının, öğretmen yetiştirme bağlamına aşinalığı, katılımcılarla güven ilişkisi kurma kolaylığı, pedagojik kavramları anlama ve yorumlama yetkinliği avantajlar arasında sayılabilirken; zorluklar, önyargı riski, güç ilişkileri ve yorumlama esnekliğine ilişkindir. Araştırmacı, kendi öğretmenlik ve öğretmen eğitimi deneyimlerinden kaynaklanan önyargıları fark etmek için düşünümsel günlük tutmuştur. Araştırmacı-katılımcı arasındaki güç dengesizliğini azaltmak için, katılımcılara rahat ve güvenli bir ortam sağlanmış, görüşmelerin gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Araştırmacı, verileri kendi teorik çerçevesine zorlamaktan kaçınmak için, tümevarımsal kodlamaya yer vermiş ve katılımcı kontrolü yapmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında, öncelikle tek bir üniversite bağlamında yürütülmüş olması nedeniyle bulguların diğer kurumlara ve bağlamlara genellenememesi yer almaktadır. İkinci olarak, verilerin katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı görüşmelerden elde edilmesi, sosyal istenirlik önyargısı ve hatırlama hataları gibi potansiyel riskleri içermektedir. Üçüncü olarak, kesitsel tasarımın benimsenmesi, mesleki kimlik inşasının uzun vadeli gelişim süreçlerini tam olarak yakalayamamıştır. Son olarak, nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacının yorum ve subjektivitesinin bulguları etkilemiş olması mümkündür. Bu sınırlılıklar, bulguların yorumlanmasında dikkate alınmış ve şeffaf biçimde raporlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin bulgular; kişisel yansıtma, pedagojik yansıtma, sosyal yansıtma ve yapılandırılmış yansıtma fırsatları olmak üzere dört ana tema altında sunulmuştur.

Kişisel Yansıtıcı Boyutta Mesleki Kimlik İnşası

Analiz edilen altı görüşme, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini büyük ölçüde erken öğrenme yaşantıları, ailevi ve kültürel bağlam ile rol model öğretmen deneyimleri üzerinden yapılandırdıklarını göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenliğe yönelimlerini çoğunlukla planlı bir kariyer tercihinden ziyade, yaşantısal ve sezgisel bir yönelim olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı, öğretmenlik

kimliğinin çocukluk döneminde kardeşiyle kurduğu öğretici ilişkiler üzerinden şekillendiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

"*Kardeşime hep bir şeyler öğretmeye çalışıyordum… ödevlerinde yardımcı olurdum, sorular hazırlar, süre verirdim. En fazla bu etkiledi beni….. Neredeyse tüm akrabalarım öğretmen. Öğretmenlik okumazsam tuhaf bakılacaktı. Başka bir örnek yoktu*." (Türkçe öğretmenliği, 2.sınıf)

Bu ifadeler öğretmenliğin "doğal" bir meslek olarak içselleştirilmesi aile ve sosyal çevre aracılığıyla da pekiştirdiğine işaret etmektedir. Buna karşılık, dezavantajlı bölgelerden gelen öğretmen adayları için öğretmenlik, kişisel bir yükselme ve toplumsal adalete katkı aracı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu adaylar, kendi yaşadıkları eşitsizlikleri mesleki kimliklerinin merkezine yerleştirmektedir.

"Kendi geldiğim yerden dolayı, köy okullarında çocukların hayatına dokunmak istiyorum." (Sınıf Öğretmenliği, K, 3. sınıf)

Öğrencilik döneminde karşılaşılan olumlu öğretmen figürleri, adayların idealleştirilmiş öğretmen imgelerini güçlendirirken; olumsuz ve travmatik deneyimler ise "olmayacağım öğretmen" anlayışının oluşmasına zemin hazırlamaktadır:

"*İlkokuldaki öğretmenim çok baskıcıydı… kız erkek ayrımı yapardı. Hâlâ görünce içime olumsuz bir duygu geliyor*." (Sınıf Öğretmenliği, 3.sınıf)

"Bizi rencide eden öğretmenleri gördükçe, ben asla böyle olmayacağım dedim." (Türkçe, K, 2. sınıf)

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini habitus temelli olarak; yani geçmiş deneyimlerin duygusal ve bilişsel izlerini taşıyan bir yapı içinde kurduklarını göstermektedir.

Pedagojik Yansıtmanın Mesleki Kimlik Gelişimine Etkisi

Görüşmeler, uygulamaya dayalı deneyimlerin (staj, okul gözlemleri, topluma hizmet etkinlikleri) öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini belirgin biçimde dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle okul ortamıyla erken karşılaşmalar, adayların mesleğe ilişkin gerçekçi farkındalık geliştirmelerine olanak sağlamaktadır:

"*İlk başta bir okul ortamına girip bakmalı… o kaos gerçekten çok zor. Yapıp yapamayacağını orada görmeli*." (Türkçe Öğretmenliği, 2. sınıf)

Bazı adaylar için bu deneyimler mesleğe yönelik motivasyonu güçlendirirken, bazıları için ise eleştirel bir sorgulama sürecini tetiklemektedir:

"*Staja giden arkadaşlarım vardı, bazıları 'evet bu benlik' dedi, bazıları da yol yakınken vazgeçti.*" (Türkçe Öğretmenliği, 2. sınıf)

Ayrıca mikro öğretim, yöntem dersleri ve uygulamaya dönük etkinlikler, adayların pedagojik kimliklerini bilinçli biçimde yapılandırmalarına katkı sunmaktadır:

"*Metot derslerinde gelenekselci ve ilerlemeci yaklaşımları görünce geçmişte ne kadar travma yaşadığımızı fark ettim.*" (İngilizce öğretmenliği, 3. Sınıf)

Bu süreçler, pedagojik yansıtmanın yalnızca teknik beceri değil, aynı zamanda mesleki anlamlandırma işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sosyal Yansıtma: Toplumsal Değer, Politika ve Yapısal Kısıtlar

Katılımcıların anlatıları, öğretmenliğin toplumsal değeri ile mesleğin mevcut yapısal koşulları arasında belirgin bir gerilim olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyo-ekonomik eşitsizlikler ve eğitim politikalarına ilişkin farkındalık, mesleki kimlik inşasında belirleyici bir rol oynamaktadır:

"*Dezavantajlı bir bölgeden geliyorum… sınıflar kalabalık, öğretmen herkesle ilgilenemiyor."* (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf)

Bazı adaylar, öğretmenliği toplumsal bir sorumluluk ve dönüşüm alanı olarak konumlandırmaktadır:

"*Maddi durumu kötü olan çocuklara ücretsiz ders veririm… bunu ailemde gördüm*." (Türkçe öğretmenliği, 2. Sınıf)

Bu durum, öğretmen kimliğinin yalnızca pedagojik değil, etik ve toplumsal bir kimlik olarak da kurgulandığını göstermektedir. Sosyal yansıtma boyutunda, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin idealizm ile belirsizlik arasında salındığı görülmektedir. Öğretmenlik, tüm katılımcılar tarafından toplumsal olarak değerli ve anlamlı bir meslek olarak tanımlanmakla birlikte, atanma sorunları, ekonomik güvencesizlik ve politik belirsizlikler bu idealizmi kırılgan hâle getirmektedir.

"*Öğretmenlik kutsal ama mezun olduktan sonrası çok korkutuyor.*" (PDR, 2. sınıf)

Özellikle özel eğitim ve PDR adayları, mesleklerini seçerken istihdam olanaklarını açıkça dikkate aldıklarını ifade etmiş; bu durum mesleki kimliğin yalnızca değer temelli değil, stratejik ve rasyonel boyutlar da içerdiğini göstermiştir.

"*Açıkçası biraz gelecek kaygısıyla seçtim*." (Özel Eğitim, 3. sınıf)

Bu bağlamda öğretmen adaylarının kimlikleri, kişisel idealler ile yapısal kısıtlar arasında sürekli bir müzakere süreci içinde şekillenmektedir.

Yapılandırılmış Yansıtma Fırsatlarının Durumu ve Etkililiği

Görüşmeler, öğretmen yetiştirme programlarında yansıtmanın çoğunlukla örtük ve düzensiz biçimde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, uygulama temelli ve süpervizyon içeren deneyimlerin açık biçimde daha etkili olduğunu vurgulamaktadır:

"*Oyun terapisi eğitiminde süpervizyon vardı… hemen uygulamaya döktük, çok faydalı oldu*." (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2. Sınıf))

Buna karşın, salt teorik derslerin mesleki kimlik gelişimine katkısının sınırlı olduğu ifade edilmektedir:

"*Çok teorik anlatıldığında öğrencinin dersten koptuğunu düşünüyorum*." (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf)

"Stajdan sonra bizi oturtup 'ne öğrendin, neyi geliştirmelisin' diyen olmadı." (Özel Eğitim, 3. sınıf)

Katılımcılar, özellikle geri bildirim eksikliğine dikkat çekmekte ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrenmeye hizmet etmediğini vurgulamaktadır:

"Sunum yapıyoruz ama neyi öğrendik bilmiyoruz. Geri bildirim çok yüzeysel kalıyor." (Türkçe, 2. Sınıf)

Yansıtma süreçlerinin bireysel çabaya bırakılması, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini tesadüfi hâle getirmekte; eleştirel düşünme ve öz-değerlendirme becerilerinin sistematik biçimde gelişmesini sınırlandırmaktadır. Buna karşılık, sınıf içi tartışmalar ve etkileşim temelli dersler, öğretmen adaylarının kendilerini ifade edebildikleri ve mesleki anlam üretebildikleri nadir alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında yapılandırılmış, erken ve sürekli yansıtma mekanizmalarına duyulan ihtiyacı açık biçimde ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik inşasında kişisel yansıtmanın merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle aile içinde öğretmenliğin "doğal" bir meslek olarak konumlandırılması ya da erken yaşantılarda deneyimlenen öğretmen figürleri, adayların mesleğe yönelik yönelimlerini büyük ölçüde şekillendirmektedir. Bu durum, Bourdieu'nün (1977) habitus kavramıyla uyumlu biçimde, öğretmenliğin birçok aday için bilinçli bir seçimden ziyade önceden çerçevelenmiş bir olasılıklar alanı olarak ortaya çıktığını düşündürmektedir. Bu durum, bireyin kimlik oluşumunun toplumsal bağlam ve ailevi faktörler tarafından derin biçimde etkilendiği düşüncesini güçlendirmekte; öğretmenlik mesleğinin çoğu zaman bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin doğal bir uzantısı olarak algılandığını göstermektedir (Soylu ve Esen, 2022). Bu ön-yönelim, kişisel ideallerin toplumsal beklentiler ve ekonomik gerçekliklerle etkileşimi sonucunda daha da karmaşık hâle gelmekte; söz konusu etkileşim, bireyin mesleğe ilişkin başlangıçtaki algılarını kimi zaman pekiştirmekte, kimi zaman ise sorgulamaya açmaktadır (Veloria, 2015).

Bulgular, öğretmen adaylarının kendi öğrencilik deneyimlerinde maruz kaldıkları ayrımcı, baskıcı ya da duyarsız öğretmen pratiklerini güçlü bir biçimde hatırladıklarını ve bu deneyimlerin "olunmayacak öğretmen" imgeleri üretmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, mesleki kimliğin yalnızca olumlu rol modeller aracılığıyla değil, negatif referanslar üzerinden de kurulduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmen kimliğinin sıklıkla idealleştirilmiş öğretmen imgeleri üzerinden ele alınmasına karşın, bu çalışmanın bulguları, olumsuz deneyimlerin de kimlik inşasında güçlü bir tetikleyici olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Buna ek olarak, bu tür olumsuz referans deneyimleri, öğretmen adaylarında daha derin bir eleştirel öz-yansıtmayı tetiklemekte; adayların pedagojik yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi stratejilerini, zararlı olduğunu düşündükleri uygulamalardan bilinçli biçimde kaçınacak şekilde yapılandırmalarına yol açmaktadır (Alptekin ve Kıngır, 2021). Bu eleştirel öz-değerlendirme süreci ve buna eşlik eden mesleki kimlik oluşumu, öğretmen adaylarının çoğu zaman değişime dirençli ve geçmiş eğitim deneyimlerine derinlemesine kök salmış inançları tarafından daha da biçimlendirilmektedir (Özbay, 2023). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının söz konusu önceden var olan inançlarla doğrudan ve bilinçli biçimde çalışmasını zorunlu kılmakta; ancak bu yolla, değişen eğitim politikaları ve toplumsal beklentilerin yarattığı karmaşıklık içinde yön bulabilen, daha uyumlu ve dayanıklı bir mesleki kimliğin geliştirilmesi mümkün olabilmektedir (Alptekin ve Kıngır, 2021).

Pedagojik yansıtma bulguları, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin esas olarak uygulama temelli deneyimler aracılığıyla anlam kazandığını ortaya koymaktadır. Okul deneyimleri, stajlar ve mikro öğretim uygulamaları, adayların kendilerini ilk kez "öğrenci" değil "öğretmen" olarak konumlandırdıkları eşikler olarak işlev görmektedir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin yalnızca bilişsel değil; bedensel, duygusal ve etkileşimsel bir pratik olduğunu vurgulayan çağdaş öğretmen kimliği alanyazını ile örtüşmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelchtermans, 2017). Bu uygulamalı deneyimler, özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde edinilen yaşantılar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin inşa edilmesi ve yeniden yapılandırılmasında belirleyici bir rol oynamakta; çoğu zaman adayları başlangıçtaki algı ve motivasyonlarını yeniden gözden geçirmeye zorlayan güçlüklerle yüz yüze getirmektedir (Kaya, 2023). Nitekim öğretmenlik uygulaması sırasında yaşanan olumlu ya da olumsuz kritik olaylar, öğretmen adaylarının öğretmeye ilişkin inançlarının ve profesyonel kimliklerinin oluşumu ve dönüşümünde anlamlı katkılar sunmaktadır. Bu tür deneyimler, öğretmen adaylarına öğretim uygulamalarını, sınıf yönetimini ve genel mesleki etkililiklerini eleştirel biçimde değerlendirme olanağı sağlayarak, pedagojik kimliklerinin pekişmesine hizmet eden temel yansıtma fırsatları olarak işlev görmektedir (Karim vd., 2023; Shankar, 2023).

Katılımcıların teorik ağırlıklı dersleri kimlik gelişimi açısından sınırlı görmeleri, öğretmen yetiştirme programlarında uzun süredir tartışılan teori–pratik ayrımını yeniden gündeme getirmektedir. Ancak bu çalışmanın bulguları, yalnızca daha fazla uygulama gereksinimine değil, yansıtma ile bütünleşmiş uygulama ihtiyacına işaret etmektedir. Uygulama deneyimleri, ancak sistematik yansıtma süreçleriyle desteklendiğinde mesleki kimlik gelişimine dönüştürülebilmektedir. Yansıtıcı uygulamaya yapılan bu vurgu, aktif öğrenme ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan çağdaş pedagojik kuramlarla örtüşmekte;

öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyimlerine dayalı olarak öğretim stratejilerini çözümlemeyi, değerlendirmeyi ve uyarlamayı öğrenmelerini desteklemektedir (Ayçiçek, 2021; Yuan vd., 2022). Ayrıca bu deneyimler, kuramsal bilginin uygulamayla bütünleştirilmesine olanak tanıyarak akademik öğretim ile öğretmenlik mesleğinin sahadaki gerçeklikleri arasındaki boşluğun kapatılmasına katkı sunmakta; bu yönüyle güçlü bir mesleki kimliğin oluşumu açısından kritik bir işlev üstlenmektedir (Alptekin ve Kıngır, 2021; Serrano ve Márquez, 2020). Uygulama üzerine yinelenen yansıtma süreci, öğretmen adaylarının rollerine, sorumluluklarına ve pedagojik yaklaşımlarına ilişkin tutarlı bir kavrayış geliştirmelerine olanak tanımakta; böylece öğretmenliğin yalnızca teknik becerilerden ibaret olmayan, aynı zamanda etik bir sorumluluk alanı olduğunu içselleştirmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın önemli katkılarından biri, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini yalnızca bireysel ya da pedagojik düzeyde değil, toplumsal ve politik bağlam içinde anlamlandırmalarıdır. Bulgular, öğretmenliğin bir yandan "kutsal" ve "topluma dokunan" bir meslek olarak idealize edildiğini; diğer yandan atanma belirsizlikleri, mesleki güvencesizlik ve öğretmene yönelik artan şiddet algısı nedeniyle ciddi bir kırılganlık yaşandığını göstermektedir. Bu ikilik, öğretmenliğin idealize edilen, "kutsal" ve toplumsal değeri yüksek bir meslek olarak kurgulanan kimliği ile Türkiye'deki mevcut sosyo-politik ve ekonomik koşulların yarattığı zorlayıcı gerçeklikler arasındaki belirgin gerilimi görünür kılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin içsel motivasyonlarını dışsal baskılarla uzlaştırmak zorunda kaldıkları karmaşık bir bağlam üretmekte; çoğu zaman mesleğe bağlılıklarına ilişkin içsel çatışmalar yaşamalarına yol açmaktadır. Söz konusu gerilim, adayların idealleri ile karşı karşıya kaldıkları güç profesyonel koşullar arasındaki uyumsuzlukla baş etmeye çalışmaları sürecinde, artan kaygı düzeyi ve dalgalanan motivasyon biçimlerinde somutlaşmaktadır.

Bu ikili yapı, öğretmen adaylarının kimliklerinde idealizm–kaygı gerilimi üretmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerden gelen adayların öğretmenliği toplumsal adalet ve eşitlik aracı olarak konumlandırmaları, öğretmen kimliğinin etik ve politik bir boyut taşıdığını göstermektedir. Ancak bu etik yönelim, mevcut eğitim politikaları ve istihdam yapıları tarafından yeterince desteklenmediğinde, mesleki tükenmişlik ve motivasyon kaybı riskini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, idealist mesleki beklentiler ile yapısal kısıtlar arasındaki söz konusu uyumsuzluk, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik başlangıçtaki güçlü bağlılıklarına rağmen içsel motivasyonlarının zamanla aşınmasına yol açabilmektedir. Çalışma öğretmen yetiştirme programlarında yapılandırılmış yansıtma fırsatlarının sınırlı ve dağınık olduğuna işaret etmektedir. Yazılı yansıtma, mentörlük ve sistematik geri bildirim mekanizmalarının eksikliği, öğretmen adaylarının deneyimlerini anlamlandırma ve mesleki benliklerini bilinçli biçimde inşa etme süreçlerini zayıflatmaktadır. Bu yapılandırılmış desteğin eksikliği, mesleki gelişim ve değişen koşullara uyum için gerekli olan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sekteye uğratmaktadır (Ayçiçek, 2021).

Bu durum, yansıtmanın bireysel bir beceri ya da öğrencinin kişisel çabasına bırakılması riskini doğurmaktadır. Alanyazın, yansıtmanın öğretmen eğitiminde öğrenilebilir ve yapılandırılabilir bir pedagojik süreç olduğunu vurgulamaktadır (Korthagen, 2001). Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının yansıtmayı örtük bir çıktı olmaktan çıkarıp, açık, değerlendirilebilir ve mentörlükle desteklenen bir öğrenme bileşeni hâline getirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu tür yeniden yapılandırmalar, öğretmen adaylarının güçlü öz-değerlendirme becerileri geliştirmelerini ve çağdaş eğitim ortamlarının karmaşıklığı içinde yol alabilmeleri için gerekli olan uyarlanabilir pedagojik yaklaşımları benimsemelerini güvence altına alabilir.

KAYNAKÇA

Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development, 30*(1), 91-101. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Alptekin, M., & Kıngır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 34*(2), 778-812. https://doi.org/10.19171/uefad.873791

Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity, 41,* (100895) 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100895

Atal, D. (2019). Öğretmen Eğitimi Sürecinin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi, 52* (2) 435-467. https://doi.org/10.30964/auebfd.509526

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. İçinde J. Richardson (Ed.*), Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990*). The logic of practice*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute, 9*(2), 281-294. https://doi.org/10.1111/1467-9655.00150

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(*2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Gözden geçirilmiş baskı). State University of New York Press.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). SAGE Publications.

Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice, 14*(1), 104-117. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935

Çakıroğlu, J., & Çakıroğlu, E. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 253-264. https://doi.org/10.1080/0261976032000088774

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601-616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

Deliveli, K. ve Ar, T. (2021). Eğitim fakültesi mezunu olacağım!... Ne iş olsa yaparım!?. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1529-1547. https://doi.org/10.24315/tred.864862

Demir, C., Hiğde, E., & Uçar, M. (2014). Views of not Assigned Teachers about Professional Future. Procedia - *Social and Behavioral Sciences, 116,* 3276-3280. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.747

Dewey, J. (1933*). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D. C. Heath and Company.

Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher, 32*(3), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X032003016

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16,* 41-67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125. https://doi.org/10.2307/1167322

Gül, İ. and Çelik, Y. (2018). Assessing the effectiveness of teaching practice course in the context of new regulations. Yeni düzenlemeler bağlamında öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2553. https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5375

Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Falmer Press.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

Grenfell, M. (Ed.). (2012). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (2. baskı). Acumen Publishing.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694-713. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001*). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(1), 47-71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. baskı). SAGE Publications.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293-307. https://doi.org/10.1080/713693162

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice, 9*(3), 341-360. https://doi.org/10.1080/14623940802207451

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004

Maton, K. (2012). Habitus. İçinde M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (2. baskı, s. 48-64). Acumen Publishing.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.

Mills, C., & Gale, T. (2010*). Schooling in disadvantaged communities: Playing the game from the back of the field*. Springer.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2. baskı). Routledge.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.

Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. Springer.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). SAGE Publications.

Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. İçinde R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (s. 41-60). Plenum Press.

Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, 25*(4), 431-444. https://doi.org/10.1080/0142569042000236934

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. İçinde M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. baskı, s. 732-755). Routledge.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012*). Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. baskı). SAGE Publications.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice, 6*(2), 199-204. https://doi.org/10.1080/14623940500105833

Sağır, Ş. U. ve Bertiz, H. (2016). Fen Bilimleri Öğretmen Adayları ve Pedagojik Formasyon Fen Grubu Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 385. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000154678

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity, 52*(4), 1893-1907. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Soylu, A., & Esen, Y. (2022). Öğretmenlik meslek seçimi ve meslek kimliğinin kurulumunda toplumsal cinsiyetin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 1104-1123.

Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1563-1570. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008

Toy, B. (2015). A Thematic Review of Preservice Teacher Education Research in Turkey and Reflections of Teacher Education Policies. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 23-60. https://doi.org/10.15390/eb.2015.4012

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 678-704. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205-228. https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533

van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. baskı). Routledge.

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 243-257. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(1), 73-90.

YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. www.yok.gov.tr adresinden 10.11.2025 tarihinde erişilmiştir.

Yuan, R., & Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System, 44*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Zeichner, K., & Liu, K. Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. İçinde N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s. 67-84). Springer.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*(3), 213-238. https://doi.org/10.1080/13540600309378

BÖLÜM 15

ÇOCUK GELİŞİMİNDE MİZAÇ VE EBEVEYNLİK ETKİLEŞİMİ: KURAMDAN UYGULAMAYA

Dr. Yalçın ÖZDEMİR

ÇOCUK GELİŞİMİNDE MİZAÇ VE EBEVEYNLİK ETKİLEŞİMİ: KURAMDAN UYGULAMAYA

Yalçın Özdemir[1]

Özet

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış sorunlarının, ergenlik ve yetişkinlikte psikososyal uyum, akademik başarı ve ruh sağlığı üzerinde uzun dönemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle erken önleme çalışmalarında ebeveynlerin çocukların gelişimsel özelliklerine duyarlı biçimde desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu kitap bölümü, çocuk gelişiminde temel bir bireysel farklılık alanı olan mizacı merkeze alarak ebeveynlik davranışları ile çocuk uyumu arasındaki ilişkileri bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Bölümde öncelikle mizacın kuramsal temelleri, temel mizaç boyutları ve bu boyutların çocukların davranışsal, duygusal ve akademik gelişimleriyle ilişkileri kapsamlı bir biçimde tartışılmaktadır. Ardından ebeveynlik davranışları ile çocuk mizacı arasındaki karşılıklı ve etkileşimsel süreçler, biyoekolojik yaklaşım ve "uyum iyiliği" modeli bağlamında değerlendirilmektedir. Alanyazındaki bulgular, çocuk mizacı ile ebeveynlik uygulamaları arasındaki uyumun, çocukların davranış sorunları ve sosyal yetkinlikleri açısından belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bölümde, geleneksel ebeveyn eğitim programlarının sınırlılıkları ele alınmakta ve mizacı merkeze alan ebeveyn müdahale programlarının kuramsal dayanakları, temel bileşenleri ve etkililiğine ilişkin ulusal ve uluslararası araştırma bulguları sunulmaktadır. Son olarak, mizaç temelli ebeveyn eğitimlerinin çocuklarda davranış sorunlarını azaltma, olumlu davranışları artırma ve ebeveynlerin öz-yeterlik algılarını güçlendirme potansiyeli tartışılmakta; uygulayıcılar ve araştırmacılar için çıkarımlar ile gelecekteki müdahale programlarına yönelik öneriler paylaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, ebeveynlik, mizaç

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde gözlenen davranış sorunlarının, çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığı bilinmektedir. Yetişkinlerin çocuklara karşı ilgili, tutarlı ve etkili disiplin yaklaşımları benimsemesi durumunda, erken dönemde ortaya çıkan görece küçük davranış sorunlarının daha ciddi davranış problemlerine dönüşme olasılığı önemli ölçüde azalmaktadır. Buna karşılık, erken dönemde sunulabilecek önleyici ve iyileştirici müdahalelerin yetersiz kaldığı durumlarda davranış sorunları çocukların uyum süreçlerini olumsuz etkilemekte ve çeşitli ruh sağlığı sorunlarının gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Stormont, 2002). Erken çocukluk döneminde davranış sorunları yaşayan çocukların akademik beceriler açısından güçlük yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu, bunun da akran ve ebeveyn reddi ile düşük benlik saygısına yol açabildiği belirtilmektedir. Bu çocukların ilerleyen yıllarda sorunlu akran gruplarına yönelme, depresif belirtiler gösterme ve riskli davranışlarda bulunma olasılıklarının arttığı görülmektedir. Nitekim önceki çalışmalarda, antisosyal davranışlar sergileyen birçok yetişkinin okul çağı yıllarında belirgin davranış sorunları yaşadığı ortaya konmuştur (örn. Bevilacqua vd., 2018).

Antisosyal davranışlar bağlamında yürütülen boylamsal araştırmalar, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış sorunlarının ergenlik ve yetişkinlikte sapkın davranışlar ve suç davranışları ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (Galán vd., 2020; McCord vd., 2003). Çocukluk dönemindeki davranış sorunlarının uzun dönemli etkileri dikkate alındığında, erken önleme

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

çalışmalarının merkezinde ebeveyn eğitimlerinin yer alması önemli bir politika alanı olarak değerlendirilmektedir (Farrington ve Welsh, 2007). Ayrıca, erken dönemde ortaya çıkan davranış sorunlarının zaman içinde değişime dirençli olabilmesi nedeniyle (Tremblay, 2000), bu tür eğitim ve müdahalelere mümkün olan en erken dönemde başlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Başka bir ifadeyle, çocuklukta gözlenen davranış sorunlarının ileriki yıllarda daha ağır antisosyal davranışlara dönüşmesini önlemenin en etkili yolu, davranış örüntülerinin görece daha esnek olduğu erken gelişim yıllarına odaklanmaktır (Vitaro vd., 2006).

Erken çocukluk döneminde, özellikle okul öncesi ve ilkokul yıllarında ortaya çıkan davranış sorunlarının uygun yaklaşımlarla ele alınmaması, çocukların gelişimi üzerinde uzun vadeli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Davranış sorunları sergileyen öğrencilerin akademik etkinliklere katılımlarının daha düşük olduğu; akranları ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimlerin ise daha problemli bir nitelik taşıdığı belirtilmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Zaman içerisinde bir gelişim alanında ortaya çıkan bu olumsuz işleyişin, diğer gelişim alanlarına da yayılarak çoklu risk örüntüleri oluşturduğu vurgulanmaktadır (Masten vd., 2005). İlkokul döneminde belirlenen davranış sorunlarının, ilerleyen yıllarda daha ciddi sosyal, davranışsal ve akademik güçlüklerle ilişkili olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Schaeffer vd., 2006). Bunun yanı sıra, etkili müdahale programlarının uygulanmadığı durumlarda öğrencilerin sorun davranışlarının yalnızca bireysel düzeyde değil, sınıf ortamındaki akranları üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Guerra ve Smith, 2006). Meta-analiz bulguları ise, davranış sorunlarının erken evrelerinde uygulanan önleyici müdahalelerin daha sonraki dönemlerde sunulan müdahalelere kıyasla daha etkili olduğunu göstermektedir (Wilson vd., 2001; Wilson vd., 2003).

Çocukların davranış örüntülerinin oluşumu ve bu davranışların etkili biçimde yönetilmesinde, özellikle erken gelişim dönemlerinde mizacın merkezi bir rol oynadığı belirtilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Mizaç, bireyin farklı çevresel bağlamlar ve durumlar karşısında, özellikle stres yaratan koşullarda, tutarlı biçimde sergilediği davranış eğilimleri ya da davranma tarzı olarak tanımlanmaktadır (McClowry, 2003). Bunun yanı sıra mizaç, bireyin çevresini algılama ve anlamlandırma biçimini şekillendirerek benlik algısını ve çevresel uyaranlara verilen tepkileri doğrudan etkilemektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Alan yazındaki bulgular, mizaç boyutlarından sebatkârlık düzeyi yüksek olan çocukların sosyal uyum ve akademik performans açısından daha avantajlı olduklarını ortaya koymaktadır (Guerin vd., 2003). Bu çocukların sınıf ortamında daha işlevsel ve olumlu davranışlar sergiledikleri ve öğretmenleri tarafından daha olumlu biçimde değerlendirildikleri bildirilmektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Buna karşılık, sebatkârlık düzeyi düşük, dikkatini bir etkinlik üzerinde sürdürmekte güçlük yaşayan, yüksek hareketlilik ve olumsuz tepkisellik özellikleri gösteren çocukların davranış sorunları yaşama ve okulda düşük akademik başarı gösterme risklerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Guerin vd., 2003; Rothbart ve Bates, 2006).

Bronfenbrenner'in biyoekolojik modeli, öğrencilerin mizaç ve kişilik gibi bireysel özellikleri aracılığıyla ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler yoluyla öğrenme ve gelişimlerini sürdürdüklerini ileri sürmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu çerçevede öğrenme ve gelişim; birey içi süreçler, kişiler arası etkileşimler ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bronfenbrenner'in modeli, bireysel özellikler (özellikle mizaç) ile sosyal çevre arasındaki etkileşimin gelişim üzerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere yönelik planlanacak önleyici ve müdahale çalışmalarında çocukların mizaç özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Mizaç

Mizaç, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan ve farklı bağlamlarda göreli bir süreklilik sergileyen, davranış eğilimlerine ilişkin biyolojik temelli bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Bates, 1989). Mizacın genetik kökenlerine işaret eden erken dönem bulgulara dayanarak (örn. Wilson ve Matheny, 1983), mizaçtaki bireysel farklılıkların büyük ölçüde sabit ve değişime dirençli olduğu yönündeki yaklaşım uzun süre alan yazında kabul görmüştür. Ancak genetik etkilerin belirleyici rolü yadsınmaksızın, çevresel etmenlerin mizacın dışavurumları üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar, bu görüşün daha yakın dönemlerde yeniden ele alınmasına yol açmıştır (Wachs ve Kohnstamm, 2001). Nitekim bazı araştırma bulguları, mizacın önemli bileşenlerinden biri olan kendini

düzenleme ile ilişkili dikkat süreçlerinin uygun müdahaleler yoluyla çocuklara öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir (örn. Rueda vd., 2005).

Çalışmalar mizacın aynı ortam içindeki tutarlılığının farklı ortamlar arasındaki tutarlılığından daha yüksek olduğunu göstermektedir ki bu da mizacın ya da davranışlara yansımasının değişmezliği ile ilgili görüşlerin sorgulanabilirliğini göstermektedir. Örneğin, çocuğun mizacının değerlendirildiği bir çalışmada anneyle babanın değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın anneyle öğretmen değerlendirmesi arasındaki tutarlılıktan daha yüksek olduğu görülmüştür (Goldsmith, 1996). Bu da çocuğun mizaç özelliklerinin evde ve okulda farklı şekillerde ortaya konduğunu göstermektedir. Ebeveyn bildirimine dayalı çalışmalar mizaç özelliklerinin zaman içinde orta düzeyde bir süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Guerin vd., 2003; Matheny ve Phillips, 2001). Örneğin, Fox vd. (2001) bebekliğinde yeni durumlarda çok çekingen olan çocukların sadece % 50'sinin okul öncesi yıllara kadar kendini geri çekme ve suskunluk davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır. Başka bir çalışmada bebekliğinde utangaç olarak sınıflanan çocukların yedi yaşında %80'inin artık bu sınıflamaya girmedikleri tespit edilmiştir (Pfeifer vd., 2002).

Mizaç özellikleri ya da mizaç özelliklerinin ortaya konması açısından değişimin olabileceğini gösteren bu çalışmalar mizaç üzerinde çevresel faktörlerin önemini göstermesi açısından önemlidir. Hem içinde bulunulan bağlam etkisini hem de zamanı dikkate alan çalışmalara dayanarak mizacın kalıtsal olarak alınan özellikler olarak görülmesinin yanında zaman içinde bir değişim potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Sonuç olarak, mizacın ortaya konması ile ilgili bireysel farklılıklar çocuğun içinde yaşadığı çevrenin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Wachs, 2006). Diğer yandan, bazı çalışmalarda mizaç özelliklerinde zaman içinde ortaya çıkan değişimlerin merkezi sinir sisteminin yapısında ve işleyişinde ortaya çıkan değişimlerden (Rothbart vd., 1994) ya da nörotransmitter hareketlerinden etkilendiği (örn., Auerbach vd.,1999; Posner vd., 2007) ileri sürülmüştür. Ancak çalışmalar, nörotransmitterların (Rogeness ve McClure, 1996) ve fizyolojik sistemin de bağlamsal ve çevresel özelliklere duyarlı olduğunu ya da ondan etkilenebileceğini göstermektedir (Gunnar, 2000).

Mizaçla ilgili çeşitli boyutlar önerilmesine karşın en sık kullanılan mizaç gruplaması Olumsuz tepkisellik, Yaklaşma/kaçınma, hareketlilik ve sebatkârlık boyutlarından oluşan sınıflamadır (Chess ve Thomas, 1986; McClowry, 2003). Mizaç boyutları açısından olumsuz tepkisellik boyutunda yüksek olan çocuklar, olumsuz çevresel koşullardan diğer mizaç türlerine göre daha fazla etkilenmektedir (McClowry, 2003). Yüksek seviyelerde olumsuz tepkisellik özelliğinin, çocukların sınıf içinde dikkatlerini, motivasyonunu ve işbirliği davranışlarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Graziano vd., 2007; Perbandt, 2007; Schultz vd., 2009). Buna göre, olumsuz tepkisellik mizaç özelliğine sahip öğrenciler erken akademik becerileri edinmekte güçlük çekmekte ve düşük akademik başarı riski taşımaktadırlar (Denham vd., 2012). Olumsuz tepkiselliği düşük olan çocukların ise, zorlu akademik görevlerle başa çıkma, katılımı sürdürme ve akademik başarı elde etme olasılıkları daha yüksektir (Putnam, 2012).

Yaklaşma boyutunda düşük olan çocuklar sıklıkla utangaç olarak adlandırılır ve yeni kişilerarası ya da çevresel durumlara katılmaya gönülsüzdürler (Neal ve Edelmann, 2003). Bu mizaç özelliğine sahip çocuklarda akademik motivasyon düşüklüğü, okula devamsızlık ve düşük akademik başarı gibi özellikler görülmektedir (Gilman ve Anderman, 2006). Kaçınma özelliğinde düşük, yaklaşma özelliğinde yüksek olan çocuklar ise yeni akademik girişimler ve kişiler arası etkileşimler konularında daha başarılıdırlar (Spere ve Evans, 2009; Valiente vd., 2012; Walker ve Henderson, 2012).

Mizaç özelliği olarak hareketlilik (aktivite, etkinlik) düzeyi yüksek olan çocuklar sürekli hareket halindedir ve sınıfta sabit kalmakta güçlük çekerler (Strelau ve Zawadzki, 2012). Okul yaşındaki çocuklar için, yüksek hareketlilik seviyesine sahip öğrenciler düşük etkinlik düzeyine sahip öğrencilere göre, öğrenme zorlukları ya da problemleri konusunda daha fazla riske sahiptir (Schaughency ve Fagot, 1993). Bununla birlikte, okul öncesi çağ çocuklarında yüksek düzeyde etkinlik, yüksek bilişsel yetenek ve daha sonra okul başarısı ile ilişkilendirilmiştir (Rudasill vd., 2010). Anaokulunda yüksek aktivite seviyesi, ilerleyen yaşlarda öğretimsel katılıma dönüşen yüksek entellektüel merakla ilişkilendirilmektedir (Rudasill vd., 2010). Burada olması gereken, çocuğun bu etkinlik düzeyinin nasıl ele alındığı ve yönlendirildiğidir. Sebatkâr mizaç özelliği yüksek olan çocuklar belirli bir görev üzerinde sürekli dikkatlerini sürdürebilirler. Uzun dikkat süreleri, davranışsal beklentileri yerine getirme ve yüksek akademik yeterlilik ile ilişki göstermektedir (Rothbart ve Bates, 2006). Sebatkârlık düzeyi düşük olan çocukların, uzun bir süre görevlere katılmakta güçlük çektikleri

ve bunun da akademik gelişimlerini yavaşlatma riski taşıdığı vurgulanmaktadır (Arnold vd., 2012; McClelland vd., 2013).
Olumsuz tepkisellik, yüksek aktivite ve düşük duygusal düzenleme eğilimli olan bebekler "zor" mizaca sahip çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Chess ve Thomas, 1986). Zamanla, bu özelliklere sahip çocukların, saldırganlık gibi davranış problemleri geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Bates, 1989; Bates vd., 1985; Chess ve Thomas 1986; Martin, 1994). Çocuk mizacı, daha kaliteli ebeveynlik deneyimi yaşayan çocuklara göre düşük kaliteli ebeveynlik deneyimi yaşayan çocukların gelişimsel sonuçlarıyla daha fazla ilişkilidir (Bates vd., 1998; Paterson ve Sanson, 1999). Olumsuz tepkisellik düzeyi yüksek olan çocukların düşük kalitede ebeveynlik davranışlarına maruz kaldıklarında davranış sorunları gösterme olasılıkları artmakta, ancak aynı zamanda olumlu ebeveynlik uygulamalarına maruz kaldıklarında da bu süreçten olumsuz tepkiselliği düşük olan çocuklardan daha fazla yararlanmaktadırlar (Pluess ve Belsky, 2010). Genel olarak yüksek olumsuz tepkisellik ve hareketlilik, düşük sebatkârlık (zor mizaç profili) dışsallaştırma sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Guerin, Gottfried ve Thomas, 1997; Lagace'-Se ' Guin ve d 'Entremont, 2006; Zhou, Main ve Wang, 2010). Çocuklar ve ergenlerde, yüksek yenilik arayışı (yüksek etkinlik özelliği) saldırganlık ve kurallara uymama gibi dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkilendirilmiştir (Kuo, Chih, Soong, Yang ve Chen, 2004). Sebatkârlığın düşük olması yıkıcı davranış ve dikkat problemleriyle ilişkilendirilmiştir (Schmeck ve Poustka 2001). Araştırmalar farklı mizaç özelliklerinin farklı kazanımlara ve risklere açık olduğunu göstermektedir. Çocuğun mizacıyla sözü edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin doğasının nasıl olacağı da bu çalışmanın da temel konusu olan çocuğun mizaç özellikleri ile çevre deneyimleri arasındaki uyumun yaratılmasına bağlıdır.

Mizaç Özellikleri ve Ebeveyn Davranışları

Kapsamlı ampirik kanıtlar, çocukların toplumsal, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerinde ebeveynlerin rolünü uzun süredir çok açık bir şekilde ortaya koymuştur (Maccoby 2000; McLeod vd., 2007; Özdemir vd., 2013; Özdemir vd., 2016). Ancak, çocuğun gelişiminin, onların bireysel özellikleri (örn. mizacı) ve ebeveynlik davranışı gibi çevresel faktörleri (Belsky, 2006) içeren birden fazla faktörün ürünü olduğu giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Ebeveynlik davranışlarını çocukların sosyal gelişimiyle ilişkilendiren araştırmaların çoğu, ebeveynlerin kullandığı disiplinin seviyesi ve türü ile olumlu ve olumsuz duyguyu ifade etmeye odaklanmıştır. Çocukların duygu, düşünce ve davranışlarına duyarsız kalma ve müdahaleci, sert, negatif ve sadece kontrolü içeren disiplin uygulamaları yüksek düzeyde dışsallaştırma davranışları ve yetersiz sosyal beceriler ile ilişkilendirilmiştir (Anthony vd., 2005; Chang vd., 2003; Diener ve Kim 2004; Haskett ve Willoughby, 2006; Van Aken vd., 2007). Çocukların sosyal gelişimine katkısı ile dikkat çeken bir diğer ebeveynlik boyutu, fiziksel sevgi, iletişim, katılım ve olumlu disiplin teknikleri gibi yönleri içeren ebeveyn sıcaklığıdır. Yüksek sıcaklık düzeyi, ebeveyn desteği ve izleme, çocuk ve ergenlerin sosyal yeterliği, benlik saygısı ve düşük risk davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Özdemir vd., 2013; Özdemir vd., 2017). Ebeveynlerin çocuk üzerindeki bu etkileri mizaç özellikleri gibi çocuğun bireysel özellikleri göz önüne alınarak daha da arttırılabilir. Bu bakış açısı gelişimin çocuğun özellikleri ile çevresel etmenler arasındaki etkileşimle karşılıklı olarak gerçekleştiğini ileri süren görüşe dayanmaktadır (Hinshaw, 2008).
Ebeveynlerin ve mizacın çocuklar üzerindeki etkilerini açıklayan olası mekanizmalardan biri ebeveynlerin çocukların mizacını şekillendirmesi ve onun üzerinden çocukların uyumunu etkilemesidir (Davidov ve Grusec, 2006). Aynı zamanda araştırmacılar, ebeveynlerin davranışlarının da çocukların mizacına duyarlı olduğunu ve ebeveynlerin çocukların mizacına göre farklı ebeveynlik davranışları sergileyebileceklerini ileri sürmüşlerdir (Lengua, 2006). Ebeveynlik ile mizaç arasındaki karşılıklı ilişkide, ebeveynlerin çabaları, çocukların olumsuz davranışlarını azaltmayı amaçlayabilir, ancak bu bazen çocukların davranışlarını daha olumsuza doğru götürebilir ve bu da daha olumsuz ebeveynlik davranışları ortaya çıkarabilir. Örneğin, çocukların davranış sorunları daha olumsuz ebeveynlik davranışlarını öngörmektedir (Caspi ve Moffitt, 1995; Dumas ve Wekerle, 1995; Ge vd., 1996; Pettit vd., 2001) ve sonrasında bu ebeveynlik davranışlarının çocuklarda daha büyük davranış sorunları doğurduğu gösterilmiştir (Chamberlain ve Patterson, 1995; Hill vd., 2003; Nix vd., 1999; Stormshak vd., 2000). Aslında, ebeveynlik ve çocuklarda davranış sorunları karşılıklı olarak ilişkilidir (Burke vd., 2008; Hipwell vd., 2008). Benzer bir model mizaç ve ebeveynlik davranışları için de

geçerlidir. Aslında, birçok çalışma gösteriyor ki çocuğun mizacı ve ebeveynliğin etkileşimi çocuğun uyum sorunlarını yordamaktadır. Bir başka ifadeyle, hem mizaç hem de ebeveynlik tek tek ve birlikte çocukların davranışsal ve duygusal uyumlarına katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular, mizaç ve ebeveyn davranışları arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu etkileşimsel bakış açısı, gelişimi çocuğun özellikleriyle çevresel etkiler arasındaki karşılıklı ilişkilerin sonucu olarak kavramsallaştıran ekolojik perspektife dayanmaktadır (Cicchetti ve Lynch, 1993).

Mizacın ifadesini (davranışsal boyutta ortaya konmasını) şekillendirmede deneyimlerin ve bağlamın rol oynadığını gösteren önemli kanıtlar bulunmaktadır (Rothbart ve Bates, 2006). Bununla birlikte, çocuğun içinde olduğu bağlamın çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alma derecesine bağlı olarak mizacın deneyimlerle şekillenebileceği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, mizaç yaşamın erken dönemlerinde var olan ve toplumsal ve çevresel etkileşimler bağlamında şekillenen (Shiner ve Caspi, 2003) ve sosyalleşme deneyimlerine farklı tepkiler veren özelliklere sahiptir (Wachs, 1991). Bu bağlamda, çocukların davranışsal ve duygusal uyumlarının geliştirilmesinde ebeveynlerin ve mizacın rolünü ele alan diğer bir mekanizma, mizacın ebeveyn davranışları ile çocuğun uyumu arasındaki düzenleyici etkisidir (Rothbart ve Bates, 2006). Buna göre, ebeveynlik etkileri çocukların mizacına bağlı olabilir ve ebeveynlik ile çocuk mizacı arasındaki etkileşimler gelişim süreçlerindeki karmaşıklığı açıklayabilir. Dolayısıyla, ebeveynlik davranışlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri tek yönlü olarak düşünülmemeli, bunun yerine, bu etkilerin çocukların özelliklerine göre değişeceği dikkate alınmalıdır. Mizaç ve ebeveynlik davranışlarının etkileşimini açıklamaya yönelik çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, birey ve çevre arasındaki uygunluğu temel alan *uyum iyiliği* modelidir (Chess ve Thomas, 1991). Bu model çocuğun sağlıklı gelişiminin ve uyumunun bireysel özellikleri ile ebeveyn davranışları arasındaki eşleşmeden kaynaklandığını savunmaktadır. Buradan çıkan temel sonuç, çocuğun mizacının ya da ebeveyn davranışlarının tek başına çocuğun uyum süreçleri açısından risk taşımadığının anlaşılması, asıl ele alınması gerekenin uyum iyiliğinin yaratılmasıdır.

Çocuğun mizaç özellikleri ile bağlamsal etmenler arasında yüksek uyumluluk sağlıklı gelişimi kolaylaştırırken, uyumsuzluk gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bakış açısıyla son yıllarda araştırmacılar, ebeveynlik ve mizacın, çocuğun gelişim sürecinde nasıl bir etkileşim içinde olduğunu incelemeye başlamışlardır. Araştırmalar arasında en tutarlı bulgu, yüksek tepkisellik, hareketlilik ve düşük sebatkarlık mizaç profili özelliklerine sahip çocuklar, kısıtlayıcı, olumsuz disiplin açısından yüksek ve düşük sıcaklık düzeyine sahip ebeveynlik davranışlarına maruz kaldıklarında daha fazla davranış problemi sergilemektedirler (Lengua vd., 2000). Ayrıca, bazı prospektif çalışmalarda, başlangıçtaki çocuk mizacının, sonraki dışsallaştırma davranış problemlerini yordadığı, ancak bu ilişkinin sadece yukarıda belirtilen işlevsiz ebeveynlik davranışlarının varlığında olduğu saptanmıştır (Hemphill ve Sanson, 2001).

Yukarıda verilen bulgularda gösterilen etkileşim bakış açısının önemine rağmen, çocuk mizacının ve ebeveynliğin etkileşiminin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Davranış sorunları ve sosyal beceriler de dahil olmak üzere birden fazla toplumsal gelişimsel sonuçların incelendiği bir çalışmada, Paterson ve Sanson (1999), 5-6 yaşındaki çocukların özellikleri ve ebeveynlerinin davranış beklentileri arasında çocuk mizacının, ebeveynlik stilinin ve uyum iyiliğinin doğrudan ve etkileşimli etkilerini araştırmışlardır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bildirimlerine dayalı bulgular, yüksek ebeveyn sıcaklığı ve çocuğun mizacı ile ebeveynlik davranışları arasındaki uyum iyiliğinin çocuklardaki sosyal becerileri yordadığını göstermektedir. Bir başka boylamsal çalışmada, Smart ve Sanson (2001) tarafından bebeklik döneminden 7-8 yaşlarına kadar çocukların zor mizaç özelliğinde olmasının (yüksek tepkisellik ve hareketlilik, düşük sebatkarlık), yetersiz uyum iyiliği göstermesinin ya da çocuğun mizacı ile ebeveynlik davranışlarının uyumlu olmamasının yetersiz sosyal beceriler ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak aynı çalışmada, hem zor mizaç hem de zayıf uyum iyiliğine sahip olan grubun, 11-12 yaşlarında bu sorunlardan yalnızca birine sahip olan ya da hiç birine sahip olmayan gruplardan anlamlı olarak daha düşük sosyal becerilere sahip olduğu bulunmuştur. Mizaç çevre etkileşiminin etkisinin incelendiği bir başka çalışmada, zor mizaca sahip olan çocukların, mizaç eğilimlerine uygun bir şekilde düzenlenen bir ortamda olduklarında daha az uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür (Arcus, 2001). Benzer bir mekanizmaya işaret eden başka bir çalışmada, Bates vd. (1998), kendini kontrol güçlüğü çeken zor mizaca sahip çocukların erken çocukluk dönemlerinden itibaren etkili tepkiler veren annelere sahip olduklarında bu tür problemleri geliştirme eğilimlerinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu

bağlamda geliştirilecek olan ebeveyn eğitimi programlarında eğitime katılanlara tek başına ideal anne babalık davranışlarını aktarmanın ötesine geçerek mizaç gibi çocukların bireysel özelliklerini hesaba katan eğitim programlarının geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ancak çok az sayıda çalışmada ebeveynlik müdahale programları çocukların bireysel özellikleri ile ilişkili olarak test edilmiştir (Brody vd., 2005; Sheeber ve Johnson, 1994; Van den Boom, 1989).

Ebeveyn Eğitim Programları

Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını yönetme konusundaki yeterliklerinin artırılması küçük davranış sorunlarının daha önemli davranış bozukluklarına dönüşme olasılıklarını azaltabilir. Bu konuda ebeveynlere yönelik uygulanan eğitim programlarının çocukların davranış sorunları üzerindeki etkililiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Briesmeister ve Schaefer, 1998). Araştırmalar, grup temelli aile eğitimlerinin çocuklarda davranışsal ve duygusal (Barlow vd., 2010) sorunları azalttığına yönelik güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının gelişimini sağlıklı bir şekilde desteklemek için sunulan aile eğitimi programlarının etkili olduğunu göstermektedir (Leung vd., 2003; Mann vd., 2004). Aile eğitimlerinin temel amacı, anne ve babaların gelişimin her aşamasında çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi için gerekli olan becerileri ve anlayışı edinmelerine yardımcı olmaktır (Tezel-Şahin ve Ersoy, 1999). Aile eğitimleri en temelde, ebeveynlere çocukların gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi vermeyi, ebeveynlerin çocuklarını tanımalarına yardımcı olmayı ve ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Aile eğitimi programlarının ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirdiği ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını desteklediği saptanmıştır (Mann vd., 2004). Çocuğu temele alan anne-baba eğitimi programına katılan ebeveynlerin çocuklarının bilişsel, sosyal-duygusal, dil, psiko-motor ve kişilik gelişimlerinin, eğitim programlarına katılmayan ailelerin çocuklarından daha iyi olduğu, bu ailelerin çocuklarının sonraki yıllarda okul başarılarının daha iyi düzeyde olduğu, okula uyum ve benlik kavramı gelişimlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999; Kağıtçıbaşı vd., 1993; McDonald vd., 2006; Zembat ve Polat Unutkan, 2000).

Bu bağlamda, dünyada aile eğitimine yönelik önemli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu programlardan bazıları; Head Start Programı, Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Evde Öğretim Programı (The Home Instruction Program for Preschool Youngster-IPPY/HEATGER), Aileler ve Küçük Çocukları için Ev Aktiviteleri (Home Activities for Toodlers and Their Families-HATAF), Öğretmen Olarak Ebeveynler (Parents as teachers-PAT) ve Anne-Çocuk Ev Programı'dır (The Mothers-Child Home Program). Bu programlardan Head Start programı erken çocukluk gelişimine odaklanmış bir programdır. Özellikle düşük gelirli aileler ve çocuklarına yönelik eğitim, sağlık ve sosyal hizmetleri sunmayı hedefleyen programda çocukların eğitimsel, fiziksel ve sosyal gereksinimlerinin sağlıklı karşılanması amacıyla aile eğitimleri verilmektedir (Kisker vd., 2000). Öğretmen Olarak Ebeveynler uluslararası bir erken çocukluk ebeveyn eğitim programıdır (Wagner vd., 2002). Programın amacı çocukların zihinsel, dilsel, sosyal, fiziksel gelişimlerini desteklemek için ebeveynleri bilgilendirmektir.

Araştırmalar, aile eğitimlerinin anne babaların ebeveynlik davranışlarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin, Nicholson vd.'nin (2002) yürüttükleri çalışmada 1-5 yaş çocuğa sahip alt sosyo-ekonomik düzeydeki 26 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Ebeveynlere 10 hafta boyunca olumsuz çocuk yetiştirme tutumlarını önleyici eğitim verilmiştir. Eğitime katılan ailelerin eğitim almayan gruba göre sözel ve bedensel cezalandırma, öfke ve stres düzeylerinde anlamlı bir azalma ve çocukta daha az davranış problemleri gözlendiği saptanmıştır. Başka bir çalışmada (Fox vd., 2006) ise düşük gelirli 28 aileye eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda aile eğitimine katılan ebeveynlerin, çocukların problem davranışlarıyla daha başarılı bir şekilde baş edebildikleri, çocuklarını gerekli uygun yollarla desteklemeyi öğrendikleri ve ebeveynlik becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Landy ve Menna (2006) yapmış oldukları çalışmada 3-6 yaşları arasındaki saldırgan ve söz dinlemeyen olarak nitelendirilen 35 çocuk ve o çocukların annelerine grup eğitimi vermiş ve eğitimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonunda annelerin bilgi düzeylerinde ve öz-yeterlik becerilerinde artma, çocukların davranış problemlerinde azalma görülmüştür. McDonald vd. (2006) aile eğitiminin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 180 ebeveyn ve onların

çocukları katılmıştır. Sonuçlar; çalışmaya katılan ailelerin çocuklarının sosyal becerilerinde artma ve olumsuz davranışlarında azalma olduğunu göstermiştir.

Batıdaki gelişmelere takiben ulusal alanyazında da son yıllarda özellikle okulöncesi dönem çocukların ailelerine yönelik önemli programlar geliştirildiği gözlenmektedir. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından başlatılan Anne-Baba Okulu, AÇEV'in Anne-Çocuk Eğitimi programları, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Anne-Baba Eğitim Programı bu programlardan en önemlileridir. Bu programlarda genel olarak çocuk gelişimi, iletişim, çocukta uyum ve davranış bozuklukları, cinsel eğitim, çocuğun gelişiminde annenin rolü, desteği ve bunun nasıl sağlanacağı gibi konulara odaklanılmıştır. Ayrıca, aile eğitimi konusunda yüksek lisans ve doktora düzeyinde de eğitim programları geliştirilmiştir ancak bu çalışmalar ülke geneline yayılan uygulamalara dönüşmemiştir. Ancak, söz konusu eğitim programlarının temel odaklarından biri etkili anne babalık (Tezel Şahin ve Özbey, 2007) odaklı olmasına karşın bu programların hiçbirinde çocuğun mizacı temel alınmamış, genel ebeveynlik stili ve davranışlarına odaklanılmıştır. Kalkınma planlarında da (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2007-2013) etkili aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılmasına dair planlamalara (DPT, 2006) ve dünya genelinde uygulanmakta olan genel ebeveynlik stilleri ve çocuk gelişimi ve çocukla iletişim gibi temel konuları ele alan aile eğitimi programlarının etkiliğini sorgulayan araştırma sonuçlarına (Kaminski vd., 2008; Nowak ve Heinrichs, 2008) dayanarak önceki programlardan farklılıklar ortaya koyan ve etkililiği deneysel programlarla sınanmış yeni programların gerekliliği ileri sürülebilir.

Aile eğitimi çalışmaları Türkiye'de 1980'lerde Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından Anne-Baba Eğitim Programı kapsamında anne eğitimleri şeklinde başlamış, sonra 1980'lerin sonunda Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından 0-4 Yaş Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında yeni doğan bebekler ve annelerine yönelik eğitim programları ile devam etmiştir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Genel olarak ulusal çapta yaygınlaşan programlara bakıldığında Türkiye'de Ana-Baba Okulu, Anne-Çocuk Eğitim Projesi (AÇEP), Anne Çocuk Eğitimi Programı, Baba Destek Programı (BADEP) gibi etkililiği sınanmış programların uygulandığı görülmektedir.

Prof. Dr. Haluk Yavuzer tarafından başlatılmış olan Ana-Baba Okulu programı ebeveynlere; iletişim, karı-koca ilişkileri, çocukların gelişim özellikleri, çocuğun okul başarısı, uyum ve davranış sorunları gibi konularda bilgi vermeyi içermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006; Yavuzer, 1995). Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), dezavantajlı annelere ve çocuklarına yönelik bir erken çocukluk eğitimi programıdır (Çağdaş ve Seçer, 2006). Bu program Kağıtçıbaşı vd. (1993) tarafından geliştirilen ve uygulanan Erken Destek Araştırma Projesini temel alarak oluşturulmuştur. Program, Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) desteği ile uygulamaya geçmiştir. Anne eğitimlerini içeren bu programın çocuklar ve annelerin üzerinde uzun dönemli etkilere sahip olduğu görülmüştür (Bekman, 1998). Bir diğer program olan ve Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF'in işbirliği ile yürütülen Anne Çocuk Eğitimi Programı 0-4 yaş arasında çocuğu olan annelerin eğitimini hedeflemiştir. Bu programın etkililiğine ilişkin bulgular anne eğitiminin ev ortamı, anne-çocuk ilişkileri ve iletişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Ömeroğlu vd., 1997). Yürütülen önemli programlardan biri de Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından geliştirilen Baba Destek Programı'dır. Bu program, babalık kavramı, baba çocuk ilişkisi, çocuk gelişimi, çocukla etkili zaman geçirme, disiplin yöntemleri, oyun ve kitap okumanın önemi gibi konuları içermektedir (Çağdaş ve Seçer, 2006). BADEP programının değerlendirme çalışmaları programa katılan babaların çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerinin arttığı, çocuklarıyla iletişim kurma becerilerinin geliştiği, evde çocuklarıyla daha çok zaman geçirdikleri ve etkinlikler yaptıkları ve olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullandıklarını göstermektedir (Kımmet, 2003).

Bekman (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların okul ba şarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 102 deney, 115 kontrol grubunda olmak üzere toplam 217 anne katılmıştır. Deney grubundaki annelere Zihinsel Eğitim Programı, Anne Destek Programı ve Üreme Sağlığı Programı'ndan oluşan Anne-Çocuk Eğitimi uygulanmıştır. Sonuçlar, programa katılan annelerin çocuklarının akademik başarısının arttığını, daha erken okumayı öğrendiklerini, sözel ve sayısal becerilerde daha iyi hale geldiklerini göstermiştir. Bir başka çalışmada Anne Eğitim Programı'nın ebeveyn tutumlarına etkisi ele alınmıştır (Temel, 1999). Deney grubundaki annelere 15 haftalık Anne Eğitim Programı ve Gelişimsel Eğitim Programı uygulanmıştır. Sonuçlar,

deney grubunda olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Turan vd. (1997), Anne Çocuk Eğitimi Programı'nın annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgilerine ve ev ortamlarının düzenlenmesine etkisini araştırmışlardır. Deney grubundaki annelere Anne Eğitim Programı uygulanmıştır. Sonuçlar, deney grubunda olan annelerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili bilgi düzeyinin arttığını ve bunun ev ortamının iyileşmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Zembat ve Polat Unutkan (2000), 5-6 yaş grubuna yönelik Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı'nın etkisini incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuk ve ebeveynlerine Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı uygulanmıştır. Programın içeriğinde saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma gibi konular yer almıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan programın deney grubundaki çocukların sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.
Bir başka çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelere yönelik Empati İletişim Eğitimi'nin annelerin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Ünal, 2003). Çalışmaya deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 anne katılmıştır. Sonuçlar deney grubundaki annelerin empatik becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Kartal (2005) yaptığı çalışmada Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın altı yaş çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın çocukların bilişsel gelişim düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ekinci Vural (2006), Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya altı yaş çocukları ve aileleri katılmıştır. Sonuçlar, deney grubunda yer alan ailelerin kişiler arası ilişkiler, sözel açıklama becerileri, dinleme becerileri ve kendini kontrol etme becerilerinin geliştiğini göstermiştir.
Sanan Şenbay (2004) yüksek lisans tezinde anne babaların çocuklarının okul başarılarına yardımcı olma konusundaki tutum ve beceri algılarını geliştirici bir eğitim programı geliştirmiştir. Programa ilkokul ve lisede çocukları olan tüm ebeveynler katılmıştır. Program, her bir oturumun 90 dakika sürdüğü 6 oturumdan oluşmaktadır. Sonuçlar, anne baba eğitimlerinin çocukların gerek akademik gerek duygusal gelişimlerinde oldukça önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Elibol'un (2007) yaptığı araştırma kapsamında verilen ana baba eğitimlerinde, 12-36 aylar arasında çocuğu olan annelerin, anne babalık öz-yeterlikleri ve çocuklarının gelişimlerine katkısı incelenmiştir. Eğitimler 6 oturum ve haftada 2 saatlik periyotlarla 36 anne ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelere verilen eğitimin, annelerin öz-yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bağatarhan'ın (2012) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerine yönelik olarak hazırlanan 7 oturumluk ebeveyn eğitim programının annelerin öz-yeterlik inançlarına etkisi incelenmiştir. Eğitime birinci sınıfta çocuğu olan toplam 16 anne katılmıştır. Araştırmada annelerin ebeveynliğe ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirerek, annelerin öz-yeterlik inançlarını artırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda verilen eğitimin annelerin öz-yeterlik inançlarını anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür.
Ulutaş ve Kanak (2015) tarafından anne ve 5 yaşındaki çocukları arasındaki ilişkiyi geliştirmeyi hedefleyen 10 haftalık deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 50 anne katılmış, 25 anne deney, 25 anne de kontrol grubunda yer almıştır. Sonuçlar deney grubundaki annelerin anne çocuk ilişkilerinin kontrol grubundakilerden farklılaştığını göstermiştir ve bu etkinin izleme çalışmasında da anlamlı farkın korunduğu bulunmuştur. Ersoy vd. (2014), 2-3 yaş grubunda çocuğu olan annelere yönelik Aile Çocuk Eğitimi Programı geliştirmiş ve annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlemelerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 35 anne katılmıştır ve eğitim programı 10 hafta sürmüştür. Sonuçlar, Aile Çocuk Eğitimi Programı'nın, annelerin çocuklarının gelişimini ve eğitimini destekleyici uygun ev ortamı hazırlama ve çocuk yetiştirme tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Sayın ve Metin (2015) Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı'nın (SADEP) çocukların davranışları, güçlükleri, güçleri üzerine etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada eğitimlere 20 anne 13 hafta boyunca katılmıştır. Sonuçlar, Çocuklarda Saldırgan Davranışları Önleme Ebeveyn Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerileri, güçleri ve güçlükleri üzerine anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir ve bu etki iki ay sonra gerçekleştirilen izleme testinde de bulunmuştur. Durualp vd. (2016) okul öncesi eğitimden yararlanan 37-66 ay arasında çocuğu olan annelerle gerçekleştirdiği çalışmalarında Aile Eğitim Programı'nın annelerin bilgi düzeylerine ve çocuklarının gelişimlerine

etkisini incelemişlerdir. Araştırmada 27 anne ve çocuğu deney grubunda, 27 anne ve çocuğu kontrol grubunda yer almışlardır. Sonuçlar, deney grubundaki annelerin bilgi düzeylerinin, çocukların ise sosyal becerilerinin arttığını göstermiştir.
Sonuç olarak, ülkemizde son yıllarda anne baba eğitimlerine dönük önleyici gelişimsel müdahale programlarının giderek artan bir şekilde geliştirildiğini, etkililiğinin test edildiğini ve çocuklar ve ebeveynler lehine önemli katkılar elde edildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte, mevcut programların odak noktasının genel ebeveynlik stilleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri olduğu; mizaç gibi çok önemli bir faktörün ise gözden kaçırıldığı görülmektedir.

Ebeveynlere Yönelik Mizaç Temelli Müdahale Programları

Mizaçla ilgili kuramsal açıklamalara göre çocuktan beklentiler, istekler ve çocuğa sunulan fırsatlar çocuğun mizacı ile uyum içinde olduğunda çocuğun daha olumlu davranışlar göstermesi sağlanabilir (Mcclowry vd., 2005). Mizaç temelli müdahale programlarının başlıca amaçları, ebeveynlerin 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 ebeveynlere çocuğun hayatındaki diğer bakım veren kişilere çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı olmayı ve bu farklılıkları desteklemeyi öne çıkaran bir bakış açısı sunmaktadır (Mcclowry vd., 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 başarılabildiğinde çocuklardan olumlu davranışlar ve yetkinlik beklenebilir, aksi durumda uyumsuz davranışların ortaya çıkma olasılığı daha yüksektir. Mizaç temelli ebeveyn eğitimi programı çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu olan kişilere mizaç temelli çocuk yetiştirme ve çocukla iletişim kurma stratejilerini öğretmeyi hedefleyen bir programdır ve çıktı olarak da öğrencilerde kendini kontrol etmenin artış göstermesi ve davranış sorunlarının azalması beklenmektedir (McClowry, 2003).
Mizaç ile ilgili öncü çalışmalarında (New York Boylamsal Çalışması, NYLS), Chess ve Thomas (1986), ebeveynlere yönelik çocukların mizacı ile ebeveynlik davranışlarının uyumunu ifade eden iyilik uyumu hakkında bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirmişler ve sonuçlar hem ebeveynlerin hem de çocukların davranış değişimlerinin çalışma öncesine göre anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Başka bir mizaç müdahale programında mizaç değerlendirilmesi, ebeveyn-çocuk ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik strateji öğretimi ve uyum iyiliği ilkelerine dayalı özel ebeveynlik önerilerini içeren çalışmalar yapılmıştır (Smith, 1994). Bu programı tamamladıktan sonra, ebeveynlerin %79'u programdan yararlandıklarını belirtmiştir. Bir başka araştırmada, zor mizaç özelliklerine (örneğin, olumsuz duygu durumu, yüksek olumsuz tepkisellik ya da yüksek hareketlilik) sahip 3-5 yaşındaki çocuğa sahip annelerin katılımıyla mizaç temelli ebeveyn eğitim programının etkililiği test edilmiştir. Uygulanan psikoeğitim programı, çocuğun mizaç profilinin tanımlanması, çocuğun mizaç özelliklerine uygun ebeveyn davranış yönetim tekniklerine dayanmaktadır. Eğitim programı sonunda deney grubunda yer alan anneler, kontrol grubundaki annelerle karşılaştırıldığında çocukları için daha az davranış sorunu, çocuğuyla olan ilişkilerinde daha yüksek düzeyde doyum ve daha fazla algılanan ebeveyn yetkinliği bildirmişlerdir (Sheeber ve Johnson, 1994).
Sheeber ve McDevitt (1998) tarafından yapılan çalışmada zor mizaçlı çocukların annelerine yönelik çocuklarının mizacını anlatma ve mizaç özelliklerine göre ebeveynlik tekniklerini öğretmeye yönelik hazırlanan eğitim programı çalışmalarının sonucunda deney grubundaki anne babaların kontrol grubuna göre ebeveyn çocuk ilişkisi konusunda daha fazla doyum, daha fazla ebeveynlik yeterlik algısı, daha az depresyon ve daha az aile içi sorun yaşadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca bu çalışmada çocukların mizacında bir değişim olmamakla birlikte, deney grubundaki anneler sontestlerde çocuklar için daha az içselleştirme ve dışsallaştırma sorunu bildirmişlerdir. Bir başka çalışmada, annelere yönelik davranış yönetimi programının okulöncesi çocuklarda hiperaktivite ve mizaç üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul öncesi yaştaki (3-5 yaş arası) 34 davranış sorunu olan çocuğun aileleri rastlantısal

olarak Anne-Çocuk Etkileşim Terapisine (PCIT; Eyberg, 1988) veya bir kontrol grubuna atanmıştır. Tanısal durum, DSM-IV yıkıcı davranış bozuklukları kriterlerine göre, davranış ve mizaç ölçüleri anne-baba bildirimi aracılığıyla elde edilmiştir. Eğitim sonrasında deney grubundaki anneler çocukları için daha düşük hareketlilik ve daha esnek mizaç özellikleri bildirmişlerdir ve bu etki izleme çalışmalarında da bulunmuştur (Nixon, 2001). Bazı çalışmalarda ebeveynlere sadece çocuğun mizacına ilişkin yazılı materyal verip vermeme ve bir uzmanla yüz yüze çalışıp çalışmamanın etkiliği test edilmiştir. Sonuçlar, çocuk gelişimi, mizaç ve ebeveynlik konusunda sadece yazılı materyal alan annelerin çocuklarının, hem mizaç danışmanıyla bir araya gelen hem de yazılı materyal alan annelerin çocuklarına göre davranış sorunlarının daha fazla olduğu, annelerin de bu davranışları yönetmekte daha fazla zorlandığı saptanmıştır (Cameron vd., 1991).

Bir başka çalışmada (O'Connor vd., 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 vd., 2014). Mizaç temelli müdahale programları sadece çocukların psikososyal uyum süreçlerini değil; aynı zamanda bu eğitimlere katılan ebeveynlerin öz-yeterlik algılarını da güçlendirmektedir. Geçmişte yapılmış çalışmalar, anne babanın ebeveynlik davranışları (Plant ve Sanders, 2007; Seçer vd., 2012) açısından kendilerini yeterli hissetmelerinin çocuğun davranışsal ve duygusal gelişimi açısından önemli olduğunu göstermiştir.

Anne babaların ebeveyn eğitim programlarından en çok faydalandıkları ve çocuklarının gelişimi üzerinde uzun dönem etkisi olan kazanımları yeni beceriler öğrenmeleri ve ebeveynliğe yönelik öz-yeterliklerinin artmasıdır (Sandler vd., 2011). Ebeveyn öz-yeterlik algısı, çocukların gelişimini ve başarısını olumlu yönde etkileme yeteneği konusunda ebeveynlerin kendilerine yönelik inançları anlamına gelmektedir (Ardelt ve Eccles, 2001). Kuramsal olarak, yüksek ebeveyn öz-yeterlik algısı anne babaların olumlu sonuçlar üreten pozitif ebeveynlik becerilerini kullanmaları konusunda daha ısrarcı olmalarını sağlayacaktır (Bandura, 1997). Aralarındaki ilişkinin nedensellik açısından netliği tam olarak ortaya konulamamış olsa da, görgül çalışmalarda ebeveyn öz-yeterlik algısı ile etkili anne babalık davranışları arasında pozitif; çocukta ruh sağlığı sorunları ile negatif ilişkiler olduğu gösterilmiştir (örn., Jones ve Prinz, 2005).

Ebeveyn eğitimlerinin uzun süreli etkilerinin programların ebeveynlik becerileri üzerine olan etkilerinden kaynaklandığı bunun da programın dış değişken ve bunun anne babalık becerilerindeki gelişimin aracılık etkisi ile sonuç değişkenlerini etkilediğine yönelik kurulan modellerle test edilebileceği vurgulanmaktadır (Sandler vd., 2011). Sandler vd., anne baba 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 anne babanın kendi içinde olan değişimler, çocukların içinde olan değişimler ve çocuk ve onun sosyal çevresi içinde olan değişimlerdir. Ebeveynlerle ilgili değişimler anne babalık davranışlarındaki ve öz-yeterlik algılarındaki değişimi içermektedir. Sandler vd. (2011) meta-analiz çalışmalarında ebeveynlerin bu becerilerindeki değişimi aracı değişken olarak ele alan çalışmalar olmasa da ebeveynlere yönelik eğitim programlarının bu becerilerin üzerinde uzun dönem etkilerinin olduğunu göstermişlerdir. Bu tip eğitim programlarının çocukların sosyal duygusal davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Brotman vd., 2008; Dozier vd., 2006).

Yurtiçinde ve yurtdışında ebeveynlere yönelik gerçekleştirilen aile eğitimi araştırmalarında genel olarak ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinin geliştiği, ebeveyn öz- yeterliklerinin arttığı ve çocukların olumsuz davranışlarının azaldığı ortaya konmuştur. Türkiye'de aile eğitimi programlarının ilk başladığı yıllarda bu eğitimlerin genellikle okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocukların ailelerine yönelik olduğu ya da bu dönemde olan çocukların ebeveynlerine yönelik olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen eğitim çalışmalarının bazılarının çocukların akademik başarıları ve sosyal duygusal gelişimleri üzerine odaklandığı; bazılarının ise ebeveynlerin anne-babalık bacerilerinin gelişimine odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de gerçekleştirilen aile eğitimi programlarında çocuğun mizacını dikkate alan bir çalışmanın bulunmadığı söylenebilir.

Mizaç temelli müdahale programları, ebeveynleri mizaç konusunda eğitmeyi, çocukların mizaç profilleri hakkında bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlamayı, belirli ebeveynlik stratejilerinin ortaya çıkmasını sağlamayı, kişi çevre uyumunu geliştirmeyi ve zor mizaçlı çocukların ebeveynleri için destek grupları oluşturmayı hedeflemektedir. Daha somutlaştırılmak istenirse mizaca dayalı müdahale programlarının üç temel unsuru içerdiği söylenebilir (Smith, 1994): (1) Mizaç ile ilgili farkındalığı ve anlayışı artırmaya yönelik eğitimler, (2) çocuğun mizaç profilini nesnel bir biçimde tanımaya yönelik eğitimler, (3) uyum iyiliğini geliştirerek mizaç - çevre etkileşimini geliştirmeye yönelik müdahaleler.

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.

Sonuç olarak, çocukluk yıllarında yaşanan sorun davranışlar üzerinde hem mizacın hem de ebeveyn davranışlarının ve müdahalelerinin önemi bilinmektedir. Çocukluk dönemindeki davranışsal sorunların uzun dönemli etkilerinin önemine dayanılarak erken önleme çalışmaları için ebeveyn eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Ancak bu eğitimlerin genel, herkese uygun olabileceği düşünülen ebeveyn tutumlarından çok çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı eğitimler olması önemlidir. Bu anlamda, mizaç temelli ebeveyn eğitimi konusunun uygulayıcılar ve araştırmacılar için yeni bir çalışma alanını açacak nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bölümde sunulan bakış açısının, bundan sonra geliştirilecek ebeveyn eğitimi programlarında çocukların mizacına uygun ya da farklı mizaç tiplerine duyarlı eğitim programlarının planlanmasının yolunu açacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice, 14*(2), 133-154.

Aral, N., Kandır, A., Yaşar C. M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (2.baskı). Ya-Pa.

Aral, N., Kandır, A., Yaşar C. M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (2.baskı). Ya-Pa.

Arcus, D. (2001). Inhibited and uninhibited children: Biology in the social context. Lawrence Erlbaum.

Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family İssues, 22*(8), 944-972.

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.

Bağatarhan, T. (2012). Ebeveyn Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Öz-Yeterliklerine Etkisi [*Yüksek lisans tezi]*. Ankara Üniversitesi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Barlow, J., Smailagic, N., Ferriter, M., Bennett, C., & Jones, H. (2010). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *The Cochrane database of systematic reviews*, (3), CD003680.

Bates, J. E. 1989. *Temperament in Childhood. Concepts and Measures of Temperament*. Kohnstamm, G. A., Bates, J. E., Rothbart M. K. (Ed.), (ss. 3-26). Wiley.

Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 167-193.

Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, *34*(5), 982-995.

Bekman, S. (1998). *Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi* (Eşit fırsat. Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları-12). Yapım Matbaası.

Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology*, *3*(1), 95-110.

Bevilacqua, L., Hale, D., Barker, E. D., & Viner, R. (2018). Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *27*(10), 1239-1260.

Briesmeister, J. M., & Schaefer, C. E. (1998). Handbook of parent training. *Parents as Co-Therapists for Children's Behavior Problems.* Wiley.

Brody, G. H., McBride Murry, V., McNair, L., Chen, Y. F., Gibbons, F. X., Gerrard, M., & Ashby Wills, T. (2005). Linking changes in parenting to parent–child relationship quality and youth self-control: The Strong African American Families Program. *Journal of Research on Adolescence*, *15*(1), 47-69.

Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology.* John Wiley.

Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K. Y., Rosenfelt, A., O'Neal, C., Klein, R. G., & Shrout, P. (2008). Preventive intervention for preschoolers at high risk for antisocial behavior: Long-term effects on child physical aggression and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(2), 386-396.

Burke, J. D., Pardini, D. A., & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(5), 679-692.

Çağdaş, A.ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne–baba eğitimi* (2. Basım). Kök Yayıncılık, Başak Matbaacılık.

Cameron, J. R., Hansen, R., & Rosen, D. (199 1). Preventingbehavioral problems in infancy through temperamentassessment and parental support programs within healthmaintenance organizations. In J. H. Johnson & S. B.Johnson (Eds.), Advances in child health psychology (pp.References 127- 139). University of Florida Press.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, *66*(1), 55-68.

Chamberlain, P., & Patterson, G. R. (1995). Discipline and child compliance in parenting. Mahwah NJ.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, *17*(4), 598–606. https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.598

Chess, S., & Thomas, A. (1986). *Temperament: Theory and practice*. Guilford Press.

Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, *56*(1), 96-118.

Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, *77*(1), 44-58.

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.

Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *25*(1), 3-24.

Dokuzuncu Kalkınma Planı. 2007-2013. http://www.sp.gov.tr/documents/KP2007-2013.pdf adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Dozier, M., Peloso, E., Lindhiem, O., Gordon, M. K., Manni, M., Sepulveda, S., ... & Levine, S. (2006). Developing evidence-based interventions for foster children: An example of a randomized clinical trial with infants and toddlers. *Journal of Social Issues*, *62*(4), 767-785.

DPT, 2006, [Devlet Planlama Teşkilatı], T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Dumas, J. E., & Wekerle, C. (1995). Maternal reports of child behavior problems and personal distress as predictors of dysfunctional parenting. *Development and Psychopathology*, *7*(3), 465-479.

Durualp, E., Kaytez, N., & Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine verilen aile eğitiminin annelerin bilgi düzeyleri ile çocukların gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1706-1722.

Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyusal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Elibol, F. (2007). 12-36 aylar arasında çocukları olan annelere verilen grup eğitiminin annelerin anne-babalık görevlerinde öz yeterliliklerine yönelik katkısının incelenmesi [*Yayınlanmış doktora tezi]*. Hacettepe Üniversitesi.

Ersoy, Ö. A., Kurtulmuş, Z., & Tekin, N. Ç. (2014). Aile çocuk eğitim programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarina ve ev ortamını düzenlenmelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 1077-1090.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

Eyberg, S. (1988). Parent-child interaction therapy: Integration of traditional and behavioral concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, *10*(1), 33-46.

Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. Oxford University Press.

Fox, R. A., Duffy, K. M., & Keller, K. M. (2006). Training community-based professionals to implement an empirically supported parenting program. *Early Child Development and Care*, *176*(1), 19-31.

Galán, C. A., Wang, F. L., Shaw, D. S., & Forbes, E. E. (2020). Early childhood trajectories of conduct problems and hyperactivity/attention problems: Predicting adolescent and adult antisocial behavior and internalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(2), 200–214. 10.1080/15374416.2018.1534206

Ge, X., Conger, R. D., Cadoret, R. J., Neiderhiser, J. M., Yates, W., Troughton, E., & Stewart, M. A. (1996). The developmental interface between nature and nurture: a mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors. *Developmental Psychology*, *32*(4), 574.

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.

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.

Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development*, *21*(1), 71-90.

Guerin, D. W., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., & Thomas, C. W. (2003). *Temperament: Infancy through Adolescence, The Fullerton Longitudinal Study*, Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Guerra, N. G., & Smith, E. P. E. (2006). *Preventing youth violence in a multicultural society*. American Psychological Association.

Gunnar, M. R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. Nelson, C. A (Ed.) *The effects of early adversity on neurobehavioral development* içinde *(ss.*163-200). Lawrence Erlbaum.

Haskett, M. E., & Willoughby, M. (2007). Paths to child social adjustment: Parenting quality and children's processing of social information. *Child: Care, Health and Development, 33*(1), 67-77.

Hill, N. E., Bush, K. R., & Roosa, M. W. (2003). Parenting and family socialization strategies and children's mental health: Low–income mexican–american and euro–american mothers and children. *Child Development, 74*(1), 189-204.

Hinshaw, S. P. (Ed.). (2008). *Breaking the silence: Mental health professionals disclose their personal and family experiences of mental illness*. Oxford University Press.

Hipwell, A., Keenan, K., Kasza, K., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Bean, T. (2008). Reciprocal influences between girls' conduct problems and depression, and parental punishment and warmth: A six year prospective analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(5), 663-677.

Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341-363.

Kağıtçıbaşı, Ç., Bekman, S., & Sunar, D. (1993). *Başarı Ailede Başlar: Çok Amaçlı Bir Eğitim Modeli*. Ya-Pa.

Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(4), 567-589.

Kartal, H. (2005). Erken çocukluk eğitim programlarından "anne-çocuk eğitim programı"nın altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi *[Doktora tezi]*. Uludağ Üniversitesi.

Kımmet, E. (2003). *Baba destek programı (BADEP).* Gelişim ve Eğitimde Yeni yaklaşımlar. Editör: Sevinç, M. Morpa Kültür yayınları.

Kisker, E. E., Love, J. M., Paulsell, D., & Raikes, H. (2000). *Leading the way: Characteristics and early experiences of selected Early Head Start programs. Program Implementation: Early Head Start Research.* US Department of Health and Human Services, Commissioner's Office of Research and Evaluation, Head Start Bureau.

Kisker, E.E., Love, J.M., Paulsell, D., Raikes, H. (2000). *Early head start research. leading the way: characteristics and early experiences of selected early Head Start programs.* Department of Health and Human Services. The Head Start Bureau.

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.

Landy, S., & Menna, R. (2006). An evaluation of a group intervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care, 176*(6), 605-620.

Lengua, L. J. (2006). Growth in temperament and parenting as predictors of adjustment during children's transition to adolescence. *Developmental Psychology, 42*(5), 819–832. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.819

Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N., & West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(2), 232-244.

Leung, C., Sanders, M. R., Leung, S., Mak, R., & Lau, J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process, 42*(4), 531-544.

Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual review of psychology*, *51*(1), 1-27.

Mann, M. B., Pearl, P. T., & Behle, P. D. (2004). Effects of parent education on knowledge and attitudes. *Adolescence*, *39*(154), 355-360.

Martin, R. P. (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections. *Journal of School Psychology*, *32*(2), 119-134.

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. T. D. Wachs, G. A. Kohnstamm (Ed.), *Temperament in context* içinde (ss. 81-101). Lawrence Erlbaum.

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., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, *26*(6), 567-584.

McCord, J., Widom, C. S., Crowell, N. A. (2001). *Juvenile Crime, Juvenile Justice: Panel on Juvenile Crime: Prevention, Treatment, and Control*. National Academy Press.

McDonald, L., Moberg, D. P., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N. I., Burke, M. P., & Coover, G. (2006). After-school multifamily groups: A randomized controlled trial involving low-income, urban, Latino children. *Children & Schools*, *28*(1), 25-34.

McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *27*(8), 986-1003.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, *27*(2), 155-172.

Neal, J. A., & Edelmann, R. J. (2003). The etiology of social phobia: Toward a developmental profile. *Clinical Psychology Review*, *23*(6), 761-786.

Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One family at a time: A prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling & Development*, *80*(3), 362-371.

Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child Development*, *70*(4), 896-909.

Nixon, R. D. (2001). Changes in hyperactivity and temperament in behaviourally disturbed preschoolers after parent–child interaction therapy (PCIT). *Behaviour Change*, *18*(3), 168-176.

Nowak, C., & Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *11*(3), 114-144.

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. https://doi.org/10.1037/a0036615

Ömeroğlu Turan, E., Aksoy, A., & Turla, A. (1997). *Anne-Çocuk Eğitim Programı*. "Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar" Okulöncesi Eğitim Sempozyumu kitabı, 84-91.

Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Cok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, *36*(1), 65-77.

Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Çok, F. (2017). Parenting processes, self-esteem, and aggression: A mediation model. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(5), 509-532.

Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, *8*(3), 293-309.

Perbandt, K. (2007). Differential effects of incongruent anger expression on memory performance. *Journal of Individual Differences*, *28*(3), 129-137.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, *72*(2), 583-598.

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.

Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *28*(4), 362-385.

Pluess, M., & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental psychology*, *46*(2), 379.

Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental Science*, *10*(1), 24-29.

Putnam, S. P. (2012). Positive emotionality. *Handbook of temperament*, 105-123. Guilford.

Rogeness, G. A., & McClure, E. B. (1996). Development and neurotransmitter-environmental interactions. *Development and Psychopathology*, *8*(1), 183-199.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 21-39.

Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development, (pp. 99–166). Wiley.

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., 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.

Sanan Şenbay, Ö. (2004). Anne Babaların Çocuklarının Okul Başarılarına Yardımcı Olma Konusundaki Tutum Ve Beceri Algılarını Geliştirici Bir Eğitim Programı [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Ankara Üniversitesi.

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.

Sayın, U., & Metin, E. N. (2015). Saldırgan davranışları önleme ebeveyn eğitim programının (sadep) 48-72 ay arası çocukların davranışları üzerine etkilerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(30), 139-166.

Schaefer, C. E., & Briesmeister, J. M. (1989). *Handbook of parent training: Parents as co-therapists for children's behavior problems*. John Wiley & Sons.

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. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.500

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.

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.

Sheeber, L. B., & Johnson, J. H. (1994). Evaluation of a temperament-focused, parent-training program. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*(3), 249-259.

Shiner, R., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*(1), 2-32.

Smart, D., & Sanson, A. (2001). The role of temperament and behaviour. *Family Matters*, *59*, 10-15.

Smith, B. (2013). The temperament program: Community-based prevention of behavior disorders in children. In *Prevention and early intervention* (pp. 257-266). Routledge.

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.

Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, *39*(2), 127-138.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(1), 17-29.

Strelau, J., & Zawadzki, B. (2012). Activity as a temperament trait. *Handbook of Temperament*, 83-104.

Temel, F. (1992). Aile eğitiminde Head Start yaklaşımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *24*, 8-11.

Tezel Şahin, F., & Ersoy, Ö. (1999). Erken Çocukluk Döneminde Türkiye'de Yapılan Anne Baba Eğitim Çalışmaları. *Mesleki Eğitim Dergisi,* 1(2), 97-102.

Tezel Şahin, F., & Özbey, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *12*(12).

Thomas, A., & Chess, S. (1984). *Origins and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life*. Harvard University Press.

Tremblay, R. E. (2000). The development of agressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International journal of behavioral development*, *24*(2), 129-141.

Turan, E. Ö., Aksoy, A., & Turla, A. (1997). Anne Çocuk Eğitimi Programı. *Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu: Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Derneği*, 89-91.

Ulutaş, A., Kanak, M. (2015). An Analysis of the Mother and Child Education Program's Effects on the Relationship between Mothers and Their Five- or Six-Year-Old Children. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 234-244.

Ünal, F. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi [*Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi*.

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.

Van Aken, C., Junger, M., Verhoeven, M., Van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2007). The interactive effects of temperament and maternal parenting on toddlers' externalizing behaviours. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *16*(5), 553-572.

van den Boom, D. C. (1989). Neonatal irritability and the development of attachment. Wiley.

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. (1991). Synthesis: Promising research designs, measures, and strategies. In T. D. Wachs & R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction* (pp. 162–182). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10100-008

Wachs, T. D. (2006). The Nature, Etiology, and Consequences of Individual Differences in Temperament. T. LeMonda, Balter (Ed.), Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues içinde (ss. 27-52). Garland.

Wachs, T. D., & Kohnstamm, G. A. (2001). *Temperament in context*. Lawrence Erlbaum.

Wagner, M., Spiker, D., & Linn, M. I. (2002). The effectiveness of the Parents as Teachers program with low-income parents and children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(2), 67-81.

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.

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, R. S., & Matheny, A. P. (1983). Assessment of temperament in infant twins. *Developmental Psychology*, *19*(2), 172–183. https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.2.172

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.

Yağmurlu, B., Kodalak, A. C. (2010). *"Bağlanma, Mizaç ve Ebeveyn-Çocuk İlişkileri". Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi.* Editör: T. Solmuş. Sistem.

Yavuzer, H. (1995). *Anne baba eğitimi*. Remzi Kitapevi Yayınları.

Zembat, R., Polat Unutkan, Ö. (2000). 5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 28-36.

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. https://doi.org/10.1037/a0015908

BÖLÜM 16

SORUMLULUĞUN İKİ YÜZÜ: SORUMLU OLMA VE SORUMLULUK ALMA

Dr. Erkan KIRAL

SORUMLULUĞUN İKİ YÜZÜ: SORUMLU OLMA VE SORUMLULUK ALMA[1]

Erkan Kıral[2]

Özet

Çalışma, bireylerin ve örgütlerin sürdürülebilir başarısında belirleyici rol oynayan sorumluluk kavramını, literatüre dayalı olarak çok boyutlu bir yaklaşımla incelemektedir. Sorumluluk bilincinin bireyde nasıl geliştiği konusu, gelişimsel, etik ve toplumsal açılardan ele alınmış; kavram yalnızca hukuki ve yönetsel yükümlülüklerle sınırlı kalmayıp, vicdani ve etik sorumluluklar çerçevesinde de değerlendirilmiştir. Çalışmada, maddi ve manevi sorumluluk ayrımı yapılarak dışsal normlara uyum kadar içsel kontrol mekanizmalarının da sorumluluk davranışı üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Sorumluluk alma ve sorumlu olma kavramları kuramsal düzeyde karşılaştırılmış, çeşitli örnek olaylarla somutlaştırılarak açıklanmıştır. Özellikle örgütsel yapılarda yetki-sorumluluk dengesi ve hesap verebilirlik süreçleri üzerinden yapılan analizler, sorumluluğun yalnızca görev odaklı bir yükümlülük değil, aynı zamanda bireysel etik ve toplumsal değerlerle şekillenen bir tutum olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, örgütsel bağlamda sorumluluk kültürünün lider davranışları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Lider olmak isteyen yöneticilerin yalnızca sorumlu olmanın gereğini yerine getirmekle kalmayıp, gönüllülük esasına dayalı olarak sorumluluk alabilen bireyler olmalarının önemi vurgulanmıştır. Sorumluluk alma, liderlik sürecinde yenilikçi, etik ve vicdan temelli karar alma davranışlarının temel belirleyicisi olarak ele alınmıştır. Her iki kavramın birey üzerindeki psikolojik, toplumsal ve etik etkileri bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmada, sorumluluğun hem bireysel etik duyarlılığın hem de örgütsel sürdürülebilirliğin temel unsuru olduğu ortaya çıkarılmış ve ileride yapılacak çalışmalara kavramsal bir zemin oluşturulmuştur. Çalışmada, yöneticiler için sorumluluk temelli liderlik anlayışının geliştirilmesi, yöneticiler ile çalışanlar arasında karşılıklı güven, açıklık ve hesap verebilirliğe dayalı örgütsel sorumluluk kültürünün geliştirilmesi gibi çeşitli öneriler sunulmuştur. Çalışmanın, Türkiye'de sorumluluk kavramını doğrudan odağına alan ilk sistematik kuramsal analizlerden biri olarak yönetim literatürüne teorik düzeyde katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Sorumluluk, sorumlu olma, sorumluluk alma

GİRİŞ

İnsanlar, çeşitli nedenlerle belirledikleri amaçlara ulaşabilmek için diğer insanlarla iş birliği yapma gereksinimi duymaktadır. Bu durum, bireyin yalnızca kendi hedeflerini gerçekleştirme çabasından çok, toplumsal yaşamın sürdürülebilirliği adına bir dayanışma gereğini de ortaya koymaktadır. Bu nedenle, insanların tek başına gerçekleştirmekte zorlandıkları amaçlar, kolektif çabalar sonucunda oluşturulan örgütler aracılığıyla yerine getirilebilmektedir. Örgütler, ortak amaçlar doğrultusunda bir araya gelen bireylerin, belirli yönetim süreçleri ve işlevleri çerçevesinde, planlı ve sistematik bir biçimde iş birliği içinde faaliyet gösterdikleri yapılardır. Örgütsel yapılar yalnızca bir iş birliği aracı değil, aynı zamanda toplumsal düzenin işleyişini sağlayan temel bir sistem olarak da

---

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

[2] Sorumlu yazar: Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

değerlendirilebilir. Örgütsel yapılar onu meydana getiren bireylerin amaçlarını gerçekleştirmenin ötesinde kendi amaçlarını da gerçekleştirmek için çaba sarf etmek zorundadır. Öyle ki örgütlerin varlığı onu oluşturan bireylerin etkili olmasına, bireylerin etkili olması da örgütün yapısal bütünlüğüne bağlıdır. Bu döngü süreklilik arz etmektedir. Nitekim amacını gerçekleştiremeyen örgütler, varlıklarını devam ettirmekte zorluk yaşayabilirler. Örgüt ile çalışan amaçları uyumsuz hale geldiğinde beklentiler gerçekleşmediği için örgüt çalışanı örgütte istemeyebilir. Pek tabidir ki çalışanda beklentileri gerçekleşmediği için örgütte kalmak istemeyebilir. Karşılıklı bu isteksizlik iş sözleşmesinin fesine kadar gidebilir. Bununla birlikte çalışan kendini örgütün değerleri ile özdeşleştirdiği ve beklentileri karşılandığında üst düzey performans sergileyebilir. Çalışanın örgütü için harcadığı performans ötesinde örgütüne olan bağlılığı da bağlılığı artabilir. Bu nedenle örgütler kendi amaçları ile çalışanların amaçlarını ortak bir noktada buluşturmak zorundadırlar. Çalışanların örgütsel bağlılığını artırmak örgütün elindedir.

Örgütler, amaçlarına ulaşabilmek için çalışanlarının tutum ve davranışlarını örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmektedir. Çalışanların tutum ve davranışlarının örgütsel amaçlarla örtüşmesi durumunda, örgütlerin amaçlarına ulaşması daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu uyum, çağdaş yönetim anlayışında örgütsel sinerji olarak adlandırılmakta ve verimlilik ile yenilikçiliğin temelini oluşturmaktadır. Böylece iş birliği, etkileşim, vizyonun gerçekleşmesi ve ekip çalışması artmaktadır. Karşılıklı güven ortamı oluşmaktadır. Çalışanların kişisel amaçları ile örgütün kurumsal amaçlarının ortak bir paydada buluşması her iki taraf içinde oldukça önemlidir. Pek tabidir ki karşılıklı amaçların gerçekleştirilmesi, ancak tarafların görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri ile mümkündür. Yaşamın her alanında olduğu gibi, iş birliği gerektiren durumlarda da sorumlulukların paylaşılması ve yerine getirilmesi gerekmektedir. Sorumluluk, yalnızca bireysel bir yükümlülük değil; aynı zamanda etik bir tutum ve toplumsal denge unsurudur. Sorumluluk paylaşımı ve yerine getirilmesi hem örgütlerin hem de çalışanların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bireyler ekonomik gereksinimlerini karşılamanın yanında toplumsal yaşamın bir parçası olabilmek için de iş bölümü yapmak zorundadırlar. Bu durum, bireyler açısından zorunluluğun ötesinde aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak da değerlendirilmektedir (Kiral, 2025a). Çalışanın örgüt içindeki rolünü anlaması, toplumsal sistemin işleyişine yaptığı katkıyı da derinleştirebilir. Toplumsal yaşamın en iyi şekilde sürdürülebilmesi için bireylerin en küçük örgütsel yapı olan aileden, en büyük örgütsel yapı olan devlete kadar içinde bulunduğu örgüt içinde üzerine düşüne sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Böylece toplumlar ortak amaçlarına daha iyi bir biçimde daha kısa sürede ulaşabilir ve ilerleme sağlanabilir. Şayet bireyler üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmezlerse; güvensizlik ortamı oluşabilir, ekonomik gerileme meydana gelebilir ve toplumsal düzen bozulabilir. Bu nedenle bireylerinin sorumluluklarını fark etmesi oldukça önemli bir unsurdur. Bireyin sorumluluk bilinci yalnızca kendi yaşamını değil, aynı zamanda örgütsel kültürü ve toplumsal istikrarı da belirlemektedir. Bireyin sorumluluk sahibi olması ya da olmaması kendini etkilediği gibi içinde bulunduğu toplumu ve çalıştığı örgütü de olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.

Başaran'a (1982; 2000) göre örgüt; üretim, yaşatma, alışveriş, yönetim ve uyarlama olmak üzere çeşitli alt sistemlerden oluşmaktadır. Örgütsel işleyişin sürdürüldüğü bu alt sistemlerin her birinde, çalışanların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri; örgütün genel anlamda etkililiğini ve verimliliğini artırmada görece oldukça önemlidir. Bu durum, sistem yaklaşımının temel ilkesi olan "bütünün, parçalarının toplamından daha fazlası olduğu" anlayışını açık biçimde yansıtmaktadır. Nitekim çalışanlar, yalnızca bireysel performanslarından değil, aynı zamanda bağlı bulundukları alt sistemlerin işleyişinden ve örgütün bütünsel başarısından da sorumludurlar. Dolayısıyla örgütsel başarı, bireysel sorumluluk bilincinin kolektif bir düzlemde içselleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Çalışanlarının sorumluluğu hem bireysel hem de örgütsel düzeyde faaliyetlerin sürdürülebilirliği açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Bu noktada, bireysel sorumluluk örgütsel dayanıklılığın önkoşulu olarak görülebilir. Çünkü çalışanların görev bilinci, örgütün kriz dönemlerinde dahi işlevselliğini korumasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte çalışanlar işe başlarken örgütteki makamlara yasalarla tanımlanmış yetki ve sorumlulukların kendi üzerlerinde kuracağı otoriteyi kabul etmektedirler. Örgütsel yapı, rasyonel bir düzenin ve yasal otoritenin çerçevesinde işlemektedir. Bu durum, çeşitli belgeler aracılığıyla onların belirli görevleri yerine getirmekle yükümlü diğer bir ifade

ile sorumlu olduklarını göstermektedir. Ancak çalışanların yalnızca kendilerine yüklenen görevlerden değil, aynı zamanda kendi inisiyatifleriyle üstlendikleri diğer bir ifade ile sorumluluk aldıkları görevlerden de sorumlu tutulmaktadırlar. Örgütlerde sorumluluk olgusu yalnızca hiyerarşik durum nedeni ile ortaya çıkan bir yükümlülük değildir. Sorumluluk aynı zamanda bireyin öz-yönelimini ve öz-disiplinini de içeren psikolojik bir boyuttur. Sorumluluk kavramının temelini oluşturan sorumlu olma ve sorumluluk alma kavramlarının bilinmesi örgüt ve çalışanlar açısından oldukça önemlidir. Bu iki kavram arasındaki ayırımın net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Kavramsal ayrımın bilinmesi yaşanabilecek ikilemlerin önlenmesine yol açarak arzulanan sonuçlara vesile olabilir. Aksi durumda, çalışların görev tanımlarındaki belirsizlik ve sorumluluk paylaşımındaki dengesizlik örgütsel çatışmaları tetikleyebilir. Öyle ki bu çalışmanın da amacı bu iki kavram arasındaki ayrımın ortaya konulması adına bir arayıştır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca kavramsal bir çözümleme değil; aynı zamanda örgütsel sorumluluk kültürünün inşasına yönelik teorik bir katkı niteliği taşımaktadır.

Yapılan literatür taramasında (Bursalıoğlu, 2024; Watson, 2004), sorumluluk kavramının temel bileşenleri olan sorumlu olma ve sorumluluk alma kavramlarını ayrıntılı şekilde ele alan çalışmaların görece çok az olduğu görülmüştür. Bu durum, literatürde kavramın teorik temellerinin yeterince derinlemesine incelenmediğini göstermektedir. Oysa gerek birey gerekse örgüt düzeyinde, sorumluluk olgusunun önemi her geçen gün artarak devam etmektedir. Bu artışın temel nedenlerinden biri, çağdaş toplumlarda etik sorumluluk bilincinin zayıflaması ve bireysel çıkarların toplumsal yararın önüne geçmesidir. Son yıllarda insanlar, sorumlu oldukları görevler dışında sorumluluk almak istemeyerek etik değerleri bile umursamaz hale gelmeye başlamışlardır (Wolf, 2015). Bu durum toplumsal olarak içinden çıkılmayan sorunlara yol açabilir. Etik erozyon olarak adlandırılabilecek bu eğilim, bireylerin hem kişisel gelişimini hem de örgütsel iklimi olumsuz yönde etkilemektedir. Etik değerlerin umursanmaması, diğer bir ifadeyle yokmuş gibi kabul edilmesi, bireylerin zamanla içerisinden çıkamayacağı psikolojik sorunlara yol açabilir. Bu sorunlar, sorumluluk duygusunun zayıflamasıyla birlikte, suçluluk, yetersizlik ve anlamsızlık hislerini tetikleyebilir. Bu da çalışan motivasyonunu düşürebilir. Pek tabidir ki bu durum o bireylerin çalıştığı örgütlere de yansıyabilir. Çünkü bireydeki etik gevşeme, örgütsel kültürün güven ve adalet boyutlarını zedeleyerek kurumsal itibar kaybına neden olabilir. Sorumluluk gibi önemli bir kavramın, Türkiye gibi görece iyilikseverliğin ön planda olduğu bir ülkede araştırılması görece oldukça önemli olup, araştırmacıyı bu konunun araştırılmasına yönlendirmiştir. Bu bağlamda, kültürel değerlerin bireysel sorumluluk algısı üzerindeki etkisi, yeni açılımlara zemin hazırlayabilir.

Bu çalışmada, sorumluluk kavramı genel olarak ele alındıktan sonra, birey ve örgütün uyumlu hareket etmesi için önem arz eden sorumluluğun görece en önemli iki bileşeni olan sorumlu olma ile sorumluluk alma kavramları derinlemesine örneklerle açıklanmıştır. Bu yaklaşım, teorik açıklamaları somutlaştırarak, kavramsal netlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışanlar, kendilerine verilen görevleri yerine getirmenin ötesinde, gerekli durumlarda yeterlikleri ve hakları doğrultusunda inisiyatif alarak sorumluluk alabilmelidirler. Bu bağlamda, inisiyatif alma davranışı, çalışanların örgütsel vatandaşlık düzeyini belirleyen temel göstergelerden biridir. Bireylerin, yalnızca görev tanımlarına bağlı kalmaksızın hem bireysel hem de evrensel sorumluluklarının bilincinde olmaları ve bu sorumlulukları yaşamın her alanında göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu bilinç, bireyin hem profesyonel hem de toplumsal yaşamında etik bir pusula görevi görebilir. Zira sorumluluk hem bireysel hem toplumsal hem de örgüt faaliyetlerinin arzu edilen şekilde sürdürülebilmesi için gereklidir. Bu nedenle sorumluluk, yalnızca bir davranış biçimi değil; aynı zamanda bir değer, bir yaşam ilkesi olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda yöneticilere de önemli görevler düşmektedir. Yöneticiler, çalışanlarının sorumluluk alabilecek bireyler olarak gelişimlerini desteklemeli ve onları bu yönde teşvik edici bir örgüt kültürü oluşturabilmelidir. Bu tür bir kültür, çalışanların özerklik ve hesap verebilirlik dengesini kurmalarına yardımcı olabilir. Aşağıda bireyin sorumluluk gelişimi ve sorumluluk kavramı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme, bireysel gelişim psikolojisiyle örgütsel davranış literatürünü bir araya getirerek, çok katmanlı bir analiz sunmayı hedeflemektedir.

Sorumluluğun Bireyde Gelişimi

Kişilik özellikleri doğumdan itibaren şekillenmeye başlasa da (Costa ve McCrae, 1995), bu özelliklerin yaşam boyunca sabit kaldığı yönündeki inanç, toplumda yaygın şekilde kabul gören bir mittir. Oysa kişilik, doğuştan getirilen eğilimlerin ötesinde, bireyin çevresiyle sürekli etkileşimi sonucu biçimlenen dinamik bir yapıdır. Birey, yaşamı boyunca maruz kaldığı çevresel faktörler, sosyal etkileşimler ve bireysel deneyimler doğrultusunda değişim ve gelişim gösterebilen bir varlıktır. Bu durum, insanın öğrenme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü her yeni deneyim, kişiliğin bilişsel ve duygusal boyutlarını yeniden şekillendirmektedir. Nitekim insanın beyinsel gelişimi de bu şekildedir. İnsan beyni hem sürüngenlere hem memelilere hem de insanlara özgü özellikler taşıyan bir yapıya sahiptir. Kısaca insan bu üç özelliği de bir arada bulunduran tek varlıktır. MacLean'in "Üçlü Beyin Modeli" bu yapısal çeşitliliği açıklamakta ve insan davranışlarının biyolojik, duygusal ve bilişsel katmanlarının nasıl bütünleştiğini göstermektedir. İnsanın evrimsel gelişimi süreklilik göstermektedir (1990). Gelişiminin süreklilik arz etmesi, onun sürekli daha iyiye doğru ilerlemesini sağlamaktadır. Bu bakımdan evrimsel süreç, yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda psikososyal bir dönüşüm süreci olarak da değerlendirilebilir. Erikson'a (1963) göre kişilik gelişimi, yalnızca çocukluk döneminde değil, bireyin yaşam boyu karşılaştığı psiko-sosyal çatışmalar aracılığıyla da şekillenmeye devam etmektedir. Her evrede yaşanan bu çatışmalar, bireyin kimlik bütünlüğünü güçlendirerek yaşam doyumunu etkilemektedir. Her yaşam evresinde birey, belirli bir gelişimsel krizi çözmek zorunda kaldığı süreçlerden geçmektedir (Marcia, 1966). Bu süreçlerde edindiği deneyimler, kişiliğin yeniden yapılanmasına katkıda bulunabilmektedir. Dolayısıyla kişilik gelişimi, bir denge arayışıdır. Birey, her dönemde önceki deneyimlerle yeni roller arasında uyum kurmaya çalışmaktadır. Piaget (1972), bireyin bilişsel yapısının yaşla birlikte evrildiğini ve yeni deneyimlerle yeniden organize olduğunu vurgulamaktadır. Birey, çevresiyle kurduğu etkileşimler sayesinde zihinsel yapısını sürekli olarak yeniden yapılandırmakta ve bu da kişilik gelişimine dolaylı olarak etki etmektedir. Bu görüş, kişiliğin yalnızca duygusal olmayıp aynı zamanda bilişsel bir süreç olarak da geliştiğini desteklemektedir.

Görüldüğü gibi kişilik gelişimi durağan olmayıp, yaşam boyu süren ve değişime açık bir süreçtir. Bu nedenle, bireylerden geçmişteki tutum ve davranışlarını yaşamın her döneminde aynı şekilde sürdürmeleri beklenmemelidir. Dolayısıyla bireylerin, "insan yedisinde neyse yetmişinde de odur" şeklindeki determinist bir anlayışla değerlendirilmesi, insan doğasının dinamik ve dönüşebilir yapısını göz ardı etmekten başka bir şey değildir. Bu tür ifadeler, modern psikolojinin esnek gelişim anlayışıyla çelişmekte; bireyin değişim potansiyelini küçümsemektedir. Kimse kimseden dünkü gibi olmasını beklememelidir. Çünkü dün artık bugün değildir. Değişim, insanın hem varoluşsal hem de psikolojik bir zorunluluğudur. İnsanların değişimi benimseyebilmeleri, yenilenmeleri ve değişmeleri, sağlıklı kişilik gelişiminin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, değişime açıklık kişilik literatüründe psikolojik olgunluğun en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Modern yaşamın sürekli değişen koşulları ve bunlara uyum sağlanması doğal olarak kişilikte belirli düzeyde değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu değişime uyum sağlamak bireylerden beklenmekte ve toplumsal uyum önem arz etmektedir. Özellikle son dönemde dijitalleşme, küreselleşme ve toplumsal dönüşüm süreçleri, bireyden sürekli öğrenme ve yeniden uyum sağlama becerisi talep etmektedir. Postmodern toplum yapısında birey hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürekli bir dönüşüm içindedir. Bu döngü süreklilik gösterdiği için bireyden geçmişteki tutum ve davranışlarını bugünkü koşullarda aynı şekilde sürdürmesi beklenmemelidir. Aksi halde birey, değişen koşullara direnerek psikolojik katılık geliştirebilir ve çevresiyle çatışma yaşayabilir. Zira dünün gerçekliği, bugünün koşullarını karşılamakta yetersiz kalabilir. İçinde bulunulan yüzyılda bireyden beklenen, değişime direnç göstermekten ziyade, bu değişimi anlayarak kendini yeniden bulunduğu yere göre uyumlu hale getirebilmesidir. Bu uyum, esnek düşünme ve duygusal dayanıklılıkla desteklendiğinde bireyin yaşam doyumunu artabilir. Öyle ki 21. yüzyılda bireylerden görece en fazla beklenen beceri, uyum becerisi olarak kendini gösterebilmektedir. Uyum yeteneği, artık bilişsel bir yeterlilikten ziyade bütünsel bir yaşam becerisi olarak değerlendirilmektedir. Bu da modern çağın bireyde istediği en kritik özelliklerden biri haline gelmiştir.

Sorumluluk, bireyin kişilik gelişiminde rol oynayan temel özelliklerden biridir (Costa ve McCrae, 1995) ve özellikle çocukluk ve ergenlik dönemleri gibi gelişimsel evrelerde daha belirgin hâle gelerek bireyin bireyselleşme sürecine doğrudan etki etmektedir (Mackenzie, 2000). Nitekim, sorumluluk duygusu yalnızca toplumsal beklentilere uyum değil, aynı zamanda bireyin özerkliğini ve kimlik bütünlüğünü kazanma sürecidir. Bu süreçte, başta ebeveynler olmak üzere kardeşler, akranlar ve öğretmenler gibi yakın çevrenin tutumları, çocuklarda sorumluluk bilincinin oluşmasında, gelişmesinde ve zamanla değişmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Şimşek vd., 2015). Çocuğun bu sosyal çevreyle kurduğu etkileşim, onun sorumluluk duygusunu içselleştirmesinde "model alma" mekanizmasını etkinleştirmektedir. Çocuklar genellikle ilk sosyal öğrenme deneyimlerini aile ortamında yaşamakta, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek uygulamakta ve onları birer rol model olarak benimsemektedirler. Bandura'ya (1977) göre çocuklar, sosyal davranışları doğrudan deneyimlemenin yanı sıra gözlem yoluyla da öğrenmektedirler. Özellikle ebeveynlerinin sorumluluk sahibi olmaları, bunu tutum ve davranışları ile sergilemeleri, çocukların bu davranışları içselleştirmelerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle ebeveynin her davranışı, çocuk açısından bir öğrenme uyarıcısı niteliği taşımaktadır. Çocukta ebeveynin söylediği değil, yaptığı davranış kalıcı iz bırakmaktadır. Ailenin tutum ve davranışları, çocuğun sorumluluk gelişimi üzerinde farklı şekillerde etkide bulunabilir. Nitekim tutum ve davranışları ile aşırı koruyucu ebeveynler, çocuğun bağımsızlık geliştirmesini ve sorumluluk üstlenmesini engelleyebilmektedir. Ailenin tür yaklaşımları, çocuğun öz-yeterlilik algısını zayıflatabilir ve öğrenilmiş çaresizlik davranışlarını tetikleyebilir. Bununla birlikte, destekleyici ebeveyn yaklaşımları, çocuğun belirli sınırlar içerisinde karar vermesini teşvik ederek, aldığı kararların sonuçlarına katlanma sorumluluğunu deneyimlemesine imkân tanıyabilmektedir (Yavuzer, 2024). Böylece çocuk, hata yapmanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğunu fark ederek, öz denetim becerisini geliştirebilir. Çocuğun psiko-sosyal gelişimine bağlı olarak sorumluluk alması ve bundan kaçınması söz konusu olabilir. Nitekim yaptığı faaliyetler değerlendirilirken girişimciliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygusu evrelerinde (Erikson, 1963) çocuğun, çevresel geri bildirimlere bağlı olarak sorumluluk almayı öğrenmesi ya da bundan imtina etmesine yol açabilir. Bu dönemde olumlu pekiştirme, çocuğun sorumluluk davranışlarını içselleştirmesi açısından kritik önemdedir. Bu evrelerde çocuğun inisiyatif almasına ve görev üstlenmesine fırsat verilmesi gerekmektedir. Böylece çocukta benlik gelişimi ve özgüven gelişimi sağlanarak sorumluluk alması sağlanabilir. Destekleyici bir çevre, çocuğun kendi eylemlerinin sonuçlarını fark etmesine ve kişisel sınırlarını tanımasına yardımcı olabilir. Çocuğun eylemlerinin sonuçlarını kendine mal etmesi onun gelişmesinde ve sorumluluk almasında önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarını iç kontrol odaklı yetiştirmesi çocukların ileri yaşlarda daha başarılı olmalarına vesile olabilir.

Vygotsky'ye göre (1978) çocuk, çevresindeki yetişkinlerin rehberliğinde dışsal düzeyde öğrendiği sorumluluk davranışlarını zamanla içselleştirerek yaşamının merkezine alabilir. Çocuğun bu şekilde bir içselleştirme süreci yaşaması onun sorumluluk bilincini davranışının ötesine taşıyarak bilişsel düzeyde de yaşaması anlamına gelmektedir. Her çocuğun potansiyel bir gelişim alanı bulunmaktadır. Bu alanda en büyük etkiyi görece öğretmenleri ve ebeveynleri yapmaktadır. Çocuğun Yakınsal Gelişim Alanı (YGA) içinde, ebeveyn ve öğretmenlerin yardımı ile kazandığı sorumluluk deneyimleri, onun daha üst düzey bilişsel ve sosyal beceriler geliştirmesine olanak tanıyabilir. Çocuğun kazandığı bu deneyimler, onun öz düzenleme ve problem çözme davranışlarını desteklemekte ve geliştirmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu kültür, onun sorumluluğu nasıl tanımladığına ve nasıl uyguladığına ilişkin doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedir. Kültürün dayattığı normlar, bireyin sorumluluk kavramını ahlaki bir değer mi yoksa toplumsal bir yükümlülük mü olarak algıladığını şekillendirmektedir. Eğer çocuk, sorumluluk bilincinin hâkim olduğu kültür içinde yetişmişse, bu bilinci bir yaşam biçimi olarak benimseyebilir. Ancak bunun tam tersi bir kültür içinde yetişmişse, sorumluluk duygusundan yoksun kalabilir. Bu durumda çocuk, özgecilikten uzak, daha bireyci ve dış kontrol odaklı bir tutum sergileyebilir. Bu da onun olaylara ve durumlara karşı vurdumduymaz, kayıtsız ve "bana dokunmayan yılan bin yaşasın" anlayışıyla hareket eden bir birey olmasına yol açabilir. Uzun vadede bu durum, toplumsal sorumluluk bilincinin zayıflamasına ve bireyler arası güven ilişkisinin erozyona uğramasına neden olabilir. Nihayetinde sosyal çürümeye kadar uzanan bir hal alabilir.

Görüldüğü gibi erken çocukluk yaşamı, çocuğun gelişimsel yolculuğunu ve yaşam rotasını şekillendirmektedir. Sağlıklı erken çocukluk gelişimi; fiziksel, sosyo-duygusal, psikolojik, yaratıcılık ve bilişsel bileşenler gibi pek çok durumu içinde barındıran çok boyutlu bir süreçtir. Çocuğun içinde bulunduğu bu çok boyutlu durum, onun yalnızca bedensel gelişimini değil, aynı zamanda duygusal olgunluk ve sosyal farkındalık düzeyini de belirleyebilmektedir. Bu sürecin iyi bir şekilde geçirilmesi çocuğun sorumluluk bilincinin gelişmesinde oldukça önem arz etmektedir. Zira erken yaşta kazanılan sorumluluk bilinci, bireyin ilerleyen dönemlerde iç kontrol odaklı olmasında, etkili iletişim ve karar verme becerilerinde üs düzeyde davranış sergilemesine neden olabilir. Öyle ki çocukların öncelikle ailelerinden ve sonra yakın çevrelerinden edindikleri sorumluluk bilinci, onların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde gerek okul gerek iş gerekse toplumsal ilişkiler gibi birçok alanda işlevsel olmalarına yol açabilir. Erken dönemde geliştirilen sorumluluk bilincine ilişkin bu farkındalık, bireyin toplumsal rolleri daha bilinçli biçimde benimsemesini sağlamaktadır. Çocuğu dünyaya getiren ebeveynlerin, onun eğitimini ve gelişimini gözetme konusunda ahlaki bir sorumluluk taşıdıkları da göz önünde bulundurulduğunda, erken yaşlardaki sorumluluk gelişiminin önemi daha da belirginleşmektedir. Bu durum, ebeveynliğin yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda etik bir sorumluluk olduğunu da gösterebilmektedir.

Bireye erken yaşlarda verilen sorumluluk bilinci, onun yaşamını ilerleyen yaşlarda daha nitelikli hale getirebilir. Çünkü çocuk, küçük yaşlardan itibaren kendi eylemlerinin sonuçlarını fark edip kabul ettikçe öz-yeterlilik duygusu geliştirerek yaşam doyumu artırabilir. Genel olarak sorumluluk bireyde erken yaşlarda temellenmeye başlasa da hiçbir zaman sabit ve değişmez bir özellik değildir. Sorumlulukta, bireyin içinde bulunduğu zaman, mekân ve koşullar etkilidir. Sorumluluk anlayışı, bireyin yaşam deneyimlerine, çevresine ve içinde bulunduğu sosyal bağlama göre değişebilmektedir. Bu değişkenlik, sorumluluğun statik değil, dinamik bir kavram olduğunu, bireyin gelişimiyle birlikte yeniden tanımlandığını ortaya koymaktadır. Sorumluluk anlayışı bireyin toplumsal rollerindeki, içindeki bulunduğu kültürel normlardaki ve yaşam deneyimlerindeki değişimlerle birlikte farklılık gösterebilir. Örneğin, bireyin ebeveyn, öğretmen ya da yönetici rollerinden hangisini yerine getirdiği ya da üstlendiği onun sorumluluk algısını doğrudan etkileyebilmektedir. Bireyin sorumluluk algısı dinamik bir yapıya sahip olabilir. Nitekim sorumluluk bireyin davranışları ile şekillenen zihinsel ve ahlaki bir süreçtir. Bu süreç bilişsel farkındalık yanında etik muhakeme de gerektirmektedir. Bu nedenle sorumluluk, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Sorumluluk bilinci bireyi içsel ve dışsal olarak etkileyebilir. Sorumluluk hem içsel hem de dışsal yönleri olan bir kavramdır. İçsel yön, bireyin vicdani ve değer temelli kararlar almasına olanak sağlarken; dışsal yön, toplumsal normlara ve rol beklentilerine uyumu yansıtmaktadır. Birey bu iki yönü dengede tutarak, olgun bir sorumluluk bilinci kazanabilir.

Bu süreç aynı zamanda farklı etik yaklaşımlar çerçevesinde de anlam kazanmaktadır. Etik perspektifler, bireyin sorumluluğu nasıl tanımladığına ve hangi değerler doğrultusunda eyleme geçtiğine ilişkin farklı bakış açıları sunabilmektedir. Örneğin, Deontolojik etikte sorumluluk, bireyin evrensel ahlaki yasalara göre hareket etmesi gereken bir görev olarak tanımlanmakta ve kurallara bağlılığı temel almaktadır (Kant, 1993). Bu anlayışta birey, eylemin sonucundan ziyade niyetin ahlaki doğruluğuna odaklanmaktadır. Faydacı yaklaşıma göre ise, sorumluluk bireyin en fazla faydayı sağlayacak eylemleri tercih etmesi gerektiğini savunmaktadır (Mill, 1998). Dolayısıyla sorumluluk, burada toplumsal refahın ve mutluluğun en üst düzeye çıkarılmasıyla ölçülmektedir. Erdem etiğinde ise sorumluluk, bireyin karakter gelişimi ve erdemli yaşam biçimiyle doğrudan ilişkilendirilmekte; erdemli bireyin doğal olarak sorumlu davranacağı vurgulanmaktadır (Kıral, 2021). Bu yaklaşım, bireysel ahlakın sürekliliğini, toplumsal uyumun temel koşulu olarak ele almaktadır. Ayrıca Varoluşçu yaklaşımda, bireyin özgür olduğu için eylemlerinden tam anlamıyla sorumlu olduğu savunulmaktadır. Özgürlük, sorumluluğu da beraberinde getirmektedir (Sartre, 1946). Bu bakış açısında, sorumluluk bireyin varoluşunu anlamlandırmasının merkezinde yer almaktadır. Birey, seçimleriyle kendisini var etmektedir. Buna karşılık determinist yaklaşımlar, bireyin seçim özgürlüğünün sınırlı olduğu durumlarda sorumluluğun da sorgulanması gerektiğini belirtmektedir (Honderich, 2005). Bu görüş, özellikle nöroetik alanında, özgür irade ve biyolojik belirlenim tartışmalarına yeni bir boyut kazandırmaktadır (Ergen ve Ülman, 2012).

Bireyin eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmesi, vicdanî farkındalık geliştirmesi ve sosyal kurallara göre hareket etmesi akıl yoluyla, yani beynin prefrontal korteks denilen kısmında gelişmektedir. Bireyin sorumluluk alabilmesi için beynin bu kısmı görece önemlidir (Forbes ve Grafman, 2010). Bu bölge, karar verme, dürtü kontrolü ve ahlaki muhakeme süreçlerinin yürütülmesinde kilit rol oynamaktadır. Nitekim bu kısım çocuklukta ve ergenlikte tam gelişmediği için küçük çocukların sorumluluk alma becerileri oldukça sınırlıdır. Bu durum, erken yaşlarda bireyin etik farkındalığının ve öz denetiminin neden sınırlı olduğunu da açıklamaktadır. Birey geliştikçe sorumluluk alma becerisi de gelişmekte, hatalarını fark etmesi, toplumsal kuralları ihlal etmesi gibi algıları da değişmeye başlamaktadır (Taber-Thomas vd., 2014). Bu gelişimsel süreç hem bilişsel hem de duygusal olgunlaşmanın göstergesidir. Birey herhangi bir sorumluluğunu yerine getirmediğinde bu onda rahatsızlık yaratabilmektedir. Bir şeyin yanlış gittiğini anlamaya başlamaktadır. Bu rahatsızlık, ahlaki farkındalığın sinirsel temellerinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle beynin hatalarını fark ettiği Anterior Singulat Korteks kısmı bu farkındalığın ortaya çıkmasına yol açmakta, bireyin rahatını bozmakta ve onu rahatsız etmektedir (Magno vd., 2006). Bu mekanizma, bireyin kendi davranışlarını ahlaki standartlarla karşılaştırmasına olanak tanımaktadır. Gelişmiş bir beyinde duyguların merkezi olan Amigdala, kişide sorumluluk duygusunun gelişmesinde görece önemlidir (Nicolle vd., 2010). Amigdala, özellikle empati, suçluluk ve pişmanlık gibi duyguların düzenlenmesinde rol oynayarak, ahlaki davranışların duygusal temelini oluşturmaktadır. Özellikle çocukluk, bazen de yetişkinlik döneminde bir işi zamanında bitirememe kişide stres yaratabilmekte ve kaygı hissetmesine sebep olabilmektedir. Pek tabidir ki bireyin bu geri bildirimi bireyde sorumluluk davranışının yerleşmesine yol açmaktadır. Bireyin bu tür deneyimleri, davranışsal düzeyde öğrenmeyi ve öz farkındalığı eş zamanlı artırmaktadır. Deneyimli bireyler ayna nöronlar sayesinde başkalarının duygularını anlamaya başlayabilmektedirler. Bireyin sahip olduğu bu nöron sistemleri, empatik tepkinin nörobiyolojik altyapısını oluşturarak onun toplumsal sorumluluk bilincinin temelini güçlendirmektedir. Nitekim empati kurabilen bireyler, başkalarını önemseyerek daha güçlü bir ahlaki sorumluluk duygusu geliştirebilirler. Bireyin deneyimleri onun olaylara karşı tutumunu ve davranışlarını değiştirebilir. Deneyimle biçimlenen bu süreç, beynin nöroplastisite özelliğiyle desteklenebilmektedir. Öyle ki beyin, bireyin deneyimi ile kendisini şekillendirebilen bir yapıya sahiptir. Bir birey yetişme esnasında ne kadar çok sorumluluk alırsa, ilgili beyin devreleri o kadar çok gelişmekte ve güçlenmektedir. Bu durum, sorumluluğun bir öğrenme ürünü olarak, sinirsel düzeyde kalıcı izler bıraktığını göstermektedir.

Vygotsky'nin (1978) Yakınsal Gelişim Alanı ile erken yaşlarda sorumluluk kazandırmak, bireyin beyninde sorumluluk bölgelerinin gelişimini de desteklemektedir. Dolayısıyla, kişinin sosyal etkileşimi onun yalnızca bilişsel değil, nörolojik gelişiminin de itici gücü olabilmektedir. Esasında sorumluluk, beynin çeşitli bölgelerinin eş zamanlı çalışmasıyla ortaya çıkan bilişsel, duygusal ve sosyal bir beceri olup, kişinin davranışı ile ortaya çıkabilmektedir. Bu bütünleşik yapı, sorumluluğun yalnızca bir değer değil, aynı zamanda bir sinirsel işlev olarak da görülmesini sağlamaktadır. Özellikle çocukluk döneminde gelişen bu beceri, uygun yer ve zamanda çevresel etkileşimle desteklendiğinde, beynin ilgili alanlarında kalıcı sinirsel bağlantılar oluşturarak bireyin yaşamı boyunca sürdüreceği bir değer haline gelebilir. Bu nedenle eğitim ve sosyal çevre, sorumluluk bilincinin nörolojik temellerini güçlendiren en önemli iki temel faktördür. Bu yüzden sorumluluk, hem içsel (duygu ve bilinç) hem de dışsal (davranış) yönleri olan bir kavramdır. Bu iki yönün bütünleşmesi, bireyin etik olgunluğa ulaşmasının sinirsel ve ahlaki göstergesi olabilmektedir.

Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk kavramı, alan yazında farklı araştırmacılar (Aydın, 2023; Eren, 2022; Taymaz, 2024) tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar, sorumluluğun bireysel, toplumsal ve ahlaki boyutlarını ortaya koyma açısından oldukça önemlidir. Zira kavram, yalnızca bireysel davranışları düzenleyen bir unsur değil; aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürülebilirliğini sağlayan temel bir değerdir. Aşağıda, literatürde öne çıkan bazı sorumluluk tanımlarına yer verilmiştir.

Türk Dil Kurumu'na (2025) göre sorumluluk; bireyin kendi davranışlarını ya da yetki alanına giren herhangi bir faaliyetin sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelmektedir. Cambridge Dictionary (2025),

sorumluluğu "kişinin yapmak zorunda olduğu bir vazife" olarak tanımlamaktadır. Taymaz'a (2024) göre sorumluluk; bireyin belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Eren (2022), sorumluluğu; bireyin kendi faaliyetlerinden, başkalarının faaliyetlerinden ya da herhangi bir şeye teminat olmaktan doğan hesap verme zorunluluğu olarak tanımlamaktadır. Longman Dictionary (2025), sorumluluğu; bireyin yapmakla yükümlü olduğu bir vazife olarak görmekte, kişinin bu vazifeyle ilgili kararlar alabileceğini ve olumsuz sonuçlarla karşılaştığında ise suçlanabileceğini ifade etmektedir. Bursalıoğlu'na (2024) göre sorumluluk; bireyin belirli davranışlarda bulunma zorunluluğudur. Aydın (2023), sorumluluğu; bireyin belirli bir görevi istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirmesi olarak tanımlamaktadır. Oxford Dictionary (2025) ise sorumluluğu; birey tarafından üstlenilebilecek ya da çözüme kavuşturulabilecek bir görev olarak ifade etmektedir. Balcı'ya (2025) göre sorumluluk; bireyin görevlerini yerine getirme zorunluluğudur. Aydın (2023), sorumluluğu; bireyin bir görevi yerine getirme istekliliği olarak tanımlamaktadır. Can (2005) ve Efil (2006), sorumluluğu; bireyin kendisine verilen görevi yerine getirme yükümlülüğü olarak açıklamaktadır. Başaran'a (1996; 2008) göre sorumluluk; bireyin bir işi, gerekli nitelik ve nicelikte yerine getirme zorunluluğudur. Demirtaş ve Güneş (2002), sorumluluğu bireyin görev bilinci ile disiplinli bir biçimde hareket etmesi, uyulması gereken bir yargıya, bir kural ya da yetkili üstün verdiği emre uyulmaması üzerine hesap verme olarak ifade edilmektedir.

Erden (2005), sorumluluğu bireyin kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi ve bu sonuçlardan dolayı gerek kendine gerekse topluma karşı hesap verebilmesi olarak tanımlamaktadır. Kuçuradi (2006), sorumluluğu bireyin etik değerler doğrultusunda eylemlerinin farkında olması ve bunları değerlendirme gücüne sahip olması şeklinde tanımlamaktadır. Lickona (1991), sorumluluğu karakter eğitiminin temel boyutlarından biri olarak değerlendirmekte ve bireyin görevlerini zamanında, dikkatli ve özverili biçimde yerine getirme becerisi şeklinde ifade etmektedir. Bandura (1986) bireyin kendi davranışlarını izleme, değerlendirme ve düzenleme süreçlerinin onun için önemli olduğu vurgulamaktadır. Onun sorumluluğu; bireyin davranışlarını yönlendiren ve sonuçlarını değerlendiren içsel bir düzenleyici mekanizma olarak ele aldığı söylenebilir. Turiel (1983), sorumluluğu ahlaki gelişim sürecinin bir parçası olarak ele almakta ve bireyin sosyal kuralları ne ölçüde benimsediği ve bu kurallara uymada ne kadar içten olduğu ile ilişkilendirmektedir. Sorumluluğun, sosyal normlara uyum ve ahlaki gelişimle bağlantısını ortaya koymaktadır. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı ise bireyin evrensel etik ilkelere dayalı karar alma becerisinin artmasıyla sorumluluk duygusunun bilinçli hale geldiğini belirtmektedir. Rotter (1966), sorumluluk kavramını iç kontrol odağı ile ilişkilendirerek, bireyin başına gelen olaylarda kendi davranışlarının etkili olduğuna inanmasını sorumluluğun gelişimi açısından önemli görmektedir. O, bu yaklaşımı ile bireyin kontrol algısı ile sorumluluk alma düzeyi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Rotter'in kontrol odağı kuramında ise iç denetim odağına sahip bireylerin sorumluluk alma eğilimi daha yüksektir. Yavuzer (2024) ise sorumluluğu bireyin kendine ve çevresine karşı olan görevlerini bilinçli olarak yerine getirmesi, kararlarının sonuçlarını üstlenmesi ve yaşamla başa çıkma becerileri kazanması şeklinde ifade etmektedir. Sorumluluk sadece görev bilinci olarak değil, aynı zamanda gelişimin, toplumsal uyumun ve yaşam becerilerinin bir bileşeni olarak ele alınmıştır.

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde sorumluluk; (1) görev ve yükümlülük (Balcı, 2025; Cambridge Dictionary, 2025); (2) davranışların sonuçlarını üstlenme ve hesap verme (Eren, 2022; Erden, 2005); (3) içsel motivasyon ve kontrol odağı (Bandura, 1986; Rotter, 1966); (4) etik ve ahlaki (Kuçuradi, 2003; Lickona, 1991) ve (5) disiplin, planlılık ve işlevsellik (Demirtaş ve Güneş, 2002; Yavuzer, 2024) olmak üzere farklı disiplinlerde farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Bu çeşitlilik, sorumluluğun hem bireysel hem toplumsal işlevlerinin birbirine entegre biçimde anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk, yalnızca bir görevi yerine getirme yükümlülüğü değil; bireyin içsel süreçlerinden toplumsal değerlere kadar uzanan geniş bir çerçevede değerlendirilebilir. Dolayısıyla sorumluluk hem bir davranış normu hem de bir bilinç düzeyi olarak iki katmanlı bir yapıya sahiptir. Sorumluluk, bireyin duyarlılığını gerektirmektedir. Bu duyarlılık, bireyin hem kendi eylemlerine hem de çevresinin ihtiyaçlarına karşı etik bir farkındalık geliştirmesini ifade etmektedir. Sorumluluk, herhangi bir kontrol olmadan bireyin doğru hareket ederek eylemlerinin sonuçlarına katlanması ve diğerlerinin de sorumlu davranma noktasında hassasiyetini gerektirmektedir. Yani

sorumluluk, dışsal bir zorlamadan çok, içsel bir vicdan mekanizması olarak işlev görmektedir. Görev ve yükümlülük açısından sorumluluk, bireyin yapması gereken işler ve yerine getirmesi beklenen roller doğrultusunda işlevsel bir anlam taşımaktadır. Burada sorumluluk, toplumsal düzenin sürdürülebilmesi için bireyin davranışların örgütsel olarak sınırlandırılmasıdır. Sorumluluk yalnızca görevlerin yerine getirilmesi değildir. Sorumluluk bireyin davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini ve bu sonuçlardan dolayı hesap verebilmesini de içermektedir. Hesap verebilirlik, bireyin hem kendine hem de topluma karşı şeffaflık ve dürüstlük sergilemesine yol açabilir. Bu anlamda, sorumluluk bir tür hesap verme durumu olarak değerlendirilebilir. Sorumluluk, bireyin görev yapmaya yönelik istekliliği ve kontrol odağı gibi psikolojik süreçler ile de ilişkilidir. Nitekim bu ilişki, sorumluluğun yalnızca davranışsal olmadığına, aynı zamanda bilişsel ve duygusal bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Bu yönüyle sorumluğunun bireyin bilişsel ve duygusal gelişimini etkileyen psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır.

Etik ve ahlaki açıdan ise sorumluluk, bireyin davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi aynı zamanda etik ilkelere ve toplumsal normlara bağlı bir şekilde hareket etmesidir. Bu şekilde ele alındığında sorumluluk, ahlaki özerklik ve toplumsal aidiyet arasında bir denge kurmaktadır. Pek tabidir ki bu yaklaşım, karakter eğitimi ve ahlaki gelişim süreciyle doğrudan ilişkilendirilerek değer temelli bir sorumluluk anlayışını ortaya çıkarabilmektedir. Bu bakış açısında sorumluluk, bireyin yalnızca ne yaptığına değil, neden ve nasıl yaptığına da odaklanan bütüncül bir etik duruşa işaret etmektedir. Diğer taraftan bireyin planlı ve disiplinli çalışması, görevlerini sistemli bir biçimde yerine getirmesi gibi unsurlar da sorumluluğun eğitim ve iş yaşamı bağlamında uygulamalı ve işlevsel bir özelliği olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumları bu anlamda sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde en etkili toplumsal araçlardan biridir (Kiral, 2025b). Tüm bu yönleriyle sorumluluk kavramı; görev bilinci, hesap verebilirlik, içsel motivasyon, etik bağlılık ve disiplinli yaşam gibi farklı durumları içerebilir. Sorumluluğun bu çok boyutlu doğası, bu kavramı hem bireysel karakter gelişiminin hem de örgütsel verimliliğin merkezine yerleştirebilmektedir.

Görüldüğü üzere, sorumluluk çok boyutlu bir kavram olarak yalnızca görevlerin yerine getirilmesiyle sınırlı kalmayıp; bireyin içsel süreçleri, etik değerleri ve toplumsal rolleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, sorumluluk bireyde kimlik bütünlüğü ve toplumsal aidiyet duygusunun kesişim noktasında yer almaktadır. Bu kapsamda, literatürde yer alan tanımlar, sorumluluğu hem bir yükümlülük hem bir isteklilik hem de bir zorunluluk olarak ele alabilmektedir. Başka bir ifadeyle, sorumluluk hem özgürlük hem de zorunlulukla beslenen bir ahlaki dengedir. Hazlitt (2006), bu noktada sorumluluğu doğrudan görevle eşdeğer tutmakta ve her görevin aynı zamanda bir sorumluluk olduğunu ileri sürmektedir. Ancak Bursalıoğlu'na (2024) göre, sorumluluğun yalnızca görevle sınırlı tutulması kavramın kapsamını daraltabilmekte ve onu yeterli düzeyde açıklamaktadır. Bu görüş, sorumluluğun hem sınırlarının hem de anlam derinliğinin belirlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ona göre sorumluluğun etkili olabilme onun iyi bir biçimde tanımlanmasını hem de sınırlarının net bir biçimde çizilmesini gerektirmektedir. Öyle ki bireylerin görev ve sorumlulukları sonsuz değildir. Bu nedenle sınırsız bir sorumluluk anlayışı, kavramın işlevselliğini ortadan kaldırabilir. Aşırı soyut veya sınırsız bir sorumluluk algısı, bireyde çaresizlik ve belirsizlik duygularının ortaya çıkmasına neden olabilir. Birey hiçbir şeyden kendini sorumlu tutmayabilir. Oysa sorumluluğun hem öznel hem de evrensel bir yönü olduğu söylenebilir. Herkesin sorumlu tutulduğu bir konuda, aslında hiç kimse doğrudan sorumluluk hissetmeyebilir. Bu paradoks, kolektif sorumluluk kavramının bireysel bilinçle desteklenmediği zamanlarda etkisiz hale gelebileceğini göstermektedir. Buna karşılık, kimsenin sorumlu hissetmediği bir konuda sorumluluk bilinci her bireyde geliştiğinde, bu durum toplumsal bir sorumluluğa dönüşebilir. Dolayısıyla bireysel farkındalık, toplumsal dönüşümün ön koşulu olabilir. Bu çerçevede bireysel sorumluluğun temel koşulu, bireyin karşılaştığı durumlara ilişkin, aşırı soyut düşüncelere kapılmadan sağlıklı ve bilinçli yargılar geliştirebilecek bir konumda olmasıdır. Bu bilinç, bireyin hem duygusal zekâsı hem de etik muhakemesiyle doğrudan ilişkilidir. Bireysel sorumluluk, bu yönüyle evrensel sorumluluğu da içeren bir yapıya sahiptir. Yani birey, kendi ile ilgili sorumluluklarını yerine getirerek evrensel etik düzenin sürdürülmesine katkı sağlayabilir. Nitekim, bir insanın her şeyden sorumlu olduğunu düşünmek ne kadar kötü olabilirse hiçbir şeyden sorumlu olmadığını varsaymak da insanlık için o kadar kötü olabilir hatta çok daha tehlikeli sonuçlar

doğurabilir. Söz konusu bu iki istenmeyen uç durum bireysel ahlaki dengeyi bozan sorumluluk sapmalarıdır. Bu nedenle bireylerin sorumluluk bilinciyle yetiştirilmesinin sağlanması ve bu bilincin geliştirilmesi önemlidir. Eğitim, aile ve sosyal çevre bu bilincin inşasında tamamlayıcı roller üstlenebilir.

Aydın'ın (2000) da ifade ettiği gibi, sorumluluk kişinin gelişim ve olgunlaşma süreciyle doğrudan ilişkilidir. Gelişim sürecindeki birey, zamanla hangi durumda isteklilikle, hangi durumda zorunlulukla hareket etmesi gerektiğini fark edecek düzeye ulaşabilir. Bu farkındalık, sorumluluğun bilinçli bir seçim hâline dönüşmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda sorumluluk, bir görevi yerine getirme konusunda bireyin hem istekliliğini hem de yükümlülüğünü içeren bir tutum ve davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Bu tanım, sorumluluk alma (inisiyatif) ile sorumlu olma (hesap verme) süreçlerini bütünleştirerek kavramı çok katmanlı bir biçimde açıklamaktadır. Bu tanım hem sorumluluk alma eylemini hem de sorumlu olma bilincini kapsayarak, kavramın hem bireysel hem toplumsal işlevini bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır. Dolayısıyla sorumluluk, bireyin değer sisteminin davranışa yansıyan ahlaki izdüşümüdür. Sorumluluk kavramı yalnızca bireyin genel görevlerini yerine getirmesiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda bireyin mesleğine, diğer bireylerle ilişkilerine ve etik değerlere bağlı olarak biçimlenen özel ve durumsal yükümlülükleri de kapsamaktadır. Bu durum, sorumluluğun bağlama duyarlı bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda birey, mesleğine özgü belirli sorumlulukları üstlenmekte; aynı zamanda bu sorumlulukları evrensel etik ilkeler çerçevesinde değerlendirme ve yerine getirme sorumluluğuna da sahip olmaktadır. Böylece mesleki sorumluluk, bireysel vicdanla toplumsal beklentiler arasında bir denge işlevi görmektedir. Hazlitt'e (2006) göre kişisel sorumluluklar bireyin kendi değer sisteminden, evrensel sorumluluklar ise daha geniş toplumsal ve ahlaki değerlerden kaynaklanmaktadır. Bu ayrım, bireysel etik farkındalık ile evrensel etik sorumluluk arasındaki tamamlayıcılığı vurgulamaktadır. Sorumluluk, yalnızca ahlaki ve mesleki normlara itaatle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda bu normların inşasına ve sürdürülmesine katkı sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 2024). Bu katkı, bireyin pasif uyumdan aktif etik katılıma geçişini ifade etmektedir.

Birey bir mesleğe sahip olduğunda hem açıkça tanımlanmış hem de örtük biçimde olan mesleki ve etik sorumluluklar üstlenmektedir (Aydın, 2000). Aynı birey adaletli davranmak, sözlerine sadık kalmak, onurunu korumak gibi evrensel sorumluluklara da sahip olmaktadır. Bu evrensel değerler, bireyin profesyonel kimliğiyle insanlık değerleri arasında ahlaki bir köprü kurmaktadır. Bu çerçevede, bireyin mesleğinden kaynaklanan sorumluluklar daha çok maddi, evrensel sorumluluklar ise manevi yönüyle öne çıkmaktadır. Nitekim Taymaz'a (2024) göre sorumluluk, maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Maddi sorumluluk hiyerarşiye dayanmakta iken; manevi sorumluluk töresel ve ahlaki nitelik taşımaktadır. Bu ikili yapı, bireyin hem dışsal (hukuki) hem içsel (vicdani) denetim süreçlerini temsil etmektedir. Maddi sorumluluklar hukuki ve yapısal normlarla ilişkili iken, manevi sorumluluklar ahlaki, kültürel ve vicdani boyutlara dayanmaktadır. Bu ayrım, sorumluluğun formal (biçimsel) ve informal (biçimsel olmayan) yollarla kontrol edilebileceğini de ortaya koymaktadır. Bu kontrol biçimleri, bireyin davranışını düzenleyen iki tamamlayıcı sistem olarak işlev görmektedir. Balcı'ya (2025) göre formal kontrol; yasal düzenlemeler, hiyerarşik yapı ve üst yöneticilerin sınırlı takdir yetkileriyle şekillenirken, informal kontrol; örgüt kültürü, mesleki etik, sosyal değerler ve yöneticinin kişisel takdirine dayalı olarak biçimlenmektedir. Bu bağlamda informal kontrol, örgütsel vicdanın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Maddi sorumluluk bireyin dışsal kontrol mekanizmalarına, manevi sorumluluk ise bireyin içsel kontrol sistemine dayanmaktadır. Dışsal kontrol mekanizmaları (yasa, yönetici, örgüt kültürü vb.) bireyin sorumlu davranmasını teşvik ederken; içsel kontrol mekanizmaları (vicdan, inanç, değerler vb.) bireyin sorumluluk alma eğilimini belirlemektedir. Bu etkileşim, sorumluluğun hem davranışsal hem bilişsel temellerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu iç kontrol odağı, onun etkin sorumluluk almasını; dış kontrol odağı ise daha çok normlara uyumlu davranmasını sağlayarak, sorumluluğun niteliği ve derinliği üzerinde belirleyici bir rol oynayarak onun sorumlu olmasını sağlamaktadır. Bu iki kontrol türü arasındaki denge, bireyin ahlaki olgunluğunu ve toplumsal uyum kapasitesini belirleyen temel göstergelerden biridir.

Sorumluluk, bireyin yalnızca belirli görevleri yerine getirmesi değil, aynı zamanda bu görevlerle ilgili kararlar alması ve bu kararların sonuçlarını üstlenmesi anlamına da gelmektedir (Balcı, 2025). Bu

tanım, sorumluluğun eylemle sınırlı olmadığına karar verme süreçlerinin ahlaki ve etik bir uzantısı olduğuna da işaret etmektedir. Öyle ki sorumluluk sahibi birey; karar verebilen, karar verirken kaynaklarını etkili biçimde kullanabilen, başkalarının haklarına ve değerlerine saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen hem kendi görevlerini yerine getiren hem de başkalarının sorumluluklarını yerine getirmesini bekleyen tüm süreçleri bilinçli olarak sürdüren etik değerleri olan bir kişi olarak tanımlanabilir. Bu nedenle sorumluluk, bireyin hem kendi çıkarlarını hem de toplumsal dengeleri gözeten bilinçli bir kontrol becerisidir. Bu tanım, bireyin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilincini işaret etmektedir. Öte yandan, bireyin örgüt içindeki sorumluluğu, sahip olduğu görev, yeterlik düzeyi ve haklar arasındaki dengeyle doğrudan ilişkilidir. Ortaya çıkan bu denge hem örgütsel adaletin ve hem de çalışan motivasyonunun önemli belirleyicisidir. Özellikle örgütsel yapılarda sorumluluk ve yetki ilişkisi denge de olmalıdır. Yetki hiyerarşik yapıda yukarıdan aşağıya doğru azalırken, sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru artış gösterebilmektedir. Bu ters yönlü hareket, yönetsel sistemlerin hesap verebilirlik mekanizmasını güçlendiren bir ilkedir. Bu asimetrik yapı, yetki ve sorumluluğun birbiriyle karşılıklı ve tamamlayıcı ilişkisini ortaya koymaktadır. Yetkinin sorumluluktan bağımsız kullanılması, örgütsel etik açısından en büyük risklerden biridir. Oysa kişinin yetkisi oranında sorumluluğu da bulunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında bireyin sahip olduğu yetki düzeyi onun üstlendiği sorumluluk ile doğru orantılıdır. Yetki devriyle birlikte sorumluluk devredilse de nihai sorumluluk her zaman yöneticidedir. Bu durum, yönetim biliminin temel ilkelerinden biri olan hesap verebilir liderlik anlayışının yansıması olarak ifade edilebilir. Ancak genel olarak pratikte olumsuz sonuçlar ortaya çıktığında, sorumluluğun daha alt kademedeki çalışanlara yüklenmesi sık karşılaşılan bir durum olarak görülmektedir. Bu şekilde bir eğilim, çalışanların adalet algısını zedeleyerek güven ilişkilerini zayıflatabilir ve örgüt iklimi bozulabilir. Bursalıoğlu'na (2024) göre bu durumun temel nedenleri arasında, örgütün itibarını koruma refleksi, üst yöneticilerin sorumluluktan muaf tutulacak kadar üst konumlarda bulunmaları ve sorumluluğun devredilebileceği ast kadroların mevcut olması gibi durumlar yer almaktadır. Esasında bu durum örgütlerde sorumluluk paylaşımının yalnızca yapısal değil, aynı zamanda kültürel bir mesele olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu noktada, örgüt içindeki sorumluluk paylaşımı, yalnızca hiyerarşik pozisyonlarla değil; etik duyarlılık, adalet anlayışı ve örgütsel şeffaflık gibi değerlerle de ilişkilendirilebilir. Söz konusu değerler, örgütlerde sorumluluk bilincini örgütsel bir kültüre dönüştürmesinde önemli adımlar olabilir. Böylece sorumluluk, yalnızca bireysel bir bilinç ya da görev tanımı olmaktan çıkarak, örgüt içindeki güç ilişkilerinin, yönetsel uygulamaların ve etik standartların bir yansıması hâline gelebilir. Sonuç olarak, örgütsel sorumluluk, bireysel sorumlulukların toplamının ötesinde adalet, etik ve şeffaflık ilkeleriyle beslenen bütüncül bir sistemin ürünü olarak tüm paydaşlar tarafından kabul edilebilir bir olgu olabilir. Böylece tüm paydaşlar örgütün amaçlarını sorumluluktan kaçmadan yerine getirebilir ve örgütlerini daha etkili kılabilirler.

Çok boyutlu bir kavram olan sorumluluğun yönetim alanında sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi, öncelikle kavramın içerdiği kaynaklarının net bir biçimde tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu netlik, hem kuramsal tartışmalarda kavram karmaşasını azaltabilir hem de pratikte politika ve prosedür tasarımını kolaylaştırabilir. Özellikle örgütsel yapılarda bireyin bir işi yapma zorunluluğunu doğuran sorumluluk, bireyin vicdanı ve örgütün yönetsel gücü olarak iki temel kaynağa dayanmaktadır. Birincisi içsel (vicdani-etik), ikincisi dışsal (yapısal-hukuki) kaynaktır. Yönetim biliminde bu iki durumun dengesi örgütsel olgunluk göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu iki farklı kaynak, sorumluluğun niteliğini belirleyen ve birbirini tamamlayan sorumluluk alma ve sorumlu olma şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Aydın, 2000; Aydın, 2023; Balcı, 2025; Başaran, 1996; 2000; 2008). Dolayısıyla kavram, yalnızca bir yükümlülük listesi değil; aynı zamanda motivasyon ve otorite arasındaki ilişkiyi açıklayan şemsiye bir terimdir. Sorumluluk alma, bireyin öznel kararı, içsel motivasyonu, vicdanı ve değerleri doğrultusunda, kendi inisiyatifiyle bir görevi üstlenmesini ifade ederken; sorumlu olma ise bireyin dışsal bir otorite tarafından tanımlanmış görev ve yükümlülükleri yerine getirme zorunluluğunu ifade etmektedir. Birincisinde neden yaptım? sorusu değerlere dayalı yanıtlanırken, ikincisinde kime karşı yükümlüyüm? sorusu hiyerarşi ve kurallara dayalı yanıtlanmaktadır.

Bireyler, yaptıkları işleri ya da yürüttükleri görevleri ya içsel bir sahiplenme ile sorumluluk alarak ya da dışsal beklentiler doğrultusunda sorumlu olarak gerçekleştirmektedirler. Etkili örgütler, içsel sahiplenmeyi dışsal beklentilerle dengeleyerek sürdürülebilir bir örgütsel performans ortaya çıkarabilirler. Her iki durum da bireyin sorumluluk bilincinin farklı yönlerini yansıtabilmektedir. Bu yönler, bireysel, mesleki ve toplumsal işlevsellik açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bireyin örgüt içindeki davranışlarını ve karar alma süreçlerini anlamak için bu iki tür sorumluluğun ayırt edilmesi oldukça önemlidir. Genel olarak bakıldığında sorumluluk alma, yüksek düzeyde iç kontrol odağına, etik duyarlılığa ve bireysel inisiyatife işaret etmektedir. Sorumlu olma ise örgütsel yapıların hiyerarşik düzeni ve dışsal kontrol mekanizmaları çerçevesinde şekillenebilmektedir. Sorumlu olma daha çok görev tanımlarına bağlı bir sorumluluk biçimidir. Bu çerçeve, çalışan deneyiminde "güven ve özerklik" ile "standart ve uyum" kutupları arasında bir denge gerektirebilmektedir. Bu ayrım hem bireyin kendi gelişimi hem de örgütsel etkililik açısından önemli bir analiz zemini sunmaktadır.

Sorumluluk alma yenilikçilik ve gönüllü çabayı artırabilirken, sorumlu olma standartlaşma ve hesap verebilirliği güvence altına alabilir. Bireyin örgüt içindeki davranışlarını ve karar alma süreçlerini daha iyi anlamak için bu iki tür sorumluluğun ayırt edilmesi oldukça önemlidir. Nitekim bu ayrım netleştiğinde çalışanın performans değerlendirmesi, yapılacak yetki devri ve verilecek ödüller daha adil ve tutarlı bir biçimde tasarlanabilir. Yönetim uygulamalarında, gelişim planları sorumluluk almayı güçlendirirken; süreç yönetimi ve iç kontrol sistemleri sorumlu olmayı kurumsallaştırmaktadır. Böylece sorumluluk kavramı daha derinlikli ve bağlamsal olarak ele alınması mümkün olmaktadır. Kavramsal derinlik, örgütte kültür-inşa süreçlerini (değerler, normlar, ritüeller) somut iş çıktılarıyla ilişkilendirmeyi de kolaylaştırabilmektedir. Sorumluluğun bu iki yüzü aşağıda derinlemesine tartışılmıştır.

Sorumluluk Alma

Sorumluluk alma, bireyin bir işi gönüllü olarak üstlenmesi ve bu işi en iyi şekilde yapmayı taahhüt etmesi olarak tanımlanmaktadır (Balcı ve Pehlivan-Aydın, 2003; Taymaz, 2024). Bu tanım, bireyin eylemlerinde özdenetim ve içsel motivasyonun temel belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu süreç, yalnızca dışsal bir görev atamasından ibaret olmayıp; bireyin içsel bir istekle, bilinçli olarak ve özgür iradesiyle bir görevi sahiplenmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla sorumluluk alma eylemi, bireyin etik değerleriyle kişisel hedeflerini uyumlaştırma sürecidir. Sorumluluk alma davranışı, bireyin üstleriyle olan ilişkilerinden, kendine duyduğu güvenden, yeterlilik algısından (bilgi, beceri ve tutum düzeyi) ve göreve duyduğu ilgiden kaynaklanmaktadır. Bu değişkenler bireyin öz yeterlik düzeyini belirler ve örgütsel bağlamda psikolojik sahiplenme duygusunun temelini oluşturmaktadır. Örgüt ortamında çalışanlar, belirli bir düzeyde güven kazanmadan ve yeterli destek görmeden görev üstlenmekten kaçınabilirler. Güvenin zayıf olduğu ortamlarda sorumluluk alma eğilimi yerini pasif kalmaya ve riskten kaçınmaya bırakmaktadır. Bu durum ise bireysel sorumluluk alma eğilimini olumsuz yönde etkileyebilir. Benzer şekilde yöneticiler de çalışanların yeterli olmadığını düşündüklerinde onların sorumluluk alma taleplerine mesafeli yaklaşabilmektedirler. Bu karşılıklı güvensizlik döngüsü, örgüt kültüründe inisiyatif kullanımını ve yenilikçiliği sınırlayabilir. Bu bağlamda, sorumluluk alma davranışı hem birey hem yönetici açısından kişinin yeterliğinin ve gelişmişlik düzeyinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yönetsel açıdan bakıldığında, sorumluluk alma düzeyi bireyin profesyonel olgunluk seviyesini yansıtan önemli bir göstergedir. Aydın'a (2000) göre, sorumluluk almak bireyin gelişimi ve olgunlaşmasının bir yansımasıdır. Bu tür bireyler, herhangi bir dış zorunluluk veya kontrol olmaksızın, yalnızca vicdani sorumlulukları doğrultusunda hareket etmektedirler. Yani eylemin motivasyonu dış baskıdan değil, içsel etik zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Örneğin, etik değerlere bağlılıkla yöneticilik sorumluluğunu üstlenen bir okul yöneticisi, görevlerini dışsal baskılar olmaksızın yerine getirebilir ve eylemlerinin doğruluğunu yalnızca yasal prosedürlerle değil, aynı zamanda vicdanı ve kişisel etik ilkeleriyle değerlendirebilir. Bu durumda bireyin karar mekanizması ahlaki özerklik ilkesine dayanmaktadır. Böylece birey, görevini yerine getirme sürecinde ya içsel bir tatmin ve huzur yaşayabilir ya da sorumluluklarını yerine getirememiş olmanın getirdiği içsel huzursuzlukla karşı karşıya kalabilir. Bu iki duygu durumu, sorumluluk davranışının duygusal geri bildirim döngüsünü oluşturmaktadır.

Aydın'a (2023) göre, bu farkı yaratan temel unsur bireyin etik pusulasıdır. Etik değerlere sahip bireyler, vicdanlarına hesap verme gereği duymaktadırlar ve bu hesaplaşma, onların ne zaman, nerede ve nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin kararlarında belirleyici rol oynamaktadır. Vicdani hesaplaşma, bireyin hem eylem öncesi düşünme sürecini hem de eylem sonrası öz değerlendirmesini yönlendirebilir. Dolayısıyla sorumluluk alma, yalnızca bir görev yüklenme durumu değil; aynı zamanda bireyin etik duyarlılığı, vicdan muhasebesi ve kendini gerçekleştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle sorumluluk alma, Maslow'un (1943) kendini gerçekleştirme basamağıyla örtüşen, insanın içsel potansiyelini eyleme dönüştürme sürecidir.

Bireyler, bir işin yerine getirilmesini ya da başka bir kişinin gözetimini üstlenebilirler. Ancak, üstlenilen sorumluluğun gerekleri birey tarafından yerine getirilmediğinde, bu sorumluğu alan sorumlu tutularak hesap vermek zorunda kalabilir. Bu durum, sorumluluğun yalnızca bir görev değil, aynı zamanda bir hesap verebilirlik durumu içerdiğini de açık biçimde göstermektedir. Örgütte bir çalışanın görev tanımı içinde yer alan işleri yerine getirmesi onun yükümlülüğü kapsamındadır. Çalışan bu yükümlülükleri, ona verilmiş olan yetkiler ve önceden belirlenmiş prosedürler doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Örgütsel sistem içinde sorumluluk, tanımlı bir çerçevede yürütülen, denetlenebilir ve ölçülebilir faaliyetleri kapsayabilir. Ancak bazı durumlarda çalışanlar, görev tanımı içerisindeki işleri farklı yollarla, diğer bir ifade ile kendi yöntemleriyle ve inisiyatif alarak yerine getirebilirler. Pek tabidir ki çalışanın bu tür yaklaşımları, örgütlerde yeni uygulamaların ortaya çıkmasını sağlarken aynı zamanda sorumluluğun sınırlarının yeniden tanımlanmasına da yol açabilir. Çalışanın bu tür alternatif yaklaşımları sonuçlara daha kısa sürede ve daha ekonomik bir biçimde ulaşmayı sağlayabilir. Fakat çalışanın görev dışı yöntemlerin kullanılması bir sorun ya da aksaklık durumuna yol açarsa çalışan böyle bir durumdan dolayı hesap verme durumunda kalabilir. Bu noktada, sorumluluk ile risk arasındaki denge kritik bir hale gelmektedir. Nitekim çalışanın aldığı her inisiyatif aynı zamanda bir belirsizliği de beraberinde getirebilmektedir. Herhangi bir olumsuzluk yaşanmadığı sürece bu durum dikkate alınmayabilirken, problem ortaya çıktığında çalışan, görev tanımının sınırları dışına çıktığı gerekçesiyle sorumlu tutularak ceza alma durumu ile de karşı karşıya kalabilir. Pek tabidir ki böyle bir durum, örgütlerde sonuç odaklılık ile prosedür odaklılık arasındaki çatışmayı görünür kılabilir. Dolayısıyla bir işi ya da faaliyeti sorumluluk alarak yürütmek, bireyin yalnızca süreci üstlenmesini değil, aynı zamanda sürecin olası sonuçlarına dair hesap verebilir olmasını da zorunlu kılmaktadır. Sorumluluk alma, bu yönüyle süreç sahipliği anlayışını gerekli kılmaktadır. Çalışanın yasal veya tanımlı sorumluluklarının ötesine geçmesi onun karar alma sürecinde daha fazla inisiyatif üstlenmesini sağlayabilir. Ancak bu durum kaşınılmaz olarak çalışanın aynı zamanda, olası olumsuz sonuçların tüm mesuliyetini de üzerine alması anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, çalışan kendi kararlarının doğurabileceği tüm sonuçların ahlaki ve yönetsel bedelini de üstlenmeyi kabul etmektedir. Dolayısıyla, sorumluluk alma yalnızca bir görev üstlenme davranışı değil; aynı zamanda potansiyel risklerin ve sonuçların da bilinçli biçimde kabul edilmesi süreci olarak ifade edilebilir. Çalışanın bu bilinç düzeyi, onun örgüt içindeki güvenilirliğini ve profesyonel olgunluk derecesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Çalışanın sorumluluk alması, örgütsel bağlamda sadece bir yeterlik göstergesi değil, aynı zamanda onun etik duyarlılığı, cesareti ve iç kontrol kapasitesinin de yansıması olarak değerlendirilebilir. Çalışanın sorumluluk alma davranışı onun hem etik liderlik hem de örgütsel vatandaşlık eğilimini güçlendiren bir karakter özelliği hâline gelebilir.

Sorumluluk alan birey, üzerine aldığı görevi yapmayı yüklenmiştir. Yükümlülük gerekliliği ortaya çıkarmaktadır (Balcı ve Pehlivan-Aydın, 2003). Bu durum, bireyin özgür iradesiyle üstlendiği bir eylemin artık zorunluluk hâline dönüşmesini ifade etmektedir. Birey, yükümlendiği faaliyetlerin gereğini eksiksiz ve özenle yerine getirmekle sorumludur (Can, 2005). Bu bağlamda, sorumluluk sahibi çalışan, sahip olduğu yetki ve yeterlilik doğrultusunda görevini en iyi şekilde yerine getirmeye çalışmalıdır (Başaran, 2008). Başka bir deyişle, bireyin sorumluluk bilinci yalnızca görevi kabul etmesinde değil, onu özenle ve etkin biçimde sürdürmesinde somutlaşmaktadır. Sorumluluk alma süreci, bireyin otomatik olarak bir görev yüklenmesini beraberinde getirmekte ve üzerine aldığı görevin eksik ya da hatalı yerine getirmesi durumunda mesul tutulmasına yol açabilmektedir. Nitekim bu durum örgütlerde hesap verebilirlik ilkesinin temelini oluşturmaktadır. Çalışan, görev tanımına

dâhil olan faaliyetlerden ya da üzerine aldığı görevlerden sorumlu tutulmaktadır. Çünkü bu görevleri üstlenerek kendisini yükümlü kılmıştır. Bu yükümlülük, çalışanın örgütle arasındaki psikolojik ve hukuki sözleşmenin merkezinde yer almaktadır. Örgüt ile yaptığı sözleşme doğrultusunda, üstlendiği sorumlulukları yerine getirdiği sürece örgütle ilişkisi devam edebilir. Aksi halde yasal yaptırımlar uygulanabilir veya iş akdi sonlandırılabilir. Esasında sorumluluk, örgütsel güvenin sürdürülmesi kadar, çalışanın mesleki itibarını da koruyan önemli bir unsurdur. Bazı durumlarda çalışanlar, sorumluluğu tamamen kendilerine ait olmak üzere yaptığı faaliyetlerin ya da görevlerin tüm sonuçlarını başkalarına danışmaksızın üstlenebilirler. Bu tür durumlarda sorumluluk alma, gönüllülük sınırlarını aşarak bireysel liderlik biçimine dönüşebilir. Bu tür sorumluluk alma biçiminde, hesap verme yükümlülüğü öncelikle bireyin kendisine ait olup, vicdani bir boyutta taşıyabilmektedir. Vicdan, burada bireyin hem içsel denetim aracı hem de ahlaki referans noktası olarak işlev görebilir. Çalışanın sorumluluk alması, meslek etiği ve bireysel olgunlukla gelişen bir nitelik kazanabilir. Öyle ki bireyin ahlaki olgunluğu arttıkça, sorumluluk davranışı dışsal baskılardan bağımsızlaşarak içsel bir norm haline gelebilir.

Özetle, sorumluluk alma, bir görevin yerine getirilmesi sürecinde, ortaya çıkabilecek olumsuzluklarda görevi üstlenen kişinin mesul tutulması ve gerektiğinde yasal, örgütsel, üstlere ya da en önemlisi kendi vicdanına karşı hesap vermesini gerektiren çok boyutlu bir yükümlülüktür. Bu çok boyutluluk, sorumluluğun etik, idari ve hukuki sistemler arasında köprü kuran bir kavram olduğunu göstermektedir. Birey sorumluluk alarak hem vicdanı hem idari hesap ile karşı karşıya kalabilir. Bu çift yönlü hesap verme durumu, bireyin hem içsel hem dışsal kontrol sistemlerini aynı anda etkinleştirebilmektedir. Sorumluluk yalnızca etik ya da psikolojik değil; aynı zamanda hukuki bir kavramdır. Ceza hukuku, medeni hukuk gibi alanlarda bireyin hukuki sorumluluğu açıkça tanımlanmakta; birey hem yaptıklarından hem de yapmadıklarından dolayı hesap verebilir hale gelebilmektedir. Dolayısıyla sorumluluk, hem bireyin davranışlarının toplumsal sonuçlarını düzenleyen hem de adalet sisteminin işleyişini sağlayan temel bir ilkedir.

Sorumlu Olma

Sorumlu olma, bireyin yaptığı görev ya da faaliyet sonucunda, bu eylemlerinden dolayı belirli kişi ya da kurumlara karşı hesap verme yükümlülüğünü ifade etmektedir (Cambridge Dictionary, 2025). Bu tanım, bireyin eylemlerinin dışsal bir otorite tarafından değerlendirilebilir olmasını esas almaktadır. Bu bağlamda kişi, kendisine verilen görevi belirlenmiş nicelik ve nitelik ölçütlerine uygun şekilde yerine getirmekle yükümlü olup, bu görevlerin sonuçlarına dair üst makamlara açıklama yapmak zorundadır (Balcı ve Pehlivan-Aydın, 2003; Başaran, 2008). Bu yükümlülük, örgütlerde performans ölçümünün ve denetimin temelini oluşturmaktadır. Sorumlu olan birey, gerçekleştirdiği eylemler hakkında kendisinden daha üst konumda bulunan bir otoriteye, örgüt yönetimine ya da yöneticisine karşı bilgi verme, raporlama ve gerekçelendirme sorumluluğu taşımaktadır. Bu süreç, yalnızca teknik bir raporlama değil, aynı zamanda etik bir açıklama ve güven inşası sürecidir. Dolayısıyla sorumlu olma durumu, yalnızca görevleri yerine getirme yükümlülüğünü değil, aynı zamanda yapılan işin sonucunda ortaya çıkan durumlara ilişkin hesap verebilirliği de kapsamaktadır. Bu hesap verebilirlik, modern yönetim anlayışında şeffaflık ve etik sorumluluk ilkeleriyle doğrudan ilişkilidir. Sorumlu olma bir otoriteye ya da konuma bağlı olma ve hesap verme zorunluluğunu gerektirmektedir. Bu yönüyle sorumlu olma, bireyin özerkliğini sınırlayan değil; aksine kurumsal düzenin sürdürülebilirliğini sağlayan bir mekanizma olarak görülmelidir. Bu çerçevede sorumlu olma, bireyin yalnızca görev tanımı içindeki yükümlülüklerini yerine getirmesiyle değil, aynı zamanda bu görevlerin sonuçlarına dair şeffaflık, hesap verebilirlik ve açıklık ilkeleri doğrultusunda hareket etmesini de zorunlu kılmaktadır. Sorumluluğun bu biçimi, yönetişim ilkeleri çerçevesinde bireylerin kurumsal etikle uyumunu temin etmektedir. Sonuç olarak, sorumlu olma kavramı; bireyin gerçekleştirdiği eylemlerden ötürü dışsal bir kontrol mekanizmasına tabi olması anlamına gelirken, bu durum yönetsel, örgütsel ya da etik bağlamlarda farklı biçimlerde tezahür edebilir. Yönetsel bağlamda hesap verebilirlik, örgütsel bağlamda verimlilik ve denetim, etik bağlamda ise dürüstlük ve açıklık değerleriyle ilişkilidir.

Çalışan, görev tanımı kapsamında yer alan faaliyetleri yerine getirirken, kendisine tanınan yetkiler doğrultusunda ve önceden belirlenmiş prosedürler çerçevesinde hareket etmekle yükümlüdür

(Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Bu yükümlülük, örgütsel sistemlerde işleyişin standartlaşmasını ve denetlenmesini güvenli bir biçimde sağlayabilir. Sınırların belirlenmesi çalışanın hangi sınırlar içerisinde hareket edeceğini belirleyerek ona rahatlık sağlayabilir. Çalışanlardan bu tanımlı sınırların dışına çıkmaları beklenmemektedir. Onlardan sorumlu oldukları alanlarda çalışmaları ve başka görev alanlarına müdahil olmamaları istenmektedir. Böylece örgütlerde iş bölümü ve hiyerarşik düzenin korunmasına da sağlanabilir. Bu çerçevede, birey yalnızca kendisine tanımlanmış görev alanında hareket etme hakkına sahip olabilir. Çalışanın kendi görev alanın diğer bir ifade ile ona tanınan sınırların ötesine geçme yetkisi bulunmamaktadır. Sınırların belirginliği, örgütsel rollerin netleşmesini sağlamakta ancak aynı zamanda bireysel yaratıcılığın önüne de geçebilmektedir. Yetki ve prosedürlerin dışına çıkılması durumunda, oluşabilecek olumsuzluklardan doğrudan sorumlu tutulma ve cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalma riski söz konusu olabilmektedir. Bu risk algısı, örgütlerde yenilikçi davranışların bastırılmasına ve çalışanların inisiyatif almaktan kaçınmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, uygulamada gerek çalışanlar gerekse yöneticiler, çoğunlukla ilave sorumluluk üstlenmekten kaçınmakta ve örgütsel kuralları gerekçe göstererek yalnızca tanımlamış görevlerini yerine getirmeyi tercih etmektedirler. Böyle bir kültür, kısa vadede düzeni korusa da uzun vadede örgütsel öğrenme kapasitesini sınırlayabilir. Örgütte yenilikçi çalışmaların önünü kesebilir. Bu yaklaşımda birey, görev tanımının gerektirdiği eylemleri yerine getirirken, görev sınırları içerisinde yapılması gerekenleri yapmakta ve yasaklanan hususlardan kaçınmaktadır. Bu davranış biçimi, çalışanın uyumlu olmasını sağlayabilir. Ancak örgütlerde yenilik ve esneklik gerektiren durumlarda yetersiz kalabilir. Bireyler, yalnızca sorumlu oldukları faaliyet alanı sınırlarında kalmakta ve bunun dışındaki faaliyet alanlarına bilinçli olarak girmek ya da görev üstlenmek istememektedirler. Bu durum, çalışanların örgütlerde güvenli bölgede kalma eğilimini güçlendirebilir ve onların potansiyel katkılarını sınırlayabilir. Çalışanlar örgütlerini daha ileriye götürecek ancak risk gerektiren faaliyetlerde bulunmak istemeyebilirler.

Yetke akımının yukarıdan aşağıya doğru işlediği örgütsel yapılarda, sorumluluk akımı ise bunun tersine, alt basamaklardan üst basamaklara doğru gerçekleşmektedir (Başaran, 2008; Binbaşıoğlu, 1988; Can, 2005). Bu zıt yönlü akış, yönetim biliminin temel ilkelerinden biri olan yetki devri–sorumluluk paylaşımı dengesini ifade etmektedir. Pek tabidir ki bu durum, örgüt içindeki hiyerarşik sistemin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Yani her düzeyde yetki yukarıda toplanmışken, hesap verme yükümlülüğü aşağı taşınmıştır. Hesap verme aşağıdan yukarıya doğru işlemektedir. Sorumlu olma durumu, bireylerin bulundukları örgütsel düzeylere göre tanımlanmakta ve bu durum çalışanlardan başlayarak kademeli şekilde üst yöneticilere kadar ilerlemektedir. Bu hiyerarşik zincir, örgütsel denetimin sürekliliğini ve bilgi akışının düzenliliğini sağlamaktadır. Her çalışan, kendisine tanımlanmış görev ve yetkiler çerçevesinde yaptığı faaliyetlerden dolayı doğrudan bağlı olduğu yöneticiye karşı sorumlu tutulmaktadır. Aynı şekilde çalışanın bağlı olduğu yönetici de bir üst yönetime karşı sorumluluk taşımaktadır (Taymaz, 2024). Bu kademeli sorumluluk zinciri, örgütlerde hesap verebilirlik kültürünün kurumsallaşmasına hizmet etmektedir. Sorumluluğun bu şekilde yukarı doğru taşınması, örgütsel denetim mekanizmasının etkili bir biçimde işleyişini sağlamaktadır. Bu süreçte geri bildirim, raporlama ve izleme sistemleri yönetimin temel araçları olarak işlev görmektedir. Üst yönetici, astına verdiği görevlerin yerine getirilip getirilmediğini değerlendirmek amacıyla, ondan belirli aralıklarla sözlü veya yazılı rapor talep edebilmektedir (Balcı, 2025). Bu raporlama, yalnızca kontrol amacıyla değil, aynı zamanda bilgi paylaşımı ve karar desteği açısından da stratejik bir işlev taşımaktadır. Sorumlu olan birey, yalnızca görevini yerine getirmekle kalmamakta, aynı zamanda yaptığı faaliyetlerin gerekçelerini ve elde ettiği sonuçlarını da sorumlu olduğu yönetici ile paylaşmakla yükümlüdür. Çalışanın bu şekildeki paylaşımları örgütsel güvenin sürdürülebilmesi ve şeffaflık açısından oldukça önemlidir. Böylece hiyerarşik sistem içerisinde sorumluluk, sadece bir yükümlülük değil, aynı zamanda hesap verebilirlik bağlamında işleyen dinamik bir süreç olarak değerlendirebilir. Sorumluluk, durağanlık içermemektedir. Aksine sorumluluk sürekli değerlendirme, geri bildirim ve gelişim döngüsüyle beslenen bir süreçtir. Sorumlu olma, bir çalışana belirli bir görevin verilmesiyle başlayan örgütsel bir süreçtir. Çalışan için görevin tanımlanmasıyla birlikte o göreve ilişkin hem yetki hem de hesap verme sorumluluğu başlamaktadır. Çalışan, kendisine verilen görevi kabul ettiği andan itibaren, görevi yerine getirme ve gerektiğinde başkalarına yaptırma hakkını da kullanmaya başlamaktadır. Bu durum doğal olarak onun yetkilendirilmiş olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla,

görevi üstlenen bireyin yetkisi ile birlikte sorumluluğu da doğmaktadır. Çalışanın yetki ve sorumluluğu eşittir. Bu ilişki, örgütlerde yetkinin keyfi kullanılmasını önleyen temel denge mekanizmasıdır. Bu bağlamda, görevin kapsamı hem yetkinin hem de sorumluluğun sınırlarını belirleyen temel faktördür. Görev kapsamının belirsizliği hem yetki çatışmalarına hem de sorumluluktan kaçınma davranışlarına zemin hazırlayabilir. Üst yönetici, çalışana tanımlanmış görev alanı dâhilinde hesap sorma hakkına sahiptir. Bir göreve ilişkin işlem ve eylemlerin ne ölçüde açık ve net tanımlandığı, çalışanın o görevdeki yetki ve sorumluluk düzeyini de aynı ölçüde belirginleştirmektedir. Bu nedenle görev tanımlarının yazılı, ölçülebilir ve revizyona açık olması yönetim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle örgütsel yapı içerisinde çalışanın görev tanımlarının yapılması ve iş akışlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Net tanımlanmış roller, örgütsel etkinliği artırırken belirsizlikten kaynaklanan çatışmaları da en aza indirebilir.

Örgüt içi hiyerarşik yapıda her yönetici, kendisine bağlı çalışanların gerçekleştirdiği faaliyetlerden dolayı bir üst düzey yöneticiye hesap vermek zorundadır. Bu durum, yönetim biliminin temel ilkelerinden biri olan hesap verebilirlik zinciri kavramını somutlaştırmaktadır. Bu sorumluluk akışı, örgütsel piramidin en alt basamağından en üst basamağına kadar devam etmektedir. En üst düzey yönetici ise, alt kademelerden gelen sorumlulukların bütününden sorumlu hale gelmektedir. Böylece örgüt, bireysel sorumlulukların birleşiminden doğan kolektif bir hesap verme sistemine dönüşmektedir. Bu duruma toplamalı sorumluluk adı verilmektedir (Başaran, 2008). Toplamalı sorumluluk kapsamında, örgütte gerçekleşen tüm işlem ve faaliyetlerin nihai sorumluluğu en üst yönetimde toplanmaktadır. Bu kavram, yönetici pozisyonlarının yalnızca yetkiyle değil, aynı zamanda artan bir hesap verme yüküyle de tanımlandığını göstermektedir. Nitekim en üst makamda bulunan yönetici de kendisini atayan ya da seçen makamlara karşı hesap vermek zorunda kalabilmektedir. Bu durum, örgütsel sorumluluğun dikey olarak nihayetinde toplumsal ya da yasal otoriteye dayandığını ortaya koymaktadır.

Bireylerin özel bir işe ya da mesleğe sahip olmalarının yanı sıra, ahlaki sorumluluklara da sahip oldukları söylenebilir. Ahlaki sorumluluk, mesleki rollerin ötesinde bireyin insani değerleriyle doğrudan ilişkilidir. Nitekim bireylerin sahip oldukları ahlaki sorumlulukların önemli bir bölümü, mesleki rollerinden ve iş yaşamındaki konumlarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda meslek, bireyin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda etik kimliğini de şekillendiren bir alan haline gelebilmektedir. Tıpkı bir ekonomik sözleşmenin gereklerini yerine getirmenin ahlaki bir sorumluluk oluşturması gibi, bireyin işine ilişkin doğrudan ya da dolaylı sorumluluklarını ifa etmesi de onun mesleki ve ahlaki yükümlülüğü olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, iş etiği kavramının yalnızca kurumsal normlara değil, bireysel vicdana da dayandığını vurgulamaktadır. Bu kapsamda bireyin üstlendiği özel sorumlulukların temelinde, bu sorumlulukların başka kişiler tarafından üstlenilmesinin mümkün olmaması, yani sorumluluğun asıl ve nihai olarak bireyin kendisine ait olması yatmaktadır. Bu özellik, sorumluluğun devredilemez bir nitelik taşıdığını ve bireyin öz benliğiyle bütünleştiğini göstermektedir.

Çalışanların genellikle sorumlu oldukları alanların dışına çıkmak istememeleri, örgütsel yapılarda hâkim olan kural etiği ile ilişkilendirilebilir. Bu durum, bireylerin eylemlerinde otoriteye bağlılık ve prosedürlere uyumun güvenli bir davranış biçimi olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışanlar, yürüttükleri faaliyetlerin doğruluğunu ve meşruluğunu yasal düzenlemelere, kurumsal prosedürlere ya da üst yöneticilerin talimatlarına dayandırma eğilimindedir. Bu eğilim, bireyin kendi kararlarından ziyade sistemin normlarına dayanarak hareket etmesini sağlamakta ve böylece "otoriteye dayalı ahlak" biçimini güçlendirmektedir. Sorumluluk alma konusundaki isteksizliklerini ve yetki alanlarının dışına çıkmamalarını, "yasalar ve kurallar izin vermiyor" biçiminde gerekçelendirmeleri, kural temelli etik (Kant, 1993; Kohlberg, 1984) anlayışın bir göstergesidir. Bu etik yaklaşım, bireyin doğru eylemi belirlerken sonuçlardan ziyade kurala uygunluğu ölçüt almasını öngörmektedir. Nitekim Boyd'a (2004) göre, çok az sayıda insan kendi potansiyelini tam anlamıyla kullanarak bilinçli, ahlaki bir varlık olarak yaşamını sürdürmektedir. Bu tespit, bireylerin ahlaki özerklikten çok, dışsal otoritelere dayalı bir ahlaki yönelim sergilediklerini göstermektedir. Bu durum, bireylerin ahlaki sorumluluk üstlenme kapasitelerinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla birey, örgüt içinde kendi değer yargılarından çok kurumsal normlara

yaslanarak karar verme eğilimi göstermektedir. Bu nedenle, sorumluluk alma ile sorumlu olma arasındaki ayrımı somutlaştırmak önemlidir. Böylece bireyin hangi durumlarda inisiyatif kullandığı ve hangi durumlarda yalnızca verilen görevleri yerine getirdiği konusunda daha net bir anlayış sağlayabilir. Bu ayrım, yöneticiler açısından da çalışanların etik olgunluk düzeyini ve içsel motivasyon kapasitesini değerlendirmede önemli bir gösterge olabilir.

Sorumluluk alma ve sorumlu olma kavramları, bireyin belirli bir duruma müdahil olma şekline göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık, bireyin eyleminin kaynağının içsel bir iradeden mi yoksa dışsal bir zorunluluktan mı doğduğuna bağlıdır. Bu bağlamda, konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için somut bir örnek üzerinden bu iki kavram arasındaki ayrım açıklanabilir. Örneğin, bir vapur yolculuğu sırasında yüzme bilmeyen bir kişinin denize düştüğü varsayıldığında, vapurdaki bireylerden yüzme bilen ve fiziksel koşulları uygun olan birinin, herhangi bir tehlike yaşamadan müdahale edebilmesi durumunda, kazazedeyi kurtarmak üzere harekete geçmesi, onun sorumluluk alması anlamına gelmektedir. Bu davranış, bireyin içsel etik değerleri ve vicdani duyarlılığıyla harekete geçtiğini göstermektedir. Bu, bireyin gönüllülük esasına dayalı olarak harekete geçmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla sorumluluk alma, bireyin özgür iradesine, empatik farkındalığına ve insani değerlerine dayalı bir inisiyatif alma sürecidir. Ancak aynı ortamda, yüzme becerisi daha ileri düzeyde olan başka bir bireyin bulunması, ilk kişinin sorumluluğunu ortadan kaldırmamaktadır. Çünkü her birey, sahip olduğu kapasite ve koşulları çerçevesinde sorumluluk alabilir. Bu durum, sorumluluğun göreceli ve bireysel kapasiteye dayalı bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, eğer vapurda cankurtaran olarak görevlendirilmiş bir kişi varsa, bu bireyin duruma müdahale etmesi, gönüllülükten öte bir zorunluluktur. Çünkü cankurtaranın görevi, doğrudan bu tür acil durumlara müdahale etmeyi içermektedir. Bu noktada eylemin kaynağı, bireysel iradeden ziyade kurumsal görevin gereğidir. Bu nedenle cankurtaran, yalnızca vicdanına değil, aynı zamanda yasalara, bağlı olduğu örgüte görev tanımı gereği hesap verme yükümlülüğü taşımaktadır. Bu, sorumlu olma kavramının dışsal kontrol ve hesap verebilirlik boyutunu temsil etmektedir. Eğer bu müdahale görevini yerine getirmezse, görevi ihmal etmiş sayılacak ve yasal sorumlulukla karşı karşıya kalacaktır. Dolayısıyla sorumlu olma, etik olduğu kadar hukuki bir zorunluluk alanını da içermektedir. Bu durum, sorumlu olmanın bir zorunluluk ve hesap verebilirlik sürecini içerdiğini göstermektedir. Sorumlu olma eylemi, kurum içi kuralların ve yasal çerçevenin birey üzerindeki bağlayıcılığını simgelemektedir. Cankurtaranın vicdanında yaşadığı içsel muhasebe, kişisel etik değerleriyle, meslek etiği ilkeleriyle ve ahlaki sorumluluk anlayışıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu içsel muhasebe, bireyin profesyonel kimliğiyle insani yönü arasındaki dengeyi temsil etmektedir. Eğer cankurtaran bulunmayan bir durumda, bir birey kazazedeyi kurtarabilecek kapasitede olduğu hâlde müdahale etmezse, bu kişi yasal olarak hesap verme durumunda olmayabilir. Ancak etik ve vicdani düzlemde bir muhasebe yaşaması muhtemeldir. Bu örnek, hukukun sınırlarının ötesinde ahlaki sorumluluğun varlığını ve birey üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu da sorumluluk alma kavramının genel olarak hukuki değil; daha çok ahlaki ve vicdani temellere dayandığını göstermektedir. Sonuç olarak, sorumluluk alma içsel ahlakı, sorumlu olma ise dışsal yükümlülüğü temsil etmektedir. Her iki kavram birlikte bireyin bütüncül etik bilincini oluşturmaktadır.

Benzer şekilde, eğitim ortamında da sorumluluk alma ve sorumlu olma ayrımı açıkça gözlemlenebilir. Eğitim kurumları, hiyerarşik ve normatif yapıları gereği bu iki kavramın en net biçimde görülebildiği örgütler arasında yer almaktadır. Örneğin, bir öğretmenin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen müfredat kapsamında ders işlemesi, onun görev tanımında yer alan ve yerine getirmesi zorunlu olan bir sorumluluktur. Bu sorumluluk, öğretmenin kurumsal ve yasal yükümlülükleri çerçevesinde biçimlenmiştir. Bu nedenle öğretmen, bu görevini yerine getirmediğinde okul yöneticilerine, öğrenci velilerine ve ilgili kurumlara karşı hesap vermek zorundadır. Dolayısıyla burada söz konusu olan sorumlu olma durumu, dışsal bir otoriteye karşı yükümlülük ve hesap verebilirlik esasına dayanmaktadır. Bu durum, öğretmenin sorumlu olduğu bir görevden dolayı sorumlu tutulması anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görevini yerine getirmediğinde hem idari hem etik açıdan denetime tabi hale gelmektedir. Diğer yandan, aynı öğretmenin gönüllü olarak bir etkinlik düzenlemeyi kabul etmesi –örneğin, 10 Kasım Atatürk'ü Anma Programı hazırlama görevini üstlenmesi– onun sorumluluk alması anlamına gelmektedir. Bu örnek, bireyin dışsal bir zorunluluk

olmaksızın içsel motivasyon ve aidiyet duygusuyla hareket ettiğini göstermektedir. Bu görev, öğretmenin zorunlu görev tanımında yer almamakta; ancak öğretmen kendi isteği ve inisiyatifiyle bu faaliyeti üstlenmektedir. Dolayısıyla sorumluluk alma, bireyin içsel değerleri, gönüllülüğü ve mesleki adanmışlığıyla ilişkilidir. Fakat bir kez bu sorumluluğu üstlendiğinde, artık gönüllü olarak aldığı bu görev bağlamında da hesap verme yükümlülüğü oluşmaktadır. Bu durum, gönüllü sorumlulukların da zamanla kurumsal sorumluluklara dönüşebileceğini göstermektedir. Programı hazırlamaması durumunda, başlangıçta gönüllü olarak üstlendiği görev nedeniyle artık sorumlu tutulabilir. Bu dönüşüm, sorumluluk alma ile sorumlu olma arasındaki dinamik ilişkinin bir göstergesidir. Bu da göstermektedir ki bazı durumlarda sorumluluk alma, zamanla sorumlu olmayı ve hesap verebilirliği beraberinde getirebilir. Başlangıçta bireyin kendi isteği ile içsel bir motivasyonla üstlendiği bir görev, süreç içerisinde kurumsal beklentiye dönüşerek bireyin hesap verebilecek duruma gelmesine yol açabilir. Sonuç olarak, sorumlu olma, genellikle bireyin görev tanımı çerçevesinde yasal, kurumsal ve hiyerarşik sorumluluklara karşılık gelirken; sorumluluk alma, bireyin inisiyatifi, gönüllülüğü ve etik değerlerine dayalı bir durumu ifade etmektedir. Her iki kavram da bireyin mesleki kimliğinin gelişiminde tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Ancak her iki durumda da birey, yerine getirmediği yükümlülükler karşısında ya dışsal (yasal/kurumsal) ya da içsel (vicdani/ahlaki) bir hesap verme süreciyle karşı karşıya kalabilir. Bu yönüyle sorumluluk, bireyin yalnızca örgüt içindeki rolünü değil, aynı zamanda etik durumunu da yansıtmaktadır.

Yukarıda sunulan örneklerde de görüldüğü gibi, sorumlu olma ve sorumluluk alma arasında belirgin bir fark vardır. Her iki kavram da bireyin eylemde bulunma biçimini göstermektedir. Ancak her ikisinin dayandıkları motivasyon kaynakları, hesap verebilirlik düzeyleri ve etik temelleri birbirinden farklıdır. Bu iki kavram, bireyin görev ve yükümlülüklerine yaklaşım biçimi açısından farklılık arz etmektedir. Sorumlu olma, dışsal otoriteye karşı yükümlülüğü; sorumluluk alma ise içsel iradeye dayalı gönüllü sahiplenmeyi temsil etmektedir. Aşağıda, ilgili kavramsal çerçeve doğrultusunda sorumlu olma ve sorumluluk alma arasındaki temel farklar ve benzerlikler sistematik biçimde Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1
Sorumlu Olma ve Sorumluluk Alma Arasındaki Benzerlik ve Farklar

Boyutlar/ Değişkenler	**Sorumlu olma**	**Sorumluluk alma**
Tanım	Kişiye verilen görevin, belirlenen sınırlar içinde yerine getirilmesi zorunluluğudur.	Kişinin bir görevi gönüllü olarak üstlenmesi ve inisiyatif kullanarak yerine getirmesidir.
Motivasyon Kaynağı	Zorunluluk, dışsal beklentiler ve otoriteye uyumdur. Dış kontrol ve rol gerekleri ön plandadır.	Gönüllülük, içsel motivasyon ve öz tatmindir. Bireyin etik duyarlılığı ve içsel istekliliği belirleyicidir.
Hesap Verme	Kişi kurumlara, yasalara ve hiyerarşik otoriteye karşı hesap vermektedir.	Kişi öncelikle vicdanına, sonra da üstlendiği görevin sorumluluk doğurması hâlinde kuruma ve yasal otoriteye karşı hesap vermektedir. Hesap verme süreci içsellikten dışsallığa doğru genişleyebilir.
Kontrol Odağı	Dış kontrol odaklıdır (yasa, yönetici, prosedür vb.).	İç kontrol odaklıdır (vicdan, etik değerler, kişisel inisiyatif).
Kural ve Yasa İlişkisi	Kural etiği ön plandadır. Yasa, prosedür ve hiyerarşiye sıkı bağlılık esastır.	Vicdan etiği ön plandadır. Yasal çerçeve içinde esneklik ve inisiyatif alınabilir.
Yükümlülük Niteliği	Görevi yerine getirme zorunluluğu vardır.	Görevi yerine getirme gönüllülüğü söz konusudur. Gönüllülük, zamanla yükümlülüğe dönüşebilir.
Sonuçlara Katlanma	Görevi yerine getirmeme durumunda hukuki ve yönetsel yaptırımlarla karşılaşılmaktadır.	Görevi yerine getirmeme durumunda vicdani veya etik bir hesaplaşma yaşanabilir. Olumsuz sonuçlarda içsel rahatsızlık belirgindir.
Kapsam	Belirlenmiş görev tanımıyla sınırlıdır.	Görev tanımı dışında da inisiyatif alarak görev üstlenilebilir. Bu yönüyle yaratıcılık ve liderlik becerileriyle ilişkilidir.

Evrensellik ve Bireysellik	Hem bireysel hem evrensel sorumluluk boyutlarını içermektedir.	Hem bireysel hem evrensel sorumluluk boyutlarını içermektedir. Her iki durumda da etik ve toplumsal duyarlılık belirleyici bir ortak paydayı oluşturmaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, sorumlu olma ve sorumluluk alma kavramları, bireyin görevlerini yerine getirme biçimi ve bu görevler karşısındaki tutumu açısından birbirinden ayrılmaktadır. Her iki kavram, bireyin örgüt içindeki davranışlarının dayandığı etik, psikolojik ve yönetsel dinamikleri farklı düzeylerde yansıtabilmektedir. Sorumlu olma, daha çok örgütsel beklentiler, yasalar ve dış kontrolle ilişkilendirilmektedir. Sorumluluk alma, bireyin içsel motivasyonuna, vicdani değerlendirmelerine ve gönüllü katılımına dayanmaktadır. Bu yönüyle, sorumlu olma zorunluluğu, sorumluluk alma ise gönüllüğü temsil etmektedir. Sorumlu olmak, görev tanımı kapsamında zorunlulukları yerine getirme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Sorumluluk almak, bireyin inisiyatif kullanarak görevini daha iyi yapma çabasını temsil etmektedir. Görüldüğü gibi birincisi kurallara uyum, ikincisi ise yaratıcılık ve etik değerlere bağlılıkla ilişkilidir. Yönetici ve çalışanlar açısından, bu iki kavramın nerede başladığı ve nerede sonlandığının doğru şekilde anlaşılması oldukça önemlidir. Zira yöneticinin çalışanına yalnızca görev tanımıyla değil, aynı zamanda inisiyatif alan bir birey olarak yaklaşması örgütsel verimliliği artıran bir unsurdur. Bu ayrımın fark edilmemesi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde yürütülen faaliyetlerin etkililiğini ve başarısını olumsuz düzeyde etkileyebilir. Birey, yalnızca görev odaklı bir anlayışla hareket ettiğinde yenilikçilik, esneklik ve gönüllülük gibi çağdaş yönetim değerleri zayıflayabilir. Bu iki kavram, örgütsel işleyişte birbirini tamamlamakta; biri kurallara uyumu, diğeri ise bireysel katkı ve gelişimi öncelemektedir. Güçlü bir örgüt kültürü, bu iki boyut arasında denge kurabilen bir yapıyı gerektirmektedir. Böylece birey hem dış kontrol mekanizmalarına yanıt verirken hem de içsel kontrol ve etik sorumluluk geliştirme yolunda ilerlemektedir. Bu durum, bireyin yalnızca görev yapan bir çalışan değil, aynı zamanda düşünen, hisseden ve sorumluluk alan bir özne olarak örgüt yaşamına katılımını sağlamaktadır. Sonuç olarak, söz konusu farkındalık hem çalışanların hem de yöneticilerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmelerine yol açabilir. Örgütlerde sorumluluk kültürünün geliştirilmesi, kurumsal başarı ve sürdürülebilirlik açısından stratejik bir zorunluluk olarak görülebilir.

Sorumluluk, yöneticiyi liderliğe taşıyan ve ona güvenilirlik kazandıran temel bir olgudur (Bursalıoğlu, 2024). Sorumluluk bilinci gelişmemiş bir yönetici, sahip olduğu yetkiyi etkili biçimde kullanamadığı gibi çalışanların güvendiği yönetici olma noktasında da sorun yaşayabilir. Yöneticinin güvenilir olması onun pozisyonundan kaynaklanmamaktadır. Yöneticinin eylemlerinin tutarlılığı, etik duyarlılığı ve sorumluluk bilinci onun güvenilir olmasında oldukça önemlidir. Güvenilir olmayan bir yönetici liderlik yapamaz. Yönetici ile lider arasındaki farklar literatürde geniş şekilde ele alınmakta olup (Genç ve Tutar, 2024; Kıral, 2020; Koç ve Ulutaş, 2021), bu farklardan biri de sorumlu olma ile sorumluluk alma kavramları arasındaki ayrımdır. Yönetici, kurallara bağlı olarak görev tanımı içinde hareket ederken; lider, bu sınırların ötesinde inisiyatif alarak hareket etmektedir. Öyle ki yönetici, kendisine verilen yetkiler çerçevesinde sorumlu olduğu görevleri yerine getirmekle yükümlü olup, bu görevler kapsamında hesap vermek zorundadır. Bu sorumluluk biçimi, yöneticinin dışsal denetim mekanizmaları çerçevesinde hareket etmesini sağlamaktadır. Yöneticiden beklenen, sorumlu olduğu alan içindeki faaliyetleri eksiksiz ve usulüne uygun biçimde yerine getirmesidir. Nitekim yöneticinin başarısı da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Ancak liderlik, yöneticinin sorumlu olduğu faaliyetlerin ötesinde, gönüllü olarak sorumluluk almasıyla ortaya çıkabilmektedir. Lider, görevini ya da ona verilen faaliyetleri yerine getiren kişi değildir. Lider örgütü ileri taşıma cesareti gösteren bunun için risk alan kişidir. Yönetici risk alarak lider olmakta, örgütün vizyonuna yenilikçi katkılar sağlamakta ve sürekli daha iyiye gitmesi için çabalamaktadır. Bu yönüyle liderlik, konfor alanının dışına çıkmayı, mevcut düzeni sorgulamayı ve daha iyi bir örgütsel gelecek inşa etmeyi gerektirmektedir. Görüldüğü gibi yönetici sürekli sorumluluk alanını genişletmek için çalışmaktadır. Yöneticinin bu şekilde davranış sergilemesi, liderlik niteliğinin somut bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sorumluluk alan yönetici, yalnızca yönetimsel yetkisini değil, aynı zamanda işin ilkesel ve ahlaki sorumluluğunu da üstlenmiş olmaktadır. Sorumluluk alma sürecinde yönetici, yaptığı girişimlerin olumlu sonuçlanması hâlinde ödüllendirilebileceği gibi, yönetim anlayışına bağlı olarak bu çabası görünmeyebilir. Öte yandan, sorumluluk alanının dışına çıkarak örgütü mevcut durumdan

daha kötü bir noktaya taşırsa da hesap vermek zorunda kalabilir. Bu durum, liderliğin doğasında var olan risk unsurunun kaçınılmazlığını göstermektedir. Ancak risk almadan, yalnızca mevcut durumu korumak, yani "ne etliye ne sütlüye karışmamak," örgütsel gelişimin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Gelişim ve dönüşüm, risk almayı hatalardan öğrenmeyi gerektirmektedir. Liderlik, mevcut durumun ötesini görmeyi, belirsizlikleri yönetmeyi ve sorumluluğu paylaşmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, bir yönetici sorumluluk alanının dışına çıkarak yenilikçi adımlar atar ve başarılı olursa, bu yönetici lider olma yolunda anlamlı bir ilerleme kaydetmiş sayılmaktadırlar. Liderliğin, yalnızca yetkiyle değil, sorumluluk alma cesaretiyle kazanılan bir nitelik olduğu söylenebilir. Sorumluluk yöneticiye liderlik yolunu açan en önemli köprülerden biridir. Yöneticinin lider konumuna yükselebilmesi, sorumlu olduğu alanla sınırlı kalmayıp, örgüt yararına gönüllü biçimde sorumluluk alabilmesine bağlıdır. Etik değerlere, vizyona ve inisiyatife dayalı bu sorumluluk anlayışı, çağdaş liderlik yaklaşımlarının da özünü oluşturmaktadır.

Örgütlerde Sorumluluk Kültürü ve Liderlik

Örgütlerde sorumluluk kültürünün oluşumu, çalışanların görev bilinciyle değil, aynı zamanda liderlerin tutumları, örgütsel iklim ve değerler sistemiyle de doğrudan ilişkilidir. Sorumluluk kültürü, çalışanların sadece kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri ile sınırlı değildir. Onların, örgütün genel hedeflerine gönüllü olarak katkı sağlamalarını teşvik eden bir anlayışa sahip olmalarını gerektirmektedir. Örgüt kültürü, çalışanların davranışlarını yönlendiren temel evrensel değerler, normlar ve inançlar üzerine inşa edilmektedir. Örgütte güçlü bir sorumluluk kültürü, çalışanların yalnızca sorumlu olmalarını değil, aynı zamanda sorumluluk almalarını da desteklemelidir. Böyle bir kültür, bireylerde içsel bir aidiyet duygusu ve örgütün başarısına yönelik ortak bir sorumluluk bilinci oluşturabilir. Çalışanlar, görevlerini yalnızca zorunlulukla değil, aynı zamanda içsel motivasyon ve vicdani bağlılıkla yerine getirme eğilimi içindedirler. Sorumluluk kültürünün gelişmediği örgütlerde ise çalışanlar, çoğunlukla yalnızca emir ve talimatlara uymakla yetinmektedirler. Çalışanlar ellerini taşın altına koymak istemeyebilirler; yenilik üretme, inisiyatif alma ve problem çözme gibi konularda pasif kalabilirler. Pek tabidir ki böyle bir durum, örgütlerin öğrenme kapasitesini sınırlandırdığı gibi çalışanların yenilik ve değişime direnç göstermelerine yol açabilir.

Liderlik, örgütlerde sorumluluk kültürünün inşasında başat bir role sahiptir. Liderin davranış biçimi, çalışanların sorumluluk algılarını doğrudan şekillendirebilir. Liderin sergilediği adaletli, tutarlı ve güvenilir davranışlar örgütte pozitif bir iklimin oluşmasına ve çalışanların sorumluluk almasına yol açabilir. Mükemmel liderler, çalışanlarına yalnızca görev dağıtımı yapmazlar aynı zamanda sorumluluk bilincini davranışlarıyla modelleyerek onlara rehberlik yaparlar. Mükemmel liderler sürekli daha iyisi için risk ve sorumluluk alarak hem çalışanlarının hem de örgütün daha iyi yerlere gelmesine yönelik çaba sarf ederler (Kıral, 2020). Pek tabidir ki etik, dönüşümcü gibi çağdaş liderlik yaklaşımları da örgütlerde sorumluluk kültürünün oluşumunu desteklemektedir. Özellikle etik liderler, yalnızca sonuçlara değil süreçlere de önem vererek çalışanların adil, şeffaf ve sorumlu davranmalarını teşvik edebilirler. Bu tür bir liderlik anlayışı, çalışanların hem kendilerine hem de örgüte karşı sorumluluk duygularını güçlendirebilir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, çalışanların örgütsel hedeflerle özdeşleşmelerini sağlayarak onların görevlerini içselleştirmelerine katkı sunabilir (Bass, 1990).

Görüldüğü gibi eğer örgüt yöneticisi yöneten değil, ilham veren olursa yine görev dağıtan değil, gelişim fırsatları yaratan birey haline gelirse liderlik yapabilir. Yöneticinin böyle bir liderlik tarzı, çalışanların sorumluluk alma davranışını destekleyen psikolojik güven ortamını da güçlendirebilir. Örgütlerde sorumluluk kültürünün sürdürülebilirliği, liderin sergilediği tutumun kurumsal değerlere ne ölçüde entegre edildiğiyle yakından ilişkilidir. Liderin tutarlılığı, adil karar alma biçimi ve hesap verebilirliği, çalışanların da benzer davranışları benimsemelerini kolaylaştırabilir. Bu durum, örgüt genelinde güvene dayalı, etik değerlere saygılı, sürekli daha iyisinin arayışı içinde olan, kolektif sorumluluk bilinciyle hareket eden bir çalışma iklimi oluşturabilir. Sonuç olarak, örgütlerde sorumluluk kültürünün inşası, yalnızca kuralların ve prosedürlerin belirlenmesiyle oluşmamaktadır. Bu değerleri davranışa dönüştüren liderlik anlayışının yerleşmesiyle oluşmaktadır. Sorumluluk kültürü gelişmiş örgütlerde, bireyler hem kendi rollerinin farkında olur hem de örgütün bütününe katkı sağlamaya yönelik içsel bir motivasyonla hareket edebilirler. Bu durum, yalnızca kurumsal verimliliği

değil; aynı zamanda etik duyarlılığı ve insani değerleri merkeze alan bir örgüt ikliminin oluşumunu da destekleyebilir.

SONUÇ

Sorumluluk, bir işi üstlenme ve bu işi benimseyerek yerine getirme sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte kişi, hem sorumlu olma hem de sorumluluk alma durumlarını iç içe yaşayabilir. Kişinin hangi durumlarda sorumlu olduğu, hangi durumlarda ise gönüllü olarak sorumluluk üstlendiği, faaliyetlerin niteliğine ve karşılaşılan koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Sorumlu olma, genellikle kurallara ve yasalara bağlı kalarak görevlerin gereğini yerine getirmeyi kapsarken; sorumluluk alma, bireysel etik değerler ve vicdan temelinde inisiyatif almayı ve risk üstlenmeyi içermektedir. Bu iki kavram arasındaki denge, bireyin içsel doyumunu, işine yönelik tutkusunu ve örgütle olan psikolojik bağını güçlendirebilmektedir. Nitekim bireyin yaptığı işten haz duyması da bu denge ile mümkündür. Sorumluluk, bireysel bir olgu olmasına rağmen evrensel bir nitelik taşımaktadır. Hiçbir kişi başkasının sorumluluğunu üstlenemez ya da başkalarının adına sorumlu tutulamaz. Yetki ile sorumluluk arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bireyin yetkisi kadar sorumluluğu bulunmaktadır. Bireyler sahip oldukları yetkiler doğrultusunda sorumluluk taşımakta ve bu sorumluluklarının bilincinde olarak hareket etmek durumundadırlar. Timuçin'in (1997) ifadesiyle, "sorumluluk bir bilinç işi olduğu kadar bir gönül işidir." Dolayısıyla, sorumluluk yalnızca görevlerin yerine getirilmesi değil; bireyin bilinç, değer ve ahlaki yargı düzeyinin de bir yansımasıdır. Bu bağlamda sorumluluk, kişilik ve yeterlilikle şekillenen kişisel bir özelliktir (Costa ve McCrae, 1995).

Kimi zaman bireyler kural etiğini öne sürerek sorumluluk alanlarının dışına çıkmaktan kaçınırken, kimi zaman vicdan etiğini rehber edinerek daha geniş sorumluluklar üstlenebilmektedirler. Bu iki etik yaklaşımın dengelenmesi, modern örgütlerde hem düzenin hem de yeniliğin sürdürülmesi için gereklidir. Bu iki boyut, doğru ve dengeli kullanıldığında bireysel ve örgütsel gelişim için güçlü bir araç haline gelebilir. Özellikle örgütsel bağlamda, çalışanların görevlerini yerine getirirken yalnızca kanunlara bağlı kalmaları yeterli değildir. Çalışanların aynı zamanda etik değerlere ve ilkelere de bağlı kalabilmeleri gerekmektedir. Öyle ki etik sorumluluk, örgütlerin sürdürülebilir başarısının temelini oluşturmakta ve güven temelli ilişkilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bu dengeyi sağlayabilen çalışanlar, farklı boyutlardan olaya yaklaşabilme yeteneği kazanabilirler. Böylece onların aldığı sorumluluklar ile hem bireysel hem de örgütsel etkililik artabilir. Yöneticiler ise bu süreci doğru analiz edip çalışanlarıyla etkili iş birlikleri geliştirerek hem çalışanlarının hem de örgütün saygınlığını ve başarısını artırabilirler. Sorumluluk bilinci gelişmiş liderler, yalnızca görev dağıtımı yapan kişiler değildirler. Onlar aynı zamanda örgüt kültürünün taşıyıcısı, güvenin sembolü ve etik davranışın rol modeli olan başat aktörlerdir. Liderin davranış biçimi, çalışanların sorumluluk anlayışını şekillendirmekte ve bu da örgütsel sorumluluk kültürünün gelişmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Sorumlu olma ve sorumluluk alma kavramlarının ayrımını doğru kavramak, bireylerin ve yöneticilerin görev ve sorumluluklarını etkin biçimde yerine getirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Sorumluluk hem yasal hem etik boyutlarıyla ele alınmalı; bireylerin yetkileri, kapasiteleri ve değer sistemleri doğrultusunda bilinçli ve gönüllü bir şekilde üstlenilmelidir. Bu bilinç geliştiğinde, örgütlerde hesap verebilirlik, güven, adalet ve etik bütünlük gibi temel değerler kalıcı hale gelebilir. Böylece hem bireysel gelişim hem de örgütsel başarı mümkün hale gelebilir. Öyle ki, ne bireysel sorumluluk örgütsel destek olmadan sürdürülebilir ne de örgütler vicdanlı ve etik bireyler olmadan ayakta kalabilir. Bu nedenle, sorumluluğun iki yüzüyle yüzleşmeyen çalışanlar ve yöneticiler ne kendilerini ne de örgütlerini ileri taşıyabilirler. Gelecekteki çalışmalarda, sorumluluk kavramı farklı örgütsel düzeylerde karşılaştırmalı biçimde ele alınabilir. Örgütlerde sorumluluk kültürünün yerleşmesi için yöneticilerin çalışanlara güven temelli, şeffaf ve katılımcı bir ortam sağlamaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarında lider konumundaki yöneticiler, öğretmenlerin yalnızca görev tanımlarını yerine getirmelerini değil, aynı zamanda gönüllü sorumluluk almalarını teşvik eden bir iklim yaratabilmelidirler. Yönetici liderler kurumlarında ödüllendirme sistemlerini ve mesleki gelişim faaliyetlerini, çalışanlarının sorumluluk bilincini güçlendirecek biçimde yapılandırabilirler. Öyle ki sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, yalnızca bireysel bir meziyet değil; örgütlerin geleceğini

şekillendiren stratejik bir gerekliliktir. Bu nedenle gerek yöneticilerin gerekse çalışanların sorumluluk olgusunu sadece bir görev değil, bir kültür olarak ele almaları önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ. (2023). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik*. PegemA Yayıncılık.
Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi.
Balcı, A. (2025). *Açıklamalı eğitim terimleri sözlüğü*. PEGEMA Akademi.
Balcı, A., & Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim yönetimi*. Milli Eğitim Basım Evi.
Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
Bass, B. M. (1990). Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications (3rd ed.). Free Press.
Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Sevinç Matbaası.
Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası.
Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbaası.
Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Siyasal Basım Yayın Dağıtım.
Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
Boyd, R. (2004). *John Stuart Mill ve liberal çoğulculuğun ikilemi* (B. Erdoğan, Çev.). Say Yayınları.
Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PEGEMA Yayıncılık.
Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
Cambridge Dictionary. (2025). *Responsibility*. In *Cambridge Dictionary Online*. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/responsibility (Erişim tarihi: 12.07.2025)
Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment, 64*(1), 21–50.
Demirtaş, Z., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
Efil, İ. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Alfa Yayınları.
Eren, E. (2022). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.
Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
Ergen, M. ve Ülman, Y. I. (2012). Nörobilim, nöroteknoloji, yalan tespiti ve etik, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*,149-156.
Forbes, C. E., & Grafman, J. (2010). The role of the human prefrontal cortex in social cognition and moral judgment. *Annual Review of Neuroscience, 33*, 299–324. https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-060909-153230
Genç, N., & Tutar, H. (2024). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler – yaklaşımlar – kuramlar*. Sözkesen Matbaacılık.
Honderich, T. (2005). *Punishment: The supposed justifications revisited.* Pluto Books.
Hazlitt, H. (2006). *Ahlakın temelleri* (M. Aydın & R. Tapramaz, Çev.). Liberte Yayınları.
Kant, I. (1993). *Grounding for the metaphysics of morals* (J. W. Ellington, Trans., 3rd ed.). Hackett Publishing Company.
Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies, 4*(1), 1–30.
Kıral, E. (2021). The Diamond of the Excellent Life: Virtue. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 12*(2), 32-42.
Kiral, B. (2025a). Creating Collective Responsibility at School: Principals' Roles, Faced Challenges, and Solution Strategies. *Education and Urban Society, 57*(2), 147-167.
Kiral, B. (2025b). Back to School After School Closure in the Pandemic: Student Discipline Problems. *International Journal of Educational Reform, 34*(1), 122-140.
Koç, N., & Ulutaş, M. (2021). Secondary School Principals' Opinions on Leadership Competencies. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE), 12*(2),1-16
Kohlberg, L. (1984) *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development.* Harper & Row, San Francisco.

Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Random House Publishing Group.
Longman Dictionary. (2025). *Responsibility*. In *Longman Dictionary of Contemporary English Online*. https://www.ldoceonline.com/dictionary/responsibility (Erişim tarihi: 12.07.2025)
Mackenzie, R. J. (2000). *Çocuğunuza sınır koyma*. HYB Yayıncılık.
MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. Plenum Press.
Magno, E., Foxe, J. J., Molholm, S., Robertson, I. H., & Garavan, H. (2006). The anterior cingulate and error-avoidance. *Journal of Neuroscience, 26*(18), 4769–4773. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0369-06.2006
Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281
Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review, 50*(4), 370.
Mill, J. S. (1998). Utilitarianism (Ed. Roger Crisp). *Oxford: Oxford University Press, 5*, 3-4.
Nicolle, A., Bach, D. R., Frith, C., & Dolan, R. J. (2010). Amygdala involvement in self-blame regret. *Social Neuroscience, 6*(2), 178–189. https://doi.org/10.1080/17470919.2010.506128
Oxford University Press. (2025). *Responsibility*. In *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (10th ed.). https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/responsibility (Erişim tarihi: 12.07.2025)
Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976
Sabuncuoğlu, Z., & Melek, T. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Beta Basım Yayın.
Sartre, J. P. (1946). *Existentialism*. Philosophical library.
Şimşek, Ş., Çelik, A., & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
Taber-Thomas, B. C., Asp, E. W., Koenigs, M., Sutterer, M., Anderson, S. W., & Tranel, D. (2014). Arrested development: Early prefrontal lesions impair the maturation of moral judgement. *Brain, 137*(4), 1254–1261. https://doi.org/10.1093/brain/awt377
Taymaz, H. (2024). *Okul yönetimi*. PEGEMA Yayıncılık.
Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
Türk Dil Kurumu. (2025). Sorumluluk. *Güncel Türkçe Sözlük*. https://www.tdk.gov.tr (Erişim tarihi: 18.07. 2025)
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
Watson, G. (2004). *Agency and answerability*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199272273.001.0001
Wolf, S. (2015). Responsibility, moral and otherwise. *Inquiry, 58*(2), 127–142. https://doi.org/10.1080/0020174X.2015.986852
Yavuzer, H. (2024). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.

BÖLÜM 17

ANNELERİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARINA COĞRAFİ KAVRAMLARI KAZANDIRMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Selcen AYDOĞAN

ANNELERİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARINA COĞRAFİ KAVRAMLARI KAZANDIRMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Selcen Aydoğan[1]

Özet

Bu çalışmanın amacı, annelerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarına coğrafi kavramları kazandırmasına yönelik görüş ve deneyimlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeliyle yürütülmüştür. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen dört anneden oluşmaktadır. Veriler, on bir ana sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, annelerin çocuklarıyla kurdukları günlük etkileşimlerde mekânsal konum ve yön, doğal çevre, beşerî çevre ve günlük rutinler bağlamında çeşitli coğrafi kavramları yoğun biçimde kullandıklarını göstermektedir. Annelerin özellikle yön ve konum ifadelerini ev içi ve dışı etkinliklerde sıklıkla kullandıkları, gözlem ve oyun temelli etkileşimlerle çocukların mekânsal farkındalıklarını destekledikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, anne-çocuk etkileşimlerinde kullanılan mekânsal dilin, çocukların coğrafi kavramları edinme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çalışmanın bulgularından hareketle, ebeveynlerin doğal çevrede gerçekleştirecekleri etkinlikler ve dijital araçlar aracılığıyla çocuklara coğrafi kavramları kazandırmalarını destekleyecek uygulama ve eğitim programlarının geliştirilmesini önerilebilir. Ayrıca, araştırmalarda ebeveyn ve diğer bakım verenlerin çocuklara coğrafi kavramları kazandırmalarına ilişkin boylamsal ve nicel modellerle incelenmesi, çocukların coğrafi kavramları kazanım süreçlerini daha kapsamlı biçimde anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler**:** erken çocukluk, coğrafi kavramlar, mekânsal farkındalık, anne-çocuk etkileşimi, durum çalışması.

GİRİŞ

Anne-babaların çocuklarıyla evdeki konuşmalarında kullandıkları coğrafi kavramlar, çocukların mekânsal farkındalıklarını geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarla etkileşimlerinde yön, mesafe ve konum gibi coğrafi terimleri kullanmaları, çocukların çevresel algılarını güçlendirir ve dil gelişimlerine katkıda bulunur. Özellikle erken yaşlarda, bu tür mekânsal dil kullanımı, çocukların mekânsal düşünme becerilerini ve yön algılarını pekiştirmelerine yardımcı olur (McCrink vd., 2018). Gardner'ın (1995) çoklu zekâ kuramına göre, mekânsal zekâ çocukların çevreyi ve yönleri anlamalarına olanak tanır ve ebeveynlerin bu tür kavramları çocuklarına tanıtması, bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Ebeveynlerin, dışarıda gezerken veya evdeki yerleşimi tartışırken kullandıkları coğrafi terimler, çocukların dünya üzerindeki yerlerini anlamalarına ve dünyayı daha iyi kavramalarına yardımcı olur (van den Brink ve Janzen, 2013). Bu etkileşimler, çocukların çevreyi anlamalarına ve mekânsal bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerinde etkilidir (Pillay ve Nichols-Whitehead, 1996).

Ebeveynler çocuklarıyla etkileşimlerinde mekânsal kavramların yanı sıra, yaşadıkları çevreye ilişkin doğal çevre, iklim, insan-çevre etkileşimi ve beşerî çevre ile ilgili coğrafi kavramları da sıklıkla kullanmaktadır. Özellikle günlük konuşmalarda hava durumuna ve iklime ilişkin ifadeler ("Bugün

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

hava çok rüzgârlı", "Artık kış, soğuk olur"), doğal çevre unsurlarına yönelik betimlemeler ("Burada çok ağaç var", "Denize yakın olduğu için nemli"), insan faaliyetlerine dair açıklamalar ("Burası kalabalık çünkü merkez", "okullar yolun karşısında") ve yerleşim özelliklerini tanımlayan mahalle, şehir, köy, merkez kavramları çocukların coğrafi farkındalıklarını desteklemektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin çevresel özellikleri günlük deneyimlerle ilişkilendirerek açıklamalarının çocukların çevreyi anlamlandırma, yerel çevreyi tanıma ve insan-doğa ilişkisini kavrama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Arabacı ve Okyay, 2023; Hart ve Risley, 1995). Ayrıca bu tür konuşmalar, çocukların yaşadıkları yerle duygusal bağ kurmalarını ve yer kavramını sadece fiziksel değil, sosyal ve kültürel boyutlarıyla da algılamalarını sağlamaktadır (Moore ve Young, 1978).

Araştırmalar, hem annelerin hem de babaların çocuklarla coğrafi/mekânsal kavramlar üzerine konuştuklarını, ancak bu konuşmaların içerik ve bağlam açısından bazı farklılıklar da gösterebildiğini ortaya koymaktadır. İngilizce ve İspanyolca konuşan ailelerde yapılan bir çalışma, anneler ile babaların toplam mekânsal dil kullanımı bakımından benzerlik gösterdiğini ancak kullandıkları mekânsal kelime türlerinde bireysel farklılıklar olabileceğini belirtmektedir; bu çalışma ebeveynlerin "nesne özellikleri", "mekânsal ilişkiler" ve "deiktik ifadeler" gibi farklı kategorilerde mekânsal kavramlara odaklandığını göstermektedir (Masek vd., 2025). Annelerin, özellikle küçük yaş grubundaki çocukların mekânsal dil gelişimini desteklemek amacıyla yön ve konum belirten ifadeleri "üstünde", "yanında", "ileri" gibi kelimeleri sıkça kullandıkları bildirilirken, babaların da benzer biçimde mekânsal kavramları kullanmasına rağmen, oyun ve yapı etkinlikleri bağlamında şekil, büyüklük ve yön gibi betimleyici terimleri daha fazla vurgadığına ilişkin bulgular öne sürülmüştür (Pruden ve Levine, 2017). Bu çalışmaların ortak bulgusu, konuşma bağlamlarının ve sözcük çeşitliliğinin ebeveyn cinsiyetine ve etkileşim türüne göre farklılaşsa da hem annelerin hem de babaların çocuklara mekânsal ve coğrafi kavramlar sunduklarıdır. Ebeveynlerin coğrafi dil kullanımı, çocukların mekânsal farkındalık ve coğrafi kavramlar geliştirmesinde önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, çocukların birincil bakımını üstlenen annelerin üç yaşındaki çocuklarıyla günlük yaşamda hangi coğrafi kavramları, hangi bağlamlarda ve nasıl kullandıklarını inceleyerek erken çocukluk döneminde coğrafi kavram gelişimine ilişkin annelerin deneyim ve görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeliyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve özellikle "nasıl" ve "neden" sorularına yanıt arayan bir araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2018). Bu çalışmada ele alınan durum, çocukların birincil bakımını üstlenen annelerin üç yaşındaki çocuklarıyla günlük yaşamda kurdukları etkileşimlerde coğrafi kavramları nasıl kullandıklarına ilişkin görüş ve deneyimleridir. Annelerin çocuk bakımına dayalı gündelik pratikleri çerçevesinde ortaya çıkan bu durumun ayrıntılı biçimde incelenmesi amacıyla durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenen dört anne oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun ve bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2015). Bu doğrultuda araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; katılımcıların üç yaşında bir çocuğa sahip olmaları, çocuğun birincil bakımından sorumlu olmaları, çalışmıyor olmaları ve en az lise mezunu olmaları şeklinde belirlenmiştir. Katılımcı annelerin yaşları 24 ile 32 arasında değişmekteydi ve hiç birisi aktif olarak çalışma hayatında değildi. Çocuklarının bakımı ile kendileri ilgilenmekteydiler. Bu özelliklerin, annelerin çocuklarıyla kurdukları günlük etkileşimlerde kullandıkları coğrafi kavramları ve bu

kavramlara ilişkin farkındalıklarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Çalışma grubunun sınırlı sayıda katılımcıdan oluşması, durumun derinlemesine ve bağlamsal olarak incelenmesine olanak tanıması bakımından nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anneler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, annelerin üç yaşındaki çocuklarıyla günlük yaşamda kullandıkları coğrafi kavramları ve bu kavramlara ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla, beş tema çerçevesinde 11 sorudan oluşmaktadır. Temalar, mekânsal konum ve yön, doğal çevre ve fiziksel özellikler, beşeri çevre ve yerleşim, günlük rutin ve etkinlikler, deneyimlere yönelikti. Açık uçlu sorulara ise örnekler şu şekildedir: "Çocuğunuzla ev içinde veya dışarıda oynarken, gezerken sıkça kullandığınız "yer/yön" ile ilgili ifadeler nelerdir? Örnekler verir misiniz?; Çocuğunuzla dışarıda gezerken doğa ile ilgili hangi kavramlardan bahsediyorsunuz? (ör. ağaç, çimen, park, su, hava durumu)"

Görüşmeler aracılığıyla annelerin, üç yaşındaki çocuklarıyla hangi coğrafi kavramlar hakkında konuştukları, bu kavramları hangi bağlamlarda kullandıkları ve bu konuşmaları nasıl anlamlandırdıkları derinlemesine ortaya konulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, annelerin söylemlerine dayalı olarak erken çocukluk döneminde coğrafi kavramların nasıl yapılandırıldığını ve annelerin bu süreçteki deneyimlerini bütüncül bir bakış açısıyla anlamayı amaçlamaktadır. Görüşmeler, katılımcıların günlük yaşam bağlamında çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde kullandıkları coğrafi kavramları ve bu kavramların kullanım biçimlerini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördüğü zaman ve mekânlarda, ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 40–60 dakika sürmüş ve görüşme sırasında katılımcıların rahat ve doğal biçimde konuşmaları sağlanmıştır. Toplanan veriler, daha sonra betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümleyecek şekilde hazırlanmıştır (Braun ve Clarke, 2006).

Güvenirlik

Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla, görüşmeler iki farklı uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, iki uzmanın kodları arasındaki uyum oranı %83 olarak belirlenmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilebilir düzeyde bir tutarlılığı göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlama sürecinde ortaya çıkan farklılıklar, araştırmacı ve uzman tarafından yapılan tartışmalar ve uzlaşılarla giderilmiş, böylece verilerin güvenilirliği güçlendirilmiştir. Görüşme transkriptleri, anneler tarafından tekrar okunmuş ve katılımcıların eklemek veya düzeltmek istedikleri ifadeler doğrultusunda güncellenmiştir. Ham verilerden alıntılar çalışmada yer verilmiştir.

Etik Süreç

Araştırma sürecinde katılımcıların haklarına ve etik kurallara özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan tüm annelere çalışmanın amacı, kapsamı ve katılım sürecine dair ayrıntılar sunulmuş, gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların kimlikleri ve kişisel bilgileri gizli tutulmuş, elde edilen veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Her bir anneye A1, A2, A3 ve A4 şeklinde kod verilmiştir. Verilerin doğruluğu ve katılımcı gizliliğini korumak için görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmış ve anonimleştirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, veri toplama sürecinde katılımsız gözlemci rolünü üstlenmiştir. Bu katılımsız gözlemci rolü ile araştırmacı etkileşim sürecine dâhil olmadan annelerin görüş ile deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışarak verilerin güvenilirliğini ve doğallığını artırmayı

amaçlamıştır. Bu yöntem, özellikle durum çalışması deseninde, gözlemlenen olgunun kendi bağlamı içinde bütüncül ve bağlamsal olarak anlaşılmasına imkân tanımaktadır (Merriam, 2018).

BULGULAR

Bu bölümde, annelerin çocuklarına coğrafi kavramları kazandırmalarına ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, annelerin kendi görüş ve ifadelerine dayalı olarak ortaya konulmuştur. Sunumda mekânsal konum ve yön, doğal çevre ve fiziksel özellikler, beşeri çevre ve yerleşim, günlük rutin ve etkinlikler ve son olarak deneyimler başlıkları altında belirlenen bulgulara yer verilmektedir.

Mekânsal Konum ve Yön

Anneler, hem ev içinde hem de ev dışında çocuklarına yön ve konum kavramlarını öğretmek amacıyla altında, üstünde, yanında gibi yön kavramlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin A2 "*yani ev içinde oyuncaklarla oynadığımızda şu Legoları üst üstüne tak, sarı bebeğini siyah bebeğinin yanına koy, hadi gel masanın üzerinde boya yapalım, sandalyenin veya koltuğun altına top gitti, hadi al getir gibi konuşuyorum*" şeklindeki ifadelerinden ev içerisinde çocuklara bir nesneyi tarif ederken yön ve konum belirttikleri görülmüştür. Bu ifadeler, çocukların mekânsal farkındalığını artırmak ve yön kavramlarını öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla rutin olarak kullanılmaktadır. Ev dışarısında ise annelerin parktaki deneyimlerinde de benzer şekilde yer ve yön kavramları kullandıkları görülmektedir. Örneğin A4 "*salıncak tehlikeli, önünden geçme diyorum. Kaydıraktan aşağı doğru yavaş kay, hadi tahterevallinin üzerine çık, seni kaldırayım diyorum*" ifadelerinden annenin hem çocuğunun güvenliğini sağlamak hem de mekânsal farkındalığını desteklemek amacıyla somut yön ve konum kavramlarını etkin bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeler, çocuğun hareketlerini belirli bir mekânsal bağlam içinde organize etmesine ve çevresini daha doğru algılamasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, yönlendirmeler hem güvenlik hem de öğrenme işlevi görmektedir.

Anne 1 ise "*Yastığın yanındaki kumandayı verir misin? Koltuğun altındaki oyuncağı uzatır mısın? Masanın üstündeki tuzluğu verir misin? Vazonun önündeki balonu getirir misin? Sandalyenin arkasındaki kediye bakalım mı? gibi sorular soruyorum*" ifadesinden ev içerisinde çocuğa yönergeleri ile nesnelerin konumunu belirlemektedir. "*Evimizin arkasındaki parka mı diğer binanın yanındaki parka mı gitmek istersin? Büyük evin altındaki markete gidelim mi? Benim yanımda oturmak ister misin? (Yürürken) sağındaki/solundaki oyuncağı getir. Peluş oyuncak çekmecesinin altındaki oyun hamurlarını getirir misin?*" soruları ile A1, dış mekânda seçenekler sunarak çocuğun zihinsel haritalama becerisini desteklemeye çalışmaktadır. Çekmece ve raf düzeni gibi dikey konumlandırmalarda altındaki ve sağındaki/solundaki gibi kavramlar kullanılarak çocuğun üç boyutlu uzayda yön bulma becerisini de pekiştirmektedir.

Doğal Çevre ve Fiziksel Özellikler

Annelerin, dışarıda çocuklarıyla doğayı tanıtmak ve gözlem becerilerini geliştirmek amacıyla çevresel kavramları kullandıkları görülmektedir. Örneğin A3 "*bazen kızımı çocuk arabasına koyup, geziyorum. Kızım iyi bir gözlemcidir. Çiçeklerin renklerini söylüyorum, ağaçların hikâyesini anlatıyorum, hava çok sıcak oluyor, terledin mi? diye soruyorum, bizim ev ormanlık alana yakın olduğunda sürekli gidiyoruz. Kuşları çok sever kızım, küçük kuş, büyük kuş gibi hep anlatırım… Karıncaların yuvası çok dikkatini çekmişti mesela, onun ile ilgili hemen internette kitap buldum okuduk*" ifadesinden annenin çocuğuna doğal çevre unsurlarını hem gözlem yoluyla hem de anlatım ve okuma etkinlikleriyle öğrettiği anlaşılmaktadır. Çocuk, çevresindeki nesneleri ve canlıları aktif olarak gözlemlemekte ve renk, büyüklük gibi özellikleri fark etmektedir. Anne, gözlem sırasında mekânsal ve çevresel kavramları somut örneklerle pekiştirerek çocuğun farkındalığını artırmaktadır. Ayrıca, anne çocuğun ilgisini çeken doğal olay veya canlılarla ilgili materyalleri araştırarak öğrenme sürecine de katkı sağlamaktadır.

Annelerin çocuklarıyla hava durumu ve mevsimler hakkında da sıkça konuştuğu görülmektedir. A2'nin ifadesinde, anne yazın sıcak havalarda ve kışın soğuk veya yağışlı havalarda çocuğunu yönlendirmektedir: "*Oğlum çok hareketli, parkta oynarken terliyor. Yaz günü çok sıcak, terledin üstünü değiştirelim diyorum. Kış mevsimine gelince de bot alıyoruz, yağmur yağıyor hava soğuk, montunu giyin diye hep konuşuyorum*". Bu tür ifadeler, çocukların mevsim ve hava durumuna ilişkin kavramları günlük yaşam bağlamında öğrenmelerine ve çevresel farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Genel olarak, anneler hem doğal çevre unsurlarını hem de hava olaylarını somut örnekler, gözlem ve yönlendirmelerle çocuklarına aktarmakta, bu sayede çocukların çevreyi tanıma ve anlamlandırma süreçleri desteklenmektedir. Ayrıca A1'in hava durumu takibinin dijital simgeler, posterler ve doğrudan gökyüzü gözlemiyle yapılması, çocuğun soyut hava olaylarını somutlaştırmaktadır. A1 çocuğuyla iletişimini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

> *"Sonbaharda (eylülde) yapraklar sararır ve dökülür. İlkbaharda (mart ayında) yapraklar yeşerir ve renkli renkli çiçekler açar. Çimenler yeşil yeşil görünüyor. Yağmur yağdığında parktaki oyuncaklar ıslanmış. (Çok güneş olduğunda) öğle vakti parka çıkmayalım, başımıza güneş geçer. Hava durumunu her gün telefondan bakıp simgelerden yorum yapıyoruz… Evde astığımız posterden mevsimleri ve hava durumunu konuşuyoruz. Camı açıp güneşe bakıyoruz. Hava yağmurluysa bulutları ve gökyüzünü konuşuyoruz. Hava yağmurlu şemsiyemizi alalım, yağmurluğumuzu ve botumuzu giyip öyle dışarı çıkalım diyoruz. Hava sıcaksa kısa kollu giyinelim, kar yağıyorsa soğuksa montumuzu giyelim diyoruz. Parkta tahterevalliye bindiğimizde yüksek, alçak kavramlarını öğrettik. Çevredeki nesneleri gösterip tanıtıyoruz, ne işe yaradığını anlatıyoruz. Yolda giderken dağları ve tepesindeki karları gösteriyoruz. Dağlar birbirini takip ediyor. Bazıları yan yana bazıları birbirinden ayrı duruyor. Ağaçları gösterip farklı çeşitlerin farklı yaprakları olduğunu anlatıyoruz. Bu ağaç çam, bu ağaç meşe gibi. Meşenin yanındaki çam ağacı var. Çam ağacının altında çimde papatyalar, karahindiba bitkisi var. O bitkiyi üflüyoruz."*

Beşerî Çevre ve Yerleşim Özellikleri

Anneler, çocuklarına insan yapımı çevreyi tanıtmak ve yönlendirmek amacıyla ev, mahalle, yol, okul ve market gibi kavramları sıkça kullanmaktadırlar. Bu kavramlar, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları yerler üzerinden somutlaştırılıp hem yön hem de çevresel farkındalıklarını geliştirmektedir. Annenin yerleşim birimlerini ve beşerî yapıları hem mikro (mahalle/ev) hem de makro (şehir/bölge) düzeyde tanıttığı görülmektedir. Evin konumunun ve yerleşim özellikleri de vurgulanmaktadır. Örneğin A3 ve A1, çocukla günlük deneyimler aracılığıyla bu kavramları şu şekilde aktarmaktadır:

> *"Evde yalnız çocuğumla ilgilenmek zorunda olduğumdan her yere kızımla gidiyorum. En çok markete gidiyoruz. Yola çıkınca sağa dönüyoruz, sola dönüyoruz diye gülüşürüz. Karşımızda anaokulu var. Gelecek yıl köşedeki anaokuluna gideceksin diyorum. Bazen evimizin yolunu bildiğini düşünüyorum; kaybolsa bulur her hâlde. Elimi bırakıp koştuğunda eve giden yolu doğru tahmin ediyor. Şaşırıyorum." (A3)*

> *"Bizim evimiz diğer evlerin yukarısında. Taşların üstünde evde oturuyoruz. Çevremizde evler ve parklar var. Bizim mahallemizde birçok evin yanında market ve Avm var. Biz İzmir'de oturuyoruz. İzmir Türkiye'nin batısındadır. Memlekete Çorum ve Amasya'ya gittiğimizde doğuya doğru gidiyoruz. Bizim memleketimiz İç Anadolu Bölgesi'nde. İzmir ise Ege*

> *Bölgesinde. İzmir'de deniz var ve yüzebiliyoruz. Kumda oynayabiliyorsun. İzmir'de çok fazla dağ ve tepe var. Genel olarak sıcak ve ılıman bir iklime sahip. Yoldan geçerken sağ tarafta okul, arka tarafımızda park var. Birlikte okuldan karşıya geçip markete gidelim. Yolun sağ/ sol tarafından gidelim. Ortadan gitmeyelim diye kızımla hep konuşurum." (A1)*

Bu ifadeler, annelerin çocuğuna beşerî çevre ve yerleşim yerlerine ait özellikleri yaşam bağlamında ve sözel ifadelerle aktardıklarını göstermektedir. Anneler, çocukların çevreyi tanımalarını ve mekân ilişkilerini kavramalarını, günlük rutin ve gözlemler aracılığıyla desteklemektedir. Böylece çocuklar hem yön kavramlarını hem de yerleşim özelliklerini somut bağlamda öğrenme fırsatı bulmaktadır.

Günlük Rutin ve Etkinlikler Bağlantısı

Anneler; günlük bakım ve eşya yerleştirme rutinleri aracılığıyla çocuklarının düzen kurma ve nesneleri mekâna göre sınıflandırma becerilerini destekleyerek, onlara coğrafi ve mekânsal kavramları öğretme eğilimi göstermektedirler. Yemek, giyinme ve oyun gibi etkinlikler, çocukların mekânsal farkındalıklarını somut bir bağlamda deneyimlemeleri için fırsat sunmaktadır. Örneğin, A1 ve A3'ün ifadelerinde anneler, çocuklarına nesnelerin yerini ve konumunu somut ve yaşına uygun ifadelerle öğretmeye çalışmaktadır:

> *"Tabağının içine koyduklarımı yiyebilirsin. Kazağını giyerken önce kafanı sonra bir kolunu daha sonra diğer kolunu geçirerek giyebilirsin. Pantolonunu da altına giyeceksin. Sağ ayağındaki çorap çıkmış. Temiz Kıyafetlerin odanda dolabının alt çekmecede duruyor. Çorapların en alt çekmecede, oradan getirir misin? Temiz kıyafetleri dolabında sırasına göre yerleştir. Yukarıdaki elbiselerini katlayıp koy sonraki çekmeceye kazaklarını altına da çoraplarını koyabilirsin. Ayakkabılarını ayakkabılıkta boş yere koyabilirsin. Montunu dolaba asmalısın. Terliklerini dolabın üst gözünden alıp giymelisin. Babanın yanında oturabilirsin. Sandalyeni karşıma çekip oturabilirsin. Evimiz 1.katta, altında veteriner var diye sürekli konuşurum" (A1).*

> "*Kızım sürekli kıyafet dener. Suyu da seviyor. Üstü ıslanır sürekli ve kendi değiştirmek ister. Dolabının alt raflarından al diyorum. Seçim şansı vermeye çalışıyorum her şeyde. Ayakkabılarını ayakkabılığın alt rafından al diyorum mesela… Mutfakta da suluğun masanın üstünde, çatalını kaşığın yanına koy. Tabağın masada ifadelerini kullanıyorum… Oyuncakları kutunun içine koymayı kendi sever. Hatta 'içine attım' diye cümleler kurar bana*." (A3)

Bu ifadelerden, annenin çocuklara somut yön ve konum ifadeleri kullanarak yönlendirme yaptığı, aynı zamanda seçim hakkı vererek bağımsızlık ve katılımı teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Çocuğun kendi başına mekânsal ilişkileri ifade etmesi ve uygulaması, rutin etkinliklerin çocuklar için deneyimsel ve öğretici bir öğrenme ortamı sağladığını göstermektedir. Böylece coğrafi kavramlar günlük yaşam bağlamında etkin bir şekilde içselleştirilmektedir.

Annelerin Deneyimleri

Anneler, çocuklarının coğrafi kavramları anlamasını kolaylaştırmak için gözlem, yönlendirme ve oyun yoluyla etkileşimli yöntemler kullanmaktadır. Bu süreçte çocuklar, mekânsal ve çevresel kavramları yalnızca dinleyerek değil, aktif bir şekilde uygulayarak öğrenmektedir. Çocuklar, bu süreçte hem çevresel farkındalık kazanmakta hem de mekânsal ilişkileri ve yön kavramlarını günlük yaşam bağlamında aktif olarak uygulamaktadır. Annelerin uygulamaları, çocukların çevresel deneyimlerini pekiştirirken, kendi keşif ve öğrenme süreçlerini de desteklemektedir.

Ayrıca anneler, çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırmak için günlük yaşamda doğayı tanıtma ve doğal unsurlar hakkında aktif sohbetler yaptıklarını belirtmektedir. Örneğin A2, çocuğuna oyun alanındaki tepeyi ve yolda gördükleri dağları tanıtarak, çevresindeki doğal nesneleri gözlemleyerek farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır: "*Oyun alanında çocuklar için bir tepe var, oraya tırmanmak ister. Pikniğe gittiğimizde veya yolda seyahat ederken dağları görüyoruz. Hemen derim bu dağ diye. Görsün yani.*" Benzer şekilde A4, doğa olayları üzerine çocukla yaptığı sohbetlerde rüzgâr gibi çevresel faktörleri açıklamaktadır: "*Hava güzel ama çok rüzgârlı. Baksana rüzgâr ağaçları sallıyor, nasıl hareket ediyorlar, diyorum. Çocuğum, 'Anne, rüzgâr neden esiyor?' diye soruyor. İyi ki internet var. Hemen bakıp açıklamaya çalışıyorum. Denizden de çok rüzgâr estiğinden rüzgârı biliyor oğlum.*".

A1'in "*Bu konuşmaların, verdiğimiz örneklerin hepsi çocuğumuzu olumlu yönde etkiliyor. Çevresinde sağında solunda ne olduğunun farkına varıyor. Çoğu zaman bizim yönlendirmemiz olmadan bizim elimizi tutup eve gidelim, parka gidelim diye kendisi götürüyor. Çevresindeki yerleri genel olarak öğrendi. Bu durum onun kendine güvenini ve özdenetimini destekliyor. Uzamsal zekâsını da geliştirdiğini düşünüyorum. Ev nerde, okul nerde, market nerde dediğim zaman hem söylüyor hem de işaret parmağıyla bu tarafta diye işaret ediyor*" ifadesinden coğrafi kavramlarla ilgili çocuğun mekânsal farkındalık kazanma sürecinin özgüven, öz-düzenleme ve uzamsal zekâ üzerindeki gelişimsel desteğini göstermektedir.

Anneler, çocuklarına çevresel unsurları ve doğa olaylarını aktif bir şekilde tanıtarak, hem gözlem yapmalarına hem de bu olayları anlamalarına olanak tanıdıkları görülmektedir. Bu etkileşim, çocukların mekânsal farkındalıklarını geliştirmelerinin yanı sıra, çevrelerine olan duyarlı ve bilinçli bakış açılarını da güçlendirmektedir. Anneler ve çocukların günlük dış mekân deneyimi, çocuğun çevresini kodlaması ve yönleri kendi başına anlaması için fırsat tanımaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Annelerin ev içi ve dışı rutinlerde altında, üstünde, yanında gibi kavramları kullanması, çocukların uzamsal akıl yürütme becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Ebeveynlerin kullandığı mekânsal dilin miktarı ve kalitesinin, çocukların ilerideki matematiksel ve geometrik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lindner vd., 2022). Newcombe ve Huttenlocher (2000), çocukların zihinsel haritalar oluştururken bu tür somut referans noktalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Annelerin yönlendirmeleri, çocuğun kendi bedenini merkeze alarak (benmerkezci konumlandırma) çevresindeki nesnelerin konumunu kodlamasına yardımcı olmaktadır. Bu durum, çocukların mekânsal yönelim yeteneklerini günlük yaşam pratikleri içinde doğal bir öğrenme süreciyle geliştirdiklerini göstermektedir.

Annelerin doğayı, açık havayı kullanarak çocukların doğaya bağlılığını ve gözlem becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Phenice ve Griffore (2003), çocukların ekolojik sistemlerle kurdukları erken temasın, onların çevresel biliş gelişiminde katkı sağladığını belirtmektedir. Annelerin hava durumu, hayvanların yaşamı ve bitkilerin özellikleri üzerine kurduğu diyaloglar, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmasını sağlamaktadır. Özellikle karınca yuvası gibi merak uyandıran unsurların dijital kaynaklarla desteklenmesi, Vygotsky'nin "yapı iskelesi" kavramıyla da örtüşmektedir. Anneler, çocuğun merakını bilgiyle birleştirerek bilişsel gelişimini desteklemeye çalışmaktadırlar (Van Der Stuyf, 2002).

Annelerin çocuklarına yalnızca yakın çevrelerini (mikro mekân) değil, aynı zamanda bölgesel ve ulusal ölçekteki (makro mekân) yerleşim özelliklerini de aktararak geniş kapsamlı bir coğrafi bilinç oluşturduklarını görülmüştür. Tuan'ın (1977) "yer ve mekân" kuramına göre, bir yerin soyut bir boşluktan anlamlı bir merkeze dönüşmesi için deneyimlenmesi ve isimlendirilmesi gerekir. Çocukların 3-6 yaş aralığında kendi mahallelerini ve şehirlerini zihinsel olarak haritalandırmaya başladıkları belirtilmektedir (Blaut vd., 2003). Ayrıca, yolda yürürken sağ/sol ayrımı üzerinden verilen güvenlik

eğitimleri, mekânsal farkındalığın sosyal yaşamdaki pratik karşılığını vurgulayan "durumlu öğrenme" (situated learning) yaklaşımıyla örtüşmektedir (Lave ve Wenger, 1991). Sonuç olarak, annelerin bu sözel ve deneyimsel rehberliği, çocukların çevresel okuryazarlık becerilerini geliştirirken, onların toplumsal çevreye aidiyet duyan birer birey olarak yetişmelerine zemin hazırlamaktadır.

Günlük rutinler aracılığıyla çocuklara mekânsal kavramlar kazandırmak, gelişim psikoloji ve eğitsel açıdan önemli bir öğrenme sürecidir. Piaget'nin (1952) bilişsel gelişim teorisine göre, çocuklar somut deneyimlerle mekânsal kavramları öğrenebilirler. Annelerin, çocuklarına yemek, giyinme veya oyuncak toplama gibi etkinliklerde yön ve konum ifadeleri kullanmaları, çocukların mekânsal farkındalıklarının gelişmesini sağlamaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim yoluyla öğrenme teorisi de, çocukların yetişkinlerin rehberliğinde dil ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini vurgular. Bu bağlamda, annelerin çocuklarına seçim yapma fırsatları tanıyarak bağımsızlıklarını desteklemeleri, aynı zamanda bilişsel gelişimlerini teşvik eder. Çocukların günlük yaşamda nesnelerin yerini anlamlandırma ve uygulama süreçleri, coğrafi kavramların somut bir şekilde içselleştirilmesine olanak tanır. Bu süreçler, yalnızca dilsel gelişim değil, aynı zamanda mekânsal zekâ gelişimi açısından da kritiktir (Newcombe ve Frick, 2010).

Annelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri gözlem, yönlendirme ve oyun gibi etkileşimli yöntemler, çocukların mekânsal farkındalıklarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim yoluyla öğrenme teorisi, çocukların çevrelerini anlamlandırırken yetişkinlerin rehberliğinin önemini vurgulamaktadır. Anneler, çocuklarına çevrelerindeki nesneleri ve doğa olaylarını gözlemleyerek, aktif bir şekilde bu kavramları öğretirler (Sihvonen vd., 2024). Bu yaklaşım, Gardner'ın (1995) uzamsal zekâ kuramında bahsedildiği gibi çocuklar çevreleriyle etkileşime girerek mekânsal ilişkileri ve yönleri anlamlandırma becerisi kazanır. Doğa öğrenmesi, çocukların doğal çevreleriyle etkileşimde bulunarak çevrelerine duyarlı ve bilinçli bir bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir (Kahn ve Kellert, 2002). Annelerin çocuklarına mekânsal ve çevresel farkındalık kazandırma süreçleri, hem bilişsel hem de duygusal gelişim açısından önemli bir fırsat sunar (Alqasimi vd., 2023). Bu tür etkileşimler, çocukların özgüven ve öz-düzenleme becerilerini desteklerken, aynı zamanda onların çevreye yönelik daha derin bir farkındalık geliştirmelerine olanak tanır.

Çalışmanın bulgularından yola çıkarak, hem uygulamada hem de araştırmada çocukların coğrafi kavramların kazandırılması konusunda öneriler sunulabilir. Uygulama açısından, ebeveynlerin çocuklarına doğal çevrede gerçekleştirilen gözlem ve keşif etkinlikleri aracılığıyla yön ve konum kavramlarını kazandırabilmelerini desteklemek amacıyla, ebeveynlere yönelik eğitim programları geliştirilebilir ve bu programlara katılımları teşvik edilebilir. Araştırmacılar için ise, coğrafi kavramların öğrenilmesinde ebeveyn etkileşimlerinin daha derinlemesine incelenmesi nicel verilerle ortaya koyabilir. Boylamsal çalışmalar, ebeveyn-çocuk etkileşimlerde coğrafi kavramların kazandırılmasının uzun vadeli etkilerini araştırılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda baba ve diğer bakım veren bireylerin de çalışma kapsamına dâhil edilmesi, çocuklara coğrafi kavramların kazandırılmasında farklı bakım verenlerin rollerinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, dijital araçların çocukların mekânsal zekâsı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, teknolojinin eğitimde nasıl etkin kullanılabileceğine dair yeni stratejiler geliştirmeye olanak sağlayacaktır. Bu tür çalışmalara odaklanmak, hem pratikte hem de araştırmalarda çocukların mekânsal becerilerini en iyi şekilde destekleyecek yöntemleri ortaya çıkarabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın çalışma grubunun yalnızca dört anneden oluşması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Küçük bir örneklem, farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi arka planlara sahip ailelerin çocuklarına yönelik ebeveynlik yaklaşımlarının farklılıklarını göz ardı

edebilir. Ayrıca, verilerin yalnızca annelerin perspektifinden elde edilmesi, baba ya da diğer bakım veren bireylerin çocuklara coğrafi kavramların kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin bu çalışmada yer almamasına neden olmuştur. Bu sınırlılıklar, gelecekteki araştırmalarda daha geniş bir örneklem ve uzunlamasına gözlemlerle aşılabilir, böylece daha genel ve kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

Teşekkür

Bu çalışmaya katılım sağlayan annelere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

Alqasimi, N. J., Alqudah, D. M., & Alghazo, E. M. (2023). Parents' knowledge and application of environmental interventions for enhancing cognitive development in early childhood: A qualitative study. *Journal of Law and Sustainable Development, 11*(11), e1833. https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i11.1833

Arabacı, M., & Okyay, O. (2023). The effect of shared book reading on preschoolers' environmental awareness and attitudes. *Education 3-13, 51*(4), 571–583. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1990371

Blaut, J. M., Stea, D., Spencer, C., & Blades, M. (2003). Mapping as a cultural universal. *Annals of the Association of American Geographers, 93*(1), 165–185. https://doi.org/10.1111/1467-8306.93111

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan, 77*(3), 200–208.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Paul H. Brookes Publishing.

Kahn, P. H., Jr., & Kellert, S. R. (Eds.). (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations.* MIT Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Lindner, N., Moeller, K., Dresen, V., Pixner, S., & Lonnemann, J. (2022). Children's spatial language skills predict their verbal number skills: A longitudinal study. *PLOS ONE, 17*(10), e0277026. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277026

Masek, L. R., Suh, D. D., Silver, A. M., Libertus, M., Cabrera, N. J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2025). Mother, father, and toddler spatial language in English and Spanish during play: Associations with toddlers' emerging spatial cognition. *Learning and Instruction, 100,* 102195. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102195

McCrink, K., Caldera, C., & Shaki, S. (2018). The early construction of spatial attention: Culture, space, and gesture in parent–child interactions. *Child Development, 89*(4), 1141–1156. https://doi.org/10.1111/cdev.12781

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. Turan, Ed., 3rd ed.). Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

Moore, R., & Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. In *Children and the environment* (pp. 83–130). Springer US.

Newcombe, N. S., & Frick, A. (2010). Early education for spatial intelligence: Why, what, and how. *Mind, Brain, and Education, 4*(3), 102–111. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2010.01089.x

Newcombe, N., & Huttenlocher, J. (2000). *Making space: The development of spatial representation and reasoning.* MIT Press.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood, 4*(2), 167–171. https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.2.6

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* International Universities Press.

Pruden, S., & Levine, S. (2017). A sex difference in preschoolers' spatial language use: Parent spatial language input mediates this sex difference. *Psychological Science, 28*(11), 1583–1596. https://doi.org/10.1177/0956797617711968

Sihvonen, P., Lappalainen, R., Herranen, J., & Aksela, M. (2024). Promoting sustainability together with parents in early childhood education. *Education Sciences, 14*(5), 541. https://doi.org/10.3390/educsci14050541

Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience.* University of Minnesota Press.

van den Brink, D., & Janzen, G. (2013). Visual spatial cue use for guiding orientation in two-to-three-year-old children. *Frontiers in Psychology, 4*, 904. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00904

Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development, 52*(3), 5–18.

BÖLÜM 18

BELİRSİZLİKTE ADALET: YENİ ÖĞRETMEN SEÇME SİSTEMİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL DENEYİMLERİ

Dr. Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

BELİRSİZLİKTE ADALET: YENİ ÖĞRETMEN SEÇME SİSTEMİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL DENEYİMLERİ[1]

Meltem Çengel Schoville[2]

Özet

Bu araştırma, Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecini belirleyen ani politika değişikliklerini Nancy Fraser'in yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenlerine dayalı adalet yaklaşımıyla ele alarak, son sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygı ve motivasyonlarını incelemektedir. 2024 yılında "Öğretmen Akademisi" modelinin duyurulması ve KPSS'nin hızlı biçimde yeniden yapılandırılması, öğretmen adaylarının mesleğe erişim yollarını bir gecede dönüştürmüş; bu durum, özellikle ekonomik güvencesizlik, mesleki saygınlığın zayıflaması ve politika süreçlerinde söz sahibi olamama gibi çok katmanlı adaletsizlik biçimlerini görünür kılmıştır. Öğretmen Akademisi'nin içeriği, değerlendirme kriterleri ve istihdamla ilişkisine dair süregelen belirsizlikler, adayların yalnız bireysel kaygılarını değil, aynı zamanda yeniden dağıtım alanına ilişkin (iş güvencesi, adil fırsat erişimi), tanınma alanına ilişkin (mesleğin toplumsal değeri, öğretmenlik kimliğinin kültürel itibarı) ve temsiliyet alanına ilişkin (politika süreçlerinden dışlanma, karar mekanizmalarına katılamama) kaygılarını da derinleştirmiştir. Nitel desene dayalı olarak farklı bölümlerden son sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler, güçlü içsel motivasyon kaynaklarının varlığına rağmen, adayların geleceğe yönelik belirsizlik ve adaletsizlik algılarının dikkat çekici biçimde yükseldiğini göstermektedir. Katılımcılar, yüksek rekabet, sınırlı kadro olanakları ve mesleğin ekonomik koşulları karşısında yeniden dağıtım adaletinin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve emeğin değerinin düşmesi karşısında tanınma adaletinin, eğitim politikalarındaki ani değişimler sırasında görüşlerinin dikkate alınmaması karşısında ise temsiliyet adaletinin ciddi biçimde zedelendiğini ifade etmiştir. Çalışma, politika değişikliklerinde şeffaf iletişim ve katılımcı süreçlerin yokluğunun öğretmen adaylarının motivasyonel temellerini zayıflattığını, adaletin üç boyutunda da kırılganlık ürettiğini göstermektedir. Bulgular, daha adil ve kapsayıcı bir mesleğe geçiş sistemi için politika tasarımında temsil, kültürel tanınma ve ekonomik yeniden dağıtım boyutlarının bütüncül biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.
Anahtar Kelimeler: öğretmen seçme ve atama politikaları, sosyal adalet, öğretmen adaylarının duygusal deneyimleri

GİRİŞ

Türkiye'de öğretmen alımı ve meslekîleşme alanı son yıllarda hızlı ve tartışmalı değişimler geçirmiş, bu durum son sınıf öğretmen adayları için belirsizlik ortamı yaratmıştır. Öğretmen seçim mekanizmaları, alternatif sertifikasyon (formasyon düzenlemeleri) ve düzenleyici reformlar (sınav ve mülakat düzenlemeleri) üzerine yapılan eleştiriler uzun süredir devam eden eleştiriler (Aydın, vd., 2014; Duru, 2022; Robins, 2009; Şahin, 2023), seçimin tarihsel olarak halihazırda eğitim fakültesine yerleşmiş ve öğrenimine devam etmekte olan öğrencileri etkilemesi ve mesleğin statüsüne ilişkin eleştirileri gündeme getirmiştir. Türkiye'deki ampirik çalışmalar, öğretmen adayları arasında yüksek

[1] Bu çalışma ICONTE 2025 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
[2] Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mcengel@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0255-4600

mesleki kaygı ve atanmama endişelerini belgelemekte ve bu duygu durumlarını alım ve atama sistemlerindeki yapısal düzenlemelerle ilişkilendirmektedir (Demirbaş, 2022; Ersoy-Kart ve Erdost, 2008; Külekçi-Akyavuz, 2021; Yılmaz, 2023).

2024 yılında "Öğretmen Akademisi" modelinin duyurulması ve KPSS'nin (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hızlı bir şekilde yeniden yapılandırılması, öğretmen adaylarının mesleğe giriş yollarını çok hızlı bir şekilde dönüştürmüştür (Polat, 2024). Bu politika değişikliği, özellikle ekonomik güvencesizlik (Güvercin, 2014; Koşar, 2019; Şenyer ve Üstün, 2023), mesleki saygınlığın erozyonu (Eurydice Report, 2013; Kasapoğlu, 2020; Unsal ve Bagceci, 2016; TEDMEM, 2014; Yıldız ve Ünal, 2014) ve politika süreçlerinde söz sahibi olamama gibi çok katmanlı adaletsizlik biçimlerini görünür kılmıştır. Öğretmen Akademisi'nin içeriği, değerlendirme ölçütleri ve istihdamla ilişkisine dair süregelen belirsizlikler, adayların yalnızca bireysel düzeydeki kaygılarını değil, aynı zamanda yeniden dağıtım (iş güvencesi, fırsatlara adil erişim), tanınma (mesleğin toplumsal değeri, öğretmen kimliğinin kültürel prestiji) ve temsiliyet (politika süreçlerinden dışlanma, karar alma mekanizmalarına katılamama) boyutlarındaki kaygıları da derinleştirmektedir. Öğretmen adaylarının bu tür geçişler sırasındaki duygusal deneyimlerini incelemek üç nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak, mesleki kaygı, umutsuzluk ve atanmama endişesi gibi duygu durumları, ampirik olarak akademik çıktılar, hazırlık davranışları ve meslekte kalma motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Bektaş ve Biber, 2024; Pehlevan vd., 2017). İkinci olarak, duygular hem algılanan adaletin göstergeleri hem de itici güçleridir; maddi güvencesizlik ve karar alma süreçlerinden dışlanma adayların mesleki kimliklerini ve gelecek yönelimlerini şekillendirirler. Üçüncü olarak, adayların deneyimlerine ilişkin anlatı ve açıklamalar, sistem düzeyindeki politika tercihlerinin gündelik güvencesizliğe ve damgalanmaya nasıl dönüştüğünü ortaya koyar; bu durum yalnızca nicel göstergelerle yakalanamamaktadır (Koşar, 2018; Yılmaz, 2023).

Bu bağlamda, Nancy Fraser'in (1995, 2005, 2008) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenlerine dayalı üç boyutlu adalet yaklaşımı, öğretmen adaylarının deneyimledikleri çok katmanlı adaletsizlikleri anlamak için güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır. Fraser'in çerçevesi, adaleti yalnızca ekonomik kaynak dağılımı (redistribution) meselesi olarak görmez; aynı zamanda kültürel tanınma (recognition) ve politik temsiliyet (representation) boyutlarını da içerir (Fraser, 2005, 2008). Yeniden dağıtım adaleti, ekonomik kaynakların, fırsatların ve maddi güvencenin adil dağılımını ifade ederken; tanınma adaleti, bireylerin ve grupların toplumsal değerinin, kültürel itibarının ve kimliklerinin tanınmasını gerektirir. Temsiliyet adaleti ise, bireylerin karar alma süreçlerine katılımını, seslerinin duyulmasını ve politika yapımında söz sahibi olmalarını içerir (Fraser, 1995, 2008).

Öğretmen adaylarının deneyimleri, Fraser'in üç boyutlu adalet çerçevesinin tüm katmanlarında kırılganlıklar içermektedir. Yeniden dağıtım boyutunda, sınırlı kadro olanakları, düşük maaşlar, iş güvencesizliği ve rekabetçi sınav sistemleri, adayların ekonomik geleceğe ilişkin derin endişeler yaşamalarına neden olmaktadır (Balyer ve Özcan, 2014; Çetinkaya, 2024; Öztekin vd., 2022; Yeşilçınar ve Çakır, 2020; Topkaya ve Uztosun, 2012). Tanınma boyutunda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması, mesleğin değersizleştirilmesi ve öğretmen emeğinin yeterince takdir edilmemesi, adayların mesleki kimliklerini zayıflatmaktadır (Hargreaves, 2000; Lasky, 2005). Temsiliyet boyutunda ise, eğitim politikalarının ani ve yukarıdan aşağıya bir şekilde uygulanması, öğretmen adaylarının görüşlerinin dikkate alınmaması ve politika süreçlerinden dışlanması, adayların adaletsizlik algılarını derinleştirmektedir (Cochran-Smith, 2004; Zeichner, 2010). Türkiye bağlamındaki öğretmen yönetişimi ve insan kaynakları uygulamalarına yönelik daha geniş eleştirileri yansıtmaktadır; bunlar arasında öznellik, adalet ve öğretmen hazırlığı ile atama sistemleri arasındaki kopukluğa ilişkin endişeler bulunmaktadır (Cobanoglu vd., 2018).

Alanyazın, Türkiye'de öğretmen adayları için alım sistemlerinin duygusal sonuçlarını orta ila yüksek düzeyde mesleki kaygı, yüksek atanmama korkusu, özel hazırlık kaynaklarının kullanımı ve bölüm ile demografik değişkenlere göre heterojenlik gibi konulara işaret etmektedir (Hamurcu vd., 2018;

Pehlevan vd., 2017; Teke ve Koç, 2017). Diğer çalışmalar, öğretmen seçiminin zamanlaması ve yapısını (örneğin, öğretmen eğitiminden sonra seçim yapılması gibi) ve bunun öğretmenliği profesyonelleştirme ve erken seçim ve hazırlık yoluyla kaliteyi garanti etme girişimlerini baltaladığını savunmaktadır (Çetinkaya, 2024). Üniversite temelli ve alternatif sertifikasyon yollarına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar, program türünün adayların içsel ve dışsal öğretmenlik motivasyonlarına yönelik yönelimlerini şekillendirdiğini ve bunun alım şokları karşısında dayanıklılık için sonuçları olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2017). Ancak, alanyazında bu sistemik özelliklerin hızlı politika değişimi dönemlerinde adaylar için maddi, sembolik ve politik boyutları birleştiren katmanlı adaletsizlik deneyimlerine nasıl dönüştüğüne ilişkin bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma, birbiriyle ilişkili, bütünleşik adalet merceği, yorumlayıcı yaklaşım ve politika uygulama bağlantısı arasındaki boşluğa odaklanmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmen adayları, mesleğe geçiş sürecindeki politika değişikliklerini yeniden dağıtım adaleti açısından nasıl deneyimlemektedir?
- Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal değeri ve kültürel tanınması konusunda nasıl algılara sahiptir?
- Öğretmen adayları, eğitim politikası süreçlerinde temsil edilme ve karar alma mekanizmalarına katılım açısından nasıl deneyimler yaşamaktadır?

Adayların duygusal deneyimlerini teorik olarak bilgilendirilmiş bir adalet analizi içinde konumlandırarak, bu çalışma kaygının betimleyici ölçümlerinin ötesine geçerek Türkiye bağlamında daha adil bir alım ve meslekileşme politikası tasarımını bilgilendirebilecek yorumlayıcı bir bakış açısı oluşturmayı amaçlamaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, sosyal adaletin üçlü kavramsallaştırmasını yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet olarak ortaya koymaktadır (Fraser, 2005, 2008) ve bu kavramsallaştırma öğretmen alımı ve meslekileşme süreçlerinin değerlendirilebilmesi, politika belirsizliği ortamında adayların duygusal deneyimlerinin incelenmesi için analitik bir harita oluşturmaktadır.

Fraser'in Üçlü Çerçevesi ve Temel Kavramlar

Bu bağlamda, Nancy Fraser'in (1995, 2005, 2008) yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenlerine dayalı üç boyutlu adalet yaklaşımı, öğretmen adaylarının deneyimledikleri çok katmanlı adaletsizlikleri anlamak için güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır. Fraser'in çerçevesi, adaleti yalnızca ekonomik kaynak dağılımı (redistribution) meselesi olarak görmez; aynı zamanda kültürel tanınma (recognition) ve politik temsiliyet (representation) boyutlarını da içerir (Fraser, 2005, 2008). Yeniden dağıtım adaleti, ekonomik kaynakların, fırsatların ve maddi güvencenin adil dağılımını ifade ederken; tanınma adaleti, bireylerin ve grupların toplumsal değerinin, kültürel itibarının ve kimliklerinin tanınmasını gerektirir. Temsiliyet adaleti ise, bireylerin karar alma süreçlerine katılımını, seslerinin duyulmasını ve politika yapımında söz sahibi olmalarını içerir (Fraser, 1995, 2008).

Öğretmen adaylarının deneyimleri, Fraser'in üç boyutlu adalet çerçevesinin tüm katmanlarında kırılganlıklar içermektedir. Yeniden dağıtım boyutunda, sınırlı kadro olanakları, düşük maaşlar, iş güvencesizliği ve rekabetçi sınav sistemleri, adayların ekonomik geleceğe ilişkin derin endişeler yaşamalarına neden olmaktadır (Balyer & Özcan, 2014; Topkaya & Uztosun, 2012). Tanınma boyutunda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalması, mesleğin değersizleştirilmesi ve öğretmen emeğinin yeterince takdir edilmemesi, adayların mesleki kimliklerini zayıflatmaktadır (Hargreaves, 2000; Lasky, 2005). Temsiliyet boyutunda ise, eğitim politikalarının ani ve yukarıdan aşağıya bir şekilde uygulanması, öğretmen adaylarının görüşlerinin dikkate alınmaması ve politika

süreçlerinden dışlanması, adayların adaletsizlik algılarını derinleştirmektedir (Cochran-Smith, 2004; Zeichner, 2010). Fraser, üç boyutu bütünleştiren üst değer olarak katılım eşitliğini ön plana çıkarır: tüm üyelerin sosyal yaşamda eşit olarak katılabileceği koşulları elde etmek, yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet boyutlarında iyileştirici müdahaleler gerektirir (Kitayama vd., 2020). Çerçevesi açıkça ideal olmayan ve bağlama duyarlıdır; gerçek dünyadaki adaletsizlikleri ve bunların etkileşimlerini teşhis etmek için tasarlanmıştır (Yeşilçınar ve Çakır, 2020).

Fraser'in Çerçevesinin Öğretmen Alımı ve Meslekileşme Analizine Uygunluğu

Eğitim politikalarının tasarımı ve uygulanması, sosyal adaletin tüm boyutlarıyla ilişkilidir. Cochran-Smith (2004), öğretmen eğitiminde sosyal adalet perspektifinin önemine dikkat çekerek, öğretmen yetiştirme politikalarının eşitlik, erişim ve katılım ilkelerine dayalı olması gerektiğini vurgular. Zeichner (2010), öğretmen eğitiminde demokratik katılımın ve öğretmen adaylarının seslerinin duyulmasının, nitelikli öğretmen yetiştirmenin temel koşulu olduğunu belirtir.

Türkiye bağlamında, öğretmen yetiştirme ve istihdamı politikalarının sık değişmesi, öğretmen adaylarının belirsizlik yaşamalarına ve mesleki kimliklerinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Aksu, vd.., 2010; Aydın ve Baskan, 2022). KPSS gibi merkezi sınav sistemleri, öğretmen adaylarının mesleğe erişimini belirleyen temel mekanizmalar olarak işlev görürken, bu sistemlerin adaleti ve etkinliği tartışmalı olmaya devam etmektedir (Atav ve Sönmez, 2013; Eraslan, 2006). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ve motivasyonları, hem bireysel faktörlerden hem de yapısal koşullardan etkilenir. Topkaya ve Uztosun (2012), Türkiye'deki İngilizce öğretmeni adaylarının kariyer seçimi motivasyonlarını inceleyen çalışmalarında, içsel motivasyon kaynaklarının (öğretmeyi sevme, çocuklarla çalışma isteği) güçlü olmasına rağmen, dışsal faktörlerin (iş güvencesi, maaş, toplumsal statü) adayların kariyer kararlarını önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır. Balyer ve Özcan (2014), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalarında, istihdam belirsizliği, düşük maaşlar ve mesleğin toplumsal saygınlığının azalmasının, adayların motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Yıldırım ve Vural (2014), öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının yüksek olduğunu ve bu kaygıların mesleki kimlik gelişimlerini olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Uluslararası literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Watt ve Richardson (2007), öğretmen adaylarının kariyer motivasyonlarını inceleyen FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) modelini geliştirmiş ve öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde içsel değerlerin (öğretmeyi sevme), kişisel faydaların (iş güvencesi) ve sosyal faydaların (topluma katkı) rolünü vurgulamışlardır. Ancak, politika belirsizlikleri ve yapısal adaletsizlikler, bu motivasyon kaynaklarını zayıflatabilir (Heinz, 2015; Struyven & Vanthournout, 2014). Ani ve öngörülemeyen politika değişiklikleri, eğitim sistemlerinde belirsizlik yaratır ve öğretmenlerin profesyonel kimliklerini olumsuz etkiler (Ball, 2003; Gewirtz, 2002). Ball (2003), eğitim politikalarındaki performativity (performans odaklılık) ve accountability (hesap verebilirlik) vurgusunun, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini azalttığını ve kimliklerini zayıflattığını savunur.

Sınırlılıklar

Fraser'in çerçevesi bütünleşik bir teşhis sağlar: ekonomik güvencesizliği (yeniden dağıtım) adayların sembolik değersizleştirilmesine (tanınma) ve politika yapımından dışlanmalarına (temsiliyet) bağlayarak, reformların katmanlı adaletsizlikleri nasıl ürettiğine ilişkin tutarlı bir açıklama sunar. Ampirik olarak, çerçeve duygusal anlatıları bireysel patolojiden ziyade yapısal eksikliklerin göstergeleri olarak yorumlamaya yardımcı olur. Fraser'in üçlü şeması otomatik olarak nedensel mekanizmaları belirtmez ve belirli politika araçları da önermez; adalet iddialarını uygulanabilir reformlara dönüştürmek için bağlamsal yorum gereklidir (Yeşilçınar ve Çakır, 2020). Dahası, ampirik çalışmalar bazı ortamlarda ek adalet boyutları önermektedir (örn. uzlaşma veya kimlik oluşturma), bu

nedenle analiz üçlü çerçevenin ötesindeki ortaya çıkan temalara duyarlı kalmalıdır (Çevik ve Ekmekçi, 2024). Bununla birlikte, hızlı reform tartışmaları sırasında aday deneyimlerinin mevcut çalışması için, Fraser maddi, sembolik ve politik adaletsizliklerin nasıl bir arada bulunduğunu ve duygusal sıkıntıyı nasıl güçlendirdiğini haritalamak için sağlam bir buluşsal yöntem sağlamaktadır. Fraser'in öğretmen eğitimi ve politikasına uygulamaları pratik faydayı göstermektedir. Kitayama ve diğerleri, çerçeveyi öğretmen eğitimi müfredatını katılım eşitliğine doğru yeniden çerçevelemek için kullanmış ve kaynak tahsisi, kültürel olarak duyarlı pedagoji ve öğretmen hazırlığında katılımcı yönetişimi birleştiren önlemler için argüman sunmuştur (Kitayama vd., 2020). Ulusötesi politika çalışmaları, alım reformlarının telafi edici zararlar üretmekten kaçınmak için üç boyuta da dikkat etmesi gerektiğini doğrulamaktadır—örneğin, temsiliyeti ihmal eden yeniden dağıtım önlemleri, sahada başarısız olan yukarıdan aşağıya düzeltmeler uygulama riskini taşır (Pehlevan vd., 2017; Turhan ve Basri, 2022). Bu bulgular, mevcut analitik stratejiyi bilgilendirir: aday anlatıları, dağıtım yoksunluğu, sembolik yanlış tanınma ve katılımcı dışlanma kanıtı için okunacak ve bu boyutların duygusal tepkileri üretmek için nasıl kesiştiğine dikkat edilecektir. Özetle, Fraser'in üçlü adalet çerçevesi, tartışmalı alım değişiklikleri sırasında öğretmen adaylarının duygusal hesaplarını çözmek için teorik olarak zengin ve ampirik olarak temellendirilmiş bir mercek sunmaktadır. Sonraki ampirik analiz, bu çerçeveyi nitel görüşme verilerine uygulayarak ekonomik güvencesizlik, saygınlığa yönelik tehditler ve aday seslerinin susturulması üreten belirli kurumsal yolları tanımlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma geleneği içinde yer alan olgubilimsel desenle tasarlanmıştır. Olgubilim araştırmaları, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşanmış deneyimlerini derinlemesine anlamayı ve bu deneyimlerin özünü ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell & Poth, 2018; Van Manen, 2016). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ani politika değişiklikleri karşısında yaşadıkları deneyimleri ve mesleki motivasyonları incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, öğretmen adaylarının öznel deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve duygusal tepkilerini derinlemesine anlamamıza olanak tanır (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015). Araştırmanın epistemolojik konumlanması, yorumlayıcı paradigma içinde yer almakta olup, katılımcıların gerçekliği nasıl inşa ettiklerini ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamayı hedeflemektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2015). Bu örnekleme yöntemi, farklı öğretmenlik programlarından (sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği) katılımcıların seçilmesini sağlayarak, çeşitli perspektiflerin araştırmaya dahil edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, farklı öğretmenlik programlarından (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Özel Eğitim, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği) öğrencilerin yer aldığı üç grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Grup görüşmeleri şu şekilde yapılandırılmıştır:

1. Grup: 2 öğretmen adayı (Psikolojik Danışma ve rehberlik)

2. Grup: 4 öğretmen adayı (Özel Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni)

3. Grup: 2 öğretmen adayı (Fen bilgisi Öğretmenliği)

4. Grup: 3 öğretmen adayı (Okul öncesi öğretmenliği)

Bu çeşitlilik, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki istihdam olanakları, atanma beklentileri ve mesleki gelecek algıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak analiz etmeye olanak sağlamıştır. Öğretmen eğitimi ile ilgili bir programda (örn. Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ..) mevcut son sınıf kaydı, kamu personeli seçme sürecine ilişkin değişikliklerin farkında olma ve bu değişiklikten etkilendiğini hissetme katılma ölçütü olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, alım belirsizliği ve meslekileşme olgusuna ilişkin bilgi açısından zengin vakaları maksimize eder (Yılmaz, 2023; Koşar, 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlediği soruları esnek bir şekilde sormasına ve katılımcıların yanıtlarına göre derinleştirici sorular eklemesine olanak tanır (Kvale ve Brinkmann, 2015; Rubin ve Rubin, 2012). Görüşme formu, Nancy Fraser'in (2005, 2008) üç boyutlu adalet çerçevesi temel alınarak geliştirilmiştir. Form, üç ana bölümden oluşmaktadır. Yeniden dağıtım adaleti ile ilgili olarak, istihdam fırsatları, ekonomik güvence, KPSS ve Öğretmen Akademisi'nin adil işleyişi, mesleğe erişim eşitliği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Tanınma adaleti ile ilgili olarak öğretmenlik mesleğinin toplumsal değeri, mesleki saygınlık, öğretmen emeğinin takdir edilmesine ilişkin sorular yer almaktadır. Temsiliyet adaleti ile ilgili politika süreçlerine katılım, görüşlerin dikkate alınması, karar mekanizmalarında söz sahibi olma ile ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşme formu, pilot uygulama sonrasında uzman görüşleri alınarak son haline getirilmiştir. Her görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüş ve katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 2025 yılının Kasım-Aralık ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu dönem, Öğretmen Akademisi modelinin duyurulmasından ve KPSS'nin yeniden yapılandırılmasından sonraki süreçle örtüşmektedir. Görüşmeler, üniversite kampüsünde sessiz ve rahat bir ortamda, katılımcıların uygun olduğu zamanlarda yapılmıştır. Bohnsack (2010) tarafından ortaya atılan grup tartışmaları tekniği takip edilmiştir. Grup tartışmaları sırasında grubun bütüncül yönelimleri ve deneyimleri, grup üyeleri tarafından ortak söyleşi sırasında dile getirilmekte, bu da onların pratik yönelimleri ve deneyimlerini ortaya koymayı kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte araştırmacı söyleşinin akışına müdahale etmemekte, ancak grup söylemi durduğunda yeni bir soru ile söyleşinin devam etmesini kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir.

Verilerin Analizi

Ses kayıtları, katılımcıların ifadelerini ve duygusal ipuçlarını korumak için Türkçe olarak kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Transkriptler, tanımlayıcı ayrıntıların kaldırılması ve takma adların atanması yoluyla anonimleştirilmiştir. Güvenli bir veri yönetimi protokolü, ses ve transkriptleri yalnızca araştırmacının erişebildiği şifreli sürücülerde depolamıştır.

Güvenilirlik ve İnandırıcılık

Birden fazla strateji güvenilirliği desteklemiştir. Üye kontrolü aracılığı ile katılımcılar, yorumların deneyimleriyle uyumlu olup olmadığını doğrulamak için analitik özetleri gözden geçirmeye davet edilmiştir. Denetim izi takip edilerek kodlama kararlarının, not tutmanın ve analitik yinelemelerin

ayrıntılı dokümantasyonu, yorumlayıcı hamlelerin şeffaflığını ve tekrarlanabilirliğini sağlamak için sürdürülmüştür (Yılmaz, 2023).

BULGULAR

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının deneyimlerini yapılandıran dört ana tema ortaya çıkmıştır. Temalar, öğretmen adaylarının yeni öğretmen seçme sistemini yalnızca teknik bir sınav değişikliği olarak değil, çok katmanlı bir adalet ve gelecek meselesi olarak deneyimlediklerini göstermektedir.

Yapısal Belirsizlik ve Duygusal Kırılganlık

Tüm grup görüşmelerinde en baskın biçimde ortaya çıkan tema, öğretmen adaylarının yaşadığı yapısal belirsizlik ve buna eşlik eden duygusal kırılganlık olmuştur. Katılımcılar, AGS ve Öğretmen Akademisi modelinin içeriği, süresi ve istihdamla ilişkisine dair net bilgiye sahip olmamanın, geleceklerini planlayamamaya yol açtığını ifade etmiştir.
Bir öğretmen adayı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:
"*Ne çalışacağımızı bilmiyoruz. Kaynak mı yanlış, hoca mı yanlış, sistem mi yanlış; hiçbir şey net değil*." (3. Grup görüşmesi)
Belirsizlik, yalnızca sınav içeriğine ilişkin değil, öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik daha derin bir kaygıyı da beraberinde getirmiştir. Bazı katılımcılar, bu süreci "boşlukta kalma" ve "emeğin karşılığını alamama" hissiyle ilişkilendirmiştir:
"*Bir anda çıktı bu sistem. Biz bu sürecin içindeyiz ama ne olacağını bilmiyoruz*." (2. Grup Görüşmesi)
"*Birden bire AGS çıktı. Ne göreceğiz, neden gideceğiz, ne öğreneceğiz… Bunların hiçbiri net değil*." (4. Grup)
Bir öğretmen adayı bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:
"*KPSS'de en azından atanırım ya da atanamam diyorduk. Şimdi öğretmen olabilecek miyiz, belli değil. Boşuna mı okuduk hissi oluşuyor*." (3. Grup)
Okul öncesi öğretmen adayları ise sürecin fiziksel ve ruhsal sağlık üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir:
"*Bu belirsizlik beni ciddi anlamda yıprattı. Sağlık sorunlarım tetiklendi. Sürekli 'yetişebilecek miyim' kaygısı var*." (4. Grup)

Yeniden Dağıtım Adaleti: Ekonomik Güvencesizlik ve Uzayan Geçiş Süreci

İkinci tema, öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde yaşadıkları ekonomik güvencesizlik ile ilgilidir. Öğretmen Akademisi'nin ek bir aşama olarak yapılandırılması, adaylar tarafından maddi kayıp, zaman kaybı ve yaşam planlarının ertelenmesi şeklinde deneyimlenmiştir. Bir katılımcı, akademi sürecinin ekonomik boyutunu şu sözlerle ifade etmiştir:
"*Akademiye gidiyoruz ama nerede kalacağımız belli değil. Aldığımız parayla geçinmek mümkün değil*." (1. Grup Görüşmesi)
Bazı öğretmen adayları, bu sürecin öğretmenliğe erişimi sosyoekonomik açıdan daha seçici hâle getirdiğini vurgulamıştır. Uzayan geçiş süreci, özellikle ailesel destekten yoksun adaylar için ciddi bir risk olarak algılanmaktadır.
Bir katılımcı bu durumu şöyle özetlemektedir:
"*Bu sistemle aslında atamaları azaltmak istiyorlar. Akademi bir oyalama süreci gibi*." (3. Grup)
Birçok öğretmen adayı, bu belirsizlik nedeniyle akademisyenlik, özel sektör veya farklı kamu alanlarına yönelmeyi düşündüğünü belirtmiştir:
"İki yıl daha aynı sınav stresini yaşayacağıma, yüksek lisans yaparım ya da başka bir alana yönelirim." (1. Grup)

Tanınma Adaleti: Mesleki Değerin ve Öğretmen Kimliğinin Aşınması

Katılımcılar, dört yıllık lisans eğitiminin ardından yeniden bir yeterlilik sürecine tabi tutulmayı mesleki değersizleşme olarak yorumlamıştır. Öğretmen Akademisi, öğretmen adaylarının anlatılarında, üniversitede alınan eğitimin yeterli görülmediğinin sembolik bir göstergesi olarak yer almıştır.

Bir katılımcı bu durumu şu ifadeyle dile getirmiştir:
"*Dört yıl okuyoruz ama sistem bize diyor ki: 'Yetmiyor, sen hâlâ hazır değilsin.' Bu çok incitici*." (2. Grup görüşmesi)
Bir katılımcı bu algıyı açık biçimde ifade etmektedir:
"*Dört yıl boyunca üniversitede eğitim alıyoruz. Sonra devlet bize diyor ki: 'Bu yetmiyor.' O zaman neden baştan altı yıl yapmıyorsunuz*?" (1. Grup)
Bazı adaylar, öğretmenliğin giderek toplumsal saygınlığını kaybettiğini ve bu durumun mesleki aidiyetlerini zayıflattığını ifade etmiştir. Öğretmenlik, katılımcı anlatılarında "değeri düşen", "alternatifsizlikle yapılan" bir meslek olarak betimlenmiştir.

Temsiliyet Adaleti: Politika Süreçlerinden Dışlanma

Son tema, öğretmen adaylarının eğitim politikalarının şekillendirilme sürecinde söz sahibi olmadıklarına dair güçlü algılarıdır. Katılımcılar, kendilerini doğrudan etkileyen bu sistem değişikliğinin, ne öğretmen adaylarıyla ne de üniversitelerdeki öğretim elemanlarıyla istişare edilmeden hayata geçirildiğini belirtmiştir.
Bir öğretmen adayı bu durumu şu sözlerle özetlemiştir:
"*Biz bu sistemin tam içindeyiz ama bize hiç sorulmadı*." (2. Grup görüşmesi)
Bir PDR öğretmen adayı bu durumu şu şekilde dile getirmektedir:
"*Eğitim camiasının bile haberi yokken bir anda çıktı. Üniversitedeki hocalarımızın bile böyle bir tahmini yoktu. Biz bu sürecin bir parçasıyız ama neden fikrimiz sorulmuyor*?" (1. Grup)
Bu dışlanmışlık algısı, adaylar tarafından yalnızca bir iletişim eksikliği değil, aynı zamanda politik bir adaletsizlik olarak değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde karşılaştıkları ani ve öngörülemeyen politika değişikliklerinin, yalnızca bireysel kaygı üretmekle kalmadığını; aynı zamanda yapısal ve çok katmanlı adaletsizlik deneyimlerini derinleştirdiğini göstermektedir. Nancy Fraser'in yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet eksenlerine dayalı üç boyutlu adalet çerçevesi, öğretmen adaylarının anlatılarında ortaya çıkan bu kırılganlıkları bütüncül biçimde anlamlandırmak için güçlü bir analitik mercek sunmuştur.

Öncelikle yeniden dağıtım adaleti boyutunda, Öğretmen Akademisi modelinin mesleğe geçiş sürecini uzatması ve ekonomik güvencesizliği artırması, alanyazında daha önce vurgulanan atanmama kaygısı ve mesleki belirsizlik bulgularıyla örtüşmektedir (Balyer & Özcan, 2014; Hamurcu et al., 2018; Şenyer & Üstün, 2023). Ancak bu çalışmanın özgün katkısı, ekonomik güvencesizliğin yalnızca düşük gelir veya işsizlik endişesi olarak değil, aynı zamanda "emeğin karşılıksızlaşması" ve "boşuna eğitim alma" duygusu üzerinden deneyimlendiğini göstermesidir. Bu durum, Fraser'in yeniden dağıtım adaletini yalnızca maddi kaynaklar değil, yaşam fırsatlarının adil yapılandırılması olarak ele alan yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir (Fraser, 2005).

Tanınma adaleti boyutunda, öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitiminden sonra yeniden yeterlilik sorgulamasına tabi tutulmaları, mesleki değersizleşme ve sembolik dışlanma algılarını güçlendirmiştir. Katılımcı anlatılarında öğretmenliğin "yetmeyen", "sürekli yeniden kanıtlanması gereken" bir meslek olarak betimlenmesi, öğretmen kimliğinin aşınmasına işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin reform süreçlerinde nasıl kırılganlaştığını ortaya koyan ulusal ve uluslararası çalışmalarla tutarlıdır (Hargreaves, 2000; Lasky, 2005; Kasapoğlu, 2020). Fraser'in tanınma boyutu açısından bakıldığında, burada yaşanan sorun yalnızca bireysel özsaygı kaybı değil; öğretmen emeğinin kültürel olarak değersizleştirilmesidir.

Temsiliyet adaleti boyutunda ise, öğretmen adaylarının politika süreçlerinden tamamen dışlandıklarını hissetmeleri, çalışmanın en çarpıcı bulgularından biridir. Adaylar, kendilerini doğrudan etkileyen bu sistem değişikliğinin ne üniversitelerle ne de öğretmen adaylarıyla istişare edilmeden hayata

geçirilmesini politik bir adaletsizlik olarak değerlendirmiştir. Bu bulgu, Cochran-Smith (2004) ve Zeichner'in (2010) öğretmen eğitiminde demokratik katılım ve sesin merkezi rolüne ilişkin vurgularını doğrular niteliktedir. Fraser'in temsil boyutunda tanımladığı "katılım eşitliği" ilkesinin ihlali, bu çalışmada duygusal kırılganlık, güvensizlik ve motivasyon kaybı olarak somutlaşmaktadır.

Genel olarak bulgular, üç adalet boyutunun birbirinden bağımsız değil, karşılıklı olarak birbirini besleyen bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Ekonomik güvencesizlik (yeniden dağıtım), mesleki değersizleşme (tanınma) ve karar alma süreçlerinden dışlanma (temsiliyet) birlikte ele alındığında, öğretmen adaylarının yaşadığı belirsizlik ve kaygı, bireysel bir uyum sorunu olmaktan ziyade yapısal bir politika sorunu olarak görünür hale gelmektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmen adaylarının duygusal deneyimlerini psikolojik patolojiler olarak değil, adalet eksenlerinde oluşan yapısal kırılmaların göstergeleri olarak yorumlamaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, ani ve yukarıdan aşağıya uygulanan politika değişiklikleriyle derinleşen çok boyutlu adaletsizlikler içerdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen Akademisi modeli ve KPSS'deki hızlı yeniden yapılandırma, adayların gelecek planlarını belirsizleştirirken; ekonomik güvencesizlik, mesleki tanınma kaybı ve politik dışlanma duygularını eş zamanlı olarak üretmiştir.

Sonuçlar, öğretmen adaylarının güçlü içsel motivasyon kaynaklarına sahip olmalarına rağmen, adalet algılarındaki zedelenmenin bu motivasyonu sürdürülemez hale getirdiğini göstermektedir. Özellikle, mesleğe erişim sürecinin uzaması ve muğlaklaşması, öğretmenliği uzun vadeli bir kariyer olarak görme eğilimini zayıflatmakta; bazı adayları alternatif mesleki yönelimlere itmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının yalnızca seçme ve eleme mantığıyla değil, mesleğin sürdürülebilirliği ve profesyonel cazibesi açısından da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Nancy Fraser'in üç boyutlu adalet çerçevesi ışığında değerlendirildiğinde, mevcut sistemin yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet boyutlarında eş zamanlı kırılganlıklar ürettiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen alımı ve meslekileşme süreçlerinin teknik düzenlemeler olarak değil, toplumsal adalet ve demokratik yönetişim meselesi olarak ele alınması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler sunulmuştur: Öğretmen alımı ve mesleğe geçiş sistemleri tasarlanırken, yalnızca sınav başarısını merkeze alan dar yaklaşımlar yerine, yeniden dağıtım, tanınma ve temsiliyet boyutlarını birlikte gözeten bütüncül bir adalet perspektifi benimsenmelidir. Öğretmen Akademisi gibi yeni modellerin amacı, kapsamı ve istihdamla ilişkisi açık, öngörülebilir ve şeffaf biçimde tanımlanmalıdır. Öğretmen adayları, öğretim elemanları ve meslek örgütleri, öğretmenlik mesleğini doğrudan etkileyen politika süreçlerine sistematik biçimde dahil edilmelidir. Danışma kurulları, pilot uygulamalar ve geri bildirim mekanizmaları aracılığıyla temsiliyet adaleti güçlendirilmelidir. Üniversite temelli öğretmen eğitiminin değeri açık biçimde tanınmalı; lisans eğitimi, "yetersiz" ya da "tamamlanmamış" bir süreç olarak değil, mesleki yeterliliğin temel bileşeni olarak konumlandırılmalıdır. Mesleki saygınlığı güçlendiren sembolik ve maddi düzenlemeler birlikte ele alınmalıdır. Gelecek çalışmalar, farklı üniversitelerden ve sosyoekonomik bağlamlardan öğretmen adaylarını kapsayan karşılaştırmalı tasarımlar içerebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu süreçte geliştirdikleri baş etme stratejileri ve direnç biçimleri, uzunlamasına çalışmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. International *Journal of Educational Development, 30*(1), 91–101.

Aksoy, E. (2017). Turkish student teachers' attitudes toward teaching in university-based and alternative certification programs in Turkey. *Asia Pacific Education Review, 18*, 113-125. https://doi.org/10.1007/S12564-017-9475-8

Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı),* 1–13.

Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi. *Educational Administration Theory and Practice Journal, 20*(4). https://doi.org/10.14527/kuey.2014.016

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons in Turkey. *International Education Studies, 7*(5), 104-115. https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104

Bektaş, U., & Biber, M. (2024). Exploring pre-service mathematics teachers' occupational anxiety and academic hopelessness in shaping academic success. *Eurasian Journal of Teacher Education, 5*(3), 103-124. https://doi.org/10.69918/ejte.1558103

Bohnsack, R. (2010) Documentary method and grup discussion. İçinde Bohnsack, R., Pfaff, N. Ve Weller, W. (Ed.), *Ualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (s.99-124). Opladen ve Farmington Hills: BarbaraBurdich.

Cobanoglu, F., Sertel, G., & Sarkaya, S. (2018). Human resource management practices in Turkish education system (Denizli case). *European Journal of Educational Research, 7*(4), 833-843. https://doi.org/10.12973/EU-JER.7.4.833

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.

Çevik, İ. N., & Ekmekçi, E. (2024). Teacher evaluation and assessment system in Türkiye from the perspective of prospective EFL teachers. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(19), 245-255. https://doi.org/10.57135/jier.1579478

Çetinkaya, C. A. (2024). Evaluating the past and present of teacher candidates selection in Türkiye by educational policymakers. *OSF Preprints.* https://doi.org/10.35542/osf.io/udzme

Demirbaş, B. (2022). Öğretmen adaylarının atama öncesi karşılaştıkları güçlükler: Fenomenolojik bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(1), 308-324. https://doi.org/10.24315/tred.900184

Dere, İ., & Demirci, E. E. (2022). Experiences of takers of PPSE social studies teaching field knowledge test. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 716-733.

Duru, A. (2022). Türkiye'de Kamu Politikası Sürecindeki Aktörler ve Gündem Belirleme. *Cankiri Karatekin Universitesi Iktisadi Ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi. 12* (3) 158-187, https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1179153

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının" öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(1), 207-221.

Ersoy-Kart, M., & Erdost, H. E. (2008). Unemployment worries among Turkish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 36*(2), 275-288.

Eurydice (2013). Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler [Basic data on teachers and school leaders in Europe]. *Eurydice Report:* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review, I*(212).

Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review, II*(36), 69–88.

Fraser, N. (2008*). Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.

Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Post-welfarism and social justice in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203450918

Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. In A. Yıldız (Ed.). *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (pp.139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education, 16*(8), 811-826.

Hamurcu, H., Canbulat, T., Beyhan, N. & İlhan, E. (2018). A study on classroom teacher candidates' concern for non-appointment and their teaching motivation. *European Journal of Education Studies, 4*(12), 34-45. https://doi.org/10.5281/zenodo.1328231

Kasapoglu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the teachers. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(87), 119-136.

Kitayama, Y., Kawaguchi, H., & Hashizaki, Y. (2020). Teacher education for social justice: Case studies of Japanese and Norwegian educators. Osaka University Knowledge Archive, 73, 1-16. https://doi.org/10.18910/73995

Koşar, D. (2018). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates [Yüksek lisans tezi]. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Koşar, D. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin İncelenmesi: Öğretmen Olmanın Anlamına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma *Journal of History Culture and Art Research, 8*(2), 333. https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2122

Külekçi-Akyavuz, E. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Inquiry, 14*(1), 81-112. https://doi.org/10.37093/ijsi.950548

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interviews*. Sage.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education, 21*(8), 899-916.

Öztekin, A., Kol, V., ve Taymur, K., Yaray, E., ve Sarıyıldız, Y. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Asya Studies , 6(19), 71-84. https://doi.org/10.31455/asya.1062098

Pehlevan, Z., Muştu, E., & Çepikkurt, F. (2017). Examination of occupational anxiety levels and academic self-efficacy of physical education teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research, 5(*11), 1977-1984. https://doi.org/10.13189/UJER.2017.051109

Robins, P. (2009). Public Policy Making in Türkiye: Faltering Attempts to Generate a National Drugs Policy. *Policy and Politics, 37*(2), 289-306.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data (*3rd ed.). SAGE

Şahin, M. (2023). Teachers and administrators evaluations regarding the law on teaching profession. *Journal of Computer and Education Research, 11*(21), 193-220.

Şenyer, D. ve Üstün, A. (2023). Ataması Yapılmayan Öğretmen Adaylarının Hissettikleri Umutsuzluk ve Tükenmişlik Duygusuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Social Humanities and Administrative Sciences, 66*(66), 3205-3210. https://doi.org/10.29228/joshas.70893

Teke, A., & Koç, H. (2017). The investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Journal of Education and Practice, 8*(30), 165-171.

TEDMEM (2014) Turkish Education Association education evaluation report: 3. TEDMEM: Ankara.

Topkaya, E. Z., ve Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: Motivations of pre-service English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research, 3*(1), 126-134. https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.126-134

Turhan, M., & Basri, M. (2022). Teacher turnover: A continual problem in Turkey. Istraživanja u Pedagogiji, 12(1), 82-98. https://doi.org/10.5937/istrped2201082t

Unsal, S., ve Bagceci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarina ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3905-3926.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75(*3), 167–202.

Yeşilçınar, S., ve Çakır, A. (2020). Development and validation of the English teachers' attitudes towards recruitment system scale. *İlköğretim Online, 1*9(4), 2264-2278. https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2020.733191

Yıldız, A., ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji, 35*, 13-20.

Yılmaz, H. (2023). Duygu düzenleme ve mesleki kaygı: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi, 24*(2), 298-313. https://doi.org/10.12984/egeefd.1262877

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 89-99.

ELA
YAYINCILIK