

23RD



INTERNATIONAL SCIENTIFIC
RESEARCH CONGRESS

SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

05 - 06 JULY

2025

Full Text Book

Tam Metin Kitabı

www.ubaksymposium.org

Broadcaste Coordinator / Yayın Koordinatörü
Muhammet ÖZCAN

Editor / Editör
Prof. Dr. Emel ÇETİNKAYA

Bu kitapta yayınlanan Bildiri Tam metinleri “Bookcites Kitap Atıf Dizini” tarafından taranmaktadır.



Cover Design / Kapak Tasarım
Bülent POLAT

Interior Design / İç Tasarım
Mahmut Sami TEMİZ

First Edition / Birinci Basım ©
23 July 2025

ISBN: 978- 625-5909-30-5

Asos Yayınevi
1st Edition 23 July 2025

Address / Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No:67/2-4/Merkez/Elazığ

E-Mail: asos@asosyayinlari.com

Web: www. asosyayinlari.com

Instagram: [https://www. instagram.com/asosyayinevi/](https://www.instagram.com/asosyayinevi/)

Facebook: [https://www. facebook.com/asosyayinevi/](https://www.facebook.com/asosyayinevi/)

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>



Ankara 2025

BOARDS / KURULLAR**Supporting Institutions / Destekleyen Kurumlar**

Sakarya Üniversitesi

Chairman of the Organizing Committee / Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Emel ÇETİNKAYA, Sakarya Üniversitesi

Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Hayrettin ZENGİN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçe YOĞURTÇU, Kırgız Türk-Manas Üniversitesi

Doç. Dr. Nihada Delibegovic DZANİC, University of Tuzla

Doç. Dr. Abdülkadir ALTINSOY, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Gulnoz SATTOROVA, Özbekistan İlimler Akademisi

Doç. Dr. Gulbakram Zhyimbayeva, Avrasya L. N. Gumilov Üniversitesi, Astana

Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Elif ALP, Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mert ÖNER, Sakarya Üniversitesi

Öğr. Gör. Gülten ACAR, Mersin Üniversitesi

Congress Scientific Committee / Bilim Kurulu

Doç.Dr. Gülbarşın ADAMBAEVA, Yessenov Üniversitesi, Kazakistan

Dr Adelina Albrahimi, University of Tirana

Dr. Öğretim Üyesi Mamdouh ALENEZİ, Prince Sultan University

Doç. Dr. Gülser AKTAN, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Türkan ASKEROVA, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Dr. Nazgül R. Balabekova, Avrasya L. N. Gumilov Üniversitesi, Astana

Prof.Dr. Lyudmila Bezhenaru, Iasi Universit, Romania

Prof.Dr. Fatih BEKTAŞ, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Shener BILALLI, International Balkan University

Doç. Dr. Hüseyin Boz, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan BULUT, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr., Kathryn Cormican, National University of Ireland

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal ÇELİK, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. İkrameddin DAŞDEMİR, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Songül Demirel Değirmenci, Hitit Üniversitesi

Doç. Dr. Türkan Polatçı DEMİRKOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç.Dr. Adriatik Derjaj, Tirana Üniversitesi

Dr. Faruk DÜNDAR, University of Glasgow

Doç. Dr. Nihada Delibegovic DZANİC, University of Tuzla

Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr Huriye EMEN, İstanbul Topkapı Üniversitesi

Doç. Dr. Füsun EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi

Dr., Yaşar Ersan, Michigan Üniversitesi

Prof. Dr. Canan HAMURKAROĞLU, Karabük Üniversitesi

Prof. Dr. Irshad HUSSAİN, The Islamia University of Bahawalpur

Prof. Dr. Cemal İYEM, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Cenk KANCA, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Cemile Bahtiyar KARADENİZ, Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. Sibel KILIÇ, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Elvira LATİFOVA, Bakü Devlet Üniversitesi

Prof. Dr., Henry Mangold Stuttgart Media University

Prof. Dr. Cem Harun MEYDAN, Ankara Bilim Üniversitesi
Prof. Dr. Meruert MUSABAEVA, Eurasian National University, Kazakistan
Doç. Dr. Ahmet MÜNGEN, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Dr. Sevinç Nasibova, Azerbaycan D. Petrol ve S. Üniversitesi
Doç. Dr. Naka NİKSİC, Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayla OĞUZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. William Dominic Ramos, Indiana University
Doç. Dr. Galbatsova SHAHRUZAT, Daghestan State University
Prof. Dr. Gulnoz SATTOROVA, Özbekistan İlimler Akademisi
Dr. Elvana Shtepani, University of Tirana
Dr. Öğretim Üyesi Mesut SOYALIN, Siirt Üniversitesi
Dr. Gülzada STANALİEVA, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Ogerta Koruti Stroka, University of Tirana
Prof. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Mucize ÜNLÜ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Andrey VOLODİN, Moskova State University, Russia
Prof. Dr. Patricia Wolf, University of Southern Denmark
Prof. Dr. Ömer YILAR, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Rabia YILAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe YOĞURTÇU, Kırgız Türk-Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurshat ZHUMADİLOVA, Kazakistan, Karaganda Bolaşak Üniversitesi

Sekretary / Sekreteryä

Yasin ŞAHİN

Arş. Gör. Ebru Buket AYGÜN





TAM METİNLER PROCEEDINGS

İÇİNDEKİLER

Dini Çocuk Edebiyatında Kur'an Kıssaları Anlatılarına Dair Eleştirel Bir Yaklaşım: Yusuf- Züleyha Anlatısı Örneği.....	9
Dini Kimlik İnşası Bağlamında İlkokul Programı İncelemesi: Almanya Bayern Örneği	17
Görsel Destekli Öğrenme Ortamlarının Sosyal Bilgiler Başarısına Etkisi: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler Üzerine Bir İnceleme	26
Orman Okullarının Sürdürülebilir Eğitim ve Ekolojik Okuryazarlık Üzerindeki Rolü	33
Türkiye'de Orman Okulları Uygulamalarının Eğitim Felsefesi ve Pedagojik Etkileri	49
Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Hazırlık Sınıfı Öğrencileriyle Yürütülen Uygulamalı Bir Çalışma.....	61
Kısa Haber Videoları ile Dinleme Becerisi ve Kelime Dağarcığını Geliştirme: “Tagesschau in 100 Sekunden” Örneği	67
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Gözlem Becerisi Açısından Yeterliliği	70
Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Öğretmenlerin Beklentileri	81
Erken Çocukluk Döneminde Orman Anaokulu Uygulamaları.....	89
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretime İlişkin Görüşleri	94
Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan Psikolojik Şiddet	101
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri ile İletişim Sürecindeki Etkililiği Arasındaki İlişki	114
Öğretmen Adaylarının Zekâ Oyunları ile İlgili Kurdukları Problemlerin Bilişsel Karmaşıklığının İncelenmesi: Katamino Oyunu Örneği.....	128
2. YÖNTEM	130
2.3. Katamino Oyununu Deneyimleme Süreci	130
3. BULGULAR	131
Öğretmen adaylarının Katamino ile ilgili kurdukları problemlerin Kwek (2015) tarafından geliştirilen Bilişsel Karmaşıklık Analiz Çerçevesi'ne göre analizi Tablo 1'de verilmiştir.	131
Erken Çocukluk Dönemi Eğitimcilerinin Meslekî Öz Yeterliklerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	137
Stratejik Yönetim Sisteminin Metodolojik Temelleri, Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Perspektifleri.....	140
Orkestra Seçmelerinde Yaygın Olarak İstenen Mozart 40. Senfoni'nin Kontrbas Partisinin İncelenmesi	146
Kur'an'ın Evrenselliği Bağlamında “ahsen-i Takvîm” ve “esfel-i Sâfilîn” Kavramlarına Yapılan Yorumların Değerlendirilmesi	158
Post-Modern Örgüt Yapısının Şekillenmesinde Durkheim'in Rolü	165
Bilgi Yönetimi Stratejileri Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi.....	172
Exploring Determinants of Decision Confidence Among Business Actors: A Machine Learning Perspective.....	180
Entegrasyon Yoluyla Vatandaşlık - Jus Integrare: Kavramsal Açıklama	189

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Takip Alışkanlığı ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi	198
Eleştirel Düşünme Açısından, Gerekçelendirmenin Ne Türden İşlevleri Bulunmaktadır?	207
Platon'un Gorgias Adlı Eseri Açısından, Retoriğin Ele Alınma Biçimi	212
Edebi İstanbul: Zülfü Livaneli'nin Leyla'nın Evi, Mutluluk ve Son Ada Romanlarında Kentsel Ekoeleştirici	215
Etnisite ve Toplumsal Cinsiyet Kesişiminde Çevresel Adalet: Urmiye Gölü Krizi'nde Kürt Kadınların Deneyimleri.....	219
Qanat ve Toplumsal Katılım: Yeraltı Suyu Yönetimi İçin Sürdürülebilir Bir Model.....	224
2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Vatandaşlık Eğitimine Yaklaşımı: Westheimer ve Kahne'nin Üç Vatandaş Tipi Bağlamında Eleştirel Bir Analiz.....	230
Bizans'ın Taktik Aklı: 10. Yüzyılda Kara ve Deniz Kuvvetlerinin Bazı Savaş Yöntemleri	233
Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan Psikolojik Şiddet	242
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri ile İletişim Sürecindeki Etkililiği Arasındaki İlişki	255
Çocuk Kitaplarında Çevresel Farkındalık: Sorunlar, Sorumlular ve Çözüm Önerileri	269
Kadın Sınıf Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromu ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişkilere Yönelik Algıları	281
Okul Yöneticiliğinde Cinsiyet Sorunsalı: Cam Tavan Sendromu	294
İdare Hukukunda Bir İhraç Nedeni Olarak Sadakat(Sizlik)	305
Ab Üye Ülkeleri ve Türkiye'nin Eğitimde Başarı Göstergeleri Açısından Lopcow ve Aroman Yöntemleriyle Değerlendirilmesi	310
Sanatsal Üretim Biçimi Olarak XR Teknolojilerinin Kullanımı	322
1928-2009 Yılları Arasında Türk Dil Kurumu Tarafından Yayınlanan İmla Kılavuzlarında Yer Alan (^) Düzeltme İşaretli Kelimelerin Kullanım ve Yazım Özellikleri.....	329
Üniversiteye Hazırlanan Öğrenciler: Anne-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencinin Üniversite Sınav Başarısına Etkisi	335
Pisa 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinin Ölçme Değişmezliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	352
İletişim Temelli Dijital Araçların Din Eğitimindeki Rolü ve Sınıflandırılması	359
Ortaokul Öğrencilerinin İklim Değişikliği Çerçevesinde Farkındalık Oluşturma Üzerine Hazırladıkları İnfografikleri ve İnfografiklere İlişkin Görüşleri	367
Fen Eğitiminde Bilimsel Argümantasyonun Öğrenen Gelişimine Etkileri: Tematik İçerik Analizi	378
Kurumsal Siber Güvenlikte İnsan Davranışlarının Karar Ağaçlarıyla Analizi	389



Makale id= 7

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3408-094X>

| 9

**Dini Çocuk Edebiyatında Kur'an Kıssaları Anlatılarına Dair Eleştirel Bir Yaklaşım:
Yusuf- Züleyha Anlatısı Örneği****Araştırmacı Hasibe Özuygur¹**¹Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Ana Bilim Dalı

Özet: Dini çocuk edebiyatında kıssalar merkezi bir konumdadır. Özellikle hikâyelerin çocukların gelişim süreçlerine olan katkıları göz önünde bulundurulduğunda, Kur'an kıssalarının da diğer edebi anlatılar gibi çok yönlü faydalar sunduğu görülmektedir. Bu kıssalar, çocukların inanç gelişimine katkı sağladıkları gibi, ahlaki değerlerin içselleştirilmesi ve psiko-sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Kıssaların çocuklara sunduğu gelişimsel katkılar ve çocukların bu anlatılara gösterdiği doğal ilgi sebebiyle, Kur'an kıssaları nazil olduğu ilk dönemden itibaren çocuklara da anlatılagelmiştir. Ancak Kur'an'ın doğrudan hitap ettiği temel muhatap kitlesi yetişkinlerdir. Bu nedenle, Kur'an kıssaları temelde yetişkinleri eğitmeye yönelik içeriklerle şekillenmiştir. Ne var ki bu kıssalar, çoğu zaman pedagojik ilkeler dikkate alınmaksızın çocuklara da doğrudan aktarılmıştır. Nitekim Hz. Âdem ile Havva, Hz. Yusuf, Hz. Süleyman, Hz. Musa ile Hızır ve Habil ile Kabil gibi kıssalar, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri gözetilmeksizin anlatılagelmiş; bu durum, hem anlatının pedagojik etkisini azaltmış hem de çocukların doğru anlamlandırma süreçlerini zorlaştırmıştır. Bu bağlamda tamamı doğrudan aktarılan kıssalardan biri de Hz. Yusuf kıssasıdır. Söz konusu kıssa, içeriği itibarıyla bir çocuğun, bir gencin ve bir yetişkinin hayatından bazı kesitleri kapsamaktadır. Hz. Yusuf kıssasının, Kur'an'daki birçok kıssada görülen 'soğansı' (katmanlı ve dağınık) anlatım biçiminin aksine, tek bir surede ve kesintisiz bir anlatımla sunulmuş olması, bu kıssanın aktarım biçimlerine de belirleyici bir nitelik kazandırmıştır. Bu yönüyle kıssa, çocuklara yönelik uyarlamalarda dahi çoğunlukla otantik yapısını koruyabilmiştir. Bununla birlikte, anlatıların büyük bir kısmında eğitimin temel ilkelerinden biri olan 'çocuğa görelik' ilkesine yeterince dikkat edilmediği, pedagojik uyarlamanın kimi yönlerden eksik kaldığı görülmektedir. Hz. Yusuf kıssasında "Yusuf ile Züleyha" bölümü, birçok çalışmada ayrı bir anlatı olarak ele alınmakta ve geniş bir literatürde yer bulmaktadır. Bu bildiride söz konusu bölüm, eğitimin temel ilkeleri bağlamında incelenerek; mevcut anlatılar üzerinden eleştiriler ortaya konularak buna yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kur'ânî Kıssalar, Çocuk Gelişimi, Yusuf ve Züleyha, Eğitimin Temel İlkeleri, Dinî Anlatı, İslami Çocuk Edebiyatı.

A Critical Approach to the Narratives of Qur'anic Stories in Religious Children's Literature: the Story of Yusuf and Zuleikha

Abstract: Prophetic stories hold a central place in religious children's literature. Considering their contribution to children's developmental processes, Qur'anic narratives offer multifaceted benefits, much like other literary tales. These stories not only support children's faith development but also play a key role in the internalization of moral values and the strengthening of their psychosocial growth. Due to both their developmental potential and children's natural interest in stories, Qur'anic narratives have been shared with young audiences since the earliest days of revelation. However, the Qur'an's primary audience is adults, and its stories are designed to educate mature minds. As a result, Qur'anic stories have often been presented to children without adapting to pedagogical principles. Stories such as those of Adam and Eve, Yusuf, Solomon, Moses and Khidr, and Cain and Abel have frequently been told without considering children's cognitive and emotional development levels. This has reduced the educational effectiveness of these narratives and made it difficult for children to derive meaningful understanding. One such narrative is the story of Prophet Yusuf. Unlike many other Qur'anic stories with layered and scattered structures, this story is presented continuously in a single chapter and includes episodes from childhood to adulthood. This uninterrupted structure has helped preserve the story's authenticity in many child-

friendly adaptations. Nevertheless, in most versions, the principle of developmental appropriateness has not been adequately observed, and pedagogical adaptation remains incomplete in key areas. A prominent part of this story—the episode of Yusuf and Zuleikha—is often treated as a separate narrative in various works and has gained broad scholarly attention. This paper examines that episode in light of core educational principles, identifies pedagogical shortcomings, and proposes improvements based on current narrative practices.

Keywords: *Qur’anic Narratives, Child Development, Yusuf and Zulaikha, Educational Principles, Religious Storytelling, Islamic Children’s Literature.*

Giriş

Dini çocuk edebiyatı çocuğun inanç gelişimini destekleyici türde birçok anlatı alanına sahiptir. Hikayeler bu anlatı sahasının önemli bir parçasıdır. Kur’an kıssaları anlatıları ise çocukların inanç dünyalarının çok küçük yaşlardan itibaren oluşmasına, içerdiği değerlerin içselleştirilmesine ve rol modellik sağlayan örneklerle benimsenmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu sebeple çocuklar için Kur’an kıssaları üzerinden geliştirilen ikincil anlatıların eğitsel ve pedagojik niteliklerinin derinlikli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu ikincil anlatıların geliştirilebilmesi için öncelikle Kur’an kıssalarının Kur’an içindeki içeriklerinin doğru anlaşılması gerektiği gibi çocukların yaş düzeylerine uygun olarak ortaya çıkan eğitsel, pedagojik ve psiko-sosyal gereksinimlerinin de doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sağlandığı takdirde çocuklar için uyarlanmış anlatıların işlevselliği söz konusu olabilmektedir.

Kur’an’da aktarılan kıssalar genellikle "soğansı" olarak adlandırılabilir. Özgün bir anlatım yöntemiyle sunulmakta¹, bir diğer ifadeyle “örtülü metin” özelliği taşımaktadır.² Bu yöntem, kıssaların belli bir kronolojik bütünlük içerisinde değil, katmanlı, parçalı ve tekrar eden bir yapıyla farklı surelerde yeniden ve farklı bağlamlarda ele alınması şeklinde tezahür eder. Bu anlatım biçimi, Kur’an’a özgü edebi ve öğretici stratejilerden biridir.³ Kur’an’ın nüzul sürecinde bu anlatım yöntemi, ilk muhatapların yaşadığı sosyal, dini ve ahlaki sorunlara doğrudan cevap verecek biçimde kullanılmıştır. Geçmiş peygamberlerin ve toplulukların kıssaları, ilk muhatapların deneyimlerini anlamlandırmalarını kolaylaştıracak şekilde bağlamsallaştırılmıştır. Örneğin, Hz. İbrahim’in tevhid-şirk mücadelesi Mekki surelerde yoğun biçimde yer alırken; Kâbe’nin inşası ve kurban hadisesi gibi temalar Medenî surelerde daha farklı bir bağlamda sunulmuştur. Böylece aynı figür etrafında farklı mesajlar, farklı zamanlarda ve bağlamlarda verilmiştir.

Kur’an’ın bugünkü muhatapları ise bu kıssaları artık nüzul sürecindeki bağlamdan ziyade, kitaplaşmış Kur’an’ın bütünlüğü içinde algılamaktadır. Bu durum, kıssaların anlamlandırılmasında yeni bir ihtiyaç ortaya çıkarmaktadır: sureler ve ayetler arasında dağınık halde bulunan kıssa parçalarının, kendi bağlamları korunarak bütünsel bir örüntü içerisinde yeniden yapılandırılması. Özellikle Hz. Musa kıssası gibi Kur’an’ın birçok yerinde geçen kıssalar, bu bağlamda Kur’an’ı anlamaya yönelik bir anlatı örüntüsü oluşturma ihtiyacını doğurmaktadır. Kur’an kıssalarının anlatım biçimleri, ilk muhatapların anlama, yönlendirilme ve rehberlik ihtiyaçlarına göre bağlamsal olarak şekillenmiştir. Aynı yaklaşım, günümüz çocuk muhatapları için de geçerli olmalı; kıssalar, çocukların gelişimsel düzeyleri ve pedagojik ihtiyaçları doğrultusunda yeniden uyarlanmalıdır. Bu tür bir uyarlama, hem Kur’an’ın muhatabını esas alan hitap tarzıyla uyumlu olacak hem de kıssaların eğitsel işlevselliğini artıracaktır. Gelişimsel özelliklere duyarlı bir şekilde hazırlanmış yeni anlatılar kıssalar üzerinden şekillendirilmek istenen değer ve ahlak eğitimine katkı sağladığı gibi karakter gelişimi için kullanılabilir nitelikli

¹ Kur’an kıssalarının soğansı yapı (onion-like structure) özelliği, klasik tefsirlerde doğrudan bu isimle ifade edilmese de modern tefsir, anlatı çözümlemeleri ve edebî-linguistik analizler çerçevesinde son yıllarda sıkça ele alınan bir konudur. Bu yapıyı açıklayan temel görüş, kıssaların üst üste katmanlar hâlinde, her okuma seviyesinde farklı derinlikler sunacak şekilde yapılandırıldığıdır. Bkz: Abdel Haleem, Muhammad, *Understanding the Qur’an: Themes and Style*, I.B. Tauris, 1999, s. 47–61.

² Neal Robinson’un *Discovering the Qur’an: A Contemporary Approach to a Veiled Text* adlı eseri, Kur’an’ın “örtülü metin” (veiled text) yapısını çözümlemeyi amaçlayan önemli bir çalışmadır. Robinson bu eserinde özellikle Kur’an’ın yapısal özelliklerine—anlatı bütünlüğü, ritmik ve kafiye düzeni, surelerin iç tutarlılığı ve bağlamsal sıralanışı—derinlemesine eğilir. Bkz: Robinson, Neal, *Discovering the Qur’an: A Contemporary Approach to a Veiled Text*, 2. bs., Georgetown University Press, 2003, s. 77–102.

³ Bkz: Abbas, Fadl Hasen, *el-Kasasu’l-Kur’ânî İhâuhû ve Nefehâtuhû*, Ürdün: Daru’l- Furkân, 1985, s. 20-28.

materyaller haline de gelecektir. Bu yaklaşıma katkı sağlaması açısından dini çocuk edebiyatının önemli bir materyali olarak Kur'an kıssalarının yeni anlatılar oluşturulmasında ilkelerin ortaya konulması gerekmektedir.

Eğitim İlkeleri ve Kur'an Kıssaları

Eğitimin temel ilkelerinden biri olan tedricilik (aşamalılık) ilkesi⁴, Kur'an'ın da uyguladığı önemli bir yöntemdir. Kur'an'da dinin inanç ve ibadetle ilgili pek çok hükmü, vahyin iniş süreci boyunca aşama aşama açıklanmış; bilgi üzerine bilgi, amel üzerine amel bina edilerek tamamlanmıştır.⁵ Bu yaklaşım, bireyin zihinsel ve davranışsal gelişimini zamana yayarak destekleyen bir model sunar.

Eğitimde temel bir prensip olan *çocuğa görelik* ilkesi, öğretim sürecinin çocuğun yaş, gelişim düzeyi, bireysel özellikleri ve ilgi alanlarına uygun şekilde yapılandırılmasını ifade eder. Bu ilke, sadece anlatım dilinin basitleştirilmesini değil, aynı zamanda çocuğun anlama kapasitesine uygun içeriklerin, yöntemlerin ve araçların tercih edilmesini de zorunlu kılar. Kur'an kıssalarının çocuklara aktarımında bu ilkenin uygulanması, anlatıların hem anlaşılabilirliğini hem de içselleştirilmesini artıracaktır.

Çocuğa görelik ilkesi, kendi içinde bir dizi alt ilkeyi barındırır. Bunlardan ilki yaş ve gelişim düzeyine uygunluk ilkesidir. Bu ilke, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim basamaklarını gözetererek içerik sunmayı gerektirir. Özellikle somut işlem dönemindeki çocuklar için soyut kavramlar, ancak belirli gelişimsel eşiklerden sonra anlam kazanır. Bu nedenle, anlatımda somuttan soyuta geçiş ilkesi benimsenmeli, soyut değerler somut örneklerle desteklenerek sunulmalıdır.

Buna bağlı olarak tedricilik (aşamalılık) ilkesi, bilgilerin ve davranışların bir süreç dâhilinde, adım adım yapılandırılması gerektiğini savunur. Tedricî yapı sayesinde bilgiler ve davranışlar tekrarlar yoluyla bir piramit gibi yapılandırılmış, böylece öğrenme süreci hem kavramsal düzeyde kolaylaştırılmış hem de bilgilerin davranışa dönüşme süreci hızlandırılmıştır. Bu bağlamda, çocuklara yönelik Kur'an kıssalarının aktarımında da anlatımın aşamalı biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Kur'an'ın da birçok hükmü ve inanç öğesini aşamalı olarak sunması, bu ilkenin vahiy geleneğindeki karşılığıdır. Çocuğun öğrenme süreci de benzer biçimde aşamalı ve pekiştirici bir yapıda ele alınmalıdır.

Yakından uzağa ilkesi ise çocuğun öğrenmeye kendi çevresinden, yaşantısından ve deneyimlerinden başlanmasını önerir. Bu yaklaşım, kıssaların çocuğun hayatıyla ilişkilendirilmesini ve içeriklerin daha kolay bağ kurulabilir hâle getirilmesini sağlar. Aynı şekilde, ilgi ve ihtiyaca görelik ilkesi de anlatımın, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine özgü merak alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almasını gerektirir.

Bu ilkelerle birlikte, bireysel farklılıklara duyarlılık da çocuğa görelik kapsamında değerlendirilmelidir. Her çocuğun öğrenme biçimi, dikkat süresi, ilgi alanı ve duygu durumu farklılık gösterebilir. Dolayısıyla anlatılar bu çeşitliliği göz önüne alarak esnek biçimde sunulmalıdır. Ayrıca, çocuğun anlatıya sadece pasif bir dinleyici olarak değil, aktif bir katılımcı olarak dâhil edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda aktif katılım ve etkileşimli anlatım ilkeleri, kıssaların oyun, hikâye, resimleme, soru-cevap ya da drama gibi araçlarla zenginleştirilmesini ve çocuğun anlatıya duygusal ve zihinsel olarak bağ kurmasını sağlar. Netice itibarıyla, çocuğa görelik ilkesi sadece teknik bir sadeleştirme çabası değil; çocuğun zihinsel yapısını, gelişim evresini ve kişisel özelliklerini dikkate alan bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Kur'an kıssalarının çocuklara aktarımında bu ilkenin gözetilmesi, anlatının hem anlam hem de etki boyutunda daha güçlü ve işlevsel olmasını sağlayacaktır.

Bunun aksine, çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri dikkate alınmaksızın, henüz tanımadıkları duygu, düşünce ve olguların sanki aşına oldukları birer gerçeklikmiş gibi anlatılması da ciddi sakıncalar taşımaktadır. Özellikle ergenlik öncesi dönemdeki çocukların duygusal ve fiziksel gelişimleri, kadın-erkek ilişkilerine dair kavramları sağlıklı bir şekilde algılamaya henüz hazır değildir. Bu dönemde çocukların gündemlerinde yer almayan, hatta bilişsel olarak anlamakta zorlanacakları

⁴ Dodurgalı, Abdurrahman, *Din Eğitimi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: İFAV Yayınları, 2001, s.92.

⁵ Bu konuyla ilgili en çarpıcı örneklerden biri içki yasağının gelme sürecindeki tedriciliktir. İçki yasağı ile ilgili aşamalı yasaklamada ilk aşama Bakara Suresi 219. ayette içkinin hem faydasının hem de zararının olduğundan ancak faydalarının zararlarından daha fazla olduğundan bahsedilerek başlamıştır.

duygulara dair anlatılar, onlarda merak uyandırmakla birlikte, aynı zamanda duygusal karmaşaya ve iç dünyalarında tahribata yol açabilir.

Hz. Yusuf Kıssası ve Yusuf-Züleyha Anlatısı

Kur'an'da Hz. Yusuf'un hayatını konu edinen kıssa, içerdiği yüksek ahlaki örnekler ve ilahi mesajlarla tüm zamanlara hitap eden evrensel bir anlatıdır. Ancak kıssanın "Yusuf ve Züleyha" olarak bilinen bölümü, çocuğa görelilik ilkesi açısından tartışmalı bir nitelik taşımaktadır. Özellikle formel dönem öncesi çocuklara yönelik dini anlatım ve eğitsel metinlerde bu bölümün doğrudan aktarımı, çeşitli pedagojik ve ahlaki sakıncalar barındırmaktadır. Pedagojik ve ahlaki sakıncalardan bigane kıssaların özündeki temel (merkezi) değerler, uyarlamalarda pedagojik ve ahlaki duyarlılıktan uzak biçimde ikincil/yan temalarla yer değiştirmiştir.

Yusuf peygamberin hayatı, özellikle halk anlatılarında ve bazı edebi uyarlamalarda Kur'an'daki anlatımdan uzaklaştırılarak "aşk merkezli" bir yapıya indirgenmiş; romantik, estetik ve dramatik öğelerin merkezde olduğu yeniden yazımlarla edebî bir türe dönüştürülmüştür.⁶ Oysa Kur'an'da Yusuf suresinde yer alan bu bölüm, 100 ayetten oluşan kıssanın sadece 20 ayetlik bir kesitini teşkil etmektedir. Ne var ki bu bölüm, kıssanın bütününden soyutlanarak hem yetişkinlere hem de çocuklara yönelik anlatımlarda "Yusuf ile Züleyha" adıyla öne çıkarılmıştır.

İlgili bölümdeki ayetlerin ifade ettiğine göre Hz. Yusuf'un kuyudan çıktıktan sonra bir bürokrata satılmış ve hayatının bu aşamasında bir sarayda hizmetçi olarak yaşamaya başlamıştır. Hz. Yusuf, tahminen bu dönemde 10-12 yaşlarında buluş çağına ermemiş bir çocuktur. Çocuk olmasına ve satıldığı toplumun dilini henüz konuşamamasına rağmen farklı, zeki, ahlaklı ve geleceği parlak bir çocuk olduğu Aziz tarafından anlaşılmış ve sarayda iyi bir eğitim alarak, iyi işlerde çalışarak rahat bir dönem geçirmiştir. Yusuf suresi 21-40. Ayetler arasında anlatılan bu bölümde Yusuf (a.s.) evinde kaldığı azizin eşi tarafından bu sarayda kaldığı yıllar içerisinde sözel tacize uğramış hatta bu uğraşların sonu nihayetinde Hz. Yusuf'un bir tuzak neticesinde odaya kapatılarak kendisinden murad alınmak istenmesi olayına kadar gitmiştir. Hz. Yusuf ayetlerin anlattığına göre bu çabaların hiçbirine hiçbir şekilde cevap vermemiş, Allah'ın kendisine verdiği ilim ve hikmet ile muhsin bir kul olmuş, Allah'da Onu, bildiklerini yaşadığı için korumuş ve muhafaza etmiştir. Hz. Yusuf kapatıldığı kapıların dışarıdan açılıp olanların ortaya çıkmasıyla kadının bu saldırısından kurtulmuştur. Olayın ne olduğu üzerinde durmayan aziz ve saray ahalisi tarafından olay örtbas edilerek, aile hakkında çıkacak dedikoduların önü alınarak aile bir nevi siyasi ve sosyal bir faciadan döndürülmüştür.

Kıssanın devamında Hz. Yusuf'un bu iffeti ve azizin karısının onu elde etme gayretleri şehrin aristokrat hanımları tarafından bütün çabalara rağmen duyulmuş ve azizin bu çirkin isteği diğer hanımların desteğini almış ve bir taraftan da Yusuf (a.s.)'a olan ilgiyi artmıştır. Bu da azizin eşinin kendi evinde verdiği entrika ve planlarla dolu bir saray partisi vesilesi ile olmuştur. Olay tamamen kapatılsın, bu olanlardan diğer aileler de zarar görmesin diye Hz. Yusuf bir müddete kadar hapse atılmıştır. Bu şekilde Yusuf (a.s.) gençlere mükemmel bir model olarak ne kadar zor şartlarda olurlarsa olsunlar iffetlerinden vazgeçmemenin en güzel örneği olmuştur. Özellikle bu bölümde erkek-kadın ilişkileri üzerinden yetişkinlere çok katmanlı birçok mesaj verilmek istenmiştir.

Dini Çocuk Edebiyatında Yusuf-Züleyha Anlatıları

⁶ Klasik Türk edebiyatında bu kıssa, mesnevi türünde birçok defa işlenmiştir. Bu eserler arasında ilk örneklerden biri, 14. yüzyılda Şeyyad Hamza tarafından kaleme alınan *Yusuf-u Züleyha* mesnevisidir. Bu eser, sade bir dille yazılmış olup daha çok halkın anlayabileceği biçimde didaktik ve ahlaki mesajlara yoğunlaşmıştır. 15. yüzyılın sonlarına ait olan Hamdullah Hamdi'nin *Yusuf-u Züleyha* adlı eseri ise edebî bakımdan bu anlatının en etkili ve kapsamlı versiyonlarından biridir. Tasavvufi bir aşk anlayışı ile kaleme alınan bu eser, aşkın ilahi boyutunu ve sabrın manevi gücünü ön plana çıkarır. 16. yüzyılda yazılmış Taşlıcalı Yahya'nın aynı isimli eseri ise klasik şiir estetiğine uygun olarak daha süslü ve sanatlı bir anlatımla kaleme alınmıştır.

Bunların yanı sıra, halk arasında daha anlaşılır hâle getirilmiş Yusuf ve Züleyha hikâyeleri de mevcuttur. Örneğin Nazmizade Mehmed Efendi, Hamdi'nin eserini sadeleştirerek halkın anlayabileceği bir dile uyarlamıştır. Aynı şekilde Fars edebiyatında Firdevsî-i Tûsî'nin ve Câmi'nin kaleme aldığı Yusuf-Züleyha anlatıları da bu temanın tasavvufi yönünü öne çıkaran önemli metinlerdendir. Özellikle Câmi'nin eseri, aşkın mecazdan hakikate dönüşen yönünü işler ve edebî olduğu kadar mistik bir tefekkür metni olarak da değerlendirilir.

Hız. Yusuf kıssasında tamamiyla yetişkinlerin dünyasına ait olan bu bölümün, çocukların zihinsel ve duygusal gelişiminde çok daha ileri bir dönemde gündeme gelmesi gerekirken kıssanın tamamının anlatılma gayretiyle aktarılması sorgulanmalıdır. Kur'an'da anlatılan bu sahneler edebi, özet ve örtülü bir dille aktarılmış olsa da işaret ettiği ve anlattığı hadisenin insan zihninde oluşturduğu resim, yetişkinlerin bile zihinlerinde resmetmekten ictinab ettiği durumlardır. Kaldı ki bu olayın çocuğun dünyasında “iftira atılmış olması, haksızlığa uğraması, suçsuz yere hapse girmesi” dışında bir yansıması olduğu da düşünülemez. Bu sebeple çocukların Yusuf kıssası anlatılırken bu pasajlara doğrudan maruz kalmaları, yukarıda bahsi geçen eğitim ilkelerinin gereklilikleri açısından uygun görünmemektedir. Ne var ki peygamber kıssalarının anlatıldığı bazı eserlerde bu konular yer bulmuş, hatta Tevrat'ta geçen malumatlara istinaden tevbe eden azizin karısı Hz. Yusuf'la evlendirilmiştir.⁷

Bu konu ile ilgili dini çocuk edebiyatından bazı örnekleri sunmak açıklayıcı olacaktır:

9 yaş ve üzeri çocuklar için yazıldığını tahmin ettiğimiz *Kuyudan Saraya Uzanan Yolculuk Hz. Yusuf* kitabında bu bölüm şu şekilde kaleme alınmıştır:

“Bir gün Potifar'ın sarayında uygun olmayan bir hadise yaşandı. Potifar'ın bir evlat gibi baktığı Yusuf'a eşi Züleyha farklı duygular besliyordu. Potifar'ın evde olmadığı bir anda Züleyha kapıları kapatarak **Yusuf'a uygun olmayan bir birliktelik teklif etti**. Yusuf bu davranışın Allah tarafından yasaklandığını, ayrıca efendisi Potifar'a karşı ihanet olacağını söyleyerek şiddetle reddetti...”⁸

Peygamberler Bize Ne Söyler? adlı 9 yaş ve üzeri için hazırlandığını düşündüğümüz eserde ise pasaj şu şekilde aktarılmıştır:

“Aziz'in dünyalar güzeli eşi Züleyha, ay yüzlü Yusuf'a gönlünü çoktan kaptırmıştı. Züleyha tuzağa çekip Yusuf'u kapıları sınıksı kapatırken Yusuf (a.s.) Rabbine sığındı. Çünkü onun için Züleyha'nın **çağırdığı günah** zindandan daha ürkütücü ve karanlıktı...”⁹

6 ay- 5 yaş rafında bulundurulması tavsiye edilen *Sevgili Kur'an'ımdan Öyküler* kitabında pasaj örtük bir üslupla şu şekilde nakledilmiştir: “Vezirin hanımı Züleyha da ona hayrandı. Bir gün Hz. Yusuf'u odasına çağırttı. Yusuf (a.s.) odasına girince de kapıyı kilitledi. **Yusuf, Onunla aynı odada kalmak istemedi**. Kapıya koştu, Züleyha da arkasından koşup Onu gömleğinden yakaladı. Yusuf, kaçmaya çalışırken gömleği yırtıldı...”¹⁰

İncelediğimiz eserler arasında nesir üslubuyla yazılmış *Peygamberleri Öğrenelim* isimli eserde ise: “Yusuf'un güzelliği Züleyha'yı perişan etti. Ona duyduğu masum sevgi zamanla yerini derin bir aşka bıraktı. Gözü Yusuf'tan başkasını görmez oldu. Sonunda dayanamadı, aşkını Yusuf'a açtı. Yusuf'un hiçbir şeyden haberi yoktu. Züleyha'ya **hayretle baktı. Allah için Züleyha o gün başka bir güzeldi. Genç Yusuf bir an bu güzelliğe daldı, Birden silkindi, aklı başına geldi**. Bu doğru olmaz, ben Allah'tan korkarım, efendime ihanet edemem dedi...”¹¹

⁷ Bkz: Damla, A.g.e., s. 245-246.

⁸ Öztürk, Mahmut, *Kuyudan Saraya Uzanan Yolculuk Hz. Yusuf*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, 5. Baskı, 2024, s. 64-65.

⁹ Öztürk, Seca, *Peygamberler bize Ne Söyler*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. Baskı, 2023, s. 70.

¹⁰ Seçkinoğlu, Süheyl, Danışman: Mehmet Emin Ay, İstanbul: Timaş, 2022, s. 153-154.

¹¹ Kandemir, Yaşar, *Peygamberleri Öğrenelim*, İstanbul: Tahlil Yayınları, 2022, s. 139.



Yukarıda görselli anlatı ise *Yusuf Peygamber'in Hikayesi* adlı esere aittir.¹² Eserin dil-üslup ve görselleri 5 yaş ve üzerine hitap ettiğini düşündürmektedir. Bu bölümdeki aşk anlatısı görseller ile desteklenmiştir.

Örnekleri verilen anlatılarda yer alan ifadelerin bazılarının örtük, bazılarının açık, bazılarının ise tefsirlerde dahi tartışmalı kabul edilen anlamları içerdiği görülmektedir. Bu durum, söz konusu bölümün aktarımında yaş grubu ve gelişim düzeyi açısından pedagojik bir dikkat gerektirmektedir. Genel olarak 12 yaş öncesi soyut işlem dönemine geçmemiş yaş gruplarındaki çocuklara bu pasajın, her ne kadar uygun bir anlatım diliyle de olsa aktarılmasının sağlayacağı faydalar ciddi şekilde sorgulanmalıdır.

Yusuf-Züleyha Anlatılarının Eğitsel ve Pedagojik Sakıncaları

Bu anlatının, özellikle 12 yaş altı çocuklara yönelik olarak sunulması durumunda, gelişimsel düzey gereği içeriğinde yer alan **soyut ve karmaşık duyguların** anlaşılabilmesi gibi ciddi sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir. Zira bu yaş grubundaki çocukların, duyguların içsel dinamiklerini çözümleyebilecek soyut düşünme becerileri tam anlamıyla gelişmemiştir. Bu çerçevede çocuğun bilişsel, sosyopsikolojik gelişimi göz önünde bulundurulduğunda yaşayacağı bazı sorunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- “Aşk, arzu, iffet, karşı cinsin ilgisi, cinsel sınanma” gibi soyut ve ileri yaşa özgü temalar, çocuğun bilişsel düzeyine hitap etmediği için doğru anlaşılmaz. Bu temalar, çocuk zihninde yanlış anlamlandırmalara veya soyutlama yetersizliğine yol açabilir.
- Duyuşsal gelişim açısından utangaçlık, mahcubiyet ve duygusal karmaşa gibi sorunlara neden olabilir. Nitekim karşı cinse yönelik ilgiyi çağrıştıran ifadeler, çocukta henüz gelişmemiş duygusal alanlara dokunur. Bu durum, utanma, sıkılma ve anlatıya karşı isteksizlik gibi duygulara yol açabilir.
- Çocuğun anlamlandıramadığı noktalar hakkında ebeveyn ya da öğretmenlere çekinerek ve tereddütle sorular sormasına neden olabilir. Bu da pedagojik açıdan hem çocuk hem de yetişkin için zorluk doğuracak bir iletişim boşluğu yaratabilir.
- Merak duygusunun yanlış şekilde kanallize edilmesine sebebiyet verebilir. Henüz duygusal olarak hazır olmadığı konulara yönelik erken maruziyet, çocuğun bu alanlara dair ilgisini doğurabilir. Bu durum, çocuğun dikkatini Kur'an'ın değer içerikli merkezi mesajlarından uzaklaştırarak farklı bir merak alanına kaydırabilir.

¹² Öze, Özkan, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2017, s. 10-11.

- Sosyal gelişim açısından kadın-erkek ilişkilerinin yanlış modellenmesine neden olabilir. Züleyha'nın Hz. Yusuf'a olan ilgisi ve davranışları, çocuk açısından kadınların ya da erkeklerin nasıl davrandığına dair stereotipik ve yanlış genellemeler geliştirmesine neden olabilir.
- Saray gibi “güvenli” bir yer olarak sunulan mekânda bir iftiranın yaşanması, çocukta otorite figürlerine (ebeveyn, öğretmen, devlet) karşı güven karmaşasına yol açabilir.
- Ahlaki gelişim açısından Züleyha'nın Hz. Yusuf'a olan ilgisiyle başlayan olay örgüsünde, değerli olanla yanlış olan arasındaki sınır bulanıklaşabilir. Züleyha'nın tutumları çocuk için tam olarak “kötü” olarak anlaşılmayabilir; hatta kimi anlatımlarda bu karakter romantize edilerek sempatik sunulabilir. Bu da ahlaki ikilem doğurur.
- Bölümün Hz. Yusuf'un güzelliğine dair derin vurgusu “güzel” olanın sınırlarının ahlaki düzlemde doğru ölçülerde çizilememesine sebep olabilir.
- Çocuklar için en etkili ahlaki öğrenme araçlarından biri rol modelledir. Bu tür anlatılarda karakterlerin davranışları doğrudan örnek alınır. Ancak Züleyha'nın tutumu (istek, yönlendirme, iftira vb.) bir çocuk anlatısında açık biçimde sunulursa, bu davranışların “neden kötü olduğu” açıklanmazsa, çocuk karakterleri ahlaki filtrelemeden geçiremeden model alabilir.
- Kıssanın ilgili bölümünde Hz. Yusuf'un fiziksel güzelliğine yapılan yoğun ve duygusal vurgular, özellikle ahlak eğitimi bağlamında bazı sakıncalar doğurabilir. Zira bu anlatım biçimi, “güzel olan”ın sadece bedensel ve estetik yönüyle tanımlanmasına, ahlaki ve karakter temelli güzellik anlayışının geri planda kalmasına yol açabilir. Bu da çocuğun zihninde güzellik kavramının fiziksel görünümle sınırlı ve yüzeysel biçimde kodlanmasına sebep olabilir.
- Hz. Yusuf'un iffetini koruması gibi ahlaki üstünlük gösteren davranışlar, karşıt davranış (Züleyha'nın yönelimi) ile birlikte verilince, küçük yaş grubu için bu çatışma soyut kalabilir ve doğru olan davranışın netliği zayıflar.
- Kıssanın bu bölümünde yer alan karakterlerin davranışlarını çocuk henüz içselleştirebileceği bir düzeyde anlamlandıramadığı için doğru rol modelleme gerçekleştirilemez.

Anlatı Stratejileri

Bu nedenle, Yusuf kıssasında yer alan söz konusu bölümün çocuklara aktarımında, pedagojik kaygılar göz önünde bulundurularak uygun bir geçişle atlanması ya da hiç değinilmeden kıssanın diğer bölümlerine geçilmesi, anlatının bütünlüğünü koruyacağı gibi çocuklarda oluşabilecek duygusal karmaşaların da önüne geçecektir. Zira bu yaş grubundaki çocuklar, söz konusu olayın içerdiği karmaşık ve soyut temaları anlamlandırmakta güçlük çekecek; anlatı, onları hem duygusal hem de bilişsel olarak zorlayabilecektir.

Bu bağlamda, Hz. Yusuf'un sarayda çeşitli bilgiler edinip önemli yaşam deneyimleri kazandığına vurgu yapıldıktan sonra, “*haksız bir iftiraya uğraması neticesinde zindana gönderildiği*” biçiminde bir anlatım tercih edilmesi; hem kıssanın olay örgüsünü bozmadan sürdürülebilirliği sağlayacak hem de pedagojik açıdan daha güvenli ve gelişimsel olarak uygun bir aktarım zemini oluşturacaktır.¹³

Sonuç ve Öneriler

Kur'an kıssalarının anlaşılmasında, bu kıssaların Kur'an'daki anlatım derinliği ve bağlamsal bütünlüğü temel alınmalıdır. Bu bağlamda, kıssalara dayalı olarak oluşturulan anlatıların da söz konusu derinliğe ve Kur'an'ın belirlediği odak noktasına hizmet etmesi büyük önem taşımaktadır. Öte yandan, Kur'an'da yer almayan pasajların çocuklara yönelik anlatılara dâhil edilerek anlatının merkezine taşınması hususu da ayrıca değerlendirilmelidir. Bu tür tercihlerde güdülen saikler, pedagojik ve eğitsel kazanımlar bağlamında sorgulanmalıdır. Nitekim, masalsı ve fantastik öğelerin zihinsel dünyamızda bıraktığı etkileri Kur'an kıssalarında aramak insanî ve doğal bir eğilimdir. Ancak bu eğilim, düşünce ve hayal dünyasının sınırlarını aşarak, özellikle çocuklara yönelik hazırlanan metinlerde Kur'an dışı unsurların anlatıya sızmasına neden olmamalıdır. Zira bu durum, hem kıssanın otantik yapısına zarar verebilir hem de çocukların dinî metinlere yönelik algısında belirsizliklere yol açabilir.

Hz. Yusuf kıssasının çocuklara yönelik anlatımlarında özellikle “Yusuf ve Züleyha” bölümünün merkeze alınması, kıssanın asli mesajının gölgelenmesine sebep olmaktadır. Kur'an'da yalnızca sınırlı

¹³ Benzer bir anlatım için Bkz: Çakır, Merve, *Kur'an Kıssalarından Bugüne Kuyudan Çıkan Mucize*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. Basım, 2023, s. 69.

bir bölümde yer alan bu pasajın, çocuk edebiyatı metinlerinde romantik ve dramatik öğelerle genişletilerek sunulması, hem anlatının Kur'an'a dayalı özgün yapısını zedelemekte hem de çocukların gelişimsel ve ahlaki özellikleriyle çeliştiği gibi pedagojik açıdan sorunlara yol açabilme riskini taşımaktadır.

Bu çalışmada ortaya konulduğu üzere, kısa anlatılarında çocuğa görelilik ve onun kapsamında değerlendirilen ilkelerin göz ardı edilmesi, uyarlanan kısa anlatılarını, çocuklar için eğitici birer kaynak olmaktan çıkarmakta ve hatta bazı durumlarda yanlış değer aktarımlarına sebep olmaktadır. Bildiride ortaya koyulduğu üzere Yusuf-Züleyha anlatısının içerdiği soyut, karmaşık ve yoğun duygusal temalar, 12 yaş öncesi çocukların bilişsel ve duyuşsal düzeyleriyle örtüşmemektedir.

Dolayısıyla, bu bölümün çocuk anlatılarında ya pedagojik geçiş stratejileriyle özetlenmesi ya da tamamen atlanarak kıssanın diğer bölümlerine odaklanılması hem anlatının bütünlüğünü hem de çocukların manevi ve ahlaki gelişimini koruma açısından daha uygun bir yaklaşım olacaktır. Anlatının merkezine Hz. Yusuf'un iffeti, sabrı, doğruluğu ve Allah'a olan teslimiyeti yerleştirilerek, kısa hem pedagojik hem de eğitsel anlamda daha işlevsel bir çerçeveye oturtulabilir.

Bu çalışmanın kapsamı, örnek bir anlatı önerisini ayrıntılı biçimde ele almayı içermemektedir. Ancak ilerleyen araştırmalarda, söz konusu kıssaya ilişkin pedagojik ilkelere uygun örnek anlatıların hazırlanması ve bu anlatıların farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde durum araştırmaları yoluyla test edilmesi, hem Kur'an kıssalarının eğitsel uyarlamaları açısından hem de bu alandaki teorik yaklaşımların sahaya dayalı olarak temellendirilmesi bakımından son derece değerli olacaktır.

Makale id= 8

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2039-2449

| 17

Dini Kimlik İnşası Bağlamında İlkokul Programı İncelemesi: Almanya Bayern Örneği**Araştırmacı Zeynep Uzun¹**¹Marmara Üniversitesi

Özet: Bu çalışma, Almanya'nın en dindar eyaletlerinden biri olan Bayern'deki ilkökul müfredatını inceleyerek, dini kimliğin nasıl inşa edildiğini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel yöntem olarak Strauss ve Corbin'in gömülü teori yaklaşımı benimsenmiş; açık, eksenel ve seçici kodlama aşamalarıyla analiz gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağını, Bayern eyaletine ait resmi ilkökul müfredatı oluşturmuştur. Kuramsal çerçevede, Berger ve Luckmann'ın toplumsal gerçekliğin inşası kuramı, bireyin dini kimliğini sosyalleşme süreçleri içerisinde nasıl içselleştirdiğini anlamada temel alınmıştır. Ayrıca Michael Apple'ın bilgi ve iktidar ilişkisine odaklanan eleştirel pedagojisi, James Banks'in çoğulcu yurttaşlık eğitimi yaklaşımı ve Pierre Bourdieu'nün habitus ve kültürel sermaye kavramları, müfredatın çok katmanlı analizinde işlevsel kılınmıştır. Analiz sonucunda üç ana eksen ortaya çıkmıştır: 1- Hristiyan geleneğine dayalı kültürel yurttaşlık inşası 2- Evrensel değerlerle uyumlu etik bir dini kimlik modeli ve 3- Dini kimlik ile bölgesel ve ulusal aidiyetin bütünleştirilmesi. Özellikle dini ritüel ve anlatılar üzerinden çocuğa bir toplumsal aidiyet duygusu kazandırıldığı bu sayede seküler Avrupa bağlamında Hristiyan kültürel mirasının yeniden üretildiği saptanmıştır. Bu çalışma, eğitim yoluyla dini kimliğin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kolektif ve bölgesel bir aidiyet zemini üzerinde nasıl yapılandırıldığını göstermekte; Avrupa'nın çoğulcu ve laik çerçevesi içinde dini-kültürel kimliğin pedagojik yollarla nasıl meşrulaştırıldığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dini Kimlik, Bayern (Bavyera), Gömülü Teori, Müfredat Analizi, Kültürel Yurttaşlık

Primary School Curriculum Review in the Context of Religious Identity Construction: the Example of Bayern, Germany

Abstract: This study aims to understand how religious identity is constructed by examining the primary school curriculum in Bayern, one of the most religious states in Germany. The grounded theory approach of Strauss and Corbin was adopted as the qualitative method in the research; analysis was carried out with open, axial and selective coding stages. The data source was the official primary school curriculum of the state of Bayern. In the theoretical framework, Berger and Luckmann's theory of the construction of social reality was taken as the basis to understand how an individual internalizes his/her religious identity in the socialization processes. In addition, Michael Apple's critical pedagogy focusing on the relationship between knowledge and power, James Banks' pluralistic citizenship education approach and Pierre Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital were made functional in the multi-layered analysis of the curriculum. Three main axes emerged as a result of the analysis: 1- Cultural citizenship construction based on Christian tradition, 2- An ethical religious identity model compatible with universal values, and 3- Integration of religious identity with regional and national affiliation. It has been determined that a sense of social belonging is given to the child, especially through religious rituals and narratives, and that in this way, the Christian cultural heritage is reproduced in the context of secular Europe. This study shows how religious identity is structured through education not only on an individual but also on a collective and regional basis of belonging; and reveals how religious-cultural identity is legitimized through pedagogical means within the pluralistic and secular framework of Europe.

Keywords: Religious Identity, Bavaria, Grounded Theory, Curriculum Analysis, Cultural Citizenship

1. Giriş

Kimlik, bireyin kendisi olduğunu ispat eden göstergeler, öznenin mahiyeti ve gerçeklikleri olarak "ben kimim?" sorusuna verilen herkesten ayrı, farklı ve eşsiz olma yolundaki cevaptır. (Hüseyin Aydoğdu, 2004:115). Malouf bireylerin kimliklerinin karmaşık, biricik ve yeri doldurulamaz olmalarıyla ayırt edici olduğunu ifade etmiştir. (Amin Malouf, 2009:23). Kimlik, hayatta amaç ve yönle hareket etmeyi, zaman ve mekân içinde içsel tutarlılık ve süreklilik duygusu yaşamayı sağlayan bir olgudur ve biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerden oluşur. Birey ve bağlam arasındaki karşılıklı etkileşimle şekillenir (Kroger, 2017:1-21). Kişilik ve kimliğin farkını belirtmek gerekirse, kimlik, toplumsal olan yönken, kişilik içsel ve psikolojik benlik durumudur. Bu açıdan kimlik bir tür planlanmış davranış veya yüklenilmiş rol olarak duruma şartlara göre değişebilirken, kişilik kolaylıkla değişmemektedir (Ercan Kesimal, t.y.). Kimliklerin sosyolojik ve psikolojik yapılanmaları her tür özcü ya da durağan etkenlere karşı çıkan, devamlı bir süreçtir; kimlikler kompleks ve değişkenliklerine bağlı olarak sürekli yeniden konumlanırlar (Mehmet Karakaş, 2015:94).

Tüm kimlikler bir inşa ürünüdür, kişiler veya gruplar arası ilişkilerde inşa ve hatta icat edilir. (Zeynep Türkkan, 2011: 14-15) Bilgin, bireyin kimlik ihtiyacını şöyle sıralar:

- 1- Varoluşsal Gerek: Diğerleri tarafından görülmek, takdir edilmek.
- 2- Bütünleşme Gereği: Bir gruba üyelik.
- 3- Takdir Edilme Gereği: Sosyal olarak arzulanan olma.
- 4- Kontrol Etme Gereği: Kendisi ve çevresini denetleme ihtiyacı
- 5- Bireyleşme ve Farklılaşma Gereği: Kişinin kendisini tekil ve biricik hissetmesi (Nuri Bilgin, 2007:26).

Bununla birlikte dini kimlik, bireyin dini inançları ve pratikleri aracılığıyla kendini tanımlaması ve diğer bireylerden farklılaştırması anlamına gelir. Bu kimlik, sadece dini inançlarıyla değil, aynı zamanda inancın toplumsal ve kültürel pratikleriyle olan ilişkisiyle de ortaya çıkar. Durkheim'e göre din, bireylerin kolektif bir kimlik kazanmalarını sağlar. (Emile Durkheim, 1995:42-45) İnsan hayatı için vazgeçilmez olan din, bireyin kimliğinin oluşumunda ne kadar etkiliyse, kimliğin süreklilik kazanması ve korunmasında da merkezi bir statüdedir. (Yapıcı, 2016:51) Dini kimlik, sınırlar, ilişkililik ve farklılık üzerine bir söylemdir ve aynı zamanda kuşatma ve kapsayıcılıktır; din ve kimlik birlikte kutsalla ilgili bir yaşam biçimidir. İnananlar için dini kimlik, her şeyden önce, insan ve kutsal dünyalar, kişi ve Tanrı, kutsal ve dünyevi arasındaki ayrımı işaret eder. Yaşayan ve ölü arasındaki fark kozmolojilerini kavramsallaştırır ve somutlaştırır. Bu açıdan dini kimlik, hem bireyler hem de topluluklar için aşkınlık ve ilahilik deneyimine işaret eder. (Werbner, 2009:231) Dini kimlik, bireysel, kültürel ve toplumsal etkilerle de şekillenir.

Din ve kimlik arasındaki etkileşim din sosyolojisinin klasik döneminden beri temel bir mesele olagelmıştır. Eğer dinin en önemli iki işlevi aidiyet ve anlam duygusu ise o zaman din, insanların kimliğiyle ve onların gerçekte kim olduklarıyla sıkı sıkıya bağlıdır. (Arthur L. Greil & Lynn Davidman, 2022:3) Hans Mol'e göre din, kimliğin kutsallaşmasıdır. (Hans Mol, 2020). Din, toplumda, ona inananların paylaştıkları ve böylece onların sıkı bir biçimde bütünleşmelerini pekiştirici kutsal değerler ve idealler yaratmakta, toplum kültüründe bu değerler ve ideallere referanslı bir 'etos' (ahlâk) oluşmakta ve hattâ bu yolla din onların davranışlarını da bu kutsal amaçlara kanalize etmektedir. Nitekim, kimlik bağlamında da dinin ona kutsal bir anlam ve değer ilâve etmek suretiyle önemli tamamlayıcı fonksiyon ifa ettiği anlaşılmaktadır (Ali Coşkun, 2003:7). Peter Berger, kimliğin ancak toplum içinde kazanıldığını ve sürdürüldüğünü söyler. Toplum insanın ürünü olduğu gibi insan da toplumun bir ürünüdür (Peter L. Berger, 1993).

Bu araştırma, önemli bir kimlik inşa alanı olarak müfredatta dini kimliğin nasıl inşa edildiğini Almanya Bayern ilkokul müfredatı üzerinden incelemektedir.

2. Almanya ve Dini Kimlik

Almanya Federal Cumhuriyeti, 1949'dan beri demokratik, parlamenter bir federal devlettir. Almanya'da 16 eyalet ve nüfusu 100 binin üzerinde olan 81 kent bulunmaktadır. Eyaletlerin kültürel

egemenlik hakları bulunmaktadır. Bu sayede her eyalet iç işlerinde, bilim, eğitim, kültür ve sanat işlerinde bağımsızdır. Bununla birlikte eyaletler Federal Anayasa çerçevesinde bir devlet bütünlüğü oluşturmaktadır.(Cemal Tosun, 2023). Almanya'da din ve devlet ilişkileri, laiklik ilkesi ile pozitif din özgürlüğünü birlikte gözetken özgün bir model olan "işbirlikçi ayırım (kooperatif ayırım) modeli" ile yürütülmektedir. Bu model, dinin kamusal alanda tamamen dışlanmadığı; aksine devletin belirli koşullar altında dini topluluklarla iş birliği yaptığı bir düzeni ifade etmektedir. Bu modelde, devlet dinî cemaatlerle yapısal olarak ayrıdır. Ancak eğitim, sosyal hizmetler ve vergi sistemleri gibi alanlarda iş birliği yapabilmektedir. Anayasa'nın 4. ve 140. maddeleri ile Weimar Anayasası'nın 136–139. maddeleri, bu ilişkinin temel hukuki zeminini oluşturmaktadır. (Cemal Tosun, 2023) Dini kimlik açısından ise, 2020 verilerine göre Almanya nüfusunun çoğunluğunu 22.19 milyon Katolik, 20.24 milyon Protestan ve 2018 verilerine göre 2 milyonu Ortodoks ve diğer mezheplere mensup Hristiyanlar oluşturmaktadır.

3. Yöntem

Araştırma kapsamında gömülü teori yöntemi tercih edilmiştir. Gömülü teori özünde, apriori varsayımlardan, diğer araştırmalardan veya kuramsal çerçevelerden ziyade doğrudan doğruya verilerden teoriler, kavramlar, hipotezler ve öneriler keşfeden bir yöntemdir (Hilal Çelik & Halil Ekşi, 2015). Gömülü teori yaklaşımı başlangıçta tümevarımsal, belirsiz olan teoriyi ortaya çıkarması, belirginleştirmesi bakımından da tümdengelimseldir. Bu yöntem araştırmacı için ön yargılardan ve kabullerden uzak bir başlangıç ve açık fikirlilik sağlar.(Hilal Çelik & Halil Ekşi, 2015: 19-22) Çünkü bu yöntem, araştırmacının sahadaki verilerden anlam çıkararak teori üretmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada önceden belirlenmiş hipotezlerden yola çıkılmamış, verilerden tümevarımsal biçimde kuramsal çerçeve geliştirilerek gömülü teorinin sistematik kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Bavyera Eyaleti'nin ilkökul (6–10 yaş) eğitim müfredatı incelenmiştir. İnceleme 2014 tarihli kararnameye dayalı LehrplanPLUS müfredat belgeleri üzerinden yürütülmüştür. Kodlama süreci boyunca her yeni veri parçası, önceki kodlarla karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar sistematik biçimde analiz edilmiştir. Bu yöntemsel döngü, kuramsal tutarlılığı güçlendirmiştir. Veri toplama süreci, metinsel dökümanların içerik analizine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Metinler araştırmacı tarafından çevirisi yapılarak kullanılmıştır. Almanya'nın Bavyera eyaletinde ilkökul eğitimi 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sürer ve ders programı eyaletin eğitim bakanlığı tarafından belirlenir. 1. ve 2. sınıflarda dersler “Grundlegender Unterricht” (Temel Eğitim) başlığı altında Almanca, Matematik, Çevre Bilgisi, Müzik ve Sanat dersleri birleştirilerek bütüncül şekilde sunulur. Bu sınıflarda ayrıca Din/Ethik/İslam dersi, Beden Eğitimi ve esnek destek saati yer alır. 3. ve 4. sınıflarda ise dersler ayrıştırılarak Almanca, Matematik, Çevre Bilgisi, İngilizce, Müzik, Sanat, El Sanatları, Din/Ethik/İslam dersi ve Beden Eğitimi şeklinde genişletilir. Haftalık toplam ders saati 1-2. sınıflarda ortalama 24, 3-4. sınıflarda ise 28 saate çıkar. Son reformlarla Almanca ve Matematik saatleri artırılmış, sanat ve el becerisi derslerinde kısıtlamaya gidilmiştir.

Kodlama, müfredatta geçen tüm pedagojik söylemler, dini göndermeler, semboller, ritüeller, toplumsal değerler ve kimlik yönlendirmeleri üzerinden yapılmıştır.

4. Bulgular

Araştırmanın eksenel kodlama aşamasında, açık kodlardan hareketle şu ana temalar belirlenmiştir: *Tanrı Algısı, Hristiyanlık Perspektifi ve Yurttaşlık Bağlamı*. Bu süreçte seçici kodlama için ilk adım olarak, eldeki tüm kodları kapsayabilecek ortak bir üst tema tanımlanmaya çalışılmıştır. Burada dikkat edilen en temel unsur, kodların ve kategorilerin içerdiği ortak mesajların kesişim noktasını bulmaktır. Kodların tamamı incelendiğinde, Bavyera ilkökul müfredatının temel amacının “bütüncül dini kimlik inşası” olduğu tespit edilmiştir. Çünkü müfredat hem bireysel dini inancı geliştirmeyi, hem ahlaki değerleri yerleştirmeyi, hem de toplumsal ve yurttaşlık değerleriyle bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Bunu da disiplinlerarası yöntemle her dersin içinde uygulamaktadır. Böylece çekirdek fenomen bütüncül dini kimlik inşası olarak netleştirilmiştir. Ardından, seçici kodlamanın ikinci adımı olan kategori ilişkilerini kurma sürecine geçilmiştir. Burada, eksenel kodlama sonucu elde edilen her ana kategori arasındaki etkileşimler derinlemesine analiz edilmiştir. Bu ilişkileri açıklamak amacıyla her kategorinin diğerleriyle nasıl bütünleştiği kavramsal düzeyde çözülmüştür. Örneğin, Tanrı algısı sadece bireysel inançla sınırlı kalmayıp, öğrencinin ahlaki sorumluluklarını, ötekine yaklaşımını ve toplumsal

duyarlılığını da şekillendirmektedir. Benzer şekilde, Hristiyanlık Perspektifi kategorisi öğrencinin hem kendi mezhep kimliğini öğrenmesini sağlamakta hem de ekümenik diyaloga açık bir birey olmasını teşvik etmektedir.

Seçici kodlama, temel kategori olan “Bütüncül Dini Kimlik” ile diğer kategoriler arasındaki bağlantıları kurarak kuramsal bir bütünlük sağlamayı amaçlamaktadır. Bu süreçte, daha önceki açık ve eksen kodlama aşamalarında ortaya çıkan kavramlar arasındaki örtük ilişkiler ortaya çıkarılmış ve bu ilişkiler ışığında çekirdek temayı açıklayan kavramsal bir model geliştirilmiştir. Aşağıda, her bir kategori ile çekirdek tema arasındaki ilişki, ilgili kuramsal çerçeveler ışığında yorumlanmaktadır. Bu yorumlarda sadece Berger ve Luckmann, Bourdieu, Banks, Apple & Gramsci gibi kuramcıların perspektiflerinden yararlanılmış; bulgular, veriye dayalı olarak bu kuramların kavramlarıyla açıklanmıştır.

Burada temel yapı, merkeze bireysel dini kimliği alırken, çevresinde sosyolojik (aile ve toplum), pedagojik (eğitim ve gelişimsel süreçler) ve teolojik (inanç ve değer aktarımı) katmanların etkileşim halinde olduğu bir sistem olarak kurgulanmıştır. Bu modelde tüm kod ve kategoriler, dinamik ve karşılıklı etkileşimli bir yapı içinde yer bulmuştur. Yani aslında müfredatın amacı bireyi dini inanç sahibi, ahlaki sorumluluk taşıyan, başkalarına saygılı, Hristiyan kültürünü bilen, Avrupa yurttaşı olarak bütünleştirilmiş bir kimlik sahibi yapmak olarak görülmektedir.

Müfredatın çizdiği bu çekirdek tema, Berger ve Luckmann’ın toplumsal gerçekliğin inşası kuramına(Peter Berger & Luckman Thomas, 1966) uygun bir şekilde, bireyin kimlik ve anlam dünyasının sosyal kurumlar eliyle biçimlendirilmesini yansıtmaktadır. Okul müfredatı, tıpkı aile ve dinsel kurumlar gibi, çocuğun gerçekliğini tanımlayan kavramlar sağlayarak bir “*meşruiyet evreni*” oluşturmaktadır. Bu bağlamda Alman ilkökul din eğitimi müfredatı, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun değerlerini (demokrasi, saygı, sorumluluk vb.) dini referanslarla bütünleştirerek sunmakta; böylece çocukların kendi dini kimliklerini açık ve çoğulcu bir toplumda geliştirmeleri için fırsat tanımaktadır. Nitekim ilgili müfredat metninde, **“din eğitiminin... açık ve ideolojik olarak çeşitli bir toplumda kişinin kendi dini bakış açısını geliştirmesi için bir fırsat sunduğu”** açıkça vurgulanmıştır. Görüldüğü üzere çekirdek temamız, müfredat tarafından öngörülen ideal öğrenci kimliğinin, inanç boyutu ile vatandaşlık boyutunu uzlaştıran bütüncül bir kimlik olduğunu göstermektedir.

Bu çekirdek tema, aynı zamanda Bourdieu’nün kavramlarıyla ifade edersek, öğrencide belirli bir dini habitus(“Bourdieu and ‘Habitus’ 2010) oluşumunu hedeflemektedir. Bourdieu, habitusu bireyin sosyalizasyon yoluyla edindiği ve eylemlerine yön veren içselleşmiş bir yapı olarak tanımlamaktadır. Müfredat, okul aracılığıyla öğrencilere belli dini pratikler, değerler ve bakış açıları kazandırarak, onların toplum içinde kalıcı bir dini habitus geliştirmesine katkıda bulunur. Bu habitus, sadece okulda değil, ailenin ve dini çevrenin de katılımıyla, çocuğun tüm yaşam alanlarında süreklilik gösteren bir dini kimlik örüntüsü anlamına gelmektedir.

4.1. Bütüncül Dini Kimlik Oluşumu ve Tanrı Algısı Kategorisi

Tanrı Algısı, müfredatın öğrencide oluşturmak istediği Tanrı tasavvurunu ve öğrencilerin Tanrı ile ilişkilene biçimlerini kapsamaktadır. Bu kategori altındaki müfredat bölümlerine bakıldığında, din dersinin amaçlarından birinin öğrencilere Tanrı sevgisi ve Tanrı’ya güven duygusu kazandırmak olduğu görülmektedir. Temel eğitim hedefleri arasında “*Tanrı’ya saygı*” ve “*dini inançlara... saygı*” gibi maddelerin sayılması da, Tanrı algısının öğrenci değer dünyasındaki merkezi yerine işaret etmektedir.

Müfredat, Tanrı kavramını çocuklara somut ve yaşantısal örnekler üzerinden aktarmaya önem vermektedir. Örneğin amaç ifadelerinde, “Tanrı ve komşu sevgisinin günlük yaşamda nasıl gerçekleştirilebileceğinin örneklerle gösterilmesi” hedeflenmektedir. Bu cümle, Tanrı sevgisi ile insan sevgisini bir arada vurgulayarak, öğrencinin Tanrı’ya ilişkin anlayışını toplumsal bir etik ile bütünleştirmektedir. Nitekim bir müfredat bölümünde din eğitiminin “Tanrı’dan önce insanlığa karşı bir sorumluluk uyandırması” gerekliliği ifade edilmektedir. Burada anlatılmak istenen, çocuğun Tanrı’yı aşkın ve ulaşılamaz bir varlık olarak değil, insanlara karşı sevgide ve sorumlulukta kendini gösteren bir ilke olarak algılamasının sağlanmasıdır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen Tanrı algısı, onların dini kimliğinin içsel (manevi) boyutunu oluşturmaktadır. Bütüncül dini kimlik teması içinde Tanrı algısı, dikey boyutu (aşkın olana yönelimi) temsil ederken; diğer kategoriler daha yatay boyutları (toplumsal ve kültürel yönelimleri) temsil

etmektedir. Elbette bu ayrım keskin değildir, çünkü müfredat Tanrı algısını bile yatay boyutla iç içe sunmaktadır. Örneğin, “İnsan, Tanrı’nın yarattığı olduğu için saygındır” gibi ifadeler, Tanrı inancını insan onuruna saygı prensibiyle birleştirir. Bu sayede çocuk, Tanrı’ya inancın bir sonucu olarak insanlara değer vermeyi öğrenir. Bu noktada Antonio Gramsci’nin hegemonya kavramını anmak yerinde olabilir: Toplumun egemen değerleri (insan onuru, yardımseverlik, saygı) müfredat aracılığıyla dini söylem içine yerleştirildiğinde, öğrenciler farkında olmadan bu değerleri rıza göstererek benimserler. Böylelikle din eğitimi, Tanrı algısı üzerinden yalnız manevi bir tutum değil, aynı zamanda belli bir toplumsal ahlakı da doğal ve meşru bir olgu olarak genç kuşaklara aktarır. Michael Apple’ın eleştirel eğitim kuramına göre de müfredat aslında *resmi bilgi* yoluyla ideolojik bir çerçeve sunar. (Micheal W. Apple, 2008) Burada sunulan ideoloji, Tanrı’yı sevmek ve komşuyu sevmek üzerinden şekillenen, dindarlık ile toplumsal sorumluluğu harmanlayan bir ideolojidir. Bu ideolojik çerçeve, öğrencinin dini kimliğini topluma faydalı ve uyumlu bir birey olma idealiyle bütünleştirmektedir.

Kısacası Tanrı Algısı kategorisi, bütüncül dini kimliğin temelindeki manevi değer zemini olarak görülebilir. Tanrı’ya dair geliştiren bu algı, öğrencinin kendisini Tanrı ile ilişkide tanımlamasını sağlarken, aynı zamanda bu ilişkiyi insanlar arası etik ilişkilere de yansıtır. Müfredat verileri, Tanrı’nın doğasını öğretirken bile bunu çoğunlukla somut bağlamlara, hikayelere, metaforlara dayandırarak yaptığına işaret etmektedir (örn. Kutsal Kitap’taki “Tanrı imgeleri” ve bunların mecazi anlamlarını öğretme). Bu da çocukların soyut bir Tanrı fikri yerine, hayatlarıyla ilişki kurabilecekleri bir Tanrı anlayışı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Böyle bir Tanrı algısı, öğrencilerin dini kimliklerini korkudan ziyade sevgi ve anlayış temelinde inşa etmelerine zemin hazırlamaktadır.

4.2. Bütüncül Dini Kimlik Oluşumu ve Hristiyanlık Perspektifi

Hristiyanlık Perspektifi kategorisi, müfredatın dünyaya ve hayata ilişkin konuları Hristiyan bir bakış açısıyla ele almasını ifade eder. Alman ilköğretim din eğitimi müfredatında, “Hristiyanlığın dünyaya ve insanlara bakışı, aile ve cinsel eğitim, siyasi eğitim, dil eğitimi ve sosyal öğrenme alanlarında beceri kazanımını da karakterize eder” şeklindeki ifade, din dersinin etkisini sadece dini bilgilerle sınırlı görmediğini, bilakis tüm eğitim alanlarına nüfuz eden bir değerler perspektifi sunduğunu göstermektedir. Bu cümlede sayılan aile eğitimi, cinsel eğitim, siyasal eğitim, dil ve sosyal öğrenme gibi alanlar genelde seküler müfredat unsurları olarak düşünülse de, Hristiyanlık perspektifinin bu alanlardaki becerileri *karakterize etmesi*, eğitimde bütüncül bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Yani öğrenci, dil öğrenirken, toplum kurallarını öğrenirken veya vatandaşlık bilgisi edinirken Hristiyan değerleriyle de yoğrulmaktadır.

Bu bulgu, Apple’ın resmi müfredatın kültürel ve ideolojik yönüne dair tespitlerini aklı getirmektedir. Apple’a göre okul müfredatı, belli grupların dünya görüşünü “resmi bilgi” haline getirerek sonraki kuşaklara aktarmaktadır. Burada da Hristiyanlığın dünya görüşü, müfredatın farklı ders ve etkinliklerinde örtük veya açık biçimde kendini göstererek, öğrencinin zihninde meşru bilgi konumuna yükseltilmektedir. Örneğin, *Hristiyan geçmişinin semboller ve ritüeller yoluyla ifadesi* gibi kazanımlar öğrenciye tarihsel-kültürel bir mirasın parçası olduğunu hissettirmektedir. Yine sanat ve kültür konularında, *başkalarının eserlerine açık fikirlilik ve hoşgörü geliştirme* vurgusu yapılırken, bunun barış içinde bir arada yaşamak için gerekli temel değerlere uygun hareket etmeyi sağlayacağı ifade edilmektedir. Bu değerler hoşgörü, saygı gibi aslında evrensel görünen kavramlardır fakat müfredat bu erdemleri Hristiyan geleneğinin bakışıyla ilişkilendirir. Örneğin hoşgörü ve sevgi kavramları hem İncil’in mesajında hem de demokratik vatandaşlıkta önemlidir; müfredat bu ortak zemini, Hristiyanlık perspektifini merkeze alarak işlemektedir.

Gramsci’nin perspektifinden bakıldığında, Hristiyanlık perspektifinin müfredatta bu şekilde yer alması, tarihsel olarak kilise ile devlet arasındaki hegemonya (Antonio Gramsci, 1971) uzlaşmasını yansıtmaktadır. İtalya’da Gramsci, Katolik Kilisesi’nin kültürel hegemonyadaki rolünü tartışırken, eğitim kurumlarının da bu hegemonik düzenin parçası olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Almanya’da (özellikle Bavyera gibi bölgelerde) din eğitiminin Anayasal bir zorunluluk olarak Katolik ve Protestan kiliselerince verilmesi, devlet ve kilise arasında toplumsal değerler konusunda bir ortaklık olduğunu göstermektedir. Müfredat, “Bavyera eğitim ve öğretim yasası ile Hristiyan mezheplerinin ortak ilkelerinin, eğitimin temellerini oluşturduğunu” ifade ederek bu ortaklığı açıkça dile getirmektedir. Yani Hristiyanlığın temel değerleri, eyaletin eğitim ilkeleriyle bütüncül bir şekilde sunulmaktadır. Bu

durum, dinî perspektifin toplumsal düzene eklemlendiği bir hegemonya ilişkisi olarak yorumlanabilir: Öğrenciler Hristiyan değerlerini benimserken, aynı zamanda bu değerlerin ulusal kimliğin ve toplumsal uyumun da parçası olduğunu öğrenirler.

Müfredattaki Hristiyanlığa aidiyet vurgusu, öğrencilerin kendilerini daha geniş Hristiyan topluluğun bir parçası olarak görmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Örneğin, farklı mezheplerle diyalog kurmayı öğreten içerikler aslında öğrencinin kendi Hristiyan kimliğini daha bilinçli yaşamasına hizmet ederken, onu mezhepçiliğe düşmeden geniş bir Hristiyan topluluğa aidiyet hissetmeye yönlendirmektedir. Böylece “Hristiyanlık perspektifi” kategorisi, öğrenciye bir yandan kendi inancının özünü öğretip onunla gurur duymayı aşılarken, diğer yandan bu inancın evrensel insani değerlerle bağını kurarak kimliğini daha kapsamlı bir perspektife oturtmaktadır.

Kısaca bu kategori, bütüncül dinî kimlik temasının entelektüel ve kültürel boyutunu temsil etmektedir. Öğrencinin öğrenme süreçlerine Hristiyan bir bakış açısı kazandırarak, dinî kimliği ile akademik/sosyal kimliği arasındaki çizgiyi bulanıklaştırarak ikisini bütünleştirmektedir. Pierre Bourdieu’nun terminolojisiyle, okul aracılığıyla öğrenciye verilen kültürel sermaye içinde Hristiyan geleneğine ait sembolik sermaye de bulunmaktadır. Öğrenci, okuldan sadece matematik, dil becerisi değil, aynı zamanda bir dünya görüşü de edinir. Bu dünya görüşü, Avrupa’nın tarihsel-kültürel bağlamında Hristiyanlıkla örülmüştür. Dolayısıyla müfredat, öğrencinin ileride hem kendi dinî topluluğunda hem genel toplumda konum almasını kolaylaştıracak bir perspektif kazandırmaktadır. Bu perspektif sayesinde öğrenci, dinî kimliğini toplum hayatının her yönüne uyarlayabilir hale gelecek; örneğin bilim, sanat, siyaset gibi alanlarda kendi inancının değerleriyle uyumlu bir duruş sergileyebilecektir.

4.3. Bütüncül Dinî Kimlik Oluşumu ve Yurttaşlık Bağlamı

Yurttaşlık Bağlamı kategorisi, din eğitimi müfredatının dinsel kimlik ile vatandaşlık bilinci arasındaki ilişkiyi nasıl kurduğunu incelemektedir. Bavyera ilköğretim müfredatına göre öğrenciler, “demokrasi ruhu, Bavyera vatani ve Alman halkı sevgisi ve uluslararası uzlaşma ruhu içinde” eğitilmelidir.” Bu ifade, dinî ya da ahlaki değerler kadar, milli ve evrensel değerlerin de eğitimin hedefi olduğunu gösterir. Hemen ardından müfredatın Hristiyan mezheplerinin ortak ilkelerine de atıf yapması, aslında yurttaşlık ve din boyutunun bir arada verileceğinin sinyalidir. Yani öğrencinin eğitimi, bir yandan onu iyi bir Hristiyan yapmayı amaçlarken, aynı zamanda iyi bir Bavyeralı, iyi bir Alman ve dünyada barışa katkı sunacak iyi bir insan yapmayı da hedeflemektedir.

Temel eğitim hedefleri arasında sayılan “*insan onuruna saygı, özdenetim, sorumluluk duygusu, yardımlaşma isteği, doğru, iyi ve güzele açıklık, doğa ve çevreye karşı sorumluluk*” gibi değerler, hem dinî hem seküler bağlamda erdemler olarak görülebilir. Örneğin insan onuruna saygı, Katolik sosyal öğretisinin de temel prensiplerindendir (*Gaudium et spes.*). Aynı zamanda Alman Anayasası’nın ilk maddesidir. Gramsci’nin bahsettiği *kültürel hegemonya* burada olumlu bir içerikle karşımıza çıkar: Toplumun genel uzlaşısı olan “iyi insan ve iyi vatandaş” tanımı, müfredat yoluyla kuşaklara aktarılırken, bu tanım dinsel bir meşruiyetle de donatılmıştır. Örneğin, “doğru, iyi ve güzel olana açık fikirlilik” bir eğitim hedefi olarak sayılırken, felsefî bir kavram olan “iyi, doğru, güzel” üçlüsü Hristiyan etik geleneğiyle ve aynı zamanda Aydınlanma düşüncesiyle örtüştürülerek verilir. Bu değerleri kazanan öğrenci, hem dindar bir kişi hem bilinçli bir vatandaş prototipine yaklaşmış olacaktır.

Müfredat, okulu bir nevi demokratik yaşamın pratik edildiği bir alan olarak da çizmektedir. Belgeye göre, “tüm eğitim merkezlerinin, çocukların katılımına kalıcı bir yer verme ve demokrasiyi çocuklarla birlikte yaşama sorumluluğu vardır” Katılım kavramı, çocukların kendi yaşamlarını etkileyen kararlara dahil olmaları, kişisel ve ortak sorumluluk almaları, yapıcı çatışma çözümünü öğrenmeleri gibi boyutları içermektedir. Bunlar, aktif vatandaşlık becerileridir. Bu yönüyle din dersi de diğer derslerle birlikte çocuklara demokratik yaşam becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Örneğin grup çalışmalarında veya okul çapındaki etkinliklerde, din dersinde işlenen değerlerin (yardımlaşma, adalet, merhamet) somut uygulamaları görülür. Banks, eğitimin öğrencileri *etkili yurttaşlar* olarak yetiştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Banks, 2008). Etkili yurttaş, sadece bilgili değil, aynı zamanda farklı gruplarla empati kurabilen, katılımcı ve sorumluluk sahibi kişidir. Müfredat, din eğitimine bu misyonu da yükleyerek, öğrencinin dinsel kimliği ile yurttaş kimliği arasında uyum sağlamaya çalışmaktadır. Örneğin, çocuklardan beklenen, günlük okul yaşamlarında “*başkalarıyla demokratik, dikkatli, hoşgörülü ve saygılı etkileşimin önemini deneyimlemeleri*” ve “*diğer görüş ve yaşam biçimleriyle etkileşime girerek*

deneyim ufuklarını genişletmeleri”dir. Beklenti, okulu toplumun bir mikrokozmosu olarak görüp, burada öğrenilen hoşgörü ve saygının yarın toplumda barış içinde bir arada yaşamanın temeli olacağı inancına dayanır.

Burada müfredat, dini motiflerle süslenmiş de olsa, öğrencilere çevre sorumluluğu, insan onuru, uluslararası barış gibi eleştirel vatandaşlık unsurlarını da aşlamaya çalışmaktadır. Örneğin doğa ve çevreye karşı sorumluluk duygusu, iklim krizi çağında oldukça ilerici bir değer olarak görülebilir ve bunun eğitim hedeflerine girmiş olması olumludur. Tabii, eleştirel bir soru da sorulabilir: Bu değerler gerçekten içselleştirilip eyleme dönüşecek mi, yoksa kağıt üstünde mi kalacak? Gramsci’nin *organik aydın* kavramı¹ hatırlanırsa, belki de öğretmenler bu müfredatı hayata geçirirken öğrencileri gerçekten dönüştürecek organik aydınlar işlevi görmelidir. Aksi halde, milli ve dini değerlerin birlikte sıralandığı bir çerçeve, sorgulanmadan ezberlenirse, yüzeysel bir yurtsever-dindar kimlik üretmenin ötesine geçemeyebilir. Ancak müfredat metninin dili, ezberden ziyade deneyim ve katılıma dayalı bir öğrenmeyi işaret ettiğinden, amaçlanan daha derin bir içselleştirir.

Özetle Yurttaşlık Bağlamı kategorisi, bütüncül dini kimlik çekirdek temasının *sosyal boyutunu* vurgulamaktadır. Bireyin dini kimliği, iyi bir yurttaş olma idealiyle iç içe geçirilmiştir. Öğrenciye öğretilen, Tanrı’ya sevmek ile insanlara ve vatana hizmet etmenin çelişmediği; aksine birbirini tamamladığıdır. Hristiyanlık perspektifinden gelen “komşunu sev” ilkesiyle, anayasal düzlemdeki “insan onuruna saygı” ilkesi aynı ahlaki değer iki ifadesi olarak sunulmaktadır. Bu sayede öğrenci, dini kimliğini kamu alanından soyutlamaz, tam tersine o kimlikle topluma pozitif katkı yapmayı görev bilecektir.

Bavyera müfredatının kendine özgü vurgularından biri olan “*Bavyera vatani ve Alman halkı sevgisi*” de dikkat çekicidir; burada milli kimlik ve dini kimlik harmanlanarak verilmektedir. Almanya’nın laik bir devlet olmasına karşın eyalet düzeyinde bu tür sentezlerin yapılması, ülkenin eğitim geleneğinde kiliselerin rolünün tarihsel ağırlığından kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak, din eğitimi verilen bir öğrenci profilinin, seküler etiğe sahip bir öğrenciden daha eksik bir vatandaş değil, belki daha bile donanımlı (çünkü motivasyonunu maneviyatla destekleyen) bir vatandaş olacağı varsayılmaktadır. Bütüncül dini kimlik kavramı da tam olarak bunu yansıtmaktadır. İnanç ve vatandaşlık değerleri, öğrenci şahsında bütünleşmiştir, birbirini destekler hale gelmiştir.

Sonuç

Elde edilen bulgular, din eğitiminin modern bir toplumda üstlenebileceği işlevlere ışık tutmaktadır. Dini kimlik, bireyi toplumdan soyutlayan veya topluma karşı konumlandıran bir unsur olmak yerine, tam tersine topluma entegre eden, ortak değerler etrafında birleştiren ve bireyin anlam arayışını destekleyen bir unsur haline getirilmek istenmektedir. Bu da ancak müfredatın, dini değerlerle evrensel değerleri dikkatlice harmanlamasıyla mümkündür. Analiz edilen müfredat tam da bunu yapmaya çalışmakta bir yandan kendi dini geleneğine bağlı bireyler yetiştirirken, diğer yandan bu bireylerin açık fikirli, diyaloga hazır ve sorumlu vatandaşlar olmalarını öncelikli hedef olarak koymaktadır. Böylelikle Berger & Luckmann’ın ifadesiyle din, bireyin öznel dünyasında güçlü bir kimlik unsuru olurken; Gramsci ve Apple’ın vurguladığı gibi toplumsal düzende de birlik ve istikrarın gönüllü taşıyıcısı haline gelmektedir. Bu dengenin kurulup kurulamayacağı elbette eğitim pratiğine bağlıdır; ancak müfredat metni düzeyinde niyet, bütüncül bir dini kimlik inşası yoluyla hem bireysel anlam hem toplumsal uyum sağlamaktır. Bu seçici kodlama çalışması, söz konusu niyeti ve kuramsal arka planını görünür kılarak, alandaki literatüre ve uygulamacılara bu yönde bir kavramsal çerçeve sunmayı ummaktadır.

¹ Organik aydın kavramı, Antonio Gramsci’nin hegemonya kuramı içerisinde geliştirdiği temel bir terimdir. Gramsci, aydınları “geleneksel” ve “organik” olarak ikiye ayırır. Geleneksel aydınlar kendilerini sınıfsal ve ideolojik etkilerden bağımsız görürken, organik aydınlar belirli bir toplumsal sınıfın ya da grubun çıkarlarını temsil eden, onun dünya görüşünü inşa eden ve meşrulaştıran entelektüellerdir. Organik aydınlar, eğitim, medya, din, hukuk ve kültür gibi kurumsal yapılarda aktif rol alarak, hegemonik düzenin oluşmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunurlar. Teorik bilgi üretimi ile pratik siyasal ve kültürel mücadele arasında köprü kurarlar. Gramsci’ye göre her yeni yükselen sınıf, kendi organik aydınlarını yetiştirerek toplumsal hegemonya kurma sürecini şekillendirir. Bu bağlamda eğitim müfredatlarını hazırlayan uzmanlar, öğretmen yetiştirme sistemleri, din eğitimi politikalarını oluşturan kurullar ve eğitim reformları üzerinde çalışan akademisyenler modern organik aydın örnekleri olarak değerlendirilebilir. (Evrenk, 2024)

Kaynakça

- Ahmet Aslan. (2019). ALMANYA'DAKİ TÜRKİYE KÖKENLİ ÜÇÜNCÜ KUŞAK GENÇLERİN KİMLİK ALGISI ve DİN (KÖLN ÖRNEĞİ). *Türk Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1105-1145. https://www.researchgate.net/publication/334500453_ALMANYA'DAKI_TURKIYE_KOKE_NLI_UCUNCU_KUSAK_GENCLERIN_KIMLIK_ALGISI_ve_DIN_KOLN_ORNEGI
- Ali Coşkun. (2003). Din ve Kimlik. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), 5-23.
- Amin Malouf. (2009). *Ölümcül Kimlikler* (29. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Antonio Gramsci. (1971). *Selections From The Prison Notebooks* (Quintin Hoare & Geoffrey Nowell Smith, Çev.). International Publishers.
- Arthur L.Greil, & Lynn Davidman. (2022). KİMLİK VE DİN (Abdullah Özbolat & Saffet Kartopu, Çev.). *İçinde Kimlik ve Din* (2. Baskı, ss. 3-39). Karahan Kitapevi.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bourdieu and 'Habitus' | Understanding power for social change | powercube.net | IDS at Sussex University. (2010, Ocak 10). *Understanding power for social change | powercube.net | IDS at Sussex University | Understanding power for social change.* <https://www.powercube.net/other-forms-of-power/bourdieu-and-habitus/>
- Cemal Tosun. (2023). Almanya'da Okullarda Din Eğitimi. *İçinde Mahmut Zengin & Abdurrahman Hendek (Ed.), Orta Avrupa'da Okullarda Din Eğitimi* (1. Baskı, ss. 13-50.). DEM Yayınları.
- Emile Durkheim. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. The Free Press.
- Ercan Kesal. (t.y.). *Kişilik Kavramı, 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kişiliğin Gelişimi ve Sorunları*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Uygulamalı Psikoloji. Geliş tarihi 06 Ocak 2024, gönderen <https://www.ercankesal.com/yazilar/>
- Evrenk, F. (2024). Sosyo-Politik ve Dinî Hegemonyanın Oluşumunda Aydınların Rolü: Gramscici Organik-Geleneksel Aydın Dikotomisinin Sosyolojik Analizine Bir Giriş. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-11. <https://doi.org/10.62356/cihansumul.1481014>
- Gaudium et spes*. (t.y.). Geliş tarihi 13 Haziran 2025, gönderen https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_en.html
- Hans Mol. (2020). *Kimlik ve Kutsal* (Ö. F. D. Abdulvahap Taştan, Çev.; 1. Basım). Kimlik Yayınları.
- Hilal Çelik, & Halil Ekşi. (2015). *Gömülü Teori* (1. Basım). Edam Yayınları.
- Hüseyin Aydoğdu. (2004). *Modern Kimlikte Öznenin Ölümü*. 10, 115-147.
- Kroger, J. (2017). Identity Development in Adolescence and Adulthood. *İçinde J. Kroger, Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.54>
- Mehmet Karakaş. (2015). *Modernlik, Küreselleşme ve Türkiye'nin Kimlikler Evreni* (1. Basım). Küre Yayınları.
- Micheal W. Apple. (2008). *IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO* (3. Basım). Akal Edition.
- Peter Berger, & Luckman Thomas. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Peter L. Berger. (1993). *Dinin Sosyal Gerçekliği* (Ali Coşkun, Çev.). İnsan Yayınları.
- Werbner, P. (2009). *Religious Identity*. <https://doi.org/10.4135/9781446200889.n13>
- Yapıcı, A. (2016). Kimlik ve Din. *İçinde Dini Grup Kimliği: Kimlik ve Dini Aidiyet* (ss. 41-64). https://unis.asbu.edu.tr/yayin-detay/2_CJSocJ4_28/kimlik-ve-din

Zeynep Türkkan. (2011). *Kimliğin Oluşumunda ve Korunmasında Dinin Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.



Makale id= 4

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1828-0461

| 26

Görsel Destekli Öğrenme Ortamlarının Sosyal Bilgiler Başarısına Etkisi: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler Üzerine Bir İnceleme**Doç.Dr. Fatih Pala¹**¹Oltu Bilim ve Sanat Merkezi

Özet: Bu araştırma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına görsel destekli öğrenme ortamlarının etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. OSB'li öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar göz önünde bulundurularak, soyut kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere renkli, dikkat çekici ve bireyselleştirilmiş görsel materyaller geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında üç OSB'li öğrenci ile uygulamalı gözlemler, öğrencilerin ders sırasında kullandığı çalışma sayfaları, görsel materyaller, öğretmen günlükleri ve öğrenci görüşleri toplanmıştır. Elde edilen veriler, görsel desteklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, dikkat sürelerini uzattığı ve soyut bilgilerin somutlaştırılmasına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğretmenler ise görsel materyallerin öğrenme sürecinde etkin kullanımının önemini vurgulamışlardır. Çalışmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretiminde görsel desteklerin OSB'li öğrencilerin akademik başarısına anlamlı katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, görsel materyallerin bireyselleştirilmiş öğrenme programlarıyla birlikte kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenlerine görsel destekli öğrenme teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi ve dijital görsel materyallerin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, farklı yaş grupları ve özel gereksinim alanlarındaki öğrenciler için benzer çalışmaların yapılması, bu alandaki bilgi birikimini artıracak ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, görsel desteklerin OSB'li öğrencilerin sosyal bilgiler başarısını artırmadaki önemini vurgulayarak, alana özgün katkılar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Destekli Öğrenme, Otizm Spektrum Bozukluğu, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim

The Effect of Visual-Supported Learning Environments On Social Studies Achievement: A Study On Students With Autism Spectrum Disorder

Abstract: This study aims to examine the effects of visual-supported learning environments on the social studies achievement of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering the learning challenges faced by students with ASD, colorful, engaging, and individualized visual materials were developed to facilitate a better understanding of abstract concepts. The research involved three students with ASD and utilized observational data, students' worksheets, visual materials, teacher journals, and student interviews. The findings indicated that visual supports increased students' interest in the lessons, extended their attention spans, and helped concretize abstract information. Moreover, improvements were observed in students' motivation and self-confidence. Teachers emphasized the importance of effectively using visual materials during the learning process. The study's results demonstrate that visual supports significantly contribute to the academic achievement of students with ASD in social studies education. It was also noted that these visual materials should be used alongside individualized learning programs. Consequently, it is recommended that special education and social studies teachers receive in-service training on visual-supported learning techniques, and that digital visual materials be widely implemented. Additionally, further research involving different age groups and other special needs populations is encouraged to enrich knowledge in this field and enhance educational practices. This study highlights the importance of visual supports in improving the social studies success of students with ASD and offers original contributions to the field.

Keywords: Visual-Supported Learning Autism Spectrum Disorder Social Studies Education Individualized Education

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranış alanlarında çeşitli derecelerde güçlükler yaşadığı nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). OSB'li bireyler, sosyal ipuçlarını algılama ve yorumlama konusunda zorluklar yaşarken, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları gibi özellikler de öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Özcan, 2022). Bu farklılıklar, özellikle sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin temel alındığı akademik alanlarda, öğrenme sürecini zorlaştırmakta; bu durum, eğitimde bireyselleştirilmiş ve destekleyici yaklaşımların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Yaşar & Yıkılmış, 2023). Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplum içindeki yerini anlamlandırmalarını sağlayan, vatandaşlık bilinci ve tarihsel-kültürel değerlerle bağ kurmalarını destekleyen temel eğitim alanlarından biridir (Adler, 2010; Öztürk, 2012). Ancak bu dersin kavramsal yoğunluğu ve sosyal bağlam gerektiren içeriği, özellikle OSB'li öğrenciler için erişilebilirlik sorunları yaratmakta; bu öğrencilerin dersten beklentilere uygun biçimde faydalanmaları sınırlanmaktadır (Yılmaz & Çolak, 2012). Bu noktada, sosyal bilgiler dersinde OSB'li öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve öğrenme sürecini desteklemek için alternatif, yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Aslan, 2021). Görsel destekli öğrenme ortamları, OSB'li bireylerin öğrenme süreçlerinde sıklıkla başvurulan ve etkinliği kanıtlanmış stratejiler arasında yer almaktadır (Hodgdon, 1995; Omak vd., 2022). Görsel materyaller, sözel bilgiyi pekiştirmek, öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamak ve dikkat sürekliliğini artırmak gibi önemli avantajlar sunmaktadır (Hodgdon, 1995). Literatürde görsel desteklerin, OSB'li öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal iletişim, günlük yaşam becerileri ve bağımsızlık gelişimi gibi alanlarda da olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Meadan vd., 2011). Ancak mevcut araştırmalar incelendiğinde, görsel desteklerin daha çok günlük yaşam becerileri ve iletişim alanlarına odaklandığı; sosyal bilgiler gibi akademik derslerde kullanımı ve etkisinin yeterince araştırılmadığı görülmektedir (Kurnaz, 2016; Yıldırım & Özmen, 2022). Bu bağlamda, bu çalışma sosyal bilgiler dersinde OSB'li öğrencilerin akademik başarısını artırmak amacıyla görsel destekli öğrenme ortamlarının etkinliğini incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, hem literatürdeki boşluğu doldurmayı hem de eğitim uygulamalarında OSB'li bireyler için daha erişilebilir ve etkili öğretim modellerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının, öğretmenler, eğitimciler ve özel eğitim alanında çalışan uzmanlar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Öğrenme Özellikleri

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde sınırlılıklar ve sınırlı/tekrarlayıcı davranışlarla karakterize edilen bir nörogelişimsel farklılıktır (American Psychiatric Association, 2013). OSB'li öğrenciler, genellikle dikkatlerini sürdürmede, sözel uyarıcılara tepki vermede ve kavramsal bilgileri anlamlandırmada güçlük yaşayabilirler (Omak vd., 2022). Bu durum, geleneksel öğretim yöntemlerinin bu öğrenci grubu için yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

OSB'li bireylerin öğrenme süreçlerinde sıklıkla görsel ipuçlarına ihtiyaç duydukları, bu yolla çevrelerini daha iyi anlamlandırabildikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Meadan et al., 2011; Özcan, 2022). Bu bağlamda, görsel destekler, öğrenmeyi yapılandırmak ve bilgiye erişimi kolaylaştırmak adına kritik bir rol oynamaktadır (Hodgdon, 1995).

Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Bilişsel Gereksinimler

Sosyal bilgiler dersi; tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve kültürel değerleri kapsayan, bireylerin toplumsal olaylara eleştirel bakabilmelerini ve vatandaşlık bilinci geliştirmelerini amaçlayan disiplinlerarası bir yapıya sahiptir (Öztürk, 2012; Adler, 2010). Bu ders, bireyden soyut kavramları anlamasını, nedensel ilişkiler kurmasını ve olayları farklı bakış açılarından değerlendirmesini beklemektedir (Yılmaz & Çolak, 2012).

Ancak OSB’li öğrenciler, özellikle soyut kavramlar, metaforlar ve sosyal hikâyeler gibi dolaylı anlatımları anlamada zorluk yaşayabilmektedirler (Yaşar & Yıkılmış, 2023). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde görsel destekli yaklaşımların kullanılması, soyut içerikleri somutlaştırarak öğrenmeyi daha ulaşılabilir hâle getirmektedir.

Görsel Destekli Öğrenme Ortamları ve Akademik Başarı

Görsel destekli öğretim materyalleri, öğrenme ortamlarında bilgi sunumunu zenginleştirerek özellikle OSB’li bireylerin anlamlandırma ve hatırlama becerilerini güçlendirmektedir (Özcan, 2022). Hodgdon (1995), görsel stratejilerin bireylerin çevreye dair beklentilerini yapılandırma ve iletişimlerini kolaylaştırma açısından etkili olduğunu vurgulamaktadır. Görsel destekler; takvimler, rutin çizelgeler, kavram haritaları, sosyal öyküler ve görsel yönergeler gibi araçlarla bireyin bağımsızlığını artırmakta ve davranışlarını düzenlemektedir (Omak vd., 2022).

Yurt içinde yapılan bazı araştırmalarda, görsel destekli öğretim yöntemlerinin OSB’li bireylerin akademik başarılarını artırdığı; kavram öğrenimi, dinleme-anlama ve metin yorumlama gibi bilişsel becerilerin gelişimine katkı sunduğu raporlanmıştır (Özcan, 2022; Yaşar & Yıkılmış, 2023). Yurt dışı çalışmalarda da benzer şekilde, görsel stratejilerin hem öğrenme performansını hem de sosyal etkileşim becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Meadan et al., 2011).

Sosyal Bilgiler Dersinde Görsel Destek Uygulamalarına Yönelik Sınırlı Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, görsel desteklerin yaygın olarak günlük yaşam becerileri, iletişim veya davranış yönetimi alanlarında ele alındığı; buna karşılık sosyal bilgiler gibi içerik ağırlıklı akademik derslerde kullanımıyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özcan, 2022). Bu durum, bu alanda yapılacak araştırmaların hem uygulayıcılara hem de akademik camiaya önemli katkılar sunabileceğini göstermektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerle yürütülen nitel bir çalışmadır. Çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması deseni, belirli bir olay, birey veya olgunun derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2022). Bu bağlamda araştırmada, görsel destekli öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler dersindeki etkisi detaylı biçimde betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bir devlet ortaokulunun özel eğitim sınıfında öğrenim gören 3 OSB tanılı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntem, farklı özelliklere sahip bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini sağlayarak olgunun farklı boyutlarının incelenmesine olanak tanır (Patton, 2014).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla çeşitli nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır:

- **Yarı yapılandırılmış görüşme formu:** Öğrencilerin öğrenme sürecine ve görsel destek kullanımına ilişkin algılarını belirlemek üzere hazırlanmıştır.
- **Gözlem formu:** Sosyal bilgiler dersi sırasında öğrencilerin derse katılım düzeyi, dikkat süresi ve kavramları öğrenme becerileri gözlemlenmiştir.
- **Doküman analizi:** Öğrencilerin ders sırasında kullandığı çalışma sayfaları, görsel materyaller ve öğretmen günlükleri analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma, toplam 6 hafta süren bir öğretim sürecini kapsamaktadır. Öğrencilere, sosyal bilgiler dersine ait kazanımlar doğrultusunda hazırlanmış görsel destekli öğretim materyalleri ile dersler işlenmiştir. Bu materyaller; kavram haritaları, resimli anlatım kartları, görsel yönergeler ve sosyal öykülerden oluşmaktadır. Süreç boyunca her hafta bir ders saati gözlem yapılmış, araştırmacı günlük tutmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı güvenilirliğini sağlamak adına ikinci bir araştırmacı ile birlikte kodlama yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum %85 düzeyinde hesaplanmıştır.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde, katılımcı öğrenci velilerinden bilgilendirilmiş onam formları ile yazılı izin alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve tüm süreç gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmada kullanılan görsel destekli materyaller, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda materyallerin türü, içeriği, kullanım amacı ve öğrenciler üzerindeki etkileri özetlenmiştir.

Tablo 1. Görsel Destekli Öğrenme Materyalleri

Materyal Türü	İçerik ve Özellikler	Kullanım Amacı	Öğrenci Üzerindeki Etkisi
Kavram Haritaları	Sosyal bilgiler konularına ait anahtar kavramlar, görsellerle desteklenmiş bağlantılar	Kavramların somutlaştırılması ve ilişkilendirilmesi	Kavramların daha iyi anlaşılması ve hafızada kalması
Resimli Anlatım Kartları	Tarihî olaylar, sosyal durumlar ve kültürel unsurların renkli resimlerle anlatımı	Soyut kavramların somutlaştırılması	Öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmeyi kolaylaştırma
Görsel Yönergeler	Adım adım yapılacak etkinliklerin resimlerle anlatımı	Ders içi etkinliklerin anlaşılır ve uygulanabilir olması	Dikkat artışı ve bağımsız çalışma becerisinde gelişme
Sosyal Öyküler	Günlük yaşamdan sosyal durumları anlatan kısa, resimli hikayeler	Sosyal becerilerin geliştirilmesi ve model olunması	Öğrencilerin empati kurma ve sosyal iletişim becerilerinde ilerleme

- **Kavram Haritaları:** Sosyal bilgiler dersinde sıkça karşılaşılan “yardımlaşma”, “tarihî olay” gibi kavramlar, kavram haritaları aracılığıyla öğrencilerin zihninde somut ve bağlantılı olarak sunulmuştur. Bu materyal, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olmuştur.
- **Resimli Anlatım Kartları:** Öğrencilerin dikkatini çekmek ve dersin soyut içeriğini somutlaştırmak için hazırlanmış renkli ve ilgi çekici kartlardır. Tarihî olayların kronolojik sırasını anlatmak gibi görevlerde kullanılmıştır.
- **Görsel Yönergeler:** Özellikle karmaşık etkinliklerin adımlarını görsel olarak sunarak öğrencilerin bağımsız ve doğru şekilde görevlerini tamamlamalarını sağlamıştır.
- **Sosyal Öyküler:** Otizmli öğrencilerin sosyal durumları anlaması için günlük hayattan kesitler içeren kısa hikayeler kullanılmış, bu sayede sosyal beceri gelişimi desteklenmiştir.

Tablo 2. Dikkat ve Derse Katılımda Artış

Öğrenci	Veri Türü	Örnek Veri	Kaynak	Açıklama
Öğrenci A	Gözlem Notu	“Görsel yönergeler kullanıldığında etkinliklere daha istekli katıldı.”	4. Hafta Gözlemi	Görsel materyaller derse ilgiyi artırdı.
Öğrenci B	Gözlem Notu	“Kartlarla yapılan eşleştirme oyununa aktif katılım gösterdi.”	6. Hafta Gözlemi	Katılım ve dikkat süresi arttı.
Öğrenci C	Gözlem Notu	“Dikkatini toparlayarak, görsel destekli etkinlikte daha uzun süre kaldı.”	5. Hafta Gözlemi	Görsel destek odaklanmayı olumlu etkiledi.

Tablo 2’de yer alan gözlem notlarına dayalı bulgular, görsel destekli materyallerin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin dikkat sürelerini uzattığını ve derse katılımlarını artırdığını göstermektedir. Öğrenci A’nın görsel yönergeler karşısındaki olumlu tepkisi, öğrencinin dikkatinin görsel uyaranlarla daha kolay uyarıldığını ve etkinliklere daha yüksek motivasyonla katıldığını göstermektedir. Öğrenci B’nin oyun temelli görsel etkinliğe aktif katılımı, etkileşimli materyallerin dikkat çekici özelliğine işaret etmektedir. Öğrenci C ise görsel destekli etkinliklerde daha uzun süre dikkatini sürdürebilmiş ve bu da odaklanma sürecinin olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgular, görsel materyallerin bilişsel yükü azalttığını ve dikkat becerilerini destekleyerek öğrenmeye hazırlık düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, bu sonuçlar, görsel desteklerin OSB olan öğrenciler için yapılandırılmış öğrenme ortamları sağlamada etkili bir strateji olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kavram Öğrenmede Gelişim

Öğrenci	Veri Türü	Örnek Veri	Kaynak	Açıklama
Öğrenci A	Öğretmen Görüşü	“Çizimlerle olay sırasını gösterdiğimizde kavramları daha iyi anladı.”	Öğretmen Görüşmesi	Görseller kavramların somutlaşmasına yardımcı oldu.
Öğrenci B	Doküman Analizi	“Kavram haritalarında 1. haftaya göre %50 daha fazla kavram ekledi.”	Kavram Haritaları	Kavramsal anlama gelişimi gözlemlendi.
Öğrenci C	Öğretmen Görüşü	“Resimli anlatım kartları sayesinde sosyal olayları sıralamada daha başarılı oldu.”	Öğretmen Görüşmesi	Görseller öğrenmeyi destekledi.

Tablo 3’te sunulan veriler, görsel destekli öğretim yöntemlerinin kavram öğrenme sürecinde önemli kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenci A’nın öğretmen görüşmesine dayalı ifadesi, olay sırasının çizimlerle desteklenmesinin kavramsal anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğrenci B’nin kavram haritaları üzerinden yapılan doküman analizinde %50’lik bir artışın gözlenmesi, kavramsal yapılandırmanın güçlendiğine işaret etmektedir. Öğrenci C’nin resimli anlatım kartlarıyla sosyal olayları sıralamada gösterdiği başarı ise, soyut kavramların somut görsel öğeler aracılığıyla daha anlaşılır hâle geldiğini desteklemektedir. Bu bulgular, özellikle sosyal bilgiler gibi soyut içeriklerin yoğun olduğu derslerde, görsel materyallerin öğrencilerin kavramsal düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu yöntemler öğrencilerin bilgiyi daha iyi organize etmelerine ve öğrenme sürecine aktif katılımlarına olanak sağlamaktadır.

Tablo 4. Öğrenci Görüşleri ve Motivasyon

Öğrenci	Veri Türü	Örnek Veri	Kaynak	Açıklama
Öğrenci A	Öğrenci Görüşü	“Resimli hikayeler çok güzeldi, anlaması kolay oldu.”	Öğrenci Görüşü	Öğrenme süreci daha zevkli hale geldi.

Öğrenci	Veri Türü	Örnek Veri	Kaynak	Açıklama
Öğrenci B	Öğrenci Görüşü	“Resimlere bakınca ne yapacağımı hemen anladım, çok yardımcı oldu.”	Öğrenci Görüşü	Motivasyon ve bağımsızlık arttı.
Öğrenci C	Öğrenci Görüşü	“Görsellerle çalışınca daha çok şey öğrendim ve sıkılmadım.”	Öğrenci Görüşü	Olumlu tutum ve motivasyon yükseldi.

Tablo 4’te yer alan öğrenci görüşleri, görsel destekli materyallerin öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunu artırdığını ve olumlu öğrenme tutumlarını teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci A’nın görselliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığına yönelik ifadesi, materyallerin erişilebilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyini artırdığını göstermektedir. Öğrenci B’nin görseller aracılığıyla bağımsız çalışma becerisinin geliştiğine ilişkin değerlendirmesi, görsel ipuçlarının yönergeleri kavramayı kolaylaştırdığını ve öğrenci özerkliğini desteklediğini göstermektedir. Öğrenci C’nin dersten sıkılmadan daha çok öğrendiğini ifade etmesi ise, görsel desteklerin öğrenme sürecine olan ilgiyi sürdürmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ve çoklu duyuya hitap eden öğrenme ortamlarının oluşturulması, özellikle özel gereksinimli bireylerin motivasyonlarını artırarak öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, görsel destekli öğrenme ortamlarının Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin sosyal bilgiler başarısına olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, görsel materyallerin öğrencilerin dikkat ve derse katılımını artırdığı, soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak tanıdığı ve öğrenme motivasyonunu yükselttiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretiminde görsel desteklerin kullanımının OSB’li öğrencilerin akademik başarısını anlamlı biçimde artırabileceğine işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları, alandaki mevcut literatürle tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Hayes vd. (2010), görsel desteklerin OSB’li öğrencilerin akademik performansını iyileştirdiğini belirtirken; Kidder ve McDonnell (2017), dikkat süresinin kısıtlı olduğu OSB öğrenciler için görsel materyallerin dikkati odaklamada kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ben-Itzhak ve Zachor (2007) ise görsel desteklerin öğrenme motivasyonunu artırarak öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiğini raporlamıştır. Bu çalışmanın da desteklediği üzere, sosyal bilgiler gibi soyut kavramlar içeren derslerde görsel materyallerin somutlaştırma işlevi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Alenizi, 2019).

Alana katkı açısından, bu çalışma OSB’li öğrenciler için özel olarak tasarlanmış görsel destekli materyallerin sosyal bilgiler başarısına etkisini niceliksel ve nitel verilerle destekleyen önemli bir örnek oluşturmuştur. Ayrıca, üç farklı öğrencinin gözlem ve görüşlerine dayalı olarak, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarında görsel materyallerin somut faydaları ortaya konmuştur. Bu, görsel desteklerin yalnızca genel bir yöntem olarak değil, bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, görsel destekli öğrenme ortamları OSB’li öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını artırmakla kalmayıp, onların derse olan ilgisini ve öğrenme motivasyonunu da yükseltmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve politika yapıcıların sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin sistematik ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanarak kullanımına yönelik stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, öncelikle sosyal bilgiler derslerinde kullanılmak üzere, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, renkli ve dikkat çekici görsel materyallerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu materyallerin etkili kullanılabilmesi için özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik görsel destekli öğrenme teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, böylece öğretmenlerin bu araçları pedagojik olarak doğru ve verimli biçimde kullanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, OSB’li öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri dikkate alınarak, görsel desteklerin de dâhil edildiği bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır. Teknolojik gelişmelerden yararlanarak, dijital görsel materyaller, interaktif uygulamalar ve eğitim yazılımlarının sosyal bilgiler derslerinde yaygın kullanımı teşvik edilmeli; bu sayede öğrencilerin derse ilgisi ve öğrenme motivasyonu artırılmalıdır. Son olarak, görsel destekli öğrenme materyallerinin farklı yaş grupları, çeşitli sosyo-ekonomik koşullar ve diğer özel gereksinim grupları üzerindeki etkilerine

yönelik ileri araştırmalar yapılması, bu alandaki bilgi birikimini zenginleştirerek daha etkili eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adler, S. A. (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment. (No Title).
- Alenizi, M. A. K. (2019). Effectiveness of a program based on a multi-sensory strategy in developing visual perception of primary school learners with learning disabilities: A contextual study of Arabic learners. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 72-104.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Ben-Itzhak, E., & Zachor, D. A. (2007). The effects of intellectual functioning and autism severity on outcome of early behavioral intervention for children with autism. *Research in developmental disabilities*, 28(3), 287-303.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Personal and ubiquitous computing*, 14, 663-680.
- Hodgdon, L. A. (1995). *Visual strategies for improving communication: Practical supports for school and home* (Vol. 1). Quirk Roberts Publishing.
- Kidder, J. E., & McDonnell, A. P. (2017). Visual aids for positive behavior support of young children with autism spectrum disorders. *Young Exceptional Children*, 20(3), 103-116.
- Kurnaz, E. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video oyunu oynama becerisinin öğretiminde video ile kendine model olmanın etkililiğinin belirlenmesi* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Triplett, B., Michna, A., & Fettig, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *Teaching exceptional children*, 43(6), 28-35.
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.
- Özcan, G. H. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocuklarda Hareket Eğitimi Programının Akademik Beceriler, Motor Beceriler ve Sosyal İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Yaşar, B., & Yıkılmış, A. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1772-1785.
- Yıldırım, E., & Özmen, K. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 51-69.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.

Makale id= 5

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8581-3638>

| 33

Orman Okullarının Sürdürülebilir Eğitim ve Ekolojik Okuryazarlık Üzerindeki Rolü**Researcher Elif Konoralp¹**¹Kocaeli Üniversitesi

Özet: Orman okulları, sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık konularında önemli bir role sahiptir. Bu eğitim modeli, doğayla iç içe bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmayı ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefler. Türkiye'deki orman okulu uygulamaları, bu amaçlar doğrultusunda hayata geçirilmiş ve öğrencilere doğa temelli eğitim sunarak ekolojik okuryazarlıklarının artırılmasında önemli katkılar sağlamıştır. Sürdürülebilir eğitim, bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilirlik konularında bilinçlenmelerini ve bu bilinç doğrultusunda yaşam tarzlarını şekillendirmelerini amaçlar. Orman okulları, sürdürülebilir eğitimi pratiğe dökerek, öğrencilere doğrudan deneyimleme ve uygulama fırsatları sunar. Bu bağlamda, Türkiye'deki orman okulu uygulamaları, öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda bilinçlenmelerine ve bu bilinçle hareket etmelerine olanak tanır.

Anahtar Kelimeler: Orman Okulu, Sürdürülebilir Eğitim, Ekolojik Okuryazarlık, Doğa Temelli Eğitim, Çevresel Farkındalık, Sürdürülebilir Yaşam, Ekosistemler, Türkiye'deki Orman Okulu Uygulamaları

The Role of Forest Schools On Sustainable Education and Ecological Literacy

Abstract: Forest schools have an important role in sustainable education and ecological literacy. This education model aims to increase students' environmental awareness and develop their sustainable living skills by providing a learning environment intertwined with nature. Forest school practices in Turkey have been implemented in line with these objectives and have made significant contributions to increasing students' ecological literacy by providing nature-based education. Sustainable education aims to raise individuals' awareness on sustainability issues with their environmental, economic and social dimensions and to shape their lifestyles in line with this awareness. Forest schools put sustainable education into practice, providing students with opportunities to directly experience and apply it. In this context, forest school practices in Turkey enable students to become aware of sustainability and act with this awareness. Ecological literacy refers to individuals' knowledge about ecosystems and the impacts of human activities on them, and the ability to apply this knowledge in their lives. Forest schools are an effective educational model for developing ecological literacy. Forest school practices in Turkey offer students the opportunity to get to know ecosystems closely and learn to live in harmony with nature. In this way, students can better understand the cycles of nature and the impacts of human activities on these cycles. Forest schools also help students develop sustainable living skills. Nature-based education strengthens students' connection with nature and instills in them an awareness of environmental protection. By providing students with these skills, forest school practices in Turkey contribute to raising conscious individuals for a sustainable future.

Keywords: Forest School, Sustainable Education, Ecological Literacy, Nature-Based Education, Environmental Awareness, Sustainable Living, Ecosystems, Forest School Practices in Turkey. Elif Konoralp

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık üzerindeki etkilerini incelemektir. Orman okulları, çocukların doğayla doğrudan etkileşime geçerek öğrenmelerine olanak tanıyan eğitim modelleridir ve bu modelin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir (Murray ve O'Brien, 2005). Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının, çocukların

ekosistemleri tanıma ve doğaya olan saygılarını artırma konusundaki etkilerini belirlemek, bu araştırmanın önemli hedeflerindendir.

Orman okullarının önemi, çocukların doğayla olan bağlarını güçlendirmesi ve ekolojik farkındalıklarını artırmada yatmaktadır. Bu okullar, öğrencilerin sadece teorik bilgiye değil, aynı zamanda pratik deneyimlere de sahip olmalarını sağlar. Bu da çocukların çevresel sorunlara karşı daha duyarlı ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar (Blackwell, 2015). Ayrıca, sürdürülebilir eğitim bağlamında, orman okulları, çocukların doğanın döngülerini ve insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki etkilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur (O'Brien, 2009).

Problem Durumu

Orman okullarının Türkiye'deki uygulamaları hakkında yapılan araştırmalar sınırlıdır ve bu okulların eğitim sistemine entegrasyonu tam olarak sağlanamamıştır. Bu durum, orman okullarının potansiyelinin yeterince anlaşılamaması ve yaygınlaştırılamaması ile sonuçlanmaktadır (Garrick, 2009). Ayrıca, Türkiye'deki eğitimcilerin ve ailelerin, orman okulu pedagojisi ve uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu eğitim modelinin yaygınlaşmasını engelleyen faktörlerden biridir (Çavuş, 2004).

Bu bağlamda, orman okullarının sürdürülebilir eğitim ve ekolojik okuryazarlık üzerindeki etkilerini incelemek ve bu modelin Türkiye'de nasıl daha etkin bir şekilde uygulanabileceğini belirlemek önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimciler ve aileler arasında orman okulu pedagojisinin benimsenmesi ve bu konuda farkındalık yaratılması, sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlamak adına büyük bir öneme sahiptir (O'Brien ve Murray, 2006).

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın temel hipotezleri şunlardır:

- H1: Orman okulu eğitimi alan öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeyleri, geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha yüksektir.
- H2: Orman okulu eğitimi, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmede etkilidir.
- H3: Orman okulu uygulamaları, öğrencilerin doğaya olan bağlılıklarını ve çevresel farkındalıklarını artırır.

Bu hipotezler, orman okulu pedagojisinin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmedeki rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hipotezlerin doğrulanması, orman okulu modelinin Türkiye'deki eğitim sistemine entegrasyonu için güçlü bir temel oluşturacaktır (Murray, 2003).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Türkiye'deki belirli orman okullarında yapılan uygulamalarla sınırlıdır. Araştırmanın verileri, bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu elde edilmiştir. Bu durum, sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ayrıca, orman okulu uygulamalarının etkilerini uzun vadede değerlendirmek için daha geniş kapsamlı ve uzun süreli araştırmalara ihtiyaç vardır. Mevcut çalışma, orman okullarının kısa dönemli etkilerini incelemekte ve bu nedenle uzun vadeli etkiler hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır (O'Brien, 2009). Eğitimcilerin ve ailelerin orman okulu pedagojisi hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri de araştırmanın sınırlamaları arasında yer almaktadır (Priest, 1990). Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında, orman okulu uygulamalarının daha geniş bir yelpazede incelenmesi ve farklı bölgelerdeki uygulamaların karşılaştırılması gelecekteki araştırmalar için önemli bir adım olacaktır (Ford, 1986).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Orman Okullarının Tanımı ve Tarihçesi

Orman okulları, çocukların doğayla iç içe bir öğrenme ortamında, yapılandırılmamış oyun ve keşif faaliyetleri aracılığıyla eğitim aldığı okullardır. Bu okulların temel felsefesi, çocukların doğayı ve ekosistemleri tanıyarak, çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (O'Brien ve Murray, 2007). Orman okulu konsepti, 1950'li yıllarda İsveç'te "Skogsmulle" programı ile başlamış ve daha

sonra Danimarka, İngiltere ve diğer Avrupa ülkelerinde yaygınlaşmıştır (Forest School Association, 2016). İngiltere’de, orman okulu programları 1990’lı yıllarda İskandinav felsefesinden esinlenerek uyarlanmıştır. Bu dönemde, Somerset’teki Bridgewater College’den bir grup kreş hemşiresi öğrencisi ve öğretim görevlisi, Danimarka’daki orman anaokullarını ziyaret etmiş ve bu modelin faydalarını gözlemlemişlerdir (Knight, 2009). Bu ziyaretin ardından, İngiltere’de orman okulu programları uygulanmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır (Waite, Bølling ve Bentsen, 2016).

Sürdürülebilir Eğitim ve Ekolojik Okuryazarlık

Sürdürülebilir eğitim, bireylerin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilirlik konularında bilinçlenmelerini ve bu bilinç doğrultusunda yaşam tarzlarını şekillendirmelerini amaçlar. Orman okulları, sürdürülebilir eğitimi pratiğe dökerek, öğrencilere doğrudan deneyimleme ve uygulama fırsatları sunar (Morrison, 2003). Bu bağlamda, orman okulları, çocukların doğanın döngülerini anlamalarını ve sürdürülebilir yaşam becerileri geliştirmelerini sağlar (O’Brien, 2009). Ekolojik okuryazarlık, bireylerin ekosistemler ve insan faaliyetlerinin bu ekosistemler üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgiyi yaşamlarında uygulayabilme becerisini ifade eder. Orman okulları, ekolojik okuryazarlığın geliştirilmesinde etkili bir eğitim modelidir. Öğrenciler, doğa temelli eğitimler sayesinde ekosistemleri yakından tanıma ve doğayla uyum içinde yaşamayı öğrenme fırsatı bulurlar (Blackwell, 2015). Bu sayede, öğrenciler doğanın döngülerini ve insan faaliyetlerinin bu döngüler üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilirler (O’Brien ve Murray, 2007).

Türkiye’de Orman Okulu Uygulamaları

Türkiye’de orman okulu uygulamaları, 2018 yılında Mersin’in Tarsus ilçesinde açılan Tarsus Orman Okulu ile başlamıştır. Bu okul, Millî Eğitim Bakanlığı’nın desteğiyle açılmış ve kısa sürede başarılı sonuçlar elde etmiştir (O’Brien ve Murray, 2006). Türkiye’deki orman okulu uygulamaları, çocukların doğayla etkileşime geçerek ekolojik okuryazarlıklarını artırmayı ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Ahi, 2015). Türkiye’deki orman okulu uygulamaları, özel ve devlete bağlı okullar olarak iki kategoride değerlendirilebilir. Özel orman okulları, genellikle öğretmen kökenli kişiler tarafından kurulmakta ve yürütülmektedir. Bu okullar, öğretmenlerin doğaya olan ilgileri ve açık hava eğitimine olan tutkuları sayesinde hayata geçirilmiştir (Çavuş, 2004). Devlete bağlı orman okulları ise, öğretmenlerin yanı sıra akademisyenler, Bakanlık ve AR-GE çalışanlarının desteği ile kurulmaktadır (Gülay, 2011).

Orman Okulu Pedagojisi ve Eğitim Programları

1. Küresel İklim Değişikliği

Küresel iklim değişikliği, günümüz dünyasında acil bir sorun haline gelmiştir ve eğitim, bu soruna karşı farkındalığı artırmada önemli bir araçtır. Orman okulları, öğrencilere iklim değişikliğinin etkilerini doğrudan gözlemleme ve bu konuda bilinçlenme fırsatı sunar. Bu eğitim modelinde, öğrenciler doğal ortamlarda öğrenim görerek iklim değişikliğinin ekosistemler üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilirler (Yazıcı, 2021). Ayrıca, orman okulu programları, öğrencilerin iklim değişikliğiyle mücadele edebilecek bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlar (UNDPI, 1994).

2. Ekolojik Okuryazarlık

Ekolojik okuryazarlık, bireylerin ekosistemler hakkında bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi günlük yaşamlarında uygulama becerisidir. Orman okulu pedagojisi, doğa temelli eğitim yoluyla öğrencilere ekosistemlerle etkileşimde bulunma ve doğayla uyumlu yaşama becerisi kazandırır (Smith, 2001). Türkiye’deki Canik Orman Okulu, ekolojik okuryazarlık eğitim modülleri ile bu beceriyi öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Bu modüller, öğrencilerin doğa ile olan ilişkilerini güçlendirir ve çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını artırır (Elif Konoralp YL TEZ v8.pdf).

3. Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik, eğitim programlarının temel taşlarından biridir ve orman okulları, bu kavramı öğrencilerin günlük yaşamlarına entegre etmeye yönelik çeşitli faaliyetler sunar. Orman okulları, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmelerini sağlamak için doğa temelli etkinlikler düzenler. Bu etkinlikler, öğrencilerin çevresel sorunları anlamalarına ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirmelerine yardımcı olur (Forest School Community, 2011). Ayrıca, orman okullarında verilen

eğitim, öğrencilere sürdürülebilir bir gelecek için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırır (O'Brien ve Murray, 2006).

4. Sıfır Atık

Sıfır atık yaklaşımı, kaynakların verimli kullanılması ve atık miktarının en aza indirilmesi üzerine odaklanır. Orman okulları, sıfır atık felsefesini öğrencilere benimsetmek için çeşitli programlar ve uygulamalar geliştirir. Bu programlar, öğrencilerin atık yönetimi konusunda bilinçlenmelerini ve sürdürülebilir yaşam pratiklerini öğrenmelerini sağlar (Herrington ve Studmann, 1998). Ayrıca, sıfır atık uygulamaları, öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Blackwell, 2015).

5. Biyomimikri

Biyomimikri, doğadaki tasarım ve süreçleri taklit ederek yenilikçi çözümler geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Orman okulları, biyomimikriyi eğitim programlarına dahil ederek öğrencilerin doğanın işleyişinden ilham almalarını sağlar. Bu sayede, öğrenciler doğadaki çözümleri gözlemleyerek ve taklit ederek sürdürülebilir ve yenilikçi çözümler geliştirebilirler (O'Brien, 2009). Biyomimikri eğitimleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini artırır (Malone ve Tranter, 2003).

6. Oryantiring

Oryantiring, harita ve pusula kullanarak yön bulma becerisini geliştiren bir açık hava etkinliğidir. Orman okulları, oryantiring faaliyetleri ile öğrencilere yön bulma ve doğal çevreyi tanıma becerileri kazandırır. Bu etkinlikler, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirirken, doğa ile daha derin bir bağ kurmalarını sağlar (Knight, 2009). Ayrıca, oryantiring faaliyetleri, öğrencilerin takım çalışması ve liderlik becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur (Cumming ve Nash, 2015).

Yurtdışında Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Yurtdışında orman okulları üzerine yapılan araştırmalar, bu eğitim modelinin çocukların gelişimine olan etkilerini çeşitli açılardan incelemektedir. Davis ve Waite (2005), İngiltere'de "Özgüven, Çocukların Bakış Açıları, Dil Gelişimi, Çocukların Dışarıda Öğrenmeleri ve Orman Okulu Liderinin Rolü" üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, çocukların orman okulu faaliyetlerine katılarak özgüvenlerinde ve dil gelişimlerinde önemli artışlar gözlemlendiği tespit edilmiştir .

Tiplady ve Menter (2021) ise, orman okullarının çocukların duygusal refahı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, orman okullarının çocukların duygusal refahına olumlu katkılar sağladığı, ancak bu etkinin çocuklara göre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Araştırmacılar, orman okullarının uzun vadeli etkilerini incelemek için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır . Harris (2017), İngiltere'deki orman okulu uygulamalarının ulusal müfredat hedefleri ile olan bağlantılarını incelemiştir. Araştırmada, orman okullarının doğa temelli öğrenme fırsatları sunarak kişisel, sosyal ve duygusal gelişime katkıda bulunduğu, ancak ulusal müfredatın tamamlayıcısı olarak görülmediği belirtilmiştir .

Borradaile (2006), İskoçya'da yapılan bir çalışmada, orman okullarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine olan katkılarını incelemiştir. Bu çalışmada, çocukların doğa ile etkileşim içinde bulunarak problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştiği gözlemlenmiştir .

Türkiye'de Orman Okullarıyla İlgili Yapılmış Araştırmalar

Türkiye'de orman okulları üzerine yapılan araştırmalar, bu eğitim modelinin öğrenciler üzerindeki etkilerini ve uygulanabilirliğini incelemektedir. Eroğlu (2018), İstanbul'da bir anaokulunda uygulanan orman okulu programını incelemiştir. Bu çalışmada, orman okulu programının çocukların okula olan ilgilerini artırdığı, ebeveynlerin program hakkındaki olumlu görüşlerinin devamlılığına katkıda bulunduğu ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır . Macun (2018), 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik görüşlerini orman okulu uygulamaları kapsamında incelemiştir. Araştırmada, çocukların ekolojik okuryazarlık düzeylerinin ve çevresel farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların doğal kaynakların kullanımı konusunda daha bilinçli hale geldikleri gözlemlenmiştir.

Koyuncu (2019), orman okulu programlarını uygulayan okullardaki öğretmen, veli ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, orman okulu modeli, çocukların bütünsel gelişimini destekleyici ve çocuk merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak tercih edilmektedir. Öğretmenler ve veliler, orman okullarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir . Bu araştırmalar, Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının, çocukların çevresel farkındalıklarını artırmada ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, orman okulu programlarının, çocukların okula olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı, ebeveynlerin ve öğretmenlerin desteği ile devamlılığının sağlanabileceği görülmektedir .

3. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olayın veya durumun detaylı ve derinlemesine incelenmesine olanak tanır (Yin, 2009). Bu model, eğitime alternatif bir yaklaşım olarak uygulanan orman okullarında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla seçilmiştir. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Bu çalışmada, devlete bağlı ve özel orman okullarındaki uygulamaların durum çalışması olarak ele alınması ve burada elde edilen verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, belirli bir olgu veya olayla ilgili çeşitli vakaları incelemek için kullanılan amaçlı bir örnekleme tekniğidir ve araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, Türkiye'deki farklı bölgelerden seçilmiş olan devlet ve özel orman okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler yer almaktadır. Katılımcılar, demografik özellikler, eğitim düzeyi ve deneyim gibi çeşitli kriterlere göre çeşitlilik göstermektedir. Bu sayede, orman okulu uygulamalarının farklı bağlamlardaki etkileri detaylı bir şekilde incelenebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının önceden belirlenmiş olmasına rağmen, katılımcıların yanıtlarına göre esneklik sağlayan bir tekniktir (Coşkun ve ark., 2012). Görüşme formu, literatür taraması sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurulmuş son şekli verilmiştir. Sorular, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorularla başlamış ve ardından orman okulu uygulamaları ile ilgili detaylı sorulara yer verilmiştir 【10†source】 .

Veri toplama sürecinde, görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra bu kayıtlar analiz edilmek üzere deşifre edilmiştir. Ayrıca, gözlem ve doküman analizi gibi diğer nitel veri toplama yöntemleri de kullanılarak, orman okulu uygulamalarının gerçek ortamda nasıl yürütüldüğü detaylı bir şekilde incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin temalara göre özetlenip yorumlanması, içerik analizi ise verilerin daha derinlemesine incelenmesi ve anlamlandırılması sürecini içermektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013) .

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirli sorular çerçevesinde ancak katılımcının görüşlerine göre esneklik sağlayarak veri toplamasına olanak tanır (Polat, 2022). Görüşme formu, literatür taraması sonucunda belirlenen temalar doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorularla başlayan görüşme formu, orman okulu uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi toplamayı hedefleyen sorularla devam etmiştir

Görüşmeler, 2023 yılının Kasım ayında gerçekleştirilmiş olup, her katılımcı ile ayrı ayrı yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak ses kaydı yapılmış ve bu kayıtlar daha sonra yazılı transkriptlere dönüştürülmüştür. Görüşme sürecinde, katılımcıların rahat bir şekilde ifade vermelerini sağlamak amacıyla esnek bir görüşme ortamı oluşturulmuştur. Bu süreçte elde edilen veriler, orman okulu uygulamalarının detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanımıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntem, görüşme verilerinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine ve katılımcıların görüşlerinin dikkat çekici bir şekilde yansıtılmasına olanak tanır. İçerik analizi ise, verilerin daha derinlemesine incelenmesini ve temaların belirlenmesini sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Analiz sürecinde, görüşme verileri öncelikle yazılı transkriptlere dönüştürülmüş, ardından tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Tematik analizde, veriler kategorilere ayrılarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, katılımcıların görüşleri doğrultusunda yorumlanarak sonuçlar elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, çeşitli yöntemlerle sağlanmıştır. İç geçerlilik, görüşme ve gözlem tekniklerinin birlikte kullanılması ile artırılmıştır. Farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması, elde edilen verilerin çeşitlenmesini ve doğrulanmasını sağlamıştır (Arslan, 2022). Ayrıca, görüşme sorularının hazırlanması ve uygulanması sürecinde uzman görüşleri alınmış, bu da iç geçerliliği güçlendirmiştir.

Dış geçerlilik ise, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sağlamak amacıyla kapsamlı betimleme teknikleri kullanılarak sağlanmıştır. Katılımcıların orman okulu uygulamaları hakkındaki görüşleri, bu eğitim modelinin farklı bağlamlarda nasıl uygulanabileceğine dair genellemeler yapılmasını mümkün kılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca, farklı okullardan ve bölgelerden katılımcıların görüşleri alınarak, araştırmanın bulgularının daha geniş bir yelpazede değerlendirilebilmesi sağlanmıştır.

Bu kapsamda, verilerin analizi sürecinde kullanılan betimsel ve içerik analizi yöntemleri, elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenirliğini artırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu sayede, orman okulu uygulamalarının eğitimdeki etkileri daha sağlam ve güvenilir sonuçlarla ortaya konulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Kuruluş Aşaması

Orman okullarının kuruluş aşamasında, fikrin ortaya çıkması öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve doğa sporlarına olan ilgilerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Özellikle özel orman okulları, öğretmenlerin outdoor sporlarına olan ilgisi ve dünyadaki orman okulu uygulamalarını incelemeleri sonucunda ortaya çıkmıştır (Eroğlu, 2018). Bu öğretmenler, doğa pedagojisi eğitimi olarak ve akademik çalışmalarla desteklenen bilgilerle, orman okulu fikrini geliştirmişlerdir. Örneğin, Özge öğretmen, Kanada'daki outdoor learning sisteminden etkilenerek Türkiye'de benzer bir uygulama yapma fikrini geliştirmiştir.

Devlete bağlı orman okullarının kuruluşunda ise, öğretmenlerin sınıf dışı eğitime olan ilgileri ve açık hava eğitimi konusundaki akademik çalışmalardan etkilenmeleri önemli rol oynamıştır. Bu öğretmenler, dünyadaki orman okulu uygulamalarını takip ederek ve bu konuda akademik çalışmalar yaparak orman okulu açma fikrini geliştirmişlerdir. Örneğin, Hasan öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nda AR-GE çalışanlarının önerileri ve destekleriyle orman okulu açma sürecine başlamıştır.

Fikrin Ortaya Çıkması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Öğretmenlerin Outdoor Sporculuğuna İlgisi	7	4
Öğretmenlerin Deneyimleri	5	5

Fikrin Ortaya Çıkması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları	5	6
Akademik Çalışmalar	6	7
Üniversitede Doğa Pedagojisi Eğitimi	4	-
Öğrencilerin Geri Dönüşleri	6	8
Öğretmenlerle Sohbet	-	5
Öğrencilerle Rastgele Yapılan Etkinlikler	-	3

Tabloda görüldüğü gibi, fikrin ortaya çıkmasında her iki tür okulda da benzer unsurlar öne çıkmaktadır. Ancak, özel orman okullarında outdoor sporculuğuna olan ilgi ve doğa pedagojisi eğitimi daha fazla ön planda iken, devlete bağlı orman okullarında akademik çalışmalar ve öğrenci geri dönüşleri daha etkili olmuştur. Bu farklılık, her iki okul türünün kuruluş sürecindeki motivasyon ve destek kaynaklarının çeşitliliğini göstermektedir.

Özel orman okullarının kuruluşunda genellikle öğretmenlerin kendi çabaları ve ailelerinin desteği önemli rol oynamıştır. Bu okulların kuruluş aşamasında öğretmenlerin deneyimleri ve kişisel bağlantıları belirleyici olmuştur. Özellikle, Özge öğretmen ailesinin desteğiyle bu süreci yürüttüğünü belirtmiştir. Devlete bağlı orman okullarında ise, öğretmenlere destek olan akademisyen kadrosu, diğer meslektaşları, Bakanlık ve AR-GE çalışanları gibi birçok kişi ve kurum sürece dahil olmuştur. Bu destek ağı, devlete bağlı okulların kuruluş sürecinde önemli kolaylıklar sağlamıştır. Örneğin, Hasan öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel kuruluşların desteğiyle orman okulu açma sürecini başarıyla tamamlamıştır.

Rol Alan Kişiler	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Öğretmenler	12	9
Öğretmenlerin Aileleri	5	-
MEB	-	4
Belediyeler	-	2
Kaymakamlık	-	4
Veliler	2	3
Özel Kurumlar	2	1
Yerel Kuruluşlar	-	2
Hayırsever İnsanlar	-	1

Tablodaki veriler, özel orman okullarının kuruluşunda öğretmenlerin bireysel çabalarının ve aile desteğinin ön planda olduğunu göstermektedir. Buna karşın, devlete bağlı orman okullarında daha geniş bir destek ağı ve kurumsal yardımın etkili olduğu görülmektedir. Bu destek yapısı, devlete bağlı okullarının kuruluş süreçlerinin daha sistematik ve organize bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır.

Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Eğitim Programları

Orman okullarında alan belirleme süreci, hem özel hem de devlete bağlı okullar için büyük önem taşır. Bu süreçte, doğal çevrenin öğrencilere uygun olup olmadığı değerlendirilir. Özel orman okullarında alan belirleme genellikle öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından yapılırken, devlete bağlı orman okullarında bu süreç daha resmi ve prosedüre dayalıdır.

Alan Belirlenmesi Süreci	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Öğretmen ve Yöneticiler	10	5
Alanın Eğitim İçin Uygunluğu	8	8
Çevresel Risk Analizi	6	7
Öğrencilerin Doğal Çevreye Uyumu	7	6
İlgili Kurumların Onayı	2	9

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında alan belirleme süreci daha çok öğretmenlerin ve yöneticilerin inisiyatifine bağlı iken, devlete bağlı orman okullarında bu süreç daha çok resmi onaylara dayanmaktadır. Çevresel risk analizi her iki okul türünde de önemlidir, ancak devlete bağlı okullarda prosedürler daha katıdır. Orman okullarının müfredat çalışması, doğa temelli etkinliklerin planlanması ve öğrencilerin gelişimine uygun etkinliklerin belirlenmesi sürecini içerir. Özel orman okullarında müfredat çalışmaları genellikle esnek ve öğrenci merkezli iken, devlete bağlı orman okullarında daha yapılandırılmış ve standartlara uygun bir müfredat izlenir.

Müfredat Çalışması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Esnek ve Öğrenci Merkezli Planlama	9	5
Standartlara Uygun Müfredat	5	10
Doğa Temelli Etkinlikler	8	8
Öğretmenlerin Katkıları	7	6
Uygulamalı ve Deneyimsel Öğrenme	8	7

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında müfredat çalışmaları daha esnek ve öğrenci merkezli olup, öğretmenlerin bireysel katkılarıyla şekillenmektedir. Devlete bağlı orman okullarında ise müfredat daha yapılandırılmış ve standartlara uygun bir şekilde planlanmaktadır. Her iki okul türünde de doğa temelli etkinliklere büyük önem verilmektedir.

Devlete bağlı orman okullarının açılması ve faaliyet gösterebilmesi için valilik onayı gerekmektedir. Bu süreçte, ilgili makamlar tarafından okulun çevresel etkileri ve güvenlik önlemleri değerlendirilir. Özel orman okullarında ise bu süreç daha az resmi olup, genellikle yerel yönetimlerin onayları ile yürütülür.

Valilik Onayı	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Yerel Yönetim Onayı	6	2
Resmi Prosedür ve Değerlendirme	3	9
Çevresel Etki Değerlendirmesi	5	8
Güvenlik ve Sağlık Önlemleri	4	7

Tabloda görüldüğü gibi, devlete bağlı orman okullarının açılması için daha resmi bir prosedür izlenmekte ve valilik onayı gerekmektedir. Bu süreçte çevresel etki değerlendirmesi ve güvenlik önlemleri ön planda tutulur. Özel orman okullarında ise daha esnek bir onay süreci söz konusudur. Orman okullarında atölyeler, öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmasını ve doğa ile etkileşimde bulunmasını sağlar. Özel orman okullarında atölyeler genellikle öğretmenlerin ve uzmanların katkılarıyla oluşturulurken, devlete bağlı orman okullarında bu süreç daha standart ve merkeziyetçi bir şekilde yürütülür.

Atölyeler Açma	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Öğretmen ve Uzman Katkıları	8	5
Standart ve Merkezîyetçi Planlama	4	8
Çeşitli Doğa Temelli Etkinlikler	7	6
Öğrenci Katılımı ve Geri Bildirim	6	5

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında atölyeler öğretmenler ve uzmanların katkılarıyla daha esnek bir şekilde oluşturulurken, devlete bağlı orman okullarında daha standart ve merkezîyetçi bir planlama izlenir. Öğrenci katılımı ve geri bildirim her iki okul türünde de önemlidir. Orman okullarında öğretmen seçimi, eğitimin kalitesi ve öğrencilerin gelişimi açısından kritik bir süreçtir. Özel orman okullarında öğretmen seçimi genellikle doğa eğitimi ve pedagojik formasyon kriterlerine dayanırken, devlete bağlı orman okullarında daha resmi ve standartlara uygun bir seçim süreci izlenir.

Öğretmen Seçimi	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Doğa Eğitimi ve Pedagojik Formasyon	9	6
Resmi ve Standartlara Uygun Seçim	5	9
Öğretmen Eğitim Programları	7	7
Deneyim ve Uzmanlık	8	7

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında öğretmen seçimi daha esnek ve doğa eğitimi odaklıdır. Devlete bağlı orman okullarında ise daha resmi ve standartlara uygun bir seçim süreci izlenir. Her iki okul türünde de öğretmenlerin deneyimi ve uzmanlığı büyük önem taşır. Orman okullarında öğrenci ve veli kayıt süreci, eğitim programlarının sürdürülebilirliğini sağlamak ve öğrenci-veli memnuniyetini artırmak için önemlidir. Özel orman okullarında kayıt süreci daha esnek ve kişisel ilişkiler üzerine kuruludur, devlete bağlı orman okullarında ise daha sistematik ve resmi bir süreç izlenir.

Öğrenci-Veli Kayıtları Süreci	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Esneklik ve Kişisel İlişkiler	8	4
Resmi Prosedür ve Belgeler	5	9
Veli Bilgilendirme Toplantıları	7	7
Öğrenci Mülakatları	6	5
Sosyal Etkinlik ve Tanıtım Faaliyetleri	7	6

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında kayıt süreci daha esnek ve kişisel ilişkilere dayalıdır. Devlete bağlı orman okullarında ise kayıt süreci daha resmi prosedürler ve belgeler üzerinden yürütülmektedir. Her iki okul türünde de veli bilgilendirme toplantıları önemli bir rol oynamaktadır. Yıllık eğitim programı, orman okullarında eğitim faaliyetlerinin planlanması ve öğrencilere sunulacak etkinliklerin belirlenmesi sürecini kapsar. Özel orman okullarında programlar daha esnek ve dinamik olarak hazırlanırken, devlete bağlı orman okullarında daha yapılandırılmış ve standartlara uygun programlar geliştirilir.

Yıllık Eğitim Programı Hazırlanması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Esnek ve Dinamik Planlama	9	5
Yapılandırılmış ve Standart Program	4	9
Öğretmen ve Öğrenci Katılımı	8	7
Doğa Temelli ve Deneyimsel Öğrenme	8	8
Değerlendirme ve Revizyon Süreci	7	6

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında yıllık eğitim programları daha esnek ve dinamik bir şekilde hazırlanmakta, öğretmen ve öğrenci katılımı ön planda tutulmaktadır. Devlete bağlı orman okullarında ise programlar daha yapılandırılmış ve standartlara uygun olarak geliştirilmektedir. Doğa temelli ve deneyimsel öğrenme her iki okul türünde de önem taşımaktadır

Etkinlik planlaması, orman okullarında öğrencilerin katılacakları doğa temelli aktivitelerin belirlenmesi sürecidir. Özel orman okullarında bu süreç öğretmenlerin ve uzmanların katkılarıyla daha esnek bir şekilde yürütülürken, devlete bağlı orman okullarında daha standart ve merkezîyetçi bir planlama izlenir.

Etkinlik Planlaması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Esnek ve Öğretmen Katılı Planlama	8	5
Standart ve Merkezîyetçi Planlama	5	9
Öğrenci Katılımı ve Geri Bildirim	7	6
Doğa Temelli ve Deneyimsel Aktiviteler	9	8

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında etkinlik planlaması öğretmenlerin ve uzmanların katkılarıyla esnek bir şekilde yürütülürken, devlete bağlı orman okullarında daha standart ve merkezîyetçi bir planlama izlenmektedir. Öğrenci katılımı ve geri bildirim her iki okul türünde de önemlidir. Gün planlaması, orman okullarında öğrencilerin günlük aktivitelerinin belirlenmesi sürecini kapsar. Özel orman okullarında bu süreç daha esnek ve öğrenci odaklı yürütülürken, devlete bağlı orman okullarında daha yapılandırılmış ve standart bir yaklaşım benimsenir.

Gün Planlaması	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Esnek ve Öğrenci Odaklı Planlama	9	6
Yapılandırılmış ve Standart Planlama	4	8
Doğa Temelli Aktiviteler	8	7
Öğretmen ve Öğrenci Katılımı	7	6

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında gün planlaması esnek ve öğrenci odaklı yürütülürken, devlete bağlı orman okullarında daha yapılandırılmış ve standart bir planlama izlenmektedir. Doğa temelli aktiviteler her iki okul türünde de önemli yer tutmaktadır.

Risk analizi ve çevre etki değerlendirme formu, orman okullarının güvenliğini ve çevresel etkilerini belirlemek için kritik bir süreçtir. Özel orman okullarında bu süreç genellikle öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından yürütülürken, devlete bağlı orman okullarında daha resmi ve detaylı bir prosedür izlenir.

Risk Analizi ve Çevre Etki Değerlendirme Formu	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından Hazırlanma	8	4
Resmi ve Detaylı Prosedür	5	9
Güvenlik Önlemleri	7	8
Çevresel Etki Değerlendirmesi	6	7
İlgili Kurumların Onayı	3	9

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okullarında risk analizi ve çevre etki değerlendirme formu hazırlama süreci öğretmenler ve yöneticilerin inisiyatifine bağlıdır. Devlete bağlı orman okullarında ise bu süreç daha resmi ve detaylı bir prosedürle yürütülmektedir.

4.3. Özel Orman Okullarının ve Devlete Bağlı Orman Okullarının Uygulama Aşaması

Özel orman okulları ve devlete bağlı orman okulları, eğitim alanında yeni bir yaklaşım olarak Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. İlk uygulamalar, orman okullarının doğa ile iç içe bir eğitim modeli sunması açısından önemli adımları içermektedir. Bu uygulamalarda, çocukların doğa ile doğrudan temas kurarak öğrenmeleri sağlanmış ve bu süreçte doğa ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmaları hedeflenmiştir (Konoralp, 2024).

Özel orman okulları, genellikle özel girişimciler tarafından kurulan ve yönetilen okullardır. Bu okullarda ilk aşamada yapılan uygulamalar, çocukların ormanlık alanlarda serbest oyun oynamalarına, doğayı keşfetmelerine ve doğal kaynakları kullanarak yaratıcı projeler yapmalarına olanak tanır. Bu süreçte, çocuklar doğadaki bitkileri ve hayvanları tanır, ekolojik döngüleri öğrenir ve sürdürülebilir yaşam becerileri geliştirir (Blackwell, 2015).

Devlete bağlı orman okulları ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen projeler kapsamında kurulmuştur. Bu okulların ilk uygulamaları, müfredatla entegre edilen doğa eğitim programları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde doğa yürüyüşlerine katılmış, çeşitli doğa temelli aktiviteler gerçekleştirmiş ve doğa ile ilgili bilgilerini pratikte pekiştirmişlerdir (Eroğlu, 2018).

Orman okullarında gün sonu değerlendirmeleri, öğrencilerin günlük aktivitelerden edindikleri deneyimlerin gözden geçirilmesini içerir. Bu değerlendirmeler, öğretmenler tarafından yürütülür ve öğrencilerin gün içinde öğrendikleri, keşfettikleri ve başardıkları şeylerin üzerinde durulur. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlar ve kendilerine güvenlerini artırır (Başbay ve Atmaca, 2022). Öğretmenler, orman okulu uygulamaları sırasında öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme süreçlerini gözlemlemek için özel gözlem ve değerlendirme formları kullanırlar. Bu formlar, öğrencilerin doğa ile etkileşimlerini, işbirliği becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve genel gelişimlerini izlemek amacıyla tasarlanmıştır. Öğretmenler, bu formları doldurarak öğrencilerin gelişimlerini düzenli olarak takip ederler (Harris, 2017).

Öğrencilerden alınan geri dönütler, orman okulu uygulamalarının etkinliğini değerlendirmede önemli bir rol oynar. Öğrenciler, doğa etkinliklerinden ne öğrendiklerini, hangi aktiviteleri sevdiklerini ve hangi alanlarda zorlandıklarını paylaşarak öğretmenlerine geri bildirimde bulunurlar. Bu geri bildirimler, öğretmenlerin programları ve aktiviteleri iyileştirmelerine yardımcı olur (Waite, Davis ve Brown, 2006).

Orman okullarında derslere katılım, öğrencilerin doğrudan doğa ile etkileşim kurarak öğrenmelerini içerir. Bu katılım, sadece fiziksel olarak doğada bulunmayı değil, aynı zamanda aktif bir şekilde doğa etkinliklerine katılmayı da kapsar. Öğrenciler, doğa yürüyüşlerine katılarak, bitki ve hayvanları inceleyerek ve doğal materyallerle çalışarak öğrenme süreçlerine katılırlar (Mackinder, 2017). Aylık değerlendirmeler, orman okullarında öğrenci gelişimini ve öğrenme süreçlerini izlemek için yapılan periyodik değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne kadar ulaştıklarını belirlemelerine ve gerektiğinde müfredatta değişiklikler yapmalarına olanak tanır. Aylık değerlendirme raporları, öğrenci ve veli görüşmeleri için de önemli bir kaynak oluşturur (Nawaz ve Blackwell, 2014).

Öğrencilerin yıl boyunca gösterdikleri gelişimi ve kazandıkları becerileri özetleyen gelişim raporları hazırlanır. Bu raporlar, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve doğa ile ilgili becerilerini değerlendirir. Gelişim raporları, hem öğrencilere hem de velilere, öğrencinin ilerlemesi hakkında kapsamlı bilgi sağlar (O'Brien ve Murray, 2007). Orman okullarında öğrencilerin gelişimini ölçmek için çeşitli yöntemler kullanılır. Bu yöntemler arasında gözlem, değerlendirme formları, öğrenci geri bildirimleri ve performans değerlendirmeleri bulunur. Bu ölçümler, öğrencilerin doğa etkinliklerine katılım düzeylerini, öğrenme hedeflerine ulaşma derecelerini ve genel gelişimlerini belirlemeye yardımcı olur (Collado, Staats ve Corraliza, 2013). Veliler, orman okulu uygulamaları hakkında geri bildirim vererek, çocuklarının eğitim deneyimleri hakkında görüşlerini paylaşırlar. Velilerin geri dönüşleri, okul yönetimi ve öğretmenler için değerli bilgiler sağlar ve programların iyileştirilmesine katkıda bulunur. Veliler, çocuklarının doğa ile etkileşimlerinden ve öğrenme süreçlerinden memnuniyetlerini ya da endişelerini dile getirirler (Durkan, Güngör, Fetihi, Erol ve Gülay-Ogelman, 2015).

Orman okullarının akademik başarı üzerindeki etkisi, öğrencilerin doğa ile etkileşimlerinin akademik performanslarına olan katkısını değerlendirmek amacıyla incelenir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin bilim, matematik ve dil becerileri gibi akademik alanlardaki başarılarını içerir. Araştırmalar, doğa temelli eğitim programlarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Roe ve Aspinall, 2011).

Değerlendirme Kriteri	Ortalama Puan
Öğrenci Memnuniyeti	4.5
Doğa ile Etkileşim	4.7
Aktivitelerin Etkililiği	4.6
Öğretmen Geri Bildirimi	4.4

Gün sonu değerlendirmeleri, öğrencilerin doğa ile etkileşimlerinden ve yapılan aktivitelerden büyük ölçüde memnun olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimleri de genel olarak olumlu olup, doğa temelli aktivitelerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Değerlendirme Kriteri	Ortalama Puan
Akademik Başarı	4.3
Sosyal Beceriler	4.6
Duygusal Gelişim	4.5
Doğa Bilgisi ve Farkındalığı	4.8

Aylık değerlendirmeler, orman okulu öğrencilerinin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da önemli gelişmeler kaydettiğini göstermektedir. Doğa bilgisi ve farkındalığı, en yüksek puanlanan alanlardan biri olup, doğa temelli eğitim programlarının bu konudaki başarısını vurgulamaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Türkiye'de özel ve devlete bağlı orman okullarının kuruluşu, eğitim programları, uygulamaları, değerlendirilmesi ve mevcut durumunu derinlemesine inceleyerek bu uygulamaların nasıl ele alındığını ve hedeflerine ne ölçüde ulaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Beş alt problem üzerinden yürütülen araştırmada, beş farklı orman okulu yöneticisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Analizlerimizde görüldüğü gibi, özel orman okullarının kuruluş aşaması, öğretmenlerin kişisel deneyimleri, outdoor sporculuğu, uluslararası örnekler ve akademik çalışmaların

etkisiyle şekillenmiştir. Örneğin, Erdem öğretmen, Amerika ve Kanada'daki "outdoor learning" uygulamalarından etkilenecek, Bursa Uludağ Üniversitesi'nde yüksek lisans yaparken orman okulu çalışmasını tercih etmiştir. Özge öğretmen, kendi çocuklarına doğayla bağ kurma fırsatı sunmak için, yıllardır ailesiyle birlikte yaptığı kampçılık deneyiminden yola çıkarak orman okulu açmaya karar vermiştir. Nur öğretmen ise, üniversite eğitimi sırasında Prof. Dr. Dilek Acer'in "Karenin Dışına Çıkmak" adlı sunumundan etkilenecek orman okulunun çocukların gelişimine sağlayacağı faydaları fark etmiştir.

Devlete bağlı orman okullarının kuruluş aşamasında ise öğretmenlerin öğrencilerden aldıkları geri dönüşler, meslektaşlarıyla yaptıkları sohbetler ve dünyadaki orman okulu uygulamalarının takip edilmesi belirleyici olmuştur. Tuna öğretmen, öğrencilerinin orman gezilerini en mutlu oldukları anlar olarak belirtmeleri üzerine orman okulu fikrini geliştirerek meslektaşlarıyla birlikte bu projeye girişmiştir. Hasan öğretmen ise, Millî Eğitim Bakanlığı'ndaki AR-GE çalışanlarının önerisiyle orman okulu uygulamasını başlatmıştır. Özel orman okullarının kuruluşunda öğretmenlerin kendi çabaları ön plana çıkmıştır. Erdem, Özge ve Nur öğretmen, orman okulu felsefesini oluşturmada ve uygulamalarını geliştirmede tek başına veya ailelerinin desteğiyle hareket etmişlerdir. Devlete bağlı orman okullarında ise, öğretmenlerin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı, belediye, ilçe milli eğitim, kaymakamlık ve hayırsever kişiler de rol almıştır.

Devlete bağlı orman okullarında da benzer süreçler izlenmiştir. Hasan öğretmen, alan yapılandırmasını mimarlarla birlikte, eğitim modelini ise öğretmenler ile birlikte oluşturmuştur. Öğretmen eğitimi programı da yine öğretmenlerin kazanımlarını ve orman okulu pedagojisini kavramaları üzerine yoğunlaşmıştır. Tuna öğretmen ise, öğretmen seçimine büyük önem vererek, orman okulu uygulamasının her öğretmene uygun olmadığı ve bu konuda deneyimli ve ilgili öğretmenlerin önemini vurgulamıştır.

Bu bulgulara göre, Türkiye'de orman okullarının kuruluşu, öğretmenlerin bireysel çabaları, deneyimleri ve çevresel farkındalıklarıyla şekillenmiştir. Ancak, özel orman okulları kuruluşunda daha fazla bağımsızlık ve öğretmenlerin kendi karar alma yetkisi varken, devlete bağlı orman okullarının kuruluşu, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumların desteğiyle gerçekleşmiştir. Bu durum, özel sektörde daha fazla esneklik ve özgürlük sağlarken, devlete bağlı kurumların bürokratik süreçlere bağlı kalmasıyla sonuçlanmıştır.

Devlete bağlı orman okullarında, eğitim programları oluşturulurken, hedef kitle belirleme, içerik çalışması, atölye belirleme, kazanım belirleme, etkinlik planlama, malzeme belirleme, kaynak belirleme, etkinliklerin hedefine uygunluğu, risk planlaması ve alan değerlendirmesi gibi aşamaları izlenmiştir. Tuna öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredatın kazanımlarını orman okulu atölyelerine entegre ederek, her hafta bir gün ormanda geçirilecek şekilde bir program planlamıştır. Hasan öğretmen ise, sınıf içi eğitimin aksine, deneyimsel öğrenme, aktif öğrenme, iş birlikçi öğrenme ve macera unsurlarını bir araya getirerek, otantik öğrenmeye odaklanan bir eğitim programı oluşturmuştur.

Devlete bağlı orman okullarında, eğitim programlarının oluşturulmasında, öğretmenlerin yanı sıra akademisyenler ve Tarım ve Orman Bakanlığı çalışanları da yer almıştır. Hasan öğretmen, üniversitelerle iş birliği yaparak ve Tuncay Akçadağ gibi akademisyenlerin desteğiyle programı oluşturmuştur. Tuna öğretmen ise, Tarım ve Orman Bakanlığı'nda görev alan eğitimcilerden ve Doğa Koruma çalışanlarından bilgi alarak, ormanlık alanlara uygun etkinlikler tasarlamıştır. Devlete bağlı orman okullarında doğayı tanıma, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, kişisel gelişim, basitten zora doğru ilerleyen uygulamalar ve otantik öğrenme konularına yer verilmiştir. Tuna öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatındaki kazanımları orman okulu atölyeleriyle ilişkilendirmiş ve otantik öğrenmeyi desteklemiştir. Hasan öğretmen ise, çocukların okul çevresindeki insanların yaşamlarını gözlemleyerek, otantik öğrenme fırsatları sunmuştur. Buna göre, özel ve devlete bağlı orman okulları, çocuk merkezli, esnek ve otantik öğrenmeyi destekleyen bir eğitim programı sunmayı hedeflemektedir. Özel orman okullarında, psikolog ve fizyoterapistlerin desteğiyle çocukların gelişimini daha kapsamlı ele alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Devlete bağlı orman okullarında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nın müfredatını orman okulu uygulamalarıyla destekleyerek, çocukların doğaya duyarlılığını ve hayata hazırlanmasını hedefleyen bir program sunulmuştur.

Bu bulgulara göre, hem özel hem de devlete bağlı orman okullarında uygulama aşamasında hem olumlu hem de olumsuz durumlar yaşanmıştır. Özel orman okullarında, velilerin orman okulu uygulamalarına olan ilgisi ve çocukların gelişimine sağlanan katkılarının olumlu etkiler yaratırken, ekonomik sıkıntılar, ulaşım problemleri ve uygun ormanlık alan bulma zorluğu gibi olumsuzluklar da yaşanmaktadır. Devlete bağlı orman okullarında ise, uygulamaların uluslararası düzeyde yaygınlaşması ve çocuklarda olumlu sonuçlar yaratması olumlu etkiler yaratırken, artış gösteren taleplere yetişememek, öğretmenlerin eğitim modelini uygulama konusunda zorluk yaşaması ve Bakanlık politikalarının değişkenliğinin uygulamaları olumsuz etkilemesi gibi olumsuzluklar da yaşanmaktadır.

Hem özel hem de devlete bağlı orman okullarının yöneticileri, orman okulu uygulamalarının daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Özel orman okullarının yöneticileri, velilerle daha etkili bir iletişim kurulması ve toplumun bilinçlendirilmesi üzerine odaklanırken, devlete bağlı orman okullarının yöneticileri, akademik çalışmalara daha fazla önem verilmesi ve Bakanlık politikalarının desteklenmesi üzerine odaklanmaktadır. Özellikle devlete bağlı orman okullarının, Bakanlık politikalarının değişkenliği ve yetersiz destek nedeniyle uygulamalarını sürdürmede zorluk yaşadığı görülmektedir. Özel orman okullarında ise, velilerin orman okulu uygulamalarına olan ilgisi ve ekonomik sıkıntılar sürecin devamlılığını etkilemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, Türkiye'de orman okulu uygulamalarının hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulamalar, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve mental gelişimlerini desteklemekte ve doğaya karşı duyarlılıklarını artırmaktadır. Ancak, ekonomik sorunlar, ulaşım problemleri, velilerin orman okulu uygulamalarına olan önyargıları, Bakanlık politikalarının değişkenliği ve yetersiz akademik çalışmalar orman okulu uygulamalarının yaygınlaşmasını ve sürdürülebilirliğini engellemektedir. Orman okulu uygulamalarının Türkiye'de daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilebilmesi için, bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ahi, B. (2015). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Akçay, İ. (2006). Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
3. Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim ve çocuk-doğa etkileşimi. Bursa: Ezgi
4. Başbay, M., ve Atmaca, E. (2022). Investigating forest school implementations with the views of stakeholders. *Current Research in Education*, 5(1), 72-100.
5. Bayraktar, H., ve Fırat, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin çevre farkındalıkları. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(1), 52-71.
6. Blackwell, S. (2015), The archimedes forest schools model. Archimedes Earth Press.
7. Berberoğlu, H., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 33-42.
8. Borradaile, L. (2006). Report to forestry commission Scotland and forest education initiative Scotland. Forestry Commission Scotland.
9. Çavuş, Ş. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
10. Collado, S., Staats, H., and Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44.
11. Eroğlu, S. B. (2018), İstanbul'da bir devlet anaokulu'ndaki orman okulu programının incelenmesi . Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Buldur 305

12. Durkan, N., Güngör, H., Fetihi, L., Erol, A., ve Gülay-Ogelman, H. (2015). Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1327- 1341.
13. Genç, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının çoklu zekâ alanları ile çevreye karşı tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
14. Gerrish, M. K. (2014). An examination of teachers' lived experiences while working at naturebased preschool programs. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
15. Gülay, H. (2011). Reliability and validity studies of the Turkish version of the Children's Attitudes toward the Environment Scale-Preschool Version (CATESPV) and the analysis of children's pro environmental behaviors according to different variables. *Asian Social Science*, 7(10), 229-240.
16. Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 272- 291.
17. Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
18. Kesicioğlu, S., ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
19. Kiewra, C., and Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
20. Mackinder, M. (2017). Footprints in the woods: Tracking'a nursery child through a Forest School. Session. Education 3-13 *International Journal of Primary Elementary and Early Years Education* 45(2), 176-190.
21. Morrison, G., S. (2003). Fundamentals of early childhood education (3rd ed.). Merrill Prentice Hall: New Jersey.
22. Nawaz, H., ve Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498- 503.
23. O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education* , 37(1), 45-60.
24. O'Brien, L., ve Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 249-265.
25. Okur-Berberoglu, E. O. B., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
26. Pramling- Samuelsson, I., (2011). Why we should begin early with ESD: The role of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2),103-118.
27. Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., ve Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A childfocused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65.
28. Rivkin, M. S. (1995). The great outdoors: Restoring children's right to play outside. *National Association for the Education of Young Children*, 2(1), 1509.
29. Roe, J. ve Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour. *Urban Forestry and Urban Greening*, 10(3), 205-212.
30. Slade, M., Lowery, C., ve Bland, K. (2013). Evaluating the impact of forest schools: A collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2).
31. Soydan, S., ve Samur, A. O. (2014). A comparative study on the environmental attitudes of 60 66-month-old children and their mothers. *Mevlana International Journal of Education*, 4(2). 27-36.

32. Waite, S., Davis, B. ve Brown, K. (2006). Forest school principles: ‘Why we do what we do’. Report University of Plymouth, Plymouth.
33. Warden, C. (2012). Nature kindergartens and forest schools. Perthshire, Scotland: Mindstretchers.
34. Wilson, R. (1996). The development of the ecological self. *Early Childhood Education Journal*, 24(2) 121-123.
35. Taşdemir, Z. (2021). Ekoloji-Ekonomi Etkisi: Neoklasik Çevre İktisadi ile Ekonomik İktisadi Düşünce Birbirini Tamamlıyor mu? *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 2021, 6(2): 356-370
36. Thomas, I. (2009). Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, And Problem-Based Learning In Universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245- 264.
37. Tuncer, G. Ertepinar H., Tekkaya C., ve Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11, 215–233.
38. Yılmaz, O., Boone, W. J. and Anderson, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26, 1527-1546.

Makale id= 6

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8581-3638>

49

Türkiye'de Orman Okulları Uygulamalarının Eğitim Felsefesi ve Pedagojik Etkileri**Researcher Elif Konoralp¹**¹Kocaeli Üniversitesi

Özet: Orman okulları, öğrencilerin doğayla bağlantı kurmasını sağlayarak onların çevresel farkındalığını artırmayı hedefler. Bu bağlamda, açık hava eğitimleri ve doğa temelli öğrenme yöntemleriyle, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri de desteklenir. Türkiye'deki orman okulu uygulamaları da bu felsefeyi benimseyerek, öğrencilerin doğayla iç içe bir eğitim almalarını sağlamaktadır. Orman okullarının pedagojik etkileri, öğrencilerin bağımsızlık, problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Orman okulu uygulamaları, geleneksel sınıf içi eğitimden farklı olarak, öğrencilere doğrudan deneyimleme ve uygulama fırsatları sunar. Bu sayede, öğrenciler teorik bilgileri pratik deneyimlerle pekiştirme şansı bulurlar. Türkiye'deki orman okulu öğretmenleri, bu pedagojik yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir. Ayrıca, orman okullarının öğrencilerin fiziksel sağlığına olan olumlu etkileri de göz ardı edilemez. Açık havada geçirilen süre, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmakta ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye'deki orman okulu uygulamaları da bu doğrultuda, öğrencilerin hem zihinsel hem de fiziksel sağlıklarını desteklemekte ve bu konuda önemli bir rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Orman Okulu, Alternatif Eğitim, Doğa Temelli Öğrenme, Pedagojik Etkiler, Türkiye'deki Eğitim Sistemi, Çevresel Farkındalık, Bütüncül Gelişim, Fiziksel Sağlık, Sosyal Gelişim

Educational Philosophy and Pedagogical Effects of Forest Schools in Turkey

Abstract: Forest schools aim to increase students' environmental awareness by connecting them with nature. In this context, outdoor education and nature-based learning methods support students' academic achievement as well as their social and emotional development. Forest school practices in Turkey also adopt this philosophy and ensure that students receive an education in touch with nature. The pedagogical effects of forest schools contribute significantly to the development of students' independence, problem-solving skills and creative thinking abilities. Unlike traditional classroom education, forest school practices provide students with opportunities for direct experience and application. In this way, students have the chance to reinforce theoretical knowledge with practical experiences. By adopting this pedagogical approach, forest school teachers in Turkey make students' learning processes more effective and permanent. Furthermore, the positive effects of forest schools on students' physical health cannot be ignored. Time spent outdoors increases students' physical activity levels and contributes to the development of healthy living habits. Forest school practices in Turkey also play an important role in this regard, supporting both mental and physical health of students.

Keywords: Forest School, Alternative Education, Nature-Based Learning, Pedagogical Effects, Education System in Turkey, Environmental Awareness, Holistic Development, Physical Health, Social Development.

GİRİŞ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de orman okulu uygulamalarının eğitim felsefesi ve pedagojik etkilerini değerlendirmektir. Orman okulları, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşime geçerek öğrenmelerine olanak tanıyan alternatif eğitim modellerinden biridir. Türkiye'deki uygulamaların ne ölçüde bu felsefeye uygun olduğunu, eğitim sistemine nasıl entegre edildiklerini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak bu araştırmanın başlıca hedefidir (Bilton, 2010; Forest School Foundation, 2020). Ayrıca, orman okullarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olan katkıları da detaylı bir şekilde incelenecektir (Cree & McCree, 2013).

Araştırmanın Önemi

Orman okulları, geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı olarak, öğrencilerin doğayla iç içe, deneyimsel öğrenme süreçlerini vurgulayan bir pedagojik yaklaşıma sahiptir. Bu nedenle, Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının değerlendirilmesi, eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi ve yaygınlaştırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Elliot et al., 2014). Bu çalışma, orman okullarının eğitim sistemine entegrasyonunu, bu okullarda uygulanan eğitim yöntemlerini ve bu yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sağlayacaktır (Harris, 2018).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Türkiye'deki belirli orman okullarında uygulanan eğitim yöntemleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri ile sınırlıdır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin görüşleri ve uygulamalarına dair bilgiler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir (O'Brien, 2009). Araştırmanın bulguları, yalnızca incelenen okullarla sınırlı olup, genelleştirilebilirlik açısından dikkatli bir şekilde değerlendirilmelidir. Ayrıca, orman okulu uygulamalarının bölgesel farklılıkları da araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir, bu da bulguların kapsamını sınırlayan bir diğer faktördür (Bowen, 2009).

Tanımlar

Orman Okulu: Orman okulu, öğrencilere doğayla doğrudan etkileşim kurma ve doğa temelli öğrenme yöntemleriyle eğitim alma fırsatı sunan, genellikle ormanlık alanlarda gerçekleştirilen eğitim modelidir (Murray & O'Brien, 2005). Bu model, yapılandırılmamış oyunlar ve doğa aktiviteleri aracılığıyla öğrencilerin bağımsızlık, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Bilton, 2010).

Alternatif Eğitim: Geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı yaklaşımlar içeren eğitim modellerini ifade eder. Alternatif eğitim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, öğrenme süreçlerini kişiselleştiren ve öğrencilere daha geniş bir deneyim yelpazesi sunan yöntemlerdir (Raywid, 1994).

Doğa Temelli Öğrenme: Öğrencilerin doğrudan doğa ile etkileşime geçerek öğrenmelerini sağlayan eğitim yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ekolojik farkındalıklarını artırmayı ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirmeyi amaçlar (Louv, 2008).

Pedagojik Etkiler: Orman okulu uygulamalarının öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini ifade eder. Bu etkiler arasında bağımsızlık, problem çözme becerileri, yaratıcılık ve fiziksel sağlık gibi alanlar bulunmaktadır (Ridgers et al., 2012).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Orman okulları, eğitimde geleneksel yöntemlerden saparak, öğrencilere doğa ile bütünlük bir öğrenme deneyimi sunan alternatif bir eğitim modelidir. Alternatif eğitim modelleri, öğrencilere bireysel farklılıkları dikkate alarak daha kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlamayı hedefler. Bu bağlamda, orman okulları da doğa temelli öğrenme yöntemleriyle öğrencilerin bütüncül gelişimini destekler (Maller et al., 2006).

Alternatif Eğitim Modelleri

Alternatif eğitim, geleneksel eğitim sistemlerinin dışında kalan, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim yaklaşımlarını kapsar. Bu modeller, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol

almalarını teşvik eder ve genellikle daha esnek ve öğrenci merkezli yapılar sunar (Raywid, 1994). Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi bilinen alternatif eğitim modelleri, öğrencilerin doğal meraklarını ve yaratıcılıklarını desteklerken, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemser (Gutek, 2004).

Montessori eğitimi, çocukların bağımsızlığını ve kendi kendine öğrenme yetilerini vurgular. Bu modelde, öğrenciler kendi hızlarında öğrenir ve öğrenme materyalleriyle doğrudan etkileşime girer (Bagot et al., 2015). Waldorf eğitimi ise, sanat, müzik ve el sanatları gibi yaratıcı etkinliklerle zenginleştirilmiş bir müfredat sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin duygusal ve entelektüel gelişimlerini destekler (Louv, 2020). Reggio Emilia ise, çocukların projeler yoluyla öğrenmelerini teşvik eder ve çevresel etkileşimi temel alır (Garrick, 2009).

Orman okulları, bu alternatif eğitim modellerinin prensiplerini doğa temelli bir bağlamda uygular. Doğrudan doğa ile etkileşim kurarak öğrenme, öğrencilerin ekolojik farkındalıklarını artırır ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirir (Cree & McCree, 2013). Türkiye'deki orman okulları da benzer şekilde, öğrencilere doğa ile iç içe bir eğitim sunarak, onların akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefler (Bilton, 2010).

Orman Okulları

Orman okulları, öğrencilere doğal çevrede eğitim fırsatları sunan ve açık hava etkinlikleri aracılığıyla öğrenmeyi teşvik eden bir eğitim modelidir. Bu okullar, genellikle ormanlık alanlarda veya geniş doğal arazilerde faaliyet gösterir ve öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlar (Murray & O'Brien, 2005). Orman okulu pedagojisi, yapılandırılmamış oyunlar, yaratıcı aktiviteler ve doğa keşifleri yoluyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Richardson, 2014). Orman okullarının temel özelliklerinden biri, öğrencilere güvenli risk alma fırsatları sunmasıdır. Öğrenciler, doğal ortamda çeşitli araçları kullanmayı ve yeni beceriler geliştirmeyi öğrenirken, öz güvenlerini artırır ve problem çözme yeteneklerini geliştirir (Ridgers et al., 2012). Ayrıca, orman okulları öğrencilerin fiziksel sağlığını destekler. Açık havada geçirilen süre, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırır ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının gelişmesine katkı sağlar (Maller et al., 2006).

Türkiye'deki orman okulları, bu pedagojik yaklaşımları benimseyerek, öğrencilere doğayla bütünleşik bir eğitim sunmaktadır. Bu okullarda uygulanan müfredat, doğa temelli öğrenme aktiviteleri ile zenginleştirilmiş olup, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır (Elliot et al., 2014). Orman okullarının Türkiye'deki eğitim sistemine entegrasyonu, eğitimde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi ve yaygınlaştırılması açısından büyük bir potansiyele sahiptir (Harris, 2018).

Orman Okullarının Tarihsel Gelişimi

Orman okulları, alternatif eğitim modelleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bu okulların tarihsel gelişimi, farklı ülkelerde farklı zaman dilimlerinde başlamış ve çeşitli pedagojik yaklaşımlarla şekillenmiştir. Bu bölümde, orman okullarının dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi ele alınacaktır. Orman okullarının kökeni, 1950'lerde Danimarka'ya dayanmaktadır. İlk orman okulu, Danimarkalı eğitimci Ella Flatau tarafından 1950'lerde kurulmuş ve bu model hızla diğer İskandinav ülkelerine yayılmıştır (Cree & McCree, 2013). Orman okulları, özellikle İsveç, Norveç ve Finlandiya gibi ülkelerde büyük bir ilgi görmüş ve bu ülkelerin eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Lysklett, 2017). Bu ülkelerde, çocukların doğa ile iç içe, yapılandırılmamış oyunlar ve doğa aktiviteleri yoluyla öğrenmeleri teşvik edilmiştir.

İngiltere'de ise orman okulu modeli, 1990'ların başında benimsenmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Bu süreçte, İngiltere'deki eğitimciler, İskandinavya'daki orman okulu uygulamalarını inceleyerek, kendi eğitim sistemlerine uyarlamışlardır (Harris, 2018). İngiltere'deki orman okulları, öğrencilerin doğayla etkileşim kurarak, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (O'Brien, 2009). Bu model, zamanla diğer Avrupa ülkelerine ve Amerika Birleşik Devletleri'ne de yayılmıştır (Garrick, 2009).

Orman okullarının dünya genelindeki gelişimi, çevresel eğitim ve sürdürülebilirlik kavramlarıyla da yakından ilişkilidir. Bu okullar, öğrencilerin ekolojik farkındalıklarını artırmayı ve sürdürülebilir yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Maller et al., 2006). Orman okulu modeli, çocukların doğayla

doğrudan etkileşim kurmalarını sağlayarak, onların doğa sevgisini ve çevresel sorumluluklarını pekiştirmektedir (Louv, 2008).

Türkiye'de orman okulu uygulamaları, nispeten yeni bir kavram olup, son yıllarda artan bir ilgiyle karşılanmıştır. İlk orman okulu, 2018 yılında Mersin ilinin Tarsus ilçesinde açılmıştır. Bu okul, Millî Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle kurulmuş ve Türkiye'de orman okulu modelinin yaygınlaşması için bir örnek teşkil etmiştir (Dilek & Atasoy, 2020). Tarsus Orman Okulu'nun uluslararası başarıları, Türkiye'deki diğer eğitim kurumlarının da bu modele ilgi duymasını sağlamıştır (Paşlı, 2019).

Türkiye'deki orman okulu uygulamaları, İskandinav'daki modellerden esinlenerek geliştirilmiştir. Bu okullar, öğrencilere doğayla bütünleşik bir eğitim sunmayı hedeflemektedir. Öğrenciler, açık havada yapılan etkinlikler ve doğa keşifleri aracılığıyla öğrenmekte ve bu süreçte akademik bilgilerini pekiştirmektedir (Yalçın & Sevimli-Çelik, 2020). Türkiye'deki orman okulları, öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır (Bilton, 2010). Orman okullarının Türkiye'deki gelişimi, çeşitli zorluklarla da karşılaşmaktadır. Özellikle, eğitim sisteminde geleneksel yaklaşımların hakim olması ve doğa temelli eğitim modeline yönelik yeterli farkındalığın bulunmaması, bu okulların yaygınlaşmasını sınırlayan faktörlerdir (Aykırı & Aydın, 2023). Ancak, orman okulu uygulamalarının başarısı ve bu modelin öğrencilere sağladığı faydaların giderek daha fazla anlaşılması, bu eğitim modelinin Türkiye'de daha geniş kitlelerce benimsenmesini sağlayacaktır (Calogiuri & Chroni, 2014).

Orman Okullarının Eğitim Felsefesi

Orman okullarının eğitim felsefesi, doğa temelli öğrenme ve ekolojik farkındalık üzerine kuruludur. Bu okullar, öğrencilerin doğayla etkileşime geçerek öğrenmelerini teşvik eder ve onların çevreye karşı duyarlılıklarını artırmayı amaçlar. Orman okulları, öğrenme süreçlerini doğrudan deneyimlere dayandırarak, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekler.

Doğa temelli öğrenme, orman okullarının temel eğitim felsefesini oluşturur. Bu yaklaşım, öğrencilerin doğal çevrelerinde aktif olarak öğrenmelerini sağlar ve onların çevresel bağlarını güçlendirir (Bilton, 2010). Doğa temelli öğrenme, öğrencilerin doğrudan deneyimlerle bilgi edinmelerini ve bu bilgiyi uygulamalı olarak kullanmalarını teşvik eder. Bu süreçte öğrenciler, doğal ortamlarda gözlem yapar, keşfeder ve öğrenir (Cree & McCree, 2013).

Orman okullarında, doğa temelli öğrenme, yapılandırılmamış oyunlar ve açık hava etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler, doğal materyallerle etkileşime geçer ve çevrelerindeki ekosistemleri keşfeder. Bu deneyimler, onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (O'Brien, 2009). Ayrıca, doğa temelli öğrenme, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini destekler, çünkü doğa, sınırsız bir keşif alanı sunar (Garrick, 2009).

Doğa temelli öğrenmenin bir diğer önemli bileşeni, öğrencilerin doğayla duygusal bağlar kurmalarını sağlamaktır. Bu bağlar, öğrencilerin çevreye karşı sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olur. Doğayla geçirilen zaman, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarını olumlu yönde etkiler, stresi azaltır ve genel refahlarını artırır (Louv, 2008). Bu nedenle, doğa temelli öğrenme, orman okullarında sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin bütünsel gelişimini de hedefler (Maller et al., 2006). Ekolojik farkındalık ve sürdürülebilirlik, orman okullarının eğitim felsefesinin merkezinde yer alır. Bu okullar, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmelerini ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazanmalarını hedefler (Murray & O'Brien, 2005). Ekolojik farkındalık, öğrencilerin doğayı ve ekosistemleri anlama, koruma ve onlarla uyum içinde yaşama yetilerini içerir (Forest School Foundation, 2020).

Orman okullarında, ekolojik farkındalık çeşitli etkinlikler ve projeler aracılığıyla teşvik edilir. Öğrenciler, doğada yürüyüşler yapar, bitki ve hayvanları gözlemler ve doğanın döngüleri hakkında bilgi edinir. Bu etkinlikler, onların çevresel süreçleri anlamalarına ve doğanın korunması gerektiği bilincini geliştirmelerine yardımcı olur (Ridgers et al., 2012). Ayrıca, öğrenciler, çevresel projelerde aktif rol alarak, sürdürülebilirlik konusunda pratik deneyimler kazanır (Elliot et al., 2014).

Sürdürülebilirlik, orman okullarında öğrencilerin günlük yaşamlarında çevresel etkilerini en aza indirmelerini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalarla desteklenir. Öğrenciler, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve doğal kaynakların korunması gibi konularda bilgi sahibi olurlar ve bu bilgileri günlük

yaşamlarında uygulamalar (Lysklett, 2017). Bu uygulamalar, öğrencilerin sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemelerine ve çevresel sorumluluklarını yerine getirmelerine katkı sağlar (Calogiuri & Chroni, 2014).

Türkiye'deki orman okulları da bu eğitim felsefesini benimseyerek, öğrencilere doğa temelli öğrenme ve ekolojik farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu okullar, öğrencilere doğayla iç içe bir eğitim sunarak, onların çevresel sorumluluk duygularını geliştirmekte ve sürdürülebilirlik bilincini artırmaktadır (Paslı, 2019). Sonuç olarak, orman okullarının eğitim felsefesi, öğrencilerin doğayla bağlantı kurmalarını, ekolojik farkındalık geliştirmelerini ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazanmalarını teşvik eden kapsamlı bir yaklaşımdır (Gunderson, 2014).

Orman Okullarının Pedagojik Temelleri

Orman okullarının pedagojik temelleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini, bağımsızlık ve problem çözme becerilerini, yaratıcı düşünme ve yenilikçilik yetilerini ve fiziksel sağlıklarını destekleyen bütüncül bir yaklaşıma dayanır. Bu bölümde, orman okullarının pedagojik temelleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Orman okulları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir öğrenme ortamı sunar. Doğal çevre, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırır ve duygusal bağlar kurmalarını sağlar (Ridgers et al., 2012). Orman okullarında, öğrenciler grup çalışmaları ve ortak projeler aracılığıyla işbirliği yapar, iletişim becerilerini geliştirir ve empati duygusunu pekiştirir (Elliot et al., 2014). Ayrıca, doğada geçirilen zaman, öğrencilerin stres seviyelerini azaltır ve duygusal dengeyi sağlar (Maller et al., 2006).

Sosyal ve duygusal gelişim, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel yaşam memnuniyetlerini de olumlu yönde etkiler. Orman okullarında uygulanan faaliyetler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirir (Gunderson, 2014). Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını güçlendirerek, onların daha sağlıklı ve mutlu bireyler olmalarına katkı sağlar (Cree & McCree, 2013).

Orman okulları, öğrencilerin bağımsızlık ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Doğal ortamda gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin kendi başlarına düşüncelerini ve çözüm üretmelerini teşvik eder (Bilton, 2010). Öğrenciler, doğada karşılaştıkları zorluklarla başa çıkarken, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirirler (Murray & O'Brien, 2005). Bu süreçte öğrenciler, kendi kararlarını verme ve sonuçlarını değerlendirme fırsatı bulurlar. Orman okullarında, öğrencilerin bağımsızlıklarını destekleyen etkinlikler, onların özgüvenlerini artırır ve kendi kendine yeterliliklerini geliştirir (O'Brien, 2009). Bağımsızlık ve problem çözme becerileri, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de önemli rol oynar (Harris, 2018). Orman okulları, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yenilikçilik yetilerini geliştiren bir öğrenme ortamı sunar. Doğal çevre, sınırsız bir keşif alanı sunarak, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını besler (Garrick, 2009). Orman okullarında, öğrenciler doğada malzemelerle etkileşime girer, yeni fikirler geliştirir ve yaratıcı projeler üzerinde çalışırlar (Richardson, 2014).

Yaratıcı düşünme ve yenilikçilik, öğrencilerin problem çözme süreçlerini de zenginleştirir. Orman okullarında uygulanan projeler ve etkinlikler, öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirir ve onların entelektüel esnekliklerini artırır (Ridgers et al., 2012). Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin gelecekteki akademik ve mesleki başarılarına da olumlu katkılar sağlar (Elliot et al., 2014). Orman okulları, öğrencilerin fiziksel sağlıklarını ve aktivite düzeylerini destekleyen bir eğitim modeli sunar. Doğada geçirilen zaman, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırır ve onların daha sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağlar (Maller et al., 2006). Orman okullarında, öğrenciler doğada yürüyüşler yapar, tırmanır ve oyun oynarlar; bu da onların motor becerilerini ve genel fiziksel sağlıklarını geliştirir (Louv, 2008).

Fiziksel sağlık ve aktivite, öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu etki eder. Düzenli fiziksel aktivite, öğrencilerin dikkat ve konsantrasyonlarını artırır, bu da onların öğrenme süreçlerini destekler (Bilton, 2010). Orman okulları, öğrencilerin fiziksel sağlıklarını korumak ve geliştirmek için çeşitli açık hava etkinlikleri sunar, bu da onların genel refahlarını artırır (Paslı, 2019).

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma, betimsel analiz ve durum çalışması tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, araştırmacıların orman okullarının eğitim felsefesi ve pedagojik etkilerini derinlemesine incelemelerine olanak tanır (Dilek & Atasoy, 2020). Betimsel analiz, mevcut literatür ve doküman incelemeleri yoluyla orman okullarının teorik temellerini ve uygulamalarını anlamayı sağlar (Bowen, 2009). Araştırma grubu, Türkiye'deki çeşitli orman okullarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, farklı coğrafi bölgelerdeki orman okullarını kapsayacak şekilde geniş bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayede, orman okulu uygulamalarının bölgesel farklılıkları ve bu farklılıkların eğitim süreçlerine etkileri de incelenmiştir (Aykırı & Aydın, 2023). Araştırma grubunun seçimi, amaçlı örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, orman okullarında görev yapan deneyimli öğretmenler ve bu okullarda en az bir yıl eğitim almış öğrenciler tercih edilmiştir (Pashı, 2019).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formları ve doküman analizleri yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğretmenlerin ve öğrencilerin orman okulu deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sağlar (Elliot et al., 2014). Gözlem formları, orman okulu etkinliklerinin doğrudan gözlemlenmesi ve bu etkinliklerin pedagojik etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır (O'Brien, 2009). Ayrıca, doküman analizleri, orman okullarının eğitim felsefesi ve uygulamalarına ilişkin literatür taramaları ve resmi raporların incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009).

Verilerin toplanması sürecinde, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin orman okulu deneyimlerini detaylı bir şekilde anlatmalarını sağlamak amacıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir (Bilton, 2010). Görüşmelerin yanı sıra, orman okulu etkinlikleri yerinde gözlemlenmiş ve bu gözlemler sırasında gözlem formları doldurulmuştur (Cree & McCree, 2013). Ayrıca, ilgili literatür ve dokümanlar incelenerek, orman okullarının eğitim felsefesi ve pedagojik yaklaşımlarına ilişkin veriler elde edilmiştir (Garrick, 2009).

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, kullanılan veri toplama ve analiz yöntemlerinin titizlikle uygulanmasıyla sağlanmıştır. Verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Örneğin, veri triangülasyonu ile farklı veri kaynakları karşılaştırılmış ve sonuçların tutarlılığı kontrol edilmiştir (O'Brien, 2009). Ayrıca, araştırma sürecinde katılımcı doğrulama yapılmış ve elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmıştır (Harris, 2018). Bu sayede, katılımcıların görüş ve deneyimlerine dayanan sonuçların güvenilirliği artırılmıştır (Cree & McCree, 2013).

BULGULAR VE YORUM

Orman Okullarının Kuruluş Süreçleri

1. Özel Orman Okulları

Özel orman okulları, genellikle doğaya ve çevre eğitimine önem veren girişimciler ve eğitimciler tarafından kurulmaktadır. Bu okulların kuruluş süreçlerinde, öğretmenlerin aktif katkısı oldukça yüksektir. Öğretmenler, orman okullarının eğitim felsefesini benimseyerek, öğrencilerin doğayla iç içe bir eğitim almasını sağlamak amacıyla özveriyle çalışmaktadır (Aykırı & Aydın, 2023). Özel orman okulları, pedagojik yaklaşımlarında daha kapsamlı ve yenilikçi yöntemler kullanmakta olup, kaynak kullanımında genellikle yeterli imkanlara sahiptir (Elliot et al., 2014). Bu okullar, doğa temelli öğrenme ve ekolojik farkındalık konularında ileri düzeyde eğitim felsefesi uygulamaktadır (Cree & McCree, 2013).

Özel orman okulları, eğitim programlarını öğrencilere doğrudan deneyimleme fırsatları sunacak şekilde tasarlar. Bu süreçte, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri ve bağımsızlıklarını kazanmaları hedeflenir (Bilton, 2010). Ayrıca, özel orman okullarında gerçekleştirilen açık hava etkinlikleri ve projeler, öğrencilerin yaratıcı düşünme yetilerini ve fiziksel aktivitelerini destekler (Louv, 2008).

2. Devlete Bağlı Orman Okulları

Devlete bağlı orman okulları ise genellikle milli eğitim politikaları çerçevesinde kurulmakta ve yönetilmektedir. Bu okulların kuruluş süreçlerinde, öğretmenlerin katkısı orta düzeydedir. Devlete bağlı orman okulları, daha çok temel düzeyde bir eğitim felsefesine sahip olup, pedagojik yaklaşımlarında sınırlı yöntemler kullanmaktadır (Paslı, 2019). Kaynak kullanımı açısından ise, bu okullar genellikle kısıtlı imkanlara sahiptir (Murray & O'Brien, 2005). Devlete bağlı orman okulları, genellikle mevcut müfredatın doğa temelli öğrenme ile entegre edilmesi üzerine kuruludur. Bu okullarda, öğrencilerin doğayla etkileşimde bulunarak öğrenmeleri teşvik edilir, ancak uygulanan yöntemler ve kaynaklar sınırlı olabilir (Dilek & Atasoy, 2020). Devlete bağlı orman okullarının amacı, öğrencilerin çevresel farkındalık kazanmalarını sağlamak ve sürdürülebilirlik bilincini artırmaktır (Ridgers et al., 2012).

55

Tablo: Orman Okullarının Kuruluş Süreçleri

Kuruluş Süreci	Öğretmenlerin Katkısı	Eğitim Felsefesi	Pedagojik Yaklaşım	Kaynak Kullanımı
Özel Orman Okulları	Yüksek	İleri Düzey	Kapsamlı	Yeterli
Devlete Bağlı Orman Okulları	Orta	Temel Düzey	Sınırlı	Kısıtlı

Tabloda görüldüğü gibi, özel orman okulları ve devlete bağlı orman okulları arasında kuruluş süreçlerinde belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Özel orman okulları, daha ileri düzeyde bir eğitim felsefesine ve kapsamlı pedagojik yaklaşımlara sahipken, devlete bağlı orman okulları daha temel düzeyde bir eğitim felsefesi ve sınırlı pedagojik yöntemler kullanmaktadır. Ayrıca, kaynak kullanımı açısından da özel orman okulları daha avantajlıdır (Harris, 2018). Bu farklılıklar, her iki tür orman okulunun eğitim süreçlerine ve öğrencilere sağladığı faydalara da yansımaktadır (Elliot et al., 2014).

Orman Okullarının Eğitim Programları

1. Müfredat ve İçerik

Özel orman okulları, doğa temelli, kapsamlı ve esnek müfredatları ile öne çıkmaktadır. Bu okullarda, müfredat doğrudan doğayla etkileşime dayalı olup, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir (Dilek & Atasoy, 2020). Müfredatın esnek yapısı, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanır. Öte yandan, devlete bağlı orman okulları daha temel bir doğa eğitimi müfredatı benimsemekte ve genellikle mevcut müfredatın doğa temelli öğrenme ile entegre edilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Paslı, 2019).

2. Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları

Özel orman okulları, öğretim yöntemleri ve uygulamaları açısından daha yenilikçi ve etkileşimlidir. Bu okullarda, öğrencilerin etkin katılımı sağlanmakta ve açık hava dersleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Bilton, 2010). Öğretmenler, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşimde bulunmalarını teşvik eder ve yapılandırılmamış oyunlar aracılığıyla öğrenme süreçlerini destekler. Devlete bağlı orman okulları ise, geleneksel ve doğa temelli yöntemlerin bir birleşimini kullanmakta olup, bu da bazen sınırlı bir etkileşim sunmaktadır (Cree & McCree, 2013).

Orman Okullarında Uygulamalar

1. Günlük Rutinler ve Faaliyetler

Özel orman okulları, her gün doğada zaman geçirme ve yapılandırılmamış oyunlar gibi rutinlerle, öğrencilerin doğayla sürekli etkileşimde bulunmalarını sağlar. Bu aktiviteler, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarını destekler (Louv, 2008). Devlete bağlı orman okulları ise, daha sınırlı doğa etkinlikleri sunmakta ve genellikle belirli günlerde açık hava faaliyetleri gerçekleştirmektedir (Murray & O'Brien, 2005).

2. Yıllık Projeler ve Etkinlikler

Özel orman okulları, çeşitli doğa projeleri ve ekolojik farkındalık etkinlikleri düzenleyerek, öğrencilerin sürdürülebilirlik bilincini artırmayı hedefler. Bu projeler, öğrencilere doğayla ilgili pratik deneyimler kazandırır ve ekosistemlerin işleyişini anlamalarına yardımcı olur (Ridgers et al., 2012). Devlete bağlı orman okulları ise, genellikle kısıtlı proje ve etkinlikler sunmakta ve bu etkinliklerin kapsamı daha sınırlı kalmaktadır (Elliot et al., 2014).

Orman Okullarının Değerlendirilmesi

1. Öğrenci Gelişimi ve Başarıları

Özel orman okulları, yüksek akademik ve sosyal başarı ile dikkat çekmektedir. Öğrencilerin doğayla etkileşimi, onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Bilton, 2010). Devlete bağlı orman okulları ise, orta düzeyde akademik ve sosyal başarı göstermektedir. Bu okullarda, kaynak ve uygulama sınırlılıkları, öğrencilerin gelişimini kısmen etkileyebilir (Dilek & Atasoy, 2020).

2. Öğretmen Görüşleri ve Deneyimleri

Özel orman okullarında görev yapan öğretmenler, genellikle olumlu, yenilikçi ve destekleyici görüşlere sahiptir. Bu öğretmenler, orman okulu modelinin öğrencilere sağladığı faydaları vurgular ve eğitim süreçlerinden memnuniyet duyarlar (Cree & McCree, 2013). Devlete bağlı orman okullarında ise, öğretmen görüşleri karışık olup, bazı öğretmenler modelin zorluklarından bahsederken, bazıları da olumlu deneyimlerini paylaşmaktadır (Paslı, 2019).

Orman Okullarının Eğitim Sistemine Katkıları

1. Eğitim Felsefesi Açısından Katkılar

Özel orman okulları, yenilikçi eğitim felsefesi ile eğitim sistemine önemli katkılar sağlar. Bu okullar, öğrencilerin doğayla etkileşimini teşvik eder ve onların çevresel farkındalıklarını artırır (Maller et al., 2006). Devlete bağlı orman okulları ise, daha temel seviyede katkılar sunmakta ve genellikle mevcut eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılmaktadır (Gunderson, 2014).

2. Pedagojik Etkiler

Özel orman okulları, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar ile öğrencilerin bütünsel gelişimlerini destekler. Bu okullar, öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerini geliştirmeyi hedefler (Louv, 2008). Devlete bağlı orman okulları ise, kısmen öğrenci merkezli olup, sınırlı kaynaklar ve uygulamalar nedeniyle pedagojik etkileri daha sınırlı kalmaktadır (Harris, 2018).

Tablo: Orman Okulları Eğitim ve Uygulama Değerlendirmesi

Kategori	Özel Orman Okulları	Devlete Bağlı Orman Okulları
Müfredat ve İçerik	Doğa temelli, kapsamlı ve esnek müfredat	Temel doğa eğitimi müfredatı
Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları	Etkin katılım, açık hava dersleri	Geleneksel ve doğa temelli yöntemlerin birleşimi
Günlük Rutinler ve Faaliyetler	Her gün doğada zaman geçirme, yapılandırılmamış oyun	Daha sınırlı doğa etkinlikleri
Yıllık Projeler ve Etkinlikler	Çeşitli doğa projeleri, ekolojik farkındalık etkinlikleri	Kısıtlı proje ve etkinlikler
Öğrenci Gelişimi ve Başarıları	Yüksek akademik ve sosyal başarı	Orta düzeyde akademik ve sosyal başarı
Öğretmen Görüşleri ve Deneyimleri	Olumlu, yenilikçi ve destekleyici görüşler	Karışık görüşler, bazı zorluklar
Eğitim Felsefesi Açısından Katkılar	Yenilikçi eğitim felsefesi katkısı	Temel seviyede katkı
Pedagojik Etkiler	Öğrenci merkezli, bütünsel gelişim	Kısmen öğrenci merkezli, sınırlı gelişim

Bu tablo, özel ve devlete bağlı orman okulları arasındaki farklılıkları ve her iki tür okulun eğitim sistemine olan katkılarını özetlemektedir. Özel orman okulları, daha yenilikçi ve kapsamlı yaklaşımlarla öğrencilere geniş çaplı faydalar sunarken, devlete bağlı orman okulları daha sınırlı imkanlarla bu hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır (Dilek & Atasoy, 2020; Cree & McCree, 2013). Bu farklılıklar, her iki tür orman okulunun eğitim süreçlerine ve öğrencilere sağladığı katkılara yansımaktadır (Maller et al., 2006; Louv, 2008)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

| 57

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının eğitim felsefesi ve pedagojik etkileri üzerine önemli bilgiler sunmaktadır. Özel orman okulları, doğa temelli ve esnek müfredatları, yenilikçi öğretim yöntemleri ve kapsamlı pedagojik yaklaşımları ile öne çıkmaktadır. Bu okullar, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklerken, yüksek düzeyde çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlik bilinci kazandırmaktadır (Dilek & Atasoy, 2020; Bilton, 2010). Devlete bağlı orman okulları ise daha sınırlı kaynaklarla çalışmakta ve genellikle geleneksel eğitim yöntemleri ile doğa temelli yaklaşımları birleştirmektedir. Bu okullar, öğrencilerin temel çevresel bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlarken, bazı zorluklarla karşılaşmaktadır (Pashı, 2019; Murray & O'Brien, 2005).

Orman okulları, gelecekte eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelme potansiyeline sahiptir. Doğa temelli öğrenme ve ekolojik farkındalık, çağdaş eğitim yaklaşımlarının merkezinde yer almakta ve sürdürülebilir bir gelecek için kritik öneme sahiptir (Louv, 2008). Türkiye'de orman okulu uygulamalarının yaygınlaştırılması, bu okulların eğitim sistemine entegrasyonu ve desteklenmesi ile mümkündür. Özel orman okullarının başarılı örnekleri, bu modelin diğer okullara da yayılması için bir temel oluşturabilir (Elliot et al., 2014). Ayrıca, devlete bağlı orman okullarının kaynaklarının artırılması ve öğretmenlerin doğa temelli eğitim konusunda eğitilmesi, bu okulların etkinliğini artıracaktır (Maller et al., 2006).

Eğitim politikalarının, orman okullarının yaygınlaştırılmasını ve desteklenmesini teşvik etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, şu öneriler sunulabilir:

- 1. Kaynak Sağlanması:** Devlete bağlı orman okullarına daha fazla kaynak ayrılmalı ve bu okulların altyapıları geliştirilmelidir (Pashı, 2019).
- 2. Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenler, doğa temelli eğitim yöntemleri konusunda eğitilmeli ve bu alanda sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır (Cree & McCree, 2013).
- 3. Müfredat Geliştirme:** Orman okulu müfredatları, doğa temelli öğrenme ve ekolojik farkındalık ilkelerine göre güncellenmeli ve esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır (Dilek & Atasoy, 2020).
- 4. Toplumsal Farkındalık:** Orman okullarının toplum tarafından tanınması ve benimsenmesi için farkındalık kampanyaları düzenlenmelidir (Louv, 2008).

Gelecekte yapılacak araştırmalar, orman okullarının eğitim sistemi üzerindeki uzun vadeli etkilerini ve bu okulların yaygınlaştırılması için gerekli stratejileri daha detaylı bir şekilde ele almalıdır. Aşağıda bazı öneriler yer almaktadır:

- 1. Uzun Dönemli Etkiler:** Orman okullarında eğitim gören öğrencilerin uzun vadeli akademik ve sosyal gelişimleri incelenmelidir (Bilton, 2010).
- 2. Karşılaştırmalı Araştırmalar:** Özel ve devlete bağlı orman okulları arasındaki farklılıkları ve bu okulların öğrencilere sağladığı faydaları karşılaştıran çalışmalar yapılmalıdır (Murray & O'Brien, 2005).
- 3. Öğretmen Deneyimleri:** Orman okulu öğretmenlerinin deneyimleri ve bu öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları üzerine derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilmelidir (Pashı, 2019).
- 4. Sürdürülebilirlik ve Ekolojik Farkındalık:** Orman okullarının, öğrencilerin sürdürülebilirlik bilinci ve ekolojik farkındalık kazanmalarındaki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır (Maller et al., 2006).

Sonuç olarak, orman okulları, eğitim sistemine yenilikçi ve doğa temelli bir yaklaşım getirerek, öğrencilerin bütünsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Türkiye'deki orman okulu uygulamalarının

yaygınlaştırılması ve desteklenmesi, sürdürülebilir bir gelecek için kritik öneme sahiptir (Gunderson, 2014). Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve gelecekte yapılacak araştırmaların, orman okullarının potansiyelini ortaya çıkaracak ve bu modelin etkinliğini artıracak şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir (Elliot et al., 2014).

KAYNAKÇA

- Aykırı, K. & Aydın, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde orman okulunun rolü üzerine öğretmen deneyimleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 2176-2202.
- Bagot, K. L., Allen, F. C. L., & Toukhsati, S. (2015). Perceived restorativeness of children's school playground environments: Nature, playground features and play period experiences. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 1-9.
- Baysan, S. & Gümüş, N. (2021). Coğrafya eğitiminde otantik öğrenme ve kullanımı, *Uygulama Örnekleriyle Coğrafya Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar-2 içinde* (375-399), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in Early Years: Management and Innovation*. New York: Routledge.
- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40
- Calogiuri, G., & Chroni, S. (2014). The impact of the natural environment on the promotion of active living: An integrative systematic review. *BMC Public Health*, 14 (1), 873.
- Cree, J., & McCree, M. (2013). A brief history of forest school in the UK - Part 2. *Horizons Magazine*, 62, 32-35
- Cumming, F., & Nash, M. (2015). An Australian perspective of a forest school: Shaping a sense of place to support learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15 (4), 296-309.
- Dilek, Ö. & Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: a case study, *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents, *Journal of Geography*, 119(1) 32-41
- Elliot, E., Ten Eycke, K., Chan, S., & Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24 (2), 102-122
- Forest School Foundation. (2020). *A Brief History of Forest Schools Around The World*.
- Garrick, R. (2009). *Playing Outdoors in the Early Years* (2nd ed.) London: Continuum
- Gerald Lee Gutek (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. Rowman & Littlefield Publishers, 312 sayfa
- Gunderson, R. (2014). Eric Fromm's Ecological messianism: The first biophilia hypothesis as humanistic social theory. *Humanity & Society*, 38(2), 182-204
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Kane, A. & Kane, J. (2001). Wald kindergarten in Germany. *Green Teacher*, 94, 16-19.
- Karavida, V., Tympa, E. & Charissi, A. (2020). Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120.
- Lacoste, Y. (2012). Geography, geopolitics and geographical reasoning, *Heredote*, 3/4(146/147), 14-44

- Larsen, T., Gerike, M. & Harrington, J. (2022). Human environment Thinking and K-12 geography education, *Journal of Geography*, 121(1), 34-46
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children*. New York, NY: Workman Publishing.
- Louv, R. (2020). *Doğadaki son çocuk* (8. Baskı). Ankara: Tübitak Yayınları. MEB, 2018. Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. Ankara.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweeden, Germany and Norway: Characteristics and Diferences. T. Waller, E. ArlemaalmHagser, E. B. H. Sandseter, L. LeeHammond, & K. L. S. Wyver (Eds.) In *Te Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-250).
- Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P., & St Leger, L. (2006). Healthy nature healthy people: “contact with nature” as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promotion International*, 21 (1), 45–54.
- Molin, L. & Grubbström, A. (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement, *Norsk Geografisk Tidsskrift, Norwegian Journal of Geography*, 67(3), 142-147
- Murray, R. & O’Brien, L. (2005). Such enthusiasm a joy to see: an evaluation of Forest School in England, *Forest Research and the New Economics Foundation*.
- O’Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach, *Education*, 3-13(37), 45 60,
- Orman Okulu, (2023). Eğitimciler eğitimi içinde, <https://www.ormanokulu.org/>
- Özgen, N. (2010). Bilim olarak coğrafya ve evrimsel paradigmaları, *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(2), 1-25.
- Özkan, U. B. (2022). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paslı, A., M. (2019). Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak “İskandinavya’da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Polley, S. & Pill, S. (2015). A Review of the Literature on Outdoor Education in Australian Schools. Edited Proceedings of the 29th ACHPER International Conference (pp. 33-40), 13-15 April, Adelaide.
- Priest S. (1990). *These Mantics of Adventure Education*, Adventure Education.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17, 13-15.
- Raywid, M. A. (1994). Alternative Schools: The State of the Art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.
- Rea, T. & Waite, S. (2009). International Perspectives on Outdoor and Experiential Learning, *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 1-4
- Richardson, T. (2014). *Speech and Language Development in a Forest School Environment: An Action Research Project*. London SAGE Publications, Ltd.
- Ridgers, N., Knowles, Z. R. & Sayers, J. (2012). Encouraging Play in the Natural Environment: A Child-Focused Case Study of Forest School. *Children’s Geographies* 10 (1), 49–65.
- Rillo, J.T. (1964). Historical Background and Development of Camping and Outdoor Education
- Rivkin, M. S. (1997). The Schoolyard Habitat Movement: What it is and Why Children Need It. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61–66.

- Rivkin, M. S. (1998). "Happy play in Grassy Places": The Importance of the Outdoor Environment in Dewey's Educational Ideal. *Early Childhood Education Journal*. 25(3), 199-202
- Robson, S., & Rowe, V. (2012). Observing young children's creative thinking: Engagement, involvement and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20 (4), 349–364.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim Fakültesinde Görevli Akademisyenlerin Alternatif Eğitim/Okul Hakkındaki Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1218-1247.
- Şengör, C. (1999). *Zümrüt-name*. (1.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sherwood, S., & Reifel, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Pre-Service Teachers' Beliefs about a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31, 322–343.
- Slade, M., Lowery, C., & Bland, K. (2013). Evaluating the Impact of Forest Schools: A Collaboration Between a University and a Primary School. *Support for Learning*, 28(2), 66-72.
- Smith, A. (2001). Early Childhood- A Wonderful Time for Science Learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17 (2), 52–55.
- Snyder L.R. (1985). Outdoor Education: a Descriptive Study of Programs and Practices in the Public Schools of Pennsylvania, University of Pittsburg, 1985:19-20.
- Sobel, D. (2004). Place-based education. *Connecting Classrooms & Communities*, Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stan, I. & Humberstone, B. (2011). An Ethnography of the Outdoor Classroom: How Teachers Manage Risk in the Outdoors. *Education and Ethnography*, 6(2), 213–228.
- Taş, H., İ. (2006). Coğrafya eğitiminde görselleştirmenin önemi: mekânsal algılamaya pedagojik bir bakış, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 211-237.
- Taş, H., İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Toy, İ., Uzunöz, A. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Araştırmada Güncel Desenler*. Ankara: PegemAkademi
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi* (1. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Waite, S. & Goodenough, A. (2018). What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 25-44
- Waller, T., Årlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*.
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization
- Yalçın, F. & Sevimli-Çelik, S. (2020). Doğa Temelli Müfredat Modelleri. *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi içinde*. (Ed. Refika Olgan). 76-115.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2.Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Makale id= 9

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-8521>

| 61

Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazma Becerisinin Geliştirilmesi: Hazırlık Sınıfı Öğrencileriyle Yürütülen Uygulamalı Bir Çalışma**Öğr.Gör. Şengül Yılmaz¹, Prof. Dr. Handan Köksal²**¹Türk-Alman Üniversitesi²Trakya Üniversitesi

*Corresponding author: Şengül Yılmaz

Özet: Bu bildiride, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak metindilbilimsel ilkeler çerçevesinde, bir doktora çalışması kapsamında yürütülen uygulamalı bir çalışma tanıtılmaktadır. Araştırma, Türk-Alman Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören beş öğrencinin yazılı anlatım becerilerini incelemektedir. Çalışmada öğrencilerden ilk olarak ana dillerinde, yani Türkçede, bir tartışma metni yazmaları istenmiş, bu sayede yazma yeterliklerinin metin türü düzeyinde mevcut durumu belirlenmiştir. Ardından, hedef dil olan Almanca'da yapılandırılmış bir yazma eğitimi verilmiş ve eğitimin sonunda aynı türde bir metni bu kez Almanca olarak yazmaları sağlanmıştır. Böylece hem eğitim sürecinin etkisi hem de anadil-yabancı dil yazma becerileri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Öğrenci metinleri sekiz metindilbilimsel ölçüt doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, metin türüne dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin hedef dilde tutarlı, açık ve yapılandırılmış metinler üretme becerilerini belirgin biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülen bir doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Eğitimi, Metindilbilim, Metin Türü, Almanca Öğretimi

Developing Writing Skills Through a Textlinguistic Approach: A Practical Study with Preparatory Class Students

Abstract: This paper presents a practice-oriented study conducted within the framework of a doctoral dissertation, aiming to develop writing skills based on principles of text linguistics. The research examines the written expression skills of five students enrolled in the preparatory class at the Turkish-German University. Initially, the students were asked to write an argumentative text in their native language, Turkish, to determine their existing writing proficiency at the level of text types. Subsequently, they received a structured writing instruction in the target language, German, and were then asked to produce a text of the same type in German. This allowed for a comparative analysis of both the instructional process and the students' writing skills in their first and foreign languages. The student texts were evaluated according to eight textlinguistic criteria. The findings indicate that writing instruction based on text types significantly improved the students' ability to produce coherent, clear, and well-structured texts in the target language. This study is based on a doctoral dissertation conducted at the Institute of Social Sciences, Trakya University.

Keywords: teaching German as a foreign language, text linguistics, text type, writing instruction

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, yalnızca dilbilgisel doğruluğa indirgenemeyecek kadar çok katmanlı ve karmaşık bir süreci kapsar. Özellikle Almanca gibi yapısal yönden zengin bir dilde etkili yazma, öğrenenlerin belirli metin türlerine hâkim olmasını, bağlamsal farkındalık geliştirmesini ve planlama becerileri edinmesini gerektirir (Fix, 2019). Ancak bu yeterliklerin kazanımı, geleneksel dil

öğretim yöntemleriyle her zaman mümkün olamamaktadır. Bu durum, yazma sürecini daha sistemli ve işlevsel hâle getirecek kuramsal modellere dayalı öğretim yaklaşımlarına olan gereksinimi artırmaktadır.

Son yıllarda metindilbilimsel yaklaşımlar ile süreç odaklı modeller, yazma eğitimine güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu bağlamda, Bachmann ve Becker-Mrotzek'in (2017) geliştirdiği yazma süreci modeli, yazmayı yalnızca ortaya çıkan bir ürün olarak değil; bilişsel, dilsel ve sosyo-pragmatik boyutlarıyla iç içe geçmiş, dinamik bir süreç olarak ele almaktadır (Becker-Mrotzek ve Böttcher, 2018).

Yazılı anlatım, yalnızca bireyin zihinsel bir üretimi değil; aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamlarla şekillenen bir anlam kurma sürecidir. Feilke'ye (2017) göre yazma, bireyin "metinsel düşünme" kapasitesini geliştirerek yalnızca dilsel değil, aynı zamanda bilişsel bir beceri alanına dönüşmektedir. Bu çok katmanlı yapıyı temel alan kuramsal modellere özellikle akademik yazma alanında duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Bu bildiride tanıtılan Bachmann ve Becker-Mrotzek modeli, üniversite hazırlık sınıflarında akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Model, yazma görevlerinin analizi, uygun metin türünün seçimi, iletişimsel bağlamın dikkate alınması ve bilişsel planlamanın yapılandırılması gibi bir dizi süreci içeren çok katmanlı bir öğretim yaklaşımı önermektedir (Bachmann ve Becker-Mrotzek, 2017).

Söz konusu bildiri, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Ein textsortenorientierter Ausblick für universitäre Vorbereitungsklassen" başlıklı doktora araştırmasının kuramsal temelini oluşturan bu modele odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında, Bachmann ve Becker-Mrotzek'in sunduğu model esas alınarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem anadilde hem de hedef dilde (Almanca) ürettikleri metinler; metin türü farkındalığı, gerekçelendirme örüntüleri ve tematik gelişim stratejileri açısından çözümsel olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, yazma sürecini yalnızca bireysel bir üretim eylemi değil; aynı zamanda bağlamsal ve işlevsel boyutlarıyla bütüncül biçimde ele alma imkânı sunarak araştırmaya kuramsal derinlik kazandırmıştır.

Bu bildirinin temel amacı, söz konusu modeli merkeze alarak, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik katkılarını tartışmak ve modelin sunduğu olanakları kuramsal düzeyde tanıtmaktır. Bu yolla, yazma eğitimi alanında çalışan öğretmen ve akademisyenlerin modele ilişkin farkındalığını artırmak hedeflenmektedir.

Aşağıda, Bachmann ve Becker-Mrotzek tarafından geliştirilen modelin temel bileşenleri ayrıntılı biçimde ele alınarak, yazma sürecine ilişkin bütüncül yaklaşımın nasıl yapılandırıldığı ortaya konulacaktır.

2. BACHMANN VE BECKER-MROTZEK'İN YAZMA SÜRECİ MODELİ

Yazma becerisi odaklı eğitimin etkili olabilmesi, sürecin yalnızca ortaya çıkan metinle sınırlı olmadığını; bilişsel, dilsel ve sosyokültürel bileşenlerin eşzamanlı olarak devrede olduğu çok katmanlı bir yapı içerdiğini kabul etmeyi gerektirir. Bu bütüncül bakış açısıyla yola çıkan Bachmann ve Becker-Mrotzek (2017), yazma eylemini görevsel, bağlamsal ve bilişsel düzeylerin etkileşimiyle açıklayan üç halkalı bir model geliştirmiştir.

2.1 Modelin Genel Yapısı

Bachmann ve Becker-Mrotzek'in (2017) geliştirdiği model, yazma sürecini üç iç içe geçmiş halkadan oluşan çok katmanlı bir yapı olarak tanımlar. Bu halkalar, yazmanın görevle ilişkili, bağlamsal ve bilişsel boyutlarını temsil eder ve bu yönüyle yazma eylemini yalnızca metin üretimine indirgemeyen, bağlama duyarlı ve stratejik bir süreç olarak konumlandırır.

Modelin en dış halkası, yazma görevi ile metin türü arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu düzeyde, yazının amacı, hedef kitlesi ve yapısal özellikleri netlik kazanır. Öğrenciler, yazmaları beklenen metin türünü tanımlayarak, bu türün gerektirdiği biçimsel özelliklere göre yazma sürecini planlamaya başlarlar. Bu aşama, metin türü farkındalığının gelişmesi açısından temel bir işlev görür (Bachmann ve Becker-Mrotzek, 2017: 46).

Orta halka, yazının üretildiği sosyal ve iletişimsel bağlamı temsil eder. Yazma, bireysel bir ifade biçimi olmanın ötesinde, toplumsal ve kültürel etkileşimlerle şekillenen bir iletişim eylemidir. Bu düzeyde, yazının hedef kitlesine ne derece uygun ve işlevsel olduğu değerlendirilir. Metnin etkili ve anlamlı olabilmesi, bu bağlamsal uyumun sağlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla model, yazma sürecini bireysel değil, sosyal bir eylem olarak da tanımlar (s. 48).

İç halka ise yazmanın bilişsel yönüne odaklanır. Planlama, içerik üretme, metni biçimlendirme ve gözden geçirme gibi zihinsel süreçler bu düzeyde gerçekleşir. Öğrencilerin fikir geliştirmesi, uygun yazma stratejileri belirlemesi ve metinlerini gerektiğinde yeniden yapılandırması bu katmanın temel işlevleri arasındadır. Model, bu süreçleri döngüsel ve birbirini etkileyen adımlar biçiminde açıklayarak, yazmayı durağan bir üretim değil, sürekli gelişen ve düzenlemeye açık bir süreç olarak tanımlar (s. 49).

Bu üç halkanın birbiriyle etkileşim hâlinde işlemesi, yazma sürecine bütüncül bir bakış sunar. Böylece model, öğretim uygulamalarında yalnızca yazılı metnin değerlendirilmesini değil; aynı zamanda metnin oluşumunu şekillendiren bilişsel, bağlamsal ve görevsel süreçlerin de dikkate alınmasını sağlar.

2.2 Modelin Temel Özellikleri

Bu modelin en belirgin özelliği, yazmayı sabit ve bireysel bir ürün olarak değil; bağlama, metin türüne ve iletişimsel işlevlere bağlı olarak gelişen, çok boyutlu bir süreç şeklinde ele almasıdır. Bu yaklaşıma göre yazma becerisi, yalnızca dilbilgisel doğrulukla sınırlı değildir; metin aynı zamanda anlamlı ve işlevsel bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmelidir (Bachmann ve Becker-Mrotzek, 2017).

Model bu yönüyle, Brinker'in (2010) metin işlevleri kuramıyla doğrudan bir paralellik taşır. Brinker'e göre metinler yalnızca bilgi aktaran yapılar değil, aynı zamanda okuyucuda belirli etkiler yaratmayı amaçlayan işlevsel araçlardır. Bachmann ve Becker-Mrotzek de bu anlayışı benimseyerek, yazma sürecinde metnin işlevsel amacına odaklanmanın önemini vurgular.

Ayrıca model, Hayes'in (2012) yazma süreci modelinden esinlenmiş; ancak bunu dilsel ve metinsel bir bakış açısıyla yeniden yapılandırmıştır. Hayes yazmayı, bilişsel temelli bir problem çözme süreci olarak tanımlarken, Bachmann ve Becker-Mrotzek bu süreci metin türü bilgisinin aktif biçimde kullanıldığı ve iletişimsel bağlamla uyum içinde yürütülen bir yazı üretimi olarak konumlandırır. Böylece model, yazma eylemini tür bilgisi, bağlamsal farkındalık ve bilişsel planlamayı bütünleştirerek özgün bir kuramsal çerçeve oluşturur.

Modelin temel varsayımı şudur: Yazma sürecinde kullanılan metin türleri yalnızca birer dilsel kalıp değil, aynı zamanda düşünsel yapı kurmaya yardımcı olan bilişsel araçlardır. Bu araçlar, yazma sürecindeki belirsizlikleri azaltır ve yazının anlamlı biçimde ilerlemesine katkı sağlar. Bu noktada, Textmuster (metin kalıpları) ve Textprozeduren (metin içi işlem dizileri), yazma sürecine yön veren ve öğrenciye rehberlik eden dilsel yapılar olarak modelin merkezinde yer alır (Feilke, 2017).

Bu yaklaşım, özellikle yazma becerisinin stratejik ve işlevsel yönlerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim uygulamaları açısından büyük önem taşır. Öğrenciler, metin türlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerini tanıdıkça, yazma görevlerine daha bilinçli ve planlı bir şekilde yaklaşmakta; yazı üretim sürecini daha sistematik biçimde yönetebilmektedirler.

Dolayısıyla, modelin yabancı dil öğretimine sağladığı kuramsal ve didaktik katkı, yalnızca teori düzeyinde değil, sınıf içi uygulamalar açısından da dikkate değerdir.

3. BACHMANN VE BECKER-MROTZEK MODELİNİN ALMANCA ÖĞRETİMİNDE KURAMSAL DEĞERİ

Bu bölümde, Bachmann ve Becker-Mrotzek'in yazma süreci modelinin yabancı dil olarak Almanca öğretiminde neden güçlü bir kuramsal temel sunduğu ve özellikle akademik yazma becerilerinin kazandırılmasına nasıl katkı sağladığı ele alınmaktadır.

3.1 Metin Türü Farkındalığı Kazandırma

Modelin en dış halkasında yer alan “görev–metin türü ilişkisi”, öğrencilerin yazacakları metnin türünü doğru biçimde tanımlarını ve buna uygun yazma stratejileri geliştirmelerini destekler. Bu farkındalık, hangi dilsel yapıları kullanacakları, nasıl bir metinsel bağlayıcılık kuracakları ve hangi argümantasyon deseni tercih edecekleri gibi konularda öğrencilere yön verir.

Metin türlerinin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda işlevsel araçlar olduğu anlayışı, Brinker'in (2010) metin işlevleri kuramında temellenir. Bachmann ve Becker-Mrotzek'in modeli bu kuramsal zemini benimseyerek, metin türü farkındalığını yazının bütünlüğü açısından temel bir boyut olarak ele alır. Özellikle TestDaF (2025) gibi metin türü temelli değerlendirmenin esas alındığı sınavlar için bu yaklaşım önemli avantajlar sunmaktadır.

3.2 Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Modelin İşlevi

Akademik yazma, yalnızca bilgiyi aktarma süreci değil; aynı zamanda düşüncenin planlanması, yapılandırılması ve bağlamsal olarak sunulmasını içeren karmaşık bir etkinliktir. Bu süreç, yazma öncesinde hedef belirleme, muhatap analiz etme ve uygun metin yapısını seçme gibi bilişsel hazırlıkları da gerektirir.

Modelin orta halkasında yer alan “iletişimsel bağlam” bileşeni, öğrencilerin metinlerini sadece içerik açısından değil, aynı zamanda sosyal bağlam ve hedef kitle doğrultusunda üretmelerine olanak tanır. Hayes'in (2012) modeli yazmayı problem çözme süreci olarak ele alırken, Bachmann ve Becker-Mrotzek (2017), bu süreci metin türü bilgisini aktif biçimde kullanan, bağlamsal olarak yönlendirilmiş ve işlevsel sonuçlara odaklanan bir yapı şeklinde yeniden yorumlar. Böylece model, akademik yazma için gerekli olan çok boyutlu yapıyı pedagojik düzlemde görünür kılar.

3.3 Standart Sınavlara Hazırlık Sürecinde Modelin Katkısı

TestDaF (2025) gibi yükseköğretime geçişe yönelik sınavlar, yalnızca dilbilgisel doğruluğu değil; aynı zamanda gerekçelendirilmiş, tutarlı ve türsel açıdan uygun metin üretimini esas alır. Bu tür sınavlarda başarı, öğrencilerin metni anlamlı ve yapılandırılmış biçimde kurma becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

Modelin iç halkasında yer alan planlama, düşünceleri yazılı ifade etme ve gözden geçirme gibi bilişsel süreçler, öğrencilerin yazma davranışlarını daha stratejik ve denetimli bir biçimde gerçekleştirmesini sağlar. Ayrıca model, yazma sürecine ilişkin öz-farkındalığın ve özyönetim becerilerinin gelişimini destekleyerek, sınav ortamındaki bilişsel yük ve stresle başa çıkmayı kolaylaştırır (Bachmann ve Becker-Mrotzek, 2017:49).

3.4 Hazırlık Sınıflarında Modelin Uygulama Değeri

Üniversitelerde yürütülen hazırlık sınıfı programlarında yazma dersleri genellikle sınırlı süreye ve ürün odaklı bir anlayışa dayanır. Bu kısıtlılık içinde, yapılandırılmış ve çok katmanlı hedefler sunan bir model, öğretim sürecini daha etkili hâle getirebilir.

Model, yazma yönergesi ve metin türü arasındaki ilişkiye dayalı yönlendirmeleri sayesinde öğretmenlerin derslerini sistematik biçimde planlamalarına olanak tanır. Öğrenciler ise bu yapı aracılığıyla ne tür bir metin yazmaları gerektiğini daha bilinçli analiz edebilmekte ve metin üretim sürecini kendi başlarına yapılandırabilmektedir. Ayrıca modelin süreç odaklı yapısı, yazmayı sadece sonuçla sınırlı bir eylem değil; yeniden gözden geçirilen, gelişen ve dönüt alan bir üretim süreci olarak ele almaya olanak sunar.

3.5 Modelin Literatürdeki Yeri Üzerine Kısa Bir Değerlendirme

Model, yapısal olarak Hayes'in (2012) bilişsel yazma modeliyle benzerlik gösterse de dilsel yapı ve metin türü farkındalığını merkeze alması yönüyle ondan ayrılır. Hayes, yazma sürecini görev ortamı, çalışma belleği ve uzun süreli bellek gibi bilişsel katmanlar üzerinden analiz ederken; Bachmann ve Becker-Mrotzek, bu süreci metin türleriyle ve iletişimsel işlevlerle ilişkilendirerek daha işlevsel bir kuramsal düzleme taşır.

Benzer biçimde, Brinker'in (2010) metin işlevlerine dayalı tür sınıflandırması, modelin metin yapılarını belirlemedeki kuramsal dayanaklarından biridir. Ayrıca Feilke'nin (2017) geliştirdiği “yazı diliyle düşünme” anlayışı da bu modelin yalnızca dilsel doğruluğa değil; aynı zamanda düşüncüyü biçimlendirme işlevine odaklanarak çok katmanlı yapısını güçlendirmektedir.

4. SONUÇ

Bu bildiride ele alınan Bachmann ve Becker-Mrotzek yazma süreci modeli, geleneksel olarak ürün odaklı sürdürülen yazma öğretiminin ötesine geçerek; süreci, bağlamı ve türü merkeze alan çok katmanlı

bir kuramsal yaklaşım sunmaktadır. Model, yazma görevlerini yalnızca dilbilgisel doğruluğa indirgemek yerine, metin türüne uygunluk, iletişimsel bağlamla uyum ve bilişsel planlama gibi boyutları birlikte ele almaktadır. Bu bütüncül yapı sayesinde yazma süreci hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha anlaşılır, sistemli ve yönlendirici hâle gelmektedir.

Modelin dış halkasında yer alan görev-tür ilişkisi, öğrencilerin hangi metin türünde yazmaları gerektiğini net bir şekilde kavramalarını sağlar. Orta halka, yazının sosyal bağlamını ve hedef kitleye uygunluğunu dikkate alma becerisini geliştirmeye yardımcı olur. İç halka ise yazma sürecine ait planlama, metin üretimi ve gözden geçirme gibi bilişsel stratejilerin etkili bir biçimde devreye girmesini mümkün kılar. Bu üç düzey birlikte ele alındığında, model yalnızca doğru cümle kurma becerisine değil, anlamlı, işlevsel ve bağlama duyarlı metin üretimine odaklanan pedagojik bir çerçeve sunar.

Modelin özellikle TestDaF gibi metin türünün, tutarlılığın ve gerekçelendirilmiş argümantasyonun ön planda olduğu standart sınavlara hazırlık sürecinde yüksek işlevsellik sunduğu söylenebilir. Bu tür sınavlarda başarı, yalnızca dil bilgisel doğrulukla değil; düşüncelerin yapılandırılması, metin türü farkındalığı ve açık bir metinsel organizasyonla mümkündür. Bachmann ve Becker-Mrotzek'in sunduğu model, tüm bu gereksinimlere yanıt verebilecek şekilde yapılandırılmış bilişsel ve stratejik yazma bileşenlerini bütüncül bir sistem içinde bir araya getirmektedir.

5. ÖNERİLER

Bachmann ve Becker-Mrotzek'in yazma süreci modeli, yalnızca yazma becerisini kuramsal olarak anlamaya değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamalara doğrudan rehberlik etmeye olanak sağlayan yapısıyla dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, modelin öğretmen eğitimi, ders planlaması ve değerlendirme süreçlerine entegrasyonuna yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Almanca öğretmenleri, yazma derslerini planlarken bu modeli bir rehber olarak kullanmalıdır. Bu sayede hem öğretim etkinliklerinin niteliği artacak hem de öğrencilere verilen geri bildirimler daha hedefe yönelik ve yapılandırıcı olacaktır.
- Yazma görevleri, yalnızca dilbilgisel doğruluğa odaklanmamalı; aynı zamanda belirli metin türlerinin işlevsel özelliklerini de içerecek biçimde tasarlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazmanın bağlamsal ve amaç odaklı doğasını daha erken fark etmelerini sağlayacaktır.
- Yazılı anlatımın değerlendirilmesinde, modelin önerdiği üç boyut (görev – bağlam – biliş) esas alınmalı ve çok boyutlu bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu tür bir değerlendirme, yalnızca üretilen metne değil, yazma sürecinin kendisine de odaklanarak daha adil ve gelişim odaklı bir ölçme ortamı yaratacaktır.
- Modelin farklı dil düzeylerindeki öğrenci gruplarıyla (örneğin A2, B1, B2) ve farklı öğretim bağlamlarında (mesleki Almanca, lise düzeyi, üniversite hazırlık sınıfları vb.) uygulanmasına yönelik uygulamalı araştırmalar yürütülmelidir. Bu tür çalışmalar, yazma öğretimi alanındaki kuramsal ve pratik bilgi birikimine önemli katkılar sunacaktır.

Sonuç olarak, Bachmann ve Becker-Mrotzek'in yazma modeli yalnızca kuramsal bir çerçeve değil, aynı zamanda öğretim uygulamalarına doğrudan uyarlanabilir, işlevsel bir araçtır. Özellikle akademik yazmaya hazırlık sürecinde bu modelin etkin biçimde kullanılması, öğrencilerin yazma becerilerini daha planlı, yapılandırılmış ve anlamlı bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- BACHMANN, T., ve BECKER-MROTZEK, M. (2017). "Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren", s. 25-53, (Ed.) BECKER-MROTZEK, J., GRABOWSKI, ve T. STEINHOFF, *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Waxmann, Münster.
- BECKER-MROTZEK, M. ve BÖTTCHER, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Cornelsen, Berlin.
- BRINKER, K. (2010). *Linguistische Textanalyse*, Erich Schmidt Verlag, Berlin.

- FEILKE, H. (2017). "Schreibdidaktische Konzepte", s.153-171, (Ed.) GRABOWSKI, J. ve STEINHOF, T., *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Waxmann, .Münster / New York.
- FIX, U. (2019). Text und Textlinguistik, s. 17-34, (Ed.) JANICH, N., *Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl.*, Narr, Tübingen.
- HAYES, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- TestDaF-INSTITUT. (2025), <https://www.testdaf.de>.



Makale id= 10

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2564-8554

| 67

**Kısa Haber Videoları ile Dinleme Becerisi ve Kelime Dağarcığını Geliştirme:
“Tagesschau in 100 Sekunden” Örneği****Öğr.Gör. Gökçe Çakmakçı¹, Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu²**¹Türk Alman Üniversitesi İstanbul²Trakya Üniversitesi

*Corresponding author: Gökçe Çakmakçı

Özet: Bu bildiri, kısa haber videolarının Almanca öğretiminde dinleme becerisi ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik potansiyelini ele almaktadır. Hedef, özgün dijital içeriklerin yapılandırılmış ve tekrar temelli bir öğretim süreciyle nasıl bütünleştirilebileceğini örneklemektir. Uygulama kapsamında her ders günü B2/C1 seviyesinde Almanca ders gören öğrencilerle “100 Saniyede Haberler” adlı güncel bir video izlenmiş, haberin transkripti üzerinden anlamca zorlayıcı kelimelere ve belirli dilbilgisel yapılarla (örneğin ad-eylem kalıpları, edatlar, bağlaçlar) odaklanan boşluk doldurma etkinlikleri hazırlanmıştır. Dinleme sırasında boşlukların tamamlanması ve ardından metnin birlikte kontrol edilmesiyle, öğrencilerin işitsel anlama süreci çok yönlü desteklenmiştir. Ardından, yalnızca boşluklara gelen sözcüklerle sınırlı kalınmamış; metnin tamamındaki kelimeler sınıf tahtasında toplanmış ve öğrencilerden bu sözcüklerle anlamlı cümleler kurmaları istenmiştir. Bu aşamada sözcüklerin dilsel biçimlerine özel önem verilmiştir: Fiil olan kelimelerin isim hali (diskutieren → Diskussion), isim olanların fiil hali (Hilfe → helfen) bulunmuş; ayrıca edatla kullanılan fiillerin yapısı da belirtilmiştir (teilnehmen an + Dativ, sich interessieren für + Akkusativ). Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin sözcük dağarcığı, sözcük türleri arası dönüşüm bilgisi ve bağlam içi dil kullanımı gelişmiş; üretimsel beceriler de belirgin biçimde etkinleştirilmiştir. Gözlemler, hem dinleme anlama hem de sözcük kullanımı yeterliliğinde anlamlı bir ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yürütülen bir doktora tezi çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Becerisi, Kelime Dağarcığı, Kelime Öğretim, Yabancı Dil Olarak Almanca, 100 Saniyede Haberler

Enhancing Vocabulary Acquisition through Short Authentic News Videos: A Case Study on “Tagesschau in 100 Sekunden”

Abstract: This study examines how the short news videos titled “Tagesschau in 100 Sekunden” can be integrated into German language classes for vocabulary teaching and explores their effectiveness in making vocabulary acquisition more lasting. Especially short, up-to-date, and authentic content has been shown to provide meaningful linguistic input and increase learners’ motivation. Video-based instruction not only supports vocabulary learning but also helps students understand and use new words in meaningful contexts. In addition, the use of these videos within task-based learning strategies activates learners’ cognitive processes and contributes to long-term retention. Students experience the language not merely as a learning object, but as a tool for authentic communication. In this regard, the study presents an effective example of vocabulary teaching through authentic digital content, aiming to inspire both innovative material selection by teachers and pedagogical practices in the foreign language classroom.

Keywords: authentic video, vocabulary teaching, listening skill, motivation, Tagesschau

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi, tüm dil becerilerinin temelini oluşturan merkezi bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Ancak sözcüklerin yalnızca ezberlenmesi yeterli değildir; öğrencilerin bu kelimeleri farklı bağlamlarda doğru ve işlevsel biçimde tanıyıp kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada bağlamsal öğrenme ve otantik materyal kullanımı, etkili kelime öğretiminin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır.

“Tagesschau in 100 Sekunden”, ARD kanalı tarafından yayınlanan ve her gün güncellenen kısa haber videoları serisidir. Bu format, bilgilendirici yoğunluğa sahip kısa süreli yapısıyla dikkat çekmektedir. Doğal telaffuz, özgün dil kullanımı ve güncellik özellikleri, bu videoları özellikle kelime öğretimi bağlamında didaktik açıdan son derece uygun bir materyal hâline getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, “Tagesschau in 100 Sekunden” videolarının Almanca öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime dağarcığını geliştirme, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma ve öğrendiklerini uzun vadede hatırlayabilme düzeylerini incelemektir.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde zorunlu Almanca hazırlık programına devam eden ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na göre B2 düzeyinde dil yeterliliği hedefleyen 45 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan yoğunlaştırılmış bir öğretim programına katılmışlardır.

Örneklemin homojenliği, öğrencilerin benzer dil düzeyinde olmaları, aynı müfredata tabi tutulmaları ve benzer öğretim materyalleriyle çalışmaları sayesinde sağlanmıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmesi ve çalışmanın ilgili üniversitenin Etik Kurulu tarafından onaylanmış olması, etik standartlara uygun bir araştırma süreci yürütüldüğünü göstermektedir.

3. VİDEOLARLA BİÇİMSEL VE İŞLEVSEL KELİME ÖĞRETİMİ

“Tagesschau in 100 Sekunden” videoları, kelime öğretimini yalnızca liste temelli ve yüzeysel bir ezberleme süreci olmaktan çıkararak, öğrencilerin sözcükleri özgün bağlamlarda anlamalarını ve işlevsel biçimde kullanmalarını mümkün kılmaktadır. Bu kısa haber formatı, öğrencilerin hedef dile doğal, otantik girdiler aracılığıyla maruz kalmasını sağlayarak, ikinci dil edinimi açısından oldukça değerli bir öğrenme ortamı sunar.

Bu içerikler, üç aşamalı bir öğretim modeli çerçevesinde etkili biçimde yapılandırılabilir: hazırlık, izleme ve üretim. Hazırlık aşamasında, videoda geçmesi muhtemel anahtar kelimeler (örneğin *Klimawandel*, *Haushalt*, *Protest*) önceden tanıtılarak öğrencilerin zihinsel hazırlığı sağlanır. İzleme sürecinde, belirli öğelerin fark edilmesini destekleyen kısa görevler verilir. İzleme sonrası aşamada ise öğrenciler öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanır, özetleme ve tartışma gibi üretim görevleriyle aktif kullanım pekiştirilir. Bu yapı, görev temelli öğrenme anlayışıyla da örtüşmektedir (Neuner, 2006).

4. KELİME ÖĞRENİMİNDE KALICILIK VE HAFIZA DESTEĞİ

Kısa haber formatı, dikkat süresi sınırlı olan öğrenciler için bilişsel yükü dengeleyen ve odaklanmayı kolaylaştıran bir öğrenme aracı olarak öne çıkmaktadır. Bilgilerin kısa ve öz biçimde sunulması, algı ve işleme süreçlerini hızlandırmakta; öğrenmenin daha etkin ve kalıcı olmasına katkı sunmaktadır.

Biebighäuser (2021), güncel medya formatlarının kelime öğretiminde zihinsel bağlantı kurmayı kolaylaştırdığını ve öğrencilerin kişisel anlamlandırma süreçlerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu videolar, güncel olaylarla ilişkili kelimeleri bağlam içinde sunarak öğrencilerin sözcük dağarcığını yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda anlamsal düzeyde de derinleştirmektedir.

5. ÖĞRETMEN GÖZLEMLERİ VE UYGULAMA DENEYİMLERİ

Öğretmen gözlemleri, öğrencilerin bu tür otantik ve güncel içeriklerle karşılaştıklarında daha yüksek bir dikkat ve motivasyonla derse katıldıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, ders dışında da bu içerikleri takip ederek öğrendikleri kelimeleri farklı bağlamlarda yeniden fark ettiklerini ve böylece öğrenmenin daha anlamlı hâle geldiğini ifade etmektedir.

Videoların tekrar izlenebilir oluşu ve öğrencilerin kelimeleri bireysel olarak araştırmaya yönelmeleri, öğrenme sürecinin özerk biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Bu durum, içsel motivasyonun artışı ve dili gerçek yaşamda kullanılabilir bir araç olarak görmeye başlama sürecine katkı sağlamaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, kısa, güncel ve otantik haber videolarının kelime öğretiminde hem verimlilik hem de kalıcılık sağladığını göstermektedir. “Tagesschau in 100 Sekunden” örneği, öğrencilerin yeni kelimeleri hem anlamlandırmalarına hem üretime dönüştürmelerine hem de uzun vadede akılda kalıcı şekilde öğrenmelerine katkıda bulunmuştur.

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, hem tüketici hem üretici olarak video etkileşiminin kelime öğreniminde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bobkina, Baluyan ve Dominguez Romero (2025), öğrenci yapımı içeriklerin derin katılım ve kalıcılığa katkı sunduğunu; Alhazmi (2024) ise multimedyanın hem başlangıç hem uzun dönemli sözcük öğreniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler:

- Özgün, kısa süreli ve güncel içeriklerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Videolar, görev temelli öğrenme ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmalıdır.
- Öğrencilerin özerk ve üretici roller üstlenmeleri teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alhazmi, K. (2024). *The Effect of Multimedia on Vocabulary Learning and Retention*. World Journal of English Language, 14(6), 390. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p390>
- Biebighäuser, K., Falk, S., Feick, D., & Schart, M. (2021). DaF-Unterricht im virtuellen Raum–Zur Einführung in das Themenheft. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(5), 443-463.
- Bobkina, J., Baluyan, S., & Dominguez Romero, E. (2025). *Tech-Enhanced Vocabulary Acquisition: Exploring the Use of Student-Created Video Learning Materials in the Tertiary-Level EFL Flipped Classroom*. Education Sciences, 15(4), 450. <https://doi.org/10.3390/educsci15040450>
- Böttger, H. (2010). *Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Neuner, G. (2006). *Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Makale id= 17

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0001-7332-1476

| 70

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Gözlem Becerisi Açısından Yeterliliği**Doç.Dr. Çiğdem Kan¹ , Araştırmacı Esra Cansu Poyraz¹**¹Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Corresponding author: Esra Cansu Poyraz

Özet: Yaşanılan çevrede her gün yeni olaylar ve durumlarla karşılaşılır. Birey çevresinde gördüklerini anlamlandırabilmesi için iyi bir gözlem becerisine sahip olması gerekir. Gözlem, bireyin çevresinde olup bitenlerin farkına varması ve bunlar hakkında fikir yürüterek, gözlem yaparak bir sonuca ulaşmasıdır. Sosyal bilgiler öğretimi, bireyin nasıl bir şekilde gözlem yapması gerektiği ve nasıl iyi bir gözlemci olunması gerektiği konusunda bireye yol gösterir. Bu çalışmada, ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında gözlem becerisinin ne şekilde yer aldığı incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi ile farklı kaynaklar incelenerek bilgiye ulaşılmıştır. İncelenen kaynaklar 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında ortaokul düzeyinde okutulan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından oluşur. Araştırmada toplanan dokümanlar, içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışmada konuyla ilgili tezler, makaleler, çeşitli çalışmalar ve farklı kitaplar incelenerek elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Çalışmada yapılan incelemeler sonucunda 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki gözlem becerisini aktaran metinlerin görsellerle birebir uyumlu olmadığı, görsellerin gözlem becerisini yeterli düzeyde aktarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu başlığının altında yer alan giriş soruları kısmında gözlem becerisine yönelik soruların hedefi tam yansıtmadığı, soru cümlelerinin uygun bir şekilde oluşturulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, Beceriler, Gözlem Becerisi

The Analysis of Social Studies Curricula and Textbooks Based On Observation Skill Competency

Abstract: Individuals encounter new events and situations in the environment every day. An individual should have observation skills to make sense of observations. Observation entails individuals' awareness about what happens around and their conclusions based on opinions and observations. Social studies instruction guides the individuals on how to observe and be a good observer. The present study aimed to investigate observation skills in junior high school 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies curricula and textbooks. Document analysis method, a qualitative research method, was employed in the study. Study data were collected with the examination of various resources with document analysis. These resources included 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks instructed in the 2023-2024 academic year. The documents collected in the research were analyzed with the content analysis technique. In the study, the findings collected with the document analysis of various articles, papers, and books. The document analysis revealed that the texts on observation skills in the middle school 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks in the 2023-2024 academic year were not consistent with the visuals, and the visuals did not adequately include the observation skills. It was determined that the introductory questions on observation skills included in the topics did not completely reflect the objectives, and the questions were not formulated adequately.

Keywords: Social Studies Social Studies Curricula Social Studies Textbooks Skills Observation Skills

GİRİŞ

Bireylerin davranışlarında koordineli ve olumlu bir şekilde değişiklik meydana getirme süreci eğitim

olarak ifade edilir (Aydemir, 2017). Eğitim yoluyla birey çevresini tanır, davranışlarını şekillendirerek çevresine uyum sağlar (Gül, 2004). Eğitimin verildiği en önemli alanlar okullardır. Okullarda öğrencilere verilen derslerden biri de, sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler, okullarda etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirme amaçlı, sosyal bilimlerin disiplinlerinden oluşmuş verilere dayanarak birçok bilginin, becerinin, tutum ve değerlerin aktarıldığı bir çalışma alanı olarak ifade edilir (Erden, 2004).

Sosyal bilgiler, bireyleri ve onların yaşamlarını konu alan, bireye vatandaşlık yeterliliği kazandırmak için disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulmuş bir alandır (Doğanay, 2002). Sosyal bilgiler öğretiminin hayata hazırlanma, yaşam içinde vatandaş olarak rol alma gibi özellikleri bireye kazandırmayı amaçladığı savunulmuştur (Sunal ve Hass, 2005). Sosyal bilgiler dersi ile ulusal ve dünya çapındaki değerlere sahip bireyler yetiştirilmesine önem verilmiştir (Kan, 2009).

Sosyal bilgiler konularına Selçuklu Nizamiye medreseleri, Türk İslam Devletleri ve Osmanlı medreselerinde yer verilmiştir (Bilgili, 2008). Batıda ise ilkçağdan günümüze kadar birçok okulda, sosyal bilgiler dersi öğretilmiştir. Amerika’da ülke çapında görülen sorunları çözmek amacıyla sosyal bilgiler ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyılın başlarında sosyal bilgilerin, eğitim kurumlarına bir ders olarak girmesi, sosyal yaşamın düzensizleşmesi ve toplumsal değişmelerin ortaya çıkması sonucunda olmuştur (Erden, 2015). Bu doğrultuda 1916 yılında Sosyal Bilgiler Komitesi sosyal bilgiler terimini kabul etmiştir (Karagözoğlu, 1966).

Ders kitapları öğretim programlarına göre düzenlenmektedir. Öğretim programı, ‘hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme’ bölümlerinden meydana gelmektedir. Bölümlere yönelik amaçlar sınıf düzeylerine göre değişmektedir (Erden, 2015). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışına önem verilmiştir (MEB, 2023).

Sosyal bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı konulardan biri de becerilerdir. Beceri, öğrencilerde öğrenme sürecinde kazanması, yaşama aktarması hedeflenen, bir işi yapabilmek için gerekli olan yeterliliktir (Ata, 2009). 2018 öğretim programında öğrenciye kazandırılması gereken beceriler vardır. Bu becerilerden bazıları; Çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, değişim ve sürekliliği algılama, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, gözlem, iletişim, işbirliği, konum problem çözme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir (MEB, 2023).

Gözlem yani müşahade bir olayı ayrıntılara inerek, detaylı bir şekilde görme olarak belirtilmiş ve gözlemin araştırma için yapılan gezilerle ortaya çıktığı ifade edilmiştir (İzbirak, 1996). Gözlem, ilk elden bilgi sağlayarak kişinin doğru verilere kendisinin ulaşmasına yardımcı olur (Kemertaş, 2003, s.174). Gözlem becerisi ile öğrenme için gerekli olan merak duygusu gelişir ve öğrenci yeni bakış açısı kazanır (Gök ve Girgin, 2001). Eğitim programı yoluyla aktarılan bilgileri kazanan öğrenci, gözlem yoluyla bilgilerini uygularsa aktif ve verimli bir öğrenme gerçekleşir (Soydabircan, 2011). Gözlem, bireyde merak duygusu uyandırır (Tan ve Temiz, 2003). Gözlem becerisine sahip öğrenci, olay ve durumlar arası benzerlik ve farklılıkları görebilme becerisi kazanır (Evans, 2011).

Gözlem aşama halinde gerçekleştirilir. Öncelikle araştırmanın amacı ve gözlem yapılacak kişiler belirlenir. Ortam, gözlem türü ve bir örnekleme yöntemi seçilir. Ardından gözlem gerçekleştirilir, gerekli notlar kaydedilir ve gözlem sona erdirilir. Veriler analiz edilerek raporlaştırılır (Bailey, 1987’den aktaran: Balcı, 2005). Verilerin kaydedilmesinde not tutma, fotoğraf ve ses cihazları kullanılır (Karasar, 2005).

Doğal ortamlar dışında gözlem yapmanın şarta bağlandığı durumlarda, izin alma gerekliliği gözlemi zorlaştırır (Bailey, 1987’den aktaran Balcı, 2005). Gözlem türlerinden olan doğal gözlem ikiye ayrılır. Yapılandırılmamış gözlemde, gözlemci plansız olarak tüm davranışları kaydeder. Yapılandırılmış gözlem ise, amaca uygun olan gözlemlerin kaydedilmesidir (Hovardaoğlu, 2000).

Ekici’ye (2000) göre, gözlem yoluyla öğrenmenin üç modeli vardır. Bunlar; gözlem yoluyla yaşantı kazanma, gözlemlerden sonuçlara varma ve gözlem sonuçlarının doğruluğunu araştırma şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerde gözlem becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler kapsamında gözlem formu tekniklerinden yararlanılır (Canbaba, 2020). Bireylerin yaşına, bilgi düzeyine uygun özenli bir şekilde gözlem çalışması yapılmalıdır (Kemertaş, 2003, s.171).

Ortaokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen gözlem becerisi, basit gözlem uygulamalarından oluşmaktadır (Yıldız, 2006). Gözleme, duyu organları ne kadar fazla dâhil olursa öğrenmenin kalıcılığı da o oranda artmış olur (Doğanay, 1993, s.127). Öğrencilere ders anlatılırken, konu yapısı ve özelliğine göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılır (Atayeter ve Tozkoparan, 2006).

Gözlem ile çocuklarda merak ile ortaya çıkan araştırma isteğinin öğretimde bilimsel hale getirilmesi sonucunda öğretimin verimi de artmaktadır (Hesapçıoğlu, 2008). Gözlem, olgunun içinde gerçekleşen olayları belli bir kategori altında bir araya getirmektir (Açar, 2010). Çevresindeki olayları gözlemleyen öğrenci, yaşadığı çevre konusunda bilgiye sahiptir (Demircioğlu ve Akengin, 2012). Araştırmacı, davranışa yönelik detaylı, uzun zamanlı bir görsel oluşturmak istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmenler, öğrencilerin zorlu ve karmaşık davranışlarını yönetirken öğrenci davranışı ve etkileşimini gözlemleme becerisi geliştirir (Jackson, 2006). Gözlem yoluyla öğrenmede, öğrenci gözlemini kendi fikirleriyle yorumlar (Therese vd., 2019).

Sosyal Bilgiler öğretim programında gözlem becerisi kazandırılmasına yönelik alt beceriler vardır. Bu beceriler:

- ✓ Çevresinde meydana gelen olay ve olgulara dikkat edebilme, algılayabilme, tanımlayabilme,
- ✓ Gözlemledikleri arasında ilişki kurabilme ve bunları açıklayabilme, neden ve sonuçlarını tahmin edebilme,
- ✓ Çevredekiler arasında benzer ve farklılıkları belirleyebilme,
- ✓ Gördüklerini kaydedebilme ve başka durumlara aktarabilme (Öğreten, 2017).

Bireyde, gözlem becerisinin tam geliştiğini belirleyebilmek için bu alt becerilere sahip olması gerekir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan beceriler ile ilgili de çalışmalar (Aydemir, 2017; Yıldız, 2016 vd.) yapılmıştır. Öğrencilere gözlem becerisinin kazandırılması için çeşitli çalışmaların yapılması gereklidir (Açar, 2010). Fakat sadece gözlem becerisinin nasıl ele alındığını ifade eden detaylı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerde, etkinliklerde, soru cümlelerinde gözlem becerisine yer verilme durumu nedir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2018 sosyal bilgiler öğretim programında bulunan öğrenme alanlarında ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında gözlem becerisinin yer alma durumunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla:

1. 2018 sosyal bilgiler öğretim programı,
2. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metin, görsel, giriş ve değerlendirme soruları,
3. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metin, görsel, giriş ve değerlendirme soruları,
4. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metin, görsel, giriş ve değerlendirme soruları,
5. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki metin, görsel, giriş ve değerlendirme soruları incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında kullanılan 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında gözlem becerisinin ne şekilde yer aldığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili bilgileri içeren yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada bu amaç doğrultusunda doküman olarak ders kitapları kullanılmıştır. Gözlem becerisi ile ilgili yazılı materyaller ele alınarak incelenmiştir.

Veri Kaynakları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılındaki ortaokul sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları ele alınmıştır. Sınıf düzeyine göre farklı yayınevlerine ait ders kitapları incelenmiştir. Tesadüfi örnekleme göre ele alınan ders kitapları incelenerek veriler toplanmıştır. Tesadüfi örnekleme, örnekleme girecek her birimin seçilebilme ihtimalinin olduğu bir örnekleme çeşididir (Ergin, 1994). Çalışmada incelenen ders kitapları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Doküman Olarak İncelenen Ders Kitapları

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Kitabın Yayınevi</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Tuna Yayını	Sami Tüysüz
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	MEB Yayını	Ö. Faruk Evingen, Jülide Özkan
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	MEB Yayını	Fatih Kaplan, Cengiz Yıldırım
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	MEB Yayını	Hülya Güvenç, Öznur Açıl

Tablo 1’de doküman olarak incelenen 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında okutulan ders kitaplarından sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı Tuna yayınlarına; sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitapları ise MEB yayınlarına aittir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi, ölçülebilir nesnel bilgilere ulaşmak için metin, evrak gibi farklı materyali analiz etmeyi hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Metin ve Ünal, 2022). Çalışmada verilerin analizi yapılırken, öncelikle 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları ele alınmış daha sonra 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları sırasıyla incelemiştir. Ders kitaplarında konuya giriş soruları, metin, görsel ve değerlendirme soruları ele alınarak bu doğrultuda verilere ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bulunan öğrenme alanları araştırmacılar tarafından birkaç kez incelenerek geçerlik ve güvenirliliği sağlanmıştır. Güvenirlik, bir ölçme aracıyla aynı koşullarda ve farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin tutarlı olmasıdır. Geçerlik ise, yapılan ölçümlerin amaca hizmet edebilme durumudur (Ercan ve Kan, 2004). Çalışmada iki araştırmacı elde ettikleri verileri analiz ederek, görüş birliğine ulaşmışlardır. Bir araştırmanın güvenilir olması için % 70 oranında görüş birliği sağlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülü ele alınmıştır. Yapılan analizlerin güvenirlilik oranı %94 çıkmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar tekrar incelenmiştir. Çalışmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmanın bulgular bölümünde, çalışma sonucunda ulaşılan veriler bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları ile ders kitabında gözlem becerisinin ne kadar yer aldığı incelenerek elde edilen veriler ifade edilmiştir.

1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Öğrenme Alanları ve Becerilerin 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı:

2018 sosyal bilgiler öğretim programı, yedi öğrenme alanından meydana gelmektedir (MEB,2023). Bu öğrenme alanları: Kültür ve Miras, Bilim Teknoloji ve Toplum, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Birey ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Küresel Bağlantılar ve Etkin Vatandaşlık şeklinde ifade edilir. Sosyal bilgiler öğretim programındaki becerilerin, birden fazla öğrenme alanına dağıldığı ve sınıf düzeylerinde farklı öğrenme alanlarında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023).

4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, öğrenme alanlarına toplam 19 beceri dağıtılmıştır. Bu becerilerden zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, empati becerisi ile karar verme becerisi iki farklı öğrenme alanında ele alınmıştır. Kanıt kullanma, mekân

algılama, konum analizi, harita kullanma, tablo, grafik ve diyagram çizme, yenilikçilik, finansal okuryazarlık, özdenetim, sosyal katılım, işbirliği, araştırma becerisine bir kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, öğrenme alanlarına toplam 16 beceri dağıtılmıştır. Bu becerilerden araştırma becerisi dört, sosyal katılım becerisi iki farklı öğrenme alanında bulunmaktadır. Girişimcilik, harita okuryazarlığı, gözlem, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, işbirliği, özdenetim, yaratıcılık, yenilikçilik, Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanma becerilerine bir kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, toplam 15 beceri öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. Becerilerden eleştirel düşünme becerisi üç, zaman ve kronolojiyi algılama ve yenilikçilik becerisi iki, araştırma becerisi üç farklı öğrenme alanında ele alınmıştır. Politik okuryazarlık, girişimcilik, harita okuryazarlığı, Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanma ve mekân algılama becerisine bir kez yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, toplam 14 beceri öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. Becerilerden kanıt kullanma becerisi ile zaman ve kronolojiyi algılama becerisi iki, problem çözme becerisi üç farklı öğrenme alanında yer almıştır. İletişim, medya okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram okuma, araştırma, işbirliği, değişim ve sürekliliği algılama, kalıp ve ön yargıyı fark etme becerisi birer kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Ele Alınması:

Çalışmada ‘4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisinin ele alınma düzeyi nasıldır?’ alt problemine cevap aranmıştır. Gözlem becerisinin özelliklerinden yola çıkılarak ders kitabı incelenmiştir. Gözlem becerisine, sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabında sekiz görselde, yedi metinde, iki giriş sorusunda ve beş değerlendirme sorusunda yer verilmiştir. Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabında gözlem becerisi en fazla görsel şeklinde bulunduğu, görselden sonra metin düzeyinde yer aldığı, değerlendirme sorularının orta düzeyde ve giriş sorularının ise en az düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 1’de, 4. sınıf ders kitabı sayfa 27 de gözlem becerisinin bulunduğu metin örneği yer almaktadır.

Geçen gün sokakta tekerlekli sandalyesi üzerinde ilerlemeye çalışan yürüme engelli bir kadın gördüm. Kadın, kaldırımlar engellilere uygun olarak yapılmadığı için sandalyesini sürmekte zorlanıyordu. Buna rağmen güçlük de olsa bankamatik önüne kadar gelebildi. Ancak zemindeki küçük yükselti nedeniyle bankamatikçe yeterince yaklaşamadı. Çaresizce etrafına bakındığını görünce hemen yanına giderek yardım edebileceğimi söyledim. Teklifimi gülümseyerek karşıladı. Benim de yardımımla sandalyesini yaklaştırıp şifresini kimsenin göremeyeceği şekilde girerek işlemini gerçekleştirdi. Engelli kadına yardım ettiğim için çok mutlu oldum. O da bana teşekkür etti. Ayrıca hayatını başkalarına muhtaç olmadan sürdürmek istediğini ancak çevre şartlarının engellilere yardımcı olmadığını söyledi.

Yaşadığım olay yürüme engellilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları daha iyi görmemi sağladı. Kendimi onların yerine koyarak bu insanlara yardımcı olmaya karar verdim. Büyüklerimin desteğiyle ilgili kuruluşlara ulaşarak onlardan cadde ve sokaklarda engellilerin hayatını kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmasını istedim.

Ayrıca yoksul olduklarından tekerlekli sandalye alamayanlar için okulumuzda plastik kapak toplama kampanyası başlattım.



Şekil 1’ de görüldüğü üzere, metinde gözlem becerisine ele alan bir olay anlatılmaktadır. Öğrenci çevresinde doğrudan gözlemlediği bir olayı betimleyerek dile getirmiş. Metinde, öğrencinin engelli kişiyi gözlemleyerek yardıma ihtiyacı olduğunu gördüğü ve yardım ettiği anlatılır. Sayfada, olayı anlatan bir görsele yer verilmemiştir. Görselde, bankamatik önünde tekerlekli sandalye üzerinde engelli bir bireye yardım eden kişiye yer verilmelidir. Ayrıca, kapak toplama kampanyasının ne şekilde gerçekleştirdiği ifade eden bir görsele de yer verilmelidir. Şekil 2’de sosyal bilgiler 4. Sınıf ders kitabı sayfa 92’de gözlem becerisi ile ilgili soru örneği yer almaktadır.

D. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Evinizin bulunduğu yerde gölge yöntemini kullanarak yönleri bulunuz. Yönleri bulduktan sonra evinizin doğusunda, batısında, kuzeyinde ve güneyinde kalan varlıkları yazınız.
2. Sınıfınızın krokisini çizin.
3. Yaşadığınız yerin bağlı olduğu ilin yer şekilleri ve nüfusu ile ilgili genel özellikleri nelerdir?
4. Yaşadığınız yerde bir hafta süreyle meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularınızı resimli grafik hâline getirerek sınıfınızda sununuz.

92

Şekil 2: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Yer Aldığı Soru

Şekil 2’ de görüldüğü gibi, 1. soru evin yönlerini gözlemle belirlemeyi amaçlamıştır.

Konu içerisinde yön bulma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencinin evinin bulunduğu konum, eğer apartmanlarla sıralı dar bir sokakta ise evin yönlerinde kalan nesneler hep bina olacağından amaca uygun olmayacaktır. Evin konumu yerine, etrafı açık bir alanda yön bulma ve farklı yönlerdeki nesneleri tespit etmesi istenmelidir. 4. soruda, yaşadığınız yerde bir hafta boyunca görülen hava olaylarını inceleyerek ulaştığınız verileri resimli grafik haline getiriniz şeklinde etkinlik yer almaktadır. Bu soruda da gözlemlerin sonucunun kaydedilmesi önemlidir.

3. 5. Sınıf Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Ele Alınması:

Çalışmada ‘5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisinin ele alınma düzeyi nedir?’ alt problemine cevap aranmıştır. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, gözlem becerisine yönelik yedi tane metinde, altı görselde, beş giriş sorusunda 15 tane değerlendirme sorusunda gözlem becerisine yer verilmiştir. Gözlem becerisi en fazla değerlendirme sorularında, en az konuya giriş sorusunda yer verilmiştir. Ders kitabında metin ve görsellerde, gözlem becerisine orta düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 3’te, sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı sayfa 47’de gözlem becerisi ile ilgili metin örneği yer almaktadır.

Sizlere geçen yıl taşındığımız İstanbul’u tanıtacağım. İstanbul; cami, saray, türbe, hamam, konak gibi çok sayıda tarihi esere ev sahipliği yapmaktadır. Bu eserlerden beni en çok etkileyen Mimar Sinan’ın yaptığı Süleymaniye Camisi’dir (Görsel 2.25). Estetik açıdan son derece zarif dört minaresi ile çok uzaklardan dahi görülebilmektedir. Avlusu, şadırvanı ve yüksek kubbesi ile son derece etkileyicidir. İstanbul’da çok sayıda müze bulunmaktadır. Bunların en önemlisi Topkapı Sarayı’dır. Topkapı Sarayı Müzesi’nde antika saat, mutfak eşyası, tablo gibi hayranlık uyandıracak pek çok tarihi eser bulunmaktadır (Görsel 2.26). Şehrimiz doğal varlıklar bakımından da zengindir. Şehri ikiye ayıran Boğaz, çevresindeki tarihi yapılarla eşsiz bir manzara sunmaktadır. Ziyaretçilerin sıklıkla uğradığı bir yerdir. Vapurlarla ulaşabileceğiniz Adalar’da tarihi eserleri görmek, yüzmek ve piknik yapmak mümkündür. Tüm bu özellikleriyle İstanbul ülkemizin en çok ziyaret edilen şehri durumundadır.



Görsel 2.26 Çini Pano, İstanbul Topkapı Sarayı

Şekil 3: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Yer Aldığı Metin

Şekil 3'te görüldüğü üzere, metinde Topkapı Sarayı Müzesinden örnekler yer verilmiştir. Müzede çok sayıda eser anlatılmasına rağmen, sadece bir eserin görseline yer verilmiştir. Topkapı sarayının içinin, genel bir görünümünün görseline yer verilmesi gerekirdi. Süleymaniye Camisinin küçük bir görseli sayfada yer alabilirdi fakat metinde anlatılanlara görsellerde yer verilmemiştir. Şekil 4'te sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı sayfa 43'te gözlem becerisi ile ilgili soru örneği yer almaktadır.



Sıra Sizde

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ni www.kultur.gov.tr adresinden sanal turla ziyaret ederek aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Müzede hangi devletlere ait eserler sergilenmektedir?
2. Müzede sergilenen eserlerin türleri nelerdir?
3. Bu eserlerden hangileri daha çok ilginizi çekti? Neden?
4. Müzelerin tarihi eserlerin korunmasındaki önemi nedir?

Şekil 4: Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Gözlem Becerisine Yönelik Soru

Şekil 4'de belirtildiği üzere, öğrencilerden bir müzeyi gezmeleri ve müzede gözlem yapmaları istenmiştir. Gözlem yöntemi, özellikle müzelerde öğrencilerin bakış açısını geliştirmede çok önemlidir. Verilen sorulardan önce, müzeler hakkında yeterli bilgi verilmemiştir. Müzedeki eserler neye göre sınıflandırılır, bir müzede eser nasıl incelenir, hangi özelliklere dikkat edilir vs. gibi yeterince bilgiye yer verilmeden öğrenciden etkinlik yapması istenmiştir. Konu hakkında önce bilgi verilmeli daha sonra etkinlik yaptırılmalıdır.

4. 6. Sınıf Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Ele Alınması:

Çalışmada, '6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisinin ele alınma düzeyi nedir?' alt problemine cevap aranmıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sekiz metinde, altı görselde ve bir değerlendirme sorusunda gözlem becerisine yer verilmiştir. Giriş soruları incelendiğinde gözlem becerisine yer verilmediği görülmüştür. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında, gözlem becerisi kazandırma amacıyla en fazla metinlerde, orta düzeyde görsellerde en az düzeyde değerlendirme sorularında yer verilmiştir. Şekil 5'te, sosyal bilgiler 6. Sınıf ders kitabı sayfa 35'te gözlem becerisi ile ilgili metin örneği yer almaktadır.



1.31: Sadaka Taşları

Asalet ve Merhametin Simgesi Sadaka Taşları

"Bir elin verdiği diğer el görmeyecek." sözünün canlanmış hâlidir sadaka taşları.

Osmanlı Devleti'nde insan merkezli mahalle anlayışının en güzel yansımalarından olan sadaka taşlarından Edirne'de de bir adet bulunmaktadır. Genellikle cami etrafında bulunan ve üzerinde para koyabilecek bir oyugu bulunan sadaka taşları, mesaisine akşam karanlığında başlardı. Dar ve çıkmaz sokaklı Osmanlı mahallesine karanlık çöktüğünde canlanırdı sadaka taşları.

Sadaka taşlarına para bırakıldıktan sonra ihtiyacı olan kişi sadaka taşından sadece ihtiyacı kadarını alır ve diğer ihtiyaç sahiplerini de düşünürdü. Hatta 17. yüzyılda İstanbul'u anlatan bir Fransız gezgin, karşılaşmış olduğu medeniyet karşısında çok şaşırılmış olduğundan olacak ki takip etmiş, sadaka taşında bulunan paraların tam bir hafta boyunca yerinde kaldığını belirtmiştir.

Genel Ağ haberi 05/10/2017 (Düzenlenmiştir.)

Şekil 5: Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Yer Aldığı Metin

Şekil 5’de görüldüğü üzere, bir haber metninde sadaka taşı gözlemlerle anlatılmıştır. Metinde, sadaka taşlarının karanlık çöktüğü zaman kullanımına başlandığı ifade edilir. İhtiyaç sahibi kişinin, sadaka taşından ihtiyacı kadar aldığı anlatılır. Metinde, Fransız yazarın sadaka taşını bir hafta boyunca gözlemlediği anlatılır fakat gözlemleriyle ilgili fazla bilgiye yer verilmemiştir. Metinde anlatılanlar ile görsel tamamen uyumlu değildir.

5. 7. Sınıf Ders Kitabında Gözlem Becerisinin Ele Alınması:

Çalışmada, ‘7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisinin ele alınma düzeyi nedir?’ alt problemine cevap aranmıştır. Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında, 10 tane metinde, sekiz tane görselde gözlem becerisine yer verilmiştir. Giriş soruları ve değerlendirme sorularında ise gözlem becerisine yer verilmemiştir. Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında, gözlem becerisine en fazla metin düzeyinde; görsel olarak ise, orta düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 6’da sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı sayfa 80’de gözlem becerisi ile ilgili metin örneği yer almaktadır.



Şekil 6: 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Gözlem Becerisini Aktaran Metin

Şekil 6’da görüldüğü üzere, metinde seyyahın Osmanlı konakları ile ilgili gözlemleri anlatılır. Duvarlarda çerçeveler olduğu, sedir köşelerinde sehpa olduğu, gömme dolaplar ve dolabın içindeki malzemeler anlatılır. Verilen özelliklerin görselde yer alması gerekirdi. Birçok özellikten sadece bir tanesinin görseline yer verilmesi yeterli değildir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki beceriler arasında bulunan gözlem becerisinin 2023-2024 eğitim öğretim yılı sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında ne şekilde yer aldığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrenme alanlarındaki beceriler incelenmiş ve gözlem becerisine yeterli düzeyde yer verilmediği görülmüştür. Gözlem becerisini ifade eden ders kitaplarında, metin ve görsellerin birbiri ile uyumlu olmadığı, konuya giriş ve ünite sonu değerlendirme sorularının bu beceriyi kazandırmaya yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak, ortaöğretim düzeyi öğrenme alanlarında ve ders kitabında gözlem becerisinin yeterli düzeyde yer almadığı söylenebilir.

Bu çalışmaya benzer şekilde Ablak (2017) ve Canbaba (2020) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar becerilerin sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklere orantılı dağıtılmadığını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının, becerilere yönelik düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada gözlem becerisi sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabında en çok görsel sonra metin düzeyinde, değerlendirme sorularının orta düzeyde ve giriş sorularının ise en az düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğreten (2017), tarafından yapılan çalışmada gözlem becerisi ile ilgili bu çalışmada yer alan benzer eksiklikler ifade edilmiştir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisi en fazla değerlendirme sorularında, en az konuya giriş sorularında verilmiştir. Metin ve görsellerde ise, orta düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını inceleyen Yıldız (2016), bu öğretim programında gözlem becerisinin yeterli düzeyde yer almadığını belirtmiştir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisine en fazla metinlerde, orta düzeyde ise görsellerde yer verilmiştir. Ders kitabında, gözlem becerisine giriş sorularında hiç yer verilmediği; değerlendirme sorularında ise, en az düzeyde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Atayeter ve Tozkoparan (2006) da, araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında gözlem becerisine en fazla metin düzeyinde, görsel olarak ise orta düzeyde yer verildiği; giriş soruları ve değerlendirme sorularında ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı Aydemir (2017) ve Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir. Aydemir (2017), beceriler açısından sosyal bilgiler ders kitaplarını incelemiştir. Çalışmasında, becerilerin sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklere orantılı dağıtılmadığı, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun bir şekilde yer almadığı ifade edilmiştir. Yıldız (2016) ise çalışmasında 5. sınıf ders kitabında gözlem becerisinin az miktarda yer aldığı ve öğrencinin bu beceriyi kazanmasında yeterli olmadığı belirtilmiştir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının gözlem becerisi açısından yetersizliği, program yapımcılar tarafından yeniden gözden geçirilmesi gereken önemli bir konudur.

SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş, yapılan incelemeler sonucunda kitapta verilen görsellerin metinle tam olarak uyumlu olmadığı görülmüştür. Gözlem becerisi aktarılırken metinlerin yetersiz kaldığı ve bu metinlerin görsellerle desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında konuya girerken öğrencinin ilgisini çeken, öğrencide merak uyandıran sorularda gözlem becerisine yönelik sorular incelendiğinde soruların hedefi tam yansıtmadığı, verilen soru cümlelerinin uygun bir şekilde oluşturulmadığı görülmüştür. Gözlem becerisi ile ilgili öğrenciyi araştırmaya yönelten ifadeler öğrencinin kolaylıkla yapabileceği, yakın çevre ve yaşamla ilişkili tarzda olmalıdır. Ders kitaplarında gözlem becerisini ölçmeyi hedefleyen değerlendirme soruları uygun bir biçimde hazırlanmadığından bu beceriyi geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

Değerlendirme sorularının hedefi tam yansıtması, soru cümlelerinin açık ve anlaşılır bir biçimde hazırlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında, gözlem becerisi sadece birkaç öğrenme alanı ile sınırlandırılmamalı, öğrenme alanlarının tümüne dağıtılmalıdır.

Bu çalışmada ulaşılan veriler yönünde şu öneriler yapılabilir:

1. Öğrencinin gözlem becerisinin gelişmesi için her sınıf düzeyindeki ders kitaplarında bu beceriye daha fazla yer verilmelidir.
2. Gözlem becerisine ders kitaplarının metin, görsel, giriş soruları ve değerlendirme sorularında yeterli miktarda ve orantılı bir şekilde yer verilmelidir.
3. Öğrenciye gözlem becerisi aktarılırken, etkinlikler beceriyi öğrencinin bizzat uygulayabileceği şekilde hazırlanmalıdır.
4. Tüm öğrencilerin gözlem becerisi kazanmasını sağlamak için bireysel kontrolün yapılabileceği etkinlikler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR:

- Ablak, S. (2017), Sosyal Bilgiler Programındaki Becerilere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açar, S. (2010), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gezi-gözlem Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ata, B. (2009), 'Sosyal Bilgiler Öğretim Programı', Sosyal Bilgiler Öğretimi, Editör: Cemil Öztürk, PEGEM Yayıncılık, Ankara

- Atayeter, Y. Tozkoparan, U. (2006), Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve 6. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü Dergisi, 3(5), 1-21.
- Aydemir M. (2017), Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Açısından İncelenmesi, International Journal of Contemporary Educational Studies, (IntJCES), 3(2), 1-17.
- Barth, J. L. Ve Demirtaş, A. (1997), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler, Ankara: YÖK/Dünya Bankası, MEGP Yayınları, 1:10,
- Bilgili, A. S. (2008), Sosyal Bilgilerin Temelleri, Ankara: PEGEM Akademi, s.19
- Canbaba, Z. (2020), Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi Yayın Kritiği, Sinerji Dergisi 1(1), 4 Editör: Bülent Aksoy, Ankara: PEGEM Akademi, s.598
- Demircioğlu, İ. H. Ve Akengin, H. (2012), Zaman Ve Mekâna İlişkin Becerilerin Öğretimi, Editör: Öztürk, C. Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi s.187-224 Ankara: PEGEM Yayınları
- Doğanay, A. (2002), ‘Sosyal Bilgiler Öğretimi’, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Editör: Cemil Öztürk ve Dursun Çiçek, Ankara: PEGEM A Yayıncılık, s.16-21
- Doğanay, H. (1993), Coğrafyada Metodoloji ‘Genel Metotlar Ve Özel Öğretim Metotları’, İstanbul MEB Yayınları: 187.
- Ekici, G. (2000), Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntemler Ve Karşılaştıkları Sorunlar, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24), 609-620
- Ercan İ. Kan İ. (2004), Ölçeklerde Güvenirlik Ve Geçerlik, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 30 (3) 211-216
- Erden, M. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları Erden, M. (2015), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Arkadaş Yayınları
- Ergin, Y. D. (1994), Örneklem Türleri, M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, , 6, 91-102
- Evans, R. W. (2011). The Tragedy of American School Reform: How Curriculum Politics And Entrenched Dilemmas Have Diverted Us From Democracy. Palgra ve Macmillan.
- Gök, Y. Ve Girgin, M. (2001), Ortaöğretim Coğrafya Programında Deney Ve Gezi-Gözlemin Önemi; Doğu Coğrafya Dergisi, 6, 61-73
- Gül G. (2004), Birey Toplum Eğitim Ve Öğretmen, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 223-236
- Hesapçıoğlu, M. (2008), Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları Hovardaoğlu, S. (2000), Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri, Ankara: Ve Ga Basın Yayın Dağıtım
- İzbırak, R. (1996), Coğrafi araştırma gezileri ve hazırlıkları, Ankara Üniversitesi Coğrafya Araştırmaları Dergisi,2, 15-22
- Jackson, E. (2006), Developing Observation Skills İn School: The İnportance And İmpact Of ‘Work Discussion Groups’ For Staff, Infant Observation, 8:1, 5-17,
- Kan, Ç. (2009), Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 25-30
- Karagözoğlu, A. G. (1966), İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları, s. 9
- Karasar, N. (2005), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara Nobel Yayınları, s. 161
- Kemertaş, İ. (2003), Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme, İstanbul; Birsan Yayınevi

- Metin, O. Ünal, Ş. (2022), İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde Ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22 (22), 273- 294
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. Sage Publications.
- Öğreten, A. (2017), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Temel Becerileri Kazandırmada İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriğinin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu
- Safran M. (2015), Sosyal Bilgiler Öğretimi, PEGEM Akademi, s.9
- Soydabircan, İ. (2011), Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Öğrenme Beceri Düzeyleri, (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sunal, C. S. ve Hass, Mary, E. (2005), Social Studies For The Elementary And Middle Grades, Pearson/allyn Ve Bacon, s.11
- Tan, M. Temiz, B. K. (2003), Fen Öğretiminde Bilimsel Süreçlerin Yeri Ve Önemi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (13), 89-101
- Therese I. Poirier, PharmD, MPH, Kate Newman, PharmD, Katie Ronald, PharmD Southern Illinois Üniversitesi Edwardsville, Eczacılık Fakültesi, Edwardsville, Illinois Amerikan Farmasötik Eğitim Dergisi 2020; 84 (4).
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008), Sosyal Bilgilerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları, s.169,
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013), Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, 9. Baskı, s. 41
- Yıldız, S. (2016), Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Gözlem Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat

Makale id= 18

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-5451-0773

| 81

Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Öğretmenlerin Beklentileri**Doç.Dr. Mehmet Özcan¹**¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet: Bu araştırma öğretmenlerin yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin yapay zekâdan beklentileri akademik gelişim, mesleki gelişim, kişisel gelişim, sosyal gelişim ve entelektüel gelişim kavramları ile incelenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların yapay zekâdan akademik gelişime yönelik beklentilerinin akademik yönlendirme, bilgiye ulaşma, zaman tasarrufu ve akademik gelişim desteği olduğu; mesleki gelişime yönelik beklentilerinin farklı uygulamalar, materyal geliştirme ve teknoloji desteği, farklı öğretim yöntemleri ve branşla ilgili gelişmeler olduğu; kişisel gelişime yönelik beklentilerinin bilgi sağlama, dünyayı anlama ve kolaylaştırıcı olma, bakış açısı kazandırma ve gündemi takip olduğu; sosyal gelişim yönelik beklentilerinin sosyal etkinlik önerileri, iletişim önerileri, sportif öneriler, sanatsal öneriler ve yabancı dil öğrenme platformları olduğu; entelektüel gelişime yönelik beklentilerinin kültürel ve sosyal etkinlik önerileri, ilgi alanına uygun öneriler ve gündemin takip edilmesi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Öğretmen Beklentileri, Gelişim

Teachers' Expectations for Artificial Intelligence Tools

Abstract: This research aims to reveal teachers' expectations from artificial intelligence tools. In this context, the research was conducted with a case study, which is one of the qualitative research methods. In the study, teachers' expectations from artificial intelligence were analysed with the concepts of academic development, professional development, personal development, social development and intellectual development. The findings of the research show that the participants' expectations from artificial intelligence for academic development are academic guidance, access to information, time saving and academic development support; their expectations for professional development are different applications, material development and technology support, different teaching methods and developments related to the branch; expectations for personal development are providing information, understanding the world and being a facilitator, gaining perspective and following the agenda; expectations for social development are social activity suggestions, communication suggestions, sportive suggestions, artistic suggestions and foreign language learning platforms; expectations for intellectual development are cultural and social activity suggestions, suggestions suitable for my field of interest and following the agenda.

Keywords: Artificial Intelligence, Teacher Expectations, Development.

Giriş

İnsan hayatının birçok evresinde yerini almaya başlayan yapay zekâ hızla gelişmektedir. Bireyler yapay zekâ ile iş hayatını, sosyal hayatı, eğitim hayatını kolaylaştırmaktadır. Günümüzde birçok ihtiyaca cevap veren yapay zekâ araçları problemleri çözmekte, alternatifler sunmakta, hayatı kolaylaştırmaktadır. Akıllı otomasyon sistemleri, eğlenceli eğitim içerikleri, otonom araçlar, teşhis ve tedavi, bireyselleştirilmiş öğrenme planı hazırlama bunlar arasında sayılabilir.

Yapay zekâ araçları tahmin yürütme, analiz ve sentez yapma, bilimsel temelli tartışma yürütme, problem çözme ve probleme yönelik alternatif çözüm üretme, sorgulama ve karar verme becerilerine sahiptir

(Sarı & Yazıcı, 2018). Yapay zekâ öğrenci performanslarını takip eder, karar verme becerisine sahiptir ve verilere dayalı tahminler yürütür (Murphy, 2019). Yapay zekâ insanın yaptığı birçok davranışı yapabilen, araştıran, sorgulayan, karar veren, alternatif çözümler üreten ve insan hayatını kolaylaştıran uygulamalar olarak ifade edilebilir. Eğitim yapay zekânın önemli ölçüde etki edeceği düşünülen alanlar arasındadır. Öğrenci verilerinin korunması, okul güvenliği, erişilebilirlik, uzaktan öğrenme, nesnel değerlendirme, öğrenciyi tanıma, geri bildirim, performans izleme, öğrencilerin zayıf yönlerinin belirlenmesi ve güçlendirilmesi için alternatiflerin oluşturulması, veli bilgilendirilmesi yapay zekânın eğitime etkileri arasında yer alır (Osetskyi, Vitrenko, Tatomyr, Bilan & Hirnyk, 2020). Öğrencinin dersleri takip durumu, öğretim programı, eğitimin planlanması, öğretmen veli ilişkileri (Çetin & Aktaş, 2021) yapay zekânın eğitimde yararlarından birkaçıdır. Yapay zekâ araçları ile öğretmenler öğrenci performanslarını izler ve değerlendirme yapar, öğrenme eksiklerini görerek destekleyici etkinlikler düzenler, öğrenme süreçlerini verimli yönetir, bireysel öğrenme planı hazırlar (Zhang & Lu, 2021). Yapay zekâ araçları tüm öğrencileri kapsayan öğretim programlarının yerine bireyselleştirilmiş ve öğrenciye yönelik öğretim programları hazırlar, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırır (Ye, Zhang & Li, 2019). Yapay zekâ araçları öğrenme ortamı ile zaman kaybının önüne geçer, geleneksel öğrenme modelinin yerine farklı öğrenme modeli imkanları sunar, öğretmen- öğrenci etkileşimini artırır (Yao & Yang 2020). Araştırma sonuçları incelendiğinde yapay zekâ araçlarının öğrenci performanslarının takibini yaptığı, öğrenci öğrenmelerini izlediği, akademik ihtiyaçları belirlediği, objektif değerlendirme yaptığı, bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırladığı, verimli bir öğretim süreci oluşturduğu ve öğrenci motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yaş, cinsiyet, okul kademesi, branş, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu bölge bilgileriniz nelerdir?
2. Yapay zekâ araçlarından akademik gelişiminize yönelik beklentileriniz nelerdir?
3. Yapay zekâ araçlarından mesleki gelişiminize yönelik beklentileriniz nelerdir?
4. Yapay zekâ araçlarından kişisel gelişiminize yönelik beklentileriniz nelerdir?
5. Yapay zekâ araçlarından sosyal gelişiminize yönelik beklentileriniz nelerdir?
6. Yapay zekâ araçlarından entelektüel gelişiminize yönelik beklentileriniz nelerdir?

Yöntem

Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar bireylerin içinde bulunduğu dünyaya, deneyimlerine, algılarına, yorumlarına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Glesne, 2011). Durum çalışması deseni, güncel bir olgunun içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak incelenmesidir (Yin, 2018). Bu araştırma eğitim sistemin yeni ve hızla gelişen bir bileşeni olan yapay zekâ araçlarına yönelik öğretmen görüşleri akademik gelişim, mesleki gelişim, kişisel gelişim, sosyal gelişim ve entelektüel gelişim bağlamında incelenecektir. Araştırmada 8 katılımcı yer almaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin veri kaynağına sahip bir durumun ayrıntılı olarak incelenmesidir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ortaya çıkarılması amaçlanan bir olguya yönelik farklı bakış açılarına sahip durumların belirlenmesidir (Creswell, 2014). Farklı bölgelerde ve branşlarda görev yapan katılımcılar 28 ile 53 yaş aralığındadır. Katılımcılar lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Araştırma formunda 6 soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcıların yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form aracılığı ile katılımcılardan soruları elektronik ortamda cevaplaması istenmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem ile veriler bir araya getirilmiş tema ve kavramlar ortaya çıkarılmıştır. Çerçevenin oluşturulması, verilerin işlenmesi, bulguların açıklanması ve yorumlanması aşamalarından oluşan betimsel analiz ile verilerin açıklanmasında kavramlara ulaşılması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için yarı yapılandırılmış formda yer alan

sorular uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Katılımcılara verilerin gizliliğinin önemi açıklanmıştır. Doğrudan alıntılamalara yer verilmiştir ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

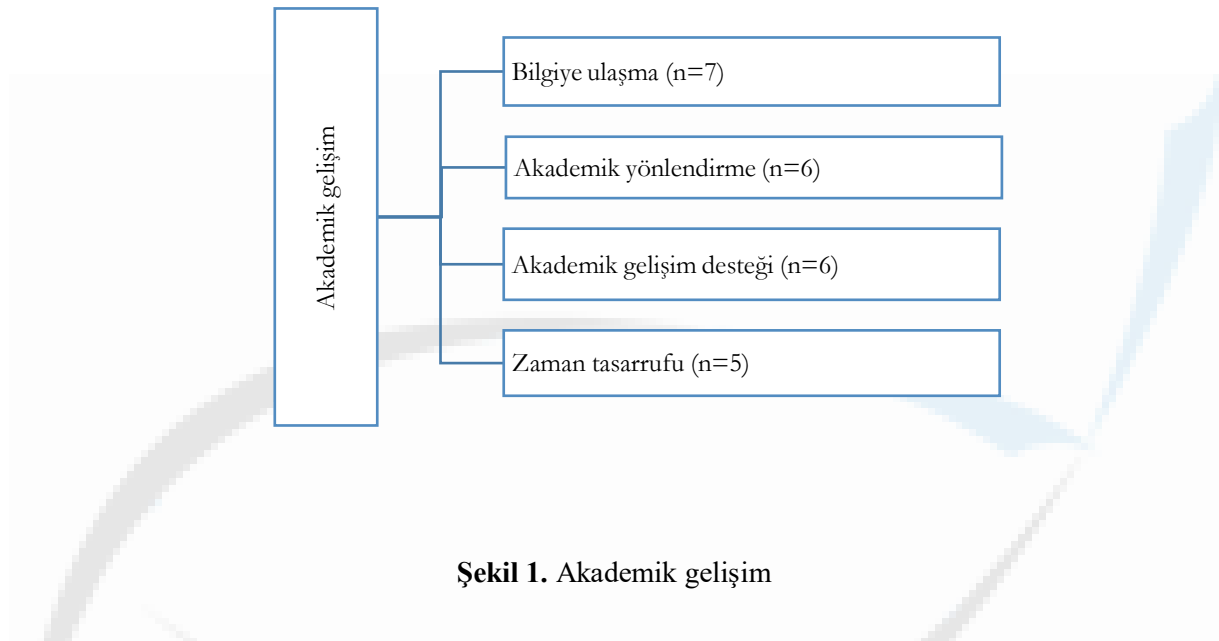
Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. Akademik gelişim

Araştırmanın birinci sorusu öğretmenlerin akademik gelişime yönelik yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmaktır.

| 83



Şekil 1. Akademik gelişim

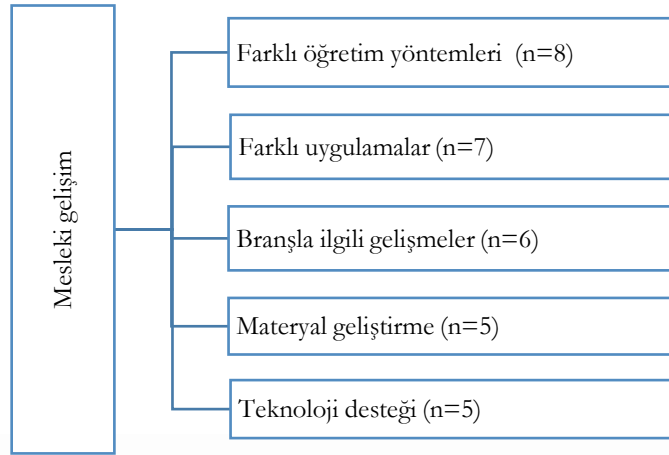
Öğretmenlerin akademik gelişimlerine yönelik yapay zekâ araçlarından beklentileri incelendiğinde bilgiye ulaşma, akademik yönlendirme, akademik gelişim desteği ve zaman tasarrufu kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Yapay zekâ, öğrencilere kişiselleştirilmiş eğitim sağlamak için kullanılabilir. Bu, öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak ve onlara uygun öğrenme materyalleri sunmayı sağlayabilir. Yapay zekâ araçları, geniş veri setleri üzerinde hızlı bir şekilde bilgiye erişim sağlayarak araştırmacılara, öğrencilere ve akademisyenlere daha etkili çalışma imkânı sunabilir.” K.1

“Akademik çalışmalar yaparken öneriler sunup yapılan hatalara müdahale etmelidir. Müdahale yaparken yeni öneriler sunarak yönlendirme yapılmalıdır. Hazır bilgiler sunmak yerine yönlendirme durumunda olmalıdır. Yazım aşamasında belirtilen şartlara uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Yapılan çalışmayı farklı bir açıdan ele alarak yeni bir çalışma yapabilmelidir. Çalışma yapılırken literatür taramasını hızlı bir şekilde yaparak yeni kaynakçalar önerebilmelidir.” K.5

2. Mesleki Gelişime

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 2. Mesleki gelişim

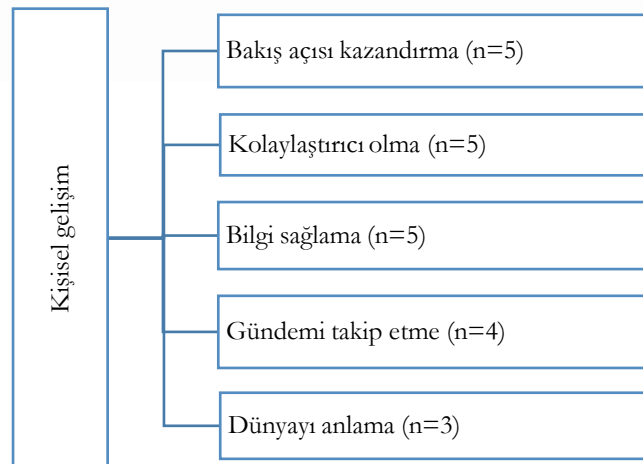
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapay zekâ araçlarından beklentileri incelendiğinde farklı öğretim yöntemleri, farklı uygulamalar, branşla ilgili gelişmeler, materyal geliştirme ve teknoloji desteği kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Bireyin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek, özel eğitim programları oluşturabilir ve kişinin belirli beceri veya bilgi eksikliklerini kapatmasına yardımcı olabilir.” K.7

“Yaptığım çalışmalar ve yapmak istediğim çalışmaları takip ederek alternatif yöntemler bulabilmelidir. Uygulanan yöntemlerin olası sonuçlarını simülasyon yolu ile gösterebilmelidir. Ders esnasında veya sonrasında kullanılabilecek eğitim materyallerini tasarlayabilmelidir. Materyaller ile ilgili dönütler isteyip materyallerinin etkililiğini artırmaya yönelik alternatifler sunmalıdır. Akademik çevrelerdeki yayınlar hakkında bilgiler vermelidir.” K.8

3. Kişisel Gelişim

Araştırmanın üçüncü sorusu öğretmenlerin kişisel gelişime yönelik yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 3. Kişisel gelişim

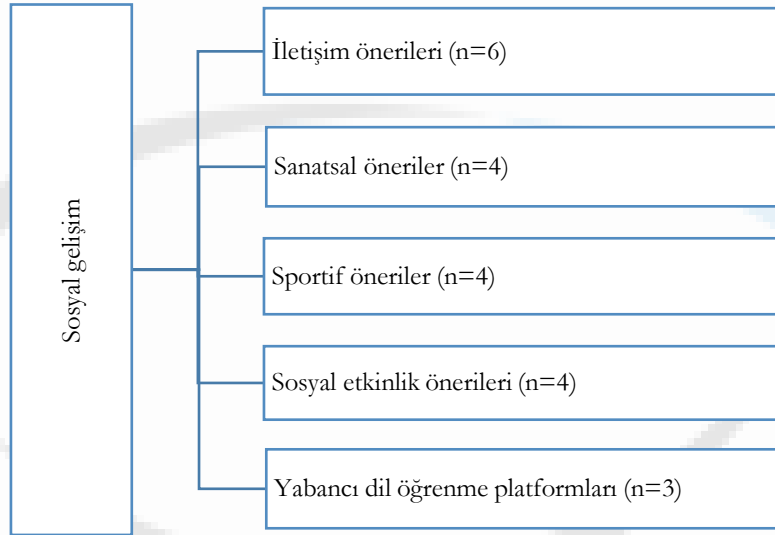
Öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik yapay zekâ araçlarından beklentileri incelendiğinde bakış açısı kazandırma, kolaylaştırıcı olma, bilgi sağlama, gündemi takip ve dünyayı anlama kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Kişisel gelişimle ilgili yapılacak olan çalışmalara veri toplayıp analizler yapılmalıdır. Topladığı verilerden hareketle kişisel gelişim için yol haritası hazırlanmalıdır. Rehberlik yaparak eksiklerin nasıl giderilebileceğine dair örnekler vermelidir. Farklı yollar sunmalıdır. Sunulan yollar içerisinde hangisinin ileride ne gibi sonuçlara ulaşacağına dair önerilerde bulunmalıdır.” K3

“Başka eğitimcilerle, uzmanlarla fikir alışverişinde bulunmak, süpervizyon sağlamak da mümkün olursa güzel olur. Örnek çalışmalar hakkında fikir sahibi olmak planlama yaparken yaratıcılığı besleyecektir diye düşünüyorum.” K.5

4. Sosyal gelişim

Araştırmanın dördüncü sorusu öğretmenlerin sosyal gelişime yönelik yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 4. Sosyal gelişim

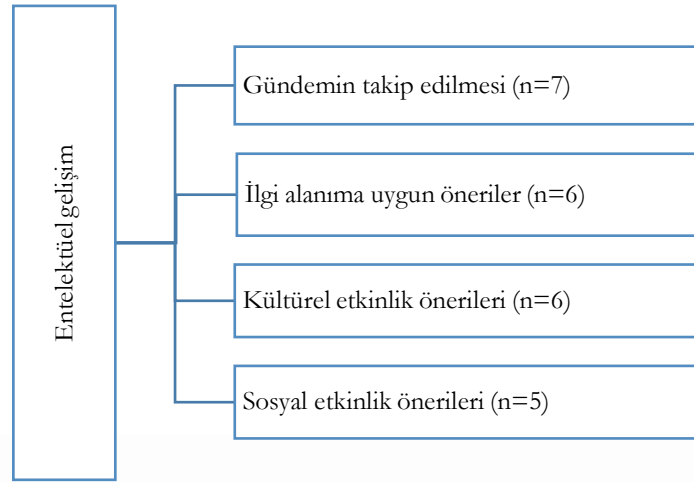
Öğretmenlerin sosyal gelişimlerine yönelik yapay zekâ araçlarından beklentileri incelendiğinde iletişim önerileri, sanatsal öneriler, sportif öneriler, sosyal etkinlik önerileri ve yabancı dil öğrenme platformları kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Uluslararası ilişkiler noktasında dil probleminin daha senkronize bir şekilde kişinin kendi sesiyle yapılması, bireysel görüşmeler yapan robotların rehberlik hizmetlerinde yardımcı personel olarak çalışması ve veri takibinin bu robotlar tarafından yapılması.” K.6

“Sosyal medyadan arkadaşlarımla ilgili önemli günler ve yapmam gerekenler için öneriler sunmalıdır. Etkinlik önerileri sunmalıdır. Sosyal çevrem ile ilgili analizler yapılmalıdır. Sosyal gelişimin sanal âlemden ziyade gerçek âlemde daha mümkün olduğuna beni ikna etmelidir.” K.8

5. Entelektüel gelişim

Araştırmanın beşinci sorusu öğretmenlerin entelektüel gelişime yönelik yapay zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 5. Entelektüel gelişim

Öğretmenlerin entelektüel gelişimlerine yönelik yapay zekâ araçlarından beklentileri incelendiğinde gündemin takip edilmesi, ilgi alanına uygun öneriler, kültürel etkinlik önerileri ve sosyal etkinlik önerileri kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

“Edebi, felsefi, tarihi, sanatsal pek çok yazılı, görsel içeriklere ulaşmak, oluşturulan faaliyetlerden haberdar olmak gibi konularda yardımcı olacaktır. Uzmanlarla tek taraflı ya da karşılıklı bilgi edinme imkânını sağlaması, uzaktan eğitim programlar adına işlevseldir.” K.4

“Yeni ve etkili insanı tanıma ve problemlerine çözüm bulan yeni yöntemlerin hayata geçmesi. Karar alma sürecinde doğru kararlar almak için kontrol mekanizmasının kurulması. Gereksiz kırtasiyeciliğin sona ermesi.” K.6

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerin yapaya zekâ araçlarından beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda katılımcıların yaş, cinsiyet, okul kademesi, branş, eğitim düzeyi ve okulun bulunduğu bölge ile akademik gelişim, mesleki gelişim, kişisel gelişim, sosyal gelişim ve entelektüel gelişimlerine yönelik görüşleri toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve gelişimlerine çok yönlü katkı sağlayacağı yönündedir. Katılımcılar yapay zekâ araçlarının akademik gelişimlerine bilgiye ulaşma, akademik yönlendirme, akademik gelişim desteği ve zaman tasarrufu; mesleki gelişimlerine öğretim yöntemleri, farklı uygulamalar, branşla ilgili gelişmeler, materyal geliştirme ve teknoloji desteği; kişisel gelişimlerine bakış açısı kazandırma, kolaylaştırıcı olma, bilgi sağlama, gündemi takip ve dünyayı anlama; sosyal gelişimlerine iletişim önerileri, sanatsal öneriler, sportif öneriler, sosyal etkinlik önerileri ve yabancı dil öğrenme platformları; entelektüel gelişimlerine gündemin takip edilmesi, ilgi alanına uygun öneriler, kültürel etkinlik önerileri ve sosyal etkinlik önerileri ile katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Öğretmenler yapay zekâyâ yönelik olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenler yapay zekâ uygulamalarının eğitimde yararlarını gördüklerini, bunun öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı ifade etmiştir. Ayrıca yapay zekâ araçlarının öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi, materyal hazırlama, geri bildirim verilmesinde katkı sağladığını görülmüştür (Seyrek vd, 2024). Yapay zekâ araçları bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğrenci performanslarının takip edilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında yapay zekâ araçları destek olabilir. Buna ek olarak verilerin gizliliği, önyargılardan uzak durulması ve erişimin sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca yapay zekânın verimli kullanılması için öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması üzerinde durulmuştur (Yolcu, 2024). Öğretmenler yapay zekâ araçlarına olumlu yönde yaklaşmaktadır.

Yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını, eğlenceli ve kalıcı öğrenme ortamlarının oluşturduğunu belirtmiştir. Teknoloji kullanımının öğrencileri tembelleştirdiğine yönelik kaygılar görülmektedir. Yapay zekâ eğitimlerinin alınmasının öğretmenlerin mesleki niteliklerini artıracak ifade edilmiştir (Köse vd, 2024). Yapay zekâ uygulamalarının okulların idari işlerinde, öğrenci devamlılığı, sınavların analiz edilmesi ile veli-okul ilişkilerinde veri sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Şanlı vd, 2023). Yapay zekâ araçları bireyselleştirilmiş öğrenme planlarının hazırlanması, öğrenci öğretmen iletişimin gizli kalması, öğretmenin iş yükünün azaltılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin korunmasında öğretmene destek olur. Ayrıca öğrencinin kişilik, akademik başarı ve tercihleri dikkate alınarak yönlendirme yapabilir (Aşık vd, 2023). Yapay zekâ araçları öğrencinin akademik başarısının artırılması, bireyselleştirilmiş öğrenme programının hazırlanması, verimli öğrenme çevresinin oluşturulması, düşünme becerisinin geliştirilmesi, öğrenci değerlendirmesi, sınıf yönetimi, verilerin işlenmesi ve doğru geri bildirim sürecinde öğretmene destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özer, Akgül, & Yıldırım, 2023). Yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırma bulguları ile benzer olduğu söylenebilir. Araştırmalar yapay zekâ araçlarının veri analizi, objektif değerlendirme, bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlama, öğrenci veli iletişimi, verilerin korunması, öğrenci yönlendirmesi ve materyal geliştirme başta olmak üzere eğitim sistemine ve öğretmene birçok açıdan kolaylık sağladığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi sürecinde yapay zekâ ve bilişim alanında yeni derslerin eklenmesi ve var olan bilişim derslerinin içeriğinin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi, öğretmenlere eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yönelik fırsatlarının verilmesi, MEB tarafından hazırlanan yapay zekâ uygulamaları ile okul derslerinin entegre edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Aşık F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R. & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(98), 2100-2107.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4225-4268.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson Education.
- Köse, B. B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., & Demirci, N. (2024). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4203-4209.
- Murphy, R.F., 2019. Artificial intelligence applications to support K–12 teachers and teaching. *Rand Corporation*, 10, 1- 21.
- Obschonka, M. & Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55, 529-539.
- Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating, theory and practice*. London: SAGE Publishing.
- Sarı, U. & Yazıcı, Y. Y. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen ve mühendislik uygulamaları hakkında görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 157-167.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanıma yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 11(106), 845-856.

- Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., & Özdemir, K. (2023). Yapay zekâ kullanımında öğretmen eğilimleri. *International Journal of Social Science*, 7(28), 206-222.
- Yao, K., & Yang, H. (2020). Research on the integration of artificial intelligence and education. *Education Reform and Development*, 2(2), 994-997.
- Ye, M., Zhang, H., & Li, L. (2019). Research on data mining application of orthopedic rehabilitation information for smart medical. *IEEE Access*, 7, 1-11.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Yolcu, H. (2024). Yapay genel zekâ çağında öğretmen rolünün yeniden tanımlanması: öngörüler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-167.



Makale id= 20

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4801-8587>

| 89

Erken Çocukluk Döneminde Orman Anaokulu Uygulamaları**Doç.Dr. Perihan Tuğba Şeker¹, Araştırmacı Fatma Betül Öztürk¹**
¹Uşak Üniversitesi

*Corresponding author: Tuğba Şeker

Özet: Çocukların doğayla ilgili bilgilerini gerçek yaşam ile deneyimlenerek sağlıklı bir ilişki kurulabilmesi için uygun ortam ve planlama yapılması gereklidir. Bunun en etkili yollarından biride doğa ile iç içe uygulanabilecek etkinliklerden oluşan bir süreçten geçmektedir. Belirli bir süre içerisinde iyi bir planlama ile yapılmış doğa temelli etkinlik planı, çocukların doğa ve çevreye karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek ve kalıcı değerler oluşturmaya olanak sağlayacaktır (Demirsoy, 2012; Durmuş ve Yapıcıoğlu, 2014). Orman okulu felsefesi, sadece bir kez orman ziyareti ile zengin etkinlik ortamının sunulmayıp, yıl boyu haftada en az bir kez olacak şekilde düzenli periyotlarda ağaçlık bir alanda da her mevsimde uygun önlemler ile ziyaretlerin sürdürülmesini içerir (Harris, 2017). Günümüz eğitim anlayışında, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların bireysel ilgi, merak ve öğrenme hızlarına uygun ortamlar sunmak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçilerek çocuklara keşfetmeye dayalı, etkileşimli ve doğal öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Morrison (2003), çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için zengin ve doğal çevrelerle desteklenmiş ortamların sunulmasının önemine dikkat çekmiştir. Orman Okulu modeli, öğrenmenin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel yönlerini bütünsel olarak ele almakta ve özellikle çocukların yaratıcılık, problem çözme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Maynard, Waters & Clement, 2013). Bu çalışmada Orman Okulu yaklaşımı ile ilgili ayrıntılı bir değerlendirme ve erken çocukluk eğitimi alanındaki yeri hakkında bil verme amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Orman Okulu.

Forest Kindergarten Practices in Early Childhood

Abstract: In order to establish a healthy relationship between children's knowledge about nature and real life experiences, appropriate environment and planning are necessary. One of the most effective ways to do this is through a process consisting of activities that can be implemented intertwined with nature. A nature-based activity plan made with a good planning within a certain period of time will positively affect children's attitudes towards nature and the environment and allow them to create permanent values (Demirsoy, 2012; Durmuş & Yapıcıoğlu, 2014). The forest school philosophy involves not only visiting the forest once a year and offering a rich activity environment, but also continuing to visit a wooded area at regular intervals at least once a week throughout the year with appropriate precautions in all seasons (Harris, 2017). In today's understanding of education, especially in early childhood, it is increasingly important to provide environments that are suitable for children's individual interests, curiosity and learning speed. In this context, it is necessary to go beyond traditional classroom environments and provide children with discovery-based, interactive and natural learning environments. Morrison (2003) emphasized the importance of providing environments supported by rich and natural surroundings to facilitate children's learning. The Forest School model addresses the social, emotional, physical and cognitive aspects of learning holistically and contributes to the development of children's creativity, problem solving and self-regulation skills. This study aims to provide a detailed evaluation of the Forest School approach and its place in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, Preschool Education, Forest School.

1. GİRİŞ

1.1. Orman Okulu Tanımı Ve Tarihçesi

Orman Okulu, çocukların doğal bir çevrede planlanmış ve düzenli olarak katılım sağladıkları açık alan öğrenme süreçlerine yönelik olarak hazırlanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın genel amacı çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişimini bütüncül bir şekilde desteklemektir. (Kurt Gökçeli, 2024; Knight, 2013) Aynı zamanda orman okulu, çocuk merkezli yapılandırılmış olup esnek etkinliklerle çocukların doğayla doğrudan temasını sağlayarak, onların doğaya karşı empati ve sorumluluk geliştirmelerine katkıda bulunur (Bilton, 2010). Orman okulu modeli ilk olarak 1950’li yıllarda Danimarka’da “friluftsliv” (doğayla iç içe yaşam) geleneğiyle temellenmiş ve daha sonra 1990’lı yıllarda İngiltere’de yaygınlık kazanmıştır (Maynard, 2007). İngiltere’de Bridgewater College tarafından 1993 yılında öğretmen eğitimine entegre edilmesiyle sistematik hâle getirilmiştir (O'Brien & Murray, 2007). Bugün orman okulu uygulamaları başta Birleşik Krallık olmak üzere, Almanya, İsveç, Kanada, Avustralya ve son yıllarda Türkiye gibi ülkelerde de çeşitli pilot projeler ve okul öncesi programlar aracılığıyla uygulanmaktadır.

Orman okulu yaklaşımı Türkiye’de son yıllarda alternatif eğitim modelleri arasında ilgiyle karşılanan bir eğitim anlayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizdeki ilk orman okulu örneği 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile Mersin Tarsus da kurulmuştur. Kurulan bu okul Orman okullarını tanımak ve anlayabilmek için önemli bir örnek olmuştur. Ülkemizde Orman Okulu yaklaşımını benimseyen bazı özel okullar ve özel etkinlik merkezleri bulunmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde böyle bir çalışma görülmemektedir. Tarsus Orman Okulu bu özelliğiyle bir ilktir ve 41 öğretmenin önderliğinde 1200 öğrenci ile eğitimlere devam edilmektedir. (Meb,2024)

1.2. Orman Okulu Eğitim Felsefesi Ve Uygulama Şekli

Orman okulu yaklaşımı, çocuk merkezli ve esnek bir pedagojik anlayışı benimseyen eğitim modelidir. Bandura’nın (1978) Sosyal Öğrenme Teorisi’ne göre çocuklar birçok davranışı çevrelerini gözlemleyerek öğrenirler. Bu bağlamda, Brofenbrenner (1986) ise çocukların içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevreye ait unsurların çocuğun gelişimi üzerinde belirleyici etkiler yarattığını savunmaktadır. Orman okulları bu iki kuramsal yaklaşımı doğayla bütünleştirerek, çocuğun doğal çevrede aktif katılımını esas alır. Orman okulu, çocuk liderliğinde öğrenme felsefesine sahiptir (Kostic, 2016). Bu yaklaşımda, çocukların doğal çevre ile sürekli etkileşim hâlinde olmaları öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Öz düzenleme, bireyin duygularını, dürtülerini, dikkatini, bilişini ve davranışlarını kendi kendine kontrol edebilmesi ve düzenleyebilmesi anlamına gelir (Baumeister & Vohs, 2007; Schutte et al., 2017). Orman okullarında hesaplanmış riskler almak, keşfetmek ve denemek çocukların özgüvenini artırmakta, merak duygularını harekete geçirmektedir (FSA, 2022; Karavida et al., 2020).

Bu modelde öğrenme sürecinin sorumluluğu doğrudan çocuğa verilir. Bu anlayış, Locke, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel gibi düşünürlerin doğal öğrenme ve oyun yoluyla eğitimi savunan pedagojik görüşleriyle örtüşmektedir. Froebel’in çocuk bahçesi yaklaşımı, çocukların çevreleriyle etkileşim kurarak öğrenmelerini teşvik ederken, doğa ile olan ilişkinin çocuk gelişiminde temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

1.3. Orman Okulu Uygulama Değerlendirmeleri

Orman okulu uygulamalarında süreç odaklı bir değerlendirme esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda amaç öğrenme sürecini izlemek, gelişimini desteklemek ve öğretim programlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmektir (Knight, 2013; Temel & Dere, 2001). Değerlendirme süreci sadece çocuklara yönelik değildir. Bu Süreçte aileler ve öğretmenlerde sürece katılmaktadırlar. Orman okullarında öğretmenler kendi uygulamalarını grubun dinamiğine göre değerlendirip güncellemek durumundadırlar böylelikle kendilerini geliştirmeye yönelik planlamalar yapabilirler. Bu durum programın sürdürülebilirliği artırmaktadır. O'Brien & Murray, 2007). Ailelerin değerlendirme sürecine katılımları önemli olmaktadır. Çocukların gelişim durumlarını ve davranışlarının hayatlarına olan yansımalarını aileler ile yapılan bireysel görüşmeler aracılığı ile alınabilmektedir. Böylelikle öğrenmenin yalnızca okulda değil kalıcı davranışlar oluşturabilmek adına evde de süreci aileler tarafından gözlemlenebilir hale getirmek önemlidir. (Okur-Berberoglu & Uygun, 2013).

Orman okulu uygulamaları ve değerlendirmeleri Türkiye de henüz standart bir yapıya ulaşmamış olmakla birlikte son yıllarda gelişim odaklı, süreç temelli ve yapılandırılmış gözleme dayalı değerlendirmeler daha fazla uygulanmaktadır (Çetinöz, 2025; Koyuncu, 2019). Süreç boyunca gerçekleştirilen seans değerlendirmelerinde doğa defteri, etkinlik günlüğü, fotoğraf/video belgeleri ve çocuk anlatımlarıyla desteklenen portfolyolar, sıklıkla kullanılan araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlar aynı zamanda ailelerinde sürece aktif olarak katılımını sağlamaktadır.

Değerlendirme sırasında kullanılan yöntemlerin çeşitliliği eğitim ortamına ve çevresel, kültürel faktörlere göre değişebilmektedir. Özellikler kent merkezinde bulunan çevrelerde yürütülen programlar ve kırsal alanlardaki eğitim ortamlarında yürütülen orman okulu etkinliklerinin değerlendirmesinde çocukların deneyimleri ve değerlendirme araçları farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle de standart değerlendirme kriterlerinden ziyade çocukların çevresel deneyimlerine uygun olarak değerlendirme araçları seçilebilmektedir (Temel & Dere, 2001).

1.4. Erken Çocukluk Döneminde Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Orman okulu yaklaşımının dört temel gelişim alanı olan bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim üzerinde olumlu etkilerinden bahsedilebilmektedir. Doğayla kurulan sebep sonuç ilişkileri çocukların dikkat süresi, problem çözme ve düşünme becerileri gibi bilişsel alan yeterliliklerini güçlendirmektedir. (Harris, 2021; Kahriman Pamuk & Ahi, 2019). Maynard ve Waters (2007) ise orman okulu etkinliklerinde aktif olarak yer alan çocukların plan yapma, gözlemlleme ve analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerinde ilerleme kaydettiğini belirtmektedirler. Okul öncesi dönemde okuryazar olmayan çocuklar için sözel ifade becerileri çok önemlidir. Dil gelişimi açısından çocukların doğadaki gözlemlerini ifade ederken kullandıkları sözlü ifade becerileri de olumlu olarak etkilenmektedir. Köseoğlu ve Barut (2023), çalışmalarında çocukların sözcük dağarcığının zenginleşerek, anlatı ve hikâyeleştirme becerilerinin geliştiğinden bahsetmektedirler. Çocukların Sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerine, orman okulu etkinliklerinin etkileri olarak çocuklara özgüven kazandırmakta, iş birliği kurmalarına ve doğaya karşı sorumluluk geliştirmelerine olanak tanımaktadır (O'Brien & Murray, 2007; Kanyılmaz Canlı & Temel, 2022). Empati gelişimi ve grup içi iletişim bu süreçte desteklenmektedir. Motor gelişim ise açık alan etkinlikleriyle doğrudan desteklenmektedir. Bilton (2010) ve Waite (2011), doğal ortamda yapılan fiziksel etkinliklerin çocukların küçük kas ve büyük kas becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, orman okulu uygulamaları çocukların gelişim alanlarında çok yönlü ve kalıcı etkiler yaratmaktadır. Türkiye’de yürütülen nitel çalışmalar da bu yöntemin etkili biçimde uygulanabileceğini göstermektedir (Köseoğlu & Barut, 2023; Kanyılmaz Canlı & Temel, 2022).

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Etkinlik programı sonunda elde edilen gözlem ve değerlendirme bulguları, çocukların doğaya yönelik farkındalık, sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, motor koordinasyon ve ifade becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir. Orman okulu uygulamalarının; doğayla güçlü bağlar kurma, empati geliştirme, çevresel sorunlara duyarlılık gibi kazanımları da desteklediği gözlemlenmiştir (O'Brien & Murray, 2007; Waite, 2011). Dilek (2019), Kahriman-Pamuk ve Ahi (2019), Kahriman-Pamuk (2020) tarafından yapılan çalışmalara paralel olarak orman okulu etkinliklerine devam eden çocukların olumlu yönde etkilendikleri, çevrelerine karşı daha olumlu ve uyumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Alan yazında bulunan benzer çalışmaların sonuçlarına göre orman okulu etkinlikleri çocukların çok yönlü becerilerini desteklemekle birlikte çevreye yönelik olumlu tutum ve farkındalıklarına katkıda bulunmaktadır. Günümüz çocuklarına çevre ile ilgili bilgi, beceri alışkanlık ve davranış kazandırarak sürdürülebilir bir gelecek bırakmak adına eğitimin içinde bulunan bütün unsurların birbirine destek vermesi gerekmektedir (Kurt Gökçeli, 2024). Eğitimin temel unsuru öğretmenler hizmet içi eğitimler ile desteklenmeli, ailelerinde sürece en baştan dahil edilip eğitim için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Gürsoy, F. & Kandır, A. (2011). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Morpa Kültür Yayınları.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory. Prentice Hall.
- Başbay, M. & Atmaca, E. (2022). Orman okulları ve doğa temelli öğrenme yaklaşımları. Ankara: Eğitim Yayınevi.

- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge.
- Brofenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Canik Orman ve Fen Okulu. (n.d.). Eğitim modeli. <https://canikdoga.meb.k12.tr>
- Çetin, T. (2022). Orman okulu eğitimi ve doğa temelli öğrenme. *Doğa ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 25–30.
- Çetinöz, H. (2025). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi: Politikalar ve uygulamalar. İstanbul: Eğitim ve Bilim Yayınları.
- Demir, D., Kardaş Koçak, M., Erener Ünal, S. & Eroğlu, S. B. (2018). Yeşil İz: 3–8 yaş için 48 orman okulu etkinliği. Kırmızı Elma Yayınları.
- Dilek, D. (2019). Okul öncesi eğitim programı ve gelişim özellikleri. In A. Koçyiğit (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimi* (pp. 1–18). Pegem Akademi.
- FSA (Forest School Association). (2022). What is Forest School? <https://www.forestschoollassociation.org/what-is-forest-school/>
- Harris, F. (2021). Doğa ve mekanla ilişki geliştirmek: Orman okulunun potansiyel rolü. *Çevre Eğitimi Araştırması*, 27(8), 1214–1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>
- Kahriman Pamuk, D. & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1386–1407.
- Kanyılmaz Canlı, E. S. & Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 431–454. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1040654>
- Karavida, V., Stamelos, G. B. & Gritzalis, S. (2020). Forest schools and self-regulation: A case study in a Greek early childhood setting. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 189–206.
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). SAGE.
- Köseoğlu, F. & Barut, Y. (2023). Orman okulu eğitim modelinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi: Samsun Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulu örneği. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 141–160. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1381333>
- Kostic, A. (2016). Child-led learning and Forest School: Implications for early years education. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1539–1552.
- Koyuncu, S. (2019). Orman okullarında aile katılımı ve değerlendirme süreçleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 98–112.
- Kurt Gökçeli, F. (2024). Çevre temelli eğitim programı ve özellikleri. In G. Sali (Ed.), *Okul öncesi eğitimi çalışmaları* (ss. 1–33). Livre de Lyon.
- Malaguzzi, L. (1996). The hundred languages of children. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*.
- Maynard, T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320–331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? **Early Years**, 27(3), 255–265.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı* (36–72 Ay). Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı Güncelleme Kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children. Forest Research Report.
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). *Forest School and its impacts on young children*. Forest Research. <https://www.forestresearch.gov.uk>
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, M. (2013). Orman okulu uygulamalarında değerlendirme süreci. Eğitim ve Bilim Dergisi, 38(170), 77–88.
- Schutte, A. R., Dearing, K. K. & Bjorklund, D. F. (2017). Self-regulation in young children: Integrating behavioral, cognitive, and emotional perspectives. Developmental Review, 45, 1–24.
- Temel, Z. F. & Dere, H. (2001). Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, YA-PA.
- Ulutaş, İ. & Aksoy, P. (2016). Yaratıcı sanat etkinliklerinin okul öncesi çocukların gelişimine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(4), 824–841.
- Waite, S. (2011). Children learning outside the classroom: From birth to eleven. SAGE.
- Yalçın, M. & Erden, F. T. (2019). Geri dönüşüm temelli okul öncesi eğitim uygulamalarının çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(3), 926–951.

Makale id= 23

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-6034-1400

| 94

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültüre Duyarlı Öğretime İlişkin Görüşleri**Doç.Dr. Sema Öngören Özcan¹**¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet: Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında farklı kültürlerden çocukların yer aldığı sınıflarda öğretmenlik uygulaması yapan 13 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, kültüre duyarlı öğretimin okul öncesi öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırdığı ve olumlu yönde katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının farklı kültürlerden çocukların yer aldığı sınıflarda öğretmenlik uygulaması yaparken iletişim problemi ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları kültüre duyarlı öğretime ilişkin lisans programlarında daha fazla eğitim alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Kültüre Duyarlı Öğretim, Okul Öncesi, Öğretmen Adayı

Pre-Service Preschool Teachers' Views On Culturally Responsive Teaching

Abstract: This study aims to examine the views of pre-service preschool teachers on culturally responsive teaching. The research was conducted with case study design, one of the qualitative research methods. The participants in the study group of the research were determined by criterion sampling method from purposeful sampling methods. The participants in the study group consisted of 13 pre-service teachers who practiced teaching in classes with children from different cultures in preschool education institutions. The data were collected through a semi-structured interview form and the data obtained were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was revealed that culturally responsive teaching provided pre-service preschool teachers with professional experience and contributed positively. It was determined that pre-service teachers experienced communication problems and difficulties in classroom management while doing teaching practice in classes with children from different cultures. The pre-service teachers emphasized that more training on culturally responsive teaching should be provided in undergraduate programs.

Keywords: Culturally Responsive Teaching, Preschool, Pre-Service Teacher

Giriş

Günümüz dünyasında küreselleşme sonucunda ortaya çıkan nüfus hareketliliği toplumların kültürel olarak daha çeşitli hale gelmesine neden olmuştur. Bu durum eğitim sistemlerine yansırken sınıflarda daha fazla kültürel ve dilsel çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Sınıflardaki bu çeşitlilik öğretmenlerin etkili öğrenmeyi desteklemek için daha fazla beceri ve olumlu tutuma ihtiyaçlarının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik gösteren sınıflarda öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve onlara nasıl öğreteceklerini bilmeye daha fazla gereksinimi vardır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrasında öğrencilerin kültürel çeşitlilikleri hakkında bilgi sahibi olması ve neyi nasıl yapacaklarını bilmeleri daha fazla önemli hale gelmiştir (Moloney ve Saltmarsh, 2016).

Kültüre duyarlı öğretim, farklı etnik ve ırksal gruplardan gelen öğrencilerin deneyimlerini ve bakış açılarını dikkate alarak öğretimde kültürel karakteristikleri etkili bir şekilde kullanma olarak tanımlanmaktadır. Kültüre duyarlı öğretim, öğrencilerin kişisel gelişimlerine destek olurken toplumsal dönüşüme hazırlanmalarına da yardımcı olacak çok kültürlü yeterlilikler kazandırmayı hedefler (Gay, 2002;2018). Kültüre duyarlı öğretim epistemolojik ve metodolojik yapısıyla öğrencilere kültürel ve toplumsal çeşitlilik hakkında ne öğretileceğini, neden öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini bilgisini içerir. Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim geniş bir perspektifle öğretim politikaları, müfredat ve öğretim materyallerini dikkate alan bir yapıya sahiptir (Gay, 2015).

Öğretmenler, eğitimde önemli paydaşlar olarak kültürel çeşitliliğin günlük sınıf etkinliklerine ve sınıf iklimine nasıl dâhil edilmesi gerektiği konusunda kişisel ve pedagojik bir anlayışa sahip olmalıdır. Öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ile ilgili inançlarının bir bölümü kültürel çeşitliliğin günlük öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesi konusundaki görüşlerinden oluşur. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğretimde kültürün rolüyle ilgili inançlarını kapsar (Civitillo vd., 2019). Kültüre duyarlı öğretim için öğretmenlerin bu pedagojiyi uygulamada anlamlı şekilde kullanabilmeleri ve deneyim kazanmaları gerekir. Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerinin yanında etkili uygulama örnekleri ve gerçekçi durumların kullanıldığı hazırlık programlarına katılarak mesleki ve kişisel deneyimlerini geliştirmeleri ve eleştirel bilinç kazanmaları öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir (Gay ve Kirkland, 2003). Araştırmalar öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili iyi donanımda eksiklerinin olduğunu, daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve öğretmen eğitiminde kültüre duyarlı içerik ve pedagojide eksiklikler olduğunu göstermektedir (Bottiani vd., 2018; Ciampa vd., 2022).

OECD (2016) raporlarına göre, göç geçmişi olan öğrencilerin eğitim yaşantıları göç geçmişi olmayan akranlarına kıyasla dezavantajlı olmaya devam etmektedir. Son yıllarda ülkemizde göçmen kökenli öğrenci sayılarındaki artış okul ortamında kültürel çeşitliliğin de artmasına sebep olmuştur. Okulların demografik yapısındaki değişimler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında artan kültürel çeşitlilikle ilgili yaşantılarını ve kültüre duyarlı öğretimi farklı boyutları ile değerlendiren araştırmalar öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Çağlayan, 2022; Soylu ve Kaysılı, 2022). Bununla birlikte öğretmen eğitim programlarında kültüre duyarlı öğretime ilişkin etkili bir içeriğin çok fazla yer almaması (Ciampa vd., 2022) ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretimle ilgili aldıkları eğitimlerin etkililiği (Çelebi ve Güzeller, 2025) öğretmenliğe hazırlık sürecinde kültüre duyarlı öğretimle ilgili çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının sınıflardaki kültürel çeşitlilik konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak öğretmen eğitimi ve öğretmenlikteki olumlu uygulamalarla ilgili değerli bilgiler sağlayabilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren sınıflarda staj yapmanın olumlu yönleri nelerdir?
2. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren sınıflarda staj yapmanın zorlukları nelerdir?
3. Kültürel olarak çeşitlilik gösteren sınıflarda çalışmaya hazır olmak için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması tanımlanmış sınırları olan bir birim, varlık veya olgunun ne olduğunu ve nedenini açıklamaya yardımcı olur (Merriam, 1998). Araştırmada kültüre duyarlı öğretimin olumlu etkileri, kültüre duyarlı öğretimin zorlukları ve kültüre duyarlı öğretime ilişkin öneriler okul öncesi öğretmen adaylarının deneyimleri aracılığıyla incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu okul öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf 13 öğretmen adayından oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durum veya kişiler yer alırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin ölçütler farklı kültürlerden çocukların yer aldığı sınıflarda öğretmenlik uygulaması

yapmak ve son sınıf öğretmen adayı olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, yaş, sınıftaki göçmen çocuk sayısı, kültür ve kültürel farklılıklara ilişkin bir ders alma olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda 1 erkek (%8) ve 12 kadın (%92) katılımcı yer almıştır. 1 katılımcı (%8) 18-20, 9 katılımcı (%69) 21-23, 2 katılımcı (%15) 24-26 ve 1 katılımcının (%8) 27 yaş üstü olduğu belirlenmiştir. 7 katılımcının (%54) staj yaptığı sınıftaki göçmen çocuk sayısı 1-5, 4 katılımcının (%31) 6-10 ve 2 katılımcının (%15) 11 ve üzeri olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunda yer alan 1 katılımcı (%8) kültür ve kültürel farklılıklara ilişkin ders almış ve 12 katılımcı (%92) ders almamıştır.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerini incelemek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma amacına uygun açık uçlu sorular yer almıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek kullanılmıştır. Araştırma verileri uzaktan iletişim aracı ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler öncelikle düzenlenerek analize uygun hale getirilmiş ve okunarak kodlamalar yapılmıştır. Belirlenen kodlar önceden belirlenmiş temalar altında düzenlenerek sunulmuş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. (Creswell, 2016).

Geçerlik güvenirlik

Nitel yaklaşımla yürütülen bu araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla kodlar ve temalara ilişkin katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcı kontrolü olarak adlandırılan bu yöntemle çalışmanın verileri öğretmen adaylarına sunulurken kendilerinden geri bildirim istenmiştir. Ayrıca tutarlılık için kodlamalar iki uzman tarafından karşılaştırmalı analiz yapılarak gerçekleştirilmiş ve katılımcı ifadeleri nesnel bir şekilde kodlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000).

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları kültüre duyarlı öğretimin olumlu etkileri, kültüre duyarlı öğretimin zorlukları ve kültüre duyarlı öğretime ilişkin öneriler başlıkları ile sunulmuştur. Bulgular doğrudan alıntılarla detaylandırılmıştır.

1. Kültüre duyarlı öğretimin olumlu etkileri

Tablo 1’de kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından olumlu etkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Kültüre duyarlı öğretimin olumlu etkileri

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
Olumlu Etkiler	Mesleki deneyim	‘Meslek hayatımızda da mutlaka karşılaşacağımız bir durum. Mesleki gelişim açısından farklı öğrenme ihtiyaçlarını tanıma ve kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda deneyim sağladı. Bu durumun benim için iyi olduğunu düşünüyorum en azından meslek hayatımda nasıl davranmam gerektiği ile ilgili ön bilgim ve deneyimim oldu.’(K.12)
	Farklı kültürleri tanıma	‘Karşılıklı bilgi alışverişi sayesinde farklı kültürler tanımamın aslında bizler için zenginlik olduğunun farkına vardım.’(K.2)
	Çocuklara olumlu yaklaşım	‘Kültürel farklılıkları olan çocuklara nasıl yaklaşmam gerektiğini nasıl davranacağımı öğrendim. Yönergelerimi daha açık hale getirmeme yardımcı oldu, yönergelerimi basitleştirdim ve göz teması kurmayı öğretti öğrenciyle kesinlikle göz teması kurulması gerektiğini öğrendim.’(K.7)
	İletişim becerilerinde farklılık	‘Onlara nasıl yaklaşmam gerektiğini, kelimelerimi daha net ve vurgulu belki de daha çok tekrar etmem gerektiğini gördüm. İlk günden itibaren iletişimde ilerlemeler var.’(K.4)

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
	Problem çözme becerisi	'Meslek hayatımda karşılaşılabileceğim sorunların simülasyonunu yaşadım, bazı sorunlarla nasıl başa çıkabileceğimi öğrendim.'(K.5)

Tablo 1 incelendiğinde kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından olumlu etkilerinin mesleki deneyim (n=12), farklı kültürleri tanıma (n=10), çocuklara olumlu yaklaşım (n=9), iletişim becerilerinde farklılık (n=3) ve problem çözme becerisi (n=2) olduğu belirlenmiştir.

2. Kültüre duyarlı öğretimin zorlukları

Tablo 2'de kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından zorluklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Kültüre duyarlı öğretimin zorlukları

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
Zorluklar	İletişim problemi	'En çok zorlandığımız konuların başında iletişim gelmekte. Çocukla doğru ve sağlıklı iletişim kurmak çok zor maalesef. Verdiğimiz yönergeler çocuklar bizi anlamadıkları için sürekli havada kalıyor.'(K.11)
	Sınıf yönetiminde zorluk	'Sınıf yönetimi konusunda zorlandım, kendimi yetersiz hissettim. Öğretmenin aktif rol almasını engelliyor ve sınıfa hâkimiyeti güçleştiriyor. Özgüven kaybı, uygun tepki vermekte tereddüt, yanlış yapma kaygısı, mesleki olarak zorlandığım kısımlar. Her kültürde doğru ve yanlış algısı farklı olduğundan dolayı sınıf yönetimi ile alakalı bazen karmaşık durumlarla karşı karşıya kalabildim.'(K.13)
	Etkinliklere tüm çocukların katılımını sağlayamama	'Yönergeler basit olsa bile bazen çocuklar dili anlamadıkları için etkinliklerde zorlandılar. Dili anlamadıkları için etkinlik esnasında sıkılan çocuklar etkinlik dışı şeylerle uğraşıyorlardı.'(K.5)
	Materyal eksikleri	'Materyaller de eksiklikler vardı. Küçük de olsa istediğimiz materyalleri getirmeme konusunda aileler inatçıydı (örnek olarak çorap). Veliler ilgisiz olduğu için istenilen malzemeler bazen temin edilemedi.'(K.10)

Tablo 2 incelendiğinde kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından zorluklarının, iletişim problemi (n=12), sınıf yönetiminde zorluk (n=6), etkinliklere tüm çocukların katılımını sağlayamama (n=6) ve materyal eksikleri (n=2) olduğu bulunmuştur.

3. Kültüre duyarlı öğretime ilişkin öneriler

Tablo 3'de kültüre duyarlı öğretime ilişkin öğretmen adaylarının önerilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Kültüre duyarlı öğretime ilişkin öneriler

Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
Öneriler	Öğretmen adaylarına eğitim	'Öğretmen adaylarına farklı kültürleri tanımaya ve öğrenmeye yönelik, sınıf içinde oluşabilecek farklılıkları öğrencilere olumlu şekilde yansıtmaya yönelik eğitimler verilebilir.'(K.2)
	Çocuklar için dil desteği	'Ülkemizde en yoğun bulunan göçmen çocuklarla daha uyumlu bir iletişim kurmak için ülkeye gelen göçmenlerin hafta sonları Türkçe dersi alması gerektiğini düşünüyorum.'(K.1)
	Aile eğitimi	'Öncelikle aileden başlanılması gerektiğini düşünüyorum toplu konferanslar verilmeli. Çünkü tek öğretmenle olacak bir süreç değil. İletişim çok önemli bir faktör bence çocuğa ve çocuğun ailesine dil konusunda destek verebilirsek sorunun çoğunu halledebiliriz.'(K.12)
	Akran desteği	'Onları ayırtırmadan kaynaştırmalı eğitim en büyük katkısı akran eğitimi bunun yaralarını gördük.'(K.4)

Tablo 3 incelendiğinde kültüre duyarlı öğretime ilişkin öğretmen adaylarının önerilerinin öğretmen adaylarına eğitim (n=12), çocuklar için dil desteği (n=2), aile eğitimi (n=2) ve akran desteği (n=1) olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından olumlu etkileri, kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından zorlukları ve kültüre duyarlı öğretime ilişkin öğretmen adaylarının önerilerine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından olumlu etkileri, mesleki deneyim, farklı kültürleri tanıma, çocuklara olumlu yaklaşım, iletişim becerilerinde farklılık ve problem çözme becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları bu süreçte mesleki tecrübe edindiklerini ve bu durumun onları mesleklerine hazırladığını ifade etmişlerdir. Kültüre duyarlı öğretim öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ihtiyaçlarının yanında kültürel ihtiyaçlarının ele alındığı bir sınıf ortamı oluşturmayı gerektirir. Çocuklara olumlu yaklaşım ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak için uygun iletişim kalıpları kullanmak gibi stratejiler kültüre duyarlı öğretimin olumlu yansımalarıdır (Brown, 2003). Araştırmalar kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu ve deneyim kazandıklarını ortaya koymaktadır (Bonner vd., 2018; Parkhouse vd., 2023).

Araştırmada kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından zorluklarının, iletişim problemi, sınıf yönetiminde zorluk, etkinliklere tüm çocukların katılımını sağlayamama ve materyal eksikleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları çocuklarla iletişim kurmakta zorlandıklarını ve çocukların dil bilmemesi nedeniyle sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalar öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin çeşitli faktörlere göre değiştiğini (Soylu ve Kaysılı, 2022) ve öğretmenlerin kültürel duyarlılık konusundaki öz değerlendirmeleri ile öğretim davranışları arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (Debnam vd., 2015). Yaşanan problemlerin kaynağının iletişim problemlerinden kaynaklanıyor olması bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada kültüre duyarlı öğretime ilişkin öğretmen adaylarının önerileri, öğretmen adaylarına eğitim, çocuklar için dil desteği, aile eğitimi ve akran desteği olmuştur. Öğretmen adayları öğretmenliğe hazırlık sürecinde kültüre duyarlı öğretime ilişkin daha fazla eğitim almak istediklerini ve kendilerini öğretmenliğe hazır hissetmek için mesleki olarak daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar lisans derslerinin öğretmen adaylarına kültürel olarak duyarlı uygulamaları öğretmede yeterli olmadığını (Ciampa vd., 2022) ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda değişen demografik özellikler ve kültürel çeşitlilikle ilgili sınırlı bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Çağlayan, 2022). Araştırmada elde edilen sonuçlar diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, kültüre duyarlı öğretimin öğretmen adayları açısından olumlu etkilerinin olduğu, öğretmen adaylarının süreçte çeşitli zorluklar yaşadıkları ve kültüre duyarlı öğretime ilişkin eğitim alınmasını önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretime ilişkin yeterlilikleri tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için elzemdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim için gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları eşitlikçi ve adil bir eğitim sistemi yapısı için gereklidir. Öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim pedagojisine uygun müfredat ve sınıf ortamı oluşturma, kültürel zenginleştirme ve yeterlilik konularında daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarında kültürel çeşitliliğin çok boyutlu ve çok katmanlı bir yapı olarak ele alınması, öğretme ve öğrenme sürecine öğretmen adaylarının bunu yansıtımalarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının akademik bilgi ve beceriler ile kişisel deneyimlerinin geliştirilmesi için öğretmen eğitiminde kültüre duyarlı öğretime ilişkin daha fazla uygulamalı içeriğin yer alması önerilebilir.

Kaynaklar

- Bonner, P. J., Warren, S. R., & Jiang, Y. H. (2018). Voices from urban classrooms: Teachers' perceptions on instructing diverse students and using culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 50(8), 697-726.
- Bottiani, J. H., Larson, K. E., Debnam, K. J., Bischoff, C. M., & Bradshaw, C. P. (2018). Promoting educators' use of culturally responsive practices: A systematic review of inservice interventions. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 367-385.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into Practice*, 42(4), 277-282.
- Ciampa, K., Reisboard, D. M., & McHenry, N. C. (2022). What analysis reveals about teacher educators' understanding of culturally responsive instruction and translation into practice. *The Teacher Educator*, 57(4), 365-385. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2066742>
- Civittillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çağlayan, İ. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, E. G., & Güzeller, G. (2025). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kültüre duyarlı matematik ders planı tasarlama süreçlerine dair anlayışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 924-955.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools*, 52(6), 533-548.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: International mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123-139.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42(3), 181-187. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moloney, R., & Saltmarsh, D. (2016). Knowing your students' in the culturally and linguistically diverse classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 79-93.
- OECD (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Paris, Italy: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>
- Parkhouse, H., Lyn, R., Severson-Irby, E., Drulis, E., Senechal, J., & Lozada, F. (2023). Mapping how teachers become culturally responsive. *Journal of Teacher Education*, 74(4), 383-397.

- Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 1-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları



Makale id= 29

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0000-1700-8480, 0000-0002-5404-1655

| 101

Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan Psikolojik Şiddet**Araştırmacı Emel Yeşilköy Arslan¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün²**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / EğitimYönetimi ve Denetimi BilimDalı, 14280 Bolu, Türkiye²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Bolu

*Corresponding author: Emel Yeşilköy Arslan

Özet: Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet deneyimlerini incelemeyi, bu şiddetin türlerini, etkilerini, sıklığını ve başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen çalışmada, maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen 15 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve dört ana tema altında sınıflandırılmıştır: psikolojik şiddetin türü, sıklığı, etkisi ve başa çıkma yolları. Araştırma bulguları, öğretmenler arasında dışlama, küçümseme, imalı sözler ve dedikodu gibi örtük psikolojik şiddet davranışlarının yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Şiddetin genellikle toplantılar, sınav haftaları ve idare değişiklikleri gibi dönemlerde yoğunlaştığı; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pasif başa çıkma stratejileri (susma, görmezden gelme) kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik şiddetin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, iş doyumlarını ve özel hayatlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Katılımcıların okul ortamında destek sistemlerinin eksikliğine vurgu yapmaları, bu konuda kurumsal düzeyde önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin psikolojik güvenliğini artırmaya yönelik politika ve uygulamalara ışık tutacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Şiddet, Mobbing, Sınıf Öğretmeni, Meslektaş İlişkileri, Nitel Araştırma**Psychological Violence Among Primary School Teachers**

Abstract: This study aims to examine the experiences of psychological violence that primary school teachers are exposed to by their colleagues, and to identify the types, frequency, effects, and coping strategies related to such violence. Conducted within a qualitative research design, the study involved semi-structured interviews with 15 primary school teachers selected through maximum variation sampling. The data were analyzed using content analysis and classified under four main themes: types of psychological violence, frequency, effects, and coping strategies. The findings reveal that implicit forms of psychological violence such as exclusion, belittlement, insinuations, and gossip are common among teachers. The violence tends to intensify during periods such as staff meetings, exam weeks, and administrative changes. It was found that most teachers tend to adopt passive coping strategies such as remaining silent and ignoring the behavior. Additionally, psychological violence negatively impacts teachers' professional motivation, job satisfaction, and personal lives. Participants emphasized the lack of support systems within the school environment, highlighting the need for institutional-level measures. The study provides valuable insights for the development of policies and practices aimed at enhancing teachers' psychological safety.

Keywords: Psychological Violence, Mobbing, Primary School Teacher, Colleague Relations, Qualitative Research**1. Giriş**

Toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip olan eğitim sürecinin temel yapı taşı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çalıştığı okullardaki karşılaştıkları durumlar, onların motivasyonunu ve verimliliğini

etkileyebilmektedir. Özellikle karşılaşılan durumlar psikolojik şiddet içeriyorsa, bu durum şiddete uğrayan öğretmenlerin sağlığını etkilemekle kalmayıp eğitimin kalitesini de bozmaktadır. Psikolojik şiddet, duygusal ve psikolojik baskılarla meydana gelen, psikolojik sağlığı kötü yönde etkileyen bir şiddet türüdür. Psikolojik şiddet fiziksel şiddet göre daha az görünürdür, ama kişilerin ruh sağlığını oldukça kötü etkileyebilmektedir (Einarsen vd., 2011). Bu şiddet türüne okullarda öğretmenler arasında sıkça rastlanmakta ve kişiler arasında güç dengesizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler arasında yaşanan psikolojik şiddet hem kişisel hem de kurumsal olarak büyük sorunlara neden olabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olup, okul içindeki sosyal ilişkilerin merkezinde yer almaktadır. Ancak, bu ilişkiler bazen iş birliği ve destek olmaktan çok, rekabetçi ve baskıcı bir hâl alabilir. Bu durum, öğretmenler arasında psikolojik şiddetin yaygınlaşmasına neden olabilir (Einarsen vd., 2011). Bu çalışmada gittikçe yaygınlaşan, ilkökul öğretmenleri arasında yaşanan psikolojik şiddeti incelemeyi amaçlamaktadır

1.1 Psikolojik Şiddet

İnsanlar zaman zaman fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalabilmektedirler. Psikolojik şiddet fiziksel şiddete kıyasla gözlenmesi ve belgelenmesi daha güç bir şiddet türü olmasına karşın, kişilerin ruh sağlığı üzerinde oldukça yıkıcı etkilere neden olabilmektedir (Einarsen vd., 2011). Fiziksel şiddet ise kişilerin vücut bütünlüğüne doğrudan zarar vermeyi amaçlayan; tokat atma, tekme atma, nesne fırlatma, itme gibi saldırgan davranışları içeren bir şiddet türü olarak tanımlanmaktadır (Strausve Gelles, 1990). Diğer yandan psikolojik şiddet farklı araştırmacılar tarafından şiddetin farklı özelliklerine vurgu yapılarak tanımlanmıştır. Örneğin Zapf ve Gross (2001) psikolojik şiddeti, işyerinde kişiye saldırgan ve zorbaca ve tavizkâr davranarak o kişiyi sosyal ortamdan dışlamak ya da kişiye kabiliyetinin altında işler vererek küçük düşürmek olarak açıklarken Matthiesen (1990) bir veya daha çok kişinin, örgütte bulunan bir veya daha çok kişiye baskı kurmaları ve bu baskının belli bir süre devam etmesi olarak tanımlamaktadır.

Davenport (2003), psikolojik şiddeti daha da açıklayarak beş maddede sınıflandırmaktadır: Bunlar: 1- Tehdit edip, sözünü keserek kişinin iletişim kurmasını engelleme. 2-örgüt çalışanlarının diğerini yokmuş gibi davranarak konuşmaması, sosyal ilişkileri engelleme. 3-dedikodu yapıp, isim takarak, alay ederek, sürekli eleştirerek kişinin itibarına saldırılması. 4- Kişiye hiç görev vermeyerek veya görevini sürekli değiştirerek, kabiliyet ve statüye uygun olmayan görevler vermek: mesleki durumuna saldırı. 5-Fiziksel olarak ağır işler vererek ve cinsel taciz gibi fiziksel olarak kişiyi küçük düşürücü saldırılar yaparak, kişinin sağlığına doğrudan saldırılar. Bu sınıflandırma doğrultusunda görülüyor ki psikolojik şiddet yalnızca sözlü ya da duygusal düzeyde kalmamakta, kişilerin sosyal ilişkilerinden mesleki itibarına, fiziksel sağlığından psikolojik sağlığına kadar birçok açıdan etkilemektedir. Okullarda görülen psikolojik şiddet davranışlarıyla ilgili başka bir araştırmada ise öğretmenlerin okullarda en çok karşılaştığı psikolojik şiddet davranışları; becerinin altında iş verilmesi, dedikodusunun yapılması, dışlanması, şiddet görmesi ya da bireysel suiistimal, yaptığı işlerin sürekli eleştirilmesi olarak belirtilmektedir (Martino vd., 2003).

Okullarda psikolojik şiddetin ortaya çıkmasının pek çok sebebi bulunmaktadır ve öğretmene uygulanan şiddet oldukça yaygın bir sorundur (Reddy vd., 2013). Bunların başında öğretmenlerin karşı karşıya olduğu iş yükü gelmektedir. Çünkü öğretmenler sınıf yönetimi, ders hazırlığı, sınav değerlendirmeleri, öğrencilerle olan iletişim gibi birçok sorumluluk aynı anda yürütülmek zorunda kalmaktadır. Bu da zamanla stres seviyesini arttırmakta öğretmenler arasında olumsuz tavırların gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Vartia, 1996). Eğitimde yaşanan stres yükü, iş yükü, performans beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olma gibi birçok etken psikolojik şiddetin görülme sıklığını arttırmaktadır. Eğitim kurumları iş birliği ve dayanışmanın temel alındığı bir yapıya sahip olması gerekirken, kıskançlık, güç mücadeleleri, dışlama, dedikodu gibi nedenlerle, öğretmenler arasında psikolojik şiddet gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kahyave Koç, 2019). Hoel ve Salin' e (2003) göre öğretmenlerin yaşadığı bölge, okul türü, cinsiyet ve mesleki tecrübelerine göre yaşadıkları psikolojik şiddet değişmektedir. Tecrübesi az olan ve kadın öğretmenler, diğer öğretmenlere göre psikolojik şiddete daha fazla uğramaktadır. Özellikle okul ortamlarında, deneyimli ya da yönetim kademesindeki kişilerin, daha genç ya da geçici pozisyonda çalışan öğretmenlere yönelik baskı kurduğu durumlar sıklıkla gözlemlenmektedir (Einarsen vd., 2011; Leymann, 1996). Bu durum, örgüt içi güç

denge-sizliklerinin ve otorite ilişkilerinin psikolojik şiddetin ortaya çıkmasında nasıl bir zemin hazırladığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin uyguladığı yönetim tarzı da psikolojik şiddetle başa çıkma sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle destekleyici olmayan, adaletsiz yönetim yaklaşımları, öğretmenlerin kendilerini yalnız, değersiz ya da etkisiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Hoel ve Salin, 2003). Bu durum, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve iş doyumlarını düşürmektedir. Liderin adaletli olması, çalışanların stres seviyelerini ve tükenmişlik yaşama olasılıklarını azaltmaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2007). Öğretmenlere uygulanan psikolojik şiddetin yaygınlığını ortaya koyan pek çok çalışma (Özdemir, 2015; Özışık, 2014; Yaşlıca, 2015) yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenler arasında psikolojik şiddetin çeşitli boyutlarda ve farklı sıklıklarda yaşandığını, demografik faktörlerin bu algılar üzerinde etkili olduğunu ve sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Psikolojik şiddetin diğer nedenleri de örgüt iklimi, stresin yüksek olması, örgütün kötü yönetilmesi, duygusal zekâsı düşük yönetici ve iş arkadaşları ile çalışmak da sayılabilmektedir (Einarsen, 1999). Bireysel özellikler, sosyal ilişkiler, toplumun sosyal ve kültürel yapısı da şiddetin nedenleri arasındadır (Çalık, Tabak ve Yavuz Tabak, 2018). Toplumun sosyal ve kültürel yapısında şiddet yaygınsa, saldırgan davranışlar bulaşıcı olabilmekte, şiddet uygulanan bir ortamda çalışan diğer kişiler de şiddet uygulayabilmektedir (Roderick, 2010). Kapalı örgüt ikliminin, korkunun, stresin, kapalı iletişimin, dedikodunun, demokratik olmayan davranışların olmasının da örgütlerde psikolojik şiddeti tetiklediği söylenmektedir (Yaman, 2010). Bu da göstermektedir ki psikolojik şiddet çoğunlukla bireysel nedenlerden kaynaklansa da örgütsel yapıdaki bozulmaların etkisi de yadsınamayacak kadar çoktur (Kızıltan, 2019). Ayrıca, örgütsel iklimin açık, katılımcı ve güven temelli olmaması da psikolojik şiddetin yaygınlaşmasına ortam sağlamaktadır. Öğretmenlerin hem yöneticilerinden hem de meslektaşlarından gördüğü psikolojik şiddet, özgüvenlerini zedelemekte, eğitim ve öğretimdeki yeterlilik ve etkililiğini, verimini düşürebilmektedir (Celep ve Eminoğlu, 2012).

Okullarda psikolojik şiddet öğretmenler arasında duygusal, psikolojik, zihinsel olarak olumsuz etkiler göstermektedir. Psikolojik şiddete uğrayan kişilerin psikolojik, kişisel sağlığı doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Einarsen, 1999). Okul kültürü, okul yöneticilerinin iletişim şekli, öğretmenler arası ilişkiler, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı okulda yaşanan psikolojik şiddetin belirleyicisidir. Çoğunlukla hakaret etme, dışlama, tehdit etme, iş yükünü arttırma, dedikodu yapma olarak görülmektedir. Öğretmenlerin iş tatmini, motivasyon ve mesleki bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Leymann, 1996). Sınıf öğretmenleri arasında psikolojik şiddet, öğretmenlerin mesleki doyumlarını, motivasyonlarını ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin iş tatmini düşmekte, mesleki tükenmişlik belirtileri göstermekte ve bazen meslekten ayrılma düşüncesine kapılmakta olduğu belirtilmiştir (Alanyalı, 2006; Tınaz 2006). Ayrıca verimliliği azaltmakta, hastalık izinleri artmakta, personel devri hızlanmakta, performans düşmekte, sonuç olarak da örgütün imajı zedelenmektedir (Davenport vd., 2003). Sürekli öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmen psikolojik şiddete uğrayınca motivasyonu azalmakta, depresif bir ruh haline bürünmektedir. Bu da öğrencilerine yansımakta, okul performansı ve verimliliği düşürmektedir (Yaman vd., 2010). Psikolojik şiddete uğrayan öğretmenler kendini güvende hissedememekte, bu da motivasyonunu azaltmakta, sağlığında fiziksel ve duygusal bozukluklar oluşabilmektedir (Tatlıoğlu, 2016).

Psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler bu şiddet türüyle baş edebilmek için bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Genel olarak bu stratejiler, pasif ve aktif başa çıkma yaklaşımları şeklinde iki ana grupta değerlendirilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Pasif stratejiler, öğretmenin durumu kabullenmesi, duygularını bastırması ya da olaylardan uzaklaşmaya çalışması gibi duygusal kaçınma stratejisine yönelik davranışları içerirken; aktif stratejiler ise sorunla yüzleşme, yardım arama ve çözüm üretme çabalarını kapsamaktadır. Bazı öğretmenler okulda çevresiyle olan ilişkilerini azaltma, duygularını yansıtmama ve tepkisini başka kişilere yönlendirme (Altınok, 2014) yolunu seçerken bazıları da okul yönetimi ve öğretmenlerle durumu paylaşarak çözüm bulmaya, tıbbi yardım alarak şiddetin verdiği olumsuz durumu azaltmaya çalışmaktadırlar (Atmaca ve Öntaş; 2014; Einarsen vd., 2011). Ancak bu yöntemler uzun vadede öğretmenin psikolojik yükünü hafifletmekten ziyade arttırabilmekte, tükenmişlik ve izolasyon duygularını pekiştirebilmektedir (Leymann, 1996). Yıldırım

ve Yıldırım (2007) ise, psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler yalnızlaşarak şikâyetle bulunmaktan kaçınmakta, çoğunlukla durumu sessizce kabullenmektedir. Bu durumda, öğretmenler örgüt içi güvensizlik algısına sahip olmakta ve şiddetin kurumsal düzeyde kabul edilebilir olduğu düşünmekte; sonuç olarak da psikolojik şiddetle mücadele etmeye karşı olan motivasyonlarının düştüğünü göstermektedir. Çoban' a (2015) göre şiddetin süreklilik kazandığı ve öğretmenin kişisel kaynaklarının tükendiği bazı durumlarda ise öğretmenler daha radikal başa çıkma yollarını tercih etmektedir. Bunlar; iş değiştirmek, emekli olmak ya da mesleki rol değiştirmeyi istemek biçiminde olabilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında geliştirdikleri başa çıkma stratejileri çok boyutludur ve bireysel ile örgütsel faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Etkili bir başa çıkma süreci için okul yöneticilerinin destekleyici bir tutum sergilemesi, öğretmenler arası sağlıklı iletişim ortamının teşvik edilmesi ve psikolojik danışma hizmetlerinin erişilebilir olması büyük önem taşımaktadır. İlkokullar, öğretmenlerin yoğun etkileşim içinde olduğu, dinamik ve zaman zaman stresli ortamlar olabilir. Bu ortamda, sınıf öğretmenleri arası ilişkilerde yaşanan sorunlar, psikolojik şiddete dönüşebilir ve öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Ancak, sınıf öğretmenleri arasında yaşadıkları psikolojik şiddet deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar literatürde sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin türlerini, yaşanma sıklığını, etkilerini ve başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmaktadırlar?

3- Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

4- Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenleri arasındaki psikolojik şiddetin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma, tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Algıların, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçe ilkokullarında görevli 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi sayesinde araştırmacı, ulaşımı kolay ve yakın çevrede bulunan bir durumu seçerek araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet bakımından 11' i kadın, 4'ü erkek öğretmen olup, yaş bakımından 33-57 yaş aralığında sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılımına itina edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma süreci şu şekilde ilerlemiştir: Öncelikle, konu alanına ilişkin literatür taranarak elde edilen veriler doğrultusunda bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form, Eğitim Bilimleri alanında uzman bir üniversite öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu, ilkokulda görev yapan 2 sınıf öğretmenine uygulanmış, bu görüşmelerden elde edilen veriler literatür ile karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Ardından, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan ilkokul öğretmenleriyle planlı görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu süreçte elde edilen veriler tekrar literatürle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar, ölçme aracının güvenilirliğini desteklemiştir. Geçerlilik çalışması kapsamında hem iç hem de dış geçerliliğe dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgular, ilgili literatürle karşılaştırıldığında benzer

sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular, verilerin toplandığı ortam dikkate alındığında anlamlı bir bütünlük sergilemekte ve katılımcıların sorunu benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmacı elde ettiği bulguların gerçekliği yansıtır yansıtmadığını kontrol etmek amacıyla ilgili literatürü taramış ve ulaşılan sonuçların bu literatürle örtüştüğünü tespit etmiştir. Bu da çalışmanın dış geçerliliğini desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejilerinden yararlanılmış, bulguların gerçekliği, benzer ortamlarda sonuçların geçerliği, süreçlerin birbirleriyle tutarlılığı, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanması ve sonuçların nesnel bir biçimde belirlenmesine yönelik kanıtlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer araştırmacıların benzer ortam ve süreçlere yönelik anlayış oluşturabilmesi, kendi uygulamalarına daha deneyimli, bilinçli yaklaşılabilmelerinin sağlanabilmesi için veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı açıklanmıştır. Sonuçların dayandığı veriler, analiz süreci ve kodlamalar kontrol amaçlı düzenlenerek denetim altına alınmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz ile çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların temaların düzenlenmesi bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci takip edilmiştir. Bu doğrultuda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Yorumların benzerlik, farklılık ve ilişkileri dikkate alınarak görüşler temalara yerleştirilmiştir. İçerik analizinde verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılarak sayısallaştırılma yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Sayısallaştırmadaki amaç güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak, kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda her bir görüşün kimler tarafından söylenip, hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunup veriler sayısallaştırılmış, katılımcı ve katılımcı görüş sayıları tablolarda gösterilmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen kodları desteklemek amacıyla, betimsel analiz kapsamında hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenlere K1, K2,...K15 şeklinde kodlama yapılarak her bir katılımcıya numara verilmiştir. İlginç görüşler katılımcıların numarası verilerle ayrıca sunulmuştur. Elde edilen bulgular kuramsal bilgiler doğrultusunda yorumlanıp sonuçlara ulaşılmıştır.

3-Bulgular, Yorum

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın bulguları her bir görüşme sorusu temel alınarak sunulmuştur. Araştırma soruları ve cevapları aşağıda verilmiştir:

1-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmaktadırlar?

Tablo1 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kaldıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
İletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar	Karşı tarafı dinlememe	3
	Bağırma, alay etme	5
	Yok sayma	1
	İmalı sözler	11
Sosyal ilişkilere saldırılar	Toplantı, sosyal etkinlik, proje veya ekipten dışlama	11
	Dedikodu yayma	11
İtibar ve onura saldırılar	Yaptığı işi küçümseme, değersiz görme	6
Mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar	Aşırı iş yükleme	3

Tablo1 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerine, meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet davranışları sorulmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda dört ana tema altında çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Bu temalar: iletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar, sosyal ilişkilere saldırılar, itibar ve onura saldırılar ile mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar şeklindedir.

İletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar temasına göre; Katılımcıların önemli bir kısmı, meslektaşlarının iletişim kurarken ya da kendilerini ifade etme süreçlerinde engelleyici ve saldırgan tutumlar sergilediğini belirtmiştir. Bu tema altında en sık dile getirilen kod “imalı sözler” olmuştur (f=11). Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Her söylediğime karşılık, laf sokmalarla, imalarla cevap veriyor. Açık açık konuşmuyor ama üstü kapalı şekilde beni hedef alıyor.” (K5) “Bağırma ve alay etme” (f=5) de öğretmenlerin sıkça maruz kaldığı iletişim temelli şiddet türleri arasındadır. Bazı katılımcılar toplantı ya da öğretmenler odasında kendilerine yüksek sesle çıkışıldığını, söylediklerinin alay konusu yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca “karşı tarafı dinlememe” (f=3) ve “yok sayma” (f=1) gibi davranışlar da iletişim sürecini zedeleyen diğer unsurlar arasında yer almıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul içinde kendilerini değersiz ve yalnız hissetmelerine neden olmaktadır.

Sosyal ilişkilere saldırılar temasına göre; sosyal dışlama ve dedikodu, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen psikolojik şiddet türleri arasında yer almıştır. Özellikle “toplantı, sosyal etkinlik, proje veya ekipten dışlama” (f=11) ve “dedikodu yayma” (f=11) davranışları öğretmenlerin sosyal ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Hiçbir sosyal faaliyete beni dahil etmiyorlar. Projelerde hep aynı kişilerle çalışıyorlar. Beni ya fark etmiyorlar ya da bilerek görmezden geliyorlar.” (K9) Dedikodu yayma davranışları da katılımcıların mesleki itibarlarını zedeleyen ve meslektaş ilişkilerini bozan önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Meslektaşlarımdan arkamdan konuşması ve dedikodu yapması beni en çok inciten davranışlar. Özellikle toplantılarda benimle ilgili olumsuz yorumlar yapıldığını duyduğumda çok üzülüyorum.” (K1) şeklinde ifade etmektedir. Bu tür davranışlar öğretmenler arasında güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olmaktadır.

İtibar ve onura saldırılar temasına göre; katılımcılardan bazıları, yaptıkları işin değersizleştirildiğini, mesleki yeterliliklerinin küçümsendiğini belirtmişlerdir. “Yaptığı işi küçümseme, değersiz görme” (f=6) kodu altında toplanan bu ifadeler, bireyin mesleki onuruna doğrudan yapılan saldırılar olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Her etkinliğe kendi öğrencisini katmaya çalışan öğretmenler var. Böylece kendilerini daha başarılı seni daha başarısız göstermeye çalışıyorlar.” (K14) “Kendi işlerini savsaklayıp sizin işinize karışıyorlar, yaptığınız işler ve başarılar görülüyor.” (K11) Bu tür yaklaşımların, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve kendilik değerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar temasına göre; bazı katılımcılar, görev dağılımlarında adaletsizlik yaşadıklarını ve kendilerine kasıtlı olarak daha fazla sorumluluk yüklendiğini ifade etmişlerdir. “Aşırı iş yükleme” (f=3) bu tema altında en sık ifade edilen psikolojik şiddet türü olmuştur. Bu tür uygulamaların öğretmenlerin iş doyumunu düşürdüğü ve tükenmişlik hissini artırdığı anlaşılmaktadır. “Komisyonda hep bana görev veriliyor. Her işte adım geçiyor ama diğerleri bu yükü paylaşmıyor. Bilerek yapıldığını düşünüyorum.” (K10). Bu bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından iletişimden sosyal ilişkilere, mesleki itibardan iş yüküne kadar farklı boyutlarda psikolojik şiddet türlerine maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum hem bireysel düzeyde öğretmenin psikolojik iyi oluşunu hem de kurumsal düzeyde okul içi ilişkilerin sağlığını tehdit etmektedir.

2-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından psikolojik şiddete ne sıklıkta maruz kalmaktadırlar?

Tablo2 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından psikolojik şiddete ne sıklıkta maruz kaldıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
Belirli dönemlerde artış	Teneffüslerde artıyor	1
	Sınav haftaları artıyor	4
	Toplantılarda artıyor	9

Tema	Kodlar	f
Olaylara bağlı değişim	1.sınıf okutan öğretmenlere öğrenci dağıtımında	2
	Yarışma, proje, etkinlik olduğunda	3
	İdare değişikliği sonrası	9

Tablo 2 ‘de sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin sıklığına ilişkin algıları incelenmiştir. Elde edilen veriler, psikolojik şiddet davranışlarının belli dönemlerde ya da belirli olaylara bağlı olarak yoğunlaştığını göstermektedir. Bulgular, “belirli dönemlerde artış” ve “olaylara bağlı değişim” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Belirli dönemlerde artış temasına göre katılımcı öğretmenler, psikolojik şiddetin yılın veya haftanın bazı dönemlerinde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Özellikle “toplantı zamanlarında” psikolojik şiddet davranışlarının arttığı belirtilmiştir (f=9). Toplantılarda yaşanan gerginlikler, alaycı tutumlar, sözlü sataşmalar ya da dışlayıcı tavırlar öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. “Toplantılarda bazı öğretmenlerin ses tonu, seçtikleri kelimeler çok kırıcı olabiliyor. Özellikle eleştirecekleri zaman herkesin içinde söylüyorlar.” (K7) “Sınav haftalarında artıyor” (f=4) ve “teneffüslerde artıyor” (f=1) ifadeleri de öğretmenlerin psikolojik şiddete belli zaman dilimlerinde daha çok maruz kaldıklarını göstermektedir. Özellikle sınav dönemlerinde yaşanan iş yoğunluğu, stres ve iletişim kopuklukları psikolojik şiddet davranışlarını tetikleyebilmektedir.

Olaylara bağlı değişim temasına göre katılımcılar, bazı olayların ardından psikolojik şiddet davranışlarında artış yaşandığını ifade etmişlerdir. Özellikle “idare değişikliği sonrası” (f=9) psikolojik şiddetin arttığı vurgulanmıştır. Katılımcılardan biri bu süreci şöyle açıklamıştır: “Yeni idare geldikten sonra gruplaşmalar arttı. Eskiden samimi olduğum insanlar bile artık yüzüme bile bakmıyor. Arkamdan konuşmaya başlandı.” (K13) Ayrıca, “yarışma, proje, etkinlik olduğunda” (f=3) ve “1. sınıf okutan öğretmenlere öğrenci dağıtım sırasında” (f=2) da rekabet ve çıkar çatışmalarına bağlı olarak psikolojik şiddetin arttığı belirtilmiştir.” Birinci sınıfı okutacağım sene idare tarafından öğrenci dağıtımını adaletli yapılmamıştı, okulun eski kadrosundaki öğretmenlerin kayırıldığını düşünüyorum.” (K9) sözleriyle idarenin adaletli olmadığı durumların öğretmenler arasında psikolojik şiddete yol açabildiğini göstermektedir. Bu tür durumlar, iş birliği yerine bireysel çıkarların ön plana çıktığı dönemler olarak değerlendirilmiş, dolayısıyla psikolojik gerilimlerin arttığı zamanlar haline gelmiştir. Bu bulgular, psikolojik şiddetin sadece bireyler arası kişisel sorunlardan kaynaklanmadığını, aynı zamanda belirli dönemsel ve yapısal faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul içinde yaşanan idari değişiklikler, akademik takvime özgü stresli dönemler ve görev dağılımları gibi süreçlerin, öğretmenler arası ilişkilerde gerginlik yaratarak psikolojik şiddet davranışlarını artırdığı söylenebilir.

3- Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Tablo3 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
İş performansına etkisi	Motivasyon kaybı	9
	Performans düşüklüğü ve yetersizlik hissi	8
	Performansını etkilemiyor	3
Özel hayata yansımaya	Aile içi gerginlik	5
	Uyku düzensizliği	7
	Mutsuzluk	5

Tablo3’ de sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin, bireysel ve mesleki yaşamlarına olan etkileri incelenmiştir. Veriler, iş performansına etkisi ve özel hayata yansımaya olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

İş performansına etkisi temasına göre katılımcıların büyük bir bölümü, psikolojik şiddetin iş performansları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu kapsamda en çok dile getirilen kod, “motivasyon kaybı”dır (f=9). Katılımcılar, yaşadıkları olumsuz tutumlar nedeniyle derse ve okul ortamına karşı isteklerinin azaldığını belirtmiştir. “Derse girerken eskisi gibi istekli olmuyorum. Ne yaparsam yapayım göz ardı edildiğimi düşünmek moralimi bozuyor.” (K3) Bunun yanında, “performans düşüklüğü ve yetersizlik hissi” (f=8) de sıklıkla ifade edilen bir etkidir. Katılımcılar, kendilerine yönelik küçümseyici ya da dışlayıcı tavırların, mesleki yeterliliklerine olan güvenlerini zedelediğini ve zamanla işlerinde verimlilik kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Sürekli eleştirildikçe insan kendinden şüphe etmeye başlıyor. Bir süre sonra ‘Acaba gerçekten yetersiz miyim?’ diye düşünmeye başlıyorsun.” (K4) Buna karşın az sayıda katılımcı (f=3), yaşadığı psikolojik şiddetin mesleki performansına etki etmediğini, profesyonel kimliğini koruyarak görevine devam ettiğini ifade etmiştir. “Ben işime odaklanırım. Kim ne derse desin sınıfa girdiğimde o kapının arkasında bırakırım.” (K15)

Özel hayata yansıma temasında katılımcıların görüşlerine göre, okul ortamında yaşanan psikolojik şiddet sadece iş yaşamını değil, özel hayatlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kapsamda en sık dile getirilen etkilerden biri “uyku düzensizliği” dir (f=7). Katılımcılar, yaşadıkları gerilimi gece boyunca da taşımaktan dolayı uyku sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Gece yatınca hep aklıma geliyor, yaşadıklarım dönüp duruyor kafamda. Uyumakta zorlanıyorum.” (K9) Ayrıca “aile içi gerginlik” (f=5) ve “mutsuzluk” (f=5) da öğretmenlerin özel yaşamlarında karşılaştıkları önemli sorunlar arasındadır. Katılımcılar, okulda yaşanan gerilimlerin ev ortamına da taşındığını ve bu durumun hem ruh halleri hem de aile ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. “Evde her şeye daha çabuk sinirleniyorum. Ailem bazen ne olduğunu anlamıyor ama okulda yaşadıklarım beni fazlasıyla yoruyor.” (K5)

Bu bulgular, psikolojik şiddetin öğretmenler üzerinde yalnızca mesleki değil, psikolojik ve sosyal açılardan da çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, bu tür davranışların uzun vadede hem mesleki motivasyonlarını hem de kişisel yaşam dengelerini ciddi biçimde bozabildiğini vurgulamıştır.

4- Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

Tablo 4 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
Pasif stratejiler	Susma	10
	Görmezden gelme	2
Aktif stratejiler	Karşılık verme	9
	Yönetime bildirme	2
	Meslektaşlardan destek alma	13
	Psikolojik destek	2
Kurumsal öneriler	İletişimi arttıran sosyal etkinlikler	7
	Yönetici müdahalesi	2
	Seminer	2
	Arabulucu kıdemli öğretmen desteği	2
	Psikolojik şiddet önlenemez, kişilik bozukluğu	5

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin psikolojik şiddet karşısında geliştirdikleri başa çıkma stratejileri üç ana tema altında toplandığı görülmektedir: pasif stratejiler, aktif stratejiler ve kurumsal öneriler. Bu temalar, öğretmenlerin bireysel baş etme yaklaşımlarını ve kurumsal çözüm beklentilerini ortaya koymaktadır.

Pasif stratejiler temasına göre katılımcıların önemli bir kısmı, psikolojik şiddetle başa çıkmak için pasif stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Bu stratejiler arasında en yaygın olanı “susma”dır (f=10). Katılımcılar, yaşadıkları olumsuz davranışlara karşı sessiz kalmayı bir savunma mekanizması olarak benimsemekte; bunun nedeni olarak da sorunların büyümesinden duyulan endişeyi ya da karşılık vermenin işe yaramayacağı düşüncesini göstermektedir. “Konuşsam daha da büyür. O yüzden içime atıyorum.” (K5) Bunun yanında, “görmezden gelme” (f=2) de öğretmenlerin başvurduğu bir başka pasif baş etme yöntemidir. Katılımcılar, olumsuz davranışları dikkate almamaya çalışarak kendilerini koruduklarını ifade etmişlerdir. “Bazen duymamış gibi davranıyorum. Yok saymak daha az yoruyor.” (K15)

Aktif stratejiler temasına göre bazı öğretmenler ise daha aktif stratejiler kullanarak psikolojik şiddete doğrudan tepki vermektedir. Bu stratejilerden biri “karşılık verme”dir (f=9). Katılımcılar, psikolojik şiddete maruz kaldıklarında zaman zaman aynı sertlikle cevap verdiklerini, bu şekilde karşı tarafın geri adım attığını düşündüklerini belirtmiştir. “Susunca daha çok üstüme geliyorlar. Artık cevap veriyorum. Geri çekiliyorlar o zaman.” (K11) Diğer aktif stratejiler arasında “meslektaşlardan destek alma” (f=13) öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dayanışma ve duygusal destek yoluyla psikolojik yüklerini hafifletmeye çalıştıklarını göstermektedir. “Yanımda olan arkadaşlarım olmasa dayanamazdım. Onlarla konuşunca rahatlıyorum.” (K14) Daha az sayıda öğretmen ise yaşadığı durumu “yönetime bildirme” (f=2) yoluna gitmiştir. Bu yöntemi tercih eden katılımcılar, resmi yollarla çözüm aramanın daha etkili olabileceğini düşünmektedir.

Kurumsal öneriler temasına göre katılımcılar, bireysel baş etme yöntemlerinin yetersiz kalabildiği durumlarda okul yönetimlerinin ya da kurumun devreye girmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öne çıkan önerilerden biri, okul içinde “iletişimi artıran sosyal etkinliklerin” düzenlenmesidir (f=7). Katılımcılar, samimi ortamların gruplaşmaları azaltabileceğini ve yanlış anlaşılmalara önleyebileceğini belirtmiştir. “Birlikte yapılan etkinlikler herkesi yumuşatıyor. En azından birbirimizi tanıma şansımız oluyor.” (K3) “Psikolojik destek sağlanması” (f=2), “yönetici müdahalesi” (f=2), “psikolojik şiddet konulu seminerler” (f=2) ve “arabulucu kıdemli öğretmenlerin desteği” (f=2) gibi diğer öneriler, öğretmenlerin psikolojik şiddetin önlenmesinde kurumsal yapıların daha etkin rol oynaması gerektiği yönündeki beklentilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, psikolojik şiddetin tamamen önlenemez olduğunu, bunun daha çok kişilikle ilgili bir durum olduğunu ifade etmişlerdir (f=5). Bu öğretmenlere göre, kurumların çabaları sınırlı olabilir; çünkü bu tür davranışların kökeni bireysel özelliklerden kaynaklanmaktadır. “Bazı insanlar var ki ne yaparsan yap değişmiyor. Sorun onların karakterinde.” (K7). Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik şiddetle başa çıkarken hem bireysel hem de örgütsel stratejilere yöneldiklerini, ancak çoğunlukla sessizlik ve sosyal destek gibi yollarla sorunu kişisel düzeyde çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Kurumsal çözüm önerileri ise daha kalıcı ve yapısal yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

4-Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet deneyimlerini anlamak ve bu şiddete yönelik başa çıkma yollarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, sınıf öğretmenleri arasında psikolojik şiddetin çoğunlukla örtük, sistematik ve yaygın biçimde yaşandığını göstermektedir. Öğretmenlerin en çok iletişim ve sosyal ilişkilere dönük psikolojik şiddet türlerine maruz kaldığı görülmüştür. İmalı sözler, dışlama ve dedikodu gibi davranışlar, öğretmenlerin meslektaşları tarafından sıkça sergilenen olumsuz tutumlar arasındadır. Bu bulgular, Einarsen ve arkadaşlarının (2003) psikolojik şiddeti süreklilik gösteren, yöneltilmiş ve bireyin mesleki itibarını zedelemeye dönük davranışlar olarak tanımladığı çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler bu tür davranışlara özellikle toplantılar, sınav haftaları, idari değişiklikler gibi stresin arttığı dönemlerde daha yoğun maruz kaldıklarını belirtmiştir. Yıldırım ve Yıldırım’ın (2007) eğitim çalışanları arasında yaptığı benzer çalışmalarda da, psikolojik şiddetin kurumsal dönüşümler veya dönemsel baskıların arttığı süreçlerde yoğunlaştığına işaret edilmiştir. Bu bulgu, okul ortamlarında örgütsel kültürün ve yönetim tarzının şiddet ortamını besleyici rol oynayabildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğu, yaşadıkları psikolojik şiddetin doğrudan mesleki performanslarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Motivasyon eksikliği, tükenmişlik, meslekten soğuma, içe

kapanma ve özel hayatta stres artışı gibi belirtiler yaygın olarak dile getirilmiştir. Bu durum, Maslach ve Jackson'ın (1981) tükenmişlik sendromu ile ilgili tanımlamalarıyla örtüşmekte; psikolojik şiddetin öğretmenlerde duygusal tükenmeye ve mesleki bağlılıkta düşüşe neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yaman ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışma da bu çalışma ile örtüşmekte; psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin kendilerini dışlanmış ve aşağılanmış hissettiklerini, dolayısıyla bu durumun hem okul hayatına hem de özel hayatına yansiyarak huzursuzluk ve strese neden olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde; Spratlan (1995) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada, kendilerine uygulanan psikolojik şiddetin, onların tükenmişlik düzeylerini arttırdığını ve iş doyumu düzeylerini azalttığını, Doğan (2009) psikolojik şiddetin öğretmenlerin iş doyumunu azalttığını, Alanyalı (2006) stresin tükenmişliği artırıp iş doyumunu azalttığını, Çam (1992), Akçamete vd. (2001), Gencer (2002), Kale (2007) ise tükenmişliğin öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini azalttığını saptamışlardır.

Başa çıkma stratejileri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pasif yöntemlere başvurduğu görülmüştür. Bunlar arasında susma, görmezden gelme, sabretme, içe kapanma gibi tutumlar ön plana çıkmaktadır. Daha az sayıda öğretmen doğrudan karşılık verme veya yönetime bildirme gibi aktif yöntemler kullanmıştır. Sosyal destek arayışında ise genellikle meslektaşlar tercih edilmiş, okul idaresinden yardım alma az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Bu veri, öğretmenlerin çoğunun yönetime güvenmekte zorlandığını veya yönetsel desteğin yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir. Türküm'ün (2011) belirttiği üzere, Türkiye'de psikolojik şiddetle ilgili çeşitli yasal düzenlemeler mevcut olmasına rağmen, öğretmenlerin bu yasal yaptırımları kullanma konusunda genellikle çekingen davrandıkları görülmektedir. Özellikle adli mercilere başvurma ya da psikolojik destek alma konusunda yaşanan bu tereddüt, maruz kalınan psikolojik şiddetin etkilerinin daha kalıcı ve başa çıkılması güç bir hale gelmesine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenler, mevcut durumun iyileştirilmesi adına çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bunlar arasında öğretmenler arası iletişimi artırmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, psikolojik destek hatlarının kurulması, okul yönetimlerinin daha duyarlı ve adil olması gibi yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin sorunu yalnız bireysel değil, sistemsal olarak da değerlendirdiğini ve çözümün kurumsal düzeyde aranması gerektiğini fark ettiklerini göstermektedir.

Son olarak, sınıf öğretmenleri arasında meslektaşlar kaynaklı psikolojik şiddetin ciddi bir sorun olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik şiddet çoğunlukla dolaylı, örtük ve kurumsal denetimden uzak biçimlerde gerçekleşmekte; bireylerin iş doyumunu, motivasyonunu ve psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir. Özellikle dönemsel baskıların yüksek olduğu zamanlarda ve yönetsel belirsizlik durumlarında psikolojik şiddetin daha görünür hale geldiği ortaya konmuştur. Öğretmenler bu süreçle başa çıkarken genellikle bireysel stratejiler geliştirmekte, pasif direniş yöntemlerine başvurmakta ve destek mekanizmalarının eksikliğinden yakınmaktadır. Bu durum, okul ikliminde açık iletişim, dayanışma kültürü ve güvene dayalı yönetim yapısının yetersizliğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında psikolojik şiddetle etkin bir biçimde mücadele edebilmek için kapsamlı ve işlevsel destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Bu tür mekanizmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmanın yanı sıra, ruh sağlığının korunmasına ve eğitim ortamlarının daha güvenli ve sağlıklı hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, psikolojik şiddetin sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumu ile öğrencilerin eğitim kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyarak, bu alanda acil önlem alınması gerektiğini göstermektedir. Nitel araştırma deseniyle ve 15 sınıf öğretmeni ile sınırlı olarak yürütülen bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin örgütsel psikolojik güvenliklerine ilişkin mevcut durumu yansıtmakta ve bu görünmez sorunun çözümüne yönelik ilk adım olarak, öğretmenlerin seslerinin duyulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem mevcut duruma ışık tutmakta hem de ileride gerçekleştirilecek araştırmalara veri tabanı oluşturabilecek nitelikte katkılar sunmaktadır. Gelecek araştırmaların, psikolojik şiddetin önlenmesine yönelik stratejileri daha derinlemesine ele alarak, çözüm odaklı uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Akademik açıdan, bu çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda farklı bölge ve okul türlerinde daha geniş katılımlı nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle okul yöneticileri, diğer öğretmen grupları ve öğrenci velileri gibi farklı paydaşların da dâhil edildiği çok boyutlu araştırmalar, psikolojik şiddetin yapısal nedenlerini daha bütüncül bir şekilde ortaya koyabilir. Ayrıca, müdahale ve önleme stratejilerinin etkililiğini değerlendiren uygulamalı çalışmaların yapılması, alana katkı sunacak önemli bir gelişme olacaktır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, şu öneriler geliştirilebilir: Okul içi destek sistemleri (rehberlik, psikolojik danışmanlık, mentor öğretmenlik gibi) oluşturulmalı ve işlevsel hâle getirilmelidir. Öğretmenler arası iletişimi güçlendirecek sosyal ve mesleki etkinlikler düzenlenmeli, gruplar arası etkileşim teşvik edilmelidir. Yönetici farkındalığı artırılmalı; okul yöneticileri öğretmenler arası ilişkileri izlemeli ve müdahale edebilmelidir. Psikolojik şiddetin önlenmesine yönelik olarak okullarda açık ve net politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesi ve sahip oldukları haklar konusunda farkındalıklarının artırılması, hem şiddetin önlenmesi hem de maruz kalınan durumlarda gerekli adımların atılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abay, A. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). Tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alanyalı, L. K. (2006). Örgütsel stres kaynaklarının iş tatminine olan etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32, 213-224.
- Atmaca, M. ve Öntaş, Ö. (2014). Öğretmenlerin mobbing algıları ve başa çıkma stratejileri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(3), 35-56.
- Boztepe, M. (2016). İstanbul Anadolu Yakasındaki Resmi İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Akademi.
- Celep, C. ve Eminoğlu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 4761-4774.
- Çalık, T., Tabak, H. ve Yavuz Tabak, B. (2018). School violence: School administrators' perspectives and ways of solution in Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(5), 601-610. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018541310>
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara.
- Çoban, E. (2015). İstanbul Anadolu Yakasındaki Resmi Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davenport, N., Distler, R. ve Elliot, G. (2003). Mobbing: İşyerinde duygusal taciz (O. Öner, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Doğan, M.A. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Uygulanan Psikolojik Şiddetin (Mobbing) İş Doyumuna Etkisi: Ankara İli Sincan İlçesi Örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. International Journal of Manpower, 20(1), 16-27.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C. L. (2003). Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice. Taylor ve Francis.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C. L. (2011). Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice. CRC Press.

- Gencer, A. (2002). Öğretmenlerinin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hoel, H. ve Salin, D. (2003). Organizational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen vd. (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace* (pp. 203–218). Taylor ve Francis.
- Kahya, C. ve Koç, H. (2019). Öğretmenlerin meslektaş zorbalığına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 597–620.
- Kale, F. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kızıltan, E. (2019). Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbing eylemlerine yönelik nitel bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.
- Martino, V., Hoel, H. ve Cooper, C. L. (2003). Preventing violence and harassment in the workplace. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Matthiesen, F. (1990). *Bullying at the worksite*. 4th European Conference on Health Psychology, Oxford.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları – İstanbul ili Anadolu yakasındaki İmam-Hatip ortaokullarında bir tarama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özişik, Z. (2014). Hatay ilindeki Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddete İlişkin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Reddy, R. A., Espelage, E., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., ... ve Kanrich, J. (2013). Violence against teachers: Case studies from the APA task force. *International Journal of School ve Educational Psychology*, 1(4), 231–245. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>
- Roderick, R. (2010). Examining causes and prevention of violence and aggression in the workplace. Seminar Research Paper Series, Paper 40. University of Rhode Island.
- Spratlan, L.P. (1995). Interpersonal conflict which includes mistreatment in a university workplace. *Violence and Victims*, 10(4), 285–297.
- Straus, M. A. ve Gelles, R. J. (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. Transaction Publishers.
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209–230.
- Tınaz, P. (2006). *İş yerinde psikolojik taciz (mobbing)*. Beta Yayıncılık.
- Türküm, A.S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33 (5), 644-650.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 203–214.

- Yaman, V., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1136–1151.
- Yaşlıca, E. (2015). İstanbul Anadolu Yakasındaki Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddetleri (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Yıldırım, D. (2007). Öğretmenlerde mobbing davranışlarının yaygınlığı ve etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 189–197.
- Zapf, D. ve Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 497



Makale id= 30

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0000-1700-8480, 0000-0002-5404-1655

| 114

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri ile İletişim Sürecindeki Etkililiği Arasındaki İlişki**Araştırmacı Emel Yeşilköy Arslan¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün²**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / EğitimYönetimi ve Denetimi BilimDalı, 14280 Bolu, Türkiye²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Bolu

*Corresponding author: Emel Yeşilköy Arslan

Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde görev yapan 201 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmış, veri toplama aracı olarak Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile Özmen ve Yörük (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman korelasyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim süreçlerindeki etkililik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle empati, sosyal beceriler ve özdenetim gibi duygusal zekâ bileşenlerinin, öğretmenlerin yöneticilerle kurduğu iletişimi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin öğretime odaklanmaya, erkek öğretmenlerin ise duygusal zekâ becerilerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul türü değişkenine göre ise ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin olumlu algılarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmamıştır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerle olan iletişim süreçlerini doğrudan etkilediği ve bu durumun okulun genel işleyişine olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerine yönelik duygusal zekâ ve etkili iletişim becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programlarının planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, İletişim, Okul Müdürü, Öğretmen Algısı, Eğitim Yönetimi***The Relationship Between School Principals' Emotional Intelligence Skills and Their Effectiveness in the Communication Process According to Teachers' Perceptions***

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between school principals' emotional intelligence skills and their effectiveness in the communication process, based on teachers' perceptions. The research was conducted with 201 teachers working in the city center of Bolu during the 2024–2025 academic year. A relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. As data collection tools, the “Emotional Intelligence Skills Evaluation Scale for Administrators” developed by Öztekin (2006) and the “Effectiveness of School Administrators in the Communication Process Scale” developed by Özmen and Yörük (2007) were employed. Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, and Spearman correlation analyses were used to analyze the data. The findings reveal a positive and significant relationship between school principals' emotional intelligence skills and their effectiveness in communication processes. It was found that components of emotional intelligence such as empathy, social skills, and self-regulation positively influence teachers' communication with administrators. According to the gender variable, female teachers had higher perceptions related to instructional focus, while male teachers had higher perceptions regarding emotional intelligence skills. Regarding school type, primary school teachers were found to have more positive perceptions of school principals compared to those working in other types of schools. No significant differences were found according to education level and professional seniority. In conclusion, it was revealed that school principals' emotional intelligence levels directly affect

communication processes with teachers and contribute positively to the overall functioning of the school. Based on the data obtained, it is recommended that in-service training programs be planned to enhance emotional intelligence and effective communication skills among school administrators.

Keywords: Emotional Intelligence, Communication, School Principal, Teacher Perception, Educational Administration

1.GİRİŞ

Toplunun eğitilmesinde büyük rol oynayan okullardır. Eğitimin büyük çoğunluğu okullarda gerçekleşir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi iyi yönetilmesi ile sağlanır. Okul müdürlerinin iyi bir yönetici olabilmeleri de iyi bir iletişim becerisine sahip olmalarını gerektirir. Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği okul iklimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda etkili bir iletişim süreci kurabilmek için teknik beceriler yetersiz kalmakta, okul müdürlerinin kendi duyguları ve karşısındaki kişinin duygularını anlama ve yönetebilme becerisi olan duygusal zekâ büyük önem kazanmaktadır.

1.1.Duygusal Zekâ

Günümüzde empati kurma, öz-farkındalık, ilişkileri yönetme ve stresle başa çıkma (Acar 2001) gibi becerileri kapsayan duygusal zekâ IQ'nun ötesinde bir yetenek hem kişisel hem de profesyonel başarının anahtarı olarak öne çıkmaktadır. Mayer ve Salovey (1997) tarafından geliştirilen ve Goleman (1995) ile popülerleştirilen bu kavram, bilişsel yeteneklerin ötesinde, duygusal süreçlerin bireylerarası ilişkiler ve adaptif işlevsellik üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Duygusal zekâ kişinin kendi ve diğer insanların duygularını anlama beceri ve yeteneğidir (Kumani,2015). Cooper ve Sawaf 'a (1997) göre duygusal zekâ insan ilişkilerinde bilgi ve enerjide duyguların gücünün etkisini anlama ve doğru bir biçimde kullanabilme yeteneğidir. Atabek'e (2000) göre ise duygusal zekâ empati kurabilme, iradeli olma, sevgi -saygıyı bilme, sorunlarını çözebilme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ ile ilgili birçok çalışma yapılmış, bunların sonucunda pek çok model geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Goleman (1995, akt. Somuncuoğlu, 2005)'e ait olup model özbilinç, empati, özyönetim, sosyal yetenek ve motivasyondur alt boyutlarından oluşmaktadır. Özbilinç; kişinin kendini tanıması, neleri daha iyi yapabileceğini bilmesi ve değerlendirmesidir (Beceren, 2002). Fenigsteire (1979, akt. Alkal, Akça ve Korkmaz, 2019)'a göre özbilinç; kişinin kendini dışarıdan başkalarının gözünden görmesi ve değerlendirmesidir. Özbilinci yüksek kişiler kendilerini olumsuz olayların olduğu durumlarda daha kolay toparlayabilmektedir. Empati; kişinin kendini başkalarının yerine koyabilme yeteneğidir (Ersoy ve Köşker, 2016). İlişkilerde önemi büyüktür. Öz bilinç varsa empati oluşur. Kendi duygularını anlayan birey başkalarının duygularını anlayabilir. Özyönetim; bireyin duygularının kendine ve etrafındaki insanlara zarar vermemesi, işlerini kolaylaştırması olarak belirtilmektedir (Çolakoğlu ve Örnek, 2016). Duyguların uygun bir şekilde yönetilebilmesi, denetlenmesidir (Maboçoğlu, 2006). Sosyal yetenek, bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşulları dikkate alarak sahip olduğu bilgiyi sosyal hedefler doğrultusunda etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Ford,1982). Motivasyon; içsel güdülenme olup, hedef doğrultusunda duyguların harekete geçirilmesi olarak belirtilmektedir (Goleman ,1998). İnsanı güdüleyen arzu, korku gibi duyguları ve gereksinimleridir (Öztürk ve Dündar ,2003). Motivasyonu yüksek olan kişiler başarılı olmaktadır. Öz yönetim ve empatinin yüksek olması, sosyal becerileri de olumlu yönde etkilemektedir (Goleman,1998). Öz bilince ulaşıp; sorun oluşturan duygularla baş etmeyi ve empati duymayı öğrendikten sonra, sosyal yeteneklerini de geliştirip, kendini motive etme öğrenildiğinde duygusal zeka da artabilmektedir (Goleman, 2000). Yöneticilerin duygusal zekâ becerileri örgütün amaçlarına ulaşmasında etkilidir (Goleman ,2005). Yöneticiler, örgüt çalışanlarını etkili bir şekilde dinlemeli ve anlamalıdır (Suhaimia, Marzukia, & Mustafa, 2014). Başarılı yöneticilerin öz farkındalığı yüksek olur bu durum astları ile empati kurmasını da sağlamaktadır. Empati kurabilen ve iletişim becerisi olan yöneticiler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilirler (Çavdar vd., 2022). Öğretmenler yöneticisi tarafından dinlenir, anlaşılırsa eğitime yönelik beklentileri artabilir (Yazıcı vd., 2022). Yöneticinin desteği ile öğretmenlerin eğitimde sergiledikleri bilgi ve yeteneklerini arttırabilir (Özgenel, Mert ve Parlar, 2022).

1.2.İletişim

İletişim; duygu, düşünce, bilgilerin karşı tarafa aktarılması ve sürecin karşılıklı olmasıdır (Tuna, 2012). İletişim, bilgi, düşünce ve verilerin anlaşma ve uzlaşmaya vararak iletilmesidir (Şimşek, 1998). Türkçe sözlükte (TDK, 2005) İletişim “duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, iletişim” olarak belirtilmektedir. En bilinen haliyle iletişim kaynak, duygu ve düşüncelerini karşı tarafta bir etki oluşturmak için, çeşitli sembollerle mesaj haline getirip kanal aracılığıyla alıcıya göndermesi ve alıcının mesaja verdiği tepkilerdir. Bu aşamada iletişim sürecini aksatan etkenler de gürültü olarak tanımlanmaktadır (Hick ve Gullet, 1998). Örgüt bazında iletişim denildiğinde kişiler olduğu kadar örgütteki liderler, yöneticiler, gruplar arasındaki ilişkilerden ve bu ilişkilerin etkilerinden bahsetmek gerekir (Geddes, 1995; Çelikkaya, 1998; Bursalioğlu, 1999; Taymaz, 2000). Çünkü yönetim süreçlerinin temelini iletişim oluşturmaktadır (Callan,1993; Kaya, 1999; Roebuck, 2000). Örgüt içi iletişim, literatürde dört temel başlık altında sınıflandırılmaktadır (Taymaz, 2000). Bunlar; yöneticiden astlara doğru gerçekleşen ve üst yönetimin mesajı başlattığı yukarıdan aşağıya iletişim, astların bilgi ve geri bildirim sağladığı aşağıdan yukarı iletişim, benzer hiyerarşik düzeydeki bireyler arasında gerçekleşen yatay iletişim ve tüm bu iletişim biçimlerinin birlikte kullanıldığı dairesel ve çapraz iletişim şeklinde tanımlanmaktadır. Bu iletişim türleri, örgüt içerisinde bilgi akışının yönünü ve biçimini belirlemesi bakımından önemli bir yapı taşı oluşturmaktadır. Bursalioğlu (1999), örgütsel iletişimin önemini vurgularken, "Yönetim için karar verme ne kadar önemliyse, örgüt için de iletişim o denli önemlidir" ifadesini kullanarak iletişimin örgütsel yapılar açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmektedir. Okulda yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer yardımcı görevliler formal ve informal olarak çeşitli iletişim türleriyle sürekli iletişim halindedir (Hoşgörür, 2012). Okul müdürleri okulda bir lider konumunda olduğu için iyi dinleyici olmalı, empati kurabilmeli, düşüncelerini açık bir şekilde karşı tarafa iletebilmeli, kısaca etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Bursalioğlu,1999; Şimşek, 1997; Şişman, 2002). Bunun yanı sıra okul müdürleri; okulda olumlu bir iklim oluşturmali, değişime uyum sağlamalı, doğru kararlar sağlamalı, doğru plan, program, değerlendirme yapabilmeli ve koşulları daha iyi hale getirebilmek için etkili iletişim kurabilmelidir (Ada vd., 2015). Başka bir ifadeyle ise okul müdürlerinin iletişimde rolleri şu şekilde özetlenebilir; çift yönlü iletişim kurar, açık ve net olarak iletişim kurar, çatışmaları doğru bir şekilde çözer, öğrenci, veli ve öğretmenlerle iyi bir iletişim kurar (Çelik,2000). Etkili bir yönetimde liderlik ve iletişim süreçleri, okul ortamında öğretmen niteliğinin ve verimliliğinin artmasına katkı sağlayabilmektedir (Cemaloğlu, 2002).

1.3. Duygusal Zekâ ile İletişim Arasındaki İlişki

Okulda okul müdürleri; var olan sorunlara rağmen okulun amaçları için mücadele edebiliyorsa, sağlıklı bir ruh haline sahipse, problemlerini doğru bir şekilde çözümleyebiliyorsa, empati kurabiliyorsa duygusal zekâ becerisi iyi düzeydedir ve öğretmenlerle daha uygun ilişkiler kurabilmektedir (Atay, 2002). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki duygusal zekâ ile iletişim becerisi birbiriyle olumlu yönde ilişkilidir. Yöneticilerin sosyal becerileri, duygusal zekâ becerilerine bağlı olmaktadır. Bu da güçlü bir iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Goleman, 1995; Akt. FME, 2014) Başarısız yöneticiler incelendiğinde, teknik eksiklikten çok ilişkilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir (Gibbs ,1995). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda görülüyor ki okul müdürlerinin iyi bir yönetici olup okulu hedeflerine ulaştırma, öğretmen performansı ve öğrenci başarısını artırma gibi birçok etkende iletişim becerileri yatmaktadır. Okullarda akademik başarıyı arttırmak için okulu idare eden yöneticilerin duygusal farkındalığı yüksek ve buna bağlı olarak çalışanlarla iletişimi güçlü olmalıdır Buradan hareketle oklu müdürlerinin İletişim becerisinin duygusal zekâ ile bağlantılı olduğunun tespit edilmesi faydalı olacaktır. Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiğinin değerlendirilmesi literatüre katkıda bulunacaktır. Duygusal zekâ ile birçok çalışma yapılmış, fakat okul müdürlerinin İletişim sürecindeki etkililiği ile duygusal zekâsı ilişkisini araştıran çalışma sayısı ilkökul müdürleri ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışma ilkökul, ortaokul, lise müdürlerini de kapsamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyet, kıdem, okul türü eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bolu ili merkez resmi ilköğretim, ortaokul, lisede görev yapan; basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere google form aracılığıyla dijital ortamda dağıtılan 201 ölçeğin tamamı geri dönmüş olup, veri toplamada %100 başarıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,7'si kadın, %47,3'i erkek; %50,2'si ilköğretim, %30,3'ü ortaokul, %19,4'ü lise öğretmeni; %79,6'sı lisans, %20,4'ü lisansüstü eğitim almıştır; %16,9'u 1-10 yıl, %43,8'i 11-20 yıl, %39,3'ü 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında iki kısımdan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve Özmen ve Yörük (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.

“Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” tek boyutlu ve 32 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçek dereceleme maddeleri “1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5- Her Zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğinin göstergesi Cronbach Alfa (α) katsayısı 0,97 hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa (α) katsayısı 0,90 hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir.

“Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” 18 maddeden oluşan ölçek yöneticinin ilgisi, iletişim yöntemi, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklaşma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha (α) katsayısı ölçekte 0,89; alt boyutları olan yöneticinin ilgisi 0,91, iletişim yöntemi 0,90, çevreyle bütünleşme 0,92, öğretime odaklaşma 0,95 hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir. Dereceleme maddeleri “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda birinci alt problemlerin analizi için aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss) betimsel analizi; ikinci alt problemin analizi için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi; üçüncü alt problemin analizi için Spearman Korelasyon testleri kullanılmıştır (Köklü ve diğ., 2000).

3-BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem 1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği ne düzeydedir? Birinci alt probleme yönelik bulgular tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği

		N	$\bar{x}$	Ss
İletişim sürecinin etkililiği	Öğretime odaklaşma	201	3,594	0,743
	Yöneticinin ilgisi	201	3,594	0,948
	İletişim yöntemi	201	3,750	0,761
	Çevreyle bütünleşme	201	3,369	0,777
	Toplam	201	3,587	0,730
Duygusal zekâ		201	3,540	0,895

Tablo 1’e göre okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililik göstermelerine ilişkin öğretmen algıları $\bar{x}=3,58$ ile olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililik göstermeleri ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmen algılarının öğretime odaklanma alt boyutunda $\bar{x}=3,59$, yöneticinin ilgisi alt boyutunda $\bar{x}= 3,59$, iletişim yöntemi alt boyutunda $\bar{x}=3,75$ ile olumlu düzeyde; çevreyle bütünleşme alt boyutunda ise $\bar{x}=3,36$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri $\bar{x}=3,54$ ile çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.2.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem 2- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği anlamlı bir fark göstermekte midir?

3.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre

Tablo 2’de öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul Müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
İletişim sürecinin	Öğretime	Kadın	106	109,17	11571,50	4169,500	0,028
	Odaklaşma	Erkek	95	91,89	8729,50		
	Yöneticinin	Kadın	106	97,16	10298,50	4627,500	0,321
	İlgisi	Erkek	95	105,29	10002,50		
	İletişim	Kadın	106	95,79	10154,00	4483,000	0,177
	Yöntemleri	Erkek	95	106,81	10147,00		
	Çevreyle	Kadın	106	100,15	10616,00	4945,000	0,826
	bütünleşme	Erkek	95	101,95	9685,00		
	Toplam	Kadın	106	97,72	10358,50	4687,500	0,398
		Erkek	95	104,66	9942,50		
Duygusal zekâ		Kadın	106	91,51	9700,50	4029,500	0,015
		Erkek	95	111,58	10600,50		

p<0,05

Tablo 2’de yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin İletişim sürecindeki etkililiği ($U=4687,500$; $p>0,05$) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise çevreyle bütünleşme ($U=4945$; $p>0,05$), iletişim yöntemleri ($U=4483$; $p>0,05$), yöneticinin ilgisi ($U=4627,50$; $p>0,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre alt boyutlar ve cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu durum, bu değişkenler açısından cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Öğretime odaklaşma alt boyutu ($U=4169,50$; $p<0,05$) ve duygusal zekâ ($U=4029,500$; $p<0,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeni ile öğretime odaklanma boyutu ve duygusal zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretime odaklanma alt boyutunda, kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ($\bar{x}=109,17$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=91,89$) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretime odaklanmasına ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ becerilerinde ise erkek öğretmenlerin sıra ortalaması ($\bar{x}=111,58$) kadın öğretmenlerden ($\bar{x}=91,51$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâsına ilişkin yeterlilik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre

Tablo 3’de öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin kıdem değişkenine Göre yapılan *Kruskal- Wallis H testi*

Ölçek	Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İletişim sürecinin etkililiği	Öğretime odaklaşma	1-10	34	106,96	1,165	0,559
		11-20	88	103,20		
		21yılveüzeri	79	95,98		
	Yöneticinin ilgisi	1-10	34	90,85	3,693	0,158
		11-20	88	96,42		
		21yılveüzeri	79	110,47		
	İletişim yöntemi	1-10	34	86,82	5,048	0,080
		11-20	88	97,08		
		21yılveüzeri	79	111,47		
	Çevreyle bütünleşme	1-10	34	94,28	1,417	0,492
		11-20	88	98,43		
		21yılveüzeri	79	106,76		
	Toplam	1-10	34	90,78	3,634	0,163
		11-20	88	96,52		
		21yılveüzeri	79	110,39		
Duygusal zekâ		1-10	34	91,35	6,018	0,049
		11-20	88	93,53		
		21yılveüzeri	79	113,47		

$p<0,05$

Tablo 3’de yer alan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre iletişim sürecindeki etkililik ($\chi^2=3,634$; $p>0,05$) algıları ve alt boyutları olan öğretime odaklaşma ($\chi^2=1,635$; $p>0,05$), yöneticinin ilgisi ($\chi^2=4,136$ $p>0,05$), iletişim yöntemi ($\chi^2=2,714$; $p>0,05$) ve çevreyle bütünleşme ($\chi^2=0,683$; $p>0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerini iletişim sürecinde etkili algılamalarının değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdem

değişkenlerine göre duygusal zekâ becerileri ($x^2=6,018$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=113,47$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ileri düzey mesleki deneyime sahip öğretmenlerin okul müdürlerini duygusal zekâ becerisi düzeylerini daha yüksek algıladıkları anlamına gelmektedir.

3.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre

Tablo 4’de öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin okul türü değişkenine Göre Yapılan *Kruskal- Wallis H testi*

Ölçek	Alt Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	x^2	p
İletişim sürecinin Etkililiği	Öğretime odaklaşma	İlkokul	101	107,69	3,588	0,166
		Ortaokul	61	90,61		
		Lise	39	99,92		
	Yöneticinin ilgisi	İlkokul	101	109,64	9,769	0,008
		Ortaokul	61	102,91		
		Lise	39	75,63		
	İletişim yöntemi	İlkokul	101	110,90	7,992	0,018
		Ortaokul	61	97,59		
		Lise	39	80,71		
	Çevreyle bütünleşme	İlkokul	101	106,42	2,546	0,280
		Ortaokul	61	99,57		
		Lise	39	89,21		
	Toplam	İlkokul	100	109,89	7,931	0,019
		Ortaokul	61	100,32		
		Lise	39	79,05		
Duygusal zekâ		İlkokul	100	112,40	12,153	0,002
		Ortaokul	61	99,20		
		Lise	39	74,31		

$p<0,05$

Tablo 4’de yer alan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul türü değişkenine göre iletişim sürecindeki etkililik ($x^2=7,931$; $p<0,05$) algıları ve alt boyutları olan yöneticinin ilgisi($x^2=9,769$; $p<0,05$), iletişim yöntemi($x^2=7,992$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. En yüksek sıra ortalamaları ilkokulda görev yapan öğretmenlerde görülmektedir. Buna karşılık, öğretime odaklaşma ($x^2=3,588$; $p>0,05$) ve çevreyle bütünleşme ($x^2=2,546$; $p>0,05$) alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal zekâ ($x^2=3,634$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve fark ilkokul öğretmenleri lehine olmaktadır.

3.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre

Tablo 5’de öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin eğitim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İletişim sürecinin Etkililiği	Öğretime odaklaşma	Lisans	160	100,82	16131,50	3251,500	0,929
		Lisansüstü	41	101,70	4169,50		
	Yöneticinin ilgisi	Lisans	160	98,94	15830,50	2950,500	0,320
		Lisansüstü	41	109,04	4470,50		
	İletişim yöntemi	Lisans	160	100,09	16015,00	3135,000	0,660
		Lisansüstü	41	104,54	4286,00		
	Çevreyle bütünleşme	Lisans	160	99,18	15869,50	2989,500	0,379
		Lisansüstü	41	108,09	4431,50		
	Toplam	Lisans	160	98,94	15831,00	2951,000	0,322
		Lisansüstü	41	109,02	4470,00		
Duygusal zekâ		Lisans	160	100,14	16023,00	3143,000	0,680
		Lisansüstü	41	104,34	4278,00		

p<0,05

Tablo 6’da yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin İletişim sürecindeki etkililiği (U=2951; p>0,05) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise çevreyle bütünleşme (U=2989,500; p>0,05), iletişim yöntemleri (U=3135,000; p>0,05), yöneticinin ilgisi (U=2950,500; p>0,05), öğretime odaklaşma (U=3251,500; p>0,05) sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre alt boyutlar ve eğitim durumu değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin duygusal zekâ becerileri (U=3143,000; p>0,05) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durum, bu değişkenler açısından eğitim durumunun belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 3. alt problemin bulgularını belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında ilişkiyi belirlemek üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz sonucu

			Yöneticinin ilgisi	İletişim yöntemleri	Çevreyle bütünleşme	Öğretime odaklaşma	İletişim sürecinin etkililiği
Spearman's rho	Duygusal zekâ	r	,760**	,820**	,761**	,328**	,840**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	201	201	201	201	201

*p<0,05 **p<0,01

Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri düzeyleri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (r=0,840; p<0,01). Duygusal zekâ ile yöneticinin ilgisi alt boyutu arasında (r=0,760; p<0,01), iletişim yöntemleri alt boyutu arasında (r=0,820; p<0,01), çevreyle bütünleşme alt boyutu

arasında ($r=0,761$; $p<0,01$), öğretime odaklaşma alt boyutu arasında ($r=0,328$; $p<0,01$) pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yöneticinin ilgisi, iletişim yöntemleri, çevreyle bütünleşme alt boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişki varken; öğretime odaklaşma alt boyutu ile orta düzeyde ilişki vardır. En yüksek düzeyde ilişki duygusal zekâ ile iletişim yöntemleri arasında bulunmuştur. Bu durum, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili iletişim yöntemleri ve iletişim sürecindeki etkililik algılarının da yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça, öğretmenlerin onların iletişim becerilerini, ilgilerini ve yönetsel etkililiklerini, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklanmalarını daha olumlu algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. SONUÇ, TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi olan Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini olumlu ve iletişim sürecindeki etkililik düzeylerini çoğu zaman olarak algıladıklarını göstermektedir. Farklı olarak öğretmenler okul müdürlerinin çevreyle bütünleşmesi düzeyini orta düzeyde algılamaktadırlar. Özellikle yöneticilerin öğretime odaklaşma, iletişim yöntemi ve yönetici ilgisi gibi alt boyutlarda olumlu değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bulgu, Goleman'ın (1998) duygusal zekânın liderlik üzerindeki etkisini vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Duygusal zekaya sahip yöneticilerin, kişiler arası ilişkilerde başarılı oldukları, çatışmaları yönetme, empati kurma ve olumlu bir okul iklimi oluşturma konularında daha etkili oldukları bilinmektedir. Ayrıca, yüksek duygusal zekâya sahip yöneticilerin öğretmenlerde güven ve bağlılık geliştirdiği, bu durumun da öğretmen performansına olumlu yansıdığı birçok çalışmada ifade edilmiştir (Yüksel, 2006).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin algılarında Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin müdürlerinin iletişim becerilerinin alt boyutu olan öğretime odaklanmasına ilişkin algıları daha yüksekken, erkek öğretmenler müdürlerin duygusal zekâ düzeylerini daha olumlu değerlendirmiştir. Kadın öğretmenler, öğretim süreçlerine ve öğrenci merkezli liderliğe daha duyarlı yaklaşırken; erkek öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkilerinin daha biçimsel sınırlarda kaldığı düşünülebilir. Araştırmayı destekler nitelikte; Petrides ve Furnham (2000) ise erkeklerin duygusal zekâ puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yüksel (2006), Güçlü ve Recepoğlu(2009) ve Güllüce (2006). Recepoğlu (2012) tarafından yapılan bazı araştırmalarda da kadınlar okul müdürlerini duygusal zekâ düzeylerini erkeklere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu bulgu okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı erkek öğretmenlere gösterdiğinden daha fazla olumlu davranış göstermelerinden kaynaklanabilir. Acar (2001), Babaoğlu (2006), Baltaş (1999), Gökçe (2006), Petrides ve Furnham (2000) ve Öztekin (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları da yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) cinsiyete göre farklılık göstermediğini kanıtlar niteliktedir. Araştırmayı destekler nitelikte; Şimşek ve Altinkurt'un (2009) araştırmasında da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin iletişim becerilerini bazı boyutlarda daha etkili bulmuşlardır. Çubukçu ve Döndar (2003); Baykara Pehlivan (2005); Koçak (2013) ve Bakan Gülmez (2017); Uzun (2015); Tümkiye ve Asar (2016) yaptıkları araştırmalarda ise okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Mesleki kıdem açısından, duygusal zekâ algılarında anlamlı bir farklılık bulunmakta, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin duygusal zeka algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, mesleki deneyimin yönetici davranışlarını daha geniş bir perspektifle değerlendirme becerisi kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulguları Güler (2006) ve Güney (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonucuna göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Yapılan başka bir farklı araştırma sonucuna göre, Güçlü ve Recepoğlu (2009) tarafından yapılan; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar. Araştırmadan farklı olarak; Şimşek (2003), Şimşek ve Altinkurt (2009) araştırmasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler okul müdürlerinin iletişim

becerilerini daha etkili bulmaktadır sonucuna varmıştır. Araştırmaya benzer olan bulgu ise; Şahin (2007) araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, akademik yeterliliğin tek başına yöneticilere ilişkin algı geliştirmede belirleyici olmadığını, yöneticinin sergilediği davranışsal tutumların daha etkili olduğunu göstermektedir. Benzer olarak yöneticilerin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı fark olmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Acar ,2001; Gökçe, 2006; Babaoğlu ,2010). Yapılan araştırmalardan farklı sonuçlara ulaşan Aysel (2006), Canbulat (2007) ve Yüksel (2006) eğitim düzeyi yüksek bireylerin duygusal zekâ puanlarının, düşük eğitim düzeyindekilere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan farklı olarak okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelendiği bir çalışmada, eğitim durumu değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin iletişim becerileri ortalamalarının, doktora mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Akan & Mehrdad, 2019).

Okul türü değişkenine göre, ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin duygusal zekâ; iletişim etkililiği, iletişimdeki ilgi ve yöntemlerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, ilkökul düzeyindeki okulların daha küçük ölçekli yapısı ve yöneticilerin öğretmenlerle daha doğrudan etkileşim içinde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmaya benzer olarak Reçepoğlu (2012) ilkökul müdürlerinin diğer okul türlerindeki müdürler göre anlamlı olarak daha yüksek duygusal zekâ puanlarının olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan Öztekin (2006) okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, idarecilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini bulmuştur. Benzer bir araştırmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları incelendiğinde en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür (Bakan, 2017). Farklı bir araştırmada ise Çalık ve Şehitoğlu (2006) branş öğretmenlerinin okul müdürlerini iletişimde daha yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Sonuç olacak bakacak olursak; okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri erkek öğretmenler, ilkökul öğretmenleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha yüksek olarak algılanmıştır. Ayrıca ilkökul öğretmenleri okul müdürlerini iletişim sürecinde de daha etkili bulmuşlardır. Bu sonuç ilkökul öğretmenlerinin daha uzun süre aynı okulda çalışmasından ve haftada 30 saat derse girip okul müdürü ile daha fazla iletişim halinde olması ile açıklanabilir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde öğretime odaklanmaları kadın öğretmenler tarafından daha yüksek bulunmuştur. Bu da kadın öğretmenlerin daha çok okul müdürleri ile öğretim konularında iletişime geçmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle iletişim yöntemi ($r=,820$), çevreyle bütünleşme ($r=,761$) ve yöneticinin ilgisi ($r=,760$) alt boyutlarıyla olan ilişkiler oldukça belirgindir. Öğretime odaklanma alt boyutu ($r=,328$) ile olan ilişki ise orta düzeydedir. Analiz sonuçlarından da anlaşıyor ki okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça, iletişim sürecindeki etkililikleri artmakta, iletişim sürecinin alt boyutları olan iletişim yöntemlerindeki becerisi, ilgisi, çevreyle olumlu ilişki kurma becerisi artmaktadır. Öğretime odaklanması ise orta düzeyde artmaktadır. Araştırmaya benzer olarak birçok araştırma, yöneticilerin duygusal zekâsının örgütlerin işleyişinde hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Acar, 2001; Bardach, 2008; Güllüce, 2006; Pamukoğlu, 2004; Tıkr, 2005; Turanlı, 2007; Trucker vd., 2000). Araştırmaya göre yöneticilerin duygusal zekâlarının iletişim süreçlerindeki yeterliliklerini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Duygusal farkındalığı yüksek bir yöneticinin empati kurma, etkili dinleme, açık ve anlaşılır mesajlar iletme gibi iletişim becerilerini daha etkili biçimde sergileyebildiği ve öğretmenlerce de daha olumlu algılandığı anlaşılmaktadır.

Bu durum, okul ortamında sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması ve sürdürülmesinde yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâsı gelişmiş bir yöneticinin, yalnızca bireyler arası ilişkilerde değil, aynı zamanda okulun genel iklimi, ekip çalışması, çatışma yönetimi ve motivasyon süreçlerinde de daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda,

duygusal zekâ becerilerinin yöneticilerin liderlik niteliklerini güçlendirdiği, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve kuruma bağlılıklarını artırdığı, dolayısıyla eğitim kurumunun genel işleyişine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri, öğretmenlerin okul ortamına dair algıları üzerinde anlamlı ve çok yönlü bir etkiye sahiptir. Yönetici ilgisi, etkili iletişim, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklanma gibi iletişim sürecinin alt boyutları doğrudan yöneticinin duygusal zekâ becerisiyle ilişkilidir. Bu bağlamda yapılabilecek öneriler şu şekildedir:

Okul yöneticilerine yönelik duygusal zekâ ve etkili iletişim temelli hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, yöneticilerin kişisel ve sosyal farkındalıkları desteklenmelidir. İlkokul düzeyinde gözlemlenen yüksek algı düzeylerinin diğer okul türlerinde de sağlanabilmesi için yöneticilere alanlara özel liderlik yaklaşımları kazandırılmalıdır. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki algı farklılıkları, örgütsel iklimi ve okul kültürünü zedelemekten daha adil iletişim modelleri geliştirilerek dengelenmelidir. Yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin ölçülmesi, yönetici atamalarında dikkate alınmalı ve liderlik potansiyelini artırıcı destekler sağlanmalıdır. Bu çalışma, duygusal zekânın eğitim yönetimindeki önemini vurgulamakla birlikte, gelecekte farklı bölgelerde ve daha geniş örneklemelerle yapılacak araştırmalarla bu bulguların desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). Duygusal zekâ ve liderlik. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ada, Ş., Baysal, Z. N., & vd. (2015). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Akan, D., & Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 287–300.
- Alkal, H., Akça, F., & Korkmaz, M. (2019). Duygusal zekâ ve öz bilinç üzerine bir inceleme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(2), 56–67.
- Atabek, G. (2000). İletişim ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Atay, K. (2002). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zekâ (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 119–136.
- Bakan, G. S. (2017). Okul müdürlerinin iletişim beceri yetkinliği. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baltaş, A. (1999). Duygusal zekâ yeterlilikleri. Erişim adresi: <http://www.duygusalezeka.8m.com/> (05.10.2011)
- Bardach, R. H. (2008). Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. İlköğretim Online Dergisi, 4(2), 17–23.
- Beceren, B. A. (2002). Duygusal zekâ kavramı ve yönetim alanındaki uygulamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berlo, D. K. (1960). The process of communication: An introduction to theory and practice. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bursalioğlu, Z. (1999). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Callan, V. J. (1993). Subordinate influence and organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 21–28.
- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cemaloğlu, N.(2002) “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü.” *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:153-154.
- Çalık, C., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/index3-icindekiler.htm>)
- Çavdar, D., vd. (2022). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30(2), 123–142.
- Çelikkaya, T. (1998). Örgütlerde iletişimin rolü. *Kamu Yönetimi Dergisi*, 2(3), 45–55.
- Çelik, M. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çolakoğlu, N., & Örnek, A. S. (2016). Duygusal zekânın bileşenleri üzerine teorik bir yaklaşım. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 150–160.
- Çubukçu, Z., & Döndar, D. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261–269.
- Ersoy, A., & Köşker, A. (2016). Empati ve iletişim becerileri ilişkisi: Öğretmen adayları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 73–81.
- Fenigstein, J. (1979). Self-consciousness: Its conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 522–529.
- Ford, M.E. (1982). Social Cognition and Social Competence In Adolescence. *Developmental Psychology*, 18: 323-340.
- Geddes, D. (1995). Organizational communication and its relationship to organizational culture and structure. *Management Communication Quarterly*, 9(2), 159–181.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time Magazine*, 146(14), 60–66.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005). Emotional intelligence (Yeniden baskı). New York: Bantam Books.
- Gökçe, B. (2006). İş hayatında duygusal zekâ ve Sivas ilinde bankacılık sektöründe bir alan araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Güçlü, N., & Receptoğlu, E. (2009). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 425–442.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güney, F. (2009). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Hick, D. H., & Gullett, C. R. (1998). *Management: A framework for action*. New York: McGraw-Hill.
- Hoşgörür, T. (2012). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75–92.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Koçak, O. (2013). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kumani, Y. (2015). Duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23–35.
- Maboçoğlu, M. (2006). Duygusal zekânın bireylerin davranışları üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Özgenel, M., Mert, P., & Parlar, H. (2022). Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(2), 181–200.
- Özmen, F., & Yörük, S. (2007). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 88–105.
- Öztekin, A. (2006). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Öztürk, F., & Dündar, S. (2003). Duygusal zekâ kuramı çerçevesinde eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 93–106.
- Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şimşek, H. (1997). *Okul yöneticisinin iletişim becerileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. (1998). *İletişim süreci ve etkili iletişim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okul ve etkili okul yöneticisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Somuncuoğlu, Y. (2005). Duygusal zekâ: Kuramsal çerçeve ve eğitim açısından yansımaları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 1–16.
- Suhaimia, W. A. W., Marzukia, N. A., & Mustafa, M. Z. (2014). Emotional intelligence and leadership practice: A study among school principals. *Asian Social Science*, 10(17), 40–45.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tıkrır, N. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tuna, M. (2012). *İletişim süreci ve önemi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.

- Tümkiye, S., & Asar, Ç. (2016). İlkokul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 242–253.
- Trucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J., & McCarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*, 75(6), 331–337.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uzun, T. (2015). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, T., Çakmak, Ö., & Ural, A. (2022). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 21–34.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Makale id= 35

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3279-4194

| 128

Öğretmen Adaylarının Zekâ Oyunları ile İlgili Kurdukları Problemlerin Bilişsel Karmaşıklığının İncelenmesi: Katamino Oyunu Örneği**Doç.Dr. Neşe Dokumacı Sütçü¹, Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Örnek¹**¹ Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

*Corresponding author: Neşe Dokumacı Sütçü

Özet: Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Katamino oyunu ile ilgili kurdukları problemlerin bilişsel karmaşıklığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışma, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiş olup toplamda 33 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılar problem kurma sürecinde 2 kişilik gruplar hâlinde çalışmış, toplamda 17 grup oluşturulmuştur. Ancak bu gruplardan biri yalnızca bir kişiden oluşmuştur. Katılımcılar Katamino oyununu grup arkadaşıyla iki ders saati süresince oynamıştır. Katamino oyununu deneyimledikten sonra her bir gruptan oyuna yönelik bir problem kurmaları istenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının Katamino oyununa dayalı olarak kurdukları matematik problemlerinin analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Problemlerin bilişsel karmaşıklık seviyelerinin belirlenmesinde Kwek (2015) tarafından geliştirilen "Bilişsel Karmaşıklık Analiz Çerçevesi" kullanılmıştır. Bu çerçeveye göre problemler düşük, orta ve yüksek bilişsel karmaşıklık seviyelerinde sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Katamino oyununun doğasına uygun problemler kurabildiği, bu problemlerin genellikle bilişsel karmaşıklıklarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Problemlerin konu dağılımına bakıldığında, Katamino'nun doğasına uygun ve düşük bilişsel karmaşıklık seviyesine sahip olanların genellikle çevre, alan, EBOB-EKOK, oran gibi temel konulara dayandığı; orta seviyedeki problemlerin çevre, uzunluk hesaplama gibi temel konulara ek olarak parçalara ayırma gibi daha düşünsel işlemleri içerdiği; yüksek karmaşıklığa sahip olanların ise parçaları birleştirme gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren yapılar taşıdığı görülmüştür. Ayrıca yüksek karmaşıklığa sahip olan problemlerin çok cevaplı çözümlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları oyunu deneyimlemesine rağmen az sayıda öğretmen adayı oyunun doğasına uygun olmayan problemler kurmuştur. Bu problemler genellikle yüksek bilişsel karmaşıklıkta kurulmuş olup alan, parça birleştirme ve olasılık gibi konulara dayandığı görülmüştür. Oyunun doğasına uygun olmayan bir problemde ise veriler tutarsız olduğu için bilişsel yükü tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Kurma, Bilişsel Karmaşıklık, Zekâ Oyunları, Katamino***An Examination of the Cognitive Complexity of Problems Posed by Preservice Teachers Related to Intelligence Games: the Case of the Katamino Game***

Abstract: This study aimed to examine the cognitive complexity of problems posed by preservice elementary mathematics teachers related to the Katamino game. A qualitative case study design was used. The study was conducted with final-year students enrolled in the elementary mathematics teacher education program at a public university. Participants were selected through convenience sampling, and a total of 33 preservice teachers took part in the study. During the problem-posing process, participants worked in pairs, forming 17 groups—one of which consisted of a single individual. Each group played the Katamino game with their partner for two class hours. After experiencing the game, each group was asked to pose a mathematics problem based on it. Data were obtained by analyzing the problems posed by the preservice teachers. The "Cognitive Complexity Framework" developed by Kwek (2015) was used to assess the cognitive complexity levels of the problems. According to this framework, problems were classified as low, moderate, or high in cognitive complexity. The findings showed that most preservice teachers posed problems aligned with the nature of the Katamino game. However, the majority of

these problems were at a low level of cognitive complexity. In terms of topic distribution, low-complexity problems generally involved basic concepts such as perimeter, area, GCD-LCM, and ratio. Moderate-complexity problems included these topics but also required more abstract reasoning, such as partitioning shapes. High-complexity problems often involved combining pieces and required higher-order thinking, with multiple possible solutions. Despite playing the game, a few preservice teachers created problems not aligned with the nature of Katamino. These were generally of high cognitive complexity and focused on topics such as area, piece assembly, and probability. In one such problem, inconsistent data prevented the determination of cognitive load.

Keywords: Problem Posing, Cognitive Complexity, Intelligence Games, Katamino

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını dönüştürmekte; buna bağlı olarak eğitim sisteminden beklenen roller de değişmektedir. Bu değişim, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı, işlevsel ve yaratıcı biçimde kullanmalarını; doğru kararlar verebilen, eleştirel ve analitik düşünebilen, problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmelerini gerekli kılmaktadır (Işık vd., 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu noktada, bireyin düşünme becerilerini geliştirmede temel araçlardan biri olan matematik (Stoyanova, 2003; Umay, 2003), bireyin zihinsel süreçlerini yapılandırmada ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Matematik öğretiminde düşünmeyi geliştiren etkili yaklaşımlardan biri olarak öne çıkan problem kurma ise yaratıcılık, kavramsal anlama, akıl yürütme ile problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Abu-Elwan, 2002; Lowrie, 1999; Silver & Cai, 2005; Toluk-Uçar, 2009). Benzer şekilde zekâ oyunları da bireylerin problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerini geliştirebilmelerini, farklı bakış açıları oluşturabilmelerini, problemle karşılaştıklarında hızlı ve doğru karar verebilmelerini, bir konuya ve çözüme odaklanma alışkanlığı geliştirebilmelerini, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini geliştirebilmelerini sağlamaktadır (MEB, 2013). Bu nedenle, problem kurma ve zekâ oyunları son yıllarda matematik öğretim programlarında giderek daha fazla yer bulmaya başlamıştır (MEB, 2024; Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi [NCTM], 2000).

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının problem kurma becerileri; kesirler, tam sayılar, doğrusal denklemler, olasılık, örüntü ve katı cisimler gibi çeşitli matematiksel konu ve kavramlar üzerinden çok sayıda araştırmaya (Cai & Hwang, 2002; Cai vd., 2013; Demirci, 2018; Işık, 2018; Lavy & Bershadsky, 2003; Xie & Masingila, 2017) konu olmuştur. Örneğin; Cai ve diğerleri (2013), öğrencilerin doğrusal denklemlerle ilişkili problem kurma becerilerini iki farklı görev aracılığıyla incelemiştir. Demirci (2018) matematik öğretmeni adaylarının olasılık konusu üzerinden problem kurma becerilerinin gelişimini incelemiştir. Lavy ve Bershadsky (2003), öğretmen adaylarının “ya olmazsa?” stratejisini kullanarak karmaşık katı geometri görevlerinden yola çıkarak kurdukları problem türlerini ve bu tür etkinliklerin eğitimsel değerini araştırmıştır. Xie ve Masingila (2017) sınıf öğretmeni adaylarının dönüşümlü olarak problem kurma ve problem çözme etkinliklerindeki performanslarını, bu iki etkinlik arasında gerçekleşen etkileşimleri ve öğretmen adaylarının bu süreçte karşılaştıkları zorlukları kesirler üzerinden incelemiştir. Diğer taraftan zekâ oyunlarına yönelik problem kurma becerisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma (Candiasa vd., 2018) vardır. Candiasa ve diğerleri (2018) matematik eğitiminde problem kurma becerisini artırmak için zekâ oyununu bir araç olarak kullanmışlardır.

Gelecek nesillerin eğitilmesinde kritik bir rol üstlenen öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine sahip olmaları, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini derinleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Problem kurma becerisi, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmekte kalmaz, aynı zamanda matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenmenin anlam ve bağlam kazanmasına da katkıda bulunur (Abu-Elwan, 2002; Cai & Hwang, 2002; English, 1998; Silver, 1997; Toluk-Uçar, 2009). Öğretmen adaylarının bu beceriyi edinmesi ve geliştirmesi, eğitim sürecinde etkili ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturabilmelerine olanak tanır (Demirci, 2018; Örnek, 2020). Bu bağlamda, araştırmanın odağında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Katamino oyunu ile ilgili problem kurma süreçlerinde ortaya koydukları bilişsel karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi yer almaktadır. Katamino gibi zekâ oyunları, özellikle uzamsal düşünmeyi ve problem çözme stratejilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli

ve görsel öğrenme araçları olarak kabul edilmektedir (MEB, 2013). Bu tür oyunların, öğretmen adaylarının problem kurma sürecinde daha derin bilişsel işlemler gerçekleştirmelerine olanak sağladığı ve böylece karmaşık, çok boyutlu matematiksel problemler oluşturmalarını teşvik ettiği düşünülmektedir. Araştırmanın, Katamino oyunu aracılığıyla öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin bilişsel karmaşıklığını ortaya koyması; hem öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi hem de problem kurma becerilerinin pedagojik olarak desteklenmesi açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır. Ayrıca, bu çalışma, zekâ oyunlarının matematik eğitiminde nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair uygulamalı öneriler sunarak, alanyazına teorik ve pratik katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir durumun ya da olgunun belirli bir yönünün derinlemesine ve yoğun biçimde incelenmesine olanak sağlar (Çepni, 2014). Bu bağlamda, araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Katamino oyunu ile ilgili kurdukları problemlerin bilişsel karmaşıklığı detaylı şekilde analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir; bu yöntem, araştırmacıların ulaşabileceği ve katılım sağlayabilecek öğrencilerin dâhil edilmesini sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Toplamda 33 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiş olup, bunların 22’si kadın, 11’i erkektir. Araştırma sürecinde katılımcılar, problem kurma etkinliklerini birlikte gerçekleştirmeleri amacıyla 2 kişilik gruplar halinde organize edilmiş ve toplamda 17 grup oluşturulmuştur. Ancak, bu gruplardan biri yalnızca bir kişiden oluşmuş olup, bu durum grup yapısında küçük bir farklılık yaratmıştır. Grup çalışmaları, katılımcıların problem kurma sürecinde birlikte çalışıp fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamıştır.

2.3. Katamino Oyununu Deneyimleme Süreci

Öğretmen adayları, Katamino oyununu iki ders saati süresince grup arkadaşlarıyla birlikte oynayarak deneyimlemiştir. Uygulama sırasında her adaya farklı renklerde 12 adet pentamino parçası, bir oyun alanı, bir ayaç ve bir oyun kitapçığı sağlanmıştır. Oyunda kullanılan pentamino, beş birim kareden oluşan ve kareler en az bir kenardan birbirine bitişik olacak şekilde yerleştirilmiş geometrik şekillerdir. Penta ise, ayraçın konumlandırıldığı sınırlı dikdörtgen alanda, seçilen pentaminolarla boşluk kalmayacak şekilde tamamlanan yerleştirme grubunu ifade etmektedir. Her bir pentamino parçası oyun alanında beş birim karelik alan kaplamaktadır. Oyundaki temel amaç, öğretmen adaylarının kitapçıkta önerilen ya da kendi belirledikleri pentamino parçalarını kullanarak ayraçın sınırlandırdığı dikdörtgen alanları eksiksiz biçimde doldurmalarıdır. Örneğin, penta 5 oluşturulmak istendiğinde ayraç, oyun alanında 5 ile 6 arasına yerleştirilir ve bu sınırlar içinde beş adet pentamino parçası yerleştirilerek dikdörtgen alan tamamen doldurulur. Benzer şekilde, penta 6 için oyun alanında ayraç 6 ile 7 arasına konulur ancak bu kez altı pentamino kullanılır. Penta değeri arttıkça kullanılan pentamino sayısı da artmakta ve böylece oyunun zorluk düzeyi giderek yükselmektedir. Oyuna ilişkin görseller Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Katamino Oyunu



Katamino oyunu, farklı düzeydeki görevler aracılığıyla katılımcıların gelişimlerini desteklemeye yönelik yapılandırılmıştır. Bu kapsamda görevler; başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Başlangıç düzeyi, temel oyun kurallarının öğrenilmesi ve temel

becerilerin kazanılmasına yönelik etkinlikleri içerirken; orta düzey görevler, mantıksal çıkarım yapma ve uygun başlangıç stratejileri geliştirme becerilerine yöneliktir. İleri düzey görevler ise üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve karmaşık problem çözme süreçlerine odaklanmaktadır (MEB, 2013). Oyun sürecinin sonunda, her bir gruptan Katamino oyununa yönelik özgün bir problem geliştirmeleri istenmiş ve böylece katılımcıların hem oyun temelli düşünme becerileri hem de problem kurma yetenekleri desteklenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Katamino oyunu bağlamında kurdukları problemler, oyunun doğasına uygunluğu ve bilişsel karmaşıklık düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Kurulan problemler, Katamino oyununun yapısal ve mantıksal özellikleriyle örtüşüp örtüşmediğine göre “oyunun doğasına uygunluk” açısından değerlendirilmiş; bu doğrultuda uygun ve uygun değil şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Problemlerin bilişsel karmaşıklık seviyelerinin belirlenmesinde Kwek (2015) tarafından geliştirilen "Bilişsel Karmaşıklık Analiz Çerçevesi" kullanılmıştır. Bu çerçeveye göre problemler düşük, orta ve yüksek bilişsel karmaşıklık seviyelerinde sınıflandırılmıştır. Düşük bilişsel karmaşıklığa sahip problemler, genellikle matematiksel kuralları ve bilgileri hatırlayarak bir veya birkaç adımda çözülür. Orta bilişsel karmaşıklığa sahip problemler, hatırlamanın bir tık ötesine geçer ve daha fazla düşünceyi ve karar verme süreçlerini gerektirir. Yüksek bilişsel karmaşıklığa sahip problemler ise akıl yürütme, analiz etme ve genelleme gibi üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirir (Ulusoy, 2024).

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının Katamino ile ilgili kurdukları problemlerin Kwek (2015) tarafından geliştirilen Bilişsel Karmaşıklık Analiz Çerçevesi'ne göre analizi Tablo 1'de verilmiştir.

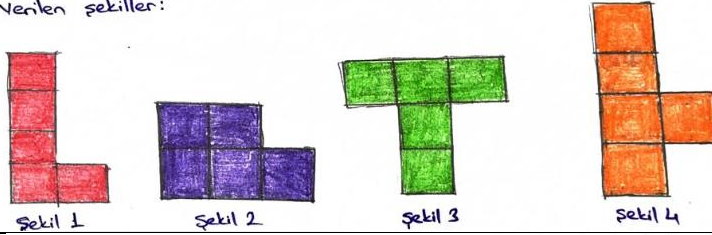
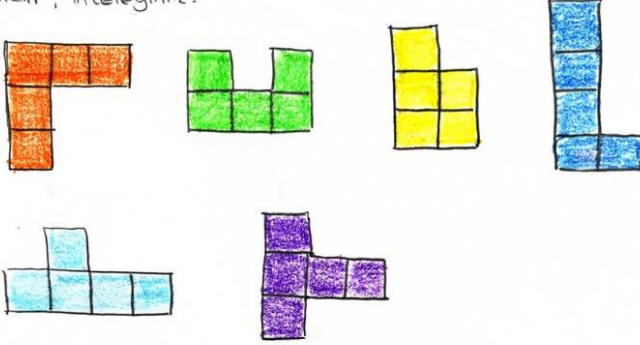
Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Katamino ile İlgili Kurdukları Problemlerin Analizi

Katamino Oyununun Doğasına Uygunluğu	Bilişsel Karmaşıklık Seviyesi	f	%	Konu
Uygun	Düşük	5	29.4	Çevre-Alan-EBOB-EKOK (1) Çevre-Alan (1) Alan-Oran (1) Alan (2) Çevre (2)
	Orta	4	23.5	Parçalara ayırma-Çevre (1) Uzunluk hesaplama (1)
	Yüksek	3	17.6	Parçaları birleştirme (3)*
	Düşük	1	5.9	Alan
Uygun Değil	Orta	-	-	-
	Yüksek	3	17.6	Parçaları birleştirme (2)* Olasılık (1)
	Veriler Tutarsız	1	5.9	

*2'si çok cevaplı

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu Katamino oyununun doğasına uygun problemler kurabilmiştir. Kurulan tüm problemler arasında, Katamino oyununun doğasına uygun ve düşük bilişsel karmaşıklığa sahip olanlar %29,4 (n=5) oranıyla en fazla yer tutmaktadır. Bu seviye çevre, alan, EBOB-EKOK ilişkileri ve oran gibi temel matematiksel konulara dayanmaktadır. Katamino oyununun doğasına uygun ve orta bilişsel karmaşıklığa sahip problemler %23,5 (n=4) oranında olup çevre, uzunluk hesaplama gibi temel konulara ek olarak parçalara ayırma gibi daha düşünsel işlemleri içermektedir. Katamino oyununun doğasına uygun ve yüksek bilişsel karmaşıklık seviyesi sahip problemler ise %17,6 (n=3) oranında olup, parçaları birleştirme gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren yapılar taşıdığı görülmektedir. Ayrıca yüksek karmaşıklığa sahip olan problemlerin ikisinin çok cevaplı çözümlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının Katamino oyununun doğasına uygun kategorisinde kurdukları problemlere ilişkin örnekler Tablo 2'de verilmiştir.

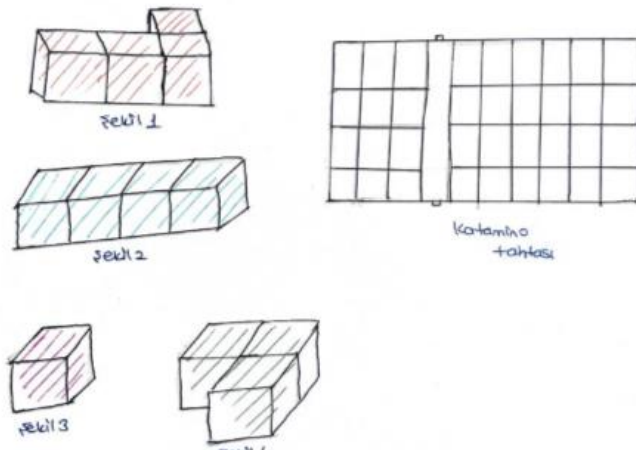
Tablo 2. Katamino Oyununun Doğasına Uygun Problem Örnekleri

Bilişsel Karmaşıklık Seviyesi	Örnek Problemler
Düşük	Problem : Seren öğretmen geometrik şekillerin alan ve çevre hesaplamalarını işlerken öğrenmeyi daha zevkli bir hale getirmek için öğrencilerine katamino oyununu oynatıyor. Seren öğretmen oyunun kurallarını anlatıp öğrencilerine 4 tane şekil veriyor, öğrencilerden bu şekillerin çevrelerini ve alanlarını teker teker ölçüp daha sonra toplam çevre ve toplam alan ne kadar olduğunu not etmelerini istiyor. Bunu yaptıktan sonra öğrencileri 4 ve 5. düzeyin arasına yerleştirip öğrencilerden verdiği şekilleri yerleştirmelerini ve oluşan şeklin tekrar alan ve çevresini ölçmelerini istiyor. Daha sonra öğrencilere şu soruyu soruyor: - İlk ölçtüğünüz çevre ve alan ile son ölçtüğünüz çevre ve alan arasında ne kadar fark vardır? Verilen şekiller:  Şekil 1 Şekil 2 Şekil 3 Şekil 4
Orta	Bilgi: Katamino oyunu belirli bir alana sahip şekiller kullanarak farklı dikdörtgensel bölgelerin oluşturulduğu bir oyundur.  Şekil-1 Şekil-2 Şekil-3 Yukarıda verilen 3 şekli birleştirip Barış, alanı 150 cm² olan bir dikdörtgen sel bölge oluşturuyor. Buna göre şekil-1'in çevre uzunluğu nedir?
Yüksek	Oyun tahtasını 6-7 arasında koyalım. Yalnızca aşağıdaki parçaları kullanarak bu alanı doldurabilir misiniz? Farklı çözümleri var mıdır? İnceleyiniz. 

Öğretmen adayları Katamino oyununu deneyimlemesine rağmen oyunun doğasına uygun olmayan problemler kuran öğretmen adaylarına da rastlanmıştır. Tablo 1'e göre Katamino oyunun doğasına uygun olmayan problemlerden düşük bilişsel karmaşıklığa sahip olanlar %5,9 (n=1) oranı ile sınırlı olup, alan hesaplama konusuna dayanmaktadır. Orta seviyede bilişsel karmaşıklığa sahip problem kurulmamıştır. Katamino oyunun doğasına uygun olmayan yüksek bilişsel karmaşıklık seviyesinde kurulan problemler ise %17,6 (n=3) oranında olup parçaların birleştirilmesi ve olasılık temasına dayanmaktadır. Ayrıca yüksek karmaşıklığa sahip problemlerden parçaların birleştirilmesi temasında kurulan her iki problemin çok cevaplı çözümlerinin olduğu tespit edilmiştir. Oyunun doğasına uygun olmayan bir problemde ise veriler tutarsız olduğu için bilişsel yükü tespit edilemediğinden analiz dışı

birakılmıştır. Öğretmen adaylarının Katamino oyununun doğasına uygun değil kategorisinde kurdukları problemlere ilişkin örnekler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katamino Oyununun Doğasına Uygun Olmayan Problem Örnekleri

Bilişsel Karmaşıklık Seviyesi	Örnek Problemler
Düşük	<u>Soru</u>: Katamino oyununda 5 farklı parçayı bir araya getirerek 5×5'lik bir kareyi doldurmanız gerekiyor. Elinizde şu parçalar bulunmaktadır: 1. L şeklinde bir parça (3 birim uzunluk, 2 birim genişlik) 2. T şeklinde bir parça (3 kare birimlik alan kaplar) 3. Z şeklinde bir parça (4 kare birimlik alan kaplar) 4. I şeklinde bir parça (5 kare birimlik uzun ince cubuk) 5. Kare şeklinde bir parça (4 kare birimlik alan kaplar) a) Bu parçalarla 5×5'lik kareyi tamamen doldurabilir misiniz?
Yüksek	Katamino; geometrik cisimleri algılama oyunudur. Şelim, Katamino üzerinde $4 \times 3 \times 1 \text{ br}^3$ olan bölümü aşağıda her biri birimküplerden oluşan dört parça ile dolduracaktır.  Parçalar bir bütün olup istenildiği gibi döndürülebilir, ters yüz edilebilir. Buna göre, Şelim kaç farklı şekilde verilen bölgeyi doldurabilir?

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Katamino oyunu bağlamında kurdukları problemlerin, oyunun doğasına uygunluğu ve bilişsel karmaşıklık düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Katamino oyununun yapısal özelliklerini dikkate alarak ve farklı bilişsel karmaşıklık seviyelerinde problem kurduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca oyun temelli öğrenme materyallerini tanımadıklarını, aynı zamanda bu materyalleri etkili bir şekilde matematiksel içerikle ilişkilendirebildiklerini göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada oyunun doğasına uygun olan problemlerin çoğunun düşük bilişsel karmaşıklık seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının öncelikle daha temel konular (alan, çevre, EBOB-EKOK, oran) üzerinden problem kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde yer alan diğer araştırmalarla (Crespo, 2003; Crespo & Sinclair, 2008; Işık & Kar,

2012; Silver vd., 1996) paralellik göstermekte olup, öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin çoğunlukla tahmin edilebilir, basit hesaplamalar ile çözülebilen ve iyi yapılandırılmamış olduğu yönündeki sonuçları desteklemektedir. Orta ve yüksek seviye bilişsel karmaşıklık içeren problemler de önemli oranda yer almıştır. Özellikle yüksek düzeyde yer alan ve çoklu çözüm yollarına sahip olan parçaları birleştirme temalı problemler, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme, uzamsal akıl yürütme ve üst düzey problem çözme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, problem kurmanın üst düzey bilişsel beceriler gerektirdiğini vurgulayan literatürle (Baumanns & Rott, 2023; Christou vd., 2005; Koichu & Kontorovich, 2013) tutarlıdır. Bu tür problemler, öğrencilerin farklı düşünme yolları geliştirmesine olanak tanıyan açık uçlu yapılarıyla da dikkat çekmektedir.

Katamino oyununun doğasına uygun olmayan problemlerin de azımsanmayacak oranda yer aldığı görülmüştür. Bu durum, bazı öğretmen adaylarının oyunun mantıksal ve yapısal özelliklerini yeterince dikkate almadan problem oluşturduklarını göstermektedir. Özellikle olasılık gibi Katamino ile doğrudan ilişkilendirilemeyen temaların bu grupta yer alması, adayların bazı durumlarda oyun içeriğinden saparak bağlam dışı problem kurduklarını düşündürmektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının Katamino oyunu ile ilgili kurdukları problemlerin bilişsel karmaşıklığına ilişkin önemli bulgular sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. İlk olarak çalışma grubunu yalnızca belirli bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı sınırlı sayıda öğretmen adayının oluşturması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. İkinci olarak öğretmen adaylarının problem kurma sürecinde yalnızca Katamino oyunu temel alınmıştır; bu durum, farklı türde zekâ oyunları ya da somut materyaller kullanıldığında ortaya çıkabilecek farklı problem kurma ürünlerinin göz ardı edilmesine neden olmuştur. Üçüncü olarak, problem kurma sürecinde öğretmen adaylarına verilen yönergenin yapısıyla ilgilidir; yönerge içeriği ve sürenin belirli olması, adayların yaratıcı düşüncelerini sınırlamış olabilir. Bu nedenlerle, gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş ve çeşitli örneklem gruplarıyla çalışılması, farklı oyun türlerinin incelenmesi ve öğretmen adaylarına daha esnek problem kurma ortamları sunulması önerilmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Katamino oyununun doğasına uygun ve çeşitli bilişsel düzeylerde problem kurabilmeleri olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak adayların oyun bağlamını tam anlamıyla kavrayarak, matematiksel temaları doğru ve tutarlı şekilde ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, problem kurma süreçlerinin öğretmen eğitim programlarında daha sistematik biçimde ele alınması ve oyun temelli öğretim uygulamalarının artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abu-Elwan, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia*, 25(1), 56-69.
- Baumanns, L., & Rott, B. (2023). Identifying metacognitive behavior in problem-posing processes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 1381–1406 <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10297-z>
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of mathematical behavior*, 21(4), 401-421. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00142-6](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00142-6)
- Cai, J., Moyer, J. C., Wang, N., Hwang, S., Nie, B., & Garber, T. (2013). Mathematical problem posing as a measure of curricular effect on students' learning. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9429-3>
- Candiasa, I. M., Santiyadnya, N., & Sunu, G. K. A. (2018, June). Using puzzle to encourage students to do problem posing. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1040, No. 1, p. 012025). IOP Publishing.

- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM – Mathematics Education*, 37(3), 149–158. <https://doi.org/10.1007/s11858-005-0004-6>
- Crespo, S. & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal Mathematics Teacher Education*, 11, 395–415. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9081-0>
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243–270. <https://doi.org/10.1023/A:1024364304664>
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık
- Demirci, Ö. (2018). *Matematik öğretmeni adaylarının olasılık konusunda problem kurma becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Tez No: 497270) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.29.1.0083>
- Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Işık, C. (2018). Analyzing problems posed by prospective teachers related to addition and subtraction operations with integers. *Higher Education Studies*, 8(3), 1-14. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n3p1>
- Işık, C., & Kar, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(23), 190-214.
- Koichu, B., & Kontorovich, I. (2013). Dissecting success stories on mathematical problem posing: A case of the billiard task. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 71–86. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9254-1>
- Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1996). *The new sourcebook for teaching reasoning and problem solving in elementary schools*. Allyn & Bacon.
- Kwek, M. L. (2015). Using problem posing as a formative assessment tool. In F. M. Singer, N. F. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 273-292). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6258-3>
- Lavy, I., & Bershadsky, I. (2003). Problem posing via “what if not?” strategy in solid geometry—a case study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22(4), 369-387. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2003.09.007>
- Lowrie, T. (1999). Free problem posing: Year 3/4 students constructing problems for friends to solve. In J. Truran & K. Truran (Eds.), *Making a difference* (Proceedings of the 22nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Adelaide, pp. 328–335). MERGA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Author.
- Örnek, T. (2020). *Problem kurma becerisini geliştirmek için tasarlanan problem kurma öğrenme modeli'nin değerlendirilmesi* (Tez No: 624464) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 75-80. <https://doi.org/10.1007/s11858-997-0003-x>
- Silver, E. A., & Cai, J. (2005). Assessing students' mathematical problem posing. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 129-135. <https://doi.org/10.5951/TCM.12.3.0129>
- Silver, E. A., Mamona-Downs, J. & Leung, S. S. (1996). Posing mathematical problems: An exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(3), 293-309. <https://doi.org/10.2307/749366>
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem-posing. *Australian Mathematics Teacher*, 59(2), 32-40.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.003>
- Ulusoy, F. (2024). Değerlendirme aracı olarak problem kurma. K. Özgen, T. Kar, S. Çenberci, & Y. Zengin (Ed). *Matematikte problem çözme ve problem kurma* (3. Baskı, s. 283-307). Pegem Akademi.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Xie, J., & Masingila, J. O. (2017). Examining interactions between problem posing and problem solving with prospective primary teachers: A case of using fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 101-118. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9760-9>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Makale id= 59

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0008-2635-1024

| 137

Erken Çocukluk Dönemi Eğitimcilerinin Meslekî Öz Yeterliklerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi**Araştırmacı Dila Aydın¹, Doç.Dr. Ali Yiğit Kutluca¹**¹İstanbul Aydın Üniversitesi

*Corresponding author: Dila Aydın

Özet: Erken çocukluk eğitimi, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişim alanlarının temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017). Bu dönemde görev yapan öğretmenlerin meslekî yeterlikleri, eğitim uygulamalarının niteliğini ve çocuğun gelişim sürecine yapılan katkıyı doğrudan etkilemektedir (Göksoy, 2022). Özellikle öğretmenlerin meslekî öz yeterlik algıları, öğretimsel karar alma süreçlerinde, sınıf içi uygulamalarda ve çocuklarla kurulan etkileşimde belirleyici bir rol oynamaktadır (Toran vd. 2023). Bu çalışma, erken çocukluk döneminde görev yapan eğitimcilerin meslekî öz yeterlik düzeylerini demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı kurumlarında görev yapan ve farklı meslekî deneyim ile medenî hale sahip toplam 71 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların meslekî öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde, Toran vd. (2024) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış olan "Okul Öncesi Öğretmeni Meslekî Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde normallik varsayımını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış; verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle betimsel istatistiklerin yanı sıra iki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin meslekî öz yeterlik puanlarının yaş, kurum türü ve medenî hal değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşılık eğitim durumu ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle betimsel bulgular, 31 yaş ve üzeri, devlet kurumlarında görev yapan, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip, evli ve 11 yıl ve üzeri meslekî deneyime sahip öğretmenlerin meslekî öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin geliştirilmesinde özellikle eğitim düzeyinin artırılmasına ve meslekî deneyimin desteklenmesine yönelik politikaların önemini göstermektedir. Ayrıca, bireysel değişkenlerin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin literatürle tutarlı bir biçimde, deneyim ve akademik birikimin öğretmen yeterliğiyle ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, meslekî gelişim programlarının planlanmasında bu tür demografik faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Meslekî Öz Yeterlik, Öğretmen Yeterlikleri, Erken Çocukluk Eğitimi.

The Examination of Early Childhood Educators' Professional Self-Efficacy in Relation to Various Demographic Variables.

Abstract: Early childhood education is regarded as a critical period in which the foundations of cognitive, emotional, social, and motor development are laid (Ministry of National Education [MoNE], 2017). The professional competencies of teachers working in this period directly affect the quality of educational practices and the support provided for children's developmental processes (Göksoy, 2022). In particular, teachers' perceptions of professional self-efficacy play a decisive role in instructional decision-making, classroom practices, and interactions with children (Toran et al. 2024). This study aims to examine the professional self-efficacy levels of early childhood educators in relation to various demographic variables. The study group consists of 71 early childhood education teachers working in different institutions across Turkey, possessing various levels of professional experience and marital status. The data were collected using the "Preschool Teachers' Professional Self-Efficacy Scale," developed by Toran et al. (2024), which has established validity and reliability. The Kolmogorov-Smirnov test was used to assess the assumption of normality. Since the data did not meet the normality

assumption, descriptive statistics were supported with Mann-Whitney U tests for comparisons between two groups and Kruskal-Wallis H tests for comparisons among more than two groups. According to the results, participants' professional self-efficacy scores did not differ significantly based on age, institution type, or marital status. However, significant differences were found in relation to educational level and professional seniority. Descriptive findings revealed that teachers aged 31 and above, working in public institutions, holding undergraduate or graduate degrees, being married, and having more than 11 years of professional experience exhibited higher levels of self-efficacy. These findings emphasize the importance of policies aimed at enhancing teachers' educational qualifications and supporting their professional development. Furthermore, the results align with the literature suggesting that experience and academic background are closely associated with teacher competency.

Keywords: Preschool Education, Professional Self-Efficacy, Teacher Competencies, Early Childhood Education.

Özet

Erken çocukluk eğitimi, bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişim alanlarının temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017). Bu dönemde görev yapan öğretmenlerin meslekî yeterlikleri, eğitim uygulamalarının niteliğini ve çocuğun gelişim sürecine yapılan katkıyı doğrudan etkilemektedir (Göksoy, 2022). Özellikle öğretmenlerin meslekî öz yeterlik algıları, öğretimsel karar alma süreçlerinde, sınıf içi uygulamalarda ve çocuklarla kurulan etkileşimde belirleyici bir rol oynamaktadır (Toran vd. 2023). Bu çalışma, erken çocukluk döneminde görev yapan eğitimcilerin meslekî öz yeterlik düzeylerini demografik değişkenler bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı kurumlarında görev yapan ve farklı meslekî deneyim ile medeni hale sahip toplam 71 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların meslekî öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde, Toran vd. (2024) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış olan "Okul Öncesi Öğretmeni Meslekî Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde normallik varsayımını test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış; verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle betimsel istatistiklerin yanı sıra iki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğretmenlerin meslekî öz yeterlik puanlarının yaş, kurum türü ve medenî hal değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşılık eğitim durumu ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle betimsel bulgular, 31 yaş ve üzeri, devlet kurumlarında görev yapan, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip, evli ve 11 yıl ve üzeri meslekî deneyime sahip öğretmenlerin meslekî öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin geliştirilmesinde özellikle eğitim düzeyinin artırılmasına ve meslekî deneyimin desteklenmesine yönelik politikaların önemini göstermektedir. Ayrıca, bireysel değişkenlerin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin literatürle tutarlı bir biçimde, deneyim ve akademik birikimin öğretmen yeterliğiyle ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, meslekî gelişim programlarının planlanmasında bu tür demografik faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, meslekî öz yeterlik, öğretmen yeterlikleri, erken çocukluk eğitimi.

The Examination of Early Childhood Educators' Professional Self-Efficacy in Relation to Various Demographic Variables.

Abstract

Early childhood education is regarded as a critical period in which the foundations of cognitive, emotional, social, and motor development are laid (Ministry of National Education [MoNE], 2017). The professional competencies of teachers working in this period directly affect the quality of educational practices and the support provided for children's developmental processes (Göksoy, 2022). In particular, teachers' perceptions of professional self-efficacy play a decisive role in instructional decision-making, classroom practices, and interactions with children (Toran et al. 2024). This study aims to examine the professional self-efficacy levels of early childhood educators in relation to various demographic

variables. The study group consists of 71 early childhood education teachers working in different institutions across Turkey, possessing various levels of professional experience and marital status. The data were collected using the “Preschool Teachers’ Professional Self-Efficacy Scale,” developed by Toran et al. (2024), which has established validity and reliability. The Kolmogorov-Smirnov test was used to assess the assumption of normality. Since the data did not meet the normality assumption, descriptive statistics were supported with Mann-Whitney U tests for comparisons between two groups and Kruskal-Wallis H tests for comparisons among more than two groups. According to the results, participants’ professional self-efficacy scores did not differ significantly based on age, institution type, or marital status. However, significant differences were found in relation to educational level and professional seniority. Descriptive findings revealed that teachers aged 31 and above, working in public institutions, holding undergraduate or graduate degrees, being married, and having more than 11 years of professional experience exhibited higher levels of self-efficacy. These findings emphasize the importance of policies aimed at enhancing teachers’ educational qualifications and supporting their professional development. Furthermore, the results align with the literature suggesting that experience and academic background are closely associated with teacher competency. The study highlights the need to consider such demographic variables when designing professional development programs for early childhood educators.

Keywords: Preschool education, professional self-efficacy, teacher competencies, early childhood education.

Kaynakça

- Akdeniz, A., & Şimşek, N. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik pedagojik alan bilgileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(211), 145–166.
- Göksoy, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki genel yeterliliklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92–104.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr>
- Toran, M., Mart, M., & Özden, B. (2024). Okul öncesi öğretmeni mesleki öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 88–104.

Makale id= 79

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000- 0003-2350-743X

| 140

Stratejik Yönetim Sisteminin Metodolojik Temelleri, Gelişimi ve Geleceğe Yönelik Perspektifleri**Doç.Dr. Taleh Halilov¹**¹Nahçıvan Devlet Üniversitesi

Özet: Stratejik yönetim sistemi, çağdaş yönetim bilminde kurumların uzun vadeli başarılarını sürdürülebilir kılmak amacıyla geliştirilen sistematik bir yaklaşımdır. Bu sistem, çevresel analiz, iç kaynakların değerlendirilmesi, stratejik hedeflerin belirlenmesi ve uygulamaya geçirilmesi gibi aşamalardan oluşur. Stratejik yönetim, sadece bir planlama süreci değil, aynı zamanda uygulama, izleme ve geri bildirim mekanizmalarını içeren döngüsel ve dinamik bir süreçtir. Günümüzün küreselleşen ve hızla değişen dünyasında kurumlar, sürekli değişen dış çevre faktörlerine karşı esnek ve proaktif stratejiler geliştirme ihtiyacındadır. Bu bağlamda stratejik yönetim sistemlerinin bilimsel temellere oturtulması, karar alma süreçlerinin rasyonelleştirilmesini, risklerin daha etkin yönetilmesini ve rekabet avantajının sürdürülebilir hale gelmesini sağlar. Özellikle yükseköğretim kurumlarında stratejik planlamanın içerik, yön ve işlev açısından yeniden yapılandırılması gerekliliği giderek artmaktadır. Literatürde yapılan güncel araştırmalar, stratejik yönetimin yükseköğretimde kalite güvence sistemlerine entegrasyonunda ve kurumsal kapasitenin artırılmasında kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Stratejik yönetim araçları arasında SWOT analizi, PEST analizi, stratejik haritalama, dengeli karte (Balanced Scorecard), senaryo planlaması ve oyun teorisi gibi yöntemler öne çıkmaktadır. Bu araçlar, yöneticilere daha analitik düşünme, stratejik seçenekleri değerlendirme ve geleceği öngörme konusunda önemli katkılar sağlar. Özellikle belirsizlik altında karar alma süreçlerinde bilimsel yöntemlerin kullanımı, stratejik planların başarısını doğrudan etkiler. Stratejik yönetim sisteminin gelişimi açısından önemli bir diğer unsur, metodolojik temellere dayalı performans izleme mekanizmalarının kurulmasıdır. Etkili bir stratejik yönetim sistemi; planlama ve uygulama arasında sağlam bir bağ kurarak stratejilerin başarıya ulaşmasını garanti altına alır. Bu, kurumsal öğrenme, yenilikçilik ve adaptasyon yeteneğini artırır. Sonuç olarak, stratejik yönetim sisteminin geleceği, teknolojik yeniliklerin entegrasyonu, veri temelli karar alma sistemlerinin yaygınlaşması ve dijital dönüşüm süreçlerine adaptasyonla şekillenecektir. Kurumlar, bu değişime ayak uydurabilmek için stratejik yönetim sistemlerini sürekli güncellemeli ve bilimsel yaklaşımlarla desteklemelidir. Strateji yönetimi artık yalnızca bir yönetim aracı değil, aynı zamanda kurumların sürdürülebilirliğini sağlayan temel bir dönüşüm aracıdır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Yönetim, Metodoloji, Karar Alma, Yükseköğretim, Swot Analizi, Performans Değerlendirme, Stratejik Planlama

Methodological Foundations, Development, and Future Perspectives of Strategic Management Systems

Abstract: Strategic management systems are systematic frameworks developed to ensure long-term sustainability and performance of organizations in dynamic and competitive environments. Rather than being limited to planning, strategic management encompasses implementation, monitoring, feedback, and continuous adaptation. It enables organizations to analyze internal and external environments, identify strategic goals, and design action-oriented strategies aligned with long-term visions. In today's rapidly changing world, institutions—especially in higher education—must adopt proactive and flexible strategies to respond to environmental uncertainty. Scientific foundations in strategic management ensure more rational decision-making, effective risk management, and sustainable competitive advantage. Recent research has shown that strategic management plays a vital role in integrating quality assurance systems in universities and enhancing institutional capacity. Strategic tools such as SWOT analysis, PEST analysis, strategy mapping, Balanced Scorecard, scenario planning, and game theory provide decision-makers with structured approaches to evaluate alternatives and anticipate future trends. In particular, under conditions of uncertainty, these tools enhance the success of strategy formulation and execution.

The evolution of strategic management requires the integration of performance monitoring systems based on methodological rigor. A well-functioning strategic system creates a strong link between planning and implementation, enabling successful strategy execution. This contributes to institutional learning, innovation, and adaptability. In conclusion, the future of strategic management lies in its ability to incorporate digital transformation, data-driven decision-making, and technological innovations. Institutions must continuously update and reinforce their strategic systems through scientific approaches. Strategic management has evolved beyond a managerial tool; it is now a transformative force for ensuring institutional sustainability.

Keywords: Strategic Management, Methodology, Decision Making, Higher Education, Swot Analysis, Performance Evaluation, Strategic Planning

1. GİRİŞ

Stratejik yönetim, örgütlerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla çevresel değişkenleri analiz ederek planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde bir araya getiren yönetsel bir yaklaşımdır. Özünde stratejik yönetim, hem dış çevredeki belirsizlikleri hem de iç kaynakları dikkate alarak rekabet avantajı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu nedenle stratejik yönetim sistemleri, yalnızca bir planlama aracı olmaktan çıkmış; dinamik, çok boyutlu ve öğrenen organizasyon mantığına dayanan bir yapıya dönüşmüştür (Mintzberg, 1994).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren stratejik planlamanın yükselişi ve ardından eleştirilerle yeniden yapılandırılması, bu yönetim anlayışının tarihsel evrimini yansıtmaktadır. Mintzberg (1994), stratejik planlamanın fazla mekanik ve rasyonel kurgulandığında örgütlerin yaratıcılığını baskıladığını belirtmiş ve bu yaklaşımın uygulamada sıkça başarısızlıkla sonuçlandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, Porter (1980) tarafından geliştirilen rekabet stratejileri teorisi, firmaların sektörel analiz ve rekabetçi konumlanma yoluyla stratejik üstünlük sağlayabileceğini göstermiştir. Porter'ın beş kuvvet modeli, halen birçok sektörde stratejik analiz aracı olarak kullanılmaktadır.

Stratejik yönetimin evriminde önemli bir diğer kırılma noktası, performans yönetimini entegre eden modellerin gelişmesidir. Kaplan ve Norton (1996), stratejik amaçların finansal göstergelerin ötesine geçmesini önererek "Balanced Scorecard" (Dengeli Karne) yöntemini geliştirmiştir. Bu yaklaşım, müşteri, iç süreçler, öğrenme ve gelişim gibi boyutları stratejiye entegre ederek kurumsal performansın daha kapsayıcı değerlendirilmesini sağlamıştır.

Bununla birlikte, kaynak temelli yaklaşım (RBV) çerçevesinde Barney (1991), sürdürülebilir rekabet avantajının örgütün sahip olduğu nadir, değerli, taklit edilemeyen ve örgüt yapısına entegre edilebilen kaynaklara bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüş, stratejik yönetimin yalnızca dış çevreye değil, aynı zamanda içsel kapasitelere de odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Teece (2007) ise dinamik yetenekler yaklaşımı ile küresel rekabet ortamında firmaların sadece mevcut kaynaklarını değil, aynı zamanda çevresel değişime uygun olarak bu kaynakları nasıl dönüştürebileceğini vurgulamıştır. Bu metodoloji, stratejik yönetimi durağan bir süreçten çıkararak esnek, uyarlanabilir ve yenilikçi bir sürece dönüştürmüştür.

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında stratejik yönetim sistemlerinin uygulanması da akademik ve yönetsel çevrelerde yoğun ilgi görmektedir. Khalilov ve arkadaşlarının (2024) araştırmasında, uluslararası örnekler üzerinden yükseköğretim sistemlerinde stratejik planlamanın yönetsel yapılar üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu bağlamda, stratejik yönetim sadece özel sektörün değil, kamu ve eğitim gibi karmaşık organizasyonların da dönüşümünde kilit rol oynamaktadır. Aynı şekilde, Khalilov, Aliyev, Guliyeva ve Babayeva (2024) tarafından yapılan çalışma, yükseköğretimde stratejik yönetimin mekanizmalara, yönelimlere ve fonksiyonlara nasıl yansıdığını derinlemesine ele alarak metodolojik temellerin akademik alandaki etkisini göstermektedir (Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

Özetle, bu çalışma; stratejik yönetim sistemlerinin tarihsel gelişimini, metodolojik temel yapılarını ve gelecekteki yönelimlerini bütünsel bir yaklaşımla ele almayı amaçlamaktadır. Dijital dönüşüm, yapay zeka ve sürdürülebilirlik gibi yeni dinamiklerin stratejik yönetim yaklaşımlarını nasıl dönüştürdüğü de bu çerçevede irdelenecektir.

2. METODOLOJİK TEMELLER

2.1 Klasik Teorik Yaklaşımlar

Stratejik yönetim anlayışının temelleri, klasik yönetim teorilerinde aranmalıdır. Bu teoriler, örgütsel yapıların ve yönetsel işlevlerin sistematik bir biçimde ele alınmasına katkı sağlamıştır.

1. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi-Frederick W. Taylor'un geliştirdiği bilimsel yönetim anlayışı, verimliliği artırmak amacıyla iş süreçlerinin standartlaştırılmasına odaklanır. Taylor, yöneticilerin planlama, iş bölümü ve performans ölçümüne ağırlık vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşım, özellikle eğitim kurumlarındaki yönetsel süreçlerin rasyonelleştirilmesinde temel bir model sunar (Kaplan & Norton, 1996).

2. Fayol'un Yönetim Fonksiyonları-Henri Fayol, yöneticilik faaliyetlerini planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve denetleme şeklinde beş ana işlevde toplamıştır. Bu sistematik yaklaşım, özellikle yükseköğretim kurumlarında stratejik karar alma süreçlerinde önemli bir çerçeve sunmaktadır (Mintzberg, 1994).

3. Weber'in Bürokrasi Modeli-Max Weber'in bürokrasi modeli, otoriteyi yasal-rasyonel temellere dayandırır. Yetki hiyerarşisi, görev tanımları ve kurallar bütünüyle örgütsel istikrar ve hesap verebilirlik sağlanır. Bürokratik yapılanmalar, üniversitelerde yönetim sistemlerinin biçimlenmesinde hâlen etkisini sürdürmektedir (Khalilov, Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

2.2 Stratejik Yönetim Yaklaşımları

Geleneksel yaklaşımların ötesine geçen stratejik yönetim anlayışları, çevresel değişkenleri dikkate alan dinamik ve bütünsel yaklaşımları içermektedir.

1. Planlama Temelli Yaklaşım-Bu yaklaşım, stratejilerin önceden tanımlanmış hedeflere ulaşmak amacıyla rasyonel planlama süreçleriyle belirlendiğini varsayar. Özellikle yükseköğretim kurumlarında stratejik planların oluşturulması ve uygulanmasında bu yaklaşım yaygın olarak benimsenmektedir (Mintzberg, 1994; Khalilov, Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

2. Kaynak Temelli Görüş (RBV)-Barney (1991) tarafından geliştirilen RBV yaklaşımı, bir örgütün sürdürülebilir rekabet avantajını içsel kaynaklara dayandırır. Eğitim kurumlarında insan kaynağı, bilgi sistemleri ve akademik uzmanlık gibi unsurlar bu çerçevede stratejik varlıklar olarak değerlendirilir (Barney, 1991; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

3. Paydaş Teorisi-Bu teoriye göre, bir kurumun başarısı yalnızca hissedarların değil, aynı zamanda öğrenciler, akademik personel, toplum ve devlet gibi tüm paydaşların beklentilerinin dengelenmesine bağlıdır. Stratejik yönetim bu paydaşların rollerini dikkate alarak oluşturulmalıdır (Kaplan & Norton, 1996; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

4. Dinamik Yetenekler Yaklaşımı-Teece (2007) tarafından geliştirilen bu yaklaşım, örgütlerin değişen çevre koşullarına hızla adapte olabilme kabiliyetlerine odaklanır. Üniversitelerdeki dijital dönüşüm ve küresel rekabet ortamı, kurumların dinamik yeteneklerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Teece, 2007; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

3. STRATEJİK YÖNETİM ARAÇLARI VE UYGULAMALARI

Stratejik yönetim süreçlerinin etkinliği, kullanılan araç ve tekniklerin doğruluğu ile doğrudan ilişkilidir. Bu araçlar, hem iç hem de dış çevre analizleri yapmayı kolaylaştırmakta, hem de stratejik karar alma süreçlerine sistematik bir temel sağlamaktadır (Kaplan & Norton, 1996; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

1. SWOT Analizi-SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analizi, bir kurumun içsel güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevredeki fırsat ve tehditlerin belirlenmesine olanak sağlar. Üniversiteler, akademik kadro niteliği, araştırma altyapısı, uluslararası iş birlikleri gibi alanlarda SWOT analizinden yararlanarak stratejik planlarını şekillendirmektedir (Barney, 1991; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024). Bu analiz, stratejik hedeflerin belirlenmesi sürecinde temel bir araç olarak işlev görür.

2. PESTEL Analizi-PESTEL (Politik, Ekonomik, Sosyal, Teknolojik, Ekolojik ve Hukuki) analiz, makro çevre faktörlerinin stratejik yönetim üzerindeki etkilerini analiz etmeyi amaçlar. Özellikle

yükseköğretim kurumları, mevzuat değişiklikleri, dijitalleşme süreçleri ve ekonomik kaynakların yeniden dağılımı gibi unsurları dikkate alarak bu analiz türünden faydalanmaktadır (Mintzberg, 1994; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

3. Porter'ın Beş Güç Modeli-Michael Porter'ın Beş Güç Modeli, sektör analizine dayalı rekabet değerlendirmesi yapmayı sağlar. Model; sektöre yeni giriş tehditleri, tedarikçilerin gücü, müşterilerin pazarlık gücü, ikame ürün tehditleri ve mevcut rakipler arasındaki rekabet düzeyi olmak üzere beş ana güçten oluşur (Porter, 1980). Yükseköğretim sektörü, alternatif eğitim sağlayıcılarının artması ve öğrenci tercihlerinin çeşitlenmesi gibi faktörler açısından bu modelle analiz edilebilir.

4. Dengeli Karne (Balanced Scorecard)-Kaplan ve Norton tarafından geliştirilen bu yöntem, sadece finansal göstergelere değil; aynı zamanda müşteri memnuniyeti, iç süreçlerin etkinliği ve öğrenme-gelişim gibi boyutlara da odaklanır (Kaplan & Norton, 1996). Üniversiteler, performans değerlendirmesinde akademik başarı, öğrenci tatmini, mezun istihdam oranı ve kurumsal yenilikçilik gibi göstergeleri bu çerçevede değerlendirmektedir (Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

5. Strateji Haritaları-Strateji haritaları, kurumun vizyon ve stratejilerini somutlaştırarak çeşitli hedeflerin nasıl birbirine bağlı olduğunu görsel olarak ifade eder. Dengeli karne sisteminin bir parçası olarak, bu haritalar yöneticilere stratejik hedeflerin mantıksal ilişkilerini daha iyi kavrama fırsatı sunar (Kaplan & Norton, 1996).

6. Benchmarking ve Süreç İyileştirme-Benchmarking (kıyaslama), kurumların sektörün lider kuruluşlarıyla performanslarını karşılaştırarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanır. Süreç iyileştirme ise bu kıyaslamalar sonucunda belirlenen eksikliklerin sistematik olarak giderilmesini içerir (Teece, 2007). Yükseköğretim kurumları, benzer üniversitelerin uygulamalarını inceleyerek kalite süreçlerini yeniden yapılandırmakta ve sürekli iyileştirme stratejileri geliştirmektedir.

4. STRATEJİK YÖNETİM SİSTEMİNİN GELİŞİMİ

Stratejik yönetim sistemi, kurumsal yönetimin dinamik ihtiyaçlarına bağlı olarak dönemsel evrim geçirmiştir. Bu gelişim, teknolojik, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkisiyle dört ana dönemde incelenebilir.

1. 1960–1980: Stratejik Planlamanın Doğuşu-1960'lı yıllardan itibaren, işletmelerin uzun vadeli amaçlarını belirleyip bunlara sistematik olarak ulaşabilmesi için stratejik planlama kavramı ortaya çıktı (Mintzberg, 1994). Bu dönemde planlama süreçleri genellikle formal ve mekanik bir yaklaşımla ele alınmış, çeşitli senaryoların oluşturulması ve kaynakların dağılımı üzerinde durulmuştur. Üniversiteler ve kamu kurumları da bu yaklaşımı benimseyerek stratejik planlama faaliyetlerini başlatmıştır (Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

2. 1980–2000: Rekabet Stratejileri ve Globalleşme-1980'ler, stratejik yönetim alanında rekabet stratejilerinin öne çıktığı bir dönem olmuştur. Michael Porter'ın (1980) rekabetçi güçler modeli, işletmelerin sektörel konumlarını analiz etmelerinde temel araç haline gelmiştir. Bu süreçte küreselleşme olgusu, kurumların sadece yerel değil uluslararası arenada da rekabet etmelerini zorunlu kılmıştır. Yükseköğretim kurumları da uluslararası standartlar ve iş birlikleri ile kendilerini adapte etmeye başlamıştır (Khalilov et al., 2024; Porter, 1980).

3. 2000–2020: Dijital Dönüşüm ve Kurumsal Agilik-21.yüzyılın başından itibaren dijitalleşme, stratejik yönetim sistemlerini köklü biçimde değiştirmiştir. Büyük veri, bulut teknolojileri ve yapay zeka gibi yenilikler, karar alma süreçlerinin hızlanmasını sağlamış, kurumların çevik (agile) yapılar geliştirmesine yol açmıştır (Teece, 2007). Eğitim sektörü, uzaktan eğitim ve dijital platformlarla yeni stratejik fırsatlar yakalamış, bu dönemde çevik yönetim yaklaşımları ön plana çıkmıştır (Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

4. 2020 Sonrası: Sürdürülebilirlik, ESG Kriterleri, AI Destekli Strateji-2020 sonrası dönem, stratejik yönetimde sürdürülebilirlik kavramının merkezde olduğu bir dönem olarak tanımlanabilir. Çevresel, Sosyal ve Yönetişim (ESG) kriterleri kurumların stratejik önceliklerinde belirleyici rol oynamaktadır (Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024). Ayrıca, yapay zeka destekli stratejik analiz araçları, büyük veri analitiği ve tahmine dayalı modellerle stratejik planlama daha isabetli ve dinamik hale gelmiştir. Yükseköğretim kurumları, hem sürdürülebilirlik hedeflerine uyum sağlamak

hem de dijitalleşmenin getirdiği avantajları kullanmak için bu yeni yönetim biçimlerini benimsemektedir (Teece, 2007; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024).

5. GELECEĞE YÖNELİK PERSPEKTİFLER

Geleceğin stratejik yönetim yaklaşımları, teknolojik ilerlemeler, sürdürülebilirlik talepleri ve artan çeviklik gereksinimleri ışığında şekillenmektedir. Bu bağlamda, üç temel perspektif öne çıkmaktadır: dijitalleşme ve veri tabanlı stratejiler, sürdürülebilirlik ve yeşil stratejiler, adaptif ve hibrit stratejik sistemler.

| 144

5.1. Dijitalleşme ve Veri Tabanlı Strateji

1. Büyük Veri, Yapay Zeka ve Makine Öğrenimi-Stratejik karar alma süreçleri, büyük veri analitiği, yapay zeka (YZ) ve makine öğrenimi teknolojileri sayesinde daha hızlı ve isabetli hale gelmektedir. Bu teknolojiler, hem geçmiş performans verilerinin analiz edilmesini hem de geleceğe yönelik tahminlerin yapılmasını mümkün kılar (Teece, 2007; Khalilov, Aliyev, Guliyeva & Babayeva, 2024). Özellikle yükseköğretim kurumlarında öğrenci başarısı, kaynak kullanımı ve araştırma çıktıları gibi alanlarda veri tabanlı stratejiler kritik önemdedir.

2. Karar Destek Sistemlerinin Evrimi-Karar destek sistemleri, geleneksel raporlama araçlarından yapay zeka destekli öngörü sistemlerine evrilmektedir. Bu evrim, yöneticilerin karmaşık çevresel değişkenleri hızlıca analiz ederek stratejik kararlar almalarını kolaylaştırmaktadır (Mintzberg, 1994; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

5.2 Sürdürülebilirlik ve Yeşil Strateji

1. ESG (Çevresel, Sosyal, Yönetişim) Faktörlerinin Etkisi-Kurumsal sürdürülebilirlik stratejileri, çevresel, sosyal ve yönetim (ESG) kriterlerine göre şekillenmektedir. Bu kriterler, yalnızca çevre duyarlılığını değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve şeffaf yönetim süreçlerini de kapsamaktadır (Khalilov et al., 2024b). Eğitim kurumları, enerji verimliliği, atık yönetimi ve eşitlik gibi konularda sürdürülebilir stratejiler geliştirmektedir.

2. Döngüsel Ekonomi Modelleri-Döngüsel ekonomi, kaynakların tekrar kullanımı ve atıkların minimize edilmesine dayanan bir iş modelidir. Stratejik yönetimde döngüsel ekonomi modelleri, kurumların hem ekonomik hem de çevresel performansını artırmayı hedefler (Teece, 2007). Yükseköğretim kurumları, altyapı yatırımları ve süreç yönetiminde bu modelleri entegre etmektedir.

5.3 Adaptif ve Hibrit Stratejik Sistemler

1. Dinamik Strateji Güncellemeleri-Değişen çevresel koşullara hızla uyum sağlamak amacıyla stratejik yönetim sistemleri dinamik hale gelmektedir. Bu sistemlerde stratejiler periyodik olarak gözden geçirilmekte ve gerektiğinde hızlıca güncellenmektedir (Mintzberg, 1994; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024).

2. Çevik (Agile) Stratejik Yönetim-Çevik yönetim, hızlı karar alma, esnek süreçler ve sürekli öğrenme kültürü üzerine kuruludur. Stratejik yönetimde çevik yaklaşımlar, kurumların belirsizliklere karşı dayanıklılığını artırmakta ve inovasyonu teşvik etmektedir (Teece, 2007; Adilzade, Rzayev, Guliyev & Yusifova, 2024). Eğitim sektöründe çevik stratejiler, hızlı eğitim içerik güncellemeleri ve esnek akademik planlamalar ile kendini göstermektedir.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Stratejik yönetim sistemlerinin metodolojik altyapısı, tarihsel süreç içerisinde kurumların değişen ihtiyaçlarına paralel olarak önemli bir evrim geçirmiştir. İlk dönemde daha çok planlama ve kontrol odaklı mekanik yaklaşımlar hakimken, günümüzde bu sistemler dijitalleşme, yapay zeka, sürdürülebilirlik ve çevik yönetim anlayışları ile bütünleşerek daha dinamik ve esnek bir yapı kazanmıştır.

Dijital teknolojiler, büyük veri analitiği ve makine öğrenimi gibi gelişmeler, stratejik karar alma süreçlerinde objektif ve veri temelli yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Bu sayede kurumlar, karmaşık çevresel koşulları gerçek zamanlı analiz edebilmekte, fırsatları ve riskleri daha hızlı tespit ederek proaktif stratejiler geliştirebilmektedir. Öte yandan, sürdürülebilirlik bilincinin artması,

çevresel, sosyal ve yönetim (ESG) kriterlerinin stratejik yönetim sistemlerine entegre edilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Kurumların sadece ekonomik performansları değil, toplumsal ve çevresel etkileri de stratejik planlamanın merkezinde yer almaya başlamıştır.

Başarılı bir stratejik yönetim sisteminin temelinde esneklik, adaptasyon yeteneği ve çok paydaşlı bir bakış açısı yer almaktadır. Kurumlar, değişen pazar koşullarına ve teknoloji trendlerine hızla yanıt verebilen, sürekli öğrenen ve gelişen yapılar oluşturarak rekabet avantajlarını sürdürebilirler. Bu bağlamda, çevik (agile) stratejik yönetim modelleri ön plana çıkmakta, geleneksel planlama döngülerinin yerini daha dinamik ve iteratif süreçler almaktadır.

Sonuç olarak, kurumların gelecekteki başarısı; veri odaklı karar mekanizmaları, sürdürülebilirlik ilkeleri ve çeviklik kavramlarını bir arada bütünleştiren kapsamlı bir stratejik yönetim sistemine sahip olmalarına bağlıdır. Bu sistemlerin etkin bir şekilde uygulanması, kurumların rekabet gücünü artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal sorumluluklarını yerine getirmeleri ve uzun vadeli varlıklarını sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

- Barney, J. B. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The Balanced Scorecard*. Harvard Business School Press.
- Khalilov, T., Adilzade, I., Rzayev, O., Guliyev, N., & Yusifova, N. (2024). The role of strategic planning in the organization of management systems in higher education institutions: insights from international practice.
- Khalilov, T., Aliyev, V., Guliyeva, M., & Babayeva, M. (2024). Strategic management mechanisms, directions, and functions in higher education. *Pak. j. life soc. Sci*, 22(2), 12146-12162.
- Mintzberg, H. (1994). The Rise and Fall of Strategic Planning. *Harvard Business Review*.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy*. Free Press.
- Teece, D. J. (2007). Explicating Dynamic Capabilities: The Nature and Microfoundations of (Sustainable) Enterprise Performance. *Strategic Management Journal*.

Makale id= 25

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0003-8339-178X

| 146

Orkestra Seçmelerinde Yaygın Olarak İstenen Mozart 40. Senfoni'nin Kontrbas Partisinin İncelenmesi**Dr. Öğretim Üyesi Hande Tokgöz¹**¹Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuvarı

Özet: Mozart'ın 40. Senfonisi, kontrbas seçmelerinde sıkça tercih edilen eserler arasında öne çıkmaktadır. Bu tercihin temel sebebi ise, hem birinci hem de dördüncü bölümden seçilen alıntılarda kontrbasın tüm teknik ve müzikal becerilerini sergileme imkanı sunmasıdır. Birinci bölümden 115-138. ve 191-225. ölçüler arasındaki alıntılar, yay kontrolü ve vuruş gibi temel tekniklerin mükemmel örneklerini sunarken, akıcı sekizlik nota dizileri ile adayın müzikal ifadeye yaklaşımını da ortaya koymaktadır. Dördüncü bölümden ise 49-70., 125-205. ve 229-247. ölçüler arasındaki alıntılar, ritmik bütünlük ve orkestra ile uyum gibi kriterleri değerlendirmek için idealdir. Beethoven'ın Beşinci Senfonisi'nin Trio ve Scherzo bölümleri ile Strauss'un "Ein Heldenleben" eserinin dokuzuncu prova numarası gibi alıntılarla birlikte sıkça tercih edilen bu Mozart alıntılarında jüri üyeleri genel doğruluğun yanı sıra müzikal ifadeye de önem vermektedir. Adayın bu alıntılarda gösterdiği performans, bir orkestra pozisyonu için ne kadar güçlü ve hazır olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmada eserin notaları doküman olarak kabul edilmiş, analizler bu dokümanlar üzerinden yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kontrbas, Odisyon, Mozart 40. Senfoni

Review of the Double Bass Part of Mozart's 40th Symphony, Widely Requested in Orchestra Auditions

Abstract: Mozart's 40th Symphony stands out among the works frequently preferred in double bass auditions. The main reason for this choice is that it offers the opportunity to display all the technical and musical skills of the double bass in the selected excerpts from both the first and fourth sections. 115-138 from the first chapter. and 191-225. While it provides excellent examples of basic techniques such as quotations between measures, bow control and percussion, it also reveals the candidate's approach to musical expression with fluent eighth note sequences. From the fourth section, 49-70., 125-205. and 229-247. Quotations between measures are ideal for evaluating criteria such as rhythmic integrity and harmony with the orchestra. In these Mozart quotes, which are frequently preferred along with quotes such as the Trio and Scherzo sections of Beethoven's Fifth Symphony and the ninth rehearsal number of Strauss's Ein Heldenleben, the jury members judged the general accuracy. It also attaches importance to musical expression. The candidate's performance in these excerpts clearly reveals how strong and prepared he is for an orchestral position. In the study, the notes of the work were accepted as documents and the analyzes were made based on these documents.

Keywords: Double Bass, Audition, Mozart 40th Symphony

1.GİRİŞ

Wolfgang Amadeus Mozart'ın 40. Senfonisi, kontrbas seçmelerinde sıklıkla tercih edilen eserlerden biridir. Bu tercihin temelinde, senfoninin birinci ve dördüncü bölümlerinden seçilen alıntılarda kontrbasın teknik ve müzikal becerilerini sergileme imkanı sunması yatmaktadır. Bu makalede, Mozart'ın hayatı ve 40. Senfonisi bağlamında kontrbas seçmelerinde tercih edilen alıntılar incelenecek ve bu alıntılarda jürinin aradığı temel beceriler analiz edilecektir. Mozart'ın 40. Senfonisi, kontrbas seçmelerinde öne çıkan birkaç önemli özelliğe sahiptir. Teknik becerilerin sergilenmesi açısından hem birinci hem de dördüncü bölümlerden seçilen alıntılar, yay kontrolü ve vuruş gibi temel tekniklerin

mükemmel örneklerini sunmaktadır. Akıcı sekizlik nota dizileri aracılığıyla adayın müzikal ifadeye yaklaşımı da bu alıntılarda ortaya koymaktadır. Müzikal ifade ritmik bütünlük ile birleştiğinde, adayın bir orkestra pozisyonu için ne kadar güçlü ve hazır olduğunu göstermesi açısından oldukça bilgilendirici olan bu alıntılar, sıklıkla tercih edilme nedenini açıklamaktadır.

Mozart'ın 40. Senfonisi'nin kontrbas seçmelerinde tercih edilen alıntılar şunlardır:

- Birinci Bölüm: 115-138. ölçüler, 191-225. ölçüler
- Dördüncü Bölüm: 49-70. ölçüler, 125-205. ölçüler, 229-247. ölçüler

| 147

Bu alıntılar, jüri üyeleri tarafından genel doğruluk açısından değerlendirilmektedir. Bu makalenin giriş bölümünde, Mozart'ın yaşamı genel bir şekilde ele alınmıştır. Sonraki bölümlerde, Mozart'ın 40. Senfonisi hakkında daha detaylı bilgiler verilecek ve bu alıntılarda yer alan teknik ve müzikal zorluklar analiz edilecektir. Ayrıca, kontrbas icracıları için bu alıntılara hazırlanmada yardımcı olabilecek egzersizler de sunulacaktır.

Bu araştırma, Mozart'ın 40. Senfonisi'ni incelemek için nitel bir veri analizi tekniği olan doküman analizi yöntemini kullanmaktadır. Doküman analizi, araştırmanın verilerinin kaynağı olan metinlerin toplanması, incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması sürecini içeren bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda bu çalışmada Mozart'ın 40. Senfonisi'nin notaları doküman olarak kabul edilmiş ve analizler bu notalar üzerinden yapılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle Wolfgang Amadeus Mozart bestecisi hakkında bilgi edinmek için literatür taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında Mozart'ın 40. Senfonisi'nin kontrbas partisinin müzikal ve teknik yapısı incelenmiştir.

2.WOLFGANG AMADEUS MOZART'IN YAŞAMI

27 Ocak 1756 yılında Wolfgang Amadeus Mozart, Avusturya'nın Salzburg şehrinde dünyaya gelmiştir. Bu Bavyera kenti, köklü bir müzik geleneğine sahipti ve dönemin önemli kültür merkezlerinden biri olarak kabul edilmekteydi. Küçük kent, başpiskoposluk yönetimi altındaydı ve Mozart'ın babası Leopold Mozart (1719-1787), başpiskoposun kilisesinde görev yapmaktaydı. Leopold Mozart, Wolfgang Amadeus'un hayatında da önemli bir rol oynamış ve dönemin tanınmış kemancı ve bestecileri arasında yer almıştır. Oğlunun çocukluk yıllarından itibaren ortaya çıkan müzikal yeteneğini fark eden Leopold Mozart, tüm hayatını oğlunun eğitimine adanmıştır. Bu sayede Mozart'ın çocukluk yılları, babasıyla birlikte çıktığı ve yeteneklerini sergilediği çeşitli gezilerle geçmiştir (Say, 2000).

1762 ile 1771 yılları arasında Mozart ailesi tarafından gerçekleştirilen Avrupa gezisi kapsamında Fransa, İngiltere, Hollanda ve İtalya ülkeleri ziyaret edilmiştir. Küçük Mozart ve kız kardeşi Marianne'nin sergiledikleri olağanüstü yetenekler sayesinde prestijli görevler edinilmesi, Leopold Mozart tarafından önemle üzerinde durulan bir husus olmuştur. Zira o dönemde Saray Müzisyeni ünvanı alamayan müzisyenler, fakirlik ve açlık gibi zorluklara mahkûm olma riskiyle karşı karşıyaydı. 1768 yılında Wolfgang Viyana'da hafif operası Bastien ve Bastienne'yi yazarak ilk sahnelenişi sırasında orkestrayı yönetmiştir. 1771 yılında yeni operası Ascanio in Alba'yı yönetmek, 1772-1773 kışında da Lucio Silla operasının ilk sahnelenişi için Milano'ya gitmişlerdir (Solomon, 1995).

1774-1781 yılları arasında Salzburg şehrinde ikamet eden Wolfgang Amadeus Mozart, bu dönem boyunca şehrin imkanlarının kısıtlılığından şikayetçi olmuştur. Bu dar ortamın ötesine geçmek ve eserlerini diğer şehirlerde tanıtmak için sık sık seyahatlere çıkmıştır. Bu seyahatlerden biri, 1777'nin Eylül ayında annesi ile birlikte gerçekleştirdiği Münih, Augsburg, Mannheim ve Paris turu olmuştur. Bu seyahatlerin amacı, Mozart'ın Almanya veya Fransa'da prestijli bir görev almasıydı fakat 1778 yılında Paris'teyken annesinin ölümü onu daha da büyük bir üzüntüye boğmuş ve planlanandan önce Salzburg'a dönmesine sebep olmuştur (Boran ve Şenürkmez, 2007).

Tüm bu olumsuzluklara rağmen Mozart'ın ünü yayılmaya başlamış ve 1780 yılında Münih'te sahnelenmek üzere bir opera bestelemesi için teklif almıştır. Bu opera, Idomeneo'dur. Bavyera'da Karl Theodor tarafından sipariş edilen bu opera-bale, koro ve gösteri unsurları ile İtalyan müzik ve sanat üslupları ile Fransız lirik trajedi geleneğini bir araya getirmiştir. Mozart'ın Idomeneo operası, 1781'in Ocak ayındaki ilk prömiyerinde büyük bir başarı kazanmıştır. İlginçtir ki, bu eserin Mozart hayatı boyunca sadece bir kez daha sahnelendiği ve bu sahnelenimin 1786 yılında Viyana'da gerçekleştiği görülmektedir (Boran ve Şenürkmez, 2007).

1774-1781 yılları arasında Salzburg şehrinde ikamet ettiği dönemde Mozart'ın bestelediği 13 piyano sonatı ve piyano için varyasyonlar, bu dönemin önemli eserleri arasında yer almaktadır. Varyasyonlar, Mozart tarafından çoğunlukla öğrenciler için tasarlanırken, piyano sonatları konserlerde icra edilmek üzere bestelenmiştir. Bu dönemden önceki sonatların çoğunlukla doğaçlama olarak icra edilmesi sebebiyle, erken dönem sonatlarının çok azı el yazması nüshası olarak günümüze ulaşabilmiştir. **1770-1780 yılları arasında Mozart tarafından, dostlarının ve patronlarının evlerinde icra edilmek üzere bestelenen serenat ve divertimentoların önemli bir kısmı tamamlanmıştır.** Aslen yaylı çalgılar beşlisi için bestelenen, fakat günümüzde yaylı orkestra eşliğinde icra edilen Küçük Bir Gece Müziği, bu serenatlar arasında en çok bilinenidir. Mozart'ın Salzburg dönemindeki en önemli eserleri arasında 1775 yılında bestelenen K.216 Sol Majör, K.218 Re Majör ve K.219 La Majör Keman Konçertoları ile 1777 yılında bestelenen K.271 Mi Bemol Major Piyano Konçertosu yer almaktadır. Bu piyano konçertosu, Mozart'ın Viyana yıllarında geliştireceği yeni üslubun ilk habercilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sadie ve Eisen, 2006).

1781 senesinde Salzburg'dan ayrılarak Viyana'ya yerleşen Wolfgang Amadeus Mozart, yaşamının son on yılını bu şehirde geçirmiş ve tarih sahnesine adını yazdıracak eserlerinin büyük bir kısmını burada bestelemiştir. Bu dönemde Joseph Haydn ile yakın ilişkiler kurarak eserlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Aynı zamanda Baron Gottfried van Swieten vasıtasıyla Johann Sebastian Bach'ın müziğiyle tanışmış ve bu müziğin kendi eserleri üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. **Bach'ın müziğinin derin etkisi, Mozart'ın geç dönem eserlerinde ön plana çıkan kontrpuantal dokularda açıkça görülmektedir.** Bu etkilenmenin en belirgin örnekleri arasında Jüpiter Senfonisi, Requiem ve Si Bemol Majör Piyano Konçertosu yer almaktadır (Boran ve Şenürkmez, 2007).

Mozart'ın Viyana dönemindeki en etkileyici solo piyano eserleri arasında K.475 Fantazi ve K.457 Do minör Piyano Sonatı yer alır. Bu piyano sonatı, Beethoven'ın ikonik Pathétique Sonat'ı için ilham kaynağı olmuştur. Haydn gibi, Mozart da senfoniye son derece ciddi bir sanat formu olarak görmüştür. Toplamda 41 senfoni besteleyen Mozart, hayatının son on yılında sadece 6 senfoniye imza atmasıyla bu ciddiyeti açıkça ortaya koymuştur. 1782'de dostu Sigmund Haffner'ın asalet ünvanı alması şerefine bestelediği Haffner Senfonisi ve 1783'te Linz kentinde 5 gün içinde, konakladığı evin sahibinin ricası üzerine 4 günde tamamladığı Linz Senfonisi, Mozart'ın geç dönem üslubunun ve olağanüstü dehasının en somut örnekleridir. Bu eserlerde öne çıkan armonik ve kontrpuantal yenilikler, kromatik geçişler ve genişleyen gamlar, senfoni biçiminin Mozart'ın elinde ulaştığı zirveyi açıkça göstermektedir. Haydn'ın Londra Senfonileri ile eşdeğer kabul edilen bu eserlerin bazılarının Haydn'ın eserlerine ilham kaynağı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Erol, 2001).

Mozart, sadece opera alanında değil, tüm müzik tarihi boyunca en önemli isimlerden biri olarak kabul edilmektedir. Münih'te sahnelenmek üzere bestelediği Idomeneo ve Viyana'daki yıllarında yarattığı Saraydan Kız Kaçırma'nın ardından üç opera daha bestelemiştir. 1786 yılında yazılan Figaro'nun Düğünü, 1787'de Don Giovanni ve 1790'da Bütün Kadınlar Böyle Yapar adlı bu üç eser, Mozart'ın operatik dehasının zirvesini temsil etmektedir. Bu üç operanın ortak noktası, librettolarının Lorenzo Da Ponte tarafından kaleme alınmış olmasıdır. Da Ponte, Viyana'daki kısa ömründe Mozart ile tanışmış ve bu üç eserin yaratılmasında onunla yakın iş birliği yapmıştır. Da Ponte'nin edebi ustalığı ve Mozart'ın müzikal dehası, bu operaları unutulmaz eserler haline getirmiştir. Figaro'nun Düğünü, geleneksel İtalyan komik opera biçimini takip etse de, Da Ponte'nin kaleminden çıkan karakterler derinlik kazanmış, toplumsal hiciv unsurları güçlenmiş ve ahlaki değerler sorgulanmıştır. Mozart'ın müziği ise bu komik operaya dramatik bir boyut kazandırmıştır. Eserde kullanılan temalar ve müzikal motifler, karakterlerin duygusal durumlarını ve hikayenin gidişatını ustalıkla yansıtmaktadır (Büke, 2005).

Mozart'ın Sihirli Flüt operası, Alman Singspiel geleneğini aşarak evrensel bir opera örneği olarak kabul edilmektedir. Saraydan Kız Kaçırma gibi, Sihirli Flüt'ün librettosu da Almandaydı ve geleneksel Singspiel formatını takip etmekteydi. Fakat Mozart, bu formata yenilikler kazandırarak eseri daha geniş bir kitleye hitap edecek hale getirmiştir. Resitatifler yerine konuşma bölümleri kullanarak eserin akıcılığını artırmış ve senfoni ve opera öğelerini dini müzikle harmanlayarak eşsiz bir müzikal deneyim yaratmıştır. Bu sayede Sihirli Flüt, Alman operasının ilk önemli örneği olarak tarihe geçmiştir (Boran ve Şenürkmez, 2007).

Mozart'ın babası Salzburg piskoposunun yanında uzun yıllar görev yapmış ve bu sayede Mozart da genç yaşta kilise müziğiyle tanışma imkanı bulmuştur. Salzburg yıllarında bestelediği missa, motet ve diğer dini yapıtlar, Mozart'ın repertuarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu eserlerde Haydn'ın eserlerinde de görülen senfoni ve opera öğelerini kullanarak kilise müziğine yeni bir soluk getirmiştir (Eisen, 2006).

Mozart'ın en önemli dini yapıtı K.626 Requiem'dir. Bu eser, 1791 yılında Kont Walsegg tarafından sipariş edilmiştir. Fakat Mozart'ın o dönemde başka eserler üzerinde yoğunlaşması nedeniyle Requiem'in bestelenmesi gecikmiştir. Aynı dönemde Sihirli Flüt üzerinde de çalışan Mozart, Requiem'e ancak o yılın sonbaharında vakit ayırabilmiştir. Gitgide kötüleşen sağlığı nedeniyle çalışmalarını tamamlayamadan 1791 Aralık ayında vefat etmiştir. Mozart'ın 35 yaşındaki zamansız ölümü ve ölümünden önce başladığı, fakat tamamlayamadığı yapının ölüler ayini (requiem) olması, eseri daha da dramatik hale getirmiştir. Mozart'ın olgunluk döneminin son noktasını yansıtan Requiem, öğrencisi Franz Xavier Süssmayr tarafından tamamlanmış ve bestecinin yaratıcılığının doruk noktasını temsil eden bir eser olarak kabul edilmektedir (Nadi, 1998).

3. W. A. MOZART'IN 40. SENFONİSİNİN KONTRBAS PARTİSİNİN TEKNİK ZORLUKLAR İÇEREN PASAJLARININ İNCELENMESİ VE ÇALIŞMA ÖNERİLERİ

W. A. Mozart'ın 40. Senfonisi'nde kontrbas seçmeleri için hem birinci hem de dördüncü bölümden alıntılar tercih edilmektedir. Bu alıntılar birinci bölümün 115-138. ölçüleri ile aynı bölümün 191-225. ölçülerini, dördüncü bölümün ise 49-70. ölçüleri, 125-205. ölçüleri ile 229-247. ölçülerini kapsamaktadır. Beethoven'ın Beşinci Senfonisi'nin Trio ve Scherzo bölümleri ile Strauss'un Ein Heldenleben eserinin dokuzuncu prova numarası gibi alıntılarla birlikte sıkça istenen bu alıntılarda jüri üyeleri tarafından genel doğruluğa büyük önem verilmektedir. Yay kontrolü ve vuruş gibi temel tekniklerin mükemmel örneklerini sunan bu alıntılar, akıcı sekizlik nota dizileri aracılığıyla adayın müzikal ifadeye yaklaşımını da ortaya koymaktadır. Bu alıntılar ritmik bütünlük ile birleştğinde adayın bir orkestra pozisyonu için ne kadar güçlü ve hazır olduğunu göstermesi açısından oldukça bilgilendiricidir.

Mozart 40. Senfoni'nin birinci bölümünden alınan ve 115-138. ölçüleri kapsayan pasajın incelenmesi için aşağıdaki, şekil verilmiştir:

Şekil 1: Mozart 40. Senfoni, 1. Bölüm 115-138. Ölçüleri (Kalmus, 1920: 2)



Şekil 1'de görüldüğü gibi pasaj, 114. ölçünün son vuruşuna denk gelen hazırlık notası ile başlamaktadır. Bu pasaj birçok zorluk barındırmakta olduğu için dört bölümde çalışılması gerekmektedir. Bu bölümler 114-117. ölçüler için A, 117-121. ölçüler için B, 121-125. ölçüler için C ve 126-138. ölçüler için D şeklinde adlandırılarak analiz edilecektir (Hoe, 2023). Bu ayırım pasajın bireysel zorluklarına daha doğrudan odaklanılmasına imkan sağlayarak prova sürecini yönetilebilir hale getirmektedir.

A ve C bölümlerinin açılış motiflerinin bir tür müzikal biçimlendirme ile icra edilmesi gerekmektedir. Bu biçimlendirme iki vuruşluk motifin her tekrarında daha fazla yay kullanılarak veya artan bir yoğunluk hissi yaratmak amacıyla daha hızlı yay kullanılarak sağlanabilmektedir. Pasaja *forte* (kuvvetli) başlamak ve sonrasında kontrolden çıkmadan 116. ölçüdeki ince Sol notasına vurgu yapmadan *crescendo* (kuvvetlenerek) ile ulaşmak gerekmektedir. Bu ölçüdeki ince Sol notasının *piu forte* (daha kuvvetli) olması ancak aynı zamanda kontrollü olması gerekmektedir. Cümlelerin yuvarlanması için dar ancak hızlı vibrato kullanılmalı ve bu enerji inici gamda da devam etmelidir.

| 150

B ve D bölümlerinin artan bir enerji hissi ile başlaması için inici gam boyunca tempo tutarlılığının sağlanması önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin, kaydırma nedeniyle tempoyu inici gamlarda yavaşlattıkları gözlenmektedir. Bu noktada yavaş tempo ile çalışma yapılması, kaydırmaların tempoyu nasıl etkilediği ve problemin nasıl önlenebileceği konusunda bir çalışma yapılması uygun olacaktır. Pasajın zorluklarının büyük kısmı B ve D bölümlerinde yoğunlaşmaktadır. Hızlı çalınan sekizlik nota dizileri, her bir dizide birden fazla tele yerleştirilmiş olmaları nedeniyle yürütülmesi zor ve çok sayıda tel değişimi gerektirmektedir (Rose, 2011).

119. ölçüde görülmekte olan teknik zorlukta iki kere el kaydırma, tel değiştirme ve *spiccato* (yayı zıplatarak çalmak) tekniklerinin kombinasyonu yer almaktadır (Amaral, 2018). Bu teknikler Re'den Fa'ya ve Do Diyez'den Mi'ye şeklinde nota geçişlerinde gerçekleşmektedir.

Şekil 2: Mozart 40. Senfoni'nin 1. Bölümündeki 118-122. Ölçüler İçin Çalışma Önerisi



Mozart'ın 40. Senfonisi'nin 118-122. ölçüleri için her sekizlik notayı üçer tane çalmak faydalı bir alıştırmadır (Şekil 2). Bu alıştırmayı yaparken ölçü biriminin dikkate alınmaması uygundur ancak temponun müziğin genel akışı içerisinde kalarak yavaştan hızlıya doğru bir çalışma temposunda çalışılması gerekmektedir. Pratik bir versiyon yukarıdaki şekilde verilmiştir. Bu çalışma, bu kesitin daha iyi anlaşılmasını hedeflemektedir. Nota tekrarları yanlış çalınan notaların kolayca fark edilmesini sağlayarak öğrenmeye katkıda bulunacaktır. Bu çalışma yapılırken cümlelerin iyi anlaşılması için sekizlik notaların düz olarak sadece *forte* (kuvvetli) çalınması ideal değildir. Cümlelerin doğru ifade edilebilmesi için kesitin sonundaki Si Bemol notasına doğru nüansın kuvvetlenmesi gerekmektedir.

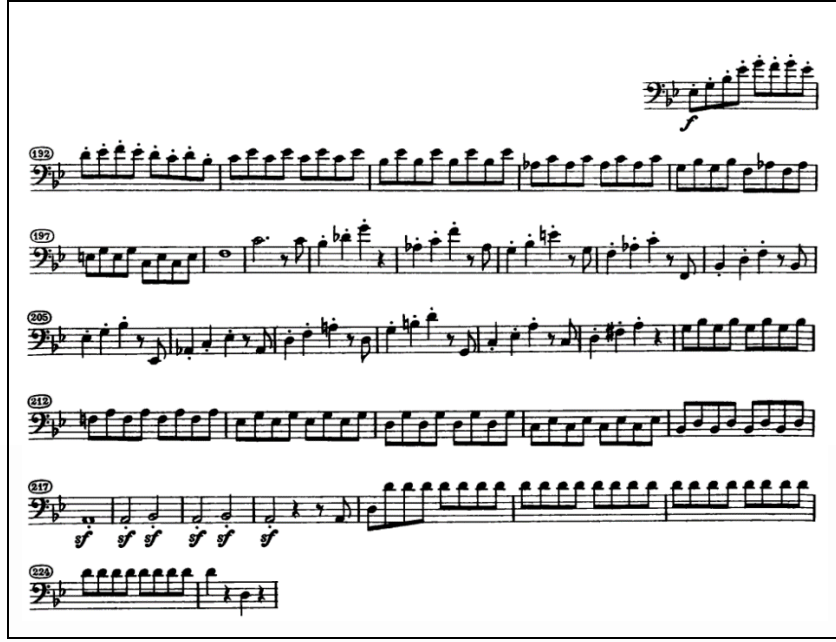
Şekil 3: Mozart 40. Senfoni'nin 1. Bölümündeki 118-122. Ölçüler İçin Çalışma Önerisi

Contrabass 2

Contrabass 2

Contrabass 2

Şekil 3, Mozart'ın 40. Senfonisi'nin 118-122. ölçüleri için ritmik çalışma örneklerini göstermektedir. Kullanılan ritmik yapı göz önünde bulundurularak zaman biriminin dikkate alınmadan, kesitin orijinal temposunda çalışılması önem teşkil etmektedir. Kesitin özgün temposuna yakın bir tempoda bu çalışmanın üç versiyonu da rahatlıkla icra edildiğinde, düz sekizlik nota şeklinde çalınması çok daha kolay hale gelecektir. Bu tür alt bölümlere ayırma işlemi birçok sekizlik nota pasajına uygulanabilmektedir. Genellikle ritmik, yay tekniği veya sol el tekniği zor olan pasajlarda özgün materyalin daha kolay çalınabilmesini sağlayacağından, bu çalışma faydalı olmaktadır. Her bir kesit çalışılırken aynı nüanslar rutin olarak uygulanmalıdır. 191-225. ölçüler arasındaki kesit çalışılırken de bunun gibi bir ritmik çalışma uygulanması fayda sağlamaktadır (Şekil 4).

Şekil 4: Mozart 40. Senfoni, 1. Bölüm 191-225. Ölçüleri (Kalmus, 1920: 2-3)

Mozart'ın 40. Senfoni'sinin 1. Bölümünde 28-33, 193-197 ve 211-216. ölçülerde en az üç farklı teknik zorluğun bir arada bulunduğu pasajlar yer almaktadır. Bu pasajlar çalınırken yay çekişi kısa tutulup tekrarlayan tel değiştirme ve el kaydırma teknikleri kullanılmaktadır (Amaral, 2018).

Mozart'ın 40. Senfonisi'nin Final bölümünden sıklıkla üç pasaj talep edilmektedir. Bu pasajlardan bölümün 49-70. ölçüleri ve 229-247. ölçüleri, melodik içerik bakımından benzerlik göstermektedir. İkinci pasaj, daha ince notalara sahip olması sebebiyle baş parmak pozisyonunun kullanılmasını gerekli kılarken bazı pozisyon değişimlerini de ortadan kaldırmaktadır (Chism, 1964). Her iki pasaj da *Presto* (hızlı) tempoda ve sekizlik değerdeki nota dizilerinden oluşmaktadır. Final bölümünden istenen diğer pasaj ise bölümün gelişme kısmında yer almaktadır.

Şekil 5: Mozart 40. Senfoni, 4. Bölüm 49-70. Ölçüleri (Kalmus, 1933: 6)

Şekil 5'te yer alan 49-70. ölçüler arasında yer alan bu pasaj Philadelphia Orkestrası'nın baş kontrbasçısı ve Curtis'te profesör olan Harold Robinson tarafından "Mozart Canavarları" olarak adlandırılmıştır. Bu isim, pasajın son derece hızlı temposundan, zorlu pozisyon değişimlerinden ve gerekli yay tekniklerinden kaynaklanmaktadır. Bu pasajlar, doğru ve hızlı bir şekilde çalınabilmeleri için oldukça gelişmiş teknik kabiliyet gerektirdiği için acemi icracılar için uygun değildir.

Şekil 6: Mozart 40. Senfoni, 4. Bölüm, 125-205. Ölçüleri (Kalmus, 1933: 7)



Şekil 6'daki pasajın çalınabilmesi için çok sayıda pozisyon kaydırılması gerekmektedir. 28-33, 193-197 ve 211-216. ölçüler arasında yer alan bir pasaj, en az üç farklı teknik zorluğu barındırmaktadır. Bu pasajda, kısa yay çekişi ile birlikte tekrarlayan tel değiştirme ve pozisyon kaydırma tekniklerinin kullanılması gereklidir.

Şekil 7: Mozart 40. Senfoni, 4. Bölüm, 229-246. Ölçüleri (Kalmus, 1933: 8)

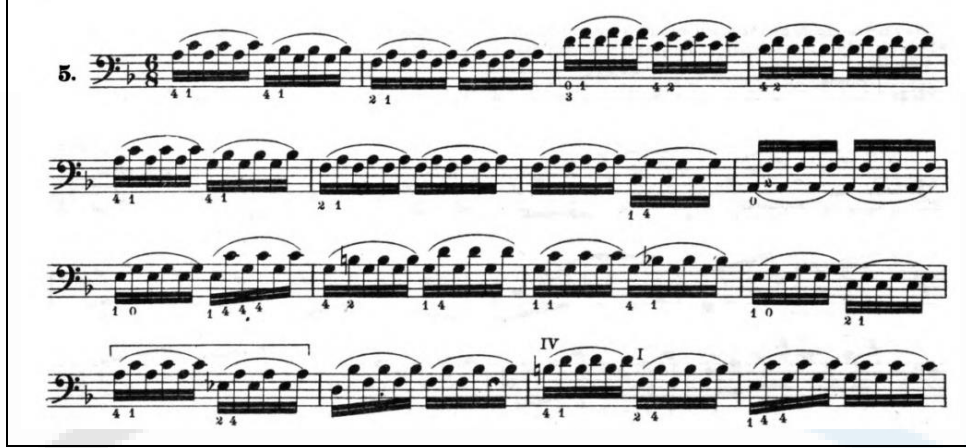


40 numaralı Senfoni'nin dördüncü bölümünde bulunan pasaj (Şekil 7), kontrbas sanatçıları arasında parmak düzeni açısından tartışmalara yol açmaktadır (Amaral, 2018). 49. ve 229. ölçülerde, pasajın icra edilebilmesi için uygun bir parmak düzeni bulunmadığı gözlemlenmiştir. Seçilen parmak düzeninden bağımsız olarak, tel değiştirme ve pozisyon kaydırma kombinasyonu kaçınılmazdır. Bu duruma ek

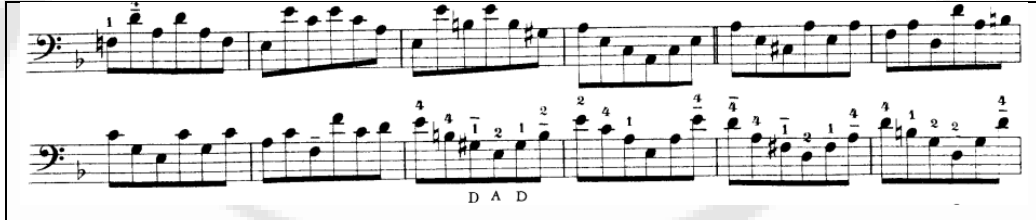
olarak, *legato* (bağlı) çalınan iki nota ile kısa kesilen iki nota şeklinde zıt artikülasyonun hızlı bir şekilde değişmesi de söz konusudur.

Mozart'ın 40. Senfoni'sinin teknik zorluklar içeren pasajları için kontrbas literatüründeki egzersizlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Bu özel pasaj için en uygun egzersizler Simandl'ın New Method for Double Bass kitabındaki 5. Egzersiz (Şekil 8), Sturm'un 110 Studies adlı kitabındaki 69. Egzersiz (Şekil 9), Billé'nin Nuovo Metodo per Contrabasso, Vol III Kitabındaki 41. egzersizin 4. varyasyon numarası (Şekil 10) ve Findeisen'in 25 Technical Studies op. 14 for String Bass kitabındaki 17. Egzersizdir (Şekil 11).

Şekil 8: Simandl, New Method for the Double Bass kitabındaki 5. Egzersiz (Simandl, 1960: 103)



Şekil 9: Sturm, 110 Studies kitabındaki 69. Egzersiz (Sturm, 1960: 9)



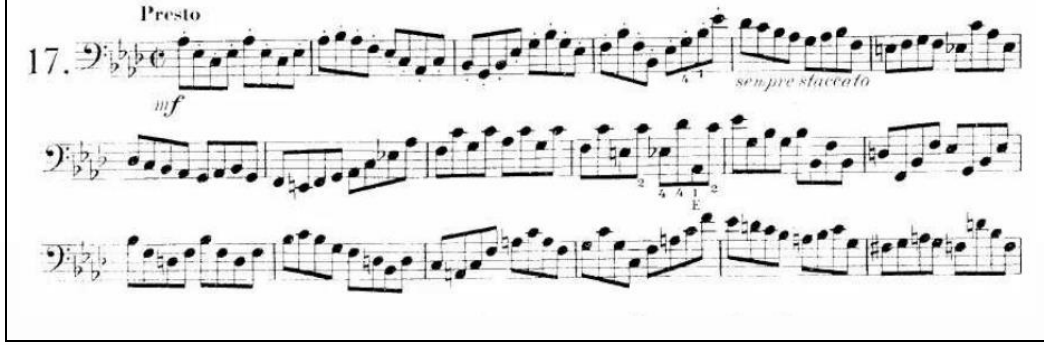
Sturm'un 69 numaralı etüdü (Şekil 9), Mozart'ın 40. Senfoni'sinin teknik zorluklar içeren pasajlarından 119-121, 127 ve 191-192. ölçülerindeki üç temel zorluğu bir arada barındırmaktadır. Bu zorluklar artikülasyon, kaydırma ve tel değiştirmedir. Bu etüt farklı tonalitelerden geçerek icracının benzer gam şekillerine farklı çözümler getirmesini zorunlu kılmaktadır.

Şekil 10: Billé, Nuovo metodo per contrabasso, Vol III Kitabındaki 41. Egzersiz (Bille, 1984: 41)



Billé'nin kitabında yer alan bu egzersiz (Şekil 10) yükselen arpej çalışmalarını çeşitli yay tekniklerinde uygulamaktadır. Klasik dönem için tipik olan *spiccato* çalışması, yay ağırlığı ve kontrolü konusunda faydalı olabilmektedir.

Şekil 11: Findeisen, 25 Technical Studies op 14 For String Bass Kitabındaki 17. Egzersiz (Findeisen, 1957: 44)



Findeisen'in , 25 Technical Studies op 14 For String Bass kitabındaki 17. egzersizi (Şekil 11), kaydırma ve tel değiştirme tekniklerini geliştirmek için faydalı bir kaynaktır. Belirli bir döneme ait orkestra eserlerinin icrası esnasında artikülasyonun çalışılan etüde uyarlanması önemlidir. Bu nedenle, Klasik dönem eserlerinde yaygın olan *spiccato* tekniği kullanılarak gerçekleştirilen etüt çalışmaları, sağ kol ağırlığının ve yay hareketinin anlaşılmasını geliştirebilmektedir.

4.SONUÇ

Bu çalışma, Wolfgang Amadeus Mozart'ın 40. Senfonisi'nin 1. ve 4. bölümlerinde yer alan kontrbas partisini teknik ve müzikal açıdan ayrıntılı biçimde ele alarak, hem bireysel çalışmalarda hem de orkestra seçmelerine hazırlık süreçlerinde kullanılabilecek yöntem ve egzersiz önerileri sunmaktadır. Özellikle 1. bölümün 115-138 ve 191-225. ölçüleri ile 4. bölümün 49-70, 125-205 ve 229-247. ölçüleri, kontrbas çalgısı açısından ciddi teknik zorluklar içermektedir. Bu bölümler, yay kontrolü, pozisyon geçişleri, tel değişimleri, el kaydırmaları ve müzikal anlatım gücü gibi pek çok becerinin sırandığı pasajlar olup, adayların teknik yeterliliklerini sergilemeleri açısından kritik önemdedir.

Söz konusu pasajlara yönelik analizler, çalışmayı sistematik ve hedefe yönelik hale getirmekte; literatürde yer alan Simandl, Sturm, Billé, Findeisen ve Mengoli gibi pedagogların kaynakları doğrultusunda seçilen egzersizler, bu teknik gerekliliklerin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. El kaydırma, *spiccato*, artikülasyon, alt pozisyon çevikliği ve ses netliği gibi odak noktalarında geliştirilen alıştırmalar, Mozart'ın eserinde karşılaşılan teknik problemleri çözmede önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda egzersizlerin yalnızca mekanik tekrarlarla değil, eserin müzikal bağlamına uygun nüanslarla ve doğru tempoda çalışılması, icracının müzikal bütünlüğü yakalamasına olanak tanımaktadır.

Klasik Dönem'de kullanılan *spiccato* artikülasyonu, yaylı çalgı çalanlar arasında hassas bir konudur. Bu dönem repertuarının en önemli sorunlarından biri, dönemin karakteristik *spiccato* benzeri arşe vuruşlarıdır. *Spiccato*, yayın telle temasının kısa ve zıplayarak olmasıyla gerçekleştirilen bir arşe tekniğidir. Bu nedenle, kontrbas çalanlar için Klasik Dönem eserlerinin çalışılmasında *spiccato* tekniğine ağırlık verilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, *spiccato* tekniğini geliştirmeye yönelik etüt ve egzersizlerin çalışılması, söz konusu repertuarın anlaşılması ve icrası açısından oldukça faydalı olmaktadır. Klasik Dönem repertuarı kontrbas sanatçıları için teknik ve müzikal açıdan önemli zorluklar barındırmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için, dönemin karakteristik artikülasyonu ve Viyana violonunun teknik imkanları göz önünde bulundurularak çalışılması gerekmektedir. Bu konuda yayın sıçrama genişliği ve yerleşimi gibi konular sıklıkla tartışılmaktadır. Klasik Dönem *spiccato* tekniklerinde yayın genişliği konusu ele alındığında, Simandl ve Bradetich farklı yaklaşımlar sergilemektedir.

Bradetich, artikülasyon hakkındaki açıklamasında "Mozart'ın *spiccato*'sunda yayın tele vurma yönünün bir V harfi şeklini oluşturduğunu" belirtmektedir. Bu vuruş esasen yatay hareketi (aşağı yay veya yukarı yay) az olan dikey bir harekettir (Bradetich, 2016: 94).

Simandl, bu tarz yay yürütmelerinde "yayın her nota arasında telden bir an için ayrıldığını" belirtmektedir. "Sesin pürüzsüzlüğünü korumak için çalının sadece bilek ve yayın orta kısmı kullanılarak yapılması gerekmektedir. Yay, hafifçe aşağıya inerken tele dokunmaktadır." ifadelerini kullanmaktadır (Simandl, 1960: 88).

Bu çalışmada, orkestra tekniklerini geliştirmek için bazı önemli etüt kitapları önerilmektedir. Birçok etüt kitabının yüksek registerlara odaklanması, orkestra repertuarında sık karşılaşılan alt pozisyonlardaki zorluklara hazırlığı yetersiz kılmaktadır. Oysa iki alt teldeki yarım ve ikinci pozisyonlar, ses kalitesi, netlik, çeviklik ve artikülasyon açısından oldukça zorlu alanlardır. Bu çalışmada önerilen etüt kitapları ve egzersizler, özellikle bu bölgelere odaklanarak eksik kalan bu alanların gelişimine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, Mozart'ın 40. Senfonisi'nde yer alan kontrbas pasajlarının ayrıntılı biçimde analiz edilmesi ve bu analizlere dayalı olarak seçilen teknik çalışmaların uygulanması, yalnızca teknik yeterliliği artırmakla kalmaz; aynı zamanda müzikal anlatımı ve dönem stiline uygun yorum becerisini de geliştirir. Klasik Dönem repertuarına özgü stilistik yaklaşımları, artikülasyon tercihlerini ve yay tekniklerini doğru biçimde uygulayabilen kontrbasçılar, orkestra seçmelerinde ve sahne performanslarında önemli bir avantaj elde etmektedir. Bu doğrultuda, sistemli, stil bilgisine dayalı ve teknik açıdan bilinçli bir çalışma süreci, özellikle Klasik Dönem repertuarına hâkimiyet kazanmak isteyen kontrbas öğrencileri için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- AMARAL, C.S.D. (2018). Analysis of the technical literature for double bass applied to orchestral excerpts. (Doktora Tezi), Illinois State University, Illinois.
- BILLE, I. (1984). Nuovo Metodo per Contrabbasso Vol.III, Ricordi, İtalya.
- BORAN, İ. ve ŞENÜRKMEZ, K. Y. (2007). Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği, Yapı Kredi, İstanbul.
- BRADETICH, J. (2016). Double bass: The ultimate challenge, Music For All to Hear, USA.
- BÜKE, A. (2005). İki Dahi Üç Opera, Boyut, İstanbul.
- CHISM, O. (1964). Sonata Form in the Symphonies of Mozart. (Yüksek Lisans Tezi). North Texas State University, USA.
- EISEN, C. (2006). Church music. In S. Sadie & C. Eisen (Eds.), The New Grove Mozart (pp. 246–257). Oxford University Press.
- EROL, İ. L. (2001). Neden Klasik Dönem?, Yurt Renkleri, Ankara.
- FINDEISEN, T. A. (1957). 25 Technical Studies, International Music Company, New York.
- HOE, J. (2023). Using Orchestral Repertoire in Double Bass Pedagogy. (Yüksek Lisans tezi). California State University, LA.
- KALMUS, E.F. (1920). Mozart 40th Symphony in G minör K.550, C.F.Peters, Leipzig.
- KALMUS, E.F. (1933). Mozart 40th Symphony in G minör K.550, Breitkopf und Härtel, New York.
- NADİ, N. (1998). Dostum Mozart, Çağdaş, İstanbul.
- ROSE, C. (2011). An Orchestra Audition Preparation Handbook for Bass Players, ProQuest, Arizona State University, USA.
- SADIE, S. ve EISEN, C. (Eds.). (2006). The New Grove Mozart. Oxford University Press.
- SAY, A. (2000). Müzik Tarihi, 4. Baskı, Müzik Ansiklopedisi, Ankara.
- SIMANDL, F. (1960). New Method for the Double Bass, C. Fischer, New York.

SOLOMON, M. (1995). Mozart: A life. Harper Perennial.

STURM, W. (1963). 110 Studies, Op. 20, 2 Vol., ed. Fred Zimmerman, International Music Company, New York



Makale id= 37

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000000214106215

| 158

Kur'an'ın Evrenselliği Bağlamında “ahsen-i Takvîm” ve “esfel-i Sâfilîn” Kavramlarına Yapılan Yorumların DeğerlendirilmesiAraştırmacı Hayriye Gişi¹¹Sütçü İmam Üniversitesi

Özet: Kur'an, zaman ve mekânı aşan evrensel bir kitap olarak, ahlaki temelleri, hukuki ve sosyal ilkeleri, bilimsel olgulara işaret eden yönleri ve dilindeki estetikle tüm insanlığa hitap eder. O, yalnızca bir inanç kitabı değil; bireyin kendini tanımasına, varoluşsal sorularına cevap bulmasına ve adil bir toplum inşa etmesine yardımcı olan kapsamlı bir hayat rehberidir.

Kur'an'ın bu evrenselliği, detaylardan çok genel ilkelere vurgu yapmasında yatar. Bu durum, değişen toplumsal koşullara ve entelektüel gelişmelere göre ayetlerin yeniden yorumlanabilmesine imkân tanır. Bu dinamik yorum süreci sürdükçe, Kur'an her zaman ve mekân için rehber olmaya devam edecektir.

"Ahsen-i Takvîm" ve "Esfel-i Sâfilîn" kavramları, insanın yaratılışındaki iki temel uç noktayı, yani yüksek potansiyel ve düşük derecelerini yansıtan önemli fikirlerdir. Bu kavramlar, müfessirler tarafından sadece birer ontolojik açıklama olarak değil, aynı zamanda insanın ahlaki, ruhsal ve toplumsal gelişimini şekillendiren kavramlar olarak ele alınmıştır. İnsan, Ahsen-i Takvîm'in zirve noktasına ulaşarak ruhsal ve ahlaki olgunluğa erişebilirken, Esfel-i Sâfilîn'e düşmemek için sürekli bir içsel çaba ve uyanıklık gerekmektedir. Bu kavramlar, insanın yaratılışındaki dengenin ve potansiyelin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma, Kur'an'ın evrensel yapısını, Tîn Sûresi'nde geçen "ahsen-i takvîm" (en güzel kıvam) ve "esfel-i sâfilîn" (aşağıların aşağısı) kavramlarının klasik ve modern tefsirlerde nasıl yorumlandığını inceleyerek ele almaktadır. Yapılan karşılaştırmalı analiz, bu kavramların anlamlarının zamanla nasıl değiştiğini ve bu değişimin Kur'an yorumlarının esnekliğini nasıl yansıttığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Tefsir, Evrensellik, Tîn Sûresi, Ahsen-i Takvîm, Esfel-i Sâfilîn

Evaluation of Interpretations of "Ahsen-i Takvim" and "Esfel-i Safilin" in the Context of the Qur'an's Universality

Abstract: The Quran, as a universal book transcending time and space, addresses all humanity with its moral foundations, legal and social principles, references to scientific facts, and the aesthetics of its language. It is not merely a book of faith; it is a comprehensive guide for life that helps individuals understand themselves, find answers to existential questions, and build a just society.

The universality of the Quran lies in its emphasis on general principles rather than specific details. This allows for the reinterpretation of its verses in accordance with changing social conditions and intellectual developments. As long as this dynamic process of interpretation continues, the Quran will remain a guide for all times and places.

The concepts of "Ahsen-i Takvim" and "Esfel-i Safilin" are important ideas reflecting the two fundamental extremes in human creation: high potential and low degrees. These concepts have been approached by commentators not merely as ontological explanations, but also as concepts shaping human moral, spiritual, and social development. While humans can reach the pinnacle of Ahsen-i Takvim, attaining spiritual and moral maturity, a continuous inner effort and vigilance are required to avoid falling into Esfel-i Safilin. These concepts contribute to a deeper understanding of the balance and potential inherent in human creation.

This study examines the universal structure of the Quran by analyzing how the concepts of "ahsen-i takvim" (the most perfect stature) and "esfel-i safilin" (the lowest of the low) from Surah At-Tin are interpreted in classical and

modern exegesis. The comparative analysis reveals how the meanings of these concepts have evolved over time and how this change reflects the flexibility of Quranic interpretations.

Keywords: Quran, Tafsir (Exegesis), Universality, Surah At-Tin, Ahsen-i Takvim, Esfel-i Safilin

GİRİŞ

Kuran-ı Kerim, içerdiği mesajın özü, sunduğu hukuki ve sosyal ilkeler, barındırdığı bilimsel işaretler ve dilinin evrensel çekiciliği sayesinde zamana ve mekâna sığmayan, tüm insanlığa hitap eden evrensel bir kitaptır. O, sadece bir inanç kitabı değil, aynı zamanda hayatın her alanına rehberlik eden, insanın kendini tanımasına, varoluşsal sorularına cevap bulmasına ve daha iyi bir dünya inşa etmesine yardımcı olan bir kılavuzdur. Bu evrensellik, Kuran'ın neden asırlar boyunca milyonlarca insan tarafından okunduğunu, üzerinde düşünüldüğünü ve hayat rehberi edinildiğini açıklar niteliktedir.

“Kur'an'ın evrenselliğinin en önemli sonuçlarından biri; ihtiva ettiği hükümlerin bütün insanlığa, her zaman ve mekâna uygun oluşudur. Diğer ise, Kur'an ayetlerinin küllî kaideler (genel prensipler) verip, fazla detaya girmemesidir.”(Soysaldı, 2007, s.150) Bunun temel nedeni, değişen dünya, toplum şartları, bilimsel gelişmeler göz önünde tutularak ayetlerin tekrardan yorumlanabilmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesidir. Kur'an'da ayrıntılara dair soru sormak yasaklanmış, verilen cevaplar ile Şâri'nin bıraktığı boşlukların doldurularak, içtihat alanının daraltılması, dolayısıyla hükümlerin esnekliğini kaybetmesi sonucuna sebep olacağı için uygun görülmemiştir. “Ey iman edenler! Açıklandığı takdirde sizi sıkıntıya sokacak hususlarda soru sormayın. Kur'an indirilirken böyle sorular sorarsanız size açıklanır. Allah onlardan sizi muaf tutmuştur. Allah çok bağışlayıcıdır, halîmdir. (Yûsuf, 12/111)”

Bu süreç olabildiği sürece Kur'an, her zaman ve mekânda insanların kılavuzu olmaya devam edecektir. Bu süreci daha net değerlendirebilmek adına yapılan çalışmada; Kur'an'ın evrenselliği bağlamında bazı müfessirlerin geçmişten günümüze “ahsen-i takvim” ve “esfel-i safilin” kavramlarına yaptıkları yorumlar değerlendirilerek, değişen zamanla birlikte kavramların anlam içeriklerinin nasıl değiştiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu maksatla çalışmamıza örnek teşkil edebilecek yorumlar üzerinde durulmuştur. Klasik dönem tefsirleri ile son dönem tefsirlerindeki yorum farkları evrensellik açısından değerlendirilmiştir.

1. Kuran'ın Evrenselliği:

Kur'an-ı Kerim, peygamberimiz Muhammed (sav)'e vahiy aracılığıyla gönderilen, son ilahi kitaptır. “Allah'ın gönderdiği kitaplar arasında bu kitabın “Kur'an” diye isimlendirilmesi, diğer bütün ilahi kitapların meyvesini topladığı içindir. Dahası bütün ilimlerin meyvesini topladığı içindir.”(el-İsfelhâni, “k-r-e”, s.842) Evrensellik, doğruluğun ve geçerliliğin ölçüsü olarak bütün insanların onayını temel alan; dünyayı, içinde yaşayanları zaman ve mekân itibarıyla kapsayan şey veya değer özelliğidir. Aynı hususu cihaşümül terkibiyle açıklamak da mümkündür. Bu durumda evrensellik, cihanı alakadar eden ve dünyayı kapsayan şey demektir.(Kalın, 2018,s.2)

“Kur'an, bütün peygamberlere, aynı amacı yüklemiştir. Bu sebeple peygamberlerin söylemleri birbiri ile çelişmez, birbirini destekler niteliktedir. Bütün peygamberler Allah katında tek ve makbul din olan İslam dinini tebliğ için gelmişlerdir. Kur'an'ın açık ifadesinden anlaşıldığı üzere Hz. Muhammed (s.a.s) son Peygamberdir ve ondan sonra başka bir peygamber gelmeyecektir.” Kur'an-ı Kerim de son ilâhî kitaptır ve Kur'an'ın ihtiva ettiği prensip ve hükümler evrenseldir. Bu yüzden dünyanın tüm bölgelerinde yaşayan insanlara ve kıyamete kadar bütün zamanlara uygun olması gerekir. İslam'ın temel kaynağı Kur'an'ın mesajları, kıyamete kadar bütün zamanları kapsayacak ve bütün insanları ve cinleri içine alacak özellik taşımaktadır.

Kuran-ı Kerim, yaklaşık 14 asır önce Arap Yarımadası'nda nazil olmasına rağmen, , içerdiği ilkeler, değerler ve buyruklar, insanlığın ortak doğasına, ihtiyaçlarına ve arayışlarına cevap verir nitelikte mesajını bugüne kadar taşıyarak tüm zamanlara ve mekânlara hitap eden evrensel bir ilahi kitaptır. Bu evrensellik, Kuran'ın yalnızca belli bir topluluğa, döneme veya coğrafyaya özgü olmamasından kaynaklanır. Kuran, ırk, dil, cinsiyet veya sosyal statü ayrımı yapmaksızın tüm insanlığı muhatap alır. "Ey iman edenler....(En-Nisâ, 4/136) " veya "Ey insanlar...."(El-A'raf 7/158) gibi hitaplar, Kuran'ın kapsayıcı dilini ve evrensel çağrısını açıkça ortaya koyar.

Kur'an'ın insanlığa mesajı; insana ait temel hakikatleri, varoluş gayesini, Allah ile ilişkisini ve ahiret inancını içermesi açısından evrenseldir. Çünkü insan fitratı gereği sorgulayan, adalet, merhamet, dürüstlük, yardımlaşma gibi ahlaki değerlere sahip bir varlıktır. Kur'an'ın temelini oluşturan bu değerler, her toplumda geçerliliğini korur. Adil bir yargılama, şahitlik gibi kavramlar toplumsal hukukun devamlılığı açısından önemli olup Kur'an bu hususun üzerinde titizlikle durmuştur. “*Ey iman edenler! Allah için hakkı ayakta tutun, adaletle şahitlik eden kimseler olun. Herhangi bir topluluğa duyduğunuz kin, sizi adaletsiz davranmaya itmesin. Adaletli olun; bu, takvâya daha uygundur. Allah’tan korkun. Şüphesiz Allah yaptıklarınızdan haberdardır.*” (El-Mâide, 5/8.)

| 160

Başka bir ayette Allah, dünya nizamını sağlayacak üç şeyi; adalet, iyilik, akrabaya yardım olarak sıralıyor, hayâsızlık, fenalık ve azgınlık yapmayı yasaklıyor. “*Muhakkak ki Allah, adaleti, iyiliği, akrabaya yardım etmeyi emreder, çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor.*” (En- Nahl, 16/90.)

Evrensel hakikatler, peygamberin sünnetinde de müşahade edilmektedir. Hazreti Peygamber; “Doğruluktan ayrılmayınız. Doğruluk sizi birre (iyiliğe), o da sizi cennete ulaştırır. Kişi doğru olur ve daima doğru iş yaparsa Allah katında sıddıklardan yazılır. Yalandan sakınınız. Yalan da insanı günaha, o da cehenneme götürür. Kişi durmadan yalan söyler ve yalan üzere iş yaparsa Allah katında yalancılardan yazılır.” (Buhari, “Edeb”, 69; Ebu Davud, “Edeb”, 80; Müslim, “Birr”, 105) buyurmuştur. Bir defasında Rasûlullah ahabına: “Bana şu altı şey hakkında söz verin, ben de size cennete gireceğinize dair garanti vereyim diye buyurdu ve bu altı şeyi şöyle sıraladı: Konuştuğunuz zaman doğru konuşun! Va’dettiğiniz zaman yerine getirin! Emanette emin olun! İrzınızı namusunuzu koruyun! Gözlerinizi harama bakmaktan sakının! Ellerinizi haramdan uzak tutun.” (Hanbel, 1982, 5:323.)

Söz sanatlarının zirvede olduğu dönemde inmeye başlayan Kur'an, dönemin edebi eserlerine meydan okuyan bir güçte, aynı zamanda sade ve anlaşılır bir dil kullanır. Ayetlerdeki derinlik, edebi sanatlar ve kelimelerin sıralanışındaki düzen her okuyucuya hitap eder. Kuran'ın kıssaları, ibret verici olayları ve asıl verilmek istenen mesajı ile farklı kültürlerden ve eğitim düzeylerinden insanların mesajı kolaylıkla kavramasında etkili olur. Ezberlenmesi ve okunması kolay bir yapıya sahip olması da Kuran'ın dünya genelinde yayılmasına ve evrensel bir rehber olarak kabul görmesine katkıda bulunmuştur.

Kur'an, doğrudan bir bilim kitabı olmamakla birlikte, evrenin yaratılışı, insanın oluşumu, gök cisimlerinin hareketi gibi konularda o dönemde bilinmeyen, ancak modern bilimle sonradan keşfedilen pek çok gerçeğe işaret etmiştir. Örneğin, evrenin genişlemesi, su döngüsü, dağların işlevi gibi ayetler, Kuran'ın zamanın ötesinde bir bilgi kaynağı olduğunu gösterir. Bilimsel gelişmelerle Kuran ayetleri arasında çelişki değil, aksine bir uyumun bulunması, Kuran'ın evrensel ve kalıcı bir rehber olduğunun kanıtlarından biridir.

Geçmişte yaşanmış bir olayın fizikî kanunlara dayalı olarak kabul edilip günümüzde geçerliliğinin reddedilmesi, hakikatin yanlış yorumlandığını gösterir. Sosyal olayların ön yargılarla değerlendirilmesi de hakikatten uzaklaşmaya neden olur. Kur'an'ın indiği dönemdeki karmaşık toplumsal yapı; putperestler, Yahudiler, Hristiyanlar, Sabîiler ve münafıklar; vahyin söylemlerini etkilemiştir. Topluluklar arasındaki ilişkinin sürekli aynı çizgide seyretmediğini, muhatapların durumuna bağlı olarak söylemlerin değiştiği gözlenmektedir. Kur'an'ın teşekkülü bu nedenle durağan değil, dinamik bir süreçtir. Cennet tasvirlerinde yerel anlayış dikkate alınsa da evrensellik korunmuştur. Sosyal ve hukuki olayların biçimi değişse de öz aynıdır. Farklı zaman ve mekânlarda inen Kur'an ayet ve surelerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi mesajın evrenselliğini ilân etmektedir. Böyle bir mesajın sağlıklı ve doğru anlaşılması, âyet ve sûreleri arasındaki münasebetin iyi bilinmesine bağlıdır.

“Hz. Peygamber’in kısıtlı imkânlar içinde 23 yılda yakaladığı başarıyı günümüz Müslümanlarının gerçekleştirememesinin temel sebebi, Müslümanların Hz. Peygamber’in rasyonelliğini ve vizyonerliğini kavrayamamış olmalarıdır.” (Aktepe, 2023, s.10) Eksikliğin fark edilmesi, özellikle modern dönem tefsirlerinde toplumun tamamını kapsayan bir bakış açısıyla bu vizyona hizmet etme çabalarını güçlendirmiştir.

2. TEFSİRLERDE AHSEN-İ TAKVÎM VE ESFEL-İ SÂFİLÎN KAVRAMLARININ YORUM FARKLILIKLARI

Tîn Sûresi'nde geçen "**Ahsen-i Takvîm**" (en güzel kıvam) ve "**Esfel-i Sâfilîn**" (aşağıların aşağısı) kavramları, insanın yaratılışındaki yüksek potansiyeli ve düşüş derecelerini yansıtan temel fikirlerdir. Bu kavramlar, tefsirlerde sadece ontolojik açıklamalar olarak değil, aynı zamanda insanın ahlaki, ruhsal ve toplumsal gelişimini şekillendiren unsurlar olarak ele alınmıştır. İnsan, Ahsen-i Takvîm'in zirvesine ulaşarak ruhsal ve ahlaki olgunluğa erişebilirken, Esfel-i Sâfilîn'e düşmemek için sürekli bir içsel çaba ve uyanıklık gerekmektedir.

Bu çalışma, Kur'an'ın evrensel yapısını, Tîn Sûresi'ndeki bu iki kavramın **klasik ve modern tefsirlerde nasıl yorumlandığını** inceleyerek ele almaktadır. Yapılan karşılaştırmalı analizler, kavramların anlamlarının zamanla nasıl değiştiğini ve bu değişimin Kur'an yorumlarının esnekliğini nasıl yansıttığını ortaya koymuştur.

2.1. Erken Dönem (Hicrî 2. Asır ve Öncesi):

Yorumlar genellikle fiziksel vurguludur. **Ahsen-i Takvîm**, insanın en güzel fiziki biçimde yaratılması (Hasan-ı Basrî; Mücâhid b. Cebr; Mukâtil bin Süleyman) (Suyûtî, 2012, 15:486-487) veya akıl ve ilim gibi bütünsel mükemmellik (Ebu Bekir el-Esamm) olarak görülmüştür. (Râzî, 2013, 23:245) s **Esfel-i Sâfilîn** ise cehennem (Hasan-ı Basrî; Mücâhid b. Cebr) veya yaşlılık ve düşkünlük hali (İkrime el-Berberî; Mukâtil bin Süleyman) ile açıklanmıştır. (el-Begavî, 1993, 8:472)

2.2. Orta Dönem (Hicrî 3.-6. Yüzyıl):

Dilbilimsel ve kelami analizler derinleşir. **Ahsen-i Takvîm**, insanın dik duruşu, akıl ve seçme yetenekleri (el-Begavî), azalarının estetik ve fonksiyonel uyumu (ez-Zemahşerî) ve hatta Allah'ın sıfatlarını yansıtmaları (İbnü'l-Arabî) şeklinde yorumlanmıştır. Mâtürîdî (ö. 333/944), "Ahsen-i Takvîm"i maddi güzellik, sağlam konum ve vahdaniyete işaret eden yaratılış olarak üçlü bir sınıflandırmaya tabi tutarak, kavramın kelami ve felsefi derinliğini artırmıştır.

Esfel-i Sâfilîn için ise yaşlılık (el-Begavî; ez-Zemahşerî) ve ahlaki düşüşle birlikte cehenneme düşme (ez-Zemahşerî; İbnü'l-Arabî) yorumları öne çıkmıştır. "Esfel-i Sâfilîn" in fitrattan sapma, akli kullanmama gibi ahlaki faktörlerle ilişkisi vurgulanmıştır. (Mâtürîdî (ö. 333/944))(Aygün, 2020, s.807-840)

2.3. Geç ve Modern Dönem (Hicrî 7. Asır ve Sonrası):

Felsefi, tasavvufi ve güncel bağlamsal yorumlar ağırlık kazanır. Ahsen-i Takvîm, aklın, anlayışın ve ilmin güzelliği (Fahreddin er-Râzî), insanın ilahi sıfatların yansıdığı eşsiz bir varlık oluşu (el-Mazherî) ve vahiy ile irade arasındaki ilişki (Emin Işık) olarak ele alınmıştır. Esfel-i Sâfilîn ise, yaşlılıktan ziyade ahlaki rezillikler, fitrattan sapma ve cehennem olarak (Fahreddin er-Râzî; Muhyiddin İbn'ül-Arabî; İbn Teymiyye) açıklanmıştır.

Muhyiddin İbn'ül-Arabî (ö. 638/1240), "Ahsen-i Takvîm"i zulmet ve nurun birleşimi, zıtların dengeli uyumuyla yaratılma ve insanın iki âlem arasında bir vasıta olması şeklinde tasavvufi ve varoluşsal bir boyutta yorumlamıştır.

el-Bikâî (ö. 885/1480) ise insanın güzel yaratılışı ve ahlakı olduğunu, akıl ve şehvetin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan durumu ifade ettiğini belirtir.

İbn Âşûr (ö. 1393/1973), "Ahsen-i Takvîm"i sadece suretin güzelliği değil, aynı zamanda insanın türünün düzeni ve medeniyeti için hazırlanmasına uygun yaratılması ve idrakinin, doğru akli bakışının biçimlenmesi olarak görmüştür.

Bayraktar Bayraklı, yemin edilen yerleri eğitim kurumlarına benzeterek farklı bir bakış açısı getirmiştir. "İyiliğin doğuştan, kötülüğün sonradan" olduğunu vurgulayarak fitrat ve ahlaki tercihler arasındaki ilişkiyi netleştirmiştir.

Hamdi Döndüren, insan hücreesindeki genetik bilginin mucizevi yönlerine değinerek "Ahsen-i Takvîm"i bilimsel verilerle desteklemiş, Kur'an'ın ayetlerini modern bilimle ilişkilendirmiştir (Döndüren, 2020, s.

115). Mehmet Okuyan, Tîn Suresi'nin 4 ve 5. ayetlerinin geniş zaman olarak yorumlanmasının yaratma sürekliliği ve Kur'an'ın evrenselliği açısından önemli olduğunu belirtmiştir (Okuyan, 2017, s. 219).

Modern müfessirler (Mevdûdî; Seyyid Kutub; Muhammed Esed; Mahmut Toptaş), Esfel-i Sâfilîn'i insanın kendi iradi seçimleriyle düşebileceği **ahlaki ve manevi çöküş** olarak vurgulamış, teknolojinin getirdiği yıkımlara rağmen kalbin paslanması ve değer yargılarının yitirilmesi gibi güncel sorunlarla ilişkilendirmiştir.

SONUÇ

"Ahsen-i Takvîm" ve "Esfel-i Sâfilîn" kavramları üzerine yapılan bu tefsir tarihi incelemesi, Kur'an'ın zaman ve bilgi birikiminin değişmesine rağmen değerini ve geçerliliğini yitirmeyen, aksine sürekli yeni anlamlar üreten ve farklı çağlara hitap etme gücünü koruyan **evrensel bir ilahi mesaj** olduğunu göstermektedir. Bu durum, Kur'an'ın her neslin kendi sorunları ve soruları bağlamında yeniden yorumlanmasına olanak tanıyan sonsuz bir ilham kaynağı olduğunu kanıtlar.

Yukarıdaki kronolojik inceleme, "ahsen-i takvîm" ve "esfel-i sâfilîn" kavramlarının yorumlarındaki değişim ve çeşitliliğin, aslında Kur'an'ın evrenselliğinin ve her çağa hitap edebilme gücünün en çarpıcı delillerinden biri olduğunu göstermektedir. Kur'an, lafız ve mana derinliği sayesinde her çağın insanına, o çağın bilgi birikimi ve düşünce yapısıyla uyumlu yeni anlam katmanları sunabilmektedir. "Ahsen-i takvîm" in basit bir fiziki güzellikten, genetik mucizelere, akli potansiyele, ruhani kemâle ve nihayet medeniyet kurma kabiliyetine kadar genişlemesi, Kur'an'ın hem somut hem soyut, hem bireysel hem toplumsal tüm insani boyutlara hitap ettiğini gösterir.

Her asrın müfessirleri, kendi dönemlerinin bilimsel, felsefi, kelami ve sosyal sorunlarına Kur'an'dan cevaplar aramışlardır. Erken dönemde yaşlılığın düşkünlüğü doğal bir olgu iken, modern dönemde ahlaki yozlaşma ve fitrattan sapma gibi sorunlar "esfel-i sâfilîn" kavramının ana odağı haline gelmiştir. Bu durum, Kur'an'ın değişen zaman ve mekânlardaki insanlığın karşılaştığı sorunlara ışık tutabilen bir rehber olduğunu ortaya koyar.

Yorumlardaki çeşitliliğe rağmen, "ahsen-i takvîm" ile insanın yüce bir potansiyelle yaratıldığı, "esfel-i sâfilîn" ile de bu potansiyelin kötüye kullanılması durumunda düşüş yaşanacağı mesajı her dönemde korunmuştur. Bu, Kur'an'ın insana yüklediği iradi sorumluluğu ve ahlaki seçimin önemini evrensel ve değişmez bir ilke olarak sunması açısından kritik öneme sahiptir. İnsan, kendi eylemleriyle ya yücelen ya da alçalan bir varlıktır. Özellikle Mevdûdî (1982) ve Seyyid Kutub (1992) gibi müfessirlerin yorumları, "esfel-i sâfilîn" in pasif bir yaşlılık hali olmaktan ziyade, insanın kendi iradi seçimleriyle düşebileceği en vahşi ahlaki ve manevi çöküşü ifade ettiğini güçlü bir şekilde vurgulamıştır. Bu yaklaşımlar, Kur'an'ın insanı ahlaki seçimleriyle sorumlu tutan ve kendi kaderini belirleme gücü veren mesajını daha da netleştirmiştir.

Dilbilimden felsefeye, kelimadan tasavvufa ve modern bilimlerden sosyolojiye kadar farklı ilim dallarının tefsire entegrasyonu, Kur'an'ın dar bir çerçeveye sıkıştırılamayacağını, aksine tüm bilgi dallarıyla diyalog kurabilen evrensel bir kaynak olduğunu kanıtlamaktadır. Müfessirlerin Kur'an ayetlerindeki bilimsel işaretlere veya ahlaki derslere odaklanması, Kur'an'ın sadece bir ibadet kitabı değil, aynı zamanda varoluşsal sorulara ve hayatın tüm alanlarına yön veren bir rehber olduğunu pekiştirir.

Son dönem tefsirleri, Kuran ayetlerini modern bilimsel keşifler, sosyal bilimler, psikoloji, sosyoloji gibi alanlardaki gelişmelerle ilişkilendirme çabasıdadır. Bu, Kuran'ın sadece geçmişe ait bir metin olmadığını, aksine güncel hayatın karmaşık sorunlarına da ışık tutabildiğini göstererek evrenselliğini pekiştirir. Örneğin, çevre bilinci, insan hakları, kadın hakları, biyoetik gibi konularda Kuran'ın temel ilkelerinden hareketle modern çözümler üretmeye çalışırlar. Modern tefsirler, Kuran'ın getirdiği hükümlerin ardındaki hikmetleri ve genel amaçları (makâsıd) öne çıkarır. Bu sayede, değişen koşullara göre hükümlerin nasıl yorumlanabileceği ve uygulanabileceği konusunda daha esnek bir anlayış sunulur. Örneğin, adaletin, merhametin, insan onurunun korunması gibi temel makâsıdlar, Kuran'ın evrensel değerlerini vurgular.

Sonuç olarak, "ahsen-i takvîm" ve "esfel-i sâfilîn" kavramları üzerindeki tefsir tarihi yolculuğu, Kur'an'ın zamanın ve bilgi birikiminin değişmesine rağmen değerini ve geçerliliğini yitirmeyen, aksine sürekli yeni anlamlar üreten ve farklı çağlara hitap etme gücünü koruyan evrensel bir ilahi mesaj

olduğunu açıkça göstermektedir. Bu, Kur'an'ın her neslin kendi sorunları ve soruları bağlamında yeniden yorumlanmasına imkân tanıyan sonsuz bir ilham kaynağı olduğunu kanıtlar.

KAYNAKÇA

- Aktepe, İ. E. (2023). Hz. Peygamber'in Evrensellik ve Beşeriyet Özellikleri Hakkında Mülahazalar. *Âsâr Akademik Dini Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 2–22.
- Arslan, F. (2022). İslam Hukukunun Evrenselliğini Sağlayan Dinamikler. *Genç Atebe Dergisi*, (3), 7–14.
- Aygün, F. (2020). Mâtürîdî'nin Ahsen-i Takvim ve Esfel-i Safilin Yorumu: Tîn Sûresi'nin Te'vili Bağlamında İnsan Anlayışı. *Diyanet İlmi Dergi*, 3(56), 807–840.
- Bayraklı, B. (2013). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri* (Cilt 21). Bayraklı Yayınları.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. (1981). *el-Câmiu's-Sahih*. Çağrı Yayınları.
- Döndüren, H. (2020). *Ahkâmü'l Kur'an* (Cilt 10). Erkam Yayınları.
- Ebüssuûd Efendi. (t.y.). *İrşâdü'l- 'akli's-selîm* (A. A. Atta, Haz.; Cilt 5). Riyad Özgürlük Kütüphanesi.
- Ebu Davud, S. b. e.-E. e.-S. (1981). *Sünenü Ebî Dâvud*. Çağrı Yayınları.
- el-Begavî, E. M. M. b. M. b. M. e.-F. (1993). *Tefsiru'l Beğavi- Me'âlimü't-tenzîl* (M. A. en-Nemr vd., Haz.; Cilt 8). Dârü't-Tayyibe Yayıncılık.
- el-Bikâî, E. B. İ. b. Ö. b. H. e.-R. (t.y.). *Naẓmü'd-dürer min (fi) tenâsübi'l-ây ve's-süver* (Cilt 22). Dâr'ul Kütüb'il İslâmî.
- el-Cevziyye, İ. K. (2011). *İbn Kayyım Tefsiri-Bedâi'ut-Tefsir* (Y. es-Seyyid, Der.; H. Aldemir, Çev.; Cilt 4). Polen Yayınları.
- el-İsfahânî, R. (2010). *Kur'an Kavramları Sözlüğü Müfredât* (A. Güneş & M. Yolcu, Çev.). Çıra Yayınları.
- el-Kurtubî, M. b. A. (2003). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'an* (M. B. Eryarsoy, Çev.; Cilt 19). Buruc Yayınları.
- el-Mâverî, E. A. A. b. M. b. H. e.-B. (1992). *en-Nüket ve'l- 'uyûn* (S. b. A. b. Abdürrahîm, Nşr.; Cilt 6). Dârü'l-Kütüb'il-İlmiyye.
- el-Mazherî, M. S. e.-S. e.-H. (2004). *Tefsiru'l Mazherî* (A. İ. İnaye, Haz.; Cilt 10). Dârü İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- el-Müslim, E. H. M. b. e.-H. e.-K. (1981). *es-Sahih* (M. F. Abdulbakî, Haz.). by.
- el- Mâtürîdî, E. M. M. b. M. b. M. (2019). *Te'vilâtü'l-Kur'an* (M. Erdoğan & B. Topaloğlu, Çev.; Cilt 17). Ensar Neşriyat.
- en-Nisâbü'rî, M. b. E. H. b. e.-H. e.-G. (1997). *İcâzü'l-beyân 'an me'âni'l-Kur'an* (1. Baskı, Cilt 3). Tevbe Kütüphanesi.
- er-Râzî, F. (2013). *Mefâtihu'l-Gayb-Tefsir-i Kebir* (L. Cebeci vd., Çev.; Cilt 23). Huzur Yayın Dağıtım.
- es-Süyûtî, C. A. b. E. B. b. M. e.-H. (2012). *ed-Dürri'l-menşûr fi't-tefsir bi'l-me'sûr* (1. Baskı, Cilt 15). Ocak Yayınevi.
- Esed, M. (2018). *Kuran Mesajı*. İşaret Yayınları.
- et-Taberî, E. C. M. b. C. e.-T. (1996). *Câmi'u'l-beyân fi tefsiri'l-Kur'an-Taberî Tefsiri* (K. Aytekin & H. Karakaya, Çev.; Cilt 9). Hisar Yayınevi.
- ez-Zemahşerî, E. M. b. Ö. b. M. e.-H. (2020). *el-Keşşâf 'an hakā'iki gāvāmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-eķāvîl fi vücûhi't-te'vîl* (N. Çağıl vd., Çev.; 1. Baskı, Cilt 6). Bilnet.

- Işık, E. (1997). Tîn Sûresi Üzerine Bir Tefsir Denemesi. *Kur'an Mesajı İlmi Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 76–80.
- İbn Âşûr, M. e.-T. (1984). *et-Taḥrîr ve 't-tenvîr mine 't-tefsîr* (1. Baskı, Cilt 30). Dâr'ul Tunûsî.
- İbn Atıyye El-Endelûsi, E. M. A. (2007). *el-Muharrerü 'l-vecîz fî tefsîri 'l-Kitâbi 'l-Azîz* (Heyet, Haz.; 2. Baskı, Cilt 8). Vizâretü'l-Evkâf ve's-Şuûni'l-İslâmiyye(Dar'ul Hayr).
- İbn Hanbel, A. (1982). *el-Müsned*. Çağrı yayınları.
- İbn Teymiyye, T. (t.y.). *Deḳā'ıku 't-tefsîr* (M. S. el-Celyend, Nşr.; Cilt 5). Müessetü ulûmi'l-Kur'an.
- İbn'ül- Arabî, M. (t.y.). *Tefsir-i Kebir/Te'vilât* (V. İnce, Çev.; Cilt 2). Fatih Atıf Efendi Kütüphanesi.
- İbnü'l-Arabî, E. B. (2003). *Aḥkâmü 'l-Kur'ân* (M. A. Ata, Haz.; 3. Baskı, Cilt 4). Darul Kütübil İlmiye.
- İbnü'l-Cevzî, M. E. K. (1984). *Zâdü 'l-Mesîr Fî İlmi 't-Tefsîr* (Heyet, Haz.; 3. Baskı, Cilt 9). İslami Ofis.
- Kalın, F. (2018). Asr Sûresi Bağlamında Kur'an'ın Evrenselliği. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9), 1–21.
- Karaman, H. vd. (2006). *Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir* (2. Baskı, Cilt 5). DİB Yayınları.
- Konyalı, M. V. (t.y.). *Hülâsâtü 'l Beyan fî Tefsiri 'l-Kur'an* (Cilt 15). Üçdal Neşriyat.
- Kutub, S. (1992). *Fî Zılâli 'l-Kur'ân* (17. Baskı). Daruş-Şuruk.
- Kutub, S. (t.y.). *Fî Zılâli 'l-Kur'ân* (S. Uçan vd., Çev.; Cilt 10). Dünya Yayıncılık.
- Malik ibn Enes. (1992). *el-Muvatta*. Çağrı Yayınları.
- Mevdûdî, E. A. (1991). *Tefhimü 'l Kur'an* (2. Baskı, Cilt 7). İnsan Yayınları.
- Mukâtil bin Süleyman. (2006). *Tefsîr-i Kebîr* (M. B. Eryarsoy, Çev.; 1. Baskı, Cilt 4). y.y.
- Okuyan, M. (2024). *Kuran Tefsiri* (2. Baskı). Haliç Üniversitesi Yayınları.
- Soysaldı, M. (2007). Kur'an'ın Getirdiği Evrensel Prensipler. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2(3), 144–166.
- Toptaş, M. (2008). *Kur'an-ı Kerim Şifa Tefsiri* (Cilt 8). Gerçek Hayat.

Makale id= 21

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-5757-4844

| 165

Post-Modern Örgüt Yapısının Şekillenmesinde Durkheim'in Rolü**Doç.Dr. Selçuk Karayel¹**¹Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet: Bir organizasyonun nasıl tasarlanması gerektiği sorusuna yanıt arayan teorisyenler, farklı bakış açılarıyla çeşitli cevaplar geliştirmiştir. Bilinen yazılı bilimsel literatür, pozitivist kuramcılarının örgüt yapısına ilişkin görüşlerini anlamamıza olanak sağlayan önemli kanıtlar sunmaktadır. Ancak, post-modern yaklaşım, değişen çevre koşulları ve işletmelerin küresel boyuta taşınmasıyla birlikte, örgüt yapısına dair savlarında pozitivist yaklaşımla taban tabana zıt bir perspektif ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, pozitivist görüşün önemli temsilcilerinden biri olan Émile Durkheim'in bu konudaki fikirlerinin, post-modern örgüt kuramlarının şekillenmesindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, örgütleri toplumsal dayanışma, iş bölümü ve kolektif bilinç kavramlarıyla açıklamaya çalışan; toplumu, farklı işlevlere sahip parçaların bir bütün olarak uyum içinde çalıştığı bir organizma olarak gören Durkheim'in görüşleri ile post-modern yaklaşımda bu kavramların karşılıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bir örgütte düzen ve dengenin sağlanmasında, Durkheim ve post-modern örgüt kuramcıları farklı bakış açıları sergilemiştir. Bu çalışma, Durkheim'in toplumsal dayanışma ve kolektif bilinç kavramlarının örgüt yapılarındaki temel düzeni anlamada kritik bir rol oynadığını, ancak postmodern kuramların esneklik ve çeşitlilik yaklaşımlarının günümüzün dinamik iş ortamında örgütlerin uyum yeteneğini artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak, örgütlerin etkinliği için hem Durkheim'in klasik perspektiflerinin hem de postmodern yaklaşımların birlikte değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu bütüncül yaklaşım, örgütlerin hem istikrarlı bir temel üzerinde yükselmesini hem de değişen koşullara hızla adapte olabilmelerini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Emile Durkheim, Organizasyon Yapısı, Mekanik ve Organik Dayanışma, İşbirliği

Durkheim's Role in Shaping Post-Modern Organizational Structure

Abstract: Theorists seeking answers to the question of how an organisation should be designed have developed various answers from different perspectives. The known written scientific literature provides important evidence that allows us to understand the views of positivist theorists on organisational structure. However, the post-modern approach, with the changing environmental conditions and the globalisation of enterprises, presents a perspective diametrically opposed to the positivist approach in its arguments on organisational structure. The aim of this study is to examine the impact of the ideas of Émile Durkheim, one of the important representatives of the positivist view, on the shaping of post-modern organisational theories. In the research, the views of Durkheim, who tried to explain organisations with the concepts of social solidarity, division of labour and collective consciousness, and who saw society as an organism in which parts with different functions work in harmony as a whole, and the equivalents of these concepts in the post-modern approach were tried to be evaluated. Durkheim and post-modern organisational theorists exhibited different perspectives in ensuring order and balance in an organisation. This study has shown that Durkheim's concepts of social solidarity and collective consciousness play a critical role in understanding the basic order in organisational structures, but the flexibility and diversity approaches of postmodern theories enhance the adaptability of organisations in today's dynamic business environment. As a result, it was revealed that both Durkheim's classical perspectives and postmodern approaches should be considered together for the effectiveness of organisations. This holistic approach enables organisations to both build on a stable foundation and adapt rapidly to changing conditions.

Keywords: Emile Durkheim, Organisation Structure, Mechanical and Organic Solidarity, Cooperation

Giriş

Küreselleşme, örgütsel çevre ve teknolojiadaki diğer değişimler, örgüt yapısının nasıl oluşturulacağına dair bu köklü soruna yeni çözümler getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Örgütsel tasarım teorileri, örgütsel performans artırmak amacıyla, örgüt yapı ve süreçlerinin bilinçli bir şekilde seçilmesi ve uygulanması sorununu ele almaktadır.

Émile Durkheim, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında toplumsal yapının sistemlerini inceleyen ve sosyoloji alanında önemli bir düşünür olarak tanınmaktadır. Pozitivist bir yaklaşımı benimseyen, aynı zamanda toplumcu ve işlevselci bir perspektife sahip olan Durkheim, sosyal bilimlerin temellerini atmış ve toplumsal olguların incelenmesinde yenilikçi bir yöntem geliştirmiştir (Karakoç, 2020). İşlevselciler, toplumun nasıl var olduğunu ve devamlılığının nasıl sağlandığını açıklamaya çalışmaktadır. Bu anlayış, toplumu, ayrı ayrı çalışan ancak bir bütün olarak faaliyet gösteren parçalardan oluşan bir yapı olarak görmektedir (Kesici, 2018).

Durkheim'in çalışmaları, toplumsal olayları anlamada bilimsel yöntemlerin önemine güçlü bir vurgu yapmıştır. Pozitivist örgüt teorisinin etkisiyle yönetim, örgütlerin temel gücü haline gelmiştir. Klasik örgüt teorileri, organizasyonların etkinliğini ve verimliliğini artırmak amacıyla, kompleks sosyal olguları tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için geliştirilmiştir.

Durkheim'e göre, sosyal olaylar yalnızca diğer sosyal olgularla açıklanabilir. Bu teorilerin temel amacı, genellikle yöneticilerin kontrol gücünü artırmak, öngörülen ihtiyaçlarını karşılamak ve gündemlerini analizlere dayalı olarak şekillendirmektir. Yönetim, bireylerin ihtiyaçlarını organize edilmiş bir çaba aracılığıyla görünür kılan ve karşılayan bir eylem olarak, her türlü örgütlenme biçiminin merkezinde yer almaya başlamıştır. Bu durum, yönetimi örgüt teorilerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Wren, 1994).

Klasik örgüt kuramcılarının biri olan Durkheim, örgüt yapısının bürokratik ve hiyerarşik bir düzen üzerine kurulu olduğunu savunmuştur. Ona göre, toplum içinde yerleşik hiyerarşik düzen, iş bölümünün düzenli bir şekilde işlemesi için gereklidir (Durkheim, 2014; akt. Şeker, 2020). İlkel toplumlardan sanayi toplumuna geçiş sürecinde iş bölümü ve dayanışmayı tanımlamayı amaçlayan Durkheim, aynı zamanda örgütlerde uzmanlaşma ve yetkinin merkezileşmesi gibi özelliklerin önemine dikkat çekmiştir (Ritzer, 2011). Durkheim'a göre, örgütler rasyonel bir yapıya sahip olmalı ve verimlilik odaklı bir şekilde faaliyet göstermelidir.

Bilimsel bir sosyolojik kuram oluşturmayı amaçlayan Durkheim, büyük ölçüde net ve belirsizlikten uzak bir anlatım üzerine inşa ettiği kuramının üç temel özelliğini vurgulamıştır: (1) net ve anlaşılır olması, (2) deneylerle kanıtlanabilir olması ve (3) ahlaki bir sorumluluk taşıması (Alpay ve Şahin, 2019). Durkheim, toplumsal kuralları inceleyerek bireylerin düşünce ve davranışlarını belirleyen toplumsal faktörleri somut verilerle kanıtlamayı hedeflemiştir (Alpay ve Şahin, 2019; Aron, 2004).

Büyük ölçekli toplumsal yapıların bireylerin düşünce ve eylemleri üzerindeki etkisiyle ilgilenen Durkheim'e göre, bireyler ancak toplumun normları ve değerleri çerçevesinde hareket edebilirler. Durkheim, bireylerin davranışlarının toplumsal yapı tarafından şekillendiğini ve bu şekilde örgütsel bütünlüğün sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Durkheim'in çalışmaları incelendiğinde, düzen ve denge kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Toplamların nasıl dengeli ve uyumlu hale geldiğini, ayrıca nasıl gelişip karmaşılaştığını dikkate değer bir araştırma konusu haline getiren Durkheim, modern toplumları anlama çabasını da çalışmalarına yansıtmıştır. Ona göre, bir vücudun tüm işlevlerini yerine getirebilmesi organların birlikte çalışmasına bağlı olduğu gibi, toplumlar da farklı görev ve rolleri üstlenen sistemlerden oluşan bir organizma olarak görülebilir.

1.Durkheim'e göre işbirliği

Durkheim, geleneksel toplumların modern toplumlara ve kırsal toplumların sanayi-kent toplumlarına dönüşüm sürecinde, iş bölümündeki değişikliklerin toplumsal dayanışma üzerindeki etkisini incelemiştir (Kaya, 2012). Bu bağlamda, Durkheim'a göre, toplumun dayanışma ve düzeninin temel kaynağı iş bölümüdür. İş bölümü, farklı bireylerin ve grupların işlevlerini organize ederek istikrarlı bir

toplumsal düzen oluşturur. Aynı zamanda, bireyler arasındaki karşılıklı bağımlılığı artırarak toplumsal birliği güçlendirir (Aydın, 2014).

Durkheim, iş bölümünün toplumların gelişmesi ve büyümesi için gerekli olduğunu savunmaktadır. Ona göre, bu süreç insanlar arasında bir dayanışma duygusu yaratmaktadır. Bu bağlamda, iş bölümünün temel fonksiyonu, toplumsal dayanışmayı korumak olarak öne çıkmaktadır (Alpay ve Şahin, 2019).

Durkheim'in en önemli eserlerinden biri olan ve düşüncelerini yansıtan *Toplumsal İş Bölümü*, bireylerin nasıl bir araya gelerek bir toplum oluşturduğunu ve bu toplumlardaki dayanışma türlerini ele almaktadır. Bu eser, iş bölümünün toplumsal düzen üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde inceleyerek, Durkheim'in teorik yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaktadır (Sağlık, 2019).

2. Durkheim'in perspektifinden mekanik ve organik dayanışma

Mekanik ve organik dayanışma ayrımı, geleneksel ve modern toplumların farklılıklarını anlamamız için geniş bir perspektif sunmaktadır. Durkheim, ilkel toplumlardan modern topluma geçiş sürecinde, iş bölümündeki farklılaşmaya paralel olarak iki farklı dayanışma türünün ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bu dayanışma türleri, mekanik dayanışma ve organik dayanışma olarak adlandırılmaktadır (Sağlam, 2022).

Mekanik dayanışma, benzerliklere dayalı, daha hiyerarşik ve formalize edilmiş geleneksel örgütleri ifade ederken; organik dayanışma, modern örgütlerdeki uzmanlaşma ve farklılaşmayı temsil etmektedir (Durkheim, 1893).

Mekanik dayanışma, toplumsal bütünlüğün benzerliklere dayandığı, bireylerin ortak inanç ve duygularının bir benzerlik oluşturduğu toplumları tanımlamaktadır. Buna karşılık, organik dayanışma, farklılık ve uzmanlaşmanın paralel bir şekilde bağımlılığını ifade ederken, iş bölümüne dayalı daha karmaşık toplumsal yapıları tanımlamaktadır (Tunçman, 2022).

Mekanik dayanışmanın hâkim olduğu toplumlarda bireyler, sosyal normlara ve ortak değerlere sıkı sıkıya bağlıdır; bu durum bireyselliğin azalmasına yol açmaktadır. Bu tür toplumlarda bireyler arasındaki ilişkiler daha yoğundur ve ortak bilinç, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır. Ancak, iş bölümünün gelişmesiyle birlikte bireyler arasındaki farklılıklar belirginleşmekte ve bu durum sosyal bağların zayıflamasına neden olmaktadır (Karakoç, 2020).

Mekanik dayanışmanın etkili olduğu toplumlarda, iş bölümü genellikle basit bir yapıya sahiptir ve bireyler belirli bir uzmanlık veya rol üstlenmezler. Bu tür toplumlarda normlar, toplumsal düzenin sürdürülmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ortak bilinci korumaya yönelik olan bu normlar, bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılıklarını pekiştirerek, toplumda birlik duygusunu güçlendirmektedir. Bu sayede bireyler arasındaki sosyal bağlar güçlenmekte ve toplumsal uyum artmaktadır (Yükselbaba, 2017).

Organik dayanışmanın etkili olduğu toplumlarda, iş bölümü ve uzmanlaşma bireyler arasındaki bağımlılığı artırmaktadır. Bu bağlamda bireyler, farklı sorumluluklar üstlenerek toplumsal yapıya katkıda bulunur ve bu süreç, onların sosyal rollerini sağlamlaştırır. Modern toplumlarda organik dayanışmanın ön plana çıkmasıyla birlikte, uzmanlaşma düzeyi artmış ve iş süreçleri daha küçük parçalara ayrılmıştır.

Uzmanlaşma, yalnızca bireyler düzeyinde değil, aynı zamanda gruplar ve yapılar açısından da kendini göstermektedir. Bu durum, toplumsal işleyişin karmaşıklığını artırırken bireyler arası etkileşimi güçlendirmekte ve örgüt yapısını organik dayanışmanın bir yansıması olarak şekillendirmektedir. İş bölümü, örgüt içindeki bireyler arasında daha karmaşık etkileşimleri ve işbirliklerini zorunlu kılarken, örgütlerin verimlilik ve etkinlik düzeylerini artırma potansiyelini de ortaya çıkarmaktadır.

Durkheim, iş bölümündeki artışın mekanik dayanışmayı zayıflattığını, buna karşın organik dayanışmanın güçlenmesini sağladığını ifade etmektedir. Bu dinamik değişim, örgütlerin toplumsal ilişkilerini ve işleyiş biçimlerini yeniden şekillendirirken, bireylerin toplumsal yapı içerisindeki işlevselliğini de artırmaktadır (Yükselbaba, 2017). Bu bağlamda, organik dayanışma, modern toplumsal yapının karmaşıklığını anlamak için önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır.

3. Post modernist yapılar ve Durkheim

1980'li yıllara kadar, verimliliği ön planda tutan kitle üretimi ve bu üretime dayalı bürokratik organizasyon yapıları, küreselleşme ve artan uluslararası rekabetin getirdiği hızlı değişimlere uyum sağlayamamıştır. Kitle üretimi, az gelişmiş ülkeler ve geleneksel işletmecilik anlayışına sahip kişiler tarafından tercih edilirken, modern ve post-modern işletmeler, esnek üretim ve uzmanlaşmayı benimseyen yeni oluşumlar arayışına girmiştir.

Bu durum, bürokratik sistemlerin bazı avantajlarını korurken, matris yapıların sunduğu esneklik ve özgürlük gibi özellikleri içeren yeni örgüt biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Küreselleşme sürecinde bu yeni örgütlenme yapıları, "post-modern yapı" olarak adlandırılmaktadır. Post-modern örgüt kuramları, örgüt yapılarının sabit ve belirli bir düşünceye bağlı olmadığını (Macauley & Johnson, 2019; Morgan, 1997), aksine sürekli değişen, esnek ve parçalı yapılar olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, bu kuramlar, hiyerarşinin azalması ve işbirliğine dayalı bir yapının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Morgan, 1997).

Bir yapı, kurumsal hedeflere ulaşmak için gereken zaman, çaba ve kaynakları en aza indiriyorsa verimli kabul edilir (Hatch, 2018). Bu bağlamda, post-modern organizasyon yapıları, geleneksel bürokratik sistemlerin katı kurallarından ayrılarak daha esnek ve organik bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yapılar, işlerin daha az bölündüğü ve iş gücünün daha çok takım çalışmasına dayalı bir şekilde organize edildiği bir sistem sunmaktadır.

Post-modernizmin temel ilkelerinden biri, örgüt içinde eşitlik ve demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesidir. Çağdaş işletmeler, esnek üretim ve uzmanlaşmaya öncelik vererek, sürekli olarak daha kaliteli ürünler geliştirme arayışında olan eğitilmiş bir iş gücünü istihdam etmektedir. Bu durum, bireysel çalışmadan takım çalışmasına geçişi teşvik etmekte ve merkeziyetçi örgüt yapılarının yerini, ağ yapıları ve belirsizlik ile çokluk kavramlarının ön plana çıktığı sistemlere bırakmaktadır. Post-modern örgütler, çevreleriyle sürekli etkileşim halinde olan, sınırları belirsiz ve dinamik sistemler olarak tanımlanmaktadır (Çömez, 2020).

Post-modern yapılar, bireyi toplumun merkezine alarak aktif katılımını teşvik eden, uyumlu bir çalışma ortamı sunan ve değişimlere hızlı yanıt verebilen dinamik yapılar olarak ön plana çıkmaktadır. Organizasyonların hiyerarşik yapılarla tanımlandığı ve bu yapının toplumsal normlar ile değerler tarafından belirlenen kurallar çerçevesinde işlediğini savunan Durkheim'in görüşünün aksine, post-modern örgüt kuramları bu yaklaşıma eleştirel bir perspektifle yaklaşmaktadır. Bu kuramlar, örgütlerin bürokratik ve hiyerarşik yapılarının artık yetersiz olduğunu, bunun yerine esnek, geçirgen ve ağ yapısına sahip örgütlerin daha etkin olduğunu ileri sürmektedir (Chia, 1995; Morgan, 1997; Alvesson ve Deetz, 2000; Handy, 1989).

Bilgi işçileri olarak adlandırılan eğitilmiş bireyler, merkezi kontrol ve uzmanlaşmış görev anlayışının bir sonucu olarak bürokratik sistemler içerisinde ortaya çıkmışlardır. Ancak, bu bireyler zamanla Taylorist ilkelerle yönetilemez bir düzeye ulaşmıştır. Yeni düzende bireylerin görevlerinin rutinleştirilmesindeki güçlük, onların belirli bir düzeyde otonomiye sahip olmaları gerektiği sonucunu doğurmuştur (Bayramoğlu, 2016).

Post-modern kuram, örgüt içindeki hiyerarşik konumdan kaynaklanan geleneksel liderlik anlayışının yerine, liderliğin sürekli değişen güç dinamikleri ve etkileşimler yoluyla şekillendiğini savunmaktadır (Barker, 1993). Bu bağlamda güç, yalnızca bir baskı aracı olarak değil; bilgi, düşünce, kurallar ve ilişkiler yoluyla bireyleri şekillendiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çömez, 2020). Çevresel değişimlere hızlı adaptasyonu ve esnek örgüt yapılarını savunan post-modern örgüt kuramları, katı bir hiyerarşik yapı yerine örgütlerin daha düz ve ağ tabanlı yapılar oluşturması gerektiğini ileri sürmektedir (Deets, 1992).

Öte yandan, Durkheim'e göre örgüt içindeki güç dinamikleri, toplumsal süreçlerin düzeni ve dayanışma ilkeleri çerçevesinde işler (Yükselbaba, 2017).

Durkheim'in yaklaşımında iş bölümü ve uzmanlaşma, toplumsal dayanışmanın ve düzenin sağlanmasında temel bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yönetimin temel işlevi, toplumsal normların uygulanmasını sağlamak ve örgütsel bütünlüğü korumaktır. Bu kapsamda, liderlik örgüt içinde önemli bir işleve sahiptir ve örgütün uyumlu bir şekilde işlemesine katkıda bulunur.

Durkheimci paradigma, kültürü toplumda temel bir nedensel güç olarak tanımlamaktadır. Durkheim, kültürü genel olarak toplum bireylerinin ortak değerleri ve amaçları ya da ortak toplumsal bilinç olarak ifade etmektedir (Konak, 2010). Ona göre, bireyler arasındaki normlar ve kültürel değerler örgütlerin işleyişini yönlendiren temel unsurlardır ve toplum düzeni, bu normların güçlü bir şekilde yerleşmesiyle sağlanır.

Post-modern örgüt yapısı ise geleneksel yaklaşımların aksine daha esnek ve organik bir yapıyı benimsemekte, bu bağlamda bireylerin kendi değerleri ve normları daha fazla önem kazanmaktadır. Post-modern örgüt yapısı, iş bölümünün yanı sıra bireylerin yetkinliklerini ön plana çıkararak takım çalışmasını teşvik etmektedir. Ayrıca, merkeziyetçi güç yapılarından uzaklaşarak çalışanların katılımını artırmakta ve paylaşımcı bir örgüt yapısının oluşmasına olanak tanımaktadır. Bu noktada bireyselliğin artan önemi ve çoklu kimlik vurgusu dikkat çekmektedir (Ashforth & Mael, 1989).

Post-modern görüş, bireylerin örgüt içinde gömülü normlara uyma zorunluluğunu reddetmekte ve bireysel farklılıkların (değerler ve inançlar) örgüte çoklu bir perspektif ve yorumlama yeteneği kazandıracağına inanmaktadır (Lyotard, 1984). Post-modern kuramlar, bireyin örgüt içinde daha aktif ve özerk bir rol oynaması gerektiğini savunmaktadır (Giddens, 1984). Bu yaklaşıma göre, bireylerin yalnızca işlevsel rollerini yerine getirmesi yeterli değildir; aynı zamanda bireysel hedefleri ve motivasyonları doğrultusunda hareket ederek örgütsel kimliğe katkıda bulunmaları gerekmektedir (Weick, 1979).

Durkheim'in organik dayanışma anlayışı, bireylerin uzmanlık alanları sayesinde topluma katkı sağladığını vurgularken, post-modern yapı ise bireylerin farklı bakış açılarını, düşüncelerini ve kültürel çeşitlilik yaklaşımını benimsemektedir. Bu yaklaşım, yenilikçiliği teşvik etmekte ve uluslararası toplumlarda daha etkili hizmet sunulmasını sağlamaktadır.

Post-modern yaklaşım ile Durkheim'in organik dayanışma türü arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Her iki kavram, bireyselliği ve çeşitliliği ön planda tutarak bireyler arası iş birliği ve etkileşimin önemine dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, Durkheim'in örgüt yapısı ile post-modern örgüt yapısı, bireylerin ilişkilerini ve etkileşimlerini anlamada farklı bakış açıları sunmakta ve bu sayede günümüz toplumsal yapısını daha iyi kavramamıza yardımcı olmaktadır.

Durkheim'in örgüt yapısı görüşü, toplumsal normlar ve dayanışma üzerine odaklanarak organizasyonların nasıl yapıldığını ve işlediğini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Buna karşılık, post-modern örgüt kuramları, değişen dünya koşullarına ve bireylerin karmaşık ilişkilerine daha fazla vurgu yaparak organizasyonların dinamik ve esnek yapılar geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu iki yaklaşım, örgütlerin nasıl yönetileceği ve bireylerin bu yapılar içindeki rolü konusunda farklı, ancak birbirini tamamlayıcı bakış açıları sunmaktadır (Clegg, 1990).

Ayrıca, post-modern örgüt kuramları, örgütlerde kültür, kimlik, dil ve performans gibi konulara daha fazla odaklanmaktadır (Deetz, 1996). Bu yaklaşımlar, Durkheim'in rasyonel ve verimlilik odaklı görüşünü eleştirerek, örgütlerin daha dinamik, belirsiz ve çoklu gerçekliklerle karakterize edildiğini savunmaktadır.

Sonuç

İlk bakışta birbirine zıt iki farklı örgüt yapısını tasarladığı düşünülen Durkheim ve postmodern örgüt kuramları, aslında birbirini tamamlayan bir yapbozun parçaları gibidir. Toplumsal normların, örgütte yer alan bireyler tarafından paylaşılması fikri, dayanışma olgusuyla birlikte örgütlere belirli bir çerçeve çizmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte, oluşturulan bu yapının değişen çevresel koşullar göz önünde bulundurularak güncellenmesi, postmodern örgüt kuramları sayesinde mümkün hale gelmiştir. Nitekim, postmodern örgüt kuramlarını tek bir teoriyle açıklamanın hâlâ mümkün olmadığı düşünüldüğünde, bu kuramlar, örgüt yapısına ilişkin tartışmaların başlangıç noktası olarak da kritik bir öneme sahiptir.

Günümüzde, her durum ve koşulda mükemmel bir organizasyon yapısının varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda, bir kurumsal tasarımın dikkatli bir şekilde analiz edilmesi; verimliliğin ve etkinliğin sağlanmadığı noktaların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik kurumsal

tasarım değişikliklerinin uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte, her organizasyon yapısının, karmaşık ve son derece farklılaşmış bir organizasyonu mükemmel bir şekilde bütünleştirmesinin pratikte imkânsız olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, organizasyon yapılarında kaçınılmaz olarak belirli boşlukların oluşmasına neden olmaktadır. Ancak, bu boşluklardan kaynaklanan çatışmaları mutlaka olumsuz bir durum olarak değerlendirmek de rasyonel bir yaklaşım olmayacaktır. Aksine, bu çatışmalar, kusurlu bir organizasyon yapısının eksikliklerine rağmen işlevselliğini sürdürebilmesini sağlayacak şekilde yeniden tasarlanabilir.

| 170

Durkheim, örgütleri toplumsal dayanışma, iş bölümü ve kolektif bilinç kavramlarıyla açıklarken, postmodern kuramlar örgütleri esnek, dinamik ve parçalı yapılar olarak ele almaktadır. Kolektif bilinç, toplum üyeleri arasında paylaşılan düşünce ve değerlerin toplamını ifade eder. Durkheim'in mekanik ve organik dayanışma kavramları, örgütlerin yapısını ve işleyişini anlamada temel bir çerçeve sunarken, postmodern yaklaşımlar bireysellik, belirsizlik ve farklılıkları ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, postmodern örgütler, hiyerarşik yapılardan ziyade ağ tipi yapılar ve sanal organizasyon modelleri ile tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak, Durkheim'in düzen ve kolektif bilince dayalı örgüt anlayışı ile postmodernizmin esneklik ve çeşitliliği vurgulayan yaklaşımları arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, örgütlerin günümüzün dinamik ve belirsiz ortamlarında nasıl yapılandığını ve işlediğini anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

- Alpay, A. H., & Şahin, M. C. (2019). Émile Durkheim: Sistematik din sosyolojisine katkıları açısından bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.33537/sobild.2019.10.1.3>
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2006). Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. In S. R. Clegg, C. Hardy, T. B. Lawrence, & W. R. Nord (Eds.), *The SAGE handbook of organization studies* (2nd ed., pp. 255-283). Sage Publications
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4278999>
- Aydın, K. (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 214-219. <https://doi.org/10.17828/yasbed.22507>
- Barker, J. R. (2016). Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. In R. E. Kramer & M. A. Neale (Eds.), *Organizational influence processes* (pp. 314-343). Routledge.
- Bayramoğlu, G. (2016). Karmaşıklık paradigması ışığında örgüt teorilerinin yeniden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 49-63.
- Chia, R. (1995). From modern to post-modern organizational analysis. *Organization Studies*, 16(4), 579-604. <https://doi.org/10.1177/017084069501600405>
- Çömez, P. (2020). Örgüt yapılarında post-modern yaklaşımlar. *Turkish Studies - Social Sciences*, 15(1), 123-140. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.41582>
- Deetz, S. A. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. State University of New York Press.
- Deetz, S. (1996). Crossroads—Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, 7(2), 191-207. <https://doi.org/10.1287/orsc.7.2.191>
- Durkheim, E. (1947). *The division of labor in society* (G. Simpson, Trans.). Free Press. (Original work published 1893)
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. Harvard Business School Press.

- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory: Modern, symbolic, and post-modern perspectives* (4th ed.). Oxford University Press.
- Karakoç, F. (2021). Klasik yönetim kuramında işbölümü ve uzmanlaşmaya eleştirel bakış. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(3), 669-685.
- Kaya, M. (2012). Klasik sosyolojik perspektifte modernleşme tartışmaları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 111-132.
- Kesici, A. (2018). Durkheim'in görüşleri doğrultusunda küreselleşme olgusu ve eğitimin küresel işlevi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 977-988
- Konak, N. (2010). Çevre sosyolojisi: Kavramsal ve teorik gelişmeler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 271-283.
- Lyotard, J. F. (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- McAuley, J., Duberley, J., & Johnson, P. (2019). *Örgüt kuramı: Meydan okumalar ve bakış açıları* (2. baskı). Nobel Yayınevi
- Morgan, G. (1997). *Images of organization* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ritzer, G. (2011). *Sociological theory* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Sağlam, F. M. (2022). Sosyolojinin bir bilim olarak kurumsallaşmasında Emile Durkheim'in eserleri ve Durkheim'a yönelik eleştiriler. *Toplumsal Değişim Dergisi*, 4(2), 56-69.
- Şeker, A. (2020). İş bölümünün, sosyal politika ve toplumsal dayanışma açısından sosyolojik çözümlemesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 20-27.
- Sağlık, C. (2019). Emile Durkheim'in metodolojisi ve sosyolojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 449-480.
- Tunçman, M. M. (2002). Modernizmden post-modernizme geçiş bağlamında post-modern örgüt kuramı. *International Journal of Disciplines in Economics & Administrative Sciences Studies*, 1(1), 202-211.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). Addison-Wesley.
- Wren, D. (1994). *The evolution of management thought* (4th ed.). John Wiley and Sons.
- Yükselbaba, Ü. (2017). Émile Durkheim'a göre toplum, düzen ve hukuk: Hukukun ve cezanın evrimi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 75(1), Article 1.

Makale id= 26

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1436-860X

| 172

Bilgi Yönetimi Stratejileri Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi**Dr. Öğretim Üyesi Oğuz Demirel¹**¹Düzce Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü

Özet: Bu araştırmanın amacı, bilgi yönetimi stratejileri üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizini yapmaktır. Araştırmaya Web of Science veri tabanında taranan çalışmalar dahil edilmiştir. Arama stratejisinde anahtar kelimeler “knowledge management strateg*” (title) olarak seçilmiştir. 2024 ve öncesi yıllarda yayımlanmış ve İngilizce dilinde yazılmış makale, derleme makalesi ve erken görünümdeki makaleler çalışmaya dahil edilmiştir. Elde edilen 112 makaleye Bibliometrix kullanılarak performans analizi (en çok atıf alan çalışma, kaynak, yazar ve ülke) ve ortak atıf analizi uygulanmıştır. Performans analizi bulgularına göre en çok atıf alan çalışma “Knowledge management strategies: Toward a taxonomy” isimli çalışma (583 atıf), en çok atıf alan kaynak Journal of Knowledge Management isimli bilimsel dergi (84 atıf), en çok atıf alan yazar Byounggu Choi (11 atıf), en çok atıf alan ülke Birleşik Krallık’tır (683 atıf). Ortak atıf analizi neticesinde ise dört küme tespit edilmiştir. Birinci küme “Bilgi Yönetimi Altyapısı ve Uygulamaları”, ikinci küme “Bilgi Yönetimi Stratejilerinin Teorik Çerçevesi”, üçüncü küme “Bilgi Yönetimi Stratejileri ve Entelektüel Sermaye” ve dördüncü küme “Bilgi Yönetimi Stratejileri ve Stratejik Rekabet Avantajı” olarak adlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Yönetimi, Bilgi Yönetimi Stratejileri, Bibliyometrik Analiz

Bibliometric Analysis of Studies On Knowledge Management Strategies

Abstract: The purpose of this research is to conduct bibliometric analysis of studies on knowledge management strategies. Papers which are indexed in Web of Science database were included. In search strategy, “knowledge management strateg*” (title) were chosen as keywords. Articles, review articles and early access articles which were published in or before 2024 and written in English were included. Performance and co-citation analyses were performed by using Bibliometrix software on the dataset which includes 112 papers. Findings of the performance analysis revealed that the most cited study was “Knowledge management strategies: Toward a taxonomy” (583 citations), the most cited source was Journal of Knowledge Management (84 citations), the most cited author was Byounggu Choi (11 citations) and the most cited country was the United Kingdom (683 citations). The co-citation analysis yielded four clusters. First cluster was named as “Knowledge Management Infrastructure and Applications”, second cluster was labeled as “Theoretical Framework of Knowledge Management Strategies”, third cluster was named as “Knowledge Management Strategies and Intellectual Capital” and fourth cluster was labeled as “Knowledge Management Strategies and Strategic Competitive Advantage”.

Keywords: Knowledge Management, Knowledge Management Strategies, Bibliometric Analysis

1. GİRİŞ

İşletmelerin rekabet gücü kazanması ve bunu sürdürmesi, içinde bulunduğumuz çağda her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve müşteri ihtiyaç ve beklentilerindeki değişimler, işletmelerin rakipleri ile daha çetin bir mücadele içine girmelerine yol açmıştır. Söz konusu mücadelede başarılı olabilmek amacıyla işletmeler sahip oldukları stratejik varlıklara eskisinden daha çok eğilmeye başlamıştır.

Bilgi, işletmelerin stratejik varlıklarından bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek ürünlerde gerekse bütün süreçlerde kullanılan bilgi, taklit edilmesi oldukça zor ve pahalı olması nedeniyle işletmelerin geçmişe kıyasla daha fazla önem verdikleri bir varlık haline gelmiştir (Grant, 1996).

İşletmelerin bilgi yönetimi ve stratejilerine daha fazla zaman ve kaynak ayırmaya başlaması, bu alan çalışan bilim insanlarının da ilgisini çekmiş ve bilgi yönetimi stratejileri konusunda yapılan bilimsel araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmıştır. Bu durum, söz konusu alanda oluşan literatürün genel bir fotoğrafının ortaya konmasını gerekli kılmıştır. Bilgi yönetimi stratejileri alanında üretilen literatürün böyle bir derlemesi ancak ve ancak nesnel analiz araç ve tekniklerin kullanılması ise mümkündür. Bir alanda yapılan çalışmaların objektif bir şekilde ve çeşitli istatistiksel teknikler aracılığıyla derlenmesinde başvurulan yöntemlerden bir tanesi de bibliyometrik analizdir (Öztürk ve Kurutkan, 2020).

Bibliyometrik analiz performans analizi ve bilim haritalama amacıyla yürütülür. Performans analizinde, ilgili konuda en çok yayın yapan, en çok atıf alan yazar, kaynak, ülke gibi unsurlar ele alınır. Bilim haritalamada ise çalışılan alanın/konunun entelektüel yapısı ve dinamikleri ortaya konulmaya çalışılır (Zupic ve Čater, 2015). Bu araştırmanın amacı, bilgi yönetim stratejileri alanında yürütülmüş çalışmaların bibliyometrik analizini yapmaktır. Çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- 1) Bilgi yönetim stratejileri alanının en çok atıf alan yazarı, kaynağı, ülkesi hangisidir?
- 2) Bilgi yönetimi stratejileri alanının entelektüel yapısı nasıldır?

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Bilgi ve Bilgi Yönetimi

Bilgi kavramı insanlık tarihi boyunca ilgi çekici bir unsur olmuştur. Antik çağlarda filozoflar insanların neyi, nasıl bilebileceğini, bilginin sınırlarını ve imkânını tartışmışlar, zamanla diğer düşünürlerin de bahse konu sorulara çeşitli yanıtlar vermesiyle bilgi felsefesi adı verilen bir felsefe disiplini ortaya çıkmıştır (Arslan, 2007).

İşletme ve yönetim bilimi açısından bakıldığında, bilginin altı farklı tanımının olduğu görülmektedir (Alavi ve Leidner, 2001). Bu tanımlardan birine göre bilginin temeli esasında veri ve enformasyondur. Başka bir ifadeyle, gerçekler hakkında birbirinden kopuk, küçük ve anlamlı parçacıklara veri; verilerin anlamlı bir şekilde kategorize edilip bir araya getirilmiş haline enformasyon ve nihayet enformasyonun deneyim, paradigma ve zihinsel modeller yoluyla yorumlanmış şekline de bilgi adı verilmektedir (Alavi ve Leidner, 2001).

Literatürde bilginin “açık bilgi” ve “örtük bilgi” olmak üzere iki türü olduğu vurgulanmaktadır. Açık bilgi harfler, semboller, rakamlar kullanılarak açıkça ifade edilebilen, kodlanabilen, bu sayede rahatça depolanabilip dağıtılabilen bilgidir. Oysa örtük bilgi kodlanması oldukça zor olan, büyük ölçüde bireylerin zihinlerinde yer alan, bu yüzden depolanması ve paylaşımı nispeten güç olan bilgidir (Nonaka, 1994).

Bilginin stratejik bir varlık olarak gün geçtikçe önem kazanması, işletmeleri doğru bilginin doğru zamanda ve işe yarar bir biçimde elde edilmesi, depolanması, kurum içinde gerekli birim ve çalışana ulaştırılması ve ürün ile süreçlere uygulanması konusuna daha fazla eğilmelerine yol açmıştır. Bu durum, bilgi yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır.

Literatür incelendiğinde bilgi yönetimi kavramının birden fazla tanımının olduğu görülmektedir. Alavi ve Leidner (2001), bilginin altı farklı tanımının olduğu hususunu belirttikten sonra, bilgi yönetimi kavramının da bilginin tanımına göre farklı şekillerde ifade edildiğini vurgulamaktadır. Nitekim, bu araştırmada kullanılan ve bilgiyi veri ve enformasyonun bir uzantısı olarak dile getiren bilgi anlayışı esas alındığında, bilgi yönetimi de bilgiyi tanımlama, yakalama (elde etme) ve örgütün tamamına yayma olarak ifade edilmektedir (Alavi ve Leidner, 2001). Bir başka çalışmada Gold ve diğerleri (2001), literatürde var olan farklı bilgi yönetimi tanımlarını tartışmış ve sonuç olarak bilgi yönetiminin “bilginin elde edilmesi, depolanması, uygulanması ve korunması” süreçlerinden oluşan bir faaliyet olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Bilgi Yönetimi Stratejileri

Bilgi yönetimine stratejik açıdan bakan, bir başka ifadeyle bilgi yönetiminin de belirli bir strateji etrafında yürütülmesi gerektiğini savunan stratejik okul esas olarak bilgidен değer yaratma imkânının mevcut olduğuna dair bir bilinç yaratılması fikrini ön plana çıkarır (Earl, 2000).

Bilgi yönetimi stratejileri, “açık bilgi” ve “örtük bilgi” kavramları üzerine inşa edilmiştir. Bu kapsamda, “kodlama stratejisi” ve kişiselleştirme stratejisi” olmak üzere iki temel bilgi yönetimi stratejisi bulunmaktadır. Kodlama stratejisi açık bilgi odaklı bir stratejidir. Buradan hareketle bilginin enformasyon sistemleri kullanılarak üretilmesi/elde edilmesi/kodlanması, depolanması, kurum içerisinde dağıtılması ve böylece ihtiyaç duyan birim ve kişilere ulaştırılması konularına merkeze almaktadır. Diğer yandan kişiselleştirme stratejisi ise daha birey merkezli bir bilgi türü olan örtük bilgi üzerine bina edilmiş olup gayri resmî sosyal ağlar yoluyla bilginin organizasyon üyeleri arasında yayılımı, paylaşımı, yeniden üretimi süreçlerine odaklanmaktadır (Kim vd., 2014).

Maier ve Remus’a (2003) göre kodlama stratejisi teknoloji odaklı bir strateji olup bilginin dokümanete edilmesi, ihtiyaç duyulduğu anda ulaşılabilmesi, kurum dışı bilginin elde edilmesi ve örtük bilginin açık bilgiye dönüştürülmesi faaliyetleri üzerinde dururken kişiselleştirme stratejisi insan merkezli bir strateji olup bireylerarası iletişimin artırılması, işe yeni başlayanların eğitimi, çalışanlar arası bilgi paylaşımının teşvik edilmesi ve kişisel gelişime önem verilmesi süreçlerine odaklanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, bilgi yönetimi stratejileri alanında yürütülmüş araştırmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bibliyometrik analiz, bir alanın/konunun performansını tespit etmek ve bilim haritalamasını yapmak amacıyla yürütülür (Zupic ve Čater, 2015).

Bibliyometrik analize dahil edilecek çalışmalara ilişkin arama stratejisi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Arama Stratejisi

Kategori	Kriter
Veri Tabanı	Web of Science
Yıl	2024 ve Öncesi
Dil	İngilizce
Tür	Makale (Article), Erken Erişim (Early Access), Derleme (Review)
Anahtar Kelime(ler)	“Knowledge Management Strateg*” (TITLE)

Tablo 1’deki arama stratejisi neticesinde elde edilen 112 çalışmadan oluşan veri setine öncelikle performans analizi uygulanmıştır. Performans analizinde en çok atıf alan çalışma, en çok atıf alan kaynak, en çok atıf alan yazar ve en çok atıf alan ülke tespit edilmiş olup ikinci adımda, bilgi yönetimi stratejileri alanının entelektüel yapısını ortaya çıkarabilmek amacıyla “ortak atıf analizi (co-citation analysis)” yürütülmüştür. Ortak atıf analizinde, iki çalışmaya birlikte atıf yapan öge sayısı hesaplanır. Söz konusu analiz, iki çalışmanın birlikte atıf alıyor oluşunun bahse konu iki çalışmanın birbirleriyle ilişki olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur (Zupic ve Čater, 2015).

Bibliyometrik analizin yürütülmesinde CiteSpace, SciMAT, BibExcel ve benzeri birçok farklı bilgisayar yazılımı kullanılabilmektedir. Bu çalışmada R tabanlı Bibliometrix yazılımı tercih edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Performans Analizi Bulguları

Performans analizi kapsamında ilk olarak en çok atıf alan çalışmalar incelenmiştir. Buna göre bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan ilk on çalışma aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: En Çok Atıf Alan Çalışmalar

Yazar(lar) ve Yıl	Çalışmanın Adı	Künyesi	Atıf Sayısı
Earl, M. (2001)	Knowledge Management Strategies: Toward a Taxonomy	Journal of Management Information Systems, 18(1): 215-233	583
Choi, B. ve Lee, H. (2002)	Knowledge Management Strategy and Its Link to Knowledge Creation Process	Expert Systems with Applications, 23(3): 173-187	262
Bloodgood, J. M. ve Salisbury, W. D. (2001)	Understanding the Influence of Organizational Change Strategies on Information Technology and Knowledge Management Strategies	Decision Support Systems, 31(1): 55-69	153
Wu, W.-W. ve Lee, Y.-T. (2007)	Selecting Knowledge Management Strategies by Using the Analytic Network Process	Expert Systems with Applications, 32(3): 841-847	150
Yang, J. (2010)	The Knowledge Management Strategy and Its Effect on Firm Performance: A Contingency Analysis	International Journal of Production Economics, 125(2): 215-223	113
Wang, Z., Wang N., Cao, J. ve Ye, X. (2016)	The Impact of Intellectual Capital – Knowledge Management Strategy Fit on Firm Performance	Management Decision, 54(8): 1861-1885	84
Oluikpe, P. (2012)	Developing a Corporate Knowledge Management Strategy	Journal of Knowledge Management, 16(6): 862-878	74
Bettiol, M., Di Maria, E. ve Grandinetti, R. (2012)	Codification and Creativity: Knowledge Management Strategies in KIBS	Journal of Knowledge Management, 16(4): 550-562	55
Sarraf, A. Z., Mohaghar, A. ve Bazargani, H. (2013)	Developing TOPSIS Method Using Statistical Normalization for Selecting Knowledge Management Strategies	Journal of Industrial Engineering and Management, 6(4): 860-875	43
Shaw, D. ve Edwards, J. S. (2005)	Building User Commitment to Implementing a Knowledge Management Strategy	Information & Management, 42(7): 977-988	42

Tablo 2’deki bulgulara bakıldığında, bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan çalışmanın 583 atıfla Earl tarafından 2001 yılında yayımlanan “*Knowledge Management Strategies: Toward a Taxonomy*” isimli makale olduğu görülmektedir. En çok atıf alan ikinci çalışma ise 262 atıfla “*Knowledge Management Strategy and Its Link to Knowledge Creation Process*” adlı bilimsel makedir. Üçüncü sırada 153 atıfla “*Understanding the Influence of Organizational Change Strategies on Information Technology and Knowledge Management Strategies*” adlı çalışma, dördüncü sırada ise 150 atıfla “*Selecting Knowledge Management Strategies by Using the Analytic Network Process*” isimli bilimsel araştırma yer almaktadır. Beşinci sırada bulunan “*The Knowledge Management Strategy and Its Effect on Firm Performance: A Contingency Analysis*” adlı makalenin ise 113 atfı mevcuttur.

Performans analizi bulgularına göre bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan on kaynak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: En Çok Atıf Alan Kaynaklar

Kaynak	Atıf Sayısı	Tür
Journal of Knowledge Management	84	Dergi
Strategic Management Journal	69	Dergi
Organization Science	50	Dergi

Kaynak	Atıf Sayısı	Tür
Harvard Business Review	44	Dergi
MIS Quarterly	34	Dergi
Expert Systems with Applications	33	Dergi
Information & Management	33	Dergi
Journal of Organizational Change Management	29	Dergi
Journal of Management Information Systems	28	Dergi
Academy of Management Review	26	Dergi

Tablo 3'teki bulgulara göre bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan on kaynağın tamamı bilimsel dergidir. Bunların arasından *Journal of Knowledge Management* isimli dergi 85 atıf ile birinci sıradadır. *Strategic Management Journal* isimli dergi 69 atıf ile ikinci sırada yer alırken *Organization Science* isimli bilimsel kaynak 50 atıf ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Dördüncü sırada 44 atıf ile *Harvard Business Review* isimli dergi, beşinci sırada ise 34 atıf ile *MIS Quarterly* isimli bilimsel dergi yer almaktadır.

Bir sonraki adımda bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan yazarlar tespit edilmiş olup söz konusu incelemeye ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: En Çok Atıf Alan Yazarlar

Yazar	Atıf Sayısı
B. Choi	11
M. Earl	4
H. Lee	4
P. Oluikpe	4
J. Yang	3
U. Aslam	2
A. R. Bilal	2
J. S. Edwards	2
M. K. Imran	2
C. A. Rehman	2

Tablo 4'teki bulgulara göre bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan yazar 11 atıf ile B. Choi'dir. İkinci sırada 4 atıf ile M. Earl, üçüncü sırada ise 4 atıf ile H. Lee isimli yazar yer almaktadır. En çok atıf alan yazar sıralamasının dördüncü sırasındaki P. Oluikpe'nin 4 adet atfı, beşinci sırasındaki bulunan J. Yang adlı yazarın ise 3 atfı mevcuttur.

Tablo 5: En Çok Atıf Alan Ülkeler

Ülke	Atıf Sayısı
Birleşik Krallık	683
Amerika Birleşik Devletleri	361
Güney Kore	313
Çin	253
Nijerya	74
İran	58
İtalya	55
Pakistan	52
Malezya	38
İspanya	31

Tablo 5'teki verilere bakıldığında, bilgi yönetimi stratejileri alanında en çok atıf alan ülkenin 683 atıf ile Birleşik Krallık olduğu görülmektedir. Bu ülkeyi 361 atıf ile Amerika Birleşik Devletleri takip

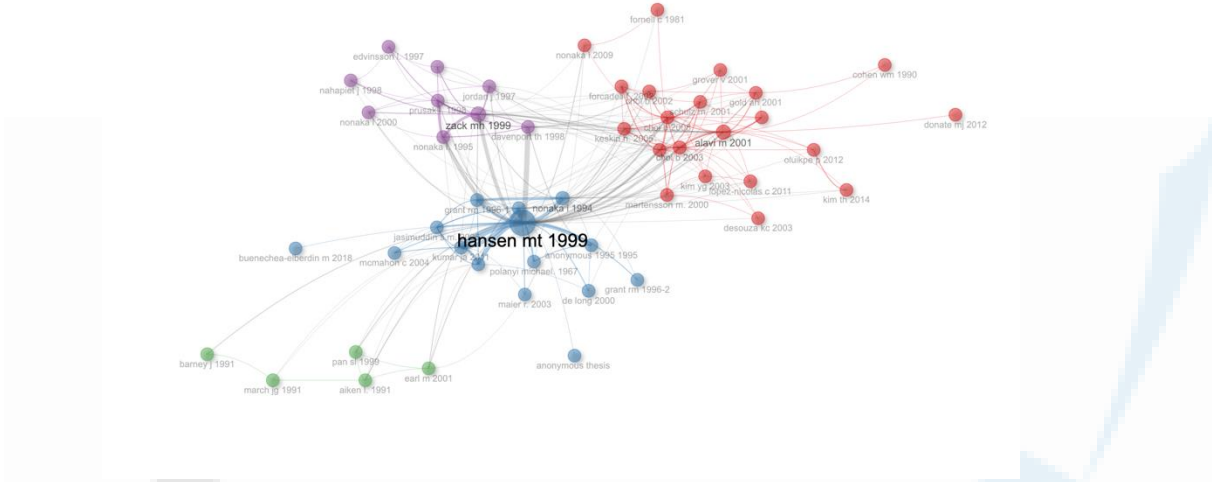
etmektedir. Güney Kore 313 atıfla üçüncü sırada yer alırken, Çin 253 atıfla dördüncü, Nijerya ise 74 atıfla beşinci sırada bulunmaktadır.

4.2. Ortak Atıf Analizi Bulguları

Bilgi yönetimi stratejileri alanının bilim haritalamasını yapmak amacıyla ortak atıf analizi (co-citation analysis) uygulanmıştır. Analiz neticesinde elde edilen görsel Şekil 1’de sunulmuştur.

| 177

Şekil 1: Ortak Atıf Analizi Bulguları



Şekil 1’de görüldüğü gibi ortak atıf analizi neticesinde mavi, kırmızı, mor ve yeşil renklerde olmak üzere dört farklı küme elde edilmiştir.

Mavi ve en büyük küme “Bilgi Yönetimi Stratejileri Altyapısı ve Uygulamaları” olarak adlandırılmıştır. Bu kümede yer alan Hansen (1999), kurum içi bilgi paylaşımının önemi ve bu paylaşımda sosyal ağların önemi üzerinde durmuştur. Polanyi (1967) bilgi yönetimi literatüründe hâlâ kullanılmakta olan “örtük bilgi” ayrımının temellerini atmıştır. Grant (1996) işletmelerin birer bilgi yapıları olarak tanımlandığı ve literatüre “bilgi temelli görüş (knowledge based view)” olarak geçen yaklaşımın köklerinin oluşturulduğu çalışmadır. Nonaka (1994) dinamik bilgi üretimi sürecinin ana unsurlarını detaylı bir biçimde ele almıştır.

İkinci büyük ve kırmızı renkli küme “Bilgi Yönetimi Stratejilerinin Teorik Çerçevesi” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu kümede yer alan Alavi ve Leidner (2001) bilgi yönetiminin o tarihe kadar olan literatürünü derlemiş, bilgi ve bilgi yönetimin tanımları ve aralarındaki farklar üzerinde durmuş ve bir araştırma ajandası önerisinde bulunmuştur. Bir başka önemli çalışmada Cohen ve Levinthal (1990), yeni bilgiyi fark etme, elde etme ve değer oluşturma amacıyla uygulama kapasitesi olarak ifade edilebilecek “özümseme kapasitesi (absorptive capacity)” kavramını ortaya atmıştır. Mårtensson (2000) ise bir yönetim aracı olarak bilgi yönetiminin eleştirel bir değerlendirmesini yapmış ve bilgi yönetimi kavramının kavramsal ve uygulama kaynaklı kökleri üzerinde durmuştur.

Üçüncü küme olan mor küme “Bilgi Yönetimi Stratejileri ve Entelektüel Sermaye” olarak adlandırılmıştır. Bu kümede yer alan çalışmalardan biri olan Edvinsson (1997) Skandia isimli işletmede entelektüel sermaye inşasının nasıl gerçekleştirildiğini ele almıştır. Nonaka ve diğerleri (2000), Nonaka tarafından geliştirilen dinamik bilgi üretme modeli “SECI” ile liderlik ve organizasyonel koşullar arasındaki ilişkileri tartışmaktadır. Jordan ve Jones (1997) ise kurumların entelektüel sermayelerinden azami ölçüde istifade edebilmeleri için bilgi yönetimi tarzlarını nasıl şekillendirmeleri gerektiği üzerinde durmuştur.

Son olarak yeşil küme “Bilgi Yönetimi Stratejileri ve Stratejik Rekabet Avantajı” şeklinde isimlendirilmiştir. Bahse konu küme bilgi yönetimi stratejileri ve işletmelerin stratejik rekabet avantajı konularını kavramsal açıdan ele alan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu kapsamda örneğin Barney (1991)

rekabet avantajı, sürdürülebilir rekabet avantajı ve bunun nasıl elde edilebileceği hususlarına değinen bir makale olup alanın temel çalışmalarından biridir. Earl (2001) bilgi yönetimi stratejilerinin değer yaratmadaki önemini ve söz konusu stratejiler arasındaki ayrımı çeşitli vakaların incelenmesi yoluyla irdelemektedir. March (1991) bilgi yönetimi ve stratejileri ile yakından ilişkili bir kavram olan örgütsel öğrenme sürecinde eldeki bilgiyi kullanma veya yeni bilgi elde etme konuları üzerinde durmuştur.

5. SONUÇ

Bu araştırmada, bilgi yönetimi stratejileri alanında yürütülmüş bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırma Web of Science veri tabanında taranan, 2024 ve önceki yıllarda İngilizce dilinde yayımlanmış makale, erken görünümde makale ve derleme makaleler dahil edilmiştir. Belirlenen arama stratejisine göre elde edilen 112 çalışmaya Bibliometrix yazılımı aracılığıyla performans analizi ve ortak atıf analizi uygulanmıştır.

Ortak atıf analizinde toplam dört küme ortaya çıkmıştır. Dört kümenin her biri ayrı ayrı incelendiğinde, bilgi yönetimi stratejileri alanının çok katmanlı bir yapı arz ettiği görülmüştür. Sonuç olarak bu bibliyometrik analiz, bilgi yönetimi stratejileri alanındaki temel araştırma eğilimlerini, etkili çalışmaları ve literatürdeki kritik alt alanları görünür kılmaktadır. Ayrıca alanda çalışacak araştırmacılara, yeni araştırma soruları geliştirmeleri ve alanın mevcut boşluklarını tespit etmeleri açısından değerli bir zemin sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- ALAVI, M. ve LEIDNER, D. E. (2001). "Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues", *MIS Quarterly*, 107-136.
- ARSLAN, A. (2007). *Felsefeye Giriş* (10. Baskı), Adres Yayınları, İstanbul.
- BARNEY, J. (1991). "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage", *Journal of Management*, 17(1): 99-120.
- COHEN, W. M. ve LEVINTHAL, D. A. (1990). "Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation". *Administrative Science Quarterly*, 35(1): 128-152.
- EARL, M. (2001). "Knowledge Management Strategies: Toward a Taxonomy", *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 215-233.
- EDVINSSON, L. (1997). "Developing Intellectual Capital at Skandia", *Long Range Planning*, 30(3): 366-373.
- GOLD, A. H., MALHOTRA, A., ve SEGARS, A. H. (2001). "Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective", *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 185-214.
- GRANT, R. M. (1996). "Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm", *Strategic Management Journal*, 17(S2): 109-122.
- HANSEN, M. T. (1999). "The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge Across Organization Subunits", *Administrative Science Quarterly*, 44(1): 82-111.
- JORDAN, J. ve JONES, P. (1997). "Assessing Your Company's Knowledge Management Style", *Long Range Planning*, 30(3): 392-398.
- KIM, T. H., LEE, J. N., CHUN, J. U. ve BENBASAT, I. (2014). "Understanding the Effect of Knowledge Management Strategies on Knowledge Management Performance: A Contingency Perspective", *Information & Management*, 51(4): 398-416.
- MAIER, R. ve REMUS, U. (2003). "Implementing Process-Oriented Knowledge Management Strategies", *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 62-74.
- MARCH, J. G. (1991). "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science*, 2(1): 71-87.

- MÅRTENSSON, M. (2000). “A Critical Review of Knowledge Management as a Management Tool”, *Journal of Knowledge Management*, 4(3): 204-216.
- NONAKA, I. (1994). “A Dynamic Theory of Knowledge Creation”, *Organization Science*, 5(1): 14-37.
- NONAKA, I., TOYAMA, R. ve KONNO, N. (2000). “SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation”, *Long Range Planning*, 33(1): 5-34.
- ÖZTÜRK, N. ve KURUTKAN, M. N. (2020). “Kalite Yönetiminin Bibliyometrik Analiz Yöntemi ile İncelenmesi”, *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 1(1): 1-13.
- POLANYI, M. (1967). “Sense-Giving and Sense-Reading”, *Philosophy*, 42(162): 301-325.
- ZUPIC, I., & ČATER, T. (2015). “Bibliometric Methods in Management and Organization”, *Organizational Research Methods*, 18(3): 429-472.



Makale id= 36

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-2184-482X

| 180

Exploring Determinants of Decision Confidence Among Business Actors: A Machine Learning Perspective**Researcher Volkan Genç¹ , Prof.Dr. Sabri Erdem¹**
¹DEU

*Corresponding author: Volkan Genç

Abstract: In complex business environments, professionals often need to make decisions under uncertainty, time pressure, and outside influences. This study looks at the factors that affect decision confidence, which is the willingness to stand by a decision even after it has been made. We analysed a group of business professionals from different sectors and used machine learning techniques to find out which factors most strongly predict this indicator of decision quality. We based our target variable on participants' agreement with the statement: "If I had to decide again today, I would make the same decision without hesitation." After pre-processing and balancing the dataset with SMOTE, we trained and evaluated an XGBoost classifier. The model showed high predictive accuracy, and we used SHAP (SHapley Additive exPlanations) values to interpret feature importance and improve model transparency. Our analysis showed that both internal cognitive factors, such as intuitive reasoning and emotional alignment, and external drivers, like social roles and organizational dynamics, significantly contribute to decision confidence. These findings highlight the need to integrate explainable AI in behavioural research, particularly in real-world organizational settings. This research adds to decision science by blending behavioural insights with interpretable machine learning. It offers practical insights for business leaders and HR professionals who want to encourage confident, reflective decision-making in their teams.

Anahtar Kelimeler: Keywords: Decision Confidence, Business Professionals, Machine Learning, Xgboost, Shap, Behavioural Analysis

1. Introduction

Decision-making is an essential function in business, where managers often face the challenge of making important choices amid uncertainty, limited information, and organizational constraints (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Nutt, 2008). Traditional decision theories suggest that individuals act as rational agents who aim to maximize utility (Kahneman & Tversky, 1979; Thaler, 2000). However, behavioural studies increasingly challenge this view, highlighting how emotions, social pressures, and cognitive biases affect decisions (Tversky & Kahneman, 1981; Simon, 1957).

The idea of post-decision confidence—the belief in the correctness of a choice after making it—has become significant in managerial psychology and organizational behaviour (Gilovich & Medvec, 1995; Zeelenberg & Pieters, 2007). Unlike traditional measures of satisfaction, which capture only immediate emotional responses, decision confidence combines cognitive and emotional assessments that change over time (Shani et al., 2015; Simonson, 1992). A major sign of decision confidence is the absence of regret, which shows a complex relationship between decision-making, emotional alignment, and rationalizing choices after the fact (Zeelenberg & Pieters, 2007; Gilovich & Medvec, 1995; Shani et al., 2015).

Regret is viewed as a cognitive and emotional factor that influences future decisions and learning (Kahneman & Tversky, 1979; Thaler, 2000; Zeelenberg et al., 2000). Not feeling regret is not just a

minor emotional result; it indicates that the decision-maker sees the choice as strong, justified, and fitting for the situation (Shani et al., 2015; Simonson, 1992).

In organizations, confidence in past decisions is also shaped by social validation, decision-making that involves participation, and how well outcomes match organizational values (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Nutt, 2008). Research shows that when people perceive the decision-making process as fair, the chances of feeling regret decrease, and post-decision confidence increases (Simonson, 1992; Gilovich & Medvec, 1995; Shani et al., 2015).

| 181

Moreover, the increasing use of machine learning and predictive analytics in decision sciences offers a new way to model decision results, including satisfaction and regret after making choices (Shmueli & Koppius, 2011). However, worries about the understanding of complex algorithms have led to the development of explainable artificial intelligence (XAI) methods, like SHAP (SHapley Additive exPlanations), which gives clear and interpretable insights into model predictions (Lundberg & Lee, 2017; Molnar, 2022).

This study builds on this interdisciplinary groundwork by exploring the factors that influence decision confidence among business professionals, specifically examining the "No Regret Experienced" indicator as a behavioural sign of high decision confidence. By combining machine learning methods with frameworks for understanding, the research aims to reveal cognitive and contextual elements that lead to not feeling regret, thus enhancing our theoretical and practical understanding of decision quality in organizational contexts.

2. Literature Review

2.1. Decision-Making Under Uncertainty

The original approach of assuming perfectly rational decision making has gradually shifted into perspectives accommodating bounded cognitive capabilities and heuristic thinking (Simon 1957, Kahneman and Tversky 1979). Early management theories were based on the rational choice paradigm, which assumes that individuals consider alternatives in a systematic manner in order to maximize utility (Thaler, 2000). In fact, later research found that actual decision-makers were often limited by bounded rationality, lack of information, and psychological biases (Simon, 1957; Tversky & Kahneman, 1981; Bazerman & Moore, 2013).

Kahneman and Tversky 1979's Prospect Theory was the introduction of empirical findings on how people deviated from the axioms of expected utility theory, especially with respect to risk and uncertainty. Such premise gave importance to loss aversion, according to which the "sting of a loss is a stronger motivator than the joy of a comparable gain" (Kahneman & Tversky, 1979; Zeelenberg & Pieters, 2007), thus providing the soil for post-decision regret.

Concomitantly, Regret Theory as a second explanatory point of view shed more light on the role of expected regret in the decision-making process, whereby individuals often select alternatives based on avoiding future regret instead of maximizing expected outcomes (Zeelenberg & Pieters, 2007; (Shani et al, 2015). Whereas experienced regret is a retrospective appraisal of the quality of a decision made, anticipated regret can be considered a prospective emotion that influences choices in the present (Zeelenberg et al., 2000).

Views of regret have been studied in the context of decision confidence and post-decision satisfaction when people feel they've weighed options and made a reasoned choice; in this regard, lack of regret has been shown to correlate with feelings of decision confidence and post-decision satisfaction when one feels that one has considered alternatives and made a reasoned judgment (Shani et al., 2015; Simonson, 1992). Thus, the association between regret and the quality of choices indicates the value of integrating affective appraisals into the more comprehensive study of managerial decisions and their outcomes (Zeelenberg & Pieters, 2007; Gilovich & Medvec, 1995).

2.2. Decision Confidence and Regret Avoidance in Organizations

In organizations decisions are influenced by social relations, power, and constituencies as well as cognitive approaches to the making of decisions (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Nutt, 2008). Business decisions are rarely made autonomously, and businesspeople are part of social systems in which the

affirmation of one's peers, subordinates, and superiors may play a role in the confidence of one's decision after the fact, and asserts that notion.

Lack of regret in organizational choices has been connected empirically to the fairness and transparency of the decision-making process (Shani et al., 2015; Nutt, 2008). A sense of process fairness reduces post-decision dissonance and helps maintain confidence in one's decision when the process was perceived as being inclusive, participatory and structured in a sanitary way (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Gilovich & Medvec, 1995).

| 182

The presence of social validation in addition to organizational support is a particularly important factor that can mitigate the cognitive dissonance characteristic of most difficult decisions (Simonson, 1992; Shani et al., 2015). People who feel their own values are consistent with the goals and ends of an organization are often more satisfied and confident in their decisions and feel less regretted (Nutt, 2008; Zeelenberg et al., 2000).

A sense of emotional gratification that accrues from the outcome of the decision is also part of post-decision commitment and reinforces the belief that the decision-maker made an appropriate and justified decision (Gilovich & Medvec, 1995; (Shani et al, 2015). Indeed, selection and exception are inherent in organizational decision-making, as minimizing regret is a focus of achieving successful outcomes, often implicit or explicit in strategies designed to achieve it (Simonson, 1992; Zeelenberg & Pieters, 2007).

2.3. Machine Learning and Explainable AI in Behavioral Research

Making choices is harder now, so we need computer tools to point out hidden trends we might miss (Shmueli & Koppius, 2011; Molnar, 2022). Machine learning (ML) is good at finding unusual connections in huge piles of data, making it really helpful for studying behaviour and how people make decisions (Shmueli & Koppius, 2011; Binns, 2018).

A trouble with many basic ML models is that they are hard to read, like a black box. This can make them not right for sensitive stuff like company decisions (Lipton, 2018; Molnar, 2022). For studying behaviour, it's important to be open and clear so people can trust your work. That's why explainable artificial intelligence (XAI) is getting attention (Doshi-Velez & Kim, 2017; Lundberg & Lee, 2017).

One common way to this is SHAP (SHapley Additive exPlanations). It uses game theory to give solid, easy-to-read reasons for why a model makes certain predictions (Lundberg & Lee, 2017; Strumbelj & Kononenko, 2014). SHAP values let researchers see how much each thing counts, and they give a good look at how the model thinks (Molnar, 2022).

Using SHAP with machine learning helps us understand tricky behaviour stuff, like how sure people are when they decide and if they are happy after (Shmueli & Koppius, 2011; Lundberg & Lee, 2017). By using SHAP, our work can spot the most important things about behaviour, feelings, and situations that separate people who regret their choices from those who don't.

Mixing smart predictions with ML that's easy to read agrees with the idea that models should be correct, but also easy to get and helpful (Doshi-Velez & Kim, 2017; Binns, 2018). This way is better because the results are more reliable and helpful, especially for business people who have to back up what they choose in messed up companies (Lipton, 2018).

3. Methodology

3.1. Data Collection and Participants

For this study, we got our data from surveys of business people in different fields. We picked participants who actively make choices for small and medium-sized businesses, so their answers would be useful and detailed (Nutt, 2008; Eisenhardt & Zbaracki, 1992). We made sure to avoid skewed results by focusing on people with real managerial jobs (Simon, 1957). In the end, we had 197 good responses, giving us a varied set of data to look at.

3.2. Target Variable and Classification Objective

Instead of grouping decision confidence into big categories like other studies, we kept the original five-point scale. This helped us catch those tiny differences in how sure people felt after making choices. Our main focus was on the statement No Regret Experienced, which showed how people felt about their past decisions. To work with the XGBoost thing, we changed the scale numbers to start from zero (Bishop, 2006).

Using this method, we could guess decision confidence levels in a much better way and still keep track of those slight changes between different feelings of agreement and regret after decisions (Zeelenberg & Pieters, 2007; Gilovich & Medvec, 1995).

3.3. Data Preprocessing and Balancing

Instead of using general categories for decision confidence like other studies, we kept the original five-point scale. This let us see the little changes in how sure people were after making a choice. Our goal was to measure how people felt about their past choices using the statement No Regret Experienced. We changed the scale responses to start from zero because that's what the XGBoost classifier needs (Bishop, 2006).

Using this way to classify things let us predict how sure people were in a more specific way. It kept the small differences between how happy or regretful they felt (Zeelenberg & Pieters, 2007; Gilovich & Medvec, 1995).

At first, some data was missing. So, we used a two-step system to fix that. First, we put in the middle value to keep the normal values as they were (Little & Rubin, 2002). Then, we filled in any leftover blanks with zero to make sure everything worked correctly when we added more data (Batista & Monard, 2003).

Like most behavioural data, our classes weren't balanced well (He & Garcia, 2009). To fix this, we used SMOTE to make fake data for the smaller classes. This helped make sure each category had about the same amount of data (Chawla et al., 2002). This was needed so the model wouldn't favour one type of answer and so we could have good predictions.

3.4. Model Training, Evaluation, and Performance Metrics

For sorting out structured data, we went with the XGBoost thingy because it's known to be pretty good and fast (Chen & Guestrin, 2016). We split the data into training and test groups, with 80% for training and 20% for testing, making sure both groups had the same amount of each class (Kohavi, 1995).

To see how well the model did, we looked at:

- * Total Accuracy
- * How precise each class was;
- * F1 Scores for each class.
- * A Confusion Matrix (to see where the model messed up)
- * ROC Curves for each class, which helped us check how well the model could tell things apart (Fawcett, 2006).

The confusion matrix gave us a simple look at where the model made mistakes, and the ROC curves let us see how sensitive and specific it was for each class. This way of checking things matches what people usually do when trying to predict stuff (Shmueli & Koppius, 2011; Molnar, 2022).

3.5. Model Explainability with SHAP

Besides just looking at how well the model performed, we also wanted to know how it made decisions. So, we used SHAP values (SHapley Additive exPlanations) to figure out how much each factor influenced what the model predicted (Lundberg & Lee, 2017). SHAP tells us which features are

important overall and explains individual predictions, which is super useful when dealing with behavior data where everyone's different (Strumbelj & Kononenko, 2014; Molnar, 2022).

For each group, we made SHAP summary plots to show the features that had the biggest impact on the model's predictions. This made the machine learning process easier to understand. Plus, it gave us useful info about the behaviour and situation that affect how confident people are in their choices, without second-guessing.

4. Findings and Discussion

4.1. Model Performance and Confusion Matrix Evaluation

The XGBoost classifier demonstrated high performance in classifying the five levels of post-decision confidence as measured by the “No Regret Experienced” indicator. After addressing class imbalance using SMOTE and carefully tuning the model, the achieved overall accuracy was 94.35%.

Detailed performance metrics for each class, including precision, recall, and F1-scores, are presented in Table 1. The results indicate consistently strong predictive ability across all classes, particularly for classes 0 (strong disagreement) and 1 (disagreement), which traditionally present classification challenges due to class imbalance (He & Garcia, 2009; Chawla et al., 2002).

Table 1. Confusion Matrix of the XGBoost Classifier

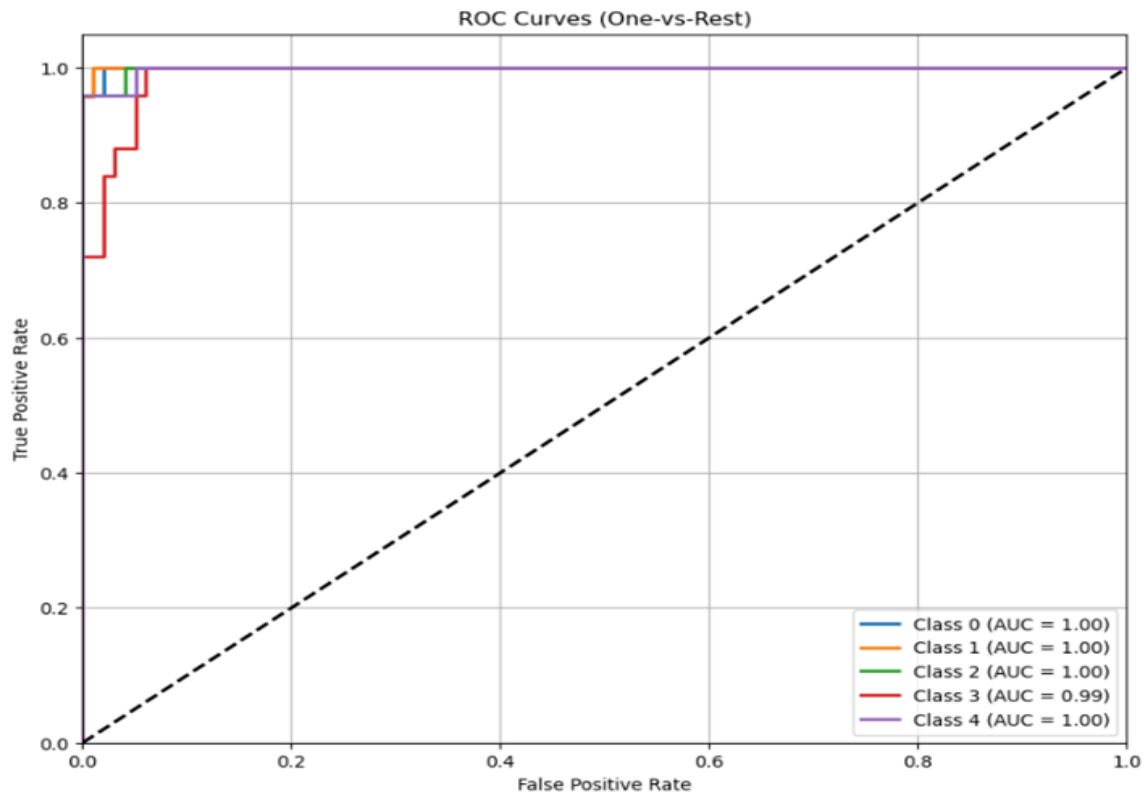
Actual \ Predicted	Class 0	Class 1	Class 2	Class 3	Class 4
Class 0	23	2	0	0	0
Class 1	1	22	1	0	0
Class 2	0	0	24	1	0
Class 3	0	0	2	22	1
Class 4	0	0	0	1	24

Note: Diagonal values indicate correct predictions, while off-diagonal values represent misclassifications.

The confusion matrix reveals that most misclassifications occurred between adjacent classes, which is consistent with findings in behavioural research where boundary categories can be perceptually similar (Zeelenberg & Pieters, 2007; Gilovich & Medvec, 1995).

4.2. ROC Curve Analysis

To further evaluate the model's discriminative ability, Receiver Operating Characteristic (ROC) curves were plotted for each class using a one-vs-rest strategy (Fawcett, 2006). The Area Under the Curve (AUC) values exceeded 0.92 for all classes, indicating excellent separability across categories.

Figure 1. ROC Curves for Multi-Class XGBoost Classifier

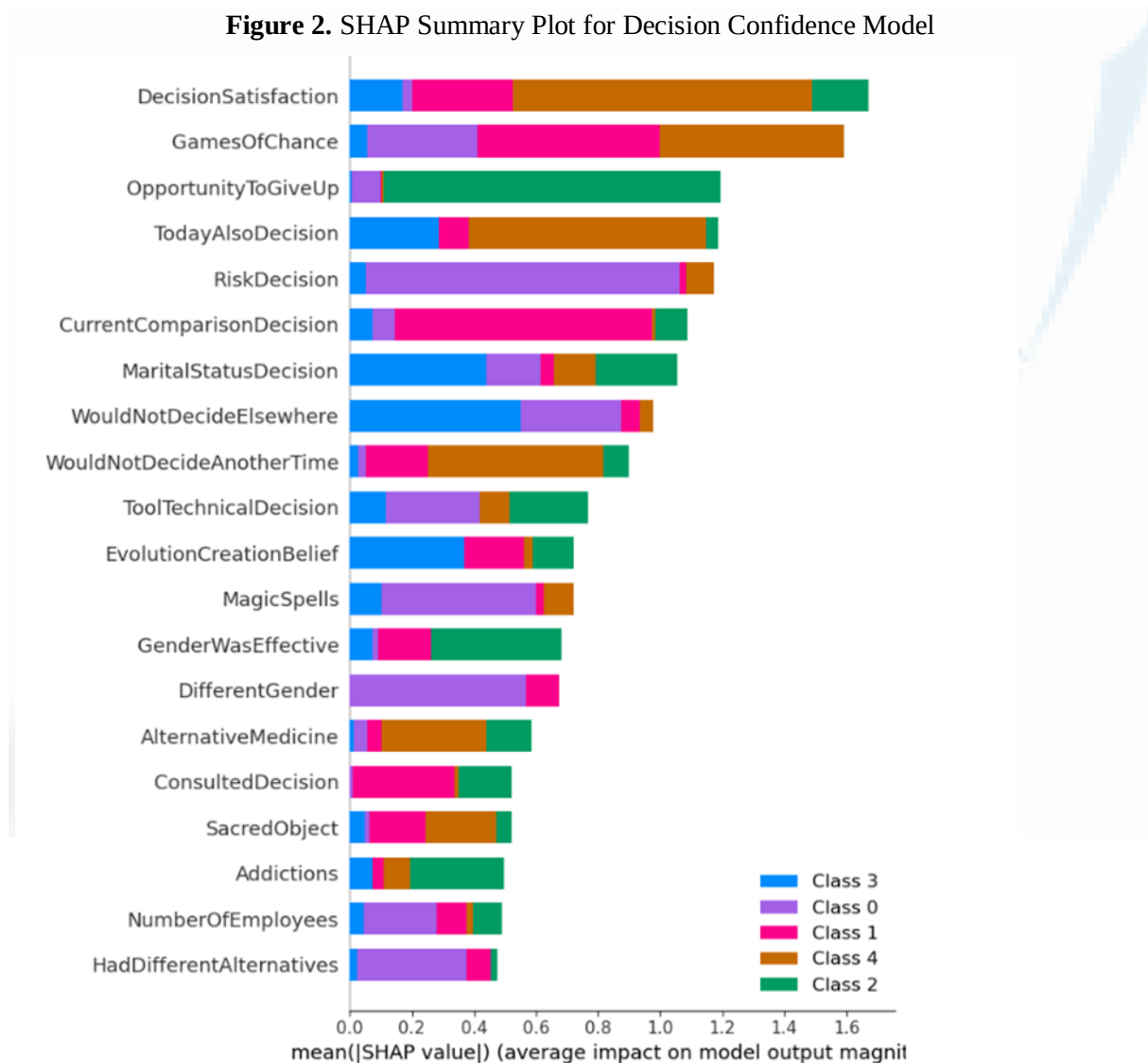
The high AUC scores across all classes support the model's robustness and confirm its ability to reliably distinguish between varying degrees of decision confidence, even in a complex, multi-class setting (Shmueli & Koppius, 2011).

4.3. SHAP-Based Explainability Analysis

To understand which features most influenced the model's predictions, SHAP summary plots were generated. SHAP values provided interpretable, feature-level insights that confirmed the behavioural literature.

Key features with high SHAP importance included: Perceived fairness of the decision process, Emotional satisfaction with the decision outcome, and Perceived alignment with organizational goals.

These results are consistent with prior research emphasizing that fairness perceptions and emotional congruence significantly affect post-decision evaluations and regret likelihood (Simonson, 1992; Gilovich & Medvec, 1995; Shani et al., 2015).

Figure 2. SHAP Summary Plot for Decision Confidence Model

SHAP analysis also highlighted that organizational support and peer validation played critical roles in strengthening post-decision confidence, a finding supported by social decision-making theories (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Nutt, 2008).

4.4. Behavioural Patterns and Interpretations

The individuals who reported no regret and a high willingness to repeat their decisions exhibited patterns of careful, reflective thinking and low emotional regret sensitivity (Kahneman & Tversky, 1979; Zeelenberg & Pieters, 2007). These decision-makers also reported receiving consistent support from their organizations, which likely reduced cognitive dissonance and strengthened their commitment to their choices (Gilovich & Medvec, 1995; Simonson, 1992).

Conversely, decision-makers in the lower confidence categories frequently reported experiencing: High decision-making pressure, Limited peer support, and Post-decision realization of superior alternatives.

These findings align with the bounded rationality framework, which argues that decision quality is constrained by time, emotional complexity, and limited information (Simon, 1957; Eisenhardt & Zbaracki, 1992).

5. Conclusion

This study investigated the factors that contribute to decision confidence, operationalized through the absence of regret among business professionals. By integrating machine learning techniques with explainable AI (XAI) frameworks, the research offers a comprehensive, data-driven perspective on post-decision evaluations, moving beyond simplistic satisfaction measures (Shmueli & Koppius, 2011; Lundberg & Lee, 2017).

The use of XGBoost in combination with SHAP values provided both predictive strength and interpretive clarity, enabling the identification of the key cognitive, emotional, and contextual variables that drive decision confidence. The model's high accuracy and discriminative power across all five classes underscore the importance of considering decision confidence as a nuanced, multi-dimensional outcome (Fawcett, 2006; Zeelenberg & Pieters, 2007).

Notably, the findings reinforce the idea that decision quality cannot be fully captured by rational evaluation alone. Emotional alignment, perceived fairness, and social validation emerge as critical components in shaping whether decision-makers stand by their choices over time (Eisenhardt & Zbaracki, 1992; Gilovich & Medvec, 1995; Shani et al., 2015).

Through the inclusion of Confusion Matrix, ROC curve analysis, and SHAP-based feature explanations, this research contributes to the growing body of literature advocating for interpretable and transparent machine learning models in behavioural studies (Molnar, 2022; Doshi-Velez & Kim, 2017).

Future studies are encouraged to explore longitudinal designs and hybrid ensemble models to validate these findings over time and across broader organizational contexts (Lundberg & Lee, 2017; Shmueli & Koppius, 2011).

References

- Batista, G. E. A. P. A., & Monard, M. C. (2003). An analysis of four missing data treatment methods for supervised learning. *Applied Artificial Intelligence*, 17(5-6), 519-533.
- Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. In *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 149-159).
- Bishop, C. M. (2006). *Pattern recognition and machine learning*. Springer.
- Chawla, N. V., Bowyer, K. W., Hall, L. O., & Kegelmeyer, W. P. (2002). SMOTE: Synthetic Minority Over-sampling Technique. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 16, 321-357.
- Chen, T., & Guestrin, C. (2016). XGBoost: A scalable tree boosting system. In *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining* (pp. 785-794).
- Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). Towards a rigorous science of interpretable machine learning. *arXiv preprint arXiv:1702.08608*.
- Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic Management Journal*, 13(S2), 17-37.

- Fawcett, T. (2006). An introduction to ROC analysis. *Pattern Recognition Letters*, 27(8), 861-874.
- Gilovich, T., & Medvec, V. H. (1995). The experience of regret: What, when, and why. *Psychological Review*, 102(2), 379-395.
- He, H., & Garcia, E. A. (2009). Learning from imbalanced data. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 21(9), 1263-1284.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Kohavi, R. (1995). A study of cross-validation and bootstrap for accuracy estimation and model selection. In *Proceedings of the 14th International Joint Conference on Artificial Intelligence* (Vol. 2, pp. 1137-1143).
- Lipton, Z. C. (2018). The mythos of model interpretability. *Communications of the ACM*, 61(10), 36-43.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). Wiley.
- Lundberg, S. M., & Lee, S.-I. (2017). A unified approach to interpreting model predictions. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 4765-4774.
- Molnar, C. (2022). *Interpretable machine learning: A guide for making black-box models explainable*.
- Nutt, P. C. (2008). Investigating the success of decision-making processes. *Journal of Management Studies*, 45(2), 425-455.
- Shani, Y., Danziger, S., & Zeelenberg, M. (2015). Choosing versus rejecting at the decision stage. *Judgment and Decision Making*, 10(5), 476-486.
- Shmueli, G., & Koppius, O. R. (2011). Predictive analytics in information systems research. *MIS Quarterly*, 35(3), 553-572.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational*. John Wiley & Sons.
- Simonson, I. (1992). The influence of anticipating regret and responsibility on purchase decisions. *Journal of Consumer Research*, 19(1), 105-118.
- Strumbelj, E., & Kononenko, I. (2014). Explaining prediction models and individual predictions with feature contributions. *Knowledge and Information Systems*, 41(3), 647-665.
- Thaler, R. H. (2000). From Homo Economicus to Homo Sapiens. *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 133-141.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2007). A theory of regret regulation 1.0. *Journal of Consumer Psychology*, 17(1), 3-18.
- Zeelenberg, M., Van Dijk, W. W., Manstead, A. S. R., & Van Der Pligt, J. (2000). On bad decisions and disconfirmed expectancies: The psychology of regret and disappointment. *Cognition & Emotion*, 14(4), 521-541.

Makale id= 24

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3410-6113>

| 189

Entegrasyon Yoluyla Vatandaşlık - Jus Integrare: Kavramsal Açıklama**Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Wara Abubakar¹**¹Kastamonu Üniversitesi

Özet: Bu makale, entegrasyon yoluyla vatandaşlık kavramını, farklı ülkelerin çağdaş küresel uygulamaları bağlamında incelemektedir. Makalede ayrıca, geleneksel doğumla gelen adlandırma yerine entegrasyon modeli kavramına dayalı olarak vatandaşlığın anlamı üzerinde durulmaktadır. Bu makalede, geleneksel veya iki vatandaşlık temel ilkesi olan jus sanguinis (kan bağı) ve jus soli (toprak bağı) ilkelerine ek olarak, bu makalede jus integrare (entegrasyon hakkı/bağı) olarak adlandırmaya cesaret ettiğimiz üçüncü bir vatandaşlık edinme ilkesinin daha olduğunu savunma eğilimindeyiz. Çalışma, entegrasyon yoluyla vatandaşlık kazanmada kullanılan süreçleri/modelleri ana hatlarıyla açıklayarak sonlanmakta olup, bunlar arasında farklı dışlayıcı model, asimilasyoncu model ve çok kültürlü model yer almaktadır ve birkaç ülkeyi vaka çalışması olarak kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, Entegrasyon, Göçmen, Mülteci, Sığınma

Citizenship Through Integration- Jus Integrare: Conceptual Elucidation

Abstract: This paper examines the concept of citizenship via integration in the context of the contemporary global practices by different countries. The paper further dwells on the meaning of citizenship based on the concept of integration model rather than the traditional by birth nomenclature. In this paper, we tend to justify the fact that in addition to the traditional or two citizenship fundamental principles: jus sanguinis (the right of blood) and jus soli (the right of the soil), there is a third tenet of acquiring citizenship which this article venture to termed as jus integrare (the right of integration). The paper concludes by outlining the processes/models involves in attaining citizenship through integration such as differential exclusionary model, the assimilationist model, and the multicultural model using few countries as a case study.

Keywords: Citizenship, Integration, Migrant, Refugee, Asylum

Introduction

The rampant increase in the movement of people from the peripheries to the centers or from developing to the developed world owing to the incessant outbreak of law and order that resulted in numerous conflicts and crises around the world has brought into the limelight the concepts of citizenship via Integration. In the contemporary global village, more and more people are migrating away from their original abode due to the deteriorating of the push factors in the third world countries and the meliorating of the pull factors in the second and the first world countries.

Citizenship is defined in different perspectives depending on the citizenship law guiding a country. The most populous way of becoming a citizen of a country in all the countries is by meaning either parent has to be a citizen of the country or by birth. In addition, there is a third factor in acquiring citizenship, a complex process with significant variation between countries. This is termed the Integration of new citizens into a host society's cultural and social fabric. With an eye toward language programs and cultural assimilation projects, this response

investigates how various nations enable social and cultural Integration. Combining knowledge from several studies, this study emphasizes integration policies' strategies, difficulties, and results.

We attempt to formulate a strong relationship between Integration and citizenship even though we are unaware that, in some cases, successful Integration does not guarantee citizenship. In other words, the connection between citizenship and Integration is complicated and has many sides, especially regarding immigrants' experiences in Europe. Citizenship is sometimes regarded as a means of social Integration; however, new research indicates that obtaining citizenship does not invariably lead to effective Integration. This overview will examine the citizenship-integration connection, the models of citizenship acquisition via Integration, and the constraints of citizenship as a means of Integration.

| 190

Conceptual Clarification

For clarity, it is vital to define the concepts related to refugees to avoid every misconception or misunderstanding of the basic arguments of this article.

Migrant

Knowing there is a significant difference between migrants and refugees, there is a strong need to clarify the concepts because using them interchangeably is a mistake. Although the concepts are identical, the legal points of view are vastly different. Migrant is defined differently according to what the host community thinks of it. For example, in the United States, the terms immigrant and foreign-born are used interchangeably here to refer to persons born outside the United States, excluding those born to American citizens abroad. A question about birthplace determines immigrant status in the census questionnaire conducted by (Singer, 2013, p.78). A clear definition of the migrant is thus, if you're migrating from one country to another, you're a migrant unless you're running away from conflict or persecution. People that move may be leaving behind terrible poverty, looking for better prospects, or going to join family members who have already moved (Sengupta, 2015). The target of this research work is not migrant who seems to change the environment voluntarily; we shall look at the situation of those who are compelled by life-threatening factors to change their abode to a different environment.

Refugee

Due to the total breakdown of law and order, these people were generally compelled to migrate to another environment they would otherwise have not done. Simply put, a refugee moved from his homeland to a foreign land to save his life. A typical contemporary example is the Rohingya Muslims who migrated from Myanmar to Bangladesh due to Myanmar's "brutal security operation" against them in the Rakhine state, what the United Nations called a "textbook example of ethnic cleansing (Dangerfield, 2017)." We must note that there are a series of misconceptions about refugees as migrants or migrants as refugees. These occur because most migrants deliberately metamorphosed into refugees to have the advantages granted to the latter. Identifying such mistakes shall not be a part of this research work; instead, we will concentrate on the general definition of refugees and use our chosen theory to deal with the situation.

A refugee is defined under the 1951 Refugee Convention, which was negotiated after World War II, as an individual who is residing outside their place of origin and is unable or reluctant to seek protection from that country due to fear based on factors such as their ethnicity, religion, political beliefs, nationality, or participation in a specific social group (Sengupta *ibid*). This article shall focus on this category of people, and of course, the aim is to look at their acceptability levels in Germany and Sweden.

Asylum

Generally, this political right is granted to refugees but not to migrants. The right to political asylum is a typical distinction between migrants and refugees. At the same time, according to the 1951 convention and other international accords, refugees are entitled to some fundamental safeguards. Once in Europe, migrants might request political asylum or protection, such as temporary protected status. Refugees are prohibited from being returned to nations where their lives would be in danger by law. One of the cornerstones of international law is the idea that refugees should not be sent away or sent back to environments where their lives and freedom are in danger." the migrants are not accorded such right unless irregular.

| 191

Asylum seekers who cannot return to their home country due to a legitimate fear of persecution or the possibility of being mistreated or subjected to other severe harm seek international protection in another country (Tsirli & O'Flaherty, 2020, p. 81). This category of people should be protected at all costs, as enshrined in the international non-refoulement law. It is important to note that under EU law, the EU Charter of Fundamental Rights provides for the right to asylum in Article 18 and the prohibition of refoulement in Article 19. Article 78 of the TFEU Establishes the framework for the establishment of a unified asylum system in Europe, which is required to adhere to the legal responsibilities of states as outlined in the 1951 Geneva Convention (Eribergh and Kjaerun; 2013: 35). EU Charter Articles 18 and 19 form the basis of this article; otherwise, it would not have been feasible. Article 19 prohibits explicit refoulement, which prevents any European member state from deporting any refugee with an authentic case of a refugee.

The Concept of Citizenship

Who is a Citizen? To respond to this question, we must look at the relevant literature's citizenship clarification. Most literature views the concept of citizenship based on liberal, communitarian, or civil republican approaches. For liberals, citizenship is a status (Oldfield, 2012, p. 93) that entitles individuals to a particular set of universal rights conferred by the state (Jones & Gaventa, 2012: 2). We look at the possibility of the refugees' host communities' ability to grant them such rights. In so far as citizenship, as liberals defined it as the grant and protection of the rights of the people within a particular community, the refugees should be encompassed by the larger community to enjoy the benefits.

Marshall's classical view of citizenship considers it a relationship between individuals and their political entity (Wiesner & Björk, 2014: 50). He further gives a more elaborate liberal definition of citizenship that perfectly suits this article. According to him, for an individual to fully exercise their citizenship, they need a welfare state that is both liberal and democratic. This type of welfare state guarantees civil, political, and social rights to all members of society, ensuring that everyone feels like they are a complete and equal member.

If any of these rights are denied or infringed upon, individuals will be marginalized and unable to participate (Kymlicka & Norman, 1994, p. 354).

The best notion of citizenship for refugees should be top-bottom- that has been granted by the state to the people for the bottom-top is not suitable for them. Refugees are very vulnerable, so they cannot compel nor pressure the government for a particular benefit for fear of being deported. The refugees beg for Integration into their host community, and the dimensions of that Integration are Marshall Notions of civil, political, and social rights.

The concept of acquiring citizenship can be by birth or by blood. Brubaker uses France and Germany as examples of *jus soli* and *jus sanguinis* and looks at how these two countries adopted these different rules, discussing the difficulties of nation-building in the 1800s. France, a country looking for a nation, developed a civic and political concept of citizenship that turned

residents into citizens. The military and public education helped make the French citizens by making everyone the same (Money, 2010: 14).

Theory of Integration

Integration comes from the root word "integrate," meaning to accommodate a foreign part into a larger society; some dictionaries define it as "combine or unite." to put it distinctly, it means "to provide or induce to give (a racial, religious, or ethnic group) or a member of such a group, equal chance, and consideration: to integrate minority groups in the educational system." We shall analyze the policies, rules, and practices on how the refugees have been given equal opportunities as members of their host communities in Germany and Sweden.

Integration theory is an offshoot of neo-functionalism that intends to develop the theory by interestingly increasing Integration rather than interacting with actors in a reasonably stable environment (Gehring, 1996, p. 226). The theory became a vital factor after World War II that led to the emergence of regional and world bodies such as the United Nations (1945), NATO (1949), Arab League (1945), and African Union (1963), to mention but a few (Ari, 2013, p. 342). Haas thought that political integration would lead to "a new political community superimposed over the pre-existing ones" because he thought that elites would switch their loyalties from the national to the supranational level. The goal of refugees is mainly to get a peaceful environment, have peace of mind, and get accommodated into their new society so they can be identified as members of that community.

From an Islamic point of view, Integration means bringing together people from different ethnic groups into a common national identity and encouraging good relationships via acceptance and collaboration, as the Quran and hadith stress. Everyone in the community needs to be committed to making integration work (Hamzah, 2023).

A broad definition has been identified; according to Castles (2000), in any given society, Integration can be defined as the systematic inclusion of the entire population in the acquisition of civil, social, political, human, and cultural rights, hence fostering circumstances for increased equality (Lacroix, 2010, p.13). Therefore, in this article, we shall analyze the success of modern-day refugees' social, cultural, political, and civil Integration in Germany and Sweden.

The Concept of Citizenship through Integration- Jus integer

The process through which newcomers pass through to become a citizen of their host country is termed acquiring citizenship through Integration. Citizenship through Integration means changing the laws so that long-term immigrants can get citizenship, but new immigrants must meet severe requirements. This perspective sees citizenship as determining who belongs, which might lead to limited or partial citizenship for some people (Pardo, 2018, pp. 66-7). The law of Integration fosters inclusion and believes people should integrate and build a better society. It firmly commits to nations' administration, citizenship rights, social mobility, and inclusion. It is devoted to mitigating economic and political disparities to promote equal opportunities for all in a particular society (Marino & Licata, 2008: 241-6). This entails the host community's ability to provide a legal framework considering peoples' rights and necessities.

The idea of Integration has changed a lot since it first came up. After World War II, talking about goals for rebuilding Europe became an economic word. Its connotations have evolved; thus, it must be looked at again to fit perfectly into the current phenomenon (Orantes, 1981, p. 143). Several countries have taken varying approaches to (re)design their integration approaches, laws, and policies. In the process of the reevaluation of their immigration policies, some have somewhat changed from one model to another. For instance, the United States has shifted from assimilationism to becoming multicultural in nature and structure.

The general integration process starts with the arrival of immigrants, Integration into the social and cultural environment, Integration into the labor market, and the acquisition of citizenship. To ensure adherence to these processes, countries have adopted different models of Integration, from the differential exclusionary, assimilationist, and multicultural models.

Table 1: Models of Integration

	Differential Exclusionary	Assimilationist	Multicultural
Definition	Differential exclusionary means choosing not to include evidence depending on specific criteria generally set by the law.	Assimilation involves immigrants adopting the dominant culture, often at the expense of their cultural identity.	The multicultural integration concept is founded on diversity advantage, which sees migrants and minorities as beneficial assets instead of weak groups that require help.
Country Examples	South Korea	France	Canada
Features	Context-Specific Application	Emphasis on cultural homogeneity	Interculturalism
Merit	Deterrence of Misconduct	Social cohesion	Cultural competence
Demerit	Potential for Harassment:	Loss of cultural identity and potential marginalization of minorities	Managing the balance between cultural diversity and national identity

Differential Exclusionary Model

Differential exclusionary as a model of Integration refers to the careful use of exclusionary rules, which might change depending on the jurisdiction and the unique legal situation. It stresses how important it is to balance protecting people's rights and ensuring that the law is enforced in a given society. The Differential Exclusionary Model is a term used in migration and refugee studies to describe how countries choose to integrate refugees, giving them some rights (such as access to the labor market) but not all, especially the opportunity to vote and become citizens. It stresses how Integration can be unequal, transient, or conditional, which makes people feel more alone over time.

One of the core characteristics of differential exclusionary is that it encompasses application in a specific context where exclusionary provisions can be very different from one jurisdiction to another, depending on local legal traditions and social norms (Stanković, 2024, p. 450). It is also often temporary or precarious residency without a clear path to citizenship because they are majorly low-skilled access to the labor market with limited protection. The model is also characterized by limited or selective access to social services, and the newcomers are excluded from civil services; therefore, cultural and national identity is not fully extended to refugees/immigrants under the differential exclusion model.

The merit of this model is that it is tough to break the nation's existing law. In other words, not allowing contaminated evidence makes it less likely that police will break the law (Garoupa & Mungan, 2020). A clear advantage of this model is that the gap between de facto Integration (living and working) and de jure rights (citizenship, political belonging) is differentiated, giving no room for oblivion and nebulous migration policies.

Despite the advantages, the model also has certain shortcomings, such as inefficiency in justice: overly stringent exclusionary rules can hinder the pursuit of justice by preventing relevant evidence from being considered in migration cases. Differential exclusionary rules are important for protecting constitutional rights, but they can also be hard to use and not always work. It is hard to find a balance between protecting people's rights and making sure that justice is done. This is because the rules must be carefully considered in terms of their effects and possible changes.

Assimilationist Model

The assimilationist integration paradigm stresses the assumption that immigrants must accept the cultural norms and values of the host society in order to become part of it. Many countries use this paradigm, but Germany is where it is most often seen as the only way to bring people together. However, this method has led to arguments about how well it works and how open it is to everyone.

| 194

Merits of the assimilation approach is that it supports social and economic Integration, which it argues is often linked to cultural assimilation. This is because it assumes that diversity undermines social cohesion (Geißler, 2004: 288). Therefore, assimilation is the best method of promoting togetherness in society.

Demerits of the model, on the other hand, is that it was argued that the model led to cultural erasure: Risks marginalizing minority cultures and identities. Several minority culture adherents claim that the model led to the extinction of their rich culture, thereby compelling them to adopt a culture that is not peculiar to their forefathers. Moreover, Exclusionary Practices Can create barriers for those who do not conform to the dominant culture, leading to feelings of alienation (Toukolehto, 2023). In this situation, conflict often arises between the dominating and weak cultures, leading to discords and even war in some instances.

The assimilationist paradigm tries to bring people together by making cultures the same, yet it often gets criticized for not being able to handle cultural variety. The Canadian approach of "unity within diversity" is another option. It encourages cultural plurality and social cohesion, showing that Integration can happen without complete assimilation.

Multicultural Model

The multicultural integration model is a way of thinking about how different cultural groups can live together and interact in a society. Instead of seeing cultural diversity as a threat to societal cohesiveness, it wants to use it as a resource for social, economic, and cultural growth. This paradigm is instrumental now that many countries are becoming more globalized and their cultures are becoming more diverse. A more diverse society as multicultural entails promoting togetherness and rejecting discrimination to foster unity and cooperation in a given society.

One of the striking features of multiculturalism is that interculturalism, which is linked, stresses talking to each other and living together in a society with many different cultures, taking into account different identities and distinctions (Kuropjatnik et al., 2018, pp. 250-3). Several countries have been adopting this kind of immigrant' integrating model. For instance, people often point to Canada as a successful example of intercultural Integration because its policies support and celebrate ethnic variety (Melich, 2010: 170-4).

The model possesses both high and low points; among the merits of multiculturalism is its strong educational systems incorporating multicultural education, which can enhance cultural competence and global awareness among students (Basnet, 2024: 2-6). This has been a factor for cooperation and unity through awareness creation among community members. This approach through multicultural education can improve the social cohesion, unity, and economic status of the people and their society with the sole aim of overall human development.

Despite the advantages, multiculturalism is not free from certain loopholes detrimental to its high points. For example, there can be resistance from traditional structures and individuals who may not support multicultural policies (Basnet, 2024: 7). This can lead to discord in the society between immigrants and natives, often resulting in a lack of cooperation and the absence of collective action on the issues related to the relevant societies. Other challenges include managing the balance between cultural diversity and national identity and ensuring equitable

representation and participation of all groups (Melich, 2010: 170-5), which can be very cumbersome as each part might try to reserve its idiosyncrasies at the expense of other which can have adverse effects on whatever merits the model may present.

Overall, the multicultural integration paradigm has a lot of good points, but it also has specific problems. It is still essential to balance keeping cultural diversity and building a strong national identity. Also, for multicultural policies to work, they need to deal with resistance and ensure institutions have enough backing. These things are essential for making societies open to everyone and fully benefit from cultural diversity.

| 195

Hurdles of Modern Integration Procedures

There are several significant obstacles to modern immigrants' Integration, mostly related to socioeconomic, legal, and cultural factors. These difficulties make Integration more difficult and frequently result in differences between host and immigrant societies. It is essential to comprehend these obstacles to create strategies that effectively improve Integration. For instance, there are four types of Integration for skilled immigrants in the U.S.: Ascending, Selective, Descending, and Discordant. Language skills, country of origin, and job market conditions are some of the things that affect Integration. This shows how hard it is for them to adjust and contribute to society (Olvera, 2017: 27-9). In other words, having several types or procedures for immigrants' Integration can create bottle-neck and cumbersome procedures confusing for immigrants who want to adhere to or meet the stated requirements.

Integrating immigrants into the EU is a complicated subject since it needs to protect fundamental rights and not discriminate while respecting each Member State's sovereignty. The EU framework fosters selective Immigration through tools like the EU Blue Card Directive and temporary refugee protection (Bottero, 2022, pp. 517-9).

Immigrants also face substantial challenges in integrating into most countries' labor markets. Because they are discriminated against and their foreign credentials are not recognized, migrants frequently struggle to obtain jobs that match their skills. Some have to make an equivalence of their foreign certificate in their host countries, which can be difficult and time-consuming.

Conclusion

Integration means bringing together and combining different pieces into a whole, making it easier for them to adapt to each other. It makes teaching methods, tactical maneuvers, and athletes' overall preparation for tournaments more effective in sports. The concept of citizenship through Integration is historic, complex, and multifaceted because it possesses different features, hurdles, and merits depending on the host country's immigration policy. In the modern era, due to the massive influx of migrants worldwide and the increasing occurrence of conflicts and wars, the concept of citizenship through Integration has broadened and become more relevant in the current literature. Countries have adopted different strategies, updating their traditional integration laws to suit contemporary refugee/immigrant events.

The methods of refugee/immigrant' Integration adopted by countries have been on a pendulum swaging from differential exclusion and assimilation to multiculturalism. These Integration models have merits and demerits for immigrants on the path of their citizenship acquisition journey. At the same time, some countries have lenient policies for migrants, while others possess strict integration policies, which make it very difficult for refugees to integrate.

Countries that adopt strict differential exclusionary measures are said to have much more unfavorable policies for migrant Integration compared to others with assimilationist or multicultural models. Feelings of exclusion and unfairness can be exacerbated in these countries

when immigrants are expected to adapt more than the local community (Carens, 2005, p. 30). Countries like South Korea are said to possess such models. Even though the models can mitigate misconduct in society, they can create room for harassment for the newcomers and minority segments in society; therefore, they cannot be a favorable model for easy Integration.

The assimilationist model of migrants' Integration, on the other hand, has changed dramatically over time, reflecting a range of historical origins and national settings. The complexity of immigrant experiences is shown by this shift from an assimilationist model, which frequently imposed cultural conformity, to different integrationist approaches. Notwithstanding the progress in integrating assimilationist immigrants, assimilationist undercurrents are frequently reflected in integration policies, resulting in discriminatory practices that impede the policy's genuine inclusivity (Goksel, 2018: 6-9). In conclusion, even if the transition from assimilation to Integration represents a more inclusive strategy, difficulties still exist, calling for constant discussion regarding how immigrants shape their identities in host communities.

The multicultural model, a vibrant and favorable integration model for refugees, includes a range of strategies that help immigrants integrate into their new communities while appreciating and respecting their cultural differences. Emphasizing pluralism and the cohabitation of various cultural identities, which can improve social cohesion and economic benefits, defines this paradigm. Critics contend that these integration models may not consider regional differences in integrating practices and may oversimplify the varied experiences of immigrants (Bertossi, 2011: 1561-4). In summary, although the multicultural integration model provides a framework for accepting diversity, it is critical to acknowledge the nuances and difficulties that come with it, requiring a nuanced approach to practice and policy.

References

- Basnet, M. (2024). Cultural Diversity and Curriculum. *Deleted Journal*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.3126/panauti.v2i1.66500>
- Bertossi, C. (2011). National Models of Integration in Europe: A Comparative and Critical Analysis. *American Behavioral Scientist*, 55(12), 1561–1580. <https://doi.org/10.1177/0002764211409560>
- Bottero, M. (2022). Integration (of Immigrants) in the European Union: A Controversial Concept. *European Journal of Migration and Law*, 24(4), 516–544. <https://doi.org/10.1163/15718166-12340139>
- Carens, J. H. (2005). The Integration of Immigrants. *Journal of Moral Philosophy*, 2(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1740468105052582>
- Castles, S. & Alastair, D. (2000). *Citizenship and Migration Globalization and the Politics of Belonging*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003061595>
- Dangerfield, K. (2017, 09 13). Rohingya crisis explained: Why the minority Muslim group is fleeing Myanmar. National Online Journalist, Breaking News Global News.
- Eribergh & Kjaerun. (2013). *Handbook on European law relating to asylum, borders, and Immigration*. Edition 2013, p. 35.
- Gehring, T. (1996). Integrating Integration Theory: Neo-functionalism and International Regimes. *Global Society*, Vol. 10, No. 3, 1996, p. 226.
- Geißler, R. (2004). Einheit-in-Verschiedenheit. *Berliner Journal Fur Soziologie*, 14(3), 287–298. <https://doi.org/10.1007/BF03204582>
- Garoupa, N., & Mungan, M. C. (2020). The Exclusionary Rule Revisited. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3610844>
- Goksel, G. U. (2018). *Introduction: What Is Integration?* (pp. 1–23). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65843-8_1

- Hamzah, H. (2023). The Concept of Integration According to The Islamic Perspective. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 12(4).
<https://doi.org/10.6007/ijarems/v12-i4/19773>
- Jones, & Gaventa, J. (2012). Concept of Citizenship: A Review. Institute of Development Studies.
- Kuropjatnik, A. I., Куропятник, А. И., Kuropjatnik, M. S., & Куропятник, М. С. (2018). *Interculturalism: Postmulticultural discourse of social Integration*. 18(2), 250–261.
<https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-2-250-261>
- Kymlicka, & Norman. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. Ethics 104, The University of Chicago.
- Lacroix, C. (2010). Immigrants, Literature and National Integration. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Melich, J. S. (2010). *Multiculturalism and Integration: Lessons to Be Learnt from Cases of Canada and Europe* (pp. 169–191). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92139-6_9
- Toukolehto, S. (2023). "Even if I do things perfectly, I can never become 'German': The paradox of immigrant Integration in post-"refugee crisis" Berlin. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.672418663>
- Marino, I. & Licata, G. (2008). The Law of Integration: An Introduction, *Transylvanian Review*, No. 28 E, 236–248.
https://www.researchgate.net/publication/292406426_The_Law_of_Integration_An_Introduction
- Money, Jeannette (2010). Comparative Immigration Policy, University of California, Davis.
https://www.isacomps.com/info/samples/comparativeimmigrationpolicy_sample.pdf
- Oldfield, A. (2012). Vatandaşlık : Doğal Olmayan Bir Pratik Mi? A. kadioğlu içinde, Vatandaşlığın Dönüşümü (s. 93). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Olvera, S. G. (2017). *Integración de los inmigrantes calificados en Estados Unidos (2011-2015)*. 4, 85–124. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/download/2492/2096>
- Orantes, I. C. (1981). The concept of Integration. *Cepal Review*, 1981(15), 143–152.
<https://doi.org/10.18356/25CEC9AD-EN>
- Pardo, F. (2018). *The Limits of Citizenship as a Strategy for Integration* (pp. 65–69). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-64082-2_8
- Stanković, B. (2024). Exclusionary rule and evidentiary prohibition in American law. *Zbornik Radova: Pravni Fakultet u Novom Sadu*, 58(2), 493–516. <https://doi.org/10.5937/zrpfns58-52105>
- Sengupta, S. (2015). Migrant or Refugee? There Is a Difference, With Legal Implications. *The New York Times*. August 27, <https://www.nytimes.com/2015/08/28/world/migrants-refugees-europe-syria.html>
- Singer, A. (2013). Contemporary Immigrant Gateways in Historical Perspective. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, p. 78.
- Tsirli, M. & O'Flaherty, M. (2020). Handbook on European law relating to asylum, borders, and Immigration. Edition 2020, p. 81.
- Wiesner, Claudia & Björk, A., (2014). Citizenship in Europe after World War II—the Challenges of Migration and European Integration, *Contributions to the History of Concepts* Vol. 9 (1): 50.
<https://doi.org/10.3167/choc.2014.090103>

Makale id= 33

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0002-9671-3170

| 198

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Takip Alışkanlığı ve Medya Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi**Araştırmacı Ahmet Serdar Yiğit¹**¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet: Çalışmamızda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya dikkat alışkanlıkları ve Medya Okuryazarlığı düzeylerinin akademik açıdan incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya takip alışkanlıkları ve Medya Okuryazarlığı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubunu, Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri Ve Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” adlı ölçme aracı ile toplanmıştır. Çalışmaya 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinden toplam 114 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken istatistiki teknikler kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya takip düzeyleri yüzde (%) ve frekans, medya Okuryazarlık düzeyleri iki değişken düzeyinde t testi ile 3 ve yukarı değişkenlerde ise ANOVA ile test edilmiştir. Sonuç olarak medya takip alışkanlığı verilerine göre öğrencilerin eğlence odaklı medyaya yönelimlerinin yüksek, bilgi amaçlı içeriklere ilgilerinin görece düşük olduğunu göstermektedir. Medya Okuryazarlığına yönelik eğitimlerin, sadece bilgi edinmeyi değil; eleştirel düşünmeyi, dijital etik davranışları ve aktif yurttaş katılımını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı; Medya Takip Alışkanlığı; Sosyal Medya; Haber Kaynağı

Analysis Of Media Following Habits And Media Literacy Levels Of Social Studies Teacher Candidates

Abstract: In this study, the aim is to academically examine the media attention habits and media literacy levels of Social Studies pre-service teachers. To this end, the media following habits and media literacy levels of Social Studies pre-service teachers were analyzed in terms of various variables. The study employs a survey model, and the sample group consists of Social Studies teaching students. Data was collected using the measurement tool titled "Media Literacy Levels of Teacher Candidates and Their Opinions on Media Literacy." A total of 114 students from the 1st, 2nd, 3rd, and 4th-year levels participated in the study. Statistical techniques were used to analyze the data. The media following levels of Social Studies teacher candidates were analyzed through percentages (%) and frequency, while their media literacy levels were tested using t-tests for two-variable levels and ANOVA for levels with three or more variables. As a result, according to the data on media following habits, it was found that students have a high tendency towards entertainment-oriented media, while their interest in information-oriented content is relatively low. It is suggested that media literacy education should be restructured to include not only acquiring knowledge but also critical thinking, digital ethical behaviors, and active citizenship participation.

Keywords: Keywords: Media Literacy; Media Following Habits; Social Media; News Source

1. GİRİŞ

Medya, modern toplumun bilgi edinme, iletişim kurma ve dünyayı anlama süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, medya içeriklerine erişim

kolaylaşmış ve bireylerin medya tüketim alışkanlıkları önemli ölçüde değişmiştir. Medya takip alışkanlıkları, bireylerin hangi bilgi kaynaklarına güvendiğini, hangi içerikleri tükettiğini ve bu içeriklerin onların düşünce ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğini belirleyen kritik bir faktör haline gelmiştir. Bu noktada, medya okuryazarlığı, bireylerin medya içeriklerini eleştirel bir bakışla analiz etme, doğru bilgiyi yanlıştan ayırt etme ve medya mesajlarının arkasındaki niyetleri anlama becerisi olarak öne çıkmaktadır.

Günümüzde teknolojiye hızlı gelişmeler, medya kullanım alışkanlıklarını ve bireylerin bilgiye erişim biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmektedir. Medya, artık yalnızca haber ve eğlence kaynağı olmanın ötesinde, bireylerin dünya görüşlerini şekillendiren, toplumsal algıları yönlendiren ve kültürel değerleri aktaran bir araç haline gelmiştir (Karaduman, 2018). Bu bağlamda, medya takip alışkanlıkları, bireylerin hangi bilgi kaynaklarına güvendiğini, hangi içerikleri tükettiğini ve bu içeriklerin onların düşünce, tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini belirleyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Güneş, 2020).

Medya ortamlarının giderek karmaşıklaşması ve bilgi kirliliğinin artması, bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmasını zorlaştırmakta ve yanlış bilgiye maruz kalma riskini artırmaktadır (Erdoğan, 2019). Bu durum, medya okuryazarlığının önemini daha da artırmaktadır. Ancak günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki son derece hızlı ilerlemeler, medya kullanım alışkanlıklarını baştan aşağı ve bireylerin bilgiye ulaşma biçimlerini yeniden tasarlamaktadır. Medya, artık yalnızca haber ve eğlence kaynağı olmanın ötesinde, bireylerin dünya görüşlerini şekillendiren, toplumsal algıları yönlendiren ve kültürel değerleri aktaran bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda, medya takip alışkanlıkları, bireylerin hangi bilgi kaynaklarına güvendiğini, hangi içerikleri tükettiğini ve bu içeriklerin onların düşünce, tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini belirleyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak, medya ortamlarının giderek karmaşıklaşması ve bilgi kirliliğinin artması, bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmasını zorlaştırmakta ve yanlış bilgiye maruz kalma riskini artırmaktadır. Bu gelişme, medya okuryazarlığının önemini daha da artırmaktadır.

Medya okuryazarlığı, bireylerin medya içeriklerini eleştirel bir bakışla analiz etme, bilgi kaynaklarını değerlendirme, medya mesajlarının şifrelerini anlama ve bu mesajların toplumsal etkilerini fark etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2017). Bu beceri, bireylerin medya tüketim süreçlerinde daha bilinçli ve aktif bir rol üstlenmelerini sağlayarak, yanlış bilgiye karşı direnç geliştirmelerine ve medya içeriklerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır (Aydın, 2021). Medya okuryazarlığı, yalnızca bilgi tüketimini değil, aynı zamanda bireylerin medya üretim süreçlerine katılımını da teşvik ederek, demokratik toplumların gelişimine katkıda bulunmaktadır (Çelik, 2020).

Medya okuryazarlığı, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018'den bu yana seçmeli ders olarak müfredata eklenmiş olsa da (MEB, 2018), bu dersin pratik becerilerden ziyade teorik bilgi aktarımı ile sınırlı kalması, öğrencilerin bilgi çarpıtma ve hile karşısında savunmasız kalmasına yol açmaktadır (Ersoy & Yılmaz, 2020). Özellikle genç nüfusun %89'unun aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu Türkiye'de (We Are Social, 2023), medya içeriklerine maruz kalma sıklığı artarken, bu içeriklerin eleştirel analizi ve etik sorgulaması konusundaki becerilerin yetersizliği, önemli bir toplumsal sorun olarak öne çıkmaktadır (RTÜK, 2021). Bu durumun önlenmesi için ise ilk olarak eğitim öğretim süreçlerinde teorik bilgi kazandırmanın yanında, öğrencilerin konuya yönelik beceri ve yetkinliklerini geliştirecek verimli ve planlı bir öğrenme yaşantısının sunulması vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu süreçte sistemi kullanacak olan öğretmenlerin konuya yönelik bilgi, beceri, donanım vb. yeterlilikleri de önemli bir yer tutmaktadır. Bu yönden medya okuryazarlığı dersini verecek olan eğitimcilerin öğrencilerini etkin bir şekilde yönlendirmesi ve örnek olabilmesi için öncelikle kendisinin iyi bir medya dikkat alışkanlığının ve medya okuryazarlığının olması gerekmektedir. Bu açıdan medya okuryazarlığı eğitiminde önemli bir görev üstlenecek olan Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının da medya okuryazarlıklarının belirlenerek seviyelerine göre gerekli müdahalelerin yapılması önemlidir.

Bu durumlar göz önünde bulundurularak çalışmamızda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya takip alışkanlıkları ve medya okuryazarlığı düzeylerinin akademik açıdan incelemesi amaçlanmaktadır.

Bu genel amacın dışında aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının medya takip alışkanlıkları nasıldır?

2-Öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, sınıf ve ikame yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, belirli bir olguya ilişkin mevcut durumun sistematik olarak tanımlanmasını, verilerin nesnel bir şekilde sınıflandırılmasını ve sonuçların nicel betimleme teknikleriyle analizini amaçlamaktadır (Karasar, 2005; Büyüköztürk vd., 2020).

2.2 Evren ve örneklem

Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmamızın örneklemi 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu örneklem; zaman ve ekonomiden tasarruf sağlanması, katılımcılara hızlı ve istendiği zaman tekrar tekrar kolay bir şekilde ulaşılabilmesi amacıyla uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

2.3 Veri toplama aracı

Veriler için çevrim içi anket formu linkinin öğrencilerle paylaşılması yoluyla toplanmıştır. İnan (2010) araştırması için hazırladığı, öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyi ve medya okuryazarlığına ilişkin algılarını belirlemede kullanılan bölümün veri toplama aracı 4 bölüm ve 53 sorudan oluşmaktadır. Çalışmamızda medya takip alışkanlıkları ve medya okuryazarlığı düzeyi bölümleri kullanılmıştır. Medya takip alışkanlıkları bölümünde 13 soru, medya okuryazarlığı düzeyi bölümünde ise 24 soru yer almıştır. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyi ve medya okuryazarlığına ilişkin algılarını belirlemede kullanılan bölümün alfa güvenirlik katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır.

2.4 Verilerin analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken istatistiki teknikler kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya takip düzeyleri yüzde (%) ve frekans, medya Okuryazarlık düzeyleri iki değişken düzeyinde t testi ile 3 ve yukarı değişkenlerde ise ANOVA ile test edilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1 Günlük Televizyon İzleme Sıklığı

Saat (Günlük)	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
Hiç	63	55,3%
Bir Saate Kadar	12	10,5%
1 -2 Saat	21	18,4%
2 – 3 Saat	12	10,5%
3 – 4 Saat	6	5,3%

Öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %55,3'ü hiç televizyon izlemediğini belirtmiştir. “3–4 saat” aralığında televizyon izleyenlerin oranı sırasıyla %5,3 ile en düşük seviyededir. Bu da uzun süreli televizyon izleme davranışının araştırma grubunda yaygın olmadığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının ya hiç televizyon izlemediği ya da günlük izleme süresinin oldukça kısa olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Televizyon Programlarının 1. Sırada Tercih Edilme Sıklığı

Program	f	%
Haber	24	21,1%
Spor	15	13,2%
Eğlence	6	5,3%
Belgesel	15	13,2%
Eğitim ve Kültür	3	2,6%
Dizi	21	18,4%
Sinema	27	23,7%
Reklam	3	2,6%

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenciler televizyon programlarını 1. sırada tercih ederken sanatsal (sinema), bilgilendirici (haber, belgesel) ve dramatik (dizi) içeriklere yönelme eğilimindedir. Eğlence ve reklam temelli programlar ise düşük düzeyde tercih edilmiştir.

Tablo 3 Radyo Dinleme Sıklığı

Radyo Dinleme Sıklığı	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Hiç	102	89,5%
2 = Nadiren	9	7,9%
4 = Sık sık	3	2,6%
Toplam	114	100,0%

Radyo dinleme alışkanlığı ile ilgili bulgular, genç bireyler arasında bu geleneksel medya aracının kullanım sıklığının oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%89,5; f = 102) radyo dinlemediği, yalnızca %7,9'unun (f = 9) nadiren radyo dinlediği, %2,6'sının ise (f = 3) sık sık radyo dinlediği görülmektedir.

Tablo 4 Radyo Programlarında 1. Sırada Tercih Edilenler

Kategori	f (1. sırada tercih)	% (Oran)
Müzik	57	50,0%
Haber	15	13,2%
Eğitim Kültür	15	13,2%
Spor	27	23,7%
Toplam	114	100%

Öğrencilerin radyo programlarına yönelik tercihlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, en fazla 1. sırada müzik (f = 57; %50,0)..İkinci sırada ise spor programları yer almakta olup öğrencilerin %23,7'si (f = 27) bu türü 1. sıraya koymuştur. Haber programları ve eğitim-kültür içerikleri, eşit oranlarda 3. sırada tercih edilmiştir (her biri f = 15; %13,2).

Tablo 5 Gazete Okuma Sıklığı

Gazete Okuma Sıklığı	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
Her gün	3	2,6%
Haftada birkaç kez	3	2,6%
Haftada bir	6	5,3%

Gazete Okuma Sıklığı	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
Nadiren	12	10,5%
Hiç	90	78,9%

Öğrencilerin gazete okuma alışkanlığına ilişkin elde edilen bulgular, gazetenin büyük ölçüde terk edildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%78,9; $f = 90$) hiç gazete okumadığını ifade ettiği görülmektedir. Verilere göre yalnızca %2,6'lık küçük bir grup ($f = 3$), her gün gazete okuduğunu belirtmiştir. Haftada birkaç kez gazete okuyanlar da aynı oranda (%2,6; $f = 3$) yer almaktadır. Haftada bir okuyanların oranı ise %5,3 ($f = 6$) olup, düzenli okuma davranışının istisnai bir nitelik taşıdığını doğrulamaktadır. Gazete ile kurulan ilişki çoğunlukla “nadiren” düzeyinde kalmakta; bu gruptaki bireylerin oranı %10,5'tir ($f = 12$).

| 202

Tablo 6 Günde Kaç Farklı Gazete Okunduğu Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Gazete Sayısı	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1	102	89,5%
2	9	7,9%
3	3	2,6%

Tablo 6 Öğrencilerin bir gün içerisinde kaç farklı gazete okuduklarına ilişkin dağılımı ortaya koymaktadır. Bulgular, gazete okuma davranışının hem yoğunluk hem de çeşitlilik açısından oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%89,5; $f = 102$) sadece bir gazete okumaktadır. İki farklı gazete okuyan bireylerin oranı ise %7,9 ($f = 9$) düzeyindedir. Günde üç farklı gazete okuyan öğrencilerin oranı ise yalnızca %2,6 ($f = 3$) olup, örneklem içinde çok nadir görülen bir davranış temsil etmektedir. .

Tablo 7 Gazeteye Ulaşım Yolu Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Ulaşım Yolu	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Basılı gazete satın alma	15	13,2%
2 = İnternet haber siteleri	60	52,6%
3 = Sosyal medya	18	15,8%
4 = Okul/yurt vb. yerlerde	21	18,4%

Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%52,6; $f = 60$) gazeteye internet haber siteleri üzerinden ulaştığı tespit edilmiştir. İkinci sırada yer alan erişim yolu ise okul, yurt gibi ortak yaşam alanlarıdır (%18,4; $f = 21$). Üçüncü sırada ise sosyal medya yer almaktadır (%15,8; $f = 18$).Dördüncü ve son sırada ise basılı gazete satın alma davranışı yer almaktadır (%13,2; $f = 15$).

Tablo 8 Dergi Okuma Sıklığı Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Dergi Okuma Sıklığı	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Her gün	3	2,6%
2 = Haftada birkaç kez	3	2,6%
3 = Haftada bir	3	2,6%
4 = Nadiren	24	21,1%
5 = Hiç	81	71,1%

Öğrencilerin dergi okuma alışkanlıklarına ilişkin elde edilen bulgular, derginin medya tüketim alışkanlıkları içerisinde görece daha az tercih edilen bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%71,1; $f = 81$) dergi okumadığını belirtmiştir. “Nadiren” dergi okuyanların oranı %21,1 ($f = 24$) olup, bu bireylerin dergiyi sürekli olarak değil, dönemsel ya da ilgi alanına göre seçici biçimde takip ettikleri söylenebilir. Her gün, haftada birkaç kez ya da haftada bir dergi okuduğunu belirten öğrencilerin her biri yalnızca %2,6 oranındadır.

Tablo 9 Günlük İnternet Kullanım Süresi Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Günlük İnternet Kullanım Süresi	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
Hiç	3	2.6%
1–2 Saat Arası	9	7.9%
2–3 Saat Arası	33	28.9%
3–4 Saat Arası	9	7.9%
4 Saat ve Üzeri	60	52.6%

Öğrencilerin yarısından fazlası (%52,6) her gün 4 saatten fazla süreyle internete bağlı kalmaktadır. Katılımcıların %28,9’u ise interneti günde 2–3 saat arası kullanmaktadır. Ancak toplamda öğrencilerin %89,4’ü günde en az 2 saat internete erişmektedir; bu da dijital ekranla geçirilen sürenin oldukça yüksek olduğunun göstergesidir. “Hiç” internet kullanmadığını belirten yalnızca 3 öğrenci (%2,6) bulunmaktadır.

Tablo 10 İnternet Kullanım Amaçları – Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Amaç	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Ders ve Eğitim Amaçlı	36	31.6%
2 = Günlük Haberlere Ulaşmak	9	7.9%
3 = İletişim Kurmak	21	18.4%
4 = Alışveriş Yapmak	12	10.5%
5 = Oyun Oynamak	36	31.6%

Öğrencilerin interneti hangi amaçlarla kullandıklarına ilişkin bulgulara, en yüksek oranda (%31,6) interneti ders ve eğitim amaçlı kullandıkları görülmektedir. Aynı oranda katılımcı (%31,6) ise interneti oyun oynamak amacıyla kullandığını belirtmiştir. İnterneti iletişim kurma amacıyla kullananların oranı %18,4’tür. Alışveriş yapma amacıyla internet kullanan öğrencilerin oranı %10,5 olarak belirlenmiştir. Günlük haberlere ulaşmak amacıyla interneti kullananların oranı ise yalnızca %7,9’dur.

Tablo 11 İnternet Erişim Yerleri – Frekans Ve Yüzde Dağılımı

İnternet Erişim Yeri	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Evde	63	55.3%
2 = Üniversitede	9	7.9%
3 = Kütüphanede	3	2.6%
4 = İnternet Kafede	21	18.4%
5 = Tanıdıkların Evinde	18	15.8%

Öğrencilerin yarıdan fazlası (%55,3) interneti ev ortamında kullandığını belirtmiştir. İkinci sırada %18,4 ile internet kafe kullanımı yer almaktadır. Katılımcıların %15,8’i interneti tanıdıklarının evinde

kullandığını ifade etmiştir. Üniversite ortamında internet kullanım oranı %7,9 ile sınırlı kalmıştır. Aynı şekilde, kütüphanelerden internet erişimi sağlayan öğrencilerin oranı %2,6 gibi oldukça düşüktür.

Tablo 12 Cep Telefonundan Haberleşme Haricinde Hangi Amaçla Kullandıkları Frekans Ve Yüzde Dağılımı

	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
Fotoğraf ve video çekimi için	48	42.1%
E-postalara ulaşmak için	21	18.4%
İnternet erişimi için	27	23.7%
Müzik dinlemek için	18	15.8%

| 204

Bulgular öğretmen adaylarının cep telefonlarını yalnızca haberleşme amaçlı değil, aynı zamanda çok çeşitli dijital işlevleri yerine getirmek üzere aktif biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Verilere göre, öğrencilerin %42,1'i cep telefonunu en çok “fotoğraf ve video çekimi” için kullanmaktadır. İkinci sırada, %23,7 oranıyla “internet erişimi” amacı yer almaktadır. Katılımcıların %18,4’ü cep telefonlarını “e-postalara ulaşmak” amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Son olarak, %15,8 oranındaki katılımcı cep telefonunu “müzik dinlemek” için kullandığını ifade etmiştir.

Tablo 13 Dış Mekân Reklam Ve İlan Takibi Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yanıt	f (Kişi Sayısı)	% (Yüzde)
1 = Her zaman takip ederim	9	7.9%
2 = Ara sıra takip ederim	27	23.7%
3 = Hiç takip etmem	78	68.4%

Elde edilen veriler, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%68,4) dış mekân reklam ve ilanlarını hiç takip etmediğini göstermektedir. Ara sıra takip ettiğini belirten katılımcıların oranı %23,7, Her zaman takip ederim” diyenlerin oranı ise yalnızca %7,9’dur.

Tablo 14 Cinsiyet Değişkenine Göre Medya Okuryazarlığı T Testi Analizleri

Grup	N	X	ss	sd	t	p
Kadın	90	50,80	11,12	112	2,636	,010
Erkek	24	44,00	11,62			

Medya okuryazarlık düzeyine ilişkin toplam puanlara yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine göre, kadın bireylerin (N = 90) toplam puan ortalaması 50,80 (ss = 11,12) iken, erkek bireylerin (N = 24) ortalaması 44,00 (ss = 11,62) olarak bulunmuştur. Gruplar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır (t(112) = 2,636; p = ,010). Bu bulgu, medya okuryazarlığı açısından kadın bireylerin erkek bireylere kıyasla daha yüksek bir düzeye sahip olduklarını göstermektedir. Kadınların medya mesajlarını değerlendirme, analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olabileceği söylenebilir. Bu sonuç, medya içeriklerine yönelik farkındalık geliştirme konusunda cinsiyete dayalı bazı farklılıkların bulunduğu işaret etmektedir.

Tablo 15 Sınıf Değişkeni Göre Medya Okuryazarlığı Tek Yönlü Varyans Analizleri

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	124,383	3	41,461	307	,821
Gruplar içi	14878,143	110	135,256		
Toplam	15002,526	113			

Medya okuryazarlığı düzeyine ilişkin toplam puanların sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 110) = 0,307$; $p = ,821$). Bu bulguya göre, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, onların medya okuryazarlığı becerilerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Tablo 16 İkamet Değişkeni Göre Medya Okuryazarlığı Tek Yönlü Varyans Analizleri

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1684,371	3	561,457	4,637	,004
Gruplar içi	13318,155	110	121,074		
Toplam	15002,526	113			

Medya okuryazarlığı düzeyine ilişkin toplam puanların öğrencilerin ikamet ettikleri yerlerine göre gerçekleştirilen tekyönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3, 110) = 4,637$; $p = ,004$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, anlamlı farklılığın özellikle şu gruplar arasında ortaya çıktığı görülmüştür: Aile yanında kalan öğrenciler ile "diğer" ikamet seçeneğini işaretleyenler arasında; bu fark aile yanında kalan öğrenciler lehinedir. Devlet yurdunda kalan öğrenciler ile "diğer" seçeneğini işaretleyenler arasında; bu fark da devlet yurdunda kalanlar lehine anlamlıdır. Bu sonuçlar, öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeylerinin kaldıkları ikamet yerinden etkilenebileceğini göstermektedir.

İlk ve Son Tepki

	İlk tepki	Son tepki
Bu tarz görüntüler beni rahatsız etmediği için izlemeye devam ediyorum.	57	9
Kanal değiştiriyorum.	21	66
Televizyonu kapatıyorum.	6	15
Rahatsızlık verdiği halde izlemekten kendimi alamıyorum.	3	3
Bulduğum ortamı değiştiriyorum	---	---
Bu tür yayınların zararlı olduğu konusunda çevremdekileri uyarıyorum.	3	---
İlgili kanalı arayarak tepkimi iletiyorum.	6	18
RTÜK'e şikâyet ediyorum.	18	3

Katılımcıların televizyon izlerken karşılaştıkları rahatsız edici içeriklere verdikleri ilk ve son tepkiler incelendiğinde, zaman içerisinde tepkilerde anlamlı bir değişim gözlemlenmektedir. "Bu tarz görüntüler beni rahatsız etmediği için izlemeye devam ediyorum" ifadesi ilk tepki olarak en fazla belirtilen yanıt olmuştur ($n=57$). Son tepki olarak ise "kanal değiştiriyorum" öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bireylerin ilk tepkileri daha çok içerikle yüzleşmeye devam etme

yönündeyken, son tepkilerde içerikten uzaklaşma veya daha aktif karşı koyma davranışlarının arttığı gözlenmektedir. Bu bulgular, medya okuryazarlığının gelişiminin izleyici davranışlarına yansıyan etkisini ortaya koymaktadır

4. SONUÇ

Medya okuryazarlığı verileri, öğrencilerin medya içeriklerini ne ölçüde eleştirel değerlendirdiklerini, medya mesajlarına karşı tepkilerini ve aile-arkadaş çevresiyle medya üzerine iletişim düzeylerini ortaya koymaktadır. Frekans analizlerine göre öğrenciler, haberleri farklı kaynaklardan takip etme (Madde 1–2) ve medya içerikleri hakkında aileleriyle fikir alışverişinde bulunma (Madde 3, 5) konusunda görece daha olumlu tutumlar sergilerken; medya kuruluşları ya da düzenleyici kurumlarla iletişime geçme (Madde 7–10) konusunda düşük düzeyde etkinlik göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgi edinme konusunda daha aktif ancak medya etiği ve yurttaş katılımı açısından daha pasif bir profil sergilediklerini göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan t-testi analizleri, yalnızca Madde 10 (internet içeriklerine tepki) ve Madde 12 (akıllı işaretlere dikkat etme) maddelerinde kadın öğrencilerin anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, kadın öğrencilerin medya içeriklerine karşı daha dikkatli ve seçici bir tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyine göre yapılan varyans analizleri (ANOVA) sonucunda, özellikle Madde 1 (haberleri çoklu kaynaktan izleme), Madde 5 (gazete/dergi içerikleri üzerine aile ile paylaşım) ve Madde 8 (RTÜK’e tepki iletme) gibi maddelerde anlamlı farklar görülmüş; genellikle 3. sınıf öğrencilerinin daha aktif medya okuryazarlığı tutumları sergilediği belirlenmiştir. Medya takip alışkanlıkları verileri, öğrencilerin günde ortalama ne kadar televizyon izlediği, sosyal medya platformlarını ne ölçüde kullandığı, haber, belgesel, dizi, çizgi film gibi program türlerine olan ilgilerini göstermektedir. Elde edilen sıralama verilerine göre öğrenciler, en çok dizi, yarışma ve eğlence içeriklerini tercih etmekte; en az tercih edilenler ise ekonomi ve haber programları olmaktadır. Medya takip alışkanlığı verilerine göre öğrencilerin eğlence odaklı medyaya yönelimlerinin yüksek, bilgi amaçlı içeriklere ilgilerinin görece düşük olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma medya okuryazarlığının bazı alt boyutlarında gelişmiş bilişsel farkındalık gözlemlense de; öğrencilerin medya ile etkileşimde daha çok edilgen tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Medya okuryazarlığına yönelik eğitimlerin, sadece bilgi edinmeyi değil; eleştirel düşünmeyi, dijital etik davranışları ve aktif yurttaş katılımını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2021). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme, ilim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi.
- Çelik, H. (2020). Dijital çağda medya okuryazarlığı, İletişim Akademi.
- Erdoğan, İ. (2019). Yeni medya ve toplumsal etkileri, Çizgi Kitabevi.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2020). "Medya okuryazarlığı eğitiminin sınırlılıkları: Türkiye'deki öğretmen adayları üzerine bir inceleme". Eğitim ve Toplum Dergisi, 12(3), 45-62.
- Güneş, F. (2020). Dijital medya ve toplumsal dönüşüm, Beta Yayınları.
- İnal, K. (2017). Medya ve ideoloji, Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaduman, S. (2018). Medya ve Kültürel Kimlik, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- MEB. (2018). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı.
- RTÜK. (2021). Türkiye'de medya tüketim alışkanlıkları raporu ,Radyo ve Televizyon Üst Kurulu.
- We Are Social. (2023). Dijital Türkiye 2023 raporu. Erişim adresi: <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf>

Makale id= 43

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-7070-042X

| 207

Eleştirel Düşünme Açısından, Gerekçelendirmenin Ne Türden İşlevleri Bulunmaktadır?**Doç.Dr. Mustafa Yeşil¹**¹Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet: Eleştirel düşünme sadece düşünceler üzerine düşünme değil aynı zamanda hem düşünme faaliyeti yani bilişsel süreçler hem de davranışlar, kararlar, öneriler ve olaylar üzerine düşünme etkinliğidir. Bu işleyişin odak noktası ise, bir düşüncenin, iddianın, kararın, önerinin, davranışın veya olayın bilimsel veya kabul edilebilir makul gerekçelerle desteklenip desteklenmemesidir. Gelişmemiş toplumların üyeleri herhangi bir sorgulama ve eleştirel düşünme gereği hissetmeksizin genel itibarıyla otoriteye ve alışkanlıklara uyma eğilimli iken, gelişmiş toplumların üyeleri ise eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya ilişkin farkındalıkları sayesinde hem kendilerinin hem de toplumlarının gelişim sürecine katkı sağlama eğilimindedirler. Gerekçeler bir düşüncenin, iddianın, kararın, önerinin, davranışın veya olayın meşruiyetini tesis eden somut veya soyut yapılarıdır. Nasıl ki bir bilim insanı hipotezini doğrulamak için onu olgularla destekleme ve bir hukuk insanı yargı kararını doğru tesis etmek için onu hem olgulara hem de yasalara dayandırma zorunluluğu içerisinde ise, gündelik yaşamını sürdüren bireyler de davranışlarının makul olup olmamasını belirli gerekçelerle ilişkilendirme ihtiyacı içerisindeyler. Haliyle, bu sunumda eleştirel düşünme açısından, gerekçelendirmenin gerek bilimsel faaliyetlerimizde gerekse bireysel ve toplumsal yaşamımızda ne türden işlevlerinin olduğu sistematik bir şekilde belirlemeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Gerekçe, Gerekçelendirme, Sorgulama, Felsefe.

In Terms of Critical Thinking, What Kind of Functions Does Reasoning Have?

Abstract: Critical thinking is not only thinking about thoughts, but also thinking about both thinking namely cognitive processes and behaviors, decisions, suggestions and events. The focus of this process is whether a thought, claim, decision, suggestion, behavior or event is given scientific or acceptable reasons. While members of underdeveloped societies tend to obey authority and habits in general without feeling the need to question and think critically, members of developed societies tend to contribute to the development process of both themselves and their societies thanks to their awareness of critical thinking and questioning. Reasons are concrete or abstract structures that establish the legitimacy of a thought, claim, decision, suggestion, behavior or event. Just as a scientist has to support his hypothesis with facts to verify it and a legal person has to base his judicial decision on both facts and laws to establish it correctly, individuals who continue their daily lives also need to associate the reasonableness of their behaviors with certain reasons. Naturally, in this presentation, we will try to systematically determine what kind of functions reasoning has in terms of critical thinking, both in our scientific activities and in our individual and social lives.

Keywords: Critical Thinking, Reason, Reasoning, Questioning, Philosophy.

Giriş

Türkçe literatürde “eleştirel düşünme” ve “eleştirel düşünce” ifadelerinin neredeyse birbiriyle değiştirilebilir bir eş anlamlılık bağıntısıyla belirsiz ve dikkatsiz bir şekilde kullanımı oldukça yaygındır. Bu iki tanımla ifadesi ile kastedilenlerin bilinçli bir şekilde seçilip ayırt edilmemesi bizi öncelikle bir tanımsal çerçeve belirlemeye sevk etmektedir.

“Düşünme” zihnin gerçekleştirdiği bir etkinliği, “düşünce” ise zihinsel tasavvurlardan müteşekkil bir soyut yapıyı temsil etmektedir. Haliyle, “etkinlik”in ve “yapı”nın kategorik farklılığı “düşünme” ve

“düşünce” arasındaki farklılığın temel göstergesidir. Sözelimi, “Türkiye Cumhuriyeti demokratik hukuk devletidir.” cümlesi dilsel olarak dışsallaştırdığımız ve bu satırlara aktardığımız bir “düşünce” iken, bu düşünceyi doğruluk ve yanlışlık bakımından sorgulamak ise bir “düşünme”dir (Yeşil, 2024: 47-55).

Bir akademik disiplin olarak eleştirel düşünme sadece “düşünceler üzerine düşünmeyi değil aynı zamanda hem düşünme [yani bilişsel süreçler] üzerine düşünmeyi hem de tutumlar, duygular, davranışlar, kararlar ve olgular üzerine düşünmeyi konu edinmektedir. Bu disiplini sadece düşünceleri konu edinen bir zihinsel hesaplama mekanizması olarak görmek gerek bireysel ve toplumsal değerlendirmelerde gerekse bilimsel faaliyetlerde pek çok hususun göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Eleştirel düşünme akıl yürütme ile paralel işleyen bir etkinliktir. Akademik literatürde argümantasyon kavramı ile ifade ettiğimiz akıl yürütme iddia, gerekçe, istisna ve çürütücü gibi unsurlar barındıran bir zihinsel hesaplama işlemidir. Bu bakımdan, eleştirel düşünebilmek bir konuşmaya, yazıya veya filme gömülen iddia, gerekçe, istisna ve çürütücü gibi unsurları öncelikle seçip ayırt edebilmeyi ve ardından, bu unsurlar vasıtasıyla kurgulanan akıl yürütme bağıntısını tartışabilmeyi gerektirmektedir. Bu yönüyle, sözelimi, muhatabının ileri sürdüğü iddiayı veya bu iddiayı desteklemek için kullandığı gerekçeyi seçip ayırt edemeyen birisinin bağlam itibarıyla bazı eleştiri cümleleri kullanması ne eleştirel düşünmedir ne de metodolojik sorgulamadır. Üstelik eleştirel düşünme bir yönüyle, akıl yürütmeyi yani argümantasyonu aşan bir etkinliktir. Eleştirel düşünürün bir konuşmacının veya yazarın muhataplarını argüman dışı unsurlara başvurmak suretiyle ikna etmeye veya yanıltmaya çalışmasını görece fark edebiliyor olması bu türden bir durumdur (Yeşil, 2024: 121-173).

Akıl yürütmedeki merkezi konumundan dolayı, gerekçelendirme eleştirel düşünme etkinliğinin omurgasıdır. Bu omurga bazen bireysel bazen toplumsal bazen ise bilimsel standartların ve ölçütlerin işleyiş mekanizmasıdır. Akıl yürütme birbiriyle nedensel olarak alakalı en az iki düşünceden oluştuğuna göre, muhataba tek bir düşünceyi akıl yürütme olarak sunmak olanaklı değildir. Eleştirel düşünme faaliyeti sorularla işleyen bir mekanizmadır ve tutumlara, duygulara, düşüncelere, davranışlara, kararlara ve olgulara yönelik bu sorular duruma ve bağlama göre pek çok farklı cümle yapısıyla kurgulanabilir olsalar da bu işleyişin en temel ve yalın hali “niçin” veya “neden” sorularıdır. İster karmaşık isterse yalın halleriyle konu edilsinler, bu soru tiplerini incelemek gerekçelendirmenin ne türden işlevlerinin bulunduğunu belirginleştirmektedir.

1. Gerekçelendirmenin Bireysel Yaşantılara Etkisi

Herhangi bir tutumu, duyguyu, düşünceyi, davranışı, kararı veya olguyu olduğu gibi kabullenip susmak insan doğasına aykırı bir davranıştır. Bir tutumun neden gösterildiğini, bir duygunun niçin benimsenildiğini, bir düşüncenin neden doğrulandığını veya yanlışlandığını ya da bir davranışın niçin gerçekleştirildiğini sormak insan doğasının olağan bir işleyişidir. Üstelik bireyler bu soruları sadece muhataplarına değil aynı zamanda kendi kendilerine de yöneltmektedirler (Tilly, 2006: 4).

Bireylerin gerekçelendirme maksadıyla diğer bireylere sordukları sorular daha çok bireylerarası yaşantılarla ilişkili iken, kendi kendilerine sordukları sorular ise genel itibarıyla kendi iç dünyaları ve karakterleri ile doğrudan ilişkilidir. Her ne kadar “Sorgulanmayan hayat yaşanmaya değer.” (Platon, 2021: 38a) mottosunu havalı bir söylem olarak dillendirmek hoşsa gitse de bireylerin kendi tutumlarına, duygularına, düşüncelerine ve davranışlarına ilişkin niçin veya neden sorularını yöneltebilmeleri hayli cesaret gerektiren bir içsel mücadeledir (Sherif, 2018: 33).

Eleştirel düşünme açısından, gerekçelendirmenin ilk işlevi bireysel yaşantılara doğrudan etki etmesidir. Diğer canlılardan farklı olarak, insan, zihninde binlerce ilke, bilgi, varsayım ve dogma bulunduran bir varlıktır. Bu unsurların bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde tarihsel aktarımlardan, dinsel öğretilerden, bilimsel verilerden, toplumsal alışkanlıklardan ve eğitim-öğretim hedeflerinden hareketle zihne yerleşmiş olmaları mümkündür. Bu bakımdan, nasıl ki otomasyon sistemleri işlemcilerine gömülen algoritmalarla işleyen mekanizmalar ise insan da zihnindeki ilkeler, bilgiler, varsayımlar ve dogmalar vasıtasıyla yaşamını düzenleyen bir canlıdır.

İnsanın zihninde belirli ilkelerin, bilgilerin, varsayımların ve dogmaların bulunması bunların her zaman ne doğru olmalarını ne de birer başvuru kaynağı olmalarını garanti etmektedir. Üstelik bu ilkeler, bilgiler, varsayımlar ve dogmalar genel itibarıyla bireylerin tekilliğini aşır topluma malolan ölçütler ve

kabullerdir. Nitekim bu ölçütlerin ve kabullerin birer norm olarak kullanım değeri sınırlı sayıdaki bireyden ziyade toplumun genel tercihinine göre belirlenmektedir (Sherif, 2018: 3). Tabii ki toplumsal tercih genel itibarıyla yanlış ve bencilce çıkarıcılığa eğilimli ise sosyal sermaye kaybı kaçınılmazdır. Sözgelimi, bir kamu kurumundaki idareciler hatta hukuku, adaleti ve dürüstlüğü anlatmakla yükümlü akademisyenler hayli etkili bir referansla kuruma başvuran birisini işe alır ve bu davranışlarını “Kaz gelecek yerden tavuk esirgenmez.” sözüyle ya da iltimas ve istismar ilişkileriyle kamu görevine atanan bu kişi ilgili davranışını “Nasıl olsa herkes yapıyor.” ifadesiyle gerekçelendirilebilir. Halbuki davranışları bu türden [gizli ve] meşru olmayan kabullere dayandırmak sadece bireysel yönüyle iyi bir insan olmayı engellemekte aynı zamanda toplumsal yönüyle kamusal işleyişin gerektirdiği şeffaflığı ve adaleti yerle bir etmektedir (Aristoteles, 2022: 1369a-1370a).

Eleştirel düşünme açısından, bireyler gerekçelendirme biçimleri ile kendi karakterlerini şekillendirmektedirler. Üstelik bireyler bu şekillendirmeyi sadece davranışlarını değil ayrıca tutumlarını, duygularını ve düşüncelerini de gerekçelendirmek suretiyle yapmaktadırlar. Sadece davranışları hukuksal açıdan doğru ve meşru gerekçelere dayandırmak toplumsal olarak yeterli gibi görünse de bireyler kendi iç dünyalarını temiz tutmak veya arındırmak için tutumlarını, duygularını ve düşüncelerini de meşru ölçütlerle gerekçelendirmek zorundadırlar. Sözgelimi, bir öğretmenin öğrencisine yönelik olumsuz tutumunda, bir kiracının ev sahibine yönelik olumsuz duygusunda veya bir amirin memuruna yönelik olumsuz düşüncesinde haklı olup olmadığını sorgulaması yani tutumunu, duygusunu ve düşüncesini meşru ölçütlerle gerekçelendirmesi herşeyden önce kendi iç dünyasını temiz tutması veya arındırması ile doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan, x’ten uzak duran, y’ye öfke besleyen veya z’nin kötü olduğunu düşünen bireyin bu tutumunu, duygusunu veya düşüncesini haklılandırmadıkça sadece x’e, y’ye veya z’ye değil ayrıca kendisine de kötülük yapmaktadır. Antik dönem felsefe eserlerinde kötülük yapmanın mı yoksa kötülüğe maruz kalmanın mı daha kötü olduğu uzun uzadıya tartışılmaktadır. Bu tartışmalardan çıkarılan nihai sonuç, kötülük yapmanın kötülüğe maruz kalmaktan daha kötü olduğudur. Çünkü kötülüğe maruz kalan birey, fiziksel olarak zarara uğramış olsa bile, kötülük yapmadığı için en azından kendi iç dünyasını ve karakterini temiz tutabilmektedir. Halbuki aynı şeyi kötülük yapan birey için söylemek mümkün değildir.

Eleştirel düşünme açısından, bireyler gerekçelendirme biçimleri ile kendilerini tanıma fırsatı bulmaktadırlar (Yeşil, 2024: 79-88). Bireyler her ne kadar kendi durumlarını destekleyen kanıtları cımbızlamaya eğilimli olsalar da gerekçelendirme faaliyetine yönelmekle aslında kendi doğrularını ve yanlışlarını daha bilinçli bir şekilde ayırt edebilir hale gelmektedirler. Bireylerin kendi yanlışlarını göz ardı etme ya da başarısızlık durumunda başkalarını suçlama eğiliminde olmaları bazen onların benliklerini muhafaza etme içgüdüleriyle ilişkilendirilmektedir. Sürekli kendi yanlışlarına odaklananların en nihayetinde kendilerinden nefret eder hale gelmeleri ya da başarısızlıklarından dolayı sürekli kendilerini suçlayanların bunalıma girmeleri bu iki durumun birer yansımasıdır. Halbuki bireylerin sadece [kendi] yanlışlarını görmezden gelmeleri değil aynı zamanda başarısızlıklarından dolayı başkalarını suçlamaları da gereksiz bir benlik yüceltmesine ve dolayısıyla aşırı bir özgüvene ve tembelliğe neden olabilmektedir. Halbuki bireylerin kendi yanlışlarını ve başarısızlıkları makul ölçütlerle gerekçelendirebilmeleri daha gerçekçi bir benlik inşa etmelerini kolaylaştırmaktadır.

Filozofların geneli “kendini bilme”yi en üst bilgelik olarak değerlendirmektedir. Hiç şüphesiz kendi tutumlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını sorgulama ve gerekçelendirme cesareti gösteremeyenlerin bu bilgeliği, bırakınız elde etmeyi, amaçlamaları bile söz konusu değildir. Halbuki bu türden bir bilgelik arayışı bireylerin sadece kendileri değil ayrıca hem diğer bireyler hem de evren ile daha dengeli ve sağlıklı bir ilişki kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Haliyle, gerekçelendirmeyi bilmek ve istemek insanın “kendini bil”mesine ve dolayısıyla, sorumluluklarını fark etmesine yardımcı olmaktadır.

Gerekçelendirmenin ne olduğunu ve nasıl işlediğini bilmeyen hatta bu entelektüel işleyişi öğrenmekten bile isteye uzak duranların kendi tutumlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını en azından kendi iç dünyalarında sorgulamaları beklenen bir durum değildir. Bu durumdaki bireyler birer ölçüt veya standart konumundaki meşru gerekçeleri göz ardı etmekle zamanla hem kendilerini sürekli haklı görme illetine yakalanmakta hem de hukuksal ve ahlaksal ilkelerle sağlam bir karakter inşa etmekten ziyade güç ilişkilerine göre eğilip bükülen birer bukalemuna dönüşmektedirler. Bu bakımdan, nasıl ki bir hâkim mahkemeyi bireysel mülkü gibi görmeyip kararlarını yasal ve [gerektiğinde] ahlaksal

gerekçelere dayandırmakla “adil” oluyor ise sözgelimi, kamudaki bir idareci [veya akademisyen] de kararlarını yasal ve [gerektiğinde] ahlaksal gerekçelere dayandırma durumuna göre “iyi” veya “kötü” niteliğini kendi benliğine bizzat kendi elleriyle etiketlemektedir.

2. Gerekçelendirmenin Toplumsal Yaşantılara Etkisi

Gerekçelendirme her ne kadar doğrudan bireysel yaşantıları etkileyen hatta bu yönüyle, karakter inşasını biçimlendiren bir işleyiş olsa da bireyler özel yaşantıları ile ilişkili tutumlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını her bir durumda illaki dışsal olarak gerekçelendirmek zorunda değildirler. Hatta bırakınız tekil bir bireyi, iki kişi birbirini seviyor ise onlara birbirilerini neden veya niçin sevdiklerinin sorulması pek çok durumda özel hayatın gizliliğine müdahale olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan, toplumsal alan, özel yaşamdan farklı bir şekilde, neredeyse tamamen gerekçelere göre düzenlenmekte ve işlemektedir. Toplum tesis etmek, bırakınız medeni olup olmamasını, birer norm olarak gerekçelerin bulunmadığı durumda olanaklı değildir. Böyle bir ortam herkesin birbirini ezmek ya da boğazlamak için fırsat kolladığı bir doğa durumudur. Bu bakımdan, toplumlar tutumların, duyguların, düşüncelerin ve davranışların doğruluklarının ve yanlışlıklarının, haklılıklarının ve haksızlıklarının, iyiliklerinin ve kötülüklerinin, güzelliklerinin ve çirkinliklerinin gerekçelere göre belirlendiği karmaşık yapılardır (Tilly, 2006: 15-20).

Nasıl ki gerekçelendirmenin bireysel yaşantılara etkisinde psikolojik vurgu ön plana çıkmakta ise toplumsal yaşantılara etkisinde ise hukuksal, ahlaksal, dinsel, sosyal ve iktisadi vurgular ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan, muhatap olunan veya maruz kalınan meselelerin öncelikle, hangi alanlarla ilişkili olduklarının seçilip ayırt edilmesi ve ardından, söz konusu meselelerin ilgili alanlara özgü gerekçelere yani normlara veya ölçütlere göre değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Tilly, 2006: 70). Tabiki bunu yapabilmek hem gerekçelendirmenin önemine hem de alanlar ve disiplinler arasındaki ayrıma ilişkin farkındalığa sahip olmakla olanaklıdır. Nitekim maruz kalınan bir olayın hukuk alanıyla mı yoksa ahlak alanıyla mı ilişkilendirilmesi gerektiğini ayırt edemeyen bireyin meşru ölçütlere dayanarak sağlıklı bir değerlendirme yapması olanaklı değildir. Hatta maruz kalınan bir hukuksal olayın hırsızlık olarak mı yoksa gasp olarak mı nitelendirilmesi gerektiğini ayırt edemeyen dahası, böyle bir ayırımın farkında bile olmayan bireyin de meşru gerekçelere dayanarak sağlıklı bir değerlendirme yapması olanaklı değildir.

Toplum oluşturmada ve toplumsal ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmede gerekçelendirme ne denli önemli ise özellikle kamusal işlerde sadece şeffaflığın tesis edilebilmesi için değil aynı zamanda temel hak ve özgürlüklerin garanti altına alınabilmesi için de hem gerekçelendirme sorumluluğu hem de gerekçelendirme özgürlüğü elzemdir. Gerekçelendirme sorumluluğu nasıl ki bir hâkimin sanığa yönelik keyfi kararını engellemekte ise kamusal işlerde [özellikle] yöneticinin hem keyfi kararlar almasını hem de yönetilenlere yönelik keyfi uygulamalarda bulunmasını engellemektedir (Tilly, 2006: 105-108). Çünkü meşru gerekçeleri göz ardı edip keyfi kararlar vermek ve uygulamalarda bulunmak sadece yöneticilere değil aynı zamanda kamusal işleyişe yönelik de toplumsal öfke doğurmaktadır. Diğer taraftan, gerekçelendirme özgürlüğü demokrasinin doğrudan bir yansımasıdır. Bireylere maruz kaldıkları haksızlıklara karşı meşru gerekçeleri teminat olarak kullanmak suretiyle kendilerini savunma hakkının tanınmadığı toplumlarda zamanla gizli ve şaibeli işlerin artması ve dolayısıyla, toplumun içten içe çürümesi beklenen bir durumdur. Bu bakımdan, gerekçelendirme özgürlüğü hem temel hak ve özgürlüklerin korunması hem de toplumların gelişmesi için temel bir esastır. Haliyle, eleştirel düşünme açısından, bir toplumun gerekçelendirme kültürüne sahip olup olmaması o toplumun gelişip gelişmemesini doğrudan etkilemektedir (Yeşil, 2024: 88-121).

3. Gerekçelendirmenin Bilimsel Faaliyetlere Etkisi

Gerekçelendirme sadece bireysel ve toplumsal yaşantıları değil aynı zamanda bilimsel faaliyetleri de doğrudan etkilemektedir. Aslında bir faaliyetin bilimsel olup olmaması, onun iddialarının veya kuramlarının meşru gerekçelere doğrudan dayandırılıp dayandırılmaması ile belirlenmektedir. Elbette sosyal disiplinleri ve pozitif bilimleri etkilemesi bakımından gerekçeler yapı bakımından farklılaşmaktadır. Aslında bu durum disiplinlerin hem farklı meseleleri konu edinmelerinin hem de böylelikle kendi aralarında farklılaşmalarının temel unsurudur. Üstelik bu durum sosyal disiplinleri bilim statüsünden tamamen dışlamayı da gerektirmemektedir. Çünkü bu disiplinler de hem tümevarımsal veri birikimini işleme ve yorumlama hem de tümdengelimsel kabulleri denetleme ve

sınama bakımından gerekçelendirme faaliyetini esas almaktadırlar. Sözelimi, iktisat disiplini tamamen bir pozitif bilim olarak görülmesi bile, arzı artan ürünlerin fiyatlarının azalacağını ya da talebi artan ürünlerin fiyatlarının yükseleceğini bu disiplinin meşru gerekçelerine yani olgusal verilere dayanarak kanıtlamak [mutlak bir kesinlikte olmasa bile] olanaklıdır.

Toplum olmak ve bu toplumun işleyişini ve gelişimini iktisat, hukuk, ahlak ve siyaset gibi disiplinlerin birikimine bağımlı kılmak esas olduğuna göre, her bir disiplin kendine özgü gerekçelerle veya normlarla işlemektedir. Sözelimi, hukuk haklılık ve haksızlık nitelendirmelerine, sanatlar ise güzellik ve çirkinlik nitelendirmelerine göre işlemektedir. Bu yönüyle, hukuku güzel ve çirkin nitelendirmeleriyle işleyen bir disiplin veya alan olarak görmek ne denli garip olarsa sanatları da haklı ve haksız nitelendirmeleriyle işleyen disiplinler veya alanlar olarak görmek de o denli garip olacaktır.

Fizik, kimya ve biyoloji gibi disiplinler konu edindikleri meselelere ilişkin iddiaları ve kuramları olgusal gerekçelere yani somut verilere dayandırma işlevleriyle pozitif bilim adını almaktadırlar (Yeşil, 2024: 151-164). Aynı şekilde, bu disiplinlerle ilgilenen araştırmacılar da iddialarını olgularla destekleme ilkesellikleriyle bilim insanı ünvanı almayı hak etmektedirler. Elbette olguları yani somut verileri konu ediniyor olsalar bile bilim adamlarının iddialarında ve gerekçelerinde yanılmaları olasıdır. Çünkü somut veriler veya olgular çürütülemeyen kendilikler yani gerçekler olsalar da buradaki yanılma olasılığı gerçeğin kendisinden ziyade, bilim insanının bu gerçeğe ilişkin betimlemesinden kaynaklanmaktadır. Bilimsel iddiaların ve gerekçelerin diğer bilim insanlarının incelemesine ve sınamasına açık olması hem bahse konu yanılma olasılığını bir sorun olmaktan çıkarmakta hem de bilimsel birikimin ortak kullanımını ve geliştirilmesini olanaklı kılmaktadır.

Sonuç

Eleştirel düşünme açısından, gerekçelendirme hem bireysel ve toplumsal yaşantıları hem de bilimsel faaliyetleri doğrudan etkilemektedir. Bu faaliyet bireylerin kendilerini tanımlarına ve sağlam karakter inşa etmelerine olanak sağladığı gibi toplumsal ilişkilerini daha seviyeli bir şekilde sürdürme farkındalığı edinmelerine imkân sağlamaktadır. Diğer taraftan, gerekçelendirme olmazsa herhangi bir faaliyeti bilimsel etkinlik olarak adlandırmak söz konusu olmayacaktır. Bu bakımdan, gerekçelendirmenin ne olduğu ve nasıl işlediği sadece akademisyenlere ve uzmanlara özgü bir mesele değil, mümkün olduğu oranda bütün halk tarafından öğrenilmesi gereken bir işlemdir.

Kaynakça

- YEŞİL, M. (2024). Eleştirel Düşünme ve Akıl Yürütme, NEU Press, Konya.
- PLATON. (2021). Sokrates'in Savunması, (Çev.) ÇOKONA, A., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- TILLY, C. (2006). Why? – What Happens When People Give Reasons and Why, Princeton University Press.
- ARİSTOTELES. (2022). Retorik, (Çev.) ÇOKONA, A., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- SHERIF, M. (2018). The Psychology of Social Norms, Harper & Brothers Publishers.

Makale id= 44

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-7070-042X

| 212

Platon'un Gorgias Adlı Eseri Açısından, Retoriğin Ele Alınma Biçimi**Doç.Dr. Mustafa Yeşil¹**¹Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet: Retoriğin ne olup ne olmadığına ilişkin soruşturmalar felsefe tarihinin el ilginç tartışmalarından birisidir. Bu tartışma içeriklerinin bugün iletişim, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler ve pazarlama gibi pek çok alanla doğrudan ilişkili olması söz konusu soruşturmaların güncelliğinin bir göstergesidir. Platon Gorgias adlı eserinde, Sokrates'in aktarımıyla, retoriğin ne olup ne olmadığını uzun uzadıya tartışmaktadır. Özellikle bu eser merkeze alındığında, Platon'un retoriği bir sanat olarak görmediği hatta onu dalkavuklukla doğrudan ilişkilendirdiği görülmektedir. Filozofun bu bağlamdaki anlatımlarını tıp sanatı ve aşçılık mesleği gibi çeşitli alanlardan esinlenerek oluşturduğu metaforlar ve değer hiyerarşileri yardımıyla açıklaması retoriğe yönelik eleştirileri daha belirgin ve şiddetli hale getirmektedir. Biz bu sunumda öncelikle, Platon'un Gorgias adlı eserinde retoriğe ne türden eleştiriler yönelttiğini tespit edecek ve ardından, filozofun söz konusu eleştirilerin giderilmesiyle makul bir şekilde yapılandırılmış bir retorik önerisinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Platon, Gorgias, Retorik, Konuşmacı, Dinleyici, Zevk, Doğruluk, Manipülasyon.

In Terms of Plato's Gorgias Book, the Way Rhetoric Is Treated

Abstract: The investigations into what rhetoric is and what it is not are one of the most interesting discussions in the history of philosophy. The fact that the contents of these discussions are directly related to many fields such as communication, political science, international relations and marketing is an indication of the actuality of these investigations. In his book Gorgias, Plato, with the citation of Socrates, discusses at length what rhetoric is and what it is not. Especially when this book is taken into consideration, it is seen that Plato does not see rhetoric as an art and even directly associates it with flattery. The philosopher's explanation in this context including metaphors and value hierarchies inspired by various fields such as the art of medicine and the profession of cooking makes the criticisms against rhetoric more apparent and severe. In this presentation, we will first determine what kind of criticisms Plato made against rhetoric in his book Gorgias, and then try to reveal whether the philosopher has a reasonably structured rhetoric project if the mentioned criticisms are eliminated.

Keywords: Plato, Gorgias, Rhetoric, Speaker, Listener, Pleasure, Truth, Manipulation.

1. Retoriğin Ne Olduğuna İlişkin Tartışma

Platon'un Gorgias adlı eseri retorik ile alakalı ilk tarihsel tartışma metinlerinden biridir. Platon'un kanaatlerini Sokrates'in ifadeleriyle öğrendiğimiz bu diyalogun diğer katılımcıları Kallikles, Khairephon, Gorgias ve Polos'tur. Metin genel itibarıyla bir tarafta Sokrates'in, diğer tarafta ise Gorgias'ın ve Polos'un kanaatleriyle şekillenmektedir. Sokrates'in ifadelerinden açıkça anlaşıldığı üzere, Platon diyalog boyunca kendisini retorik karşıtı bir konuma yerleştirmektedir. Biz bu sunumda hangi katılımcıların hangi soruları ve açıklamaları ön plana çıkardıklarını aktarmaktan ziyade, retoriğe ilişkin genel soruları ve açıklamaları problematik bir şekilde tartışmaya odaklanmaktayız.

Sokrates diyalogun başlangıcında muhataplarına retoriğin "ne olduğu"na ilişkin sorular sormakta, ancak muhatapları bu soruları retoriğin "nitelik"lerine ilişkin açıklamalar yaparak yanıtlamaktadırlar. Halbuki retoriğin "ne olduğu"nu sormak bir tanım arayışı iken, bu soruyu retoriğin çeşitli "nitelik"lerini sayıp

dökmek suretiyle yanıtlamaya girişmek çok geniş bir özellikler kümesi etrafında gezinip durmaktan başka bir şey değildir. Diğer taraftan, nasıl ki kunduracı ayakkabı yapmayı, dokumacı kumaş dokumayı ve hekim hastaları iyileştirmeyi konu edinmekte ise retorik de neyi konu edindiğini belirlemek gerekmektedir (Platon, 2022: 447a-448d; Çataloluk, 2008: 27-28; Baba, 2018: 204-207).

Retorik taraftarı katılımcılar retorik konusunun “sözler” olduğunu belirtmekte ve bu açıklamaya yönelik sorulara verdiği cevaplarda ise sadece retorik değil ayrıca tıbbın, beden eğitiminin ve aritmetiğin konusunun da “sözler” olduğunu kabul etmek durumunda kalmaktadırlar. Tabii ki bu kabulden sanki retorik, tıp, beden eğitimi ve aritmetik aynı şeylermiş gibi bir sonuç çıkmaktadır. Haliyle, bu muallaklığı ortadan kaldırmak için tıbbın sağlığa, beden eğitiminin vücudun güzelleştirilmesine ve aritmetiğin tek ve çift sayılara ilişkin sözleri konu edindiğine dair açıklamalar yapılmaktadır (Platon, 2022: 449a-452e).

Bağlam itibarıyla tartışma, retorik özgü sözlerin ne ile ilgili olduğuna gelince, bir retorik taraftarı olarak Gorgias, bu sözleri insanla ilgili bütün işlerin en büyükleri ve en mükemmeleri ile ilişkilendirmektedir. Bu noktada Sokrates bir değer hiyerarşisi ortaya koymakta ve insan yaşamına ilişkin iyiliklerin en üstününün ve haliyle birincisinin sağlık, ikincisinin güzellik ve üçüncüsünün ise zenginlik olduğunu belirtmektedir. Yani onun açısından, tıbbın sağlığı, beden eğitiminin güzelliği ve sarrafın zenginliği ortaya çıkardığı bir durumda, retorik insan için en üstün etkinlik olduğunu ileri sürmek pek makul bir iddia değildir. Bu noktada, retorik taraftarları, retorik insanlara hem özgür olma hem de hükmetme olanakları sunduğunu ve böylelikle, bir retorikçinin sadece sağlığı ortaya çıkaran hekim değil ayrıca güzelliği ortaya çıkaran beden eğitimi öğretmeni ve zenginliği ortaya çıkaran sarraf üzerinde de ikna etme ve hükmetme gücünün bulunduğunu hatta bu kimseleri isterse kendi çıkarına hizmet edecekleri şekilde kullanabileceğini iddia etmektedirler. Nitekim Atina’daki tersaneler, surlar ve limanlar, meslekten olanların öğütlerinden ziyade bir bölümü Themistokles’in, bir bölümü de Perikles’in öğütleri ve ikna ediliği ile inşa edilmiştir (Platon, 2022: 455a-457d).

Sokrates, retorik konusunu sözler olarak belirleyen muhataplarına, retorik ve aşçılık arasında benzerlik kurarak yanıt vermektedir. Onun açısından, nasıl ki aşçı sunduğu yemeklerle yemek yiyenlere zevk ve hoşnutluk vermeyi gaye edinmekte ise retorikçi de dinleyenlere zevk ve hoşnutluk vermeyi gaye edinmektedir. Bu bakımdan, retorik dalkavukluk türlerinden birisi olduğuna göre, retorikçi de sözleri sırf kişisel çıkarı uğruna dinleyicinin hoşuna gidecek şekilde ayarlayan ve eğip büken bir dalkavuktur. Haliyle onun iyi ve doğruyu arama gibi bir kaygısı bulunmamaktadır (Platon, 2022: 462a-465e; Aristoteles, 2022: 1371a-1371b).

Sokrates retorik bir sanat olamayacağını tekrar tekrar dile getirmekte, onun olsa olsa bir görenek olacağını ileri sürmektedir. Çünkü sanat kuralları ve bu kuralların işleyiş biçimi belirli bir yapı iken, görenek ise bireysel ve toplumsal alışkanlıklarla sürdürülen ve haliyle, eğitim-öğretime konu olabilecek düzeyde yapısı ve kuralları belirlenmeyen gündelik bir işleştir.

2. Retorik Faydalı Olup Olmaması

Muhatapları retorik insanlara özgür olma, hükmetme ve ikna etme olanakları sunduğunu ve dolayısıyla, onun faydalı olduğunu iddia etseler de Sokrates kesinlikle bu kanaatte değildir. Üstelik insanların retorik sırf kendilerini savunmak için kullanmaları bile bu durumu değiştirmemektedir. Çünkü haksızlık yapan birinin retorik kullanarak kendini savunması yani haksız iken haklı çıkmaya çalışması doğru bir davranış değildir. Diğer taraftan, tarihsel yönüyle tiranlık ve retorik arasında yakın bir bağ bulunmakta, tiranlar kendi çıkarları uğruna halkı manipüle edebilmek için ya retorik bizzat kullanmakta ya da çevrelerindeki retorikçilerden yardım almaktadırlar. Bu türden bir işleğin bırakınız faydalı olmasını, yalnızca dinleyicilere zarar vermekle kalmamakta aynı zamanda retorikçilerin yani konuşmacıların kendilerine de zarar vermektedir (Platon, 2022: 478a-480e; Aristoteles, 2022: 1365b-1367b).

Platon’un *Gorgias* diyalogundaki en yoğun içeriklerden biri haksızlık yapmanın mı yoksa haksızlığa uğramanın mı daha kötü olduğuna dair çetrefilli tartışmadır. Metnin akışı itibarıyla bu tartışma retorik tartışmalarından tamamen bağımsız bir konu gibi görünse de bağlam itibarıyla söz konusu tartışmanın retorik tartışmaları ile doğrudan ilişkili olduğunu iddia etmek olanaklıdır. Çünkü birincisi, retorikçi sözlerini dinleyicinin hoşuna gidecek şekilde eğip bükmeyle sofistçe bir davranış sergilemekte, yanıltmak ve manipüle etmek suretiyle dinleyicisine haksızlık etmektedir. İkincisi ise, retorikçi sözlerini

eğip bükmele her ne kadar kendisinin kazançlı çıkacağını varsayıyor olsa da haksızlık yapmakla aslında kendini daha kötü bir birey haline getirmektedir.

Haksızlık yapmanın mı yoksa haksızlığa uğramanın mı daha kötü olduğuna ilişkin tartışma ceza psikolojisi açısından önemli ipuçları içermektedir (Platon, 2022: 507a-511d). Şöyle ki haksızlığa uğrayan kişi fiziksel veya psikolojik açıdan bir mağduriyet yaşamış olsa bile bu durumda o en azından kendi karakterini kirlilememektedir. Diğer taraftan, haksızlık yapan kişi muhatabına fiziksel veya psikolojik bir zarar vermiş olsa bile bu durumda o bizzat haksızlık yapmakla kendi karakterini kirlilemektedir. Üstelik bu kişinin yaptığı haksızlığın cezasını çekmemesi onun durumunu daha da kötüleştirmektedir. Nasıl ki fiziksel bir hastalık tıp tarafından tedavi edilmeli ise, ruhsal bir hastalık da adalet tarafından tedavi edilmelidir. Çünkü adalet ruhun tıbbıdır. Bu bakımdan Sokrates, sadece özel değil aynı zamanda kamusal yaşantılarda da haksızlığa uğramaktan çok haksızlık yapmamaya dikkat etmenin gerekliliğine dikkat çekmekte ve böylelikle hem başkalarını pohpohlamama hem de sözlerde ve eylemlerde doğruluktan sapmama konusunda tavsiyelerde bulunmaktadır. Bağlam itibarıyla, filozofun hem başkalarını pohpohlama hem de sözlerde ve eylemlerde doğruluktan sapma konusunu ön plana çıkarmakla aslında retorikçileri eleştirdiği tartışma götürmeyecek derecede açıktır. Nitekim diyalog boyunca retoriğe yönelik en büyük eleştiri, onun doğruluğu, iyiliği ve diğer erdemleri temel almaması yani onun sadece pohpohlama ve dalkavukluk ile ikna yolunu ön plana çıkarmasıdır (Yeşil, 2024: 14).

Sonuç

Platon'un Gorgias diyalogu retorik ile alakalı tartışmalara dair neredeyse ilk metindir. Yalnızca bu metinden hareket edilirse, Platon açısından, retoriğin henüz yapısının, kurallarının ve işleyişinin belirlenmediği açık bir şekilde ortadadır. Ancak bu metinde hem retoriğe ilişkin olumsuz kaygılardan hem de şayet mümkün ise yapılandırılması olanaklı bir retoriğin nasıl olması gerektiğine dair ipuçlarından bahsedilmesi önem arz etmektedir. Nitekim bütün bu tarihsel açıklamalar Aristoteles'e retoriği bir sanat olarak yapılandırma bakımından esin kaynağı olmuştur. Nitekim Platon'un *Gorgias* diyalogunu Aristoteles'in *Retorik* adlı eseriyle mukayeseli bir şekilde okumak bu iddiayı destekleyen pek çok kanıt gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

- ARİSTOTELES, (2022), *Retorik*, (Çev.) ÇOKONA, A., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- BABA, C. (2018). "Retorikte Ethosun Yeri", *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2018 (67): 203-219.
- ÇATALOLUK, G. (2008). "Platon'un Gorgias Diyalogunda Hukuk ve Retorik", *İÜHFM C. LXVI*, 2008, (1): 23-38.
- PLATON, (2022). *Gorgias*, (Çev.) RİFAT, M. ve RİFAT, S., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- YEŞİL, M. (2024). "Aristoteles'in Retoriği Üzerine Bir İnceleme: Retoriğin Ne Olduğu ve Ona Kimin, Niçin İhtiyaç Duyduğu", *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 2024, (I): 11-28.

Makale id= 46

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0004-6420-5846

| 215

Edebi İstanbul: Zülfü Livaneli'nin Leyla'nın Evi, Mutluluk ve Son Ada Romanlarında Kentsel Ekoeleştiri**Araştırmacı Rana Feyza Yıldırım¹**¹Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

*Corresponding author: Rana Feyza Yıldırım

Özet: Bu araştırmada, yazar Zülfü Livaneli'nin *Leyla'nın Evi*, *Mutluluk* ve *Son Ada* romanları kent-doğa-insan üçlemesinden hareketle ekoeleştirin alt kavramlarından biri olan kentsel ekoeleştiri kapsamında incelenmektedir. Araştırmada yazarın eserlerinde mekân olan İstanbul başta kentsel ekoeleştiri kavramınca ele alınarak belirtilen romanlardaki diğer unsurlarda ekoeleştirel anlamdaki örnekleriyle yeniden yorumlanmıştır. Ayrıca insanın yaşadığı mekân ve doğal çevresiyle ilintili olduğunu edebi metinler üzerinden ortaya koyan ekoeleştiri kuramının toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik unsurlarından da etkilendiğini göz önüne koyan bu eserlerde var olan dinamik bir çeşitlilik de ortaya konulmuştur. Bu etkilenmelerin temelinde insanmerkezci bir yaklaşımın olduğu sonucuna varılarak bu durum çalışmanın inceleme mekânı olan İstanbul üzerinden analiz edilmiştir. Sonuç olarak araştırma, kentsel ekoeleştirin kavramsal çerçevesini belirleyerek ekoeleştirin odağı olan çevre ve insan etkileşimlerini de çalışma kapsamında belirtilen edebiyatın kurgu ürünleri olan romanlar üzerinden ele almıştır.

Anahtar Kelimeler: Kentsel Ekoeleştiri, Ekoeleştiri, İstanbul, Zülfü Livaneli

Literary Istanbul: Urban Ecocriticism in Zülfü Livaneli's Novels *Bliss*, *Leyla's House*, and *The Last Island*

Abstract: In this research, author Zülfü Livaneli's novels *Leyla's House*, *Happiness* and *The Last Island* are examined within the scope of urban ecocriticism, one of the sub-concepts of ecocriticism, based on the trilogy of city-nature-human. In the research, Istanbul, which is the place in the author's works, is primarily handled within the concept of urban ecocriticism, and other elements in the novels are reinterpreted with ecocritical examples. In addition, a dynamic diversity that exists in these works, which reveal that ecocriticism theory, which reveals through literary texts that human beings are related to the space and natural environment in which they live, is also affected by the social, cultural, economic and political elements of society, has also been revealed. It is concluded that an anthropocentric approach is at the basis of these influences and this situation is analyzed through Istanbul, the study's place of investigation. As a result, the research determines the conceptual framework of urban ecocriticism and deals with the interactions between the environment and human beings, which are the focus of ecocriticism, through novels, which are fictional products of the literature mentioned in the scope of the study.

Keywords: Urban Ecocriticism, Ecocriticism, Istanbul, Zülfü Livaneli

1. Giriş

Bu çalışma, doğanın edebiyata nasıl yansıtıldığını inceleyen edebî bir kuram olan ekoeleştiri çerçevesinde; Zülfü Livaneli'nin *Mutluluk* (2002), *Leyla'nın Evi* (2006) ve *Son Ada* (2008) romanlarında yer alan İstanbul mekânı üzerinden kentsel ekoeleştirin izini sürmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, kentsel ekoeleştirin insan doğası üzerinden kurduğu ekonomik, toplumsal ve sosyokültürel bağlamları ortaya koymaktır. Aynı zamanda romanlardaki İstanbul'un kent-doğa ilişkisi doğrultusunda nasıl şekillendiği incelenmiştir.

2. Problem Durumu

Çalışmanın temel problemi, bireyin yaşadığı çevre ve mekândan etkilenmesine rağmen bunun farkında olmamasıdır. Edebî metinlerde çevre ile kurulan ilişkinin nasıl ele alındığı, ekoeleştirisinin ortaya çıkışındaki temel gerekçelerden biri olarak kabul edilmektedir.

3. Amaç ve Sorular

- Kentsel ekoeleştirisinin kuramsal çerçevesi nedir?
- Bu kuramın sosyokültürel, ekonomik ve politik boyutları nelerdir?
- Kentin şekillenmesinde etkili olan dinamikler nelerdir?
- Livaneli'nin romanlarında kent, doğa ve insan nasıl temsil edilmektedir?

4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışma, Zülfü Livaneli'nin üç romanı ile sınırlıdır. Ekoeleştiri ve kentsel ekoeleştiri kavramlarının Türkçe literatürde yeterince işlenmemiş olması, konunun kavramsal zemininde bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5. Yöntem

Araştırmada öncelikle tezin kuramsal çerçevesi ele alınmış, ardından literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Kuramın temel ilkeleri, çevreci edebiyat kuramları ile birlikte incelenmiş ve metinler bu teorik bağlam içinde değerlendirilmiştir.

6. Bulgular

Romanlarda Kentsel Ekoeleştiri Temsilleri

1. Leyla'nın Evi

Zülfü Livaneli'nin *Leyla'nın Evi* adlı romanında İstanbul, bireysel bellek ve kültürel aidiyetin merkezi olarak konumlandırılmıştır. Romanın karakterleri, mekânsal temsiller aracılığıyla hem toplumsal dönüşüm süreçlerine hem de doğa-kent çatışmasına dair katmanlı anlamlar üretmektedir.

- **Leyla Hanım** karakteri, Osmanlı aristokrasisine ve İstanbul'un geleneksel yaşam biçimine duyulan nostaljik bağlılıkla şekillenen bir belleği temsil eder. Yalı yaşamı, doğayla iç içe geçmiş, tarihsel süreklilik taşıyan bir mekân olarak sunulurken; **derin ekoloji** ve **ekolojik benlik** kavramları üzerinden karakterin doğayla bütünlük kimliği vurgulanmaktadır.
- **Ali Yekta Bey**, kültürel sermayeye sahip olan, geçmişin sosyal değerlerini temsil eden bir figürdür. Konak yaşamı, bir tür **sosyal sahne** olarak kurgulanırken, gecekondü bölgelerine karşı geliştirilen mesafeli ve dışlayıcı tutum, sınıfsal ayrılmaların kent dokusu üzerindeki etkisini gözler önüne serer. Bu bağlamda karakter, **kültür ve kişilik** arasındaki ilişkiyi mekân temsili üzerinden kurar.
- **Yusuf**, kentin modern yüzünü temsil eden bir gazetecidir. Cihangir gibi semtlerde deneyimlediği yaşam tarzı üzerinden **mekânsal bağlılık** ile **metalaşan kent** gerçekliği arasında sıkışmış bir birey portresi çizer. Kentin tüketim odaklı dönüşümü, bireyin kimliğinde yer yer yabancılaşma yaratmaktadır.
- **İrfan Kurudal** ise İstanbul'u ulusötesi bir kimlik ve çokkültürlülük perspektifinden değerlendiren bir akademisyen olarak karşımıza çıkar. **Hiperkültür**, **kolektif hafıza** ve **yapay kent manzarası** kavramları üzerinden, kentleşmenin getirdiği kültürel çeşitlilik ve kimlik parçalanmaları ele alınır.

2. Mutluluk

Mutluluk romanında ise kır ve kent arasındaki kültürel, sosyolojik ve ideolojik farklar kadın karakterler üzerinden anlatılırken, ekofeminist bakış açısı romanın temelini oluşturur.

- **Meryem**, kırsalda büyümüş, geleneksel ataerkil yapının tahakkümü altındaki bir genç kadındır. Kent yaşamına adım atmasıyla birlikte kimliğinde bir dönüşüm süreci başlar. Bu süreçte **ekofeminizm** bağlamında, doğaya ve kadına yöneltilen tahakküm arasında kurulan bağlar ön plana çıkar. Meryem'in yaşadığı **kimlik yabancılaşması**, aynı zamanda patriyarkal zihniyetin kadın ve doğa üzerindeki etkilerini görünür kılar.
- **Rukiye (Roxy)**, göçmen bir ailenin çocuğu olarak modern şehir hayatına uyum sağlamış bir karakterdir. Rukiye'nin hikâyesi, **kültürel zincirlerden kurtuluş** ve bireysel özgürleşme bağlamında değerlendirilirken, şehir hayatının sunduğu kimlik çeşitliliği ile geleneksel yapılar arasındaki gerilimi yansıtır.
- Roman boyunca işlenen **gecekondu gerçekliği**, hızlı kentleşmenin beraberinde getirdiği mekânsal eşitsizlikleri ve sosyoekonomik sınıflar arasındaki uçurumu gözler önüne serer. Kentin düzensiz büyümesi, doğa-kent uyumunu bozmakla kalmayıp, kent sakinlerinin yaşam kalitesini de doğrudan etkilemektedir.

3. Son Ada

Son Ada, izole bir yaşam alanı üzerinden doğa-kent çatışmasını ve totaliter yapıların doğa üzerindeki etkilerini simgesel bir dille ele alır.

- **Başkan**, emekli bir asker olarak adada iktidar kurma çabası içerisinde. Onun doğayı düzenleme, denetleme ve dönüştürme arzusu, ekofobik yaklaşımın vücut bulmuş hâlidir. **Ekofobi**, doğaya yönelik korkunun, onun dizginlenmesi ve insanın hizmetine sunulması gerektiği düşüncesiyle birleşir. Başkanın söylemleri, aynı zamanda **derin ekoloji** karşıtı bir ideolojiyi temsil ederken; **mavi beşerî bilimler** perspektifinden doğayla kurulan ilişkinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ima eder.
- **Ada**, doğa ile uyum içinde yaşayan bir toplumun mekânı olarak kurgulanmıştır. Ancak başkanın gelişile birlikte bu denge bozulur. Ada, **biyobölgeselcilik** bağlamında değerlendirilirse, kendi ekolojik, kültürel ve politik döngüsüne sahip olan bir mikrokozmos niteliği taşır. Toplumun doğayla olan iç içe geçmiş yaşam biçimi, dış müdahalelerle dönüşürken, doğanın yalnızca bir kaynak değil, aynı zamanda kültürel bir yapı taşı olduğu vurgulanır.

7. Tartışma

Doğa Temelli Kavramların Dil Üzerindeki Yansıması

Doğa temelli kavramlar, dilin hem yapısal hem de anlam düzeyinde doğayla olan ilişkisini görünür kılmaktadır. Dilsel temsillerde doğa, yalnızca bir fon veya arka plan değil, bireyin algısını, kültürel kodlarını ve değer dünyasını şekillendiren bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda, metinlerde geçen kelime seçimleri, doğa imgeleri ve betimlemeler, yalnızca fiziksel çevreyi tasvir etmekle kalmayıp, insanın doğayla olan zihinsel ve duygusal bağını da yansıtır. Örneğin, yasemin kokusu, deniz rüzgârı ya da taş evler gibi imgeler; bellekte yer eden aidiyet biçimlerini ve kültürel hafızayı dil üzerinden inşa eder.

Ekofobik Söylemler

Ekofobi, insan merkezli düşüncenin bir uzantısı olarak doğaya karşı duyulan korku, küçümseme ya da yabancılaşmayı ifade eder. Bu söylem biçimi, doğayı insanın üzerinde tahakküm kurması gereken bir "öteki" olarak konumlandırır. Edebî metinlerde ekofobik söylemler; yılan, köpek balığı gibi doğaya ait unsurların tehditkâr temsilleriyle kendini gösterirken, aynı zamanda doğal çevrenin denetim altına alınması gerektiği yönündeki örtük mesajlarla da pekiştirilir. Böylece doğa, uygarlaşma ve ilerleme düşüncesi karşısında alt konuma yerleştirilir ve insan-doğa dengesizliği yeniden üretilir.

Mekânın Bellek ve Kimlik Aktarımındaki Önemi

Mekân, bireysel ve kolektif belleğin taşıyıcısı olarak kimlik inşasında merkezi bir rol oynar. Edebî anlatılarda mekân yalnızca fiziksel bir yer değil, aynı zamanda geçmişin izlerini taşıyan, aidiyet duygusunu besleyen ve kültürel sürekliliği sağlayan bir bellek alanıdır. Livaneli'nin romanlarında

İstanbul; konaklar, yalılar, apartmanlar ve sokaklar aracılığıyla hem bireysel kimliklerin hem de sosyokültürel yapının bir parçası olarak sunulmuştur. Bu mekânlar aracılığıyla karakterlerin kişisel tarihleri ile toplumsal dönüşümler arasında bir bağ kurulmakta, böylece kimliğin mekânla şekillenen yönü vurgulanmaktadır.

Yeni Kuşaklara Doğa ile Uyumlu Yaşam Biçiminin Aktarımı

Günümüz kentleşme pratikleri ve doğadan kopuk yaşam biçimleri, yeni kuşakların doğayla olan ilişkisini giderek zayıflatmaktadır. Bu bağlamda edebiyat, doğa ile uyumlu yaşam biçimlerini temsil ederek hem eleştirel bir farkındalık yaratmakta hem de alternatif yaşam biçimlerinin aktarımına aracılık etmektedir. Romanlarda, artık yerleşim alanı olmayan doğal çevrelerin tasviri, doğaya duyulan özlemi ve ekolojik yıkımın farkındalığını artırırken; yeni nesillere sürdürülebilir, doğa dostu bir yaşam algısının kazandırılması gerekliliğini de vurgular. Bu noktada edebî temsil, doğayla uyumlu yaşam biçimlerinin kültürel bir miras olarak gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

8. Sonuç

- Romanlarda yer alan kent temsilleri, bireyin kimlik oluşumunda belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Doğayı ve doğal olanı kabullenmek, kimlik ve çevre uyumunu sağlayarak yaşanabilir bir dünya inşa edilmesine katkı sunacaktır.
- Yaşamdan izler taşıyan mekânlar, bellekte kalıcı olup kültürel aktarımın sürekliliğinde önemli bir rol oynamaktadır.

9. Kaynakça

- Ağın, B. ve Yılmaz, Z. G. (2023). *Beşerî bilimlerin 50 rengi: çevreci, dijital, tıbbi ve posthüman sesler*. Nevşehir: Kapadokya Üniversitesi Yayınları.
- Livaneli, Z. (2020). *Son ada*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Livaneli, Z. (2023). *Leyla'nın evi*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Livaneli, Z. (2023). *Mutluluk*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Oppermann, S. (2024). “‘Istanbul is like a Judas Tree’: Urban Ecology and Fictions of Istanbul.”, The Seventh International Congress for Turkish Culture: Istanbul in Turkish and World Literature Proceedings. The Presidency of Atatürk Culture Center, Ankara, 2011.
<https://corpusdergi.com/2024/istanbul-erguvandır-kentsel-ekoelestiri-ve-istanbul-romanlari/> adresinden edinilmiştir. Erişim Tarihi: 26.11.2024.
- Oppermann, S. (2012). Giriş. Ed. S. Oppermann. *Ekoeleşti: Çevre ve Edebiyat*, içinde (s. 9–53). Phoenix
- Göçmen, G. (2023). Kentsel Ekoeleşti ve Biyobölgeselcilik. Ağın, B., Yılmaz, Z. G. (Ed.), *Beşerî bilimlerin 50 rengi çevreci, dijital, tıbbi ve posthüman sesler*. (ss. 283–291). Nevşehir: Kapadokya Üniversitesi Yayınları.

Makale id= 31

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8700-2490>

| 219

Etnisite ve Toplumsal Cinsiyet Kesişiminde Çevresel Adalet: Urmîye Gölü Krizi'nde Kürt Kadınların Deneyimleri**Araştırmacı Mahdi Valinasab¹, Doç.Dr. Miki Suzuki Him¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Mahdi Valinasab

Özet: Urmîye Gölü'nün kuruması, savunmasız topluluklar üzerinde derin etkiler yaratan çok boyutlu bir çevresel krizdir. Çevresel adalet ve kesişimsellik yaklaşımlarına dayanan bu çalışma, İran'ın Jabal köyündeki Kürt kadınların cinsiyet ve etnisite temelli kesişimsel ayrımcılık deneyimlerini inceler. Erkeklerin göçe zorlanması, kadınlara geçim, bakım ve psikolojik yükler yükleyerek bu ayrımcılığı ağırlaştırmıştır. Nitel yöntemle yürütülen bu vaka çalışmasında, 18 yaş üstü yedi kadınla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış; veriler MAXQDA yazılımıyla çapraz kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular üç tema ortaya koymaktadır: 1) Erkeklerin göçü, geçim sorumluluklarını kadınlara yükleyerek onları birincil sağlayıcı konumuna getirmiştir; 2) Geçim, bakım ve yeniden üretimden oluşan üçlü yük, kadınlarda fiziksel ve zihinsel tükenmişliğe neden olmuştur; 3) Kız çocukları, ev ve tarla işlerine yardım için okulu terk ederek eğitimden mahrum kalmıştır. Bu bulgular, Kürt kadınların kaynaklara erişim, karar alma süreçleri ve hizmetlerden yararlanmadaki çoklu dezavantajlarını gösterir ve nesiller arası eşitsizliklerin yeniden üretimini ortaya koyar. Urmîye Gölü krizi, Türkiye'deki benzer çevresel sorunlarla (örneğin su kıtlığı) ortaklıklar taşır ve bölgesel iş birliğini gerektirir. Bu çalışma, kız çocuklarının eğitimi ve kadınların geçim desteği için cinsiyet ve etnisiteye duyarlı politikaların aciliyetini vurgular. Kesişimsel çevresel adalet yaklaşımı, çevresel krizlerle mücadelede kritik bir rol oynar.

Anahtar Kelimeler: Kesişimsellik, Çevresel Adalet, Sürdürülebilir Politikalar, Kürt Kadınlar, Urmîye Gölü**Ethnicity and Gender Intersection in Environmental Justice: Experiences of Kurdish Women in the Urmia Lake Crisis**

ABSTRACT: The desiccation of Lake Urmia represents a multifaceted environmental crisis with profound impacts on vulnerable communities. Grounded in environmental justice and intersectionality frameworks, this study examines the gendered and ethnic discrimination experienced by Kurdish women in Jabal village, Iran. Male outmigration has exacerbated these disparities, imposing livelihood, caregiving, and psychological burdens on women. Employing a qualitative case study approach, semi-structured interviews were conducted with seven women aged 18 and older, with data analyzed using MAXQDA software via cross-coding. Findings reveal three key themes: 1) Male migration has shifted livelihood responsibilities to women, positioning them as primary providers; 2) The triple burden of livelihood, caregiving, and reproductive roles has led to physical and mental exhaustion among women; 3) Girls have abandoned education to assist with household and agricultural tasks, perpetuating educational deprivation. These findings highlight Kurdish women's multiple disadvantages in accessing resources, decision-making, and services, underscoring the reproduction of intergenerational inequalities. The Lake Urmia crisis shares parallels with environmental challenges in Turkey, such as water scarcity, necessitating regional cooperation. This study emphasizes the urgency of gender- and ethnicity-sensitive policies to support girls' education and women's livelihoods. An intersectional environmental justice approach is critical for addressing environmental crises effectively.

Keywords: Environmental Justice, Intersectionality, Kurdish Women, Lake Urmia, Sustainable Policies

1. GİRİŞ

Orta Doğu'nun en büyük tuz gölü olan Urmiye Gölü'nün çevresel çöküşü, derin sosyal boyutlarıyla çok yönlü bir kriz oluşturmaktadır (Azari ve diğerleri, 2022). 1990'lardan bu yana, bu su kütlesi, iklim değişikliği ve özellikle aşırı baraj inşaatı ile kontrolsüz tarımsal gelişim gibi antropojenik faktörlerin birleşimi nedeniyle hacminin %90'ından fazlasını kaybetmiştir (Sima ve Tajrishy, 2023; Ghalib ve diğerleri, 2021). Ancak, bu çevresel felaketin sonuçları eşit bir şekilde dağılmamış, yerel ve marjinalleşmiş toplulukları orantısız bir şekilde etkilemiştir (Farzanegan ve diğerleri, 2021). Bu çalışma, Urmiye Gölü krizinin mevcut yapısal eşitsizlikleri nasıl ağırlaştırdığını ve göl havzasındaki kırsal topluluklarda yaşayan Kürt kadınlar için "çift ayrımcılık" olgusuna yol açtığını savunmaktadır. Sorunun özü, yerel tarım temelli ekonominin çökmesinin, cinsiyet ve etnisite temelli özel bir mekanizmayı tetiklemesidir: Ulusal işgücü piyasasında tarihsel olarak yapısal ayrımcılık ve ekonomik engellerle karşılaşan Kürt erkekler (Entessar, 2021), yerel istihdam fırsatlarının kaybından sonra uzak şehirlere çalışmak için göç etmek zorunda kalmıştır. Erkeklerin yokluğunda, köylerde kalan kadınlar sadece geleneksel bakım sorumluluklarını sürdürmekle kalmamış, aynı zamanda kalan tarım arazilerini yönetme, hayvancılıkla uğraşma ve hanelerinin tam reisliğini üstlenme gibi ağır yükleri de omuzlamıştır. Bu "çift yük", hem kadın hem de etnik azınlık olmalarından kaynaklanan kesişimsel konumları nedeniyle kaynaklara erişim, kurumsal destek ve sosyal karar alma süreçlerine katılımlarının ciddi şekilde kısıtlandığı koşullarda onlara dayatılmıştır. Bu nedenle, Kesişimsellik (Collins ve Bilge, 2016) ve Çevresel Adalet (Bullard, 1990; Taylor, 2014) teorik çerçevelerini kullanarak, bu çalışma bu karmaşık olguyu analiz etmektedir. Araştırmanın amacı, bir çevresel krizin, erkek işgücü göçü mekanizması yoluyla, kadınlara yönelik cinsiyet ve etnisite temelli eşitsizlikleri nasıl yoğunlaştırdığını göstermektir.

1.1. Araştırma Amacı

Bu araştırma, Urmiye Gölü krizinin Kürt kadınlar üzerindeki kesişimsel etkilerini incelemeyi amaçlar. Odak, erkek göçünün kadınların sorumluluklarını artırarak "çift ayrımcılık" yaratmasıdır.

2. TEORİK ÇERÇEVE

2.1. Kesişimsellik ve Hakimiyet Matrisi

Kesişimsellik, cinsiyet ve etnisite gibi sosyal kimliklerin birbiriyle iç içe geçerek benzersiz baskı ve ayrıcalık deneyimleri yarattığını açıklar (Collins & Bilge, 2016). "Hakimiyet Matrisi" kavramı (Collins, 2000), bu çalışmada dört alanda güç ilişkilerini izlemek için kullanılır:

Yapısal Alan: Su yönetimi politikalarının yetersizliği ve Kürt erkeklerin işgücü piyasasında marjinalleşmesi.

Disipliner Alan: Küçük ölçekli çiftçilere ve etnik topluluklara kaynakların adaletsiz dağıtımı.

Hegemonik Alan: Kadınlara bakım ve özveri rolleri yükleyen cinsiyet stereotipleri ve Kürt kimliğini marjinalleştiren etnik söylemler.

Kişilerarası Alan: Aile içinde ve yerel kurumlarda kadınların fırsat ve ajansının göz ardı edilmesi.

2.2. Çevresel Adalet

Çevresel Adalet, çevresel bozulmanın zararlarının marjinal topluluklara orantısız yüklendiğini savunur (Bullard, 1990; Taylor, 2014). Bu çerçeve, Urmiye Gölü'nün kurumasının Kürt toplumu, özellikle kadınlar üzerindeki etkilerini ve karar alma süreçlerinden dışlanmalarını anlamak için kullanılır.

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Yaklaşımı ve Tasarımı

Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla tasarlanmış ve Jabal köyündeki Kürt kadınların deneyimlerini anlamak için vaka çalışması stratejisi kullanılmıştır. Çevresel Adalet (Bullard, 1990; Taylor, 2014) ve Kesişimsellik (Collins & Bilge, 2016) teorilerine dayanarak, cinsiyet ve etnisite kesişiminden kaynaklanan "çift ayrımcılık" incelenmiştir.

3.2. Popülasyon, Örneklem ve Veri Toplama

Hedef kitle, Jabal köyünde 18 yaş üstü Kürt kadınlardır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle (Patton, 2015), erkek göçü nedeniyle yeni yüklerle karşılaşan 7 kadın seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmış ve veriler ayrıntılı notlarla toplanmıştır.

3.3. Veri Analizi Süreci

Veri analizi, Kesişimsellik çerçevesine (Collins & Bilge, 2016) ve Vivian May'in (2015) yöntemlerine dayalı hibrit bir yaklaşımla yapılmıştır. "Hakimiyet Matrisi" (Collins, 2000), erkek göçü ve kadınların "çift yük" olgusunu yapısal, disipliner, hegemonik ve kişilerarası alanlarda analiz etmiştir.

4. BULGULAR

Jabal köyündeki 7 Kürt kadınla yapılan derinlemesine, yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizi, üç temel kesişimsel tema ortaya koymuştur. Bu temalar, Urmiye Gölü çevresel krizinin kadınların günlük yaşamlarında cinsiyet ve etnisite temelli "çift ayrımcılığı" nasıl yeniden ürettiğini ve yoğunlaştırdığını göstermektedir. Bulgular, (1) Tarımsal Çöküş ve Yoksullaşma (2) erkek göçü ve geçim yükünün kadınlaşması, (3) Çift Yük ve Fiziksel-Psikolojik Tükenmişlik, (4) kız çocuklarının eğitiminin feda edilmesi olarak tanımlanmıştır ve Kesişimsellik (Collins ve Bilge, 2016) ile Hakimiyet Matrisi (Collins, 2000) çerçevelerinde analiz edilmiştir. Daha sonra, Çevresel Adalet teorisi (Bullard, 1990; Taylor, 2014) ışığında, politika ve sosyal etkileri açıklığa kavuşturulmuştur.

4.1. Tarımsal Çöküş ve Yoksullaşma

Urmiye Gölü'nün kuruması, Jabal köyü sakinleri için en belirgin sonuç olarak tarım temelli ekonominin tamamen çökmesine ve yaygın yoksullaşmaya yol açmıştır. Nesiller boyu topluluğun geçimi, tarım ve hayvancılık için suyun varlığına bağlıydı; ancak ciddi su kıtlığı bu temeli yok etmiş, geleneksel ekonomik faaliyetleri sürdürülemez hale getirmiştir. Bu çevresel şok, yerel kendi kendine yeterlilik sistemini dağıtmış, haneleri uzaklardan gelen istikrarsız ve genellikle düzensiz havalelere bağımlı bırakmıştır. Bu değişimin acı verici mantığı, 28 yaşındaki Rojin'in ailesinin karşılaştığı zor seçimi açıklayan sözleriyle güçlü bir şekilde ifade edilmiştir: "Su yoksa tarım da yok. Kocamın burada kalmasının anlamı ne? Ama yaşamak için bir gelir olması lazım." Bu ifade, araştırmanın kritik bir bulgusunu vurgular: Ekonomik çöküş yalnızca bir sonuç değil, aynı zamanda erkeklerin uzak şehirlere zorunlu işgücü göçünü tetikleyen temel bir katalizördür. Bu olgu, çalışmanın teorik çerçevesiyle analiz edildiğinde, Hakimiyet Matrisi'nin yapısal alanında köklenir; bu alan, yetersiz devlet su politikalarını ve bölgenin ekonomik marjinalleşmesini kapsar. Ayrıca, bu durum, ekolojik bozulmanın yüklerinin marjinal topluluklara eşit olmayan şekilde dağıldığını gösteren Çevresel Adaletsizliğin açık bir tezahürüdür.

4.2. Erkek Göçü ve Geçim Yükünün Kadınlaşması

Ekonomik çöküşün ardından, Jabal köyünde gözlemlenen en önemli sosyal sonuç, erkeklerin yaygın ve zorunlu işgücü göçü olmuş; bu da geleneksel cinsiyet rollerinde derin bir dönüşümü tetiklemiştir ve bu olgu "geçim yükünün kadınlaşması" olarak adlandırılmıştır. Erkekler iş aramak için şehirlere giderken, geride kalan kadınlar hanelerinin fiili reisleri haline gelmiştir. Kadınlar, geleneksel ev ve bakım görevlerinin yanı sıra, daha önce erkeklerin üstlendiği tüm sorumlulukları, yani kalan tarım arazilerini yönetme ve hane işlerini denetleme görevlerini üstlenmek zorunda kalmıştır. Ancak bu yeni rol, güçlenme değil, desteksiz ve kapsayıcı bir sorumluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu paradoks, 37 yaşındaki Sara'nın yeni konumunu yansıtan sözleriyle çarpıcı bir şekilde ifade edilmiştir: "Evde kendim erkek oldum, ama ne erkek? Tek başına ve desteksiz bir erkek." Sara'nın sözleri, bu bulgunun özünü güçlü bir şekilde yakalar: Sorumluluk kadınlara devredilmiş, ancak bu rolle geleneksel olarak ilişkilendirilen otorite veya kaynaklara ve destek sistemlerine erişim sağlanmamıştır. Bu olgu, Hakimiyet Matrisi'nin iki kesişen alanında derinlemesine kök salmıştır. Göçün itici gücü, bölgenin ekonomik marjinalleşmesinin yerel istihdamı ortadan kaldırdığı yapısal alandan kaynaklanır. Aynı zamanda, kadınların bu büyük yükü üstleneceği beklentisi, baskın cinsiyet ideolojilerinin özveri ve sınırsız bakım kapasitesini kadınlara özgü özellikler olarak tanımladığı hegemonik alan tarafından doğallaştırılır, böylece kadınların büyük emeği görünmez ve beklenen hale gelir.

4.3. Çift Yük ve Fiziksel-Psikolojik Tükenmişlik

Erkeklerin göçünden sonra, köydeki kadınlar “çift yük” ile karşı karşıya kalmıştır: üretken emek, üreme emeği ve bakım işleri. Bu görevlerin yoğunluğu, 52 yaşındaki bir kadının şafaktan geceye kadar süren mücadelesinde özetlenmiştir:

“Sabah erken kalkmazsam, geceye kadar her şeyi bitiremem. Önce inek ve koyunlara bakıyorum, sonra çocukları okula hazırlıyorum. Evi temizliyorum. Hasta kayınpederime bakıyorum... Öyle yoruluyorum ki bir köşeye çöküp uyumak istiyorum.”

Bu sorumluluk birikimi, ciddi içme suyu kıtlığının çevresel zorluğuyla daha da ağırlaşmıştır. 34 yaşındaki genç bir anne, bunun sağlığına etkisini şöyle açıklar:

“Haftada birkaç kez başka bir köyden su getirmemiz gerekiyor... Evet, ağır. Eskiden hissetmezdim, ama şimdi sırt ağrım var, bu daha çok rahatsız ediyor. Ama başka çare yok; evde su olması lazım.”

Bu anlatılar, kadınların bedenlerinin çevresel krizin maliyetlerini taşıyan birincil alan haline geldiğini ortaya koyar. Bu üçlü yük, Hakimiyet Matrisi’nin disipliner alanında kendini gösterir; burada destekleyici altyapının (örneğin su şebekesi) eksikliği, kadınları bu yorucu rollere hapseder. Çevresel Adalet perspektifinden, bu durum, krizden kaynaklanan su kıtlığının kadınları orantısız şekilde etkileyerek mevcut cinsiyet eşitsizliklerini ağırlaştırdığı, hayati kaynakların (su ve sağlık) adaletsiz dağıtımını yansıtır.

4.4. Kız Çocuklarının Eğitimi: Eşitsizliğin Nesiller Arası Yeniden Üretimi

En endişe verici bulgulardan biri, krizin kız çocuklarının yaşam fırsatları üzerindeki uzun vadeli etkisidir. Ekonomik baskılar ve çiftlikte ve su temininde hane emeğine duyulan acil ihtiyaç, kız çocuklarının eğitiminin feda edilmesine yol açmıştır. 42 yaşındaki bir anne olan Dilan, 15 yaşındaki kızını okuldan almak zorunda kaldığı bu acı verici ikilemi derin bir pişmanlıkla anlatır: “Zahra en büyük kızım, sağ kolum... İlkokulu bitirdikten sonra devam etmesine izin vermedim. Çok iyi bir öğrenciydi, yetenekli ve daha fazla okumak için hevesliydi, ama bu mümkün değildi... Babası artık bizimle değil ve bana yardım edecek birine ihtiyacım vardı.” Bu karar, kısa vadeli bir hayatta kalma stratejisi olarak benimsenmiş olsa da, yeni nesilde cinsiyet ve etnik yoksunluk döngüsünü yeniden üretir. Bu tema, Hakimiyet Matrisi’nin kişilerarası alanında köklenir; burada kriz koşullarında aile içindeki cinsiyet normları, bir kızın acil emeğini eğitim geleceğine tercih eder. Çevresel Adalet perspektifinden, bu durum, bugünün krizinin maliyetlerinin, yeni nesil kadınların geleceğini ve fırsatlarını da yok ettiği, çevresel eşitsizliğin nesiller arası aktarımını temsil eder.

5. SONUÇ

Bu çalışma, Urmiye Gölü çevresel krizinin kesişimsel boyutlarını analiz etmeyi amaçlamış ve Jabal köyündeki Kürt kadınlar arasında “çift ayrımcılık” olgusunu incelemiştir. Bulgular, ekolojik çöküşün, cinsiyet ve etnisite temelli mevcut yapısal eşitsizlikleri doğrudan etkileyerek bunları kritik bir dereceye kadar yoğunlaştırdığını açıkça göstermektedir. Araştırma, bu sürecin temel mekanizmasının, tarım ekonomisinin çöküşünü takiben erkeklerin zorunlu işgücü göçü olduğunu ortaya koymuştur; bu durum, kalan kadınlarda “geçim yükünün kadınlaşması” ve üretken, üreme ve bakım işlerinden oluşan “üçlü yük”ün dayatılmasına yol açmıştır. Bu durum, kadınlarda ciddi fiziksel ve psikolojik tükenmişliğe neden olmuş ve kız çocuklarının eğitiminin feda edilmesiyle yeni nesilde yoksunluk döngüsünü yeniden üretmiştir.

5.1. Teorik Katkıları

Bu çalışma, Batı dışı bir bağlamda ayrıntılı bir vaka çalışması sunarak Kesişimsellik çerçevesini genişletmiş, cinsiyet ve etnisitenin krizle karşı karşıya kalan bireylerin maddi ve yaşanmış deneyimlerini şekillendirmede nasıl iç içe geçtiğini göstermiştir. Ayrıca, kesişimsel analizi Çevresel Adalet teorisiyle sistematik olarak bağlayarak “Kesişimsel Çevresel Adalet” çerçevesinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

5.2. Pratik ve Politik Öneriler

Araştırmanın bulguları, Urmiye Gölü krizine dahil olan politika yapıcılar, kalkınma kuruluşları ve sosyal aktivistler için önemli pratik etkilere sahiptir. Çalışmanın en kritik mesajı, “cinsiyet körü” ve

“etnisite körü” politikaların etkisiz olmanın ötesinde, farklı grupların özel kırılganlıklarını göz ardı ederek eşitsizlikleri artırabileceğidir. Şu öneriler sunulmaktadır: Hedef odaklı destek politikaları tasarlanmalı: Göç eden eşleri olan kadın hane reislerine doğrudan mali ve geçim desteği sağlanmalı. Kırsal altyapıya yatırım yapılmalı: Sürdürülebilir su şebekeleri, sağlık merkezleri ve bakım hizmetleri (ör. kreş) geliştirilerek kadınların iş yükü azaltılmalı. Kız çocuklarının eğitimi desteklenmeli: Kriz bölgelerinde kızların okulu terk etmesi, eğitim bursları ve donanımlı okullarla önlenmeli. Kadınların katılımı sağlanmalı: Kürt kadınların yerel kaynak yönetimi ve kalkınma projelerinde karar alma süreçlerine anlamlı katılımı için mekanizmalar oluşturulmalı.

5.3. Sınırlamalar ve Gelecek Araştırmalar

Bu nitel vaka çalışması, tek bir köyde yapıldığından, tüm Kürt bölgelerine veya Urmiye Gölü çevresindeki topluluklara genelleştirilemez. Gelecek araştırmalar şu yönlerde ilerleyebilir: (1) farklı sosyal ve etnik yapıları köylerde karşılaştırmalı çalışmalar; (2) kadınlar üzerindeki sağlık ve ekonomik etkileri ölçen nicel araştırmalar; (3) güç ilişkileri ve cinsiyet rollerindeki uzun vadeli değişiklikleri izleyen uzunlamasına çalışmalar; (4) göçmen erkeklerin deneyimlerini inceleyen çalışmalar. Sonuç olarak, Urmiye Gölü’nün kuruması sadece ekolojik bir trajedi değil, derin sosyal adaletsizliklerin acı verici bir şekilde yeniden sahnelendiği bir platformdur. Bu nedenle, krizin çözümü, su ve çevre kadar insanlara ve aralarındaki karmaşık güç ilişkilerine de odaklanmalı, sorunun kendisi kadar kesişimsel ve çok boyutlu bir yanıt sunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Azari, M., ve diğerleri. (2022). Urmiye Gölü’nün kuruması: Çevresel ve sosyal etkiler. *Çevre Bilimleri Dergisi*, 45(3), 123–135.
- Bullard, R. D. (1990). *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental quality*. Westview Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Entessar, N. (2021). *Kurdish politics in the Middle East*. Lexington Books.
- Farzanegan, M. R., ve diğerleri. (2021). Ekonomik kriz ve çevresel adaletsizlik. *Orta Doğu Çalışmaları*, 12(2), 89–102.
- Ghalib, A., ve diğerleri. (2021). Urmiye Gölü’nde su kaybının nedenleri. *Su Kaynakları Yönetimi*, 33(4), 56–67.
- May, V. M. (2015). *Pursuing intersectionality: Unsettling dominant imaginaries*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Sima, S., & Tajrishy, M. (2023). Urmiye Gölü krizinin antropojenik faktörleri. *Çevre Mühendisliği Dergisi*, 50(1), 34–45.
- Taylor, D. E. (2014). *Toxic communities: Environmental racism, industrial pollution, and residential mobility*. NYU Press.

Makale id= 32

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8700-2490>

| 224

Qanat ve Toplumsal Katılım: Yeraltı Suyu Yönetimi İçin Sürdürülebilir Bir Model**Araştırmacı Mahdi Valinasab¹, Doç.Dr. Miki Suzuki Him¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Mahdi Valinasab

Özet: Qanatlar, İran'ın kurak bölgelerinde üç bin yıldan fazla süre önce geliştirilen antik yeraltı su iletim sistemleridir ve doğal arazi eğimlerini kullanarak pompa veya fosil yakıt olmadan su taşır. Bu çalışma, çevresel sosyoloji yaklaşımı ve belgesel analizle qanatların sosyal ve kültürel boyutlarını inceler. Qanatlar, sürdürülebilir su temininin yanı sıra, kolektif katılım yoluyla toplumsal dayanışmayı ve kültürel kimliği destekler. Bulgular, qanatların yerel su yönetimi ve bakım konseyleri kurarak topluluk katılımını teşvik ettiğini ve İran'ın kurak bölgelerinde tarım ile istihdamı güçlendirdiğini gösterir. Suyla ilgili geleneksel törenler, qanatların kültürel değerini vurgular. Mekanik pompalara bağımlılığı azaltarak enerji tüketimini düşüren ve yeraltı suyunun aşırı çekilmesini önleyen qanatlar, adil su dağıtımı için etkin yerel kurumlar modeli sunar. Türkiye'deki geleneksel su sistemleriyle benzerlik gösteren qanatlar, aşırı çekim, iklim değişikliği ve politika tutarsızlıkları gibi sorunlara çözüm önerir. Toplum öncülüğündeki restorasyon projeleri, su kullanım verimliliğini artırabilir. Qanat ilkelerinin, örneğin su akışını izleyen sensör tabanlı sistemler gibi modern teknolojilerle entegrasyonu, su tahsisini daha hassas hale getirir. Qanat konseylerinden ilham alan katılımcı yönetim modelleri, kaynaklara eşit erişimi ve çatışma çözümünü sağlar. Yerel paydaşlara yönelik eğitim programları sürdürülebilir uygulamaları teşvik eder. Düşük enerjili su sistemlerini destekleyen politikalar, qanat temelli çözümleri küresel ölçeğe taşıyabilir. Bu araştırma, qanat deneyimi ve toplumsal katılımı temel alarak yeraltı suyu yönetimi için ölçeklenebilir ve sürdürülebilir bir çerçeve önerir.

Anahtar Kelimeler: Çevresel Sosyoloji, Qanat, Sürdürülebilir Su Yönetimi, Toplumsal Katılım**Qanat and Social Participation: A Sustainable Model for Groundwater Management**

Abstract: Qanats, ancient underground water systems developed over three thousand years ago in Iran's arid regions, transport water using natural slopes without pumps or fossil fuels. This study employs environmental sociology and documentary analysis to examine qanats' social and cultural roles. Qanats ensure sustainable water supply, fostering community solidarity and cultural identity through collective participation. Findings show qanats promote community engagement via local water management councils, supporting agriculture and employment in Iran's arid regions. Traditional water-related ceremonies highlight their cultural significance. By reducing reliance on mechanical pumps, qanats lower energy use and prevent groundwater over-extraction, offering a model for equitable water distribution. Comparable to Turkey's traditional water systems, qanats address issues like over-extraction, climate change, and policy inconsistencies. Community-led restoration projects enhance water efficiency, while integration with sensor-based systems improves allocation precision. Participatory governance inspired by qanat councils ensures equitable access and conflict resolution. Training programs and policies supporting low-energy systems can scale qanat-based solutions globally. This study proposes a scalable, sustainable framework for groundwater management based on qanat experiences.

Keywords: Qanat, Community Participation, Environmental Sociology, Sustainable Water Management**1. GİRİŞ**

Küresel su krizi, iklim değişikliği ve nüfus artışı ile yoğunlaşarak, insan topluluklarını sürdürülebilir su kaynakları sağlama konusunda eşi görülmemiş zorluklarla karşı karşıya bırakmıştır (WWAP, 2023).

Özellikle kurak ve yarı kurak bölgeler bu krizden en fazla etkilenmektedir. 20. yüzyılın geleneksel su yönetimi yaklaşımları, genellikle yüksek enerji tüketen, büyük ölçekli barajlar ve derin kuyu pompaları gibi teknoloji odaklı çözümlere dayanmış, ancak yüksek ekonomik maliyetlerin yanı sıra yeraltı suyu seviyelerinde ciddi düşüşler ve toprak tuzlanması gibi çevresel sorunlara yol açmıştır.

Bu teknoloji odaklı yaklaşıma karşı, yerel bilgi ve toplum katılımına dayalı su yönetimi sistemleri, sürdürülebilir ve dayanıklı modeller olarak yeniden tanınmaktadır. Qanatlar, İran’da üç bin yıldan fazla süre önce geliştirilen ve yer çekimi kullanarak yeraltı suyunu yüzeye taşıyan mühendislik harikalarıdır (Goblot, 1979). Ancak qanatların değeri yalnızca teknik boyutta değildir. Bu çalışma, çevresel sosyoloji perspektifinden, qanatların karmaşık bir “sosyal-ekolojik sistem” olduğunu savunur; bu sistemde teknoloji, sosyal yapılar, kültürel normlar ve çevresel sürdürülebilirlik ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir. Bu makalenin amacı, qanatların çok boyutlu yönlerini analiz ederek, çağdaş su yönetimi için qanat modeline dayalı bir çerçeve sunmak ve ev sahibi ülke Türkiye’deki benzer deneyimlere özel bir vurgu yapmaktır.

1.1 Araştırma Amacı ve Soruları

Yukarıdaki giriş bağlamında, bu araştırmanın temel amacı, qanat sistemini sürdürülebilir ve toplum odaklı bir yeraltı suyu yönetimi modeli olarak çok boyutlu bir şekilde analiz etmek ve çağdaş su sorunlarıyla mücadele için uygulanabilir dersler çıkarmaktır. Araştırma, şu soruları yanıtlamayı hedefler:

1.1.1 Ana Soru:

- Qanat sistemi, bir sosyal-ekolojik sistem olarak, su kaynaklarının sürdürülebilirliğini ve toplumsal dayanışmayı nasıl eş zamanlı olarak sağlar?

1.1.2 Alt Sorular:

- Qanatlarla ilişkili sosyal ve yönetsel yapılar (ör. yerel konseyler ve mirab rolü), suyun adil dağıtımına ve çatışmaların çözümüne nasıl katkıda bulunur?
- Qanatlar, yerel bilgiyi yeni teknolojilerle birleştirme açısından modern su yönetimi politikaları için hangi dersleri ve pratik modelleri sunar?
- İran qanatları ile Türkiye’deki geleneksel su yönetimi sistemleri arasında hangi benzerlikler ve farklılıklar vardır ve bu ortak deneyimlerden nasıl yararlanılabilir?

2. TEORİK ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

Çevresel sosyoloji, insan toplulukları ile çevre arasındaki karşılıklı ve dinamik ilişkiler üzerine odaklanır. Bu perspektiften, su gibi doğal kaynaklar yalnızca sömürülecek bir meta değil, bilgi, kültür, güç ve kimliğin şekillendiği bir sosyal sistemin parçasıdır. Qanatlar, “ortak havuz kaynağı” (Common Pool Resource) olarak, yerel toplulukların merkezi hükümet veya tam özelleştirme olmadan kaynaklarını sürdürülebilir bir şekilde yönetebileceğini gösteren teorilere (Ostrom, 1990) klasik bir örnektir.

Qanatlar üzerine yapılan çok sayıda çalışma, teknik ve tarihsel boyutlarını incelemiştir (Beaumont, 1971; English, 1968). UNESCO, 2016 yılında “İran Qanatları”nı dünya kültürel mirası olarak tescil etmiş ve bunların insan ile doğa arasındaki diyalogun canlı bir sembolü olarak kültürel değerini vurgulamıştır (UNESCO, 2016). Son çalışmalar, qanatların sosyal sermayeyi güçlendirmedeki rolünü ve “demokratik su yönetimi” modeli sunduğunu öne sürmüştür (Madani ve Motiee, 2021). Ancak, bu sistemin Anadolu’daki benzer yapılarla karşılaştırmalı analizi konusunda bir boşluk bulunmaktadır. Türkiye’deki geleneksel su yönetimi sistemleri, örneğin Roma ve Osmanlı dönemlerinde inşa edilen yeraltı sarnıçları ve su yolları, sınırlı su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımında benzer bir mantığı paylaşır ve karşılaştırmalı analiz için uygun bir zemin sunar (Çakmak ve Tuncoku, 2019).

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma, nitel bir yaklaşımla ve belgesel analiz yöntemiyle yürütülmüştür; bu yöntem, yazılı veya görsel kaynakların sistematik okumasını ve yorumlanmasını içerir ve sosyal olgulara derinlemesine bir anlayış sağlar (Bowen, 2009). Yeni veri üreten yöntemlerin (ör. mülakat veya anket) aksine, belgesel

analiz mevcut verilerin eleştirel incelenmesine odaklanır. Bu çalışmada veri toplama, uluslararası veri tabanlarında yayınlanan bilimsel makaleler, tarihsel ve teknik kitaplar, UNESCO ve FAO gibi kuruluşların raporları ve qanat restorasyonuna ilişkin vaka çalışmalarının incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, “çevresel sürdürülebilirlik”, “sosyal-kültürel boyutlar” ve “yönetim ve yönetim” eksenlerinden oluşan kavramsal bir çerçeve temelinde kategorize edilmiş ve analiz edilmiştir; böylece qanatların işlevlerine bütüncül ve çok boyutlu bir bakış sunulmuş, tek bir boyuta indirgenmesi önlenmiştir.

Belgesel analiz, özellikle çevresel sosyolojide, tarihsel süreçleri, güç yapılarını ve zamansal bağlamda şekillenen kurumsal dönüşümleri keşfetmek için önemli bir yere sahiptir. Qanat gibi karmaşık ve uzun ömürlü sistemlerde, insan-doğa etkileşimini yansıtan bu yöntem vazgeçilmez bir araçtır. Tarihsel belgeler, seyyah notları, su paylaşım taahhütnameleri ve teknik raporlar, su yönetimiyle ilgili sosyal kurumların yüzyıllar boyunca nasıl şekillendiğini, devlet politikalarının etkilerini ve yerel bilginin nesiller arasında nasıl aktarıldığını anlamamızı sağlar (Prior, 2003). Bu nedenle, belgesel analiz bu araştırmada yalnızca veri toplama aracı değil, aynı zamanda qanatların çok katmanlı dinamiklerini ve işlevlerini anlamak için teorik ve metodolojik bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Qanatlar: Sürdürülebilir Bir Sosyal-Ekolojik Sistem

4.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik: Doğayla Uyumlu Bir Mühendislik

Bulgular, qanatların sürdürülebilirliğinin bir tercih değil, tasarımının özünde yer aldığını güçlü bir şekilde göstermektedir. Derin kuyuların agresif pompalama ile su tablasını tükettiği modern sistemlerin aksine, qanatlar pasif bir sistemdir. Su çıkışı, yeraltı su tablasının seviyesine ve su tablasının doğal akışına bağlıdır. Bol yağışlı yıllarda su çıkışı artar, kuraklık dönemlerinde ise otomatik olarak azalır. Bu akıllı mekanizma, aşırı çekimi (over-exploitation) ve su tablasının kalıcı tükenmesini önler (Semsar Yazdi ve Labbaf Khaneiki, 2017). Bu özellik, qanatları kurak bölgelerde risk yönetimi için eşsiz bir araç haline getirir ve ekosistemin uzun vadeli dayanıklılığını garanti eder. Ayrıca, su çıkarma ve taşıma için fosil yakıt gerektirmemesi, qanatları karbon ayak izi sıfır olan bir teknoloji haline getirir ve küresel sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumludur.

4.1.2. Ekonomik Sürdürülebilirlik: Yerel Ekonomilerin Omurgası

Qanatlar, binlerce kurak köyde tarımsal ekonomi ve gıda güvenliğinin temelini oluşturmuştur. Sürekli ve güvenilir su akışı sağlayarak, aksi takdirde imkânsız olan çeşitli ürünlerin yetiştirilmesini ve bahçelerin gelişimini mümkün kılmıştır. Qanatların işletme maliyetleri (çoğunlukla bakım için) çok sayıda kullanıcı arasında paylaşıldığından ve pompalama için enerji maliyeti olmadığından, suyun birim maliyeti modern sistemlere kıyasla çok daha düşüktür. Bu, küçük ölçekli çiftçiliğin korunmasına ve köylerden şehirlere büyük çaplı göçe engel olmaya yardımcı olmuştur; ayrıca “mukni” (qanat kazıcı ve bakım uzmanı) ve “mirab” (su yöneticisi ve dağıtıcısı) gibi doğrudan istihdam olanakları yaratmıştır (Motiee ve diğerleri, 2006).

4.2. Toplumsal Dayanışma ve Kültürel Kimlik: Suyun Ötesinde

4.2.1. Kolektif Katılım: Toplumun Sosyal Yapıştırıcısı

Hiçbir qanat bireysel olarak inşa edilemez veya bakımı yapılamaz. Bu gerçek, karmaşık bir işbirliği ve ortak sorumluluk sisteminin temel taşıdır. Tüm malikler ve kullanıcılar, paylarına göre yıllık temizlik ve onarım masraflarına katkıda bulunmak zorundadır. Bu zorunlu katılım, güven, karşılıklı normlar ve işbirliği ağından oluşan güçlü bir sosyal sermaye yaratır; bu ağ, köyün diğer sorunlarını çözmek için de kullanılır. Tarihi belgeler ve su paylaşım taahhütnameleri, bu işbirliklerinin genellikle yazılı ve ayrıntılı olarak kaydedildiğini, böylece gelecekteki anlaşmazlıkların önlendiğini göstermektedir.

4.2.2. Törenler ve Kültürel Kimlik: Suyun Kutsallığı

Qanat, yerel topluluklarda yalnızca bir su kanalı değil, canlı ve saygı duyulan bir varlıktır. Bulgular, qanatlarla ilgili derin kültürel ritüeller ve inançların varlığını ortaya koyar. Yeni bir qanatın su yüzeyine ulaştığı yerde (müncer) düzenlenen kutlamalar, kuraklık zamanlarında suyun artması için yapılan dualar ve qanatın korunması için adaklar, toplumun bu yaşam kaynağıyla manevi bağını gösterir. Bu kültürel

değer, suyun korunması ve kirlenmesinin önlenmesi için güçlü normlar yaratır ve qanata ekonomik işlevinin ötesinde bir kimlik kazandırır (UNESCO, 2016).

4.3. Su Yönetişimi ve Adalet: Demokratik Bir Model

4.3.1. Yerel Yönetim Konseyleri: Merkezi Olmayan Yönetişim

Qanatların yönetimi geleneksel olarak tamamen merkezi olmayan ve demokratik bir yapıdadır. Ana kararlar, malikler ve kullanıcıların oluşturduğu bir konsey tarafından alınır. Bu konsey, güvenilir ve yetkin bir kişiyi “mirab” olarak seçer. Mirab, suyun hassas dağıtımını denetlemek, günlük işleri yönetmek ve onarımları organize etmekle görevlidir. Mirab, devlet bürokrati değil, toplumun temsilcisi ve çalışandır. Bu yönetim yapısı, çevresel veya sosyal değişikliklere hızlı yanıt verebilen “toplum temelli uyarlanabilir yönetim”in (Community-Based Adaptive Management) seçkin bir örneğidir (Madani, 2014).

4.3.2. Adil Dağıtım Sistemi: Hassasiyet ve Şeffaflık

Adalet, qanat su dağıtım sisteminin çekirdeğidir. Her bireyin su hakkı, qanat inşasına yaptığı ilk yatırım (eski taahhütnamelerde kayıtlı) veya belirli zaman birimleri temelinde belirlenir. Bunun için en ünlü araç, belirli bir süre dolduğunda dolup boşalan dereceli bir kap olan “su saati” veya “pingan”dır. Bu şeffaf ve hassas sistem, suyun adil ve ayrımcılık olmadan dağıtılmasını sağlar ve ciddi anlaşmazlıkları önler. Bu model, su erişiminin genellikle ekonomik veya siyasi güce bağlı olduğu birçok modern sistemle tam bir tezat oluşturur.

5. TARTIŞMA: BUGÜN VE YARIN İÇİN DERSLER

Bulguların analizi, qanatların yalnızca antik bir sulama tekniği değil, çağdaş politikalar için ilham verici bir “kaynak yönetimi felsefesi” olduğunu göstermektedir.

5.1. İran Qanatları ve Türkiye’nin Geleneksel Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi

Qanatlar ile Anadolu’daki “su yolları” ve “sarnıçlar” gibi su sistemlerinin karşılaştırılması, her iki medeniyetin “doğayı fethetmek yerine ona uyum sağlama” altın ilkesine bağlı olduğunu gösterir. Qanatlar yeraltı sularını kullanırken, Türk sistemleri genellikle yüzey sularını ve yağmuru toplama ve depolamaya odaklanmıştır (Çakmak ve Tuncoku, 2019). Bu farklılık, farklı hidrolojik koşullara yanıt olarak yerel bilginin çeşitliliğini ve zenginliğini yansıtır. Ancak her ikisinin yönetim mantığı ortaktır: dayanıklı mühendislik yapıları, kolektif bakım ve ortak kullanım için kurumlar. Günümüzde her iki ülke, bu mirası kentleşme ve sürdürülemez modern teknolojilere karşı koruma sorunuyla karşı karşıyadır. Restorasyon teknikleri ve bu yapıların çevresini koruma yasaları üzerine bilgi alışverişi, yapıcı bir bölgesel işbirliğine yol açabilir.

5.2. Qanatlar: Çağdaş Zorluklara Yanıt

Qanat deneyimi, modern su yönetimindeki politika tutarsızlıklarını açıkça ortaya koyar. Tarım pompaları için verilen ağır elektrik sübvansiyonları gibi politikalar, qanatlar gibi sürdürülebilir sistemleri dolaylı olarak cezalandırmış ve bunların kademeli olarak terk edilmesini hızlandırmıştır. Qanatlar, gerçek sürdürülebilirliğin enerji, tarım ve su politikalarının uyumlu olduğu sistemik bir yaklaşım gerektirdiğini öğretir. Qanatların dönemsel kuraklıklara karşı dayanıklılığı, iklim değişikliğine uyum için hayati bir araç haline getirir, ancak bu, destekleyici politikalar gerektirir.

5.3. Gelenek ve Yeniliğin Entegrasyonu: Gelecek İçin Hibrit Bir Model

Su yönetiminin geleceği, ne geçmişe körü körüne dönüşte ne de modern teknolojinin sorgusuz kabulünde, bu ikisinin akıllıca entegrasyonundadır. Uzak algılama teknolojileri (Remote Sensing), qanat restorasyonu için uygun su tablalarını belirlemek için kullanılabilir. Müncer ve dağıtım kanallarına düşük maliyetli sensörler yerleştirilerek, su akışı ve toprak nemi hakkında çiftçilere hassas bilgiler sağlanabilir, böylece sulama verimliliği (Crop per Drop) maksimize edilir. Daha da önemlisi, qanatların katılımcı yönetimi ve çatışma çözümü modeli, su kaynakları üzerinde yoğun çatışmaların yaşandığı modern havzalarda “su kullanıcıları dernekleri” (Water User Associations) oluşturmak için bir şablon olarak kullanılabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, çevresel sosyoloji perspektifinden qanat sistemini analiz ederek, bunun yalnızca su çıkarma için antik bir teknik değil, kurak bölgelerde sürdürülebilir yaşam için bütüncül ve entegre bir paradigma olduğunu göstermiştir. Qanat, ekolojik sürdürülebilirlik, toplumsal dayanışma, katılımcı yönetim ve kültürel kimliğin ayrılmaz bir şekilde iç içe geçtiği bir yaşam felsefesidir. Bu sistem, doğayı “fethetmek” yerine onunla “birlikte yaşama” bilgeliğini temsil eder ve bu, krizlerle dolu bugünün dünyasına sunabileceği en büyük derstir.

6.1. Temel Bulguların Bütüncül Özeti

Belgesel analiz, qanatların başarısının ve kalıcılığının dört temel sütuna dayandığını göstermiştir:

- Ekolojik Bilgelige Dayalı Çevresel Sürdürülebilirlik:

Modern mühendisliğin genellikle maksimum sömürüye yönelik agresif yaklaşımının aksine, qanatlar “doğanın kapasitesine göre hasat” ilkesine dayanır. Kendini düzenleyen ve pasif mekanizması, su çıkışı su tablası seviyesine bağlayarak aşırı çekime karşı doğal bir güvenlik sistemi sağlar ve yeraltı suyu kaynaklarının uzun vadeli korunmasını garanti eder.

- Sosyal Dayanışma: Teknik Altyapının Temeli:

Qanatların fiziksel altyapısı, sosyal sermaye temeli üzerine inşa edilmiştir. İnşa, temizlik ve bakım için zorunlu kolektif katılım, güven, karşılıklı taahhüt ve işbirliği ağları oluşturur. Bu dayanışma, yalnızca olumlu bir yan ürün değil, sistemin hayatta kalması için gerekli bir koşuldur ve çevresel veya sosyal şoklara karşı toplumun dayanıklılığını artırır.

- Demokratik ve Adalet Odaklı Yönetişim:

Qanatların yönetim modeli, merkezi olmayan, katılımcı ve şeffaf bir yönetim örneğidir. Yerel konseylerde kullanıcıların karar alma süreci, mirabın topluma karşı sorumlu olması ve su dağıtımı için şeffaf ve hassas kurallar (taahhütnameler ve su saati), şeffaflık, hesap verebilirlik ve prosedürel adalet ilkelerini gerçekleştirir. Bu model, özellikle gelişmekte olan ülkelerde su yönetiminde sıkça görülen “elitler tarafından kaynak gaspı” (Elite Capture) sorununa pratik bir çözüm sunar.

- Kültürel Kimlik ve Koruma Etiği:

Qanatlar, yerel topluluklarda bir su kaynağından çok daha fazlasıdır; ritüeller, hikâyeler ve inançlarla iç içe geçmiş bir kültürel unsurdur ve mekân ile aidiyet duygusunu güçlendirir. Bu derin kültürel bağ, suyun israfını ve kirlenmesini önleyen içselleştirilmiş bir “koruma etiği” yaratır ve herhangi bir yasadan veya cezadan daha etkilidir.

6.2. Ölçeklenebilir Çerçeve: Fiziksel Kopyalamadan Öte

Qanatların değerini vurgulamak, dünyanın her yerinde qanat kazmayı önermek değildir. Amaç, bu paradigmanın temel ilkelerini çıkararak ölçeklenebilir hale getirmektir. Her su yönetimi politikası veya projesi, şu ilkelerle değerlendirilebilir:

- Doğayla Uyum İlkesi:

Proje, yerel ekosistemin doğal kapasiteleriyle uyumlu mu, yoksa aşırı baskı mı yaratıyor?

- Toplum Odaklı Sahiplik ve Yönetim İlkesi:

Ana paydaşlar, karar alma, sahiplik ve yönetim süreçlerinde gerçek ve belirleyici bir rol oynuyor mu?

- Adalet ve Hesap Verebilirlik İlkesi:

Kaynak ve maliyet dağıtım kuralları şeffaf, adil ve herkes tarafından kabul edilmiş mi, yönetim yapıları kullanıcılara karşı sorumlu mu?

- Enerji ve Ekonomik Verimlilik İlkesi:

Seçilen çözüm, uzun vadede enerji ve ekonomi açısından en sürdürülebilir seçenek mi? Bu çerçeve, tarımsal sulama projelerinden kentsel su temin sistemlerine kadar her türlü su projesini değerlendirmek için pratik bir rehber olarak kullanılabilir.

6.3. Politika Önerileri

- Devletler İçin:

Yüksek enerji tüketen sistemlere (ör. tarım pompaları için elektrik sübvansiyonları) destek yerine, qanatlar gibi düşük enerjili sistemlere aktif destek sağlanmalı; bu, restorasyon için teknik yardım, su tablası çevresini koruma yasaları ve geleneksel su haklarının tanınması yoluyla yapılabilir.

- Yerel Kurumlar İçin:

Yerel su konseyleri ve toplum temelli organizasyonlar, eğitim ve farkındalık programlarıyla güçlendirilmeli, deneyimli yerel bilginin genç nesillerin teknik bilgisiyle bağlantısı kurulmalıdır.

- Bilim Topluluğu İçin:

Qanatların ekosistem hizmetlerinin tam ekonomik-sosyal değerlendirmesini yapmak ve qanatların modern sulama sistemleriyle entegrasyonunun en iyi yollarını incelemek için disiplinler arası araştırmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Beaumont, P. (1971). Qanat systems in Iran. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 34(1), 39–50.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Çakmak, B., & Tuncoku, S. (2019). Geleneksel su yapıları ve Anadolu'daki uygulamaları. *Tarımsal Yapılar ve Sulama Dergisi*, 12(3), 15–28.
- English, P. W. (1968). The origin and spread of qanats in the Old World. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 112(3), 170–181.
- Goblot, H. (1979). Les qanats: Une technique d'acquisition de l'eau. Mouton.
- Madani, K. (2014). Water management in Iran: What is causing the looming crisis? *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 4(4), 315–328.
- Madani, K., & Motiee, H. (2021). Socio-technical transitions in Iran's water management: Qanats as a case study. *Water Resources Management*, 35(7), 2011–2026.
- Motiee, H., McBean, E., Semsar Yazdi, A. A., & Gharabaghi, B. (2006). Assessment of the contributions of traditional qanats in sustainable water resources management. *Water International*, 31(4), 575–588.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage Publications.
- Semsar Yazdi, A. A., & Labbaf Khaneiki, M. (2017). *Qanat knowledge: Construction and maintenance of traditional water systems in Iran*. Springer.
- UNESCO. (2016). The Persian qanat. UNESCO World Heritage List.
- <https://whc.unesco.org/en/list/1506>
- WWAP (World Water Assessment Programme). (2023). *The United Nations world water development report 2023: Partnerships and cooperation for water*. UNESCO Publishing.

Makale id= 11

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-4169-1082

| 230

**2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Vatandaşlık Eğitimine Yaklaşımı:
Westheimer ve Kahne'nin Üç Vatandaş Tipi Bağlamında Eleştirel Bir Analiz****Araştırmacı Muhammed Usame Şen¹, Dr. Öğretim Üyesi Serdar Malkoç¹**¹Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Corresponding author: Muhammed Usame Şen

Özet: Bu çalışma, 2024 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı, Joel Westheimer ve Joseph Kahne'nin (2004) "Educating the 'Good' Citizen" adlı çalışmasında tanımladığı üç vatandaş türü çerçevesinde (kişisel sorumluluk sahibi vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet odaklı vatandaş) incelemektedir. Amaç, öğretim programının hangi vatandaşlık anlayışlarını önceliklendirdiğini ortaya koymak ve bu tercihlerin eğitsel sonuçlarını tartışmaktır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle program kazanımları analiz edilmiş, her bir kazanım ilgili vatandaşlık türüyle eşleştirilmiştir. Bulgular, programın ağırlıklı olarak kişisel sorumluluk sahibi vatandaşlığı desteklediğini; katılımcı vatandaşlığı ve adalet odaklı vatandaşlık anlayışlarının ise sınırlı düzeyde yer bulduğunu göstermektedir. Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi, Öğretim Programı, Adalet Odaklı Vatandaşlık, Demokratik Eğitim

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Eğitimi, Öğretim Programı, Adalet Odaklı Vatandaşlık, Demokratik Eğitim

The Approach to Citizenship Education in the 2024 Social Studies Curriculum: A Critical Analysis Based On Westheimer and Kahne's Three Citizen Types

Abstract: Abstract This study examines the 2024 Social Studies Curriculum, which came into effect in Turkey, through the framework of the three types of citizens defined by Joel Westheimer and Joseph Kahne (2004) in their work "Educating the 'Good' Citizen": the personally responsible citizen, the participatory citizen, and the justice-oriented citizen. The aim is to identify which conceptions of citizenship are prioritized in the curriculum and to discuss the educational implications of these preferences. Using document analysis, the study analyzes the learning outcomes of the curriculum and matches each outcome with the corresponding type of citizenship. The findings indicate that the curriculum predominantly supports the personally responsible citizen, while participatory and justice-oriented approaches to citizenship are represented to a limited extent.

Keywords: Keywords: Social Studies, Citizenship Education, Curriculum, Justice-Oriented Citizenship, Democratic Education

1. Giriş

Vatandaşlık eğitimi, bireylerin demokratik toplumlarda etkili birer yurttaş olarak yer almalarını sağlayan temel bir eğitim alanıdır. Ancak vatandaşlık kavramı, farklı pedagojik ve ideolojik yaklaşımlara göre çeşitlenmektedir. Westheimer ve Kahne (2004), vatandaşlık eğitiminde üç temel yaklaşım ortaya koyar: kişisel sorumluluk sahibi vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet odaklı vatandaş. Bu çerçeve, eğitim programlarının bireyleri nasıl bir yurttaş modeline göre yetiştirdiğini sorgulamak için güçlü bir araçtır. Bu çalışma, Türkiye'de 2024 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı bu kuramsal çerçevede inceleyerek hangi vatandaşlık anlayışlarının ön planda tutulduğunu analiz etmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. MEB tarafından yayımlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerik, kazanım ve öğrenme yaşantıları açısından incelenmiş; kazanımlar, Westheimer ve Kahne'nin belirlediği üç vatandaşlık türü çerçevesinde kategorize edilmiştir.

3. Bulgular ve Değerlendirme

| 231

3.1. Kişisel Sorumluluk Sahibi Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Kazanımlar

Kişisel sorumluluk sahibi vatandaş, yardımsever, yasalara uyan, bireysel düzeyde ahlaki değerleri benimseyen ve topluma katkı sağlayan birey olarak tanımlanır. Öğretim programında bu tür vatandaşlığı destekleyen çok sayıda kazanım mevcuttur. Bu kazanımlar öğrencilerin bireysel sorumluluk alma, erdemli davranma ve toplumsal değerlere bağlılık gibi özelliklerini geliştirmeye yöneliktir.

Örnek kazanımlar:

- SB.4.1.2: “Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme” Farklılıkların fark edilmesi, bireysel düzeyde saygı geliştirilmesi hedeflenmektedir.
- SB.4.1.3: “Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” Uyumlu, yapıcı birey olma eğilimi kişisel sorumluluğu öncelik haline getirir.
- SB.4.2.3: “Afetlerin etkilerini azaltmak için alınabilecek önlemleri içeren bir ürün geliştirme” Öğrencinin ailesiyle birlikte bireysel düzeyde bir güvenlik önlemi tasarlaması beklenir.

3.2. Katılımcı Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Kazanımlar

Katılımcı vatandaş, gönüllülük ve kamu yararı çerçevesinde kolektif faaliyetlere katılan, karar süreçlerine dahil olan bireydir. Örnek kazanımlar:

- SB.4.1.1: “Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme” Toplumun parçası olma ve ortak değerleri fark etme.
- SB.5.4.3: “Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme” Bu kazanım kapsamında öğrencilerin 5N1K tekniğiyle grup tartışması yaparak insan haklarını irdelemeleri, demokratik bir toplumda katılım bilinci geliştirmelerine katkı sağlar.
- SB.6.1.3. “Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme.” Ortak yaşamın sürdürülmesi ve iş birliği katılımcı yurttaşlığı destekler.

3.3. Adalet Odaklı Vatandaşlıkla İlişkilendirilen Kazanımlar

Adalet odaklı vatandaş, yalnızca mevcut kurallara uymayı yeterli görmeyip, bu kuralların ve yapıların adil olup olmadığını sorgulayan, eşitsizlikleri analiz eden ve dönüşüm talep eden bireydir. Bu tür vatandaşlığı destekleyen kazanımlar programda oldukça sınırlı yer almaktadır. Ancak bazı kazanımlar, eleştirel düşünme ve toplumsal farkındalık potansiyeli taşıdığı için bu kategoriye yakın olarak değerlendirilebilir.

Yakın ilişkilendirilebilecek kazanımlar:

- SB.7.4.2: “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını çözümleyebilme” Devletin yapısal işleyişine dair bir anlayış geliştirmek, kurumsal yapıların vatandaş üzerindeki etkisini kavramaya yönelik bir adım olabilir.
- SB.7.4.4: “Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme” Bu kazanım, demokrasinin işleyişindeki aksaklıkları anlamaya ve yorumlamaya yönelik bir bilinç geliştirebilir. Öğrencilerin demokrasiyle ilgili sorunları analiz etmesi ve çözüm önerileri üretmesi, adalet temelli eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayabilir.

Bu kazanımlar doğrudan yapısal eleştiri hedeflemese de, öğrencilere toplumsal eşitsizliklerin ve demokratikleşme süreçlerinin analiz edilmesi için bir temel sunabilir. Ancak bu yaklaşımın derinleştirilmesi gerekmektedir.

4. Değerlendirme

Program incelendiğinde; ağırlıklı olarak bireysel sorumluluk sahibi vatandaşlık anlayışını öne çıkardığı, buna karşın katılımcı ve özellikle adalet odaklı vatandaşlık türlerine sınırlı biçimde yer verdiği görülmektedir. Kazanımların çoğu, öğrencilerin bireysel düzeyde erdemli, uyumlu, kurallara uyan ve yardımsever bireyler olmalarını desteklemekte; ancak öğrencilerin toplumsal meselelere aktif ve kolektif biçimde katılımını ya da yapısal eşitsizliklere karşı eleştirel bir duruş geliştirmelerini yeterince teşvik etmemektedir.

| 232

Bu yönüyle öğretim programı, demokratik yurttaş yetiştirmekten çok, sorumluluk sahibi ama edilgen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcı vatandaşlık yalnızca birkaç kazanımda dolaylı olarak işlenmekte, sistematik biçimde toplumsal katılım yolları, demokratik süreçlerde aktif rol alma ya da sivil toplum deneyimleri vurgulanmamaktadır. Adalet odaklı vatandaşlık ise neredeyse hiç ele alınmamaktadır. Hak, özgürlük, eşitlik ve toplumsal adalet gibi kavramlara doğrudan referans verilmemekte; toplumsal sorunlara yönelik eleştirel düşüncüyü besleyen kazanımlar son derece sınırlı kalmaktadır.

Bu tercihler, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda eğitim politikası bağlamında da değerlendirilmelidir. Programın bu haliyle, sorgulamayan, mevcut yapıya uyum sağlayan, bireysel düzlemde “iyi” vatandaş olmaya odaklanan bir kuşak yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu yaklaşım, vatandaşlığın dönüştürücü potansiyelini göz ardı eden, demokratik toplumun gelişimi için gerekli olan eleştirel bilinçten yoksun bir nesil yaratma riski taşımaktadır. Eğitim politikası, bireyleri yalnızca kurallara uyan değil; aynı zamanda gerektiğinde bu kuralları sorgulayabilen, toplumsal adaletsizliklere karşı ses çıkarabilen, dayanışma içinde kolektif çözüm yolları arayabilen bireyler olarak yetiştirmelidir.

Ancak mevcut öğretim programı, bu yönüyle dönüşümcü vatandaş değil, mevcut sistemin devamlılığını sağlayacak "uslu vatandaş" yetiştirme eğilimindedir. Oysa günümüz dünyasında eğitim, öğrencilere yalnızca bilgi aktaran değil; onları aktif yurttaşlar hâline getiren, toplumsal sorumluluk bilinci kadar hak ve adalet duygusunu da besleyen bir alan olmalıdır.

5. Sonuç ve Öneriler

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, vatandaşlık eğitiminde bireysel sorumluluk yönüyle olumlu bir çerçeve sunsa da, katılım ve adalet odaklı yurttaşlık anlayışını yeterince içselleştirmemektedir. Programın geliştirmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- Güç, eşitsizlik, hak ihlali gibi kavramlara daha açık ve doğrudan yer verilmelidir.
- Öğrencilere, **toplumsal sorunları analiz etme, çözüm üretme ve bu süreçlere aktif katılım sağlama becerisi kazandırılmalıdır.**
- Öğrencilerin sosyal adaletsizlikleri analiz edebilecekleri öğrenme yaşantıları artırılmalıdır.
- Vatandaşlık eğitimi sadece değer öğretimi değil, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de içermelidir.

Kaynakça

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). *Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals*. PS: Political Science and Politics, 37(2), 241-247.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-5-6-7. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Makale id= 13

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3449-8700

| 233

Bizans'ın Taktik Aklı: 10. Yüzyılda Kara ve Deniz Kuvvetlerinin Bazı Savaş Yöntemleri**Assoc.prof.Dr. Fatih Şen¹**¹Gümüşhane Üniversitesi

Özet: Bu çalışma, X. yüzyılda Bizans İmparatorluğu'nun kara ve deniz kuvvetlerinin uyguladığı askerî ve stratejik taktikleri incelemektedir. VI. Leon'un Taktika'sı, Mavrikios'un Strategikon'u ve Nikephoros Phokas gibi dönemin önde gelen askerî liderlerinin eserleri, bu dönemde Bizans'ın hem teorik hem pratik düzlemde güçlü bir askerî doktrine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bizans savaş sanatı, doğrudan çatışmadan kaçınan, düşmanı zayıflatma ve yıpratma esasına dayalı stratejiler üzerine inşa edilmiştir. Özellikle meydan muharebelerinden kaçınılması, düşmana karşı baskın, pusu ve aldatma gibi yöntemlerin tercih edilmesi dönemin karakteristik özelliklerindendir. Sınır bölgelerinin korunmasında ileri gözetleme sistemleri, lojistik organizasyonun hassasiyeti, moral ve disipline verilen önem Bizans ordusunun başarısında kilit rol oynamıştır. Donanma açısından ise dromon tipi savaş gemileri, tedarik sorunları ve kürekçi düzenleri gibi teknik ayrıntılar yanında, deniz savaş taktiklerine dair gelişmiş bilgiler kaynaklarda yer almaktadır. Gerek kuşatma savaşlarında gerekse açık deniz mücadelelerinde Bizanslı komutanlar düşmanları yanıltmak, gücünü olduğundan fazla göstermek veya moral çöküntüsü yaratmak gibi psikolojik harp unsurlarını etkin bir şekilde kullanmıştır. Çalışma, X. yüzyılda Bizans'ın askerî sistemine yön veren teorik metinler ışığında, taktiksel uygulamaları değerlendirmekte ve bu uygulamaların dönemin savaş pratiğine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bizans, Savaş Taktikleri, X. Asır, Donanma, Kuşatma Savaşları

The Tactical Mind of Byzantium: Some War Methods of Land and Naval Forces in the 10th Century

Abstract: This study examines the military and strategic tactics employed by the Byzantine Empire's land and naval forces during the 10th century. Taktika by Leo VI, Strategikon by Maurice, and the military leadership of figures such as Nikephoros Phokas demonstrate that Byzantium possessed a well-developed military doctrine, both in theory and in practice. Byzantine warfare was based on strategies that avoided direct confrontation and focused instead on weakening and exhausting the enemy. Avoiding pitched battles, and instead relying on ambushes, surprise attacks, and deception, was a defining characteristic of this period. The use of advanced surveillance systems in border defense, well-organized logistics, and a strong emphasis on morale and discipline played a crucial role in the army's effectiveness. On the naval side, sources provide detailed information about warfare at sea, including the use of dromon-type warships, supply challenges, and the organization of rowing crews. In both siege warfare and naval engagements, Byzantine commanders skillfully employed elements of psychological warfare—misleading the enemy, exaggerating their own strength, or demoralizing opposing forces. This paper evaluates these tactical applications through the lens of 10th-century Byzantine military thought and aims to show how such doctrine was reflected in the empire's practical conduct of war.

Keywords: Byzantium, War Tactics, 10th Century, Navy, Siege Wars

1. Giriş

X. yüzyıl, Bizans İmparatorluğu için hem siyasal ve dini değişimlerin yaşandığı bir yüzyıl hem de imparatorluğun askerî doktrininin derinlemesine geliştirildiği ve yazılı hale getirildiği bir askerî entelektüalizm çağı olarak da nitelendirilebilir. Bu yüzyılda, hem teorik bilgi hem de sahadaki deneyimler ışığında, Bizans ordusunun yapısı, savaş teknikleri ve lojistik kapasitesi önemli dönüşümler yaşamıştır. Bu bağlamda, VI. Leo tarafından kaleme alınan Taktika, Bizans askerî düşüncesinin en

sistemli ürünlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece teknik bilgilerin yer aldığı bir el kitabı olmakla kalmayan bu eser X. yüzyıl Bizans entelektüel zihniyetinin askerî sahaya yansımaları da göstermektedir. XI. yüzyılda Bizans'ın komşularıyla yaşadığı ilişkiler çok yönlü tehditleri beraberinde getirmiştir. Araplar, Slavlar, Bulgarlar ve zaman zaman Latin unsurlar, Bizans ordusunu sürekli teyakkuz halinde tutmuş; bu durum, İmparatorluğu hem savunma hem de taarruz kapasitelerini eşzamanlı geliştirmeye zorlamıştır. Roma mirasının taşıyıcısı olma iddiasını sürdüren Bizans, bu siyasi hedefi askeri mekanizmalar yoluyla tahkim etmeye çalışmıştır. Bu nedenle, Bizans'ın savaş stratejileri ve taktikleri, sadece askeri görüşlerin değil aynı zamanda ideolojik, dini ve diplomatik yaklaşımların da etkisiyle biçimlenmiştir. Bu çalışma, 10. yüzyılda Bizans ordusunun kullandığı belli başlı savaş taktiklerini ve stratejilerini inceleyerek, *Taktika*, *Strategikon*, *De Administrando Imperio*, *Praecepta Militaria* gibi kaynaklardan faydalanan ve saha uygulamalarıyla pekiştirilen bu disiplinli düzenin entelektüel temelini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda VI. Leo'nun savaş sanatını bir akıl yürütme süreci olarak tanımlayan yaklaşımını da merkeze alarak, savaşı yalnızca müdahale değil önleme, caydırma ve yeniden inşa etme aracı olarak gören bir Bizans düşüncesini takip edecektir.

2. X. Yüzyılda Bizans Kara Kuvvetlerinin Dönüşümü

Bizans kara ordusunun X. yüzyıldaki yapısal gelişimi hem dışsal tehditlere hem de iç organizasyon ihtiyaçlarına verilen karşılıkların bir sonucu olarak şekillenmiştir. VI. yüzyıldan itibaren yaşanan askerî dönüşümler, VII. ve VIII. yüzyıllarda Arap, Bulgar ve Slav saldırılarının etkisiyle daha karmaşık bir hale gelmiştir. X. yüzyıl ise, bu uzun dönüşüm sürecinin askerî başarılar getiren olgunluk dönemidir (Haldon, 1975: 41-43). Bu dönemde Bizans ordusu temel olarak ağır süvari ve piyade birliklerine dayanmakta, buna ek olarak doğudan gelen okçuluk teknikleri de savaş doktrinine entegre edilmektedir (Haldon, 1975: 11-12). Süvari birlikleri uzun mızraklar, oklar ve zırhlarla teçhiz edilerek, savaş alanında hem vurucu güç hem de hareket kabiliyeti sağlamıştır. Piyade ise, 400 mızrakçı, 300 okçu ve 200 hafif piyadeden oluşan taktiksel birlik yapılarıyla savaşta yeni roller üstlenmiştir (Haldon, 2008: 54-55).

Bizans kara ordusunun tarihsel süreçteki en büyük dönüşümlerinden biri de *thema* sisteminin gelişmesidir. Bu sistem, *themalar*da yaşayan asker-köylülerin toprak karşılığı askerî hizmet vermesine dayanır ve devletin maddi yükünü hafifleten bel kemiği niteliğindedir (Ostrogorsky, 2006: 99). *Themalar*da askerî ve idari yetkiler tek elde toplanması devletin militerleşmesine yol açmıştır (Vasiliev, 1940: 265). VI. Leo, bir *thema* birliğinin asker sayısını 4.000 olarak belirtmiş ve süvari oranını dörtte bir olarak vermiştir (Dennis, 2010: 499). *Thema* sistemine karşın *tagma* birlikleri Bizans ordusunun profesyonel çekirdeğini oluşturmuştur. *Tagmalar*, başkent çevresinden toplanan, iyi teçhizatlı ve ücretli askerlerden oluşan birliklerdir. Bu birlikler özellikle IX ve X. yüzyılda doğudaki seferlerde etkili olmuştur. *Tagma* askerlerinin donanımı devlet tarafından sağlanmakta, moralleri yüksek tutulmakta ve sıkı disiplinle eğitilmektedir (Haldon, 1999: 78). Savaş zamanları dışında da aktif kalmaları nedeniyle *thema* askerlerinden daha etkili bir savaşçı sınıfı oluşturmuşlardır. Ancak her iki ordu tipi de zaman zaman sadakat sorunları yaşamış; örneğin 813 yılında *thema* birlikleri V. Leo'yu tahta çıkarmıştır. Benzer şekilde *tagmalar*, 809 ve 812'de isyanlar çıkarmış ve Trakya'nın kaybedilmesine neden olmuşlardır (Treadgold, 1988: 349). Bu da askerî kuvvetlerin hem bir savaş gücü hem de siyasî etkileri olan aktörler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla X. yüzyıl Bizans'ın kara ordusu hem taktik hem de yapısal ve toplumsal dönüşümlerin yaşandığı bir alanı temsil etmektedir. *Thema* sisteminin yarı-profesyonel yerleşik askerleri ile *tagmalar*ın tam zamanlı ve disiplinli ordusu arasında kurulan denge imparatorluğun hem sınırlarını koruması hem de genişleme siyaseti izlemesi açısından kritik bir rol oynamıştır.

3. Thema ve Tagma Orduları

Thema ve *tagma* orduları, X. yüzyılda Bizans askerî yapısının temel dayanaklarını oluşturmuştur. *Thema* sisteminin VII. yüzyılda Arapların Suriye-Filistin ve Doğu Anadolu'daki ilerlemeleri sonrasında teşekkül ettiği ve XI. yüzyılın ortalarına kadar sürdüğü bilinmektedir. Bu sistem hem askerî bir yapı hem de sosyoekonomik ve idari bir reform olarak da işlev görmüştür (Keçiş & Güneş, 2018: 96). Anadolu toprakları askeri bölgeler olarak yeniden düzenlenmiş, bu bölgeler *bandon*, *kleisoura* ve *tourma* olarak alt birimlere ayrılmıştır. *Themaların* başında *strategos* unvanlı askerî ve idari yöneticiler yer alırken, bu yöneticiler vilayetlerin askerî güvenliğini sağlamakla yükümlüydü. Askerî göreve karşılık, çiftçi-askerler devletten vergi muafiyetleri ve toprak tahsisleri gibi imtiyazlar alıyorlardı (Haldon, 2016: 267).

Thema birliklerinin hızlıca seferber edilebilmesi devlete daima hazır taze kuvvet bulma avantajı sağlamıştır. VI. Leo'nun *Taktika*'sında bir *thema* birliğinde 4.000 asker bulunabileceği ifade edilmektedir (Dennis, 2010: 499). *Tagma* birlikleri ise, başkent merkezli olarak kurulan ve daha disiplinli, sürekli eğitim gören profesyonel askerlerden oluşan birliklerdir. Bunlar, V. Konstantinos döneminde VIII. yüzyılda oluşturulmuş, IX ve X. yüzyılda hem doğu hem de batı sınırlarına konuşlandırılarak stratejik rol üstlenmişlerdir (Theotokis, 2014: 61-62). *Tagma* birliklerinin teçhizat ve maaşları devlet tarafından karşılanmakta, bu da onların motivasyon ve savaş verimliliğini artırmaktaydı (Haldon, 1999: 78). *Tagmalar*, *thema* birliklerinden farklı olarak genellikle başkent çevresinden toplanmakta ve stratejik merkezlerde konuşlandırılmaktaydılar. Örneğin Sylloge Tacticorum'a göre bir *tagma* birliği 16.384 askerden oluşmaktaydı (Chatzelis & Harris, 2017: 48). Bu birlikler savaş zamanında doğrudan imparatorun komutası altında savaşa katılmakta ve devletin askerî gücünün çekirdeğini teşkil etmekteydi.

4. Stratejik Doktrin ve VI. Leo'nun *Taktika*'sı

X. yüzyılda Bizans İmparatorluğu'nun askerî düşünce dünyası hem savaş meydanlarındaki pratik uygulamalarla hem de entelektüel çabalarla şekillenmiştir. Bu çabanın zirvesini temsil eden eserlerden biri olan VI. Leo'nun *Taktika* (Tr. taktik) adlı eseri bir komutanlar el kitabı olmasının yanında Bizans'ın savaş sanatına ve siyasal meşruiyet anlayışına dair kapsamlı bir vizyon da sunmaktadır. VI. Leo'ya göre bir savaşın sonucunu belirleyen yalnızca fiziksel güç değil; stratejik planlama, pratik bilgi ve askerî sanatın inceliklerine hâkimiyettir (Dennis, 2010: 219). Bizans stratejik aklını belirleyen temel etkenlerden biri, imparatorluğun coğrafi konumudur. G. Theotokis'e göre Bizans stratejisi üç ana ekseninde şekillenmiştir: geniş topraklar, sınırlı insan ve ekonomik kaynaklar ve çok kültürlü yapı (Theotokis, 2018: 27). Bu çok katmanlı yapı, farklı düşmanlara göre farklı stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Mavrikios'un *Strategikon*'u ve VII. Konstantinos'un *De Administrando Imperio*'su gibi eserlerde her komşuya özgü stratejilerin belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bizans'ın askerî doktrini hem teknik hem de ahlaki bir boyut da taşır. VI. Leo, savaşın yalnızca toprak kazanımı değil, barışın korunması için de gerekli olabileceğini belirtir. Takik yazarlarına göre savaş Bizans için son çaredir. Kilise öğretisine göre ise kötülüğü önlemek adına icra edilmesi durumunda meşru sayılabilir (Dennis, 2010: 5). Dolayısıyla, diplomasi, rüşvet, tehdit ve oyalama gibi savaş dışı stratejiler öncelikli kabul edilirdi (Dennis, 2016: 223; Theotokis, 2018: 40). Ordunun güçlü olması hem askerî başarı hem de imparatorluk otoritesinin sürekliliği için de elzemdi. İmparator, meşruiyetini ordunun bağlılığından aldığı için, askerleriyle iyi ilişkiler içinde olmak zorundaydı (Whitby, 2016: 279). Bu bağlamda VI. Leo'nun *Taktika*'sı, yalnızca savaşın teknik boyutunu değil, bir imparatorun ordu üzerindeki moral etkisini de hesaba katmaktadır. Antik dönemin strateji yazarları Bizans düşüncesi üzerinde önemli bir etki bırakmıştır. Aeneas Tacticus, Onasander ve Arrianus gibi isimler, Roma askerî geleneğinin temelini oluşturmuş, Bizans ise bu mirası devralarak yeniden yorumlamıştır. VI. Leo bu mirası *Taktika* ile güncelleyerek, sadece savaşa değil askerî disipline, nizama ve ahlaka dair de kapsamlı bir sistem kurmuştur. Örneğin Leo, askerlerin saçlarını kısa kestirmesini, gevşek görünmemeleri için zorunlu kılar (Dennis, 2010: 93). E. N. Luttwak'a göre, Bizans stratejik düşüncesinin ayırt edici özelliği, yalnızca savaş meydanında değil, sosyal yapıda da askerî düzenlemeleri kapsayan çok boyutlu bir tarih ve strateji yazımı geleneği üretmiş olmasıdır (Luttwak, 2009: 338). Bu çerçevede *Taktika*, hem teorik hem de uygulamalı düzeyde Bizans'ın askerî kültürünün en yetkin ifadesi sayılabilir. Bu nedenle, VI. Leo'nun strateji anlayışı, askerî başarının hem kuvvetle hem de planlama, moral, istihbarat, disiplin ve ahlaki meşruiyetle de doğrudan ilişkili olduğunu vurgular.

5. Savaş Sanatında Diplomasi, Aldatma ve Rüşvet

Bizans askerî geleneğinde savaş genellikle silahlı çatışma ile sınırlı olmayan, çok katmanlı ve esnek bir strateji anlayışı içinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, doğrudan çatışmaya girmeksizin düşmanı zayıflatmak, moralini bozmak veya saf dışı bırakmak, Bizans stratejisinin temel öğelerindendir. VI. Leo'ya göre düşmana karşı üstünlük sağlamak, yalnızca fiziksel kuvvetle değil, zekâ ve siyasi manevra kabiliyetiyle de mümkündür. Onun *Taktika*'sında barışın teşvik edilmesi, savaşın son çare olarak görülmesi gerektiği vurgulanır (Dennis, 2010: 5). Bu yaklaşımın temelinde, savaşın maliyeti ve insan kaybı gibi yıpratıcı sonuçlarının minimize edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Bizans doğrudan savaşa girmektense, diplomasiyi, aldatmayı ve ekonomik yıpratma yöntemlerini tercih etmektedir.

Özellikle sınır bölgelerinde düşman birliklerinin geri çekilişleri sırasında yapılan saldırılar ya da dönüş yolundaki ordulara yönelik baskınlar, doğrudan çatışmadan daha avantajlı kabul edilmiştir (Dennis, 1985:159). Bizans kaynakları, savaşın engellenmesi için rüşvet, evlilik ittifakları ya da tehdit gibi araçların kullanılmasını da meşru görür. Düşman şehirlerine doğrudan saldırmak yerine, şehirdeki liderlerin satın alınması ya da bölünmesi daha düşük maliyetli bir zafer stratejisi olarak benimsenmiştir. Örneğin VI. Leo, sefer esnasında Bizans ordusunun kendi topraklarında uzun süreli konaklamasını doğru bulmaz; çünkü bu durum halkın imparatora olan sadakatini zayıflatma ve isyana teşvik etme tehlikesi vardır (Dennis, 2010: 155).

Diplomasinin askeri operasyonlara entegre edilmesi yalnızca masrafları azaltmaz; aynı zamanda iç siyasette de istikrar sağlar. Çünkü doğrudan savaş, hem insan kaybı hem de vergi yükü açısından iç toplumda memnuniyetsizliği artırabilir. Bu nedenle Bizans komutanları, savaşın başlamasından önce barış teklifinde bulunmayı, düşmanı teslim olmaya ikna etmeyi ve gerekirse vaatler veya tehditler yoluyla zafer elde etmeyi hedeflemişlerdir (McGeer, 1995: 157-158). Stratejik yazılarda özellikle öne çıkan bir diğer husus, düşmanın gücünün değil, zayıf noktalarının hedef alınmasıdır. Buna göre düşmanın aç bırakılması, lojistik yollarının kesilmesi, casuslukla yanlış yönlendirilmesi gibi yöntemlerle düşman savaşmadan teslim olmaya zorlanabilir. Nikephoros Phokas ve Nikephoros Ouranos gibi komutanların yazılarında da bu yaklaşımlar detaylı biçimde işlenmiştir. Dolayısıyla Bizans savaş geleneği, doğrudan çatışmadan ziyade çevresel baskı, ekonomik boğma, moral yıpratma ve siyasi aldatma gibi unsurların sistematik kullanımı üzerine kurulmuştur. Bu strateji, Bizans'ı askerî açıdan uzun ömürlü ve çoğu zaman kayıplarını minimumda tutabilen bir imparatorluk haline getirmiştir.

6. Lojistik, Sefer Organizasyonu ve Ekonomik Yükler

Bizans ordusunun başarısında sadece strateji ve taktik değil, aynı zamanda iyi organize edilmiş bir lojistik sistemin ve sürdürülebilir mali yapının payı büyüktür. Savaşlar, ortaçağ devletleri için en büyük gider kalemlerinden birini oluşturur. Bu bağlamda Bizans İmparatorluğu, savaşların maliyetini en aza indirmek ve ordunun sürekli hazır durumda olmasını sağlamak amacıyla ayrıntılı bir lojistik ve mali sistem kurmuştur. Askerî harcamalar Bizans bütçesinin önemli bir kısmını oluşturur ve IX. ile X. yüzyıllarda yapılan tipik bir seferin maliyeti 200.000 *nomismataya* ulaşabilmektedir (Treadgold, 1995: 167-189). Bu harcamaların büyük bölümü asker maaşlarına ayrılmıştır. Askerler, onların aileleriyle birlikte düşünüldüğünde, Bizans toplumunun önemli bir bölümünü oluşturmuşlardır. Bu durum, devletin vergi gelirlerinin büyük kısmını orduyu finanse etmeye ayırmak zorunda kalmasına neden olmuştur (Treadgold, 1995: 158-159). Ordunun ikmalinin sağlanması da hayati öneme sahiptir. Lojistik destek genellikle başarılı bir şekilde yürütülmüş, ancak özellikle sınır bölgelerinde veya gerilla saldırılarında lojistik sistem yetersiz kalabilmiştir. Böyle durumlarda ordu disiplinsizlik, moral bozukluğu ve yönetim zafiyetleri nedeniyle başarısızlığa uğramıştır. Orduya gıda ve teçhizat temini için gerek duyulan kaynaklar ya para ile ya da aynı ödemelerle toplanmakta ve ordu güzergâhı üzerindeki yerel yöneticilerle koordineli biçimde dağıtılmaktaydı (Haldon, 2008: 55-56).

Bir sefer sırasında ordu hem gıda hem de ulaşım araçları, atlar ve mühimmat için de kaynaklara ihtiyaç duyardı. Silah, zırh ve diğer askerî teçhizat çoğu zaman uzak bölgelerden temin edilmekteydi. Örneğin, bir deniz seferi için Selanik'ten 200.000 ok, 300 piyade mızrağı ve çok sayıda kalkan istenmiştir (Haldon, 2008: 57). Bu, Bizans ordusunun hazırlık sürecinin ne denli ayrıntılı ve geniş çaplı olduğunu göstermektedir. Ordunun büyüklüğü de ikmal sisteminin başarısı üzerinde doğrudan etkiliydi. Büyük sefer orduları genellikle 20.000 ila 30.000 kişilik olurken, *thema* birlikleri ortalama, yukarıda da belirtildiği gibi, 3.000 ila 4.000 kişilikti. Bu kadar büyük insan ve hayvan kitlesinin hareketi ciddi bir organizasyon gerektirirdi. Seferlerde ordunun geçtiği bölgelerde halktan alınacak tahıl, et, yağ ve şarap gibi ihtiyaçlar önceden belirleniyor ve ordunun bu bölgelerde uzun süre konaklamasına imkân verilmemesi gerektiği vurgulanıyordu. Çünkü bu durum hem vergi yükünü artırıyor hem de tarımsal üretimi sekteye uğratiyordu. VI. Leo da bu konuda ordulara kendi topraklarında kısa süre kalmalarını tavsiye eder (Dennis, 2010: 155). Dolayısıyla Bizans İmparatorluğu'nun askerî başarısı sadece cephede kazanılan zaferlerle değil aynı zamanda bu zaferlerin mümkün olmasını sağlayan lojistik planlama ve ekonomik sürdürülebilirlik ile yakından ilişkilidir. Gerek aynı gerekse nakdî desteklerin düzenli biçimde toplanması, orduyu her daim hazır tutmuş ve savaş alanında başarının kapısını aralamıştır.

7. Kuşatma, Meydan Muharebesi ve Pusu Taktikleri

Bizans askeri doktrini, imparatorluğun kaynaklarını idareli kullanma zorunluluğu ve Hristiyanlık ideolojisinin birleşimiyle şekillenmiş, temkinli ve savunmacı bir karakter taşımaktaydı. Savaş, kilise tarafından kötülüğü sona erdirecek en son çare olarak görülürken, devlet yöneticileri için de diploması, rüşvet ve hile gibi yöntemler askeri harekâtların getireceği yüksek maliyet ve risklere karşı daha az maliyetli kabul edilirdi (Dennis, 2016: 223; Theotokis, 2018: 40). Bu stratejik anlayış, Bizans'ın muharebe sahasındaki taktik tercihlerini doğrudan etkilemiş; topyekûn çatışmadan kaçınma, pusu ve yıpratma savaşlarına öncelik verme ve kuşatma sanatını geliştirme şeklinde kendini göstermiştir. Taktik kitaplarına göre meydan savaşları, getirebileceği büyük kayıplar nedeniyle kaçınılması gereken bir durumdu (Dennis, 2011: 94). Ancak bu tür bir muharebe kaçınılmaz olduğunda, Bizans ordusu sistemli bir savaş dizilimi benimserdi. İmparator VI. Leo'ya göre ordunun tek bir hat halinde dizilmesi hataydı. Bunun yerine ana savaş birliğinin arkasında ikinci, hatta üçüncü bir destek hattı oluşturulmalıydı (Dennis, 2010: 219). Bu katmanlı yapı, ilk hattın olası bir geri çekilmesi durumunda düşmanı taze kuvvetlerle karşılamayı ve ordudaki firarları önlemeyi amaçlardı. Düşman ordusunun dizilimine göre pozisyon almak ve piyadeleri piyadelere, süvarileri süvarilere karşı dizmek de stratejinin temel bir parçasıydı (Chatzelis, & Harris, 2017: 35-36).

Bizans ordusunun önemli vurucu gücü, meydan savaşından ziyade pusu ve yıpratma taktiklerinde yatıyordu. Taktik eserler, özellikle sayıca üstün düşman ordularına karşı doğrudan saldırı ya da açık savaş önermez (Dennis, 1985: 231; Luttwak, 2009: 349). Bu gibi durumlarda en iyi taktik, düşman kuvvetlerini savaş hileleri ile pusuya düşürüp onlara olabildiğince zarar vermektir (McGeer, 1995: 51). Bu amaçla dağ geçitleri gibi dar alanlar stratejik önem taşırdı. Nikephoros Phokas, Bizans topraklarını yağmalayıp geri dönen istilacı orduya hem yorgun hem de ganimetlerle ağırlaşmış durumdayken saldırılmasını tavsiye etmiştir (Dennis, 1985: 159). Düşmanın erzak tedarik hatlarını kesmek ve çevreden yiyecek bulmak için ana ordudan ayrılan daha yavaş düşman birliklerini hedef almak da sıkça kullanılan bir yöntemdi.

Kuşatma sanatı, Bizans savaş stratejisinin bir diğer önemli ve detaylı unsurunu oluşturuyordu. Bir kuşatma başlamadan önce, kan dökülmesini ve zahmeti önlemek amacıyla karşı tarafa teslim teklifi gönderilirdi. Bu teklifte, kaleyi kendi isteğiyle teslim edenlerin mal varlıklarına dokunulmayacağı, aksi takdirde mallarını kaybedip köleleştirilecekleri bildirilirdi (McGeer, 1995: 157-158). Kuşatma başladığında ise psikolojik üstünlük kurmaya yönelik aldatma taktikleri devreye girerdi. Ordu, gerçek gücünü gizlemek ve olduğundan kalabalık görünmek için kampını kuşatılacak şehirden uzakta kurar (Dennis, 1985: 305) ve en heybetli askerlerini kale önünde dolaştırarak düşmanın moralini bozmaya çalışırdı (Sullivan, 2016: 504-505). Fiziksel olarak ise surların altından tüneller kazarak çökertmek gibi teknikler kullanılırdı. Kuşatma altındaki bir komutanın ise öncelikle uzun bir kuşatmaya yetecek kadar erzak toplaması, sivil nüfusu tahliye etmesi ve ihanet tehlikesine karşı kapılardaki nöbetçileri sık sık değiştirmesi tavsiye edilirdi (Chatzelis, & Harris, 2017: 86-87). Savaş sonrası için ise teslim olan şehirlere insancıl davranılması, diğer şehirlerin direnişini kırmak için stratejik bir hamle olarak görülürdü (Chatzelis, & Harris, 2017: 32-33).

8. İstihbarat, Casusluk ve Propaganda Yöntemleri

Bizans stratejik düşüncesi, doğrudan askeri çatışmadan kaçınmayı ve düşmanı daha az maliyetli yöntemlerle alt etmeyi temel aldığından, istihbarat, casusluk ve propaganda faaliyetleri savaş sanatının ayrılmaz bir parçasını oluşturuyordu. Bu yöntemler, düşmanın niyetlerini önceden anlamak, askeri kapasitesini ölçmek, moralini bozmak ve Bizans ordusuna taktiksel üstünlük sağlamak için sistematik bir şekilde kullanılırdı. Taktik eserler, bir komutanın sefere çıkmadan önce bilgi toplamasının mutlak bir gereklilik olduğunu vurgulardı. İstihbarat toplamanın en temel aracı casuslardı. Nikephoros Ouranos, bir ordu komutanının saldırı kararı vermeden önce casuslar, savaş kaçakları ve esirler aracılığıyla düşman bölgeleri, köyleri, kaleleri ve askeri güçleri hakkında detaylı bilgi toplaması gerektiğini belirtir (McGeer, 1995: 143). İmparator VI. Leo da savaş öncesinde casuslar vasıtasıyla düşmanın hareketleri, birliklerinin sayısı ve mevkiileri hakkında bilgi toplanmasını, bu sayede düşmanın hazırlıksız yakalanabileceğini söylemiştir (Dennis, 2010: 279). Bizans casusluk ağı sadece savaş halinde olunan topluluklarla sınırlı değildi. Rus, Türk ve Peçenek gibi komşu halklar arasına da barış zamanında sürekli casuslar gönderilirdi. Casus seçiminde ise güvenilirlik esastı. *Sylloge Tacticorum*'a göre casuslar, karşı

tarafa iltica edip Bizans hakkında bilgi vermelerini önlemek amacıyla en az 30 yaşında, çocuklu ve aileli kişilerden seçilmeliydi (Chatzelis, & Harris, 2017: 44). Casusların yanı sıra, atlı birliklerin toynak izlerinden ve ezilmiş otlardan sayısını ve yönünü tahmin edebilen iz sürücüler de düşman hareketlerini takip etmede kritik rol oynardı (Luttwak, 2009: 346).

Bilgi toplamanın bir diğer boyutu ise propaganda ve karşı propaganda faaliyetleriydi. Bizans, düşman halkı arasında olumsuz propagandalar yayarak iç karışıklık yaratmayı amaçlardı. Kendi ordusu hakkındaki bilgilerin düşmanın eline geçmesini önlemek için de sıkı tedbirler alınırdı. Örneğin *Sylloge Tacticorum*, gizli planların üst düzey subaylarla dahi paylaşılmamasını, zira iltica edenlerin bu bilgileri satabileceğini tavsiye ederdi (Chatzelis, & Harris, 2017: 29). Bunun yanında Bizans ordusu hakkında bilerek yanlış bilgilerin sızdırılması da bir taktik olarak kullanılırdı. Ordunun moralini yüksek tutmak ve düşmanı psikolojik olarak çökertmek için de çeşitli yöntemler uygulanmaktaydı. Savaş öncesinde komutanların askerlere geçmiş başarıları hatırlatan cesaretlendirici konuşmalar yapması (Dennis, 2010: 279) veya savaş esnasında aniden yüksek sesler çıkararak ya da tam tersine mutlak bir sessizliğe bürünerek düşmanı korkutmak bu psikolojik savaşın bir parçasıydı (McGeer, 1995: 45). Bu karmaşık istihbarat, casusluk ve propaganda ağı, Bizans ordusunun sahadaki en önemli vurucu güçlerinden birini oluşturmuştur.

9. İkmal Hatları, Lojistik ve Sefer Zamanlaması

Bizans ordusunun sahadaki etkinliği, büyük ölçüde karmaşık ve dikkatle planlanmış lojistik ağına bağlıydı. Askeri harcamaların Bizans bütçesinin yaklaşık yarısını oluşturduğu (Treadgold, 1995: 167-189) göz önüne alındığında, seferlerin ikmal hatlarının kesintiye uğramaması ve maliyetlerin kontrol altında tutulması hayati önem taşıyordu. Ordunun lojistik yönetimi hem askerlerin savaş kabiliyetini korumak hem de imparatorluğun ekonomik istikrarını sürdürmek için kritik bir rol oynamaktaydı. Bir sefer planlandığında, merkezi yönetim ile yerel mali yöneticiler arasında sıkı bir koordinasyon sağlanırdı. Ordunun geçeceği bölgeler, askerlerin ihtiyacı olan tahıl, et, yağ ve şarap gibi temel gıda maddelerini karşılamakla yükümlüydü (Haldon, 2003: 55-56). Ancak bu durum, yerel halk üzerinde ağır bir yük oluşturduğu için, taktik eserler komutanlara Bizans topraklarından hızla geçmelerini ve kırsal kesime zarar vermemelerini öğütlemiştir. Aksi takdirde yukarıda da değinildiği gibi kendi vatandaşlarını devlete düşman etme riski bulunuyordu (Dennis, 2010: 155). Buna karşılık, düşman topraklarına girildiğinde ise tam tersi bir strateji izlenirdi. Nikephoros Ouranos, düşman bölgelerindeki ekili dikili alanların ve otlakların yakılarak tahrip edilmesini, böylece düşmanın kaynaklarının kurutulmasını tavsiye etmiştir (McGeer, 1995: 147). Silah ve diğer ekipmanlar ise uzak yerlerdeki devlet işletmelerinden tedarik edilir, örneğin bir deniz seferi için Selanik'ten yüz binlerce ok ve mızrak istenebilirdi (Haldon, 2003: 57).

Mevsimsel koşullar, lojistik planlamanın en belirleyici unsurlarından biriydi. Kış aylarında veya kavurucu sıcaklarda sefere çıkmak, ordunun ikmalini zorlaştıracak ve hareket kabiliyetini düşürecek için genellikle kaçınılan bir durumdur. VI. Leo, şartlar uygun değilse (arazinin engebeli olması, şiddetli fırtınalar vb.) ordunun savaşa girmeyip daha uygun bir zamanı beklemesini tavsiye etmiştir (Dennis, 2010: 285). Seferin yılın hangi zamanında yapıldığı seçilecek taktikleri de doğrudan etkilerdi. Örneğin, bir şehri gizlice ele geçirmek için en uygun zamanın, kış vaktinde insanların evlerinde ve hazırlıksız olduğu anlar olduğu tavsiye edilirdi (Sullivan, 2000: 45). Donanma için ise lojistik çok daha büyük bir sorundu. Özellikle kürekçilerin her gün ihtiyaç duyduğu tonlarca içme suyunun temini ve gemilerde depolanması, seferlerin menzilin ve süresini kısıtlayan en önemli faktördü (Pryor, 2003: 89-93). Bu karmaşık lojistik denklemi, Bizans'ın askeri planlamanın temelini oluşturuyor ve bir seferin başarısını ya da başarısızlığını doğrudan belirliyordu.

10. Donanma Taktikleri

Bizans İmparatorluğu'nun Akdeniz havzasındaki varlığı ve ticari ağlarının güvenliği, büyük ölçüde deniz gücünün etkinliğine bağlıydı. Özellikle VII. yüzyıldan itibaren Arap filolarıyla başlayan rekabet, Bizans donanmasını sürekli bir dönüşüme zorlamıştır. X. yüzyılda Makedon hanedanı döneminde, özellikle İmparator I. Romanos tarafından yapılan reformlar, savunma odaklı donanmayı bir taarruz gücüne dönüştürmüştür; Girit (960) ve Kıbrıs (965) gibi stratejik adaların geri alınması bu yeni askeri kapasitenin en somut sonuçları olmuştur. Buna rağmen, donanmada görev almak kara ordusuna kıyasla daha az prestijli görüldüğü ve güverte yaşamının zorlukları nedeniyle nitelikli asker ve tayfa temini

etmek her zaman bir sorun teşkil etmiştir (Cosentino, 2018: 309). Denizcilik biliminin uzmanlık gerektiren yapısı, birçok askeri liderin deniz savaşlarından kaçınmasına yol açmıştır. Bu yapısal zorluklara rağmen Bizans, kendine özgü gemi tipleri, sofistike silah sistemleri ve incelikli taktikler geliştirerek denizlerde yüzlerce yıl boyunca önemli bir aktör olmayı başarmıştır. Bizans donanmasının bel kemiğini, hem savaş hem de taşımacılık için kullanılabilen çok yönlü bir gemi olan *dromon* oluşturmuyordu (Cosentino, 2007: 582). İmparator VI. Leo'nun *Taktika* adlı eserinde detaylandığı üzere, ideal bir *dromon*un yapımında denge esastır. Manevra kabiliyetini engellememesi için çok ağır olmamalı, ancak dalgalara ve düşman çarpmasına dayanabilmesi için de çok hafif malzemeden yapılmamalıydı. Standart bir *dromon*, genellikle alt ve üst güvertelerde iki sıra halinde oturan yaklaşık 50 kürekçi ve 150 kadar tam teçhizatlı silahlı askeri taşıyabilirdi (Dennis, 2010: 505-509). *Dromon*un yanı sıra, daha hızlı hareket edebilen ve genellikle keşif ile ani baskın görevlerinde kullanılan *monoreme* ve *galea* gibi daha küçük kadırgalar ile *helandiyon* adı verilen daha ağır savaş gemileri de filoda yer alıyordu (Christides, 1997: 275). Donanmanın operasyonel kapasitesini sınırlayan en büyük lojistik sorun ise mürettebatın su ihtiyacıydı. Özellikle her saat başı yaklaşık bir litre suya ihtiyaç duyan kürekçiler için gereken tonlarca suyun temini ve gemilerde depolanması, seferlerin menzilin ve süresini ciddi şekilde kısıtlayan bir faktördü (Pryor, 2003: 89-93).

Bizans deniz savaş taktikleri, gemilerin sayısal üstünlüğünden çok, komutanın dehasına, mürettebatın disiplinine ve savaş hilelerine dayanıyordu. Bir donanma komutanının hem bir askeri lider hem de tecrübeli bir denizci olması, hava şartlarını doğru okuması, rüzgârın yönünü ve mevsimsel özellikleri hesaba katması beklenirdi. Savaş esnasında kullanılan en meşhur silah, borular aracılığıyla düşman gemilerine püskürtülen ve suyla sönmeyen efsanevi *Sıvı Ateş/Grek Ateşi* idi. Bunun yanında, düşman mürettebatının görüşünü engellemek için sönmemiş kireç tozları, gemileri ateşe vermek için yanıcı maddelerle sarı demir dikenler ve hatta düşman güvertesine fırlatılan yılan ve akrep gibi zehirli hayvanlar da psikolojik bir silah olarak kullanılıyordu (Dennis, 2010: 503-529). Gemilerin baş kısmında bulunan mahmuzların temel amacı ise düşman gemisini doğrudan batırmaktan ziyade, onun hareket kabiliyetinin kaynağı olan kürek sistemini parçalamaktı (Cosentino, 2018: 337). Aldatmaca, Bizans deniz taktiklerinin merkezinde yer alıyordu. VI. Leo, *Taktika*'da bu hilelerden birini şu şekilde anlatmaktadır: Hafif ve hızlı *dromon*lar düşmana saldırıp kısa bir çatışmanın ardından kaçıyor gibi yapar. Düşman, bu gemileri takip ederek ana filodan ayrılıp yorulduğunda, pusuya yatmış olan dinlenmiş Bizans gemileri aniden saldırıya geçerek onları imha ederdi. Bu sahte geri çekilme taktiği, düşmanın gücünü bölerek parça parça yok etmeyi amaçlıyordu (Dennis, 2010: 525). Yakın dövüş başlamadan önce gemi dizilimini korumak, özellikle *Grek Ateşi* gibi menzilli silahların etkin bir şekilde kullanılabilmesi için kritik bir öneme sahipti. Bu karmaşık ve incelikli taktikler, lojistik zorluklara ve insan gücü teminindeki sıkıntılara rağmen Bizans donanmasını çağının yenilmesi en güç deniz güçlerinden biri haline getirmiştir.

Sonuç

X. yüzyılda Bizans İmparatorluğu'nun askerî yapısı, hem teknik kapasitesi hem de entelektüel temelleri, stratejik esnekliği ve devlet aklıyla biçimlenmiş bütüncül bir savaş anlayışıyla öne çıkmaktadır. VI. Leo'nun *Taktika*'sı başta olmak üzere dönemin askerî literatürü, savaşın silahlı çatışmayla beraber planlama, moral üstünlük, istihbarat ve psikolojik manevralar yoluyla yürütülen çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bizans, Roma mirasını devam ettirirken, bu mirası dönemin gerekliliklerine göre yeniden yorumlamış ve savaş sanatını hem teoride hem de pratikte kurumsallaştırmıştır. Kara ordusunda *thema* ve *tagma* ordularının eş zamanlı kullanımı, yarı-profesyonel yerel birlikler ile merkezden yönetilen profesyonel birliklerin birlikte işlev görmesini sağlamıştır. Bu sayede hem sınır güvenliği sağlanmış hem de dış seferlerde disiplinli ve etkili askerî kuvvetler oluşturulabilmiştir. Donanma cephesinde ise *dromon* tipi gemiler, Grek ateşi, deniz savaşlarında aldatma ve pusu taktikleri, Bizans'ın denizlerdeki etkinliğini belirlemiştir. Bizans askerî düşüncesinin ayırt edici yönü, doğrudan savaş yerine diplomasi, aldatma, rüşvet, casusluk ve lojistik üstünlük gibi araçlarla düşmanı etkisiz hâle getirmeye yönelmesidir. Savaş sadece bir çarpışma değil siyasal bir manevra ve devletin sürekliliğini sağlayan bir araç olarak da ele alınmıştır. Bu yaklaşım, Bizans'ı uzun ömürlü bir askerî güç haline getirirken, aynı zamanda düşük maliyetli ve yüksek etkili bir stratejiyle hareket etmesini mümkün kılmıştır. Sonuç olarak, X. asır Bizans'ı, savaşın hem teorik hem de pratik yönlerini başarıyla birleştiren, savaş teknolojisini siyasal ve ideolojik hedeflerle harmanlayan sofistike bir imparatorluk yapısı

sunmaktadır. Bu bağlamda Bizans askerî sistemi, klasik anlamda bir ordu örgütlenmesinden çok daha fazlasını temsil etmektedir.

Kaynakça

- Chatzelis, G., & Harris, J. (2017). *A tenth-century Byzantine military manual: The Sylloge Tacticorum*. Londra: Routledge.
- Christides, V. (1997). Military intelligence in Arabo-Byzantine naval warfare. İçinde K. Tsiknakis (Ed.), *Byzantium at war, 9th–12th c.* (ss. 269–281). Atina: Goulandri-Horn Foundation.
- Cosentino, S. (2007). Constans II and the Byzantine navy. *Byzantinische Zeitschrift*, 100(2), 577–603.
- Cosentino, S. (2018). Naval warfare: Military, institutional and economic aspects. İçinde Y. Stouraitis (Ed.), *A companion to the Byzantine culture of war, ca. 300–1204* (ss. 308–355). Leiden: Brill.
- Dennis, G. T. (1985). *Three Byzantine military treatises*. Washington: Dumbarton Oaks.
- Dennis, G. T. (2010). *The Taktika of Leo VI*. Washington: Dumbarton Oaks.
- Dennis, G. T. (2011). *Strategikon: Bizans kültüründe strateji sanatı* (V. Atmaca, Çev.). İstanbul: Kırmızıkeci.
- Dennis, G. T. (2016). Defenders of the Christian people: Holy war in Byzantium. İçinde J. Haldon (Ed.), *Byzantine warfare* (ss. 71–82). New York: Routledge.
- Haldon, J. (1975). Some aspects of Byzantine military technology from the sixth to the tenth centuries. *Byzantine and Modern Greek Studies*, 1(1), 11–47.
- Haldon, J. (1999). *Warfare, state and society in the Byzantine world, 565–1204*. Londra: UCL Press.
- Haldon, J. (2003). *Byzantium at war, AD 600–1453*. Oxford: Routledge.
- Haldon, J. (2008). Military technology and warfare. İçinde E. Jeffreys, J. Haldon, & R. Cormack (Eds.), *The Oxford handbook of Byzantine studies* (ss. 473–481). New York: Oxford University Press.
- Haldon, J. (2016). *The empire that would not die: The paradox of Eastern Roman survival, 640–740*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Keçiş, M., & Güneş, C. (2018). Bizans'ın Anadolu'daki yeni düzeni: Thema sistemi'nin ortaya çıkışı ve problemler. *SOBBİAD*, 19(43), 95–107.
- Luttwak, E. N. (2009). *The grand strategy of the Byzantine Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- McGeer, E. (1995). *Showing the dragon's teeth: Byzantine warfare in the tenth century*. Washington: Dumbarton Oaks.
- Ostrogorsky, G. (2011). *Bizans Devleti tarihi* (F. Işıltan, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Pryor, J. H., & Jeffreys, E. M. (2006). *The age of the ΔΡΟΜΩΝ: The Byzantine navy ca. 500–1204*. Leiden: Brill.
- Sullivan, D. (2000). *Siegecraft: Two tenth-century instructional manuals by "Heron of Byzantium"*. Washington: Dumbarton Oaks.
- Sullivan, D. (2016). Tenth-century Byzantine offensive siege warfare: Instructional prescriptions and historical practice. İçinde J. Haldon (Ed.), *Byzantine warfare* (ss. 497–518). New York: Routledge.
- Theotokis, G. (2014). *The Norman campaigns in the Balkans, 1081–1108 AD*. Woodbridge: The Boydell Press.
- Theotokis, G. (2018). *Byzantine military tactics in Syria and Mesopotamia in the 10th century: A comparative study*. Edinburg: Edinburgh University Press.

- Treadgold, W. (1988). *The Byzantine revival, 780–842*. Stanford: Stanford University Press.
- Treadgold, W. (1995). *Byzantium and its army, 284–1081*. Stanford: Stanford University Press.
- Whitby, M. (2016). Recruitment in Roman armies from Justinian to Heraclius (ca. 565–615). İçinde A. Cameron (Ed.), *Late antiquity on the eve of Islam* (ss. 277–340). New York: Routledge.



Makale id= 29

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0000-1700-8480, 0000-0002-5404-1655

| 242

Sınıf Öğretmenleri Arasında Yaşanan Psikolojik Şiddet**Araştırmacı Emel Yeşilköy Arslan¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün²**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / EğitimYönetimi ve Denetimi BilimDalı, 14280 Bolu, Türkiye²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Bolu

*Corresponding author: Emel Yeşilköy Arslan

Özet: Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet deneyimlerini incelemeyi, bu şiddetin türlerini, etkilerini, sıklığını ve başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yürütülen çalışmada, maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen 15 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve dört ana tema altında sınıflandırılmıştır: psikolojik şiddetin türü, sıklığı, etkisi ve başa çıkma yolları. Araştırma bulguları, öğretmenler arasında dışlama, küçümseme, imalı sözler ve dedikodu gibi örtük psikolojik şiddet davranışlarının yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Şiddetin genellikle toplantılar, sınav haftaları ve idare değişiklikleri gibi dönemlerde yoğunlaştığı; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pasif başa çıkma stratejileri (susma, görmezden gelme) kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, psikolojik şiddetin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, iş doyumlarını ve özel hayatlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Katılımcıların okul ortamında destek sistemlerinin eksikliğine vurgu yapmaları, bu konuda kurumsal düzeyde önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin psikolojik güvenliğini artırmaya yönelik politika ve uygulamalara ışık tutacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Şiddet, Mobbing, Sınıf Öğretmeni, Meslektaş İlişkileri, Nitel Araştırma**Psychological Violence Among Primary School Teachers**

Abstract: This study aims to examine the experiences of psychological violence that primary school teachers are exposed to by their colleagues, and to identify the types, frequency, effects, and coping strategies related to such violence. Conducted within a qualitative research design, the study involved semi-structured interviews with 15 primary school teachers selected through maximum variation sampling. The data were analyzed using content analysis and classified under four main themes: types of psychological violence, frequency, effects, and coping strategies. The findings reveal that implicit forms of psychological violence such as exclusion, belittlement, insinuations, and gossip are common among teachers. The violence tends to intensify during periods such as staff meetings, exam weeks, and administrative changes. It was found that most teachers tend to adopt passive coping strategies such as remaining silent and ignoring the behavior. Additionally, psychological violence negatively impacts teachers' professional motivation, job satisfaction, and personal lives. Participants emphasized the lack of support systems within the school environment, highlighting the need for institutional-level measures. The study provides valuable insights for the development of policies and practices aimed at enhancing teachers' psychological safety.

Keywords: Psychological Violence, Mobbing, Primary School Teacher, Colleague Relations, Qualitative Research**1.Giriş**

Toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip olan eğitim sürecinin temel yapı taşı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çalıştığı okullardaki karşılaştıkları durumlar, onların motivasyonunu ve verimliliğini

etkileyebilmektedir. Özellikle karşılaşılan durumlar psikolojik şiddet içeriyorsa, bu durum şiddete uğrayan öğretmenlerin sağlığını etkilemekle kalmayıp eğitimin kalitesini de bozmaktadır. Psikolojik şiddet, duygusal ve psikolojik baskılarla meydana gelen, psikolojik sağlığı kötü yönde etkileyen bir şiddet türüdür. Psikolojik şiddet fiziksel şiddet göre daha az görünürdür, ama kişilerin ruh sağlığını oldukça kötü etkileyebilmektedir (Einarsen vd., 2011). Bu şiddet türüne okullarda öğretmenler arasında sıkça rastlanmakta ve kişiler arasında güç dengesizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler arasında yaşanan psikolojik şiddet hem kişisel hem de kurumsal olarak büyük sorunlara neden olabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve meslektaşlarıyla sürekli iletişim halinde olup, okul içindeki sosyal ilişkilerin merkezinde yer almaktadır. Ancak, bu ilişkiler bazen iş birliği ve destek olmaktan çok, rekabetçi ve baskıcı bir hâl alabilir. Bu durum, öğretmenler arasında psikolojik şiddetin yaygınlaşmasına neden olabilir (Einarsen vd., 2011). Bu çalışmada gittikçe yaygınlaşan, ilkökul öğretmenleri arasında yaşanan psikolojik şiddeti incelemeyi amaçlamaktadır

1.1. Psikolojik Şiddet

İnsanlar zaman zaman fiziksel ya da psikolojik şiddete maruz kalabilmektedirler. Psikolojik şiddet fiziksel şiddete kıyasla gözlenmesi ve belgelenmesi daha güç bir şiddet türü olmasına karşın, kişilerin ruh sağlığı üzerinde oldukça yıkıcı etkilere neden olabilmektedir (Einarsen vd., 2011). Fiziksel şiddet ise kişilerin vücut bütünlüğüne doğrudan zarar vermeyi amaçlayan; tokat atma, tekme atma, nesne fırlatma, itme gibi saldırgan davranışları içeren bir şiddet türü olarak tanımlanmaktadır (Strausve Gelles, 1990). Diğer yandan psikolojik şiddet farklı araştırmacılar tarafından şiddetin farklı özelliklerine vurgu yapılarak tanımlanmıştır. Örneğin Zapf ve Gross (2001) psikolojik şiddeti, işyerinde kişiye saldırgan ve zorbaca ve tavizkâr davranarak o kişiyi sosyal ortamdan dışlamak ya da kişiye kabiliyetinin altında işler vererek küçük düşürmek olarak açıklarken Matthiesen (1990) bir veya daha çok kişinin, örgütte bulunan bir veya daha çok kişiye baskı kurmaları ve bu baskının belli bir süre devam etmesi olarak tanımlamaktadır.

Davenport (2003), psikolojik şiddeti daha da açıklayarak beş maddede sınıflandırmaktadır: Bunlar: 1- Tehdit edip, sözünü keserek kişinin iletişim kurmasını engelleme. 2-örgüt çalışanlarının diğerini yokmuş gibi davranarak konuşmaması, sosyal ilişkileri engelleme. 3-dedikodu yapıp, isim takarak, alay ederek, sürekli eleştirerek kişinin itibarına saldırılması. 4- Kişiye hiç görev vermeyerek veya görevini sürekli değiştirerek, kabiliyet ve statüye uygun olmayan görevler vermek: mesleki durumuna saldırı. 5-Fiziksel olarak ağır işler vererek ve cinsel taciz gibi fiziksel olarak kişiyi küçük düşürücü saldırılar yaparak, kişinin sağlığına doğrudan saldırılar. Bu sınıflandırma doğrultusunda görülüyor ki psikolojik şiddet yalnızca sözlü ya da duygusal düzeyde kalmamakta, kişilerin sosyal ilişkilerinden mesleki itibarına, fiziksel sağlığından psikolojik sağlığına kadar birçok açıdan etkilemektedir. Okullarda görülen psikolojik şiddet davranışlarıyla ilgili başka bir araştırmada ise öğretmenlerin okullarda en çok karşılaştığı psikolojik şiddet davranışları; becerinin altında iş verilmesi, dedikodusunun yapılması, dışlanması, şiddet görmesi ya da bireysel suiistimal, yaptığı işlerin sürekli eleştirilmesi olarak belirtilmektedir (Martino vd., 2003).

Okullarda psikolojik şiddetin ortaya çıkmasının pek çok sebebi bulunmaktadır ve öğretmene uygulanan şiddet oldukça yaygın bir sorundur (Reddy vd., 2013). Bunların başında öğretmenlerin karşı karşıya olduğu iş yükü gelmektedir. Çünkü öğretmenler sınıf yönetimi, ders hazırlığı, sınav değerlendirmeleri, öğrencilerle olan iletişim gibi birçok sorumluluk aynı anda yürütülmek zorunda kalmaktadır. Bu da zamanla stres seviyesini arttırmakta öğretmenler arasında olumsuz tavırların gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Vartia, 1996). Eğitimde yaşanan stres yükü, iş yükü, performans beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olma gibi birçok etken psikolojik şiddetin görülme sıklığını arttırmaktadır. Eğitim kurumları iş birliği ve dayanışmanın temel alındığı bir yapıya sahip olması gerekirken, kıskançlık, güç mücadeleleri, dışlama, dedikodu gibi nedenlerle, öğretmenler arasında psikolojik şiddet gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kahyave Koç, 2019). Hoel ve Salin' e (2003) göre öğretmenlerin yaşadığı bölge, okul türü, cinsiyet ve mesleki tecrübelerine göre yaşadıkları psikolojik şiddet değişmektedir. Tecrübesi az olan ve kadın öğretmenler, diğer öğretmenlere göre psikolojik şiddete daha fazla uğramaktadır. Özellikle okul ortamlarında, deneyimli ya da yönetim kademesindeki kişilerin, daha genç ya da geçici pozisyonda çalışan öğretmenlere yönelik baskı kurduğu durumlar sıklıkla gözlemlenmektedir (Einarsen vd., 2011; Leymann, 1996). Bu durum, örgüt içi güç

denge-sizliklerinin ve otorite ilişkilerinin psikolojik şiddetin ortaya çıkmasında nasıl bir zemin hazırladığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin uyguladığı yönetim tarzı da psikolojik şiddetle başa çıkma sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle destekleyici olmayan, adaletsiz yönetim yaklaşımları, öğretmenlerin kendilerini yalnız, değersiz ya da etkisiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Hoel ve Salin, 2003). Bu durum, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve iş doyumlarını düşürmektedir. Liderin adaletli olması, çalışanların stres seviyelerini ve tükenmişlik yaşama olasılıklarını azaltmaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2007). Öğretmenlere uygulanan psikolojik şiddetin yaygınlığını ortaya koyan pek çok çalışma (Özdemir, 2015; Özışık, 2014; Yaşlıca, 2015) yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenler arasında psikolojik şiddetin çeşitli boyutlarda ve farklı sıklıklarda yaşandığını, demografik faktörlerin bu algılar üzerinde etkili olduğunu ve sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Psikolojik şiddetin diğer nedenleri de örgüt iklimi, stresin yüksek olması, örgütün kötü yönetilmesi, duygusal zekâsı düşük yönetici ve iş arkadaşları ile çalışmak da sayılabilmektedir (Einarsen, 1999). Bireysel özellikler, sosyal ilişkiler, toplumun sosyal ve kültürel yapısı da şiddetin nedenleri arasındadır (Çalık, Tabak ve Yavuz Tabak, 2018). Toplumun sosyal ve kültürel yapısında şiddet yaygınsa, saldırgan davranışlar bulaşıcı olabilmekte, şiddet uygulanan bir ortamda çalışan diğer kişiler de şiddet uygulayabilmektedir (Roderick, 2010). Kapalı örgüt ikliminin, korkunun, stresin, kapalı iletişimin, dedikodunun, demokratik olmayan davranışların olmasının da örgütlerde psikolojik şiddeti tetiklediği söylenmektedir (Yaman, 2010). Bu da göstermektedir ki psikolojik şiddet çoğunlukla bireysel nedenlerden kaynaklansa da örgütsel yapıdaki bozulmaların etkisi de yadsınamayacak kadar çoktur (Kızıltan, 2019). Ayrıca, örgütsel iklimin açık, katılımcı ve güven temelli olmaması da psikolojik şiddetin yaygınlaşmasına ortam sağlamaktadır. Öğretmenlerin hem yöneticilerinden hem de meslektaşlarından gördüğü psikolojik şiddet, özgüvenlerini zedelemekte, eğitim ve öğretimdeki yeterlilik ve etkililiğini, verimini düşürebilmektedir (Celep ve Eminoğlu, 2012).

Okullarda psikolojik şiddet öğretmenler arasında duygusal, psikolojik, zihinsel olarak olumsuz etkiler göstermektedir. Psikolojik şiddete uğrayan kişilerin psikolojik, kişisel sağlığı doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Einarsen, 1999). Okul kültürü, okul yöneticilerinin iletişim şekli, öğretmenler arası ilişkiler, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı okulda yaşanan psikolojik şiddetin belirleyicisidir. Çoğunlukla hakaret etme, dışlama, tehdit etme, iş yükünü arttırma, dedikodu yapma olarak görülmektedir. Öğretmenlerin iş tatmini, motivasyon ve mesleki bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Leymann, 1996). Sınıf öğretmenleri arasında psikolojik şiddet, öğretmenlerin mesleki doyumlarını, motivasyonlarını ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin iş tatmini düşmekte, mesleki tükenmişlik belirtileri göstermekte ve bazen meslekten ayrılma düşüncesine kapılmakta olduğu belirtilmiştir (Alanyalı, 2006; Tınaz 2006). Ayrıca verimliliği azaltmakta, hastalık izinleri artmakta, personel devri hızlanmakta, performans düşmekte, sonuç olarak da örgütün imajı zedelenmektedir (Davenport vd., 2003). Sürekli öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmen psikolojik şiddete uğrayınca motivasyonu azalmakta, depresif bir ruh haline bürünmektedir. Bu da öğrencilerine yansımakta, okul performansı ve verimliliği düşürmektedir (Yaman vd., 2010). Psikolojik şiddete uğrayan öğretmenler kendini güvende hissedememekte, bu da motivasyonunu azaltmakta, sağlığında fiziksel ve duygusal bozukluklar oluşabilmektedir (Tatlıoğlu, 2016).

Psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler bu şiddet türüyle baş edebilmek için bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Genel olarak bu stratejiler, pasif ve aktif başa çıkma yaklaşımları şeklinde iki ana grupta değerlendirilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Pasif stratejiler, öğretmenin durumu kabullenmesi, duygularını bastırması ya da olaylardan uzaklaşmaya çalışması gibi duygusal kaçınma stratejisine yönelik davranışları içerirken; aktif stratejiler ise sorunla yüzleşme, yardım arama ve çözüm üretme çabalarını kapsamaktadır. Bazı öğretmenler okulda çevresiyle olan ilişkilerini azaltma, duygularını yansıtmama ve tepkisini başka kişilere yönlendirme (Altınok, 2014) yolunu seçerken bazıları da okul yönetimi ve öğretmenlerle durumu paylaşarak çözüm bulmaya, tıbbi yardım alarak şiddetin verdiği olumsuz durumu azaltmaya çalışmaktadırlar (Atmaca ve Öntaş; 2014; Einarsen vd., 2011). Ancak bu yöntemler uzun vadede öğretmenin psikolojik yükünü hafifletmekten ziyade arttırabilmekte, tükenmişlik ve izolasyon duygularını pekiştirebilmektedir (Leymann, 1996). Yıldırım

ve Yıldırım (2007) ise, psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenler yalnızlaşarak şikâyetle bulunmaktan kaçınmakta, çoğunlukla durumu sessizce kabullenmektedir. Bu durumda, öğretmenler örgüt içi güvensizlik algısına sahip olmakta ve şiddetin kurumsal düzeyde kabul edilebilir olduğu düşünmekte; sonuç olarak da psikolojik şiddetle mücadele etmeye karşı olan motivasyonlarının düştüğünü göstermektedir. Çoban' a (2015) göre şiddetin süreklilik kazandığı ve öğretmenin kişisel kaynaklarının tükendiği bazı durumlarda ise öğretmenler daha radikal başa çıkma yollarını tercih etmektedir. Bunlar; iş değiştirmek, emekli olmak ya da mesleki rol değiştirmeyi istemek biçiminde olabilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin psikolojik şiddet karşısında geliştirdikleri başa çıkma stratejileri çok boyutludur ve bireysel ile örgütsel faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir. Etkili bir başa çıkma süreci için okul yöneticilerinin destekleyici bir tutum sergilemesi, öğretmenler arası sağlıklı iletişim ortamının teşvik edilmesi ve psikolojik danışma hizmetlerinin erişilebilir olması büyük önem taşımaktadır. İlkokullar, öğretmenlerin yoğun etkileşim içinde olduğu, dinamik ve zaman zaman stresli ortamlar olabilir. Bu ortamda, sınıf öğretmenleri arası ilişkilerde yaşanan sorunlar, psikolojik şiddete dönüşebilir ve öğretmenlerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Ancak, sınıf öğretmenleri arasında yaşadıkları psikolojik şiddet deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar literatürde sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda, bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin türlerini, yaşanma sıklığını, etkilerini ve başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmaktadırlar?

3- Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

4- Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenleri arasındaki psikolojik şiddetin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma, tarama modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Algıların, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçe ilkokullarında görevli 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi sayesinde araştırmacı, ulaşımı kolay ve yakın çevrede bulunan bir durumu seçerek araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet bakımından 11' i kadın, 4'ü erkek öğretmen olup, yaş bakımından 33-57 yaş aralığında sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılımına itina edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma süreci şu şekilde ilerlemiştir: Öncelikle, konu alanına ilişkin literatür taranarak elde edilen veriler doğrultusunda bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form, Eğitim Bilimleri alanında uzman bir üniversite öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formu, ilkokulda görev yapan 2 sınıf öğretmenine uygulanmış, bu görüşmelerden elde edilen veriler literatür ile karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Ardından, araştırmanın hedef kitlesini oluşturan ilkokul öğretmenleriyle planlı görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu süreçte elde edilen veriler tekrar literatürle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar, ölçme aracının güvenilirliğini desteklemiştir. Geçerlilik çalışması kapsamında hem iç hem de dış geçerliliğe dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgular, ilgili literatürle karşılaştırıldığında benzer

sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgular, verilerin toplandığı ortam dikkate alındığında anlamlı bir bütünlük sergilemekte ve katılımcıların sorunu benzer şekilde algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmacı elde ettiği bulguların gerçekliği yansıtır yansıtmadığını kontrol etmek amacıyla ilgili literatürü taramış ve ulaşılan sonuçların bu literatürle örtüşüğünü tespit etmiştir. Bu da çalışmanın dış geçerliliğini desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejilerinden yararlanılmış, bulguların gerçekliği, benzer ortamlarda sonuçların geçerliği, süreçlerin birbirleriyle tutarlılığı, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanması ve sonuçların nesnel bir biçimde belirlenmesine yönelik kanıtlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer araştırmacıların benzer ortam ve süreçlere yönelik anlayış oluşturabilmesi, kendi uygulamalarına daha deneyimli, bilinçli yaklaşılabilmelerinin sağlanabilmesi için veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı açıklanmıştır. Sonuçların dayandığı veriler, analiz süreci ve kodlamalar kontrol amaçlı düzenlenerek denetim altına alınmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz ile çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların temaların düzenlenmesi bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreci takip edilmiştir. Bu doğrultuda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Yorumların benzerlik, farklılık ve ilişkileri dikkate alınarak görüşler temalara yerleştirilmiştir. İçerik analizinde verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde kullanılarak sayısallaştırılma yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Sayısallaştırmadaki amaç güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak, kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda her bir görüşün kimler tarafından söylenip, hangi sıklıkla tekrar ettiği bulunup veriler sayısallaştırılmış, katılımcı ve katılımcı görüş sayıları tablolarda gösterilmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen kodları desteklemek amacıyla, betimsel analiz kapsamında hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenlere K1, K2,...K15 şeklinde kodlama yapılarak her bir katılımcıya numara verilmiştir. İlginç görüşler katılımcıların numarası verilerle ayrıca sunulmuştur. Elde edilen bulgular kuramsal bilgiler doğrultusunda yorumlanıp sonuçlara ulaşılmıştır.

3-Bulgular, Yorum

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın bulguları her bir görüşme sorusu temel alınarak sunulmuştur. Araştırma soruları ve cevapları aşağıda verilmiştir:

1-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalmaktadırlar?

Tablo1 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından ne tür psikolojik şiddet davranışlarına maruz kaldıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
İletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar	Karşı tarafı dinlememe	3
	Bağırma, alay etme	5
	Yok sayma	1
	İmalî sözler	11
Sosyal ilişkilere saldırılar	Toplantı, sosyal etkinlik, proje veya ekipten dışlama	11
	Dedikodu yayma	11
İtibar ve onura saldırılar	Yaptığı işi küçümseme, değersiz görme	6
Mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar	Aşırı iş yüklemesi	3

Tablo1 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerine, meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet davranışları sorulmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda dört ana tema altında çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Bu temalar: iletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar, sosyal ilişkilere saldırılar, itibar ve onura saldırılar ile mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar şeklindedir.

İletişime ve kendini ifade etmeye saldırılar temasına göre; Katılımcıların önemli bir kısmı, meslektaşlarının iletişim kurarken ya da kendilerini ifade etme süreçlerinde engelleyici ve saldırgan tutumlar sergilediğini belirtmiştir. Bu tema altında en sık dile getirilen kod “imalı sözler” olmuştur (f=11). Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Her söylediğime karşılık, laf sokmalarla, imalarla cevap veriyor. Açık açık konuşmuyor ama üstü kapalı şekilde beni hedef alıyor.” (K5) “Bağırma ve alay etme” (f=5) de öğretmenlerin sıkça maruz kaldığı iletişim temelli şiddet türleri arasındadır. Bazı katılımcılar toplantı ya da öğretmenler odasında kendilerine yüksek sesle çıkışıldığını, söylediklerinin alay konusu yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca “karşı tarafı dinlememe” (f=3) ve “yok sayma” (f=1) gibi davranışlar da iletişim sürecini zedeleyen diğer unsurlar arasında yer almıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul içinde kendilerini değersiz ve yalnız hissetmelerine neden olmaktadır.

Sosyal ilişkilere saldırılar temasına göre; sosyal dışlama ve dedikodu, katılımcılar tarafından en sık dile getirilen psikolojik şiddet türleri arasında yer almıştır. Özellikle “toplantı, sosyal etkinlik, proje veya ekipten dışlama” (f=11) ve “dedikodu yayma” (f=11) davranışları öğretmenlerin sosyal ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Hiçbir sosyal faaliyete beni dahil etmiyorlar. Projelerde hep aynı kişilerle çalışıyorlar. Beni ya fark etmiyorlar ya da bilerek görmezden geliyorlar.” (K9) Dedikodu yayma davranışları da katılımcıların mesleki itibarlarını zedeleyen ve meslektaş ilişkilerini bozan önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Meslektaşlarımdan arkamdan konuşması ve dedikodu yapması beni en çok inciten davranışlar. Özellikle toplantılarda benimle ilgili olumsuz yorumlar yapıldığını duyduğumda çok üzülüyorum.” (K1) şeklinde ifade etmektedir. Bu tür davranışlar öğretmenler arasında güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olmaktadır.

İtibar ve onura saldırılar temasına göre; katılımcılardan bazıları, yaptıkları işin değersizleştirildiğini, mesleki yeterliliklerinin küçümsendiğini belirtmişlerdir. “Yaptığı işi küçümseme, değersiz görme” (f=6) kodu altında toplanan bu ifadeler, bireyin mesleki onuruna doğrudan yapılan saldırılar olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Her etkinliğe kendi öğrencisini katmaya çalışan öğretmenler var. Böylece kendilerini daha başarılı seni daha başarısız göstermeye çalışıyorlar.” (K14) “Kendi işlerini savaştırayıp sizin işinize karışıyorlar, yaptığınız işler ve başarılar görülüyor.” (K11) Bu tür yaklaşımların, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve kendilik değerini olumsuz etkilediği görülmektedir.

Mesleki durum ve yaşam kalitesine saldırılar temasına göre; bazı katılımcılar, görev dağılımlarında adaletsizlik yaşadıklarını ve kendilerine kasıtlı olarak daha fazla sorumluluk yüklendiğini ifade etmişlerdir. “Aşırı iş yükleme” (f=3) bu tema altında en sık ifade edilen psikolojik şiddet türü olmuştur. Bu tür uygulamaların öğretmenlerin iş doyumunu düşürdüğü ve tükenmişlik hissini artırdığı anlaşılmaktadır. “Komisyonda hep bana görev veriliyor. Her işte adım geçiyor ama diğerleri bu yükü paylaşmıyor. Bilerek yapıldığını düşünüyorum.” (K10). Bu bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından iletişimden sosyal ilişkilere, mesleki itibardan iş yüküne kadar farklı boyutlarda psikolojik şiddet türlerine maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum hem bireysel düzeyde öğretmenin psikolojik iyi oluşunu hem de kurumsal düzeyde okul içi ilişkilerin sağlığını tehdit etmektedir.

2-Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından psikolojik şiddete ne sıklıkta maruz kalmaktadırlar?

Tablo2 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından psikolojik şiddete ne sıklıkta maruz kaldıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
Belirli dönemlerde artış	Teneffüslerde artıyor	1
	Sınav haftaları artıyor	4
	Toplantılarda artıyor	9

Tema	Kodlar	f
Olaylara bağlı değişim	1.sınıf okutan öğretmenlere öğrenci dağıtımında	2
	Yarışma, proje, etkinlik olduğunda	3
	İdare değişikliği sonrası	9

Tablo 2 ‘de sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin sıklığına ilişkin algıları incelenmiştir. Elde edilen veriler, psikolojik şiddet davranışlarının belli dönemlerde ya da belirli olaylara bağlı olarak yoğunlaştığını göstermektedir. Bulgular, “belirli dönemlerde artış” ve “olaylara bağlı değişim” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Belirli dönemlerde artış temasına göre katılımcı öğretmenler, psikolojik şiddetin yılın veya haftanın bazı dönemlerinde yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Özellikle “toplantı zamanlarında” psikolojik şiddet davranışlarının arttığı belirtilmiştir (f=9). Toplantılarda yaşanan gerginlikler, alaycı tutumlar, sözlü sataşmalar ya da dışlayıcı tavırlar öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. “Toplantılarda bazı öğretmenlerin ses tonu, seçtikleri kelimeler çok kırıcı olabiliyor. Özellikle eleştirecekleri zaman herkesin içinde söylüyorlar.” (K7) “Sınav haftalarında artıyor” (f=4) ve “teneffüslerde artıyor” (f=1) ifadeleri de öğretmenlerin psikolojik şiddete belli zaman dilimlerinde daha çok maruz kaldıklarını göstermektedir. Özellikle sınav dönemlerinde yaşanan iş yoğunluğu, stres ve iletişim kopuklukları psikolojik şiddet davranışlarını tetikleyebilmektedir.

Olaylara bağlı değişim temasına göre katılımcılar, bazı olayların ardından psikolojik şiddet davranışlarında artış yaşandığını ifade etmişlerdir. Özellikle “idare değişikliği sonrası” (f=9) psikolojik şiddetin arttığı vurgulanmıştır. Katılımcılardan biri bu süreci şöyle açıklamıştır: “Yeni idare geldikten sonra gruplaşmalar arttı. Eskiden samimi olduğum insanlar bile artık yüzüme bile bakmıyor. Arkamdan konuşmaya başlandı.” (K13) Ayrıca, “yarışma, proje, etkinlik olduğunda” (f=3) ve “1. sınıf okutan öğretmenlere öğrenci dağıtımı sırasında” (f=2) da rekabet ve çıkar çatışmalarına bağlı olarak psikolojik şiddetin arttığı belirtilmiştir.” Birinci sınıfı okutacağım sene idare tarafından öğrenci dağıtımı adaletli yapılmamıştı, okulun eski kadrosundaki öğretmenlerin kayırıldığını düşünüyorum.” (K9) sözleriyle idarenin adaletli olmadığı durumların öğretmenler arasında psikolojik şiddete yol açabildiğini göstermektedir. Bu tür durumlar, iş birliği yerine bireysel çıkarların ön plana çıktığı dönemler olarak değerlendirilmiş, dolayısıyla psikolojik gerilimlerin arttığı zamanlar haline gelmiştir. Bu bulgular, psikolojik şiddetin sadece bireyler arası kişisel sorunlardan kaynaklanmadığını, aynı zamanda belirli dönemsel ve yapısal faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle okul içinde yaşanan idari değişiklikler, akademik takvime özgü stresli dönemler ve görev dağılımları gibi süreçlerin, öğretmenler arası ilişkilerde gerginlik yaratarak psikolojik şiddet davranışlarını artırdığı söylenebilir.

3- Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?

Tablo3 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
İş performansına etkisi	Motivasyon kaybı	9
	Performans düşüklüğü ve yetersizlik hissi	8
	Performansını etkilemiyor	3
Özel hayata yansımaları	Aile içi gerginlik	5
	Uyku düzensizliği	7
	Mutsuzluk	5

Tablo3’ de sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddetin, bireysel ve mesleki yaşamlarına olan etkileri incelenmiştir. Veriler, iş performansına etkisi ve özel hayata yansımaları olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

İş performansına etkisi temasına göre katılımcıların büyük bir bölümü, psikolojik şiddetin iş performansları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu kapsamda en çok dile getirilen kod, “motivasyon kaybı”dır (f=9). Katılımcılar, yaşadıkları olumsuz tutumlar nedeniyle derse ve okul ortamına karşı isteklerinin azaldığını belirtmiştir. “Derse girerken eskisi gibi istekli olmuyorum. Ne yaparsam yapayım göz ardı edildiğimi düşünmek moralimi bozuyor.” (K3) Bunun yanında, “performans düşüklüğü ve yetersizlik hissi” (f=8) de sıklıkla ifade edilen bir etkidir. Katılımcılar, kendilerine yönelik küçümseyici ya da dışlayıcı tavırların, mesleki yeterliliklerine olan güvenlerini zedelediğini ve zamanla işlerinde verimlilik kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Sürekli eleştirildikçe insan kendinden şüphe etmeye başlıyor. Bir süre sonra ‘Acaba gerçekten yetersiz miyim?’ diye düşünmeye başlıyorsun.” (K4) Buna karşın az sayıda katılımcı (f=3), yaşadığı psikolojik şiddetin mesleki performansına etki etmediğini, profesyonel kimliğini koruyarak görevine devam ettiğini ifade etmiştir. “Ben işime odaklanırım. Kim ne derse desin sınıfa girdiğimde o kapının arkasında bırakırım.” (K15)

Özel hayata yansıma temasında katılımcıların görüşlerine göre, okul ortamında yaşanan psikolojik şiddet sadece iş yaşamını değil, özel hayatlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kapsamda en sık dile getirilen etkilerden biri “uyku düzensizliği” dir (f=7). Katılımcılar, yaşadıkları gerilimi gece boyunca da taşımaktan dolayı uyku sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Gece yatınca hep aklıma geliyor, yaşadıklarım dönüp duruyor kafamda. Uyumakta zorlanıyorum.” (K9) Ayrıca “aile içi gerginlik” (f=5) ve “mutsuzluk” (f=5) da öğretmenlerin özel yaşamlarında karşılaştıkları önemli sorunlar arasındadır. Katılımcılar, okulda yaşanan gerilimlerin ev ortamına da taşındığını ve bu durumun hem ruh halleri hem de aile ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. “Evde her şeye daha çabuk sinirleniyorum. Ailem bazen ne olduğunu anlamıyor ama okulda yaşadıklarım beni fazlasıyla yoruyor.” (K5)

Bu bulgular, psikolojik şiddetin öğretmenler üzerinde yalnızca mesleki değil, psikolojik ve sosyal açılardan da çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, bu tür davranışların uzun vadede hem mesleki motivasyonlarını hem de kişisel yaşam dengelerini ciddi biçimde bozabildiğini vurgulamıştır.

4- Sınıf öğretmenleri, meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

Tablo 4 Sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından uygulanan psikolojik şiddetle başa çıkmak için uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	f
Pasif stratejiler	Susma	10
	Görmezden gelme	2
Aktif stratejiler	Karşılık verme	9
	Yönetime bildirme	2
	Meslektaşlardan destek alma	13
	Psikolojik destek	2
Kurumsal öneriler	İletişimi arttıran sosyal etkinlikler	7
	Yönetici müdahalesi	2
	Seminer	2
	Arabulucu kıdemli öğretmen desteği	2
	Psikolojik şiddet önlenemez, kişilik bozukluğu	5

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin psikolojik şiddet karşısında geliştirdikleri başa çıkma stratejileri üç ana tema altında toplandığı görülmektedir: pasif stratejiler, aktif stratejiler ve kurumsal öneriler. Bu temalar, öğretmenlerin bireysel baş etme yaklaşımlarını ve kurumsal çözüm beklentilerini ortaya koymaktadır.

Pasif stratejiler temasına göre katılımcıların önemli bir kısmı, psikolojik şiddetle başa çıkmak için pasif stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Bu stratejiler arasında en yaygın olanı “susma”dır (f=10). Katılımcılar, yaşadıkları olumsuz davranışlara karşı sessiz kalmayı bir savunma mekanizması olarak

benimsemekte; bunun nedeni olarak da sorunların büyümesinden duyulan endişeyi ya da karşılık vermenin işe yaramayacağı düşüncesini göstermektedir. “Konuşsam daha da büyür. O yüzden içime atıyorum.” (K5) Bunun yanında, “görmezden gelme” (f=2) de öğretmenlerin başvurduğu bir başka pasif baş etme yöntemidir. Katılımcılar, olumsuz davranışları dikkate almamaya çalışarak kendilerini koruduklarını ifade etmişlerdir. “Bazen duymamış gibi davranıyorum. Yok saymak daha az yoruyor.” (K15)

Aktif stratejiler temasına göre bazı öğretmenler ise daha aktif stratejiler kullanarak psikolojik şiddete doğrudan tepki vermektedir. Bu stratejilerden biri “karşılık verme”dir (f=9). Katılımcılar, psikolojik şiddete maruz kaldıklarında zaman zaman aynı sertlikle cevap verdiklerini, bu şekilde karşı tarafın geri adım attığını düşündüklerini belirtmiştir. “Susunca daha çok üstüme geliyorlar. Artık cevap veriyorum. Geri çekiliyorlar o zaman.” (K11) Diğer aktif stratejiler arasında “meslektaşlardan destek alma” (f=13) öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dayanışma ve duygusal destek yoluyla psikolojik yüklerini hafifletmeye çalıştıklarını göstermektedir. “Yanımda olan arkadaşlarım olmasa dayanamazdım. Onlarla konuşunca rahatlıyorum.” (K14) Daha az sayıda öğretmen ise yaşadığı durumu “yönetime bildirme” (f=2) yoluna gitmiştir. Bu yöntemi tercih eden katılımcılar, resmi yollarla çözüm aramanın daha etkili olabileceğini düşünmektedir.

Kurumsal öneriler temasına göre katılımcılar, bireysel baş etme yöntemlerinin yetersiz kalabildiği durumlarda okul yönetimlerinin ya da kurumun devreye girmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öne çıkan önerilerden biri, okul içinde “iletişimi artıran sosyal etkinliklerin” düzenlenmesidir (f=7). Katılımcılar, samimi ortamların gruplaşmaları azaltabileceğini ve yanlış anlaşılmalara önleyebileceğini belirtmiştir. “Birlikte yapılan etkinlikler herkesi yumuşatıyor. En azından birbirimizi tanıma şansımız oluyor.” (K3) “Psikolojik destek sağlanması” (f=2), “yönetici müdahalesi” (f=2), “psikolojik şiddet konulu seminerler” (f=2) ve “arabulucu kıdemli öğretmenlerin desteği” (f=2) gibi diğer öneriler, öğretmenlerin psikolojik şiddetin önlenmesinde kurumsal yapıların daha etkin rol oynaması gerektiği yönündeki beklentilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, psikolojik şiddetin tamamen önlenemez olduğunu, bunun daha çok kişilikle ilgili bir durum olduğunu ifade etmişlerdir (f=5). Bu öğretmenlere göre, kurumların çabaları sınırlı olabilir; çünkü bu tür davranışların kökeni bireysel özelliklerden kaynaklanmaktadır. “Bazı insanlar var ki ne yaparsan yap değişmiyor. Sorun onların karakterinde.” (K7). Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik şiddetle başa çıkarken hem bireysel hem de örgütsel stratejilere yöneldiklerini, ancak çoğunlukla sessizlik ve sosyal destek gibi yollarla sorunu kişisel düzeyde çözmeye çalıştıklarını göstermektedir. Kurumsal çözüm önerileri ise daha kalıcı ve yapısal yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin meslektaşları tarafından maruz kaldıkları psikolojik şiddet deneyimlerini anlamak ve bu şiddete yönelik başa çıkma yollarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, sınıf öğretmenleri arasında psikolojik şiddetin çoğunlukla örtük, sistematik ve yaygın biçimde yaşandığını göstermektedir. Öğretmenlerin en çok iletişim ve sosyal ilişkilere dönük psikolojik şiddet türlerine maruz kaldığı görülmüştür. İmalı sözler, dışlama ve dedikodu gibi davranışlar, öğretmenlerin meslektaşları tarafından sıkça sergilenen olumsuz tutumlar arasındadır. Bu bulgular, Einarsen ve arkadaşlarının (2003) psikolojik şiddeti süreklilik gösteren, yöneltilmiş ve bireyin mesleki itibarını zedelemeye dönük davranışlar olarak tanımladığı çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler bu tür davranışlara özellikle toplantılar, sınav haftaları, idari değişiklikler gibi stresin arttığı dönemlerde daha yoğun maruz kaldıklarını belirtmiştir. Yıldırım ve Yıldırım’ın (2007) eğitim çalışanları arasında yaptığı benzer çalışmalarda da, psikolojik şiddetin kurumsal dönüşümler veya dönemsel baskıların arttığı süreçlerde yoğunlaştığına işaret edilmiştir. Bu bulgu, okul ortamlarında örgütsel kültürün ve yönetim tarzının şiddet ortamını besleyici rol oynayabildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin çoğu, yaşadıkları psikolojik şiddetin doğrudan mesleki performanslarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Motivasyon eksikliği, tükenmişlik, meslekten soğuma, içe kapanma ve özel hayatta stres artışı gibi belirtiler yaygın olarak dile getirilmiştir. Bu durum, Maslach ve Jackson’ın (1981) tükenmişlik sendromu ile ilgili tanımlamalarıyla örtüşmekte; psikolojik şiddetin öğretmenlerde duygusal tükenmeye ve mesleki bağlılıkta düşüşe neden olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Yaman ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışma da bu çalışma ile örtüşmekte; psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin kendilerini dışlanmış ve aşağılanmış hissettiklerini, dolayısıyla bu durumun hem okul hayatına hem de özel hayatına yansyarak huzursuzluk ve strese neden olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde; Spratlan (1995) öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada, kendilerine uygulanan psikolojik şiddetin, onların tükenmişlik düzeylerini arttırdığını ve iş doyumunu düzeylerini azalttığını, Doğan (2009) psikolojik şiddetin öğretmenlerin iş doyumunu azalttığını, Alanyalı (2006) stresin tükenmişliği arttırıp iş doyumunu azalttığını, Çam (1992), Akçamete vd. (2001), Gencer (2002), Kale (2007) ise tükenmişliğin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini azalttığını saptamışlardır.

Başa çıkma stratejileri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pasif yöntemlere başvurduğu görülmüştür. Bunlar arasında susma, görmezden gelme, sabretme, içe kapanma gibi tutumlar ön plana çıkmaktadır. Daha az sayıda öğretmen doğrudan karşılık verme veya yönetime bildirme gibi aktif yöntemler kullanmıştır. Sosyal destek arayışında ise genellikle meslektaşlar tercih edilmiş, okul idaresinden yardım alma az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Bu veri, öğretmenlerin çoğunun yönetime güvenmekte zorlandığını veya yönetsel desteğin yetersiz kaldığını düşündüklerini göstermektedir. Türküm'ün (2011) belirttiği üzere, Türkiye'de psikolojik şiddetle ilgili çeşitli yasal düzenlemeler mevcut olmasına rağmen, öğretmenlerin bu yasal yaptırımları kullanma konusunda genellikle çekingen davrandıkları görülmektedir. Özellikle adli mercilere başvurma ya da psikolojik destek alma konusunda yaşanan bu tereddüt, maruz kalınan psikolojik şiddetin etkilerinin daha kalıcı ve başa çıkılması güç bir hale gelmesine yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenler, mevcut durumun iyileştirilmesi adına çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bunlar arasında öğretmenler arası iletişimi artırmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, psikolojik destek hatlarının kurulması, okul yönetimlerinin daha duyarlı ve adil olması gibi yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu öneriler, öğretmenlerin sorunu yalnız bireysel değil, sistemsel olarak da değerlendirdiğini ve çözümün kurumsal düzeyde aranması gerektiğini fark ettiklerini göstermektedir.

Son olarak, sınıf öğretmenleri arasında meslektaşlar kaynaklı psikolojik şiddetin ciddi bir sorun olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik şiddet çoğunlukla dolaylı, örtük ve kurumsal denetimden uzak biçimlerde gerçekleşmekte; bireylerin iş doyumunu, motivasyonunu ve psikolojik sağlığını olumsuz etkilemektedir. Özellikle dönemsel baskıların yüksek olduğu zamanlarda ve yönetsel belirsizlik durumlarında psikolojik şiddetin daha görünür hale geldiği ortaya konmuştur. Öğretmenler bu süreçte başa çıkarken genellikle bireysel stratejiler geliştirmekte, pasif direniş yöntemlerine başvurmakta ve destek mekanizmalarının eksikliğinden yakınmaktadır. Bu durum, okul ikliminde açık iletişim, dayanışma kültürü ve güvene dayalı yönetim yapısının yetersizliğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında psikolojik şiddetle etkin bir biçimde mücadele edebilmek için kapsamlı ve işlevsel destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Bu tür mekanizmalar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmanın yanı sıra, ruh sağlığının korunmasına ve eğitim ortamlarının daha güvenli ve sağlıklı hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, psikolojik şiddetin sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumunu ile öğrencilerin eğitim kalitesi üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyarak, bu alanda acil önlem alınması gerektiğini göstermektedir. Nitel araştırma deseniyle ve 15 sınıf öğretmeni ile sınırlı olarak yürütülen bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin örgütsel psikolojik güvenliklerine ilişkin mevcut durumu yansıtmakta ve bu görünmez sorunun çözümüne yönelik ilk adım olarak, öğretmenlerin seslerinin duyulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular hem mevcut duruma ışık tutmakta hem de ileride gerçekleştirilecek araştırmalara veri tabanı oluşturabilecek nitelikte katkılar sunmaktadır. Gelecek araştırmaların, psikolojik şiddetin önlenmesine yönelik stratejileri daha derinlemesine ele alarak, çözüm odaklı uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Akademik açıdan, bu çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda farklı bölge ve okul türlerinde daha geniş katılımlı nitel ve nicel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Özellikle okul yöneticileri, diğer öğretmen grupları ve öğrenci velileri gibi farklı paydaşların da dâhil edildiği çok boyutlu araştırmalar, psikolojik şiddetin yapısal nedenlerini daha bütüncül bir şekilde ortaya koyabilir. Ayrıca, müdahale ve önleme stratejilerinin etkililiğini değerlendiren uygulamalı çalışmaların yapılması, alana katkı sunacak önemli bir gelişme olacaktır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, şu öneriler geliştirilebilir: Okul içi destek sistemleri (rehberlik, psikolojik danışmanlık, mentor öğretmenlik gibi) oluşturulmalı ve işlevsel hâle getirilmelidir. Öğretmenler arası iletişimi güçlendirecek sosyal ve mesleki etkinlikler düzenlenmeli,

gruplar arası etkileşim teşvik edilmelidir. Yönetici farkındalığı artırılmalı; okul yöneticileri öğretmenler arası ilişkileri izlemeli ve müdahale edebilmelidir. Psikolojik şiddetin önlenmesine yönelik olarak okullarda açık ve net politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilmesi ve sahip oldukları haklar konusunda farkındalıklarının artırılması, hem şiddetin önlenmesi hem de maruz kalınan durumlarda gerekli adımların atılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abay, A. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). Tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alanyalı, L. K. (2006). Örgütsel stres kaynaklarının iş tatminine olan etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, V. (2014). Eğitim kurumlarında yöneticilerin psikolojik şiddet anlayışı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32, 213-224.
- Atmaca, M. ve Öntaş, Ö. (2014). Öğretmenlerin mobbing algıları ve başa çıkma stratejileri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(3), 35-56.
- Boztepe, M. (2016). İstanbul Anadolu Yakasındaki Resmi İmam Hatip Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Akademi.
- Celep, C. ve Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 4761-4774.
- Çalık, T., Tabak, H. ve Yavuz Tabak, B. (2018). School violence: School administrators' perspectives and ways of solution in Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(5), 601-610. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018541310>
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara.
- Çoban, E. (2015). İstanbul Anadolu Yakasındaki Resmi Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algıları (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davenport, N., Distler, R. ve Elliot, G. (2003). Mobbing: İşyerinde duygusal taciz (O. Öner, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Doğan, M.A. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Uygulanan Psikolojik Şiddetin (Mobbing) İş Doyumuna Etkisi: Ankara İli Sincan İlçesi Örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. International Journal of Manpower, 20(1), 16-27.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C. L. (2003). Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice. Taylor ve Francis.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. ve Cooper, C. L. (2011). Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice. CRC Press.

- Gencer, A. (2002). Öğretmenlerinin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hoel, H. ve Salin, D. (2003). Organizational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen vd. (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace* (pp. 203–218). Taylor ve Francis.
- Kahya, C. ve Koç, H. (2019). Öğretmenlerin meslektaş zorbalığına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 597–620.
- Kale, F. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kızıltan, E. (2019). Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbing eylemlerine yönelik nitel bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.
- Martino, V., Hoel, H. ve Cooper, C. L. (2003). Preventing violence and harassment in the workplace. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Matthiesen, F. (1990). *Bullying at the worksite*. 4th European Conference on Health Psychology, Oxford.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları – İstanbul ili Anadolu yakasındaki İmam-Hatip ortaokullarında bir tarama (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özişik, Z. (2014). Hatay ilindeki Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddete İlişkin Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Reddy, R. A., Espelage, E., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Lane, K. L., Brown, V. E., ... ve Kanrich, J. (2013). Violence against teachers: Case studies from the APA task force. *International Journal of School ve Educational Psychology*, 1(4), 231–245. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.837019>
- Roderick, R. (2010). Examining causes and prevention of violence and aggression in the workplace. Seminar Research Paper Series, Paper 40. University of Rhode Island.
- Spratlan, L.P. (1995). Interpersonal conflict which includes mistreatment in a university workplace. *Violence and Victims*, 10(4), 285–297.
- Straus, M. A. ve Gelles, R. J. (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. Transaction Publishers.
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209–230.
- Tınaz, P. (2006). *İş yerinde psikolojik taciz (mobbing)*. Beta Yayıncılık.
- Türküm, A.S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 33 (5), 644-650.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 203–214.

- Yaman, V., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1136–1151.
- Yaşlıca, E. (2015). İstanbul Anadolu Yakasındaki Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Şiddetleri (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Yıldırım, D. (2007). Öğretmenlerde mobbing davranışlarının yaygınlığı ve etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 189–197.
- Zapf, D. ve Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 497



Makale id= 30

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0000-1700-8480, 0000-0002-5404-1655

| 255

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Becerileri ile İletişim Sürecindeki Etkililiği Arasındaki İlişki**Araştırmacı Emel Yeşilköy Arslan¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün²**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD / EğitimYönetimi ve Denetimi BilimDalı, 14280 Bolu, Türkiye²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Bolu

*Corresponding author: Emel Yeşilköy Arslan

Özet: Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde görev yapan 201 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmış, veri toplama aracı olarak Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ile Özmen ve Yörük (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman korelasyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim süreçlerindeki etkililik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle empati, sosyal beceriler ve özdenetim gibi duygusal zekâ bileşenlerinin, öğretmenlerin yöneticilerle kurduğu iletişimi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin öğretime odaklanmaya, erkek öğretmenlerin ise duygusal zekâ becerilerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul türü değişkenine göre ise ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin olumlu algılarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunmamıştır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerle olan iletişim süreçlerini doğrudan etkilediği ve bu durumun okulun genel işleyişine olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerine yönelik duygusal zekâ ve etkili iletişim becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitim programlarının planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, İletişim, Okul Müdürü, Öğretmen Algısı, Eğitim Yönetimi***The Relationship Between School Principals' Emotional Intelligence Skills and Their Effectiveness in the Communication Process According to Teachers' Perceptions***

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between school principals' emotional intelligence skills and their effectiveness in the communication process, based on teachers' perceptions. The research was conducted with 201 teachers working in the city center of Bolu during the 2024–2025 academic year. A relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. As data collection tools, the “Emotional Intelligence Skills Evaluation Scale for Administrators” developed by Öztekin (2006) and the “Effectiveness of School Administrators in the Communication Process Scale” developed by Özmen and Yörük (2007) were employed. Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, and Spearman correlation analyses were used to analyze the data. The findings reveal a positive and significant relationship between school principals' emotional intelligence skills and their effectiveness in communication processes. It was found that components of emotional intelligence such as empathy, social skills, and self-regulation positively influence teachers' communication with administrators. According to the gender variable, female teachers had higher perceptions related to instructional focus, while male teachers had higher perceptions regarding emotional intelligence skills. Regarding school type, primary school teachers were found to have more positive perceptions of school principals compared to those working in other types of schools. No significant differences were found according to education level and professional seniority. In conclusion, it was revealed that school principals' emotional intelligence levels directly affect

communication processes with teachers and contribute positively to the overall functioning of the school. Based on the data obtained, it is recommended that in-service training programs be planned to enhance emotional intelligence and effective communication skills among school administrators.

Keywords: Emotional Intelligence, Communication, School Principal, Teacher Perception, Educational Administration

1.GİRİŞ

Toplunun eğitilmesinde büyük rol oynayan okullardır. Eğitimin büyük çoğunluğu okullarda gerçekleşir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi iyi yönetilmesi ile sağlanır. Okul müdürlerinin iyi bir yönetici olabilmeleri de iyi bir iletişim becerisine sahip olmalarını gerektirir. Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği okul iklimini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda etkili bir iletişim süreci kurabilmek için teknik beceriler yetersiz kalmakta, okul müdürlerinin kendi duyguları ve karşısındaki kişinin duygularını anlama ve yönetebilme becerisi olan duygusal zekâ büyük önem kazanmaktadır.

1.1.Duygusal Zekâ

Günümüzde empati kurma, öz-farkındalık, ilişkileri yönetme ve stresle başa çıkma (Acar 2001) gibi becerileri kapsayan duygusal zekâ IQ'nun ötesinde bir yetenek hem kişisel hem de profesyonel başarının anahtarı olarak öne çıkmaktadır. Mayer ve Salovey (1997) tarafından geliştirilen ve Goleman (1995) ile popülerleştirilen bu kavram, bilişsel yeteneklerin ötesinde, duygusal süreçlerin bireylerarası ilişkiler ve adaptif işlevsellik üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Duygusal zekâ kişinin kendi ve diğer insanların duygularını anlama beceri ve yeteneğidir (Kumani,2015). Cooper ve Sawaf 'a (1997) göre duygusal zekâ insan ilişkilerinde bilgi ve enerjide duyguların gücünün etkisini anlama ve doğru bir biçimde kullanabilme yeteneğidir. Atabek'e (2000) göre ise duygusal zekâ empati kurabilme, iradeli olma, sevgi -saygıyı bilme, sorunlarını çözebilme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ ile ilgili birçok çalışma yapılmış, bunların sonucunda pek çok model geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Goleman (1995, akt. Somuncuoğlu, 2005)'e ait olup model özbilinç, empati, özyönetim, sosyal yetenek ve motivasyondur alt boyutlarından oluşmaktadır. Özbilinç; kişinin kendini tanıması, neleri daha iyi yapabileceğini bilmesi ve değerlendirmesidir (Beceren, 2002). Fenigsteire (1979, akt. Alkal, Akça ve Korkmaz, 2019)'a göre özbilinç; kişinin kendini dışarıdan başkalarının gözünden görmesi ve değerlendirmesidir. Özbilinci yüksek kişiler kendilerini olumsuz olayların olduğu durumlarda daha kolay toparlayabilmektedir. Empati; kişinin kendini başkalarının yerine koyabilme yeteneğidir (Ersoy ve Köşker, 2016). İlişkilerde önemi büyüktür. Öz bilinç varsa empati oluşur. Kendi duygularını anlayan birey başkalarının duygularını anlayabilir. Özyönetim; bireyin duygularının kendine ve etrafındaki insanlara zarar vermemesi, işlerini kolaylaştırması olarak belirtilmektedir (Çolakoğlu ve Örnek, 2016). Duyguların uygun bir şekilde yönetilebilmesi, denetlenmesidir (Maboçoğlu, 2006). Sosyal yetenek, bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşulları dikkate alarak sahip olduğu bilgiyi sosyal hedefler doğrultusunda etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir (Ford,1982). Motivasyon; içsel güdülenme olup, hedef doğrultusunda duyguların harekete geçirilmesi olarak belirtilmektedir (Goleman ,1998). İnsanı güdüleyen arzu, korku gibi duyguları ve gereksinimleridir (Öztürk ve Dündar ,2003). Motivasyonu yüksek olan kişiler başarılı olmaktadır. Öz yönetim ve empatinin yüksek olması, sosyal becerileri de olumlu yönde etkilemektedir (Goleman,1998). Öz bilince ulaşıp; sorun oluşturan duygularla baş etmeyi ve empati duymayı öğrendikten sonra, sosyal yeteneklerini de geliştirip, kendini motive etme öğrenildiğinde duygusal zeka da artabilmektedir (Goleman, 2000). Yöneticilerin duygusal zekâ becerileri örgütün amaçlarına ulaşmasında etkilidir (Goleman ,2005). Yöneticiler, örgüt çalışanlarını etkili bir şekilde dinlemeli ve anlamalıdır (Suhaimia, Marzukia, & Mustafa, 2014). Başarılı yöneticilerin öz farkındalığı yüksek olur bu durum astları ile empati kurmasını da sağlamaktadır. Empati kurabilen ve iletişim becerisi olan yöneticiler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilirler (Çavdar vd., 2022). Öğretmenler yöneticisi tarafından dinlenir, anlaşılırsa eğitime yönelik beklentileri artabilir (Yazıcı vd., 2022). Yöneticinin desteği ile öğretmenlerin eğitimde sergiledikleri bilgi ve yeteneklerini arttırabilir (Özgenel, Mert ve Parlar, 2022).

1.2.İletişim

İletişim; duygu, düşünce, bilgilerin karşı tarafa aktarılması ve sürecin karşılıklı olmasıdır (Tuna, 2012). İletişim, bilgi, düşünce ve verilerin anlaşma ve uzlaşmaya vararak iletilmesidir (Şimşek, 1998). Türkçe sözlükte (TDK, 2005) İletişim “duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, iletişim” olarak belirtilmektedir. En bilinen haliyle iletişim kaynak, duygu ve düşüncelerini karşı tarafta bir etki oluşturmak için, çeşitli sembollerle mesaj haline getirip kanal aracılığıyla alıcıya göndermesi ve alıcının mesaja verdiği tepkilerdir. Bu aşamada iletişim sürecini aksatan etkenler de gürültü olarak tanımlanmaktadır (Hick ve Gullet, 1998). Örgüt bazında iletişim denildiğinde kişiler olduğu kadar örgütteki liderler, yöneticiler, gruplar arasındaki ilişkilerden ve bu ilişkilerin etkilerinden bahsetmek gerekir (Geddes, 1995; Çelikkaya, 1998; Bursalioğlu, 1999; Taymaz, 2000). Çünkü yönetim süreçlerinin temelini iletişim oluşturmaktadır (Callan,1993; Kaya, 1999; Roebuck, 2000). Örgüt içi iletişim, literatürde dört temel başlık altında sınıflandırılmaktadır (Taymaz, 2000). Bunlar; yöneticiden astlara doğru gerçekleşen ve üst yönetimin mesajı başlattığı yukarıdan aşağıya iletişim, astların bilgi ve geri bildirim sağladığı aşağıdan yukarı iletişim, benzer hiyerarşik düzeydeki bireyler arasında gerçekleşen yatay iletişim ve tüm bu iletişim biçimlerinin birlikte kullanıldığı dairesel ve çapraz iletişim şeklinde tanımlanmaktadır. Bu iletişim türleri, örgüt içerisinde bilgi akışının yönünü ve biçimini belirlemesi bakımından önemli bir yapı taşı oluşturmaktadır. Bursalioğlu (1999), örgütsel iletişimin önemini vurgularken, "Yönetim için karar verme ne kadar önemliyse, örgüt için de iletişim o denli önemlidir" ifadesini kullanarak iletişimin örgütsel yapılar açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmektedir. Okulda yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer yardımcı görevliler formal ve informal olarak çeşitli iletişim türleriyle sürekli iletişim halindedir (Hoşgörür, 2012). Okul müdürleri okulda bir lider konumunda olduğu için iyi dinleyici olmalı, empati kurabilmeli, düşüncelerini açık bir şekilde karşı tarafa iletebilmeli, kısaca etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Bursalioğlu,1999; Şimşek, 1997; Şişman, 2002). Bunun yanı sıra okul müdürleri; okulda olumlu bir iklim oluşturmali, değişime uyum sağlamalı, doğru kararlar sağlamalı, doğru plan, program, değerlendirme yapabilmeli ve koşulları daha iyi hale getirebilmek için etkili iletişim kurabilmelidir (Ada vd., 2015). Başka bir ifadeyle ise okul müdürlerinin iletişimde rolleri şu şekilde özetlenebilir; çift yönlü iletişim kurar, açık ve net olarak iletişim kurar, çatışmaları doğru bir şekilde çözer, öğrenci, veli ve öğretmenlerle iyi bir iletişim kurar (Çelik,2000). Etkili bir yönetimde liderlik ve iletişim süreçleri, okul ortamında öğretmen niteliğinin ve verimliliğinin artmasına katkı sağlayabilmektedir (Cemaloğlu, 2002).

1.3. Duygusal Zekâ ile İletişim Arasındaki İlişki

Okulda okul müdürleri; var olan sorunlara rağmen okulun amaçları için mücadele edebiliyorsa, sağlıklı bir ruh haline sahipse, problemlerini doğru bir şekilde çözümleyebiliyorsa, empati kurabiliyorsa duygusal zekâ becerisi iyi düzeydedir ve öğretmenlerle daha uygun ilişkiler kurabilmektedir (Atay, 2002). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki duygusal zekâ ile iletişim becerisi birbiriyle olumlu yönde ilişkilidir. Yöneticilerin sosyal becerileri, duygusal zekâ becerilerine bağlı olmaktadır. Bu da güçlü bir iletişim becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Goleman, 1995; Akt. FME, 2014) Başarısız yöneticiler incelendiğinde, teknik eksiklikten çok ilişkilerinde eksiklikler olduğu görülmektedir (Gibbs ,1995). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda görülüyor ki okul müdürlerinin iyi bir yönetici olup okulu hedeflerine ulaştırma, öğretmen performansı ve öğrenci başarısını artırma gibi birçok etkende iletişim becerileri yatmaktadır. Okullarda akademik başarıyı arttırmak için okulu idare eden yöneticilerin duygusal farkındalığı yüksek ve buna bağlı olarak çalışanlarla iletişimi güçlü olmalıdır Buradan hareketle oklu müdürlerinin İletişim becerisinin duygusal zekâ ile bağlantılı olduğunun tespit edilmesi faydalı olacaktır. Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiğinin değerlendirilmesi literatüre katkıda bulunacaktır. Duygusal zekâ ile birçok çalışma yapılmış, fakat okul müdürlerinin İletişim sürecindeki etkililiği ile duygusal zekâsı ilişkisini araştıran çalışma sayısı ilkökul müdürleri ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışma ilkökul, ortaokul, lise müdürlerini de kapsamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyet, kıdem, okul türü eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesidir Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bolu ili merkez resmi ilköğretim, ortaokul, lisede görev yapan; basit seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere google form aracılığıyla dijital ortamda dağıtılan 201 ölçeğin tamamı geri dönmüş olup, veri toplamada %100 başarıya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,7'si kadın, %47,3'i erkek; %50,2'si ilköğretim, %30,3'ü ortaokul, %19,4'ü lise öğretmeni; %79,6'sı lisans, %20,4'ü lisansüstü eğitim almıştır; %16,9'u 1-10 yıl, %43,8'i 11-20 yıl, %39,3'ü 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında iki kısımdan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili 4 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde Öztekin (2006) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve Özmen ve Yörük (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır.

“Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” tek boyutlu ve 32 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçek dereceleme maddeleri “1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5- Her Zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin göstergesi Cronbach Alfa (α) katsayısı 0,97 hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa (α) katsayısı 0,90 hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir.

“Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” 18 maddeden oluşan ölçek yöneticinin ilgisi, iletişim yöntemi, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklaşma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha (α) katsayısı ölçekte 0,89; alt boyutları olan yöneticinin ilgisi 0,91, iletişim yöntemi 0,90, çevreyle bütünleşme 0,92, öğretime odaklaşma 0,95 hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir. Dereceleme maddeleri “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda birinci alt problemlerin analizi için aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss) betimsel analizi; ikinci alt problemin analizi için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi; üçüncü alt problemin analizi için Spearman Korelasyon testleri kullanılmıştır (Köklü ve diğ., 2000).

3-BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem 1- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği ne düzeydedir? Birinci alt probleme yönelik bulgular tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiği

		N	$\bar{x}$	Ss
İletişim sürecinin etkililiği	Öğretime odaklanma	201	3,594	0,743
	Yöneticinin ilgisi	201	3,594	0,948
	İletişim yöntemi	201	3,750	0,761
	Çevreyle bütünleşme	201	3,369	0,777
	Toplam	201	3,587	0,730
Duygusal zekâ		201	3,540	0,895

Tablo 1’e göre okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililik göstermelerine ilişkin öğretmen algıları $\bar{x}=3,58$ ile olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililik göstermeleri ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmen algılarının öğretime odaklanma alt boyutunda $\bar{x}=3,59$, yöneticinin ilgisi alt boyutunda $\bar{x}=3,59$, iletişim yöntemi alt boyutunda $\bar{x}=3,75$ ile olumlu düzeyde; çevreyle bütünleşme alt boyutunda ise $\bar{x}=3,36$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri $\bar{x}=3,54$ ile çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.2.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem 2- Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okul türü bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği anlamlı bir fark göstermekte midir?

3.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre

Tablo 2’de öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin okul Müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
İletişim sürecinin	Öğretime odaklanma	Kadın	106	109,17	11571,50	4169,500	0,028
		Erkek	95	91,89	8729,50		
	Yöneticinin ilgisi	Kadın	106	97,16	10298,50	4627,500	0,321
		Erkek	95	105,29	10002,50		
	İletişim yöntemleri	Kadın	106	95,79	10154,00	4483,000	0,177
		Erkek	95	106,81	10147,00		
	Çevreyle bütünleşme	Kadın	106	100,15	10616,00	4945,000	0,826
		Erkek	95	101,95	9685,00		
	Toplam	Kadın	106	97,72	10358,50	4687,500	0,398
		Erkek	95	104,66	9942,50		

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
Duygusal zekâ		Kadın	106	91,51	9700,50	4029,500	0,015
		Erkek	95	111,58	10600,50		

p<0,05

Tablo 2’de yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin İletişim sürecindeki etkililiği ($U=4687,500$; $p>0,05$) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise çevreyle bütünleşme ($U=4945$; $p>0,05$), iletişim yöntemleri ($U=4483$; $p>0,05$), yöneticinin ilgisi ($U=4627,50$; $p>0,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre alt boyutlar ve cinsiyet değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu durum, bu değişkenler açısından cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

Öğretime odaklaşma alt boyutu ($U=4169,50$; $p<0,05$) ve duygusal zekâ ($U=4029,500$; $p<0,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre cinsiyet değişkeni ile öğretime odaklanma boyutu ve duygusal zekâ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğretime odaklanma alt boyutunda, kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ($\bar{x}=109,17$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=91,89$) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretime odaklanmasına ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ becerilerinde ise erkek öğretmenlerin sıra ortalaması ($\bar{x}=111,58$) kadın öğretmenlerden ($\bar{x}=91,51$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâsına ilişkin yeterlilik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre

Tablo 3’de öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin kıdem değişkenine Göre yapılan *Kruskal- Wallis H testi*

Ölçek	Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İletişim sürecinin etkililiği	Öğretime odaklaşma	1-10	34	106,96	1,165	0,559
		11-20	88	103,20		
		21yılveüzeri	79	95,98		
	Yöneticinin ilgisi	1-10	34	90,85	3,693	0,158
		11-20	88	96,42		
		21yılveüzeri	79	110,47		
	İletişim yöntemi	1-10	34	86,82	5,048	0,080
		11-20	88	97,08		
		21yılveüzeri	79	111,47		
	Çevreyle bütünleşme	1-10	34	94,28	1,417	0,492
		11-20	88	98,43		
		21yılveüzeri	79	106,76		
	Toplam	1-10	34	90,78	3,634	0,163
		11-20	88	96,52		
		21yılveüzeri	79	110,39		
Duygusal zekâ		1-10	34	91,35	6,018	0,049
		11-20	88	93,53		
		21yılveüzeri	79	113,47		

p<0,05

Tablo 3’de yer alan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre iletişim sürecindeki etkililik ($\chi^2=3,634$; $p>0,05$) algıları ve alt boyutları olan öğretime

odaklaşma ($\chi^2=1,635$; $p>0,05$), yöneticinin ilgisi ($\chi^2=4,136$ $p>0,05$), iletişim yöntemi ($\chi^2=2,714$; $p>0,05$) ve çevreyle bütünleşme ($\chi^2=0,683$; $p>0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerini iletişim sürecinde etkili algılamalarının değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre duygusal zekâ becerileri ($\chi^2=6,018$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarının ($\bar{x}=113,47$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ileri düzey mesleki deneyime sahip öğretmenlerin okul müdürlerini duygusal zekâ becerisi düzeylerini daha yüksek algıladıkları anlamına gelmektedir.

3.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre

Tablo 4’de öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin okul türü değişkenine Göre Yapılan *Kruskal- Wallis H* testi

Ölçek	Boyut	Alt Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
İletişim sürecinin Etkililiği	Öğretime odaklaşma	İlkokul	101	107,69	3,588	0,166
		Ortaokul	61	90,61		
		Lise	39	99,92		
	Yöneticinin ilgisi	İlkokul	101	109,64	9,769	0,008
		Ortaokul	61	102,91		
		Lise	39	75,63		
	İletişim yöntemi	İlkokul	101	110,90	7,992	0,018
		Ortaokul	61	97,59		
		Lise	39	80,71		
	Çevreyle bütünleşme	İlkokul	101	106,42	2,546	0,280
		Ortaokul	61	99,57		
		Lise	39	89,21		
Duygusal zekâ	Toplam	İlkokul	100	109,89	7,931	0,019
		Ortaokul	61	100,32		
		Lise	39	79,05		
		İlkokul	100	112,40	12,153	0,002
		Ortaokul	61	99,20		
		Lise	39	74,31		

$p<0,05$

Tablo 4’de yer alan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okul türü değişkenine göre iletişim sürecindeki etkililik ($\chi^2=7,931$; $p<0,05$) algıları ve alt boyutları olan yöneticinin ilgisi ($\chi^2=9,769$; $p<0,05$), iletişim yöntemi ($\chi^2=7,992$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. En yüksek sıra ortalamaları ilkokulda görev yapan öğretmenlerde görülmektedir. Buna karşılık, öğretime odaklaşma ($\chi^2=3,588$; $p>0,05$) ve çevreyle bütünleşme ($\chi^2=2,546$; $p>0,05$) alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal zekâ ($\chi^2=3,634$; $p<0,05$) algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve fark ilkokul öğretmenleri lehine olmaktadır.

3.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre

Tablo 5’de öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine yönelik algıları ve iletişim sürecindeki etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarına ilişkin eğitim durumu değişkenine göre yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek	Boyut	Alt Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İletişim sürecinin Etkililiği	Öğretme odaklaşma	Lisans	160	100,82	16131,50	3251,500	0,929
		Lisansüstü	41	101,70	4169,50		
	Yöneticinin ilgisi	Lisans	160	98,94	15830,50	2950,500	0,320
		Lisansüstü	41	109,04	4470,50		
	İletişim yöntemi	Lisans	160	100,09	16015,00	3135,000	0,660
		Lisansüstü	41	104,54	4286,00		
	Çevreyle bütünleşme	Lisans	160	99,18	15869,50	2989,500	0,379
		Lisansüstü	41	108,09	4431,50		
Duygusal zekâ	Toplam	Lisans	160	98,94	15831,00	2951,000	0,322
		Lisansüstü	41	109,02	4470,00		
		Lisans	160	100,14	16023,00	3143,000	0,680
		Lisansüstü	41	104,34	4278,00		

p<0,05

Tablo 6’da yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin İletişim sürecindeki etkililiği (U=2951; p>0,05) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise çevreyle bütünleşme (U=2989,500; p>0,05), iletişim yöntemleri (U=3135,000; p>0,05), yöneticinin ilgisi (U=2950,500; p>0,05), öğretime odaklaşma (U=3251,500; p>0,05) sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre alt boyutlar ve eğitim durumu değişkeni ile aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin duygusal zekâ becerileri (U=3143,000; p>0,05) algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu durum, bu değişkenler açısından eğitim durumunun belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik algılarının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 3. alt problemin bulgularını belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında ilişkiyi belirlemek üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz sonucu

			Yöneticinin ilgisi	İletişim yöntemleri	Çevreyle bütünleşme	Öğretime odaklaşma	İletişim sürecinin etkililiği
Spearman's rho	Duygusal zekâ	r	,760**	,820**	,761**	,328**	,840**
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
		N	201	201	201	201	201

*p<0,05 **p<0,01

Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri düzeyleri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (r=0,840; p<0,01). Duygusal zekâ ile yöneticinin ilgisi alt boyutu arasında (r=0,760; p<0,01), iletişim yöntemleri alt boyutu arasında (r=0,820; p<0,01), çevreyle bütünleşme alt boyutu arasında (r=0,761; p<0,01), öğretime odaklaşma alt boyutu arasında (r=0,328; p<0,01) pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yöneticinin ilgisi, iletişim yöntemleri, çevreyle bütünleşme alt boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişki varken; öğretime odaklaşma alt boyutu ile orta düzeyde ilişki

vardır. En yüksek düzeyde ilişki duygusal zekâ ile iletişim yöntemleri arasında bulunmuştur. Bu durum, okul müdürlerin duygusal zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili iletişim yöntemleri ve iletişim sürecindeki etkililik algılarının da yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi arttıkça, öğretmenlerin onların iletişim becerilerini, ilgilerini ve yönetsel etkililiklerini, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklanmalarını daha olumlu algıladıklarını ortaya çıkarmaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. SONUÇ, TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi olan Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerini olumlu ve iletişim sürecindeki etkililik düzeylerini çoğu zaman olarak algıladıklarını göstermektedir. Farklı olarak öğretmenler okul müdürlerinin çevreyle bütünleşmesi düzeyini orta düzeyde algılamaktadırlar. Özellikle yöneticilerin öğretime odaklaşma, iletişim yöntemi ve yönetici ilgisi gibi alt boyutlarda olumlu değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bulgu, Goleman'ın (1998) duygusal zekânın liderlik üzerindeki etkisini vurgulayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Duygusal zekaya sahip yöneticilerin, kişiler arası ilişkilerde başarılı oldukları, çatışmaları yönetme, empati kurma ve olumlu bir okul iklimi oluşturma konularında daha etkili oldukları bilinmektedir. Ayrıca, yüksek duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin öğretmenlerde güven ve bağlılık geliştirdiği, bu durumun da öğretmen performansına olumlu yansıdığı birçok çalışmada ifade edilmiştir (Yüksel, 2006).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ve iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin algılarında Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin müdürlerinin iletişim becerilerinin alt boyutu olan öğretime odaklanmasına ilişkin algıları daha yüksekken, erkek öğretmenler müdürlerin duygusal zekâ düzeylerini daha olumlu değerlendirmiştir. Kadın öğretmenler, öğretim süreçlerine ve öğrenci merkezli liderliğe daha duyarlı yaklaşırken; erkek öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkilerinin daha biçimsel sınırlarda kaldığı düşünülebilir. Araştırmayı destekler nitelikte; Petrides ve Furnham (2000) ise erkeklerin duygusal zekâ puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yüksel (2006), Güçlü ve Recepoğlu(2009) ve Güllüce (2006). Recepoğlu (2012) tarafından yapılan bazı araştırmalarda da kadınlar okul müdürlerini duygusal zekâ düzeylerini erkeklere göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu bulgu okul müdürlerinin kadın öğretmenlere karşı erkek öğretmenlere gösterdiğinden daha fazla olumlu davranış göstermelerinden kaynaklanabilir. Acar (2001), Babaoğlu (2006), Baltaş (1999), Gökçe (2006), Petrides ve Furnham (2000) ve Öztekin (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları da yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) cinsiyete göre farklılık göstermediğini kanıtlar niteliktedir. Araştırmayı destekler nitelikte; Şimşek ve Altınkurt'un (2009) araştırmasında da kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin iletişim becerilerini bazı boyutlarda daha etkili bulmuşlardır. Çubukçu ve Döndar (2003); Baykara Pehlivan (2005); Koçak (2013) ve Bakan Gülmez (2017); Uzun (2015); Tümkeya ve Asar (2016) yaptıkları araştırmalarda ise okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Mesleki kıdem açısından, duygusal zekâ algılarında anlamlı bir farklılık bulunmakta, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin duygusal zeka algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, mesleki deneyimin yönetici davranışlarını daha geniş bir perspektifle değerlendirme becerisi kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulguları Güler (2006) ve Güney (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonucuna göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri (yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre) mesleki kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Yapılan başka bir farklı araştırma sonucuna göre, Güçlü ve Recepoğlu (2009) tarafından yapılan; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini daha düşük olarak algılamaktadırlar. Araştırmadan farklı olarak; Şimşek (2003), Şimşek ve Altınkurt (2009) araştırmasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha etkili bulmaktadır sonucuna varmıştır. Araştırmaya benzer olan bulgu ise; Şahin (2007) araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, akademik yeterliliğin tek başına yöneticilere ilişkin algı geliştirmede belirleyici olmadığını, yöneticinin sergilediği davranışsal tutumların daha etkili olduğunu göstermektedir. Benzer olarak yöneticilerin eğitim düzeylerine göre duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı fark olmadığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Acar, 2001; Gökçe, 2006; Babaoğlu, 2010). Yapılan araştırmalardan farklı sonuçlara ulaşan Aysel (2006), Canbulat (2007) ve Yüksel (2006) eğitim düzeyi yüksek bireylerin duygusal zekâ puanlarının, düşük eğitim düzeyindekilere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan farklı olarak okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelendiği bir çalışmada, eğitim durumu değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Ortalama puanlar incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin iletişim becerileri ortalamalarının, doktora mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Akan & Mehrdad, 2019).

Okul türü değişkenine göre, ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerine ilişkin duygusal zekâ; iletişim etkililiği, iletişimdeki ilgi ve yöntemlerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, ilkökul düzeyindeki okulların daha küçük ölçekli yapısı ve yöneticilerin öğretmenlerle daha doğrudan etkileşim içinde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmaya benzer olarak Recepoğlu (2012) ilkökul müdürlerinin diğer okul türlerindeki müdürler göre anlamlı olarak daha yüksek duygusal zekâ puanlarının olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan Öztekin (2006) okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin, idarecilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediğini bulmuştur. Benzer bir araştırmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları incelendiğinde en düşük ortalamaya lisede çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür (Bakan, 2017). Farklı bir araştırmada ise Çalık ve Şehitoğlu (2006) branş öğretmenlerinin okul müdürlerini iletişimde daha yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Sonuç olacak bakacak olursak; okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri erkek öğretmenler, ilkökul öğretmenleri, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha yüksek olarak algılanmıştır. Ayrıca ilkökul öğretmenleri okul müdürlerini iletişim sürecinde de daha etkili bulmuşlardır. Bu sonuç ilkökul öğretmenlerinin daha uzun süre aynı okulda çalışmasından ve haftada 30 saat derse girip okul müdürü ile daha fazla iletişim halinde olması ile açıklanabilir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde öğretime odaklanmaları kadın öğretmenler tarafından daha yüksek bulunmuştur. Bu da kadın öğretmenlerin daha çok okul müdürleri ile öğretim konularında iletişime geçmelerinden kaynaklanabilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ becerileri ile iletişim sürecindeki etkililiği arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle iletişim yöntemi ($r=,820$), çevreyle bütünleşme ($r=,761$) ve yöneticinin ilgisi ($r=,760$) alt boyutlarıyla olan ilişkiler oldukça belirgindir. Öğretime odaklanma alt boyutu ($r=,328$) ile olan ilişki ise orta düzeydedir. Analiz sonuçlarından da anlaşıyor ki okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça, iletişim sürecindeki etkililikleri artmakta, iletişim sürecinin alt boyutları olan iletişim yöntemlerindeki becerisi, ilgisi, çevreyle olumlu ilişki kurma becerisi artmaktadır. Öğretime odaklanması ise orta düzeyde artmaktadır. Araştırmaya benzer olarak birçok araştırma, yöneticilerin duygusal zekâsının örgütlerin işleyişinde hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Acar, 2001; Bardach, 2008; Güllüce, 2006; Pamukoğlu, 2004; Tıkır, 2005; Turanlı, 2007; Trucker vd., 2000). Araştırmaya göre yöneticilerin duygusal zekâlarının iletişim süreçlerindeki yeterliliklerini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Duygusal farkındalığı yüksek bir yöneticinin empati kurma, etkili dinleme, açık ve anlaşılır mesajlar iletme gibi iletişim becerilerini daha etkili biçimde sergileyebildiği ve öğretmenlerce de daha olumlu algılandığı anlaşılmaktadır.

Bu durum, okul ortamında sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması ve sürdürülmesinde yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâsı gelişmiş bir yöneticinin, yalnızca bireyler arası ilişkilerde değil, aynı zamanda okulun genel iklimi, ekip çalışması, çatışma yönetimi ve motivasyon süreçlerinde de daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, duygusal zekâ becerilerinin yöneticilerin liderlik niteliklerini güçlendirdiği, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve kuruma bağlılıklarını artırdığı, dolayısıyla eğitim kurumunun genel işleyişine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri, öğretmenlerin okul ortamına dair algıları üzerinde anlamlı ve çok yönlü bir etkiye sahiptir. Yönetici ilgisi, etkili iletişim, çevreyle bütünleşme ve öğretime odaklanma gibi iletişim sürecinin alt boyutları doğrudan yöneticinin duygusal zekâ becerisiyle ilişkilidir. Bu bağlamda yapılabilecek öneriler şu şekildedir:

Okul yöneticilerine yönelik duygusal zekâ ve etkili iletişim temelli hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, yöneticilerin kişisel ve sosyal farkındalıkları desteklenmelidir. İlkokul düzeyinde gözlemlenen yüksek algı düzeylerinin diğer okul türlerinde de sağlanabilmesi için yöneticilere alanlara özel liderlik yaklaşımları kazandırılmalıdır. Kadın ve erkek öğretmenler arasındaki algı farklılıkları, örgütsel iklimi ve okul kültürünü zedelemeyen daha adil iletişim modelleri geliştirilerek dengelenmelidir. Yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin ölçülmesi, yönetici atamalarında dikkate alınmalı ve liderlik potansiyelini artırıcı destekler sağlanmalıdır. Bu çalışma, duygusal zekânın eğitim yönetimindeki önemini vurgulamakla birlikte, gelecekte farklı bölgelerde ve daha geniş örneklemelerle yapılacak araştırmalarla bu bulguların desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, F. T. (2001). Duygusal zekâ ve liderlik. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Acar, F. T. (2001). Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ada, Ş., Baysal, Z. N., & vd. (2015). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Akan, D., & Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 287–300.
- Alkal, H., Akça, F., & Korkmaz, M. (2019). Duygusal zekâ ve öz bilinç üzerine bir inceleme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(2), 56–67.
- Atabek, G. (2000). İletişim ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Atay, K. (2002). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zekâ (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 119–136.
- Bakan, G. S. (2017). Okul müdürlerinin iletişim beceri yetkinliği. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baltaş, A. (1999). Duygusal zekâ yeterlilikleri. Erişim adresi: <http://www.duygusalezeka.8m.com/> (05.10.2011)
- Bardach, R. H. (2008). Leading schools with emotional intelligence: A study of the degree of association between middle school principal emotional intelligence and school success (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. İlköğretim Online Dergisi, 4(2), 17–23.
- Beceren, B. A. (2002). Duygusal zekâ kavramı ve yönetim alanındaki uygulamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Berlo, D. K. (1960). The process of communication: An introduction to theory and practice. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bursalioğlu, Z. (1999). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Callan, V. J. (1993). Subordinate influence and organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 21–28.
- Canbulat, S. (2007). Duygusal zekânın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002). “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü.” *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:153-154.
- Çalık, C., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/index3-icindekiler.htm>)
- Çavdar, D., vd. (2022). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30(2), 123–142.
- Çelikkaya, T. (1998). Örgütlerde iletişimin rolü. *Kamu Yönetimi Dergisi*, 2(3), 45–55.
- Çelik, M. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çolakoğlu, N., & Örnek, A. S. (2016). Duygusal zekânın bileşenleri üzerine teorik bir yaklaşım. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 150–160.
- Çubukçu, Z., & Döndar, D. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261–269.
- Ersoy, A., & Köşker, A. (2016). Empati ve iletişim becerileri ilişkisi: Öğretmen adayları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 73–81.
- Fenigstein, J. (1979). Self-consciousness: Its conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 522–529.
- Ford, M.E. (1982). Social Cognition and Social Competence İn Adolescence. *Developmental Psychology*, 18: 323-340.
- Geddes, D. (1995). Organizational communication and its relationship to organizational culture and structure. *Management Communication Quarterly*, 9(2), 159–181.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time Magazine*, 146(14), 60–66.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005). Emotional intelligence (Yeniden baskı). New York: Bantam Books.
- Gökçe, B. (2006). İş hayatında duygusal zekâ ve Sivas ilinde bankacılık sektöründe bir alan araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Güçlü, N., & Reçepoğlu, E. (2009). Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ve duygusal zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 425–442.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güney, F. (2009). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hick, D. H., & Gullett, C. R. (1998). Management: A framework for action. New York: McGraw-Hill.

- Hoşgörür, T. (2012). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75–92.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler. İstanbul: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim yönetimi. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Koçak, O. (2013). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Köklü, N., & Büyükoztürk, Ş. (2000). Sosyal bilimler için istatistiğe giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Kumani, Y. (2015). Duygusal zekâ ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23–35.
- Maboçoğlu, M. (2006). Duygusal zekânın bireylerin davranışları üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. In P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). New York: Basicbooks, Inc.
- Özgenel, M., Mert, P., & Parlar, H. (2022). Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(2), 181–200.
- Özmen, F., & Yörük, S. (2007). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 88–105.
- Öztekin, A. (2006). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Öztürk, F., & Dünder, S. (2003). Duygusal zekâ kuramı çerçevesinde eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 93–106.
- Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şimşek, H. (1997). Okul yöneticisinin iletişim becerileri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. (1998). İletişim süreci ve etkili iletişim. İstanbul: Der Yayınları.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okul ve etkili okul yöneticisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Somuncuoğlu, Y. (2005). Duygusal zekâ: Kuramsal çerçeve ve eğitim açısından yansımaları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 1–16.
- Suhaimia, W. A. W., Marzukia, N. A., & Mustafa, M. Z. (2014). Emotional intelligence and leadership practice: A study among school principals. *Asian Social Science*, 10(17), 40–45.
- Taymaz, H. (2000). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tıkır, N. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tuna, M. (2012). İletişim süreci ve önemi. İstanbul: Eğitim Yayınevi.

- Tümkiye, S., & Asar, Ç. (2016). İlkokul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 242–253.
- Trucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J., & McCarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*, 75(6), 331–337.
- Turanlı, A. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uzun, T. (2015). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, T., Çakmak, Ö., & Ural, A. (2022). Eğitim yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmen algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 21–34.
- Yüksel, M. (2006). Duygusal zekâ ve performans ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Makale id= 38

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000000184319104

| 269

Çocuk Kitaplarında Çevresel Farkındalık: Sorunlar, Sorumlular ve Çözüm Önerileri**Dr. Nülfir Karadağ¹**¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Abdullah Tayyip Olçok Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,
nkaradag84@hotmail.com.

Özet: Bu araştırmada, çocuk kitaplarında çevre sorunlarının nasıl ele alındığı incelenmiştir. Nitel araştırma deseniyle yapılandırılan çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmış; elde edilen veriler, betimsel çözümleme yöntemiyle değerlendirilmiştir. Örneklem grubunu, birinci baskısı son on yıl içinde yayımlanmış çocuk kitapları oluşturmuştur. İncelenen eserlerde en sık karşılaşılan çevresel sorunlar arasında plastik atıklar, nükleer kirlilik, hava ve su kirliliği, orman tahribatı ve iklim değişikliği yer almaktadır. Bu sorunların nedenleri arasında bilgisizlik ve duyarsızlık, kolaycılığa kaçma, tüketim çılgınlığı, ulaşım faaliyetleri ve ekonomik çıkar kaygısı gibi nedenler sıralanmıştır. Kitaplarda çevreyi kirleten unsurlar çoğunlukla duyarsızlıkları, cehaletleri ve çıkarları uğruna doğayı hiçe sayan yetişkin bireyler ardından eserlerde yer alan insan dışı karakterler ve çocuklar olarak sunulurken, çevre sorunlarına karşı en duyarlı bireyler de çocuklar, çevreye, doğaya ve hayvanlara duyarlılık gösteren yetişkinler, çevreci ve nükleer enerji karşıtı bireyler, insan hakları savunucuları, hayvanlar çocuk karakterler çevreye duyarlı, sorgulayıcı ve çözüm üreten bireyler olarak konumlandırılmıştır. Sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında geri dönüşüm, sıfır atık uygulamaları, toplumsal farkındalık geliştirme, doğayla uyumlu yaşam biçimleri ve bireysel sorumluluk alma gibi yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca çevre sorunlarının devam etmesi durumunda ekolojik dengenin bozulacağı, canlı yaşamının tehlikeye gireceği ve gelecekte ciddi çevresel krizlerle karşılaşılacağı vurgulanmıştır. Sonuç olarak çocuk kitaplarının, çevre eğitimi ve çocuklara farkındalık kazandırma bakımından önemli araçlar olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Çevre Sorunları, Çevresel Farkındalık, Betimsel Çözümleme

Environmental Awareness in Children's Books: Problems, Responsible Parties, and Proposed Solutions

Abstract: This study examines how environmental issues are addressed in children's books. Designed using a qualitative research approach, the study employed document analysis as the data collection method, and the data were evaluated through descriptive analysis. The sample group consisted of children's books whose first editions were published within the last ten years. Among the most frequently encountered environmental problems in the examined works are plastic waste, nuclear pollution, air and water pollution, deforestation, and climate change. The identified causes of these problems include ignorance and indifference, convenience-seeking behavior, consumerism, transportation activities, and economic self-interest. In these books, polluters are typically depicted as adult individuals who disregard nature due to their ignorance, apathy, or pursuit of personal gain; they are followed by non-human characters and, in some cases, children. On the other hand, the most environmentally conscious figures are presented as children, adults who show sensitivity to nature and animals, environmentalists, anti-nuclear activists, human rights advocates, and animals. Child characters, in particular, are portrayed as environmentally aware, inquisitive, and solution-oriented individuals. Proposed solutions to the highlighted problems include recycling, zero waste practices, raising public awareness, adopting nature-friendly lifestyles, and taking individual responsibility. Furthermore, the books emphasize that if environmental issues persist, ecological balance will be disrupted, life on Earth will be endangered, and serious environmental crises may arise in the future. In conclusion, children's books are shown to be significant tools for environmental education and for fostering awareness among children.

Keywords: children's Literature, Environmental Problems, Environmental Awareness, Descriptive Analysis

1. GİRİŞ

Çevre sorunları; iklim değişikliği, kirlilik, biyolojik çeşitlilik kaybı ve doğal kaynakların tükenmesi gibi doğa ve insan sağlığını tehdit eden olumsuz etkiler bütünüdür. Çepel (1996), çevre kirliliği, yanlış yapılaşma, doğal kaynakların sömürülmesi, aşırı nüfus artışı, erozyon ve biyolojik çeşitliliğin azalması gibi insan kaynaklı durumların, çevre üzerindeki tüm olumsuz etkilerini çevre sorunları olarak tanımlamıştır.

Çevre sorunları; insan faaliyetlerinden kaynaklanan iklim değişikliği, ozon tabakasının incilmesi, nükleer kazalar, biyolojik çeşitlilik kaybı ve kirlilik gibi küresel tehditlerin yanı sıra; yer altı suyu kirliliği, toprak erozyonu, çölleşme, sulamada tuzluluk sorunu, kentlerde hava kirliliği ve turizm baskısı gibi yerel sorunlarla da kendini göstermektedir. Bu sorunlar, doğa ve insan arasındaki dengeyi tehdit eden karmaşık ve birbirine bağlı sorunlar ağı oluşturmaktadır (Baykal ve Baykal, 2008; Bozkurt, 2013). Doğal çevrenin bir bileşenindeki bozulma, diğer bileşenlerin işleyişini de olumsuz etkileyebilmektedir (Dunlap ve Jorgenson, 2012). Sanayileşme, kontrolsüz nüfus artışı, orman tahribatı, plansız kentleşme, yanlış su kullanımı ve toprak bozulması gibi faktörler, doğa ile insan arasındaki dengeyi bozan temel nedenler arasında yer almaktadır. Bu unsurlardan birine yapılacak müdahale, diğerlerini de etkileyebilir. Bu nedenle doğal dengenin korunması, bu faktörlerin uyum içinde yönetilmesine bağlıdır (Şimşek, 2021). Çevre sorunlarının çözümünde en önemli adım ise çevre bilinci ve çevre eğitiminin verilmesidir. Çevre bilinci; bireylerin doğaya zarar vermeden çevreden yararlanmayı amaçlayan, çevreye duyarlı tutum ve davranışlar geliştirmesini ifade eder. Çevre eğitimi ise bireylere çevreyi anlama, değerlendirme, sorunları çözme ve bu süreçlerde sorumlu davranışlar geliştirme becerisi kazandırmayı hedefleyen sistematik bir süreçtir (Çepel, 1996). Çevre eğitimi; çevresel sorunları tanıma, farkındalık geliştirme, çevreyi koruma ve iyileştirme arzusunu destekleyen beceriler kazandırmayı ve bu doğrultuda eylem geliştirmeyi amaçlar (Llopiz-Guerra, K., Urdanivia Ruiz, D., Hernández, R. M., Venegas Mejia, V. L., Jara Nunayalle, J. D. R. ve Robalino Sanchez, K., 2024). Çevreyle ilgili sorunlarla başa çıkmak, yalnızca bireysel değil; toplumsal ve kurumsal düzeyde süreklilik arz eden ortak bir çabayı gerektirir. Sürdürülebilir yöntem ve teknolojilerle iş birliği yapılarak, gelecek nesiller için daha yaşanabilir bir çevre yaratılabilir (Duchaeva ve Magomadov, 2023). Çevre sorunları; din, dil, ırk, yaş ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm insanları etkileyen evrensel bir meseledir. Bu nedenle çevreyi koruma görevi yalnızca çevrecilerin değil; toplumun tüm bireylerinin, çevre eğitimi ise sadece çevre eğitimcilerinin değil, tüm öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu bağlamda, her dersin içeriği çevre bilinciyle ilişkilendirilmelidir (Erten, 2005). Dolayısıyla, çevre eğitimi; okul öncesinden üniversiteye kadar her kademedede, ders içeriklerine uygun olarak hem kuramsal hem uygulamalı biçimde ele alınmalıdır (Sever ve Yalçinkaya, 2018). Bu süreçte, çocuklara küçük yaşlardan itibaren doğa sevgisi, çevresel sorumluluk ve doğal kaynakların korunmasına yönelik bilinç kazandırılmalıdır. Bu noktada çocuk kitapları, çocuklara çevre bilinci, sevgisi ve duyarlılığı kazandırmada etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar, doğaları gereği meraklıdır ve bu özellikleri, çocuk edebiyatını çevresel konuların aktarımı için güçlü bir araç durumuna getirir. Kitaplar, çevre temalarını sade ve anlaşılır bir dille sunarak çocukların dünyayı tanımalarına olanak tanır. Farklı karakterlerin gözünden anlatılan olaylar, çocukların çevreyi farklı açılardan değerlendirmesini sağlar ve empati becerilerini geliştirir (Russo, 2008). Resimli kitaplar ise çocukların doğayla bağ kurmasına, sosyal becerilerinin gelişmesine ve çevresel farkındalık kazanmalarına katkı sunar (Neupane, 2023). İnsan kaynaklı çevre sorunlarının tehlikeli boyutlara ulaşması, bu temaların çocuk kitaplarında işlenmesini zorunlu kılmaktadır (Aslan, 2015). Çevre kirliliği gibi kritik konuların edebi eserler aracılığıyla çocuklara aktarılması, onların bu sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesine katkı sağlar (Dilidüzgün, 2018). Edebi eserler, öğretici bir dilden uzak durarak, çocuklara çevreyi koruma sorumluluğunu içselleştirme fırsatı sunar (Bulut ve Şimşek, 2023). Kitapların, çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak bireysel ihtiyaç ve ilgilerine cevap vermesi, sevgi, dostluk ve barış gibi değerleri içselleştirmelerine katkıda bulunması gerekir. Yazarlar, kitaplarda doğrudan emir ve kural cümleleri kullanmaktan ("doğayı sev", "büyüklerine saygılı ol" vb.) kaçınmalıdır; çünkü bu tür ifadeler çocuğu etkisizleştirebilir ve neden-sonuç ilişkisi kurarak düşüncelerini engelleyebilir. Bunun yerine, yazarların çocuğa uygun yaşam durumları sunarak, çocukların kendi kendilerine "Niçin doğayı sevmeliyim?" gibi sorular sormalarını ve cevaplarını kendi düşünce süreçleriyle bulmalarını sağlaması önerilir (Sever, 2017). Çocuk edebiyatı yapıtlarında çevre temasının işlenmesi, çocukların çevresel

farkındalık kazanmalarını ve bu alandaki sorumluluklarını erken yaşta geliştirmelerini destekler. Bu tür kitaplar, çevreye karşı duyarlılığı artırarak, bireylerin çevresel sorunlarla ilgili bilinçli bir tutum sergilemelerine zemin hazırlar. Bu nedenle, çevre temasının çocuk kitaplarında işlenmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Son yıllarda çevre sorunlarına yönelik artan ilgi, çocuk edebiyatında da karşılık bulmuş; çevresel duyarlılığı konu alan akademik çalışmalar hız kazanmıştır. Örneğin, Kuzu (2008), Aytül Akal'ın masallarını çevre bilinci kazandırma yönünden incelemiş; Ateş (2012) ise Gülsüm Cengiz'in çocuk öykülerinde doğa sevgisinin etkili biçimde işlendiğini saptamıştır. Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2012), Aytül Akal'ın çocuk kitaplarında çevre sorunlarının yer alış biçimini incelemiş, flora-fauna ve kültürel çevre konularına yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Aslan (2015), çocuk kitaplarının çevre bilinci oluşturma durumunu ortaya koymuş; Tamrin (2018) ise "The Secret Garden" ve "The Giving Tree" gibi klasik eserlerin çevresel duyarlılığı artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Güzelyurt ve Özkan (2019), resimli çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından bazı eksikler taşıdığını ifade etmiştir. Bozkurt (2021), TÜBİTAK'ın Çevreci Öyküler serisinin, çocuk kahramanlar aracılığıyla çevre bilinci kazandırmada önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. İsmail (2024) ise "The Lorax" adlı eserde çevreye zarar veren karakterlerin tutumlarının sonuçlarına odaklanmıştır. Bulut (2024), Esra Demirbilek'in "Yeryüzü Takımı" serisinde Türk mitolojisi kullanılarak çevresel sürdürülebilirlik vurgusunun yapıldığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, ilk baskısı son on yıl içinde yapılmış ve günümüzde hâlen çocuklarla buluşturulmaya devam eden kitapların, çevre teması çerçevesinde hangi çevre sorunlarını ele aldıkları, bu sorunlara ne tür çözüm önerileri sundukları ve geleceğe dair hangi tehlikeleri gündeme getirdikleri araştırılmıştır. Ayrıca, kitaplarda çevre sorunlarına neden olan bireylerin ve çevreye duyarlık gösteren karakterlerin nasıl sunulduğu da incelenmiş; tüm bu unsurlar, araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Bu araştırmanın temel amacı, ilk baskısı son on yıl içinde yapılmış ve hâlen basılmaya ve satılmaya devam eden çocuk kitaplarını, çevre sorunları bağlamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Kitaplarda değinilen çevre sorunları nelerdir?
2. Kitaplara göre çevre neden kirletilmektedir?
3. Kitaplara göre kimler çevre kirliliğine neden olmaktadır?
4. Kitaplara göre kimler çevreye karşı daha duyarlıdır?
5. Kitaplara göre çevre sorunlarının çözümü için neler yapılmalıdır?
6. Kitaplara göre çevre sorunları çözülmezse gelecek nesilleri bekleyen tehlikeler nelerdir?

Bu çalışma, ilk baskısı son on yıla ait olan, günümüzde de yayımlanmaya devam eden ve farklı yazarlar tarafından kaleme alınarak çeşitli yayınevleri tarafından basılan çocuk kitaplarını inceleyerek, bu kitapların çocuklara çevresel duyarlık ve farkındalık kazandırmadaki işlevini ortaya koymayı hedeflemesi açısından önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; birey ya da grupların sosyal ya da insani durumları nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını doğal ortamlarında derinlemesine inceleyen, katılımcıların bakış açısını merkeze alan yorumlayıcı ve açıklayıcı bir yaklaşımdır (Creswell, 2018). Betimsel araştırmalar ise bir durumu ya da olguyu olduğu gibi tanımlamak ve mevcut haliyle ortaya koymak amacıyla yürütülen sistematik araştırmalardır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı; bireylerin tutum, davranış ve görüşlerini ya da çeşitli özelliklerini analiz ederek durumu ayrıntılı biçimde açıklamayı hedefler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu çalışmada da belirlenen çocuk kitaplarında çevre sorunları ayrıntılı biçimde analiz edilip tanımlandığı için betimsel yöneme başvurulmuştur.

2. 2. Veri Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örnekleme alınan kitapların belirlenmesinde şu ölçütler esas alınmıştır:

- İlk baskısının son on yıl içinde yapılmış olması,
- Günümüzde hâlâ yayımlanmakta ve çocuklarla buluşturulmakta olması,
- Farklı yazarlar tarafından kaleme alınmış olması,
- İlkokul veya ortaokul düzeyindeki öğrencilere hitap etmesi,
- Çevre sorunlarını doğrudan ele alması.

Bu ölçütler doğrultusunda seçilen kitaplara ilişkin kimlik bilgileri aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmada İncelenen Kitaplara İlişkin Kimlik Bilgileri

Sıra No	Kitabın Adı	Yazarın Adı	Yayınevi	Yayın Yılı
K1	Kuşlara Fısıldayan Kız	Sara Şahinkanat	Yapıkredi Yayınları	2024
K2	Küçük Şirin Bir Gezegen	Oğuz Demir	Can Çocuk Yayınları	2024
K3	Plastik Ada	Sema Günaydın Çınar	Kırmızıkeçi Çocuk Yayıncılık	2021
K4	Görevimiz Sıfır Atık	Luce Vallon-Vincent Bergier	Tudem Yayıncılık	2022
K5	Neli Buz Gibi ve Plastik Ada	Jeremy Strong	Tudem Yayıncılık	2023
K6	Herkesin Evine Döndüğü Gün	Aslı Tohumcu	Can Çocuk Yayınları	2019
K7	Ayşe’nin Bulut Projesi	Behiç Ak	Güneşli Kitaplığı Yayıncılık	2024
K8	Günaydın Bendi	Müge İplikçi	Güneşli Kitaplığı Yayıncılık	2020
K9	Matilda Teyzenin Nükleer Yemek Tarifleri	Şener Şükrü Yiğitler-Emine Hacer Yiğitler	Elma Yayınevi	2023
K10	A-Tik Tuk	Çiğdem Gündüş	Tudem Yayıncılık	2017

2. 3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, olgu ve olaylar hakkında bilgi sunan yazılı kaynakların sistematik olarak incelenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, çevre sorunlarını ele alan çocuk kitaplarının analizinin yapılması nedeniyle bu yöntemle başvurulmuştur.

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İncelenen kitaplar, K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Çalışmanın ana teması “çevre sorunları” olarak belirlenmiş; veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılarak sunulmuştur.

Kitaplar, önceden belirlenen alt kategoriler doğrultusunda okunmuş; ilgili ifadelerin yer aldığı kitap adı ve sayfa numaraları bir Word belgesine not edilmiştir. Daha sonra, her kategoriye uygun veriler tablo ve açıklamalar biçiminde organize edilmiştir. Bu tabloların altında, bulguları destekleyen, kitaplardan alınan örnek cümlelere de yer verilmiştir.

Veriler oluşturulduktan sonra, üç çocuk edebiyatı uzmanı ve iki ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve metne son biçimi verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla:

- Veriler, araştırma sorularına bağlı kalınarak yapılandırılmıştır.
- Tekrara düşen içerikler çıkarılmıştır.
- Uygunluk ve tutarlılık için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu şekilde elde edilen verilerin açıklanması, yorumlanması ve yazıya aktarılmasıyla çözümleme süreci tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, alt amaçların sıralamasına uygun biçimde sunulmuştur:

1. Kitaplarda Değinen Çevre Sorunları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Kitaplarda Değinen Çevre Sorunları

Kitap	Çevre Sorunu
K1	Atık maddelerin ve çöplerin doğaya atılması, toprak, hava, su kirliliği, hayvan haklarının ihlali.
K2	Ormanlara zarar verilmesi, sera gazı salınımı, küresel ısınma, su kirliliği, atıklar.
K3	Su kaynaklarının kirlenmesi, deniz canlılarının zarar görmesi
K4	Toprak ve suyun kimyasal, plastik ve evsel atıklarla kirlenmesi, çevresel atık fazlalığı
K5	Denizlerin plastik atıklarla kirlenmesi
K6	Denizlerin kirlenmesi, tarihi yapıların yıkılması, sokak köpeklerinin zehirlenmesi, küresel ısınma, aşırı tüketim alışkanlıkları
K7	Kuraklık, küresel ısınma, hava kirliliği, asit yağmurları, nüfus fazlalığı
K8	Ormanların kirlenmesi, bataklıklar, su kirliliği
K9	Küresel ısınma, hava kirliliği, nesli tükenme tehlikesi altındaki canlılar, nükleer santrallerin riskleri, susuzluk, kimyasal gübre kullanımı
K10	Nesli tükenme tehlikesi altındaki hayvanlar

Tablo 2’de kitaplarda ele alınan çevre sorunları şöyle sıralanmıştır: atık maddelerin ve çöplerin doğaya atılması, toprak, hava, su kirliliği, hayvan haklarının ihlali, ormanlara zarar verilmesi, sera gazı salınımı, küresel ısınma, deniz canlılarının zarar görmesi, çevresel atık fazlalığı, denizlere plastik atıkların atılması, tarihi yapıların yıkılması, sokak köpeklerinin zehirlenmesi, aşırı tüketim alışkanlıkları, kuraklık, asit yağmurları, nüfus fazlalığı, ormanların kirlenmesi, bataklıklar, nesli tükenmekte olan canlı türleri, nükleer santrallerin çevresel riskleri, susuzluk, kimyasal gübre kullanımı.

İncelenen eserlerdeki çevre sorunlarına ilişkin doğrudan alıntılar, kitap kodları ve ilgili sayfa numaraları belirtilerek sunulmuştur:

**Göl pek temiz görünmüyor kaptan. Ne? Neden? Kim kirletti? Bizim atıklarımızdan kirlenmiş kaptan. (K2, s.28)*

** Ah! Öyle kıpırdamaya devam ederse çok fena derinleşecek yüzgecindeki yara. (K2, s.28)*

**Bunca çöp ne arıyordu ki deniz kıyısında? (K1, s.17)*

**Plastik adanın diğer tarafına geçtiklerinde yardım çığlıkları atanın, yavru bir yunus olduğunu gördüler. (K3, s.13)*

** Fincan, Kaptan’ın kestiği ağaçlara üzüntüyle baktı. Minik bir fareden korunmak için bütün ormanı yok ettin kaptan! (K2, s.13)*

** Atmosferdeki kirli gazların artması, sera etkisi yaratarak atmosferin, dolayısıyla Dünya’nın ısınmasına neden oluyor. (K7, s.46)*

*Geri dönüşüm de çevreyi kirletiyor. O yüzden en iyi yöntem, atıklarımızı azaltmak! (K4, s.3)

* Şurada bir kitabevi mi kapanmış, orada birileri denizi çöpe mi boğmuş, falanca yerde bir tarihi bina mı yıkılacakmış, filanca yerde birileri sokak köpeklerini mi zehirlemiş, onlara ne! (K6, s.16)

* Farkında değil misin, dedi Mehmet, susuzluktan cevizin bütün dalları kurudu. Neredeyse çıt diye kırılıverecekler. (K7, s.3)

*Ağaçları kestiğiniz yetmiyormuş gibi, onların yerine binalar dikip, otoyollar yapıp, havaya kirli ve ısı tutucu gazlar salıyorsunuz (K7, s.36)

*Şehirlerde yaşayan nüfusun sürekli artması da çok önemli bir sorun dedi Minik Bulut. (K7, s.16)

*Önce termik santraller, şimdi de onların neden olduğu felaketlere çözüm olarak sunulan devler! (K9, s.63)

*Ayrıca bahçe kulübesindeki kimyasal gübrelerin, bitki besinlerinin hiçbirini kullandırmadı. (K9, s.93)

2. Kitaplara Göre Çevre Niçin Kirletilmektedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Kitaplarda Değerilen Çevre Sorunlarının Nedenleri

Kitap	Sebe
K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10	Bilgisizlik ve duyarsızlık
K1, K2, K3, K4,K5, K6, K7	Kolaycılığa kaçma
K1, K2, K3, K4,K5, K6, K7	Tüketim çılgınlığı
K7	Ulaşım faaliyetleri
K9	Ekonomik çıkar kaygısı

Tablo 3 incelendiğinde kitaplarda, bilgisizlik ve duyarsızlık, kolaycılığa kaçma ve tüketim çılgınlığı, ulaşım faaliyetleri, ekonomik çıkar kaygısı gibi durumların çevre sorunlarına neden olan durumlar oldukları görülmektedir. Kitaplara göre insanların bilinçsiz ve umursamaz davranışları, doğaya ve hayvanlara zarar vermektedir. Aşırı tüketim alışkanlıkları ve plastik gibi atıkların fazlalığı, çevre kirliliğini artırmakta ve geri dönüşüm sürecinde oluşan zararlı gazlarla doğayı tehdit etmektedir. Ormanların kesilerek yerlerine binalar yapılması, ormanların kirlenmesi ve bozulması ekosistemi olumsuz etkilemektedir. Otoyollar ve araç kullanımı sonucu atmosfere salınan ısı tutucu gazlar, küresel ısınmaya neden olmaktadır. Daha fazla maddi kazanç elde etme amacıyla nükleer santrallere ve kimyasal gübre kullanımına izin verilmesi, hava kirliliği ve iklim değişikliğini tetiklemektedir.

Çevre sorunlarının nedenlerine ilişkin kitaplardan alınan cümleler kitap kodu ve numaralarıyla birlikte sunulmuştur:

*Sen harika bir yardımcısın! Buraya bir petrol kuyusu açarsak bizim bütün enerji ihtiyacımızı karşılar. (K2. S.18)

*İki adımlık yerlere gidecekleri yeni bir araba, bazı odalarını asla kullanmayacakları daha büyük bir ev, var olan çalıştığı halde son model bir cep telefonu, giyilmeyenler arasında yerini alacak bir çift ayakkabı... (K6, s.18)

*Ağaçları kestiğiniz yetmiyormuş gibi, onların yerine binalar dikip, otoyollar yapıp, havaya kirli ve ısı tutucu gazlar salıyorsunuz. (K7, s.36)

*Ellerini ovuşturuyor, kazanacakları paranın hayalini kuruyorlardı. (K9, s.128)

3. Kitaplara Göre Kimler Çevre Kirliliğine Neden Olmaktadır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplara göre çevre sorunlarının ortaya çıkmasında başlıca sorumlular; çoğunlukla duyarsızlıkları, cehaletleri ve çıkarları uğruna doğayı hiçe sayan yetişkin bireyler, ardından eserlerde yer alan insan dışı karakterler ve çocuklardır.

Çevre sorunlarının sorumlularına ilişkin kitaplardan alınan cümleler kitap kodu ve numaralarıyla birlikte sunulmuştur:

**Plastik, plastik ve daha fazla plastik! İnsanlar okyanusa ne yapıyor böyle! (K6, s.39)*

**Bu sırada Mays Canavarı'nın ne yaptığı ise bellidir. O sadece çöplük krallığına yeni tepeler katacağı geceyi beklemektedir! (K8, s.99)*

**Her günkü gibi okul bahçesinde oyuna dalmışken Mori birden sıçrayıverdi yerinden. Neydi bu aniden kafasına düşen? Bir cips paketi! (K1, s.11)*

4. Kitaplara Göre Kimler Çevreye Karşı Daha Duyarlıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplara göre çevre sorunlarına karşı en duyarlı bireyler çocuklardır. Ayrıca çevreye, doğaya ve hayvanlara duyarlılık gösteren yetişkinler, çevreci ve nükleer enerji karşıtı bireyler, insan hakları savunucuları, hayvanlar ile eserlerde yer alan çeşitli insan dışı karakterler de çevre sorunlarına karşı duyarlılık göstermişlerdir.

Çevre sorunlarına karşı duyarlı olanlara ilişkin kitaplardan alınan cümleler kitap kodu ve numaralarıyla birlikte sunulmuştur:

**Osman Bey'in verdiği hukuk mücadelesi ve haftalar süren gösteriler bütün ülkede ve bütün dünyada yankı buldu. Kasabaya çevreciler, nükleer karşıtları ve insan hakları savunucuları akın etti. Genç, yaşlı binlerce insan oradaydı. Ve çocuklar... (K9, s.132)*

**Kora ve kuşlar bir türlü sakinleştirememiş yunusu... Hemen yardımına yetişsinler diye kuşları göndermiş onların yanına... (K1, s.19)*

** "Ah, siz insanlar!" diye devam etti Minik Bulut. "Ağaçları kestiğiniz yetmiyormuş gibi, onların yerine binalar dikip, otoyollar yapıp, havaya kirli ve ısı tutucu gazlar salıyorsunuz." (K7, s.36)*

5. Kitaplara Göre Çevre Sorunlarının Çözümü İçin Neler Yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplarda, K10 dışındaki eserlerde çevresel sorunların çözümüne yönelik çeşitli öneriler yer almakta ve bu konuda duyarlılık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu öneriler arasında, öncelikle insanlarda çevre bilincinin geliştirilmesi; eskiyen eşyaların tamir edilerek tekrar kullanılması; geri dönüşüm gerektiren atıkların ayrıştırılarak geri dönüşümünün sağlanması; aşırı tüketimden kaçınılması ve ormanların yeniden ağaçlandırılması bulunmaktadır. Ayrıca, rüzgar ve güneş gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı önerilmekte, su tasarrufuna önem verilmektedir. Denizlerin plastik atıklardan arındırılması, ambalajlı ürünlerin ve işlenmiş gıdaların kullanımının sınırlandırılması ve tek kullanımlık plastik ürünlerin kullanılmaması da önemli diğer önerilerdir. Evde organik atıklar için kompost kurulması, çevrenin temiz tutulması, toplu taşıma araçlarının kullanılması ve ormanların kirletilmemesi gibi bireysel davranış değişiklikleri de desteklenmektedir. Son olarak, kimyasal gübre ve pestisitlerin kullanımından kaçınılması organik tarım tekniklerinin benimsenmesi ve nükleer santrallerin iptal edilmesi çevresel sürdürülebilirlik açısından vurgulanan diğer önemli unsurlardır.

Çevre sorunlarının çözümüne yönelik önerilere dair doğrudan alıntılar, kitap kodları ve sayfa numaralarıyla birlikte sunulmuştur:

**Çimen henüz on üç yaşında olmasına rağmen çevre koruma ve küresel ısınma konularında son derece bilinçlidir. (K9, s.36)*

**Seve seve, cömertçe dağıtırdı el emeğiyle dönüştürdüklerini... Eskiyen gömleklerden dönüştürdüğü güzelim bez çantaları... (K1, s.7)*

**Dönüşebilen atık çöp değildir diye özen gösteriyorlardı atıklarını ayrıştırmaya, dönüştürmeye... Özen gösteriyorlardı her şeyi daha az tüketmeye... (K1, s.30)*

** Fincan, Kaptan'ın kestiği ağaçlara üzüntüyle baktı. Minik bir fareden korunmak için bütün ormanı yok ettin kaptan! Bu ağaçlar gezegenin oksijen kaynağı. (K2, s.13)*

**Enerji elde etmek için kurulan rüzgar santralleri, havaya zehirli gazlar vermez. (K7, s.55)*

**Evlerinizi, işyerlerinizi güneş enerjisiyle de aydınlatıp, ısıtabilirsiniz. (K7, s.57)*

**Suyu dikkatli kullanmalıyız. Küveti doldurmak için çok fazla suya ihtiyaç var ve gezegenimizin suları sınırlı. (K2, s.37)*

**Kurabiyeleri tek kullanımlık plastik tabaklarda taşımak da kolay gelebilir. Fakat plastiklerin sadece bir kısmının geri dönüştürüldüğünü, çoğunun okyanusu boyladığını unutma. (K4, s.15)*

**İşlenmiş gıdalara elveda. Ambalajda değil, açıkta satılanı tercih et. (K4, s.12-13)*

**Daha az enerjiyle daha çok insanı taşıyabilmek için toplu taşıma araçları tercih edilmeli, dedi Bulut. (K7, s.61)*

**Bazı ülkelerde belediyeler, herkesin atıklarını atabileceği kompost kutuları yerleştiriyor. Biz dev apartmanlarımızın avlularına bunlardan yerleştirebiliriz. (K4, s.27)*

**Ayrıca bahçe kulübesindeki kimyasal gübrelerin, bitki besinlerinin hiçbirini kullanımadı. (K9, s.93)*

**Derken, ne kadar uğraşılsa da bir daha çalıştırılmayan nükleer santralin kapısına kocaman bir kilit vuruldu. (K9, s.135)*

5. Kitaplara Göre Çevre Sorunları Çözülmezse Gelecek Nesilleri Bekleyen Tehlikeler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

İncelenen kitaplarda, çevre sorunlarına karşı gerekli önlemler alınmadığı takdirde gelecekte ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara da değinilmiştir. Toprak, su ve hava kirliliğinin önlenmemesi, gelecek nesillerin ciddi zararlar görmesine ve bunun sonucunda büyük üzüntü yaşamalarına yol açabilir. Denizlerin ve deniz canlılarının zarar görmesi, besin zinciri aracılığıyla insanların da bu zarardan etkilenmesine neden olurken, okyanuslarda yaşayan tüm canlı türleri yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. İçme sularının deniz sularının yükselmesiyle tuzlanması susuzluk sorununu tetikleyebilir. Küresel ısınma sonucunda birçok canlı türü yok olma riskiyle karşılaşabilir; atmosferdeki gazların artışı ise küresel sıcaklıkların yükselmesine neden olur. Barajlardaki su miktarının azalması kuraklık tehlikesini beraberinde getirebilir. Çöplerin ve düzensiz atık alanlarının kontrol altına alınmaması insanlık üzerinde büyük bir yük oluşturarak kalp, mide ve göz rahatsızlıklarına zemin hazırlayabilir. Ayrıca hastalıklar, savaşlar ve belki de daha büyük felaketlerin yaşanması da olası tehlikeler arasında sayılmaktadır.

Çevre sorunlarının çözülmezse gelecek nesilleri bekleyen tehlikelere ilişkin kitaplardan alınan cümleler kitap kodları ve sayfa numaralarıyla birlikte sunulmuştur:

**Su, toprak ve hava kirlendikçe herkesin canı yanıyordu. Şimdi sıra bunları unutan yetişkinlere hatırlatmaya gelmişti. (K1, s.32)*

**Balıkların ve kuşların yedikleri plastik parçalar, onların vücutlarında birikir ve bundan bütün besin zinciri etkilenir. Bu plastikler en son tabağımıza kadar ulaşır. (K4, s.7)*

**Bütün balıklar hastalanmış, mercanlar da çok kötü durumda. Plastik, her şeyi yok ediyor! Diye yakındı dost. (K5, s.30)*

**Bu da tatlı suyun tuzlu suyla karışıp içilmez hale gelmesidir. Bu süreç sonunda susuz kalacak milyonlarca insan, yüksek bölgelere göç etmek zorunda kalabilir. (K7, s.51)*

**Yağmur yağmazsa, barajlardaki su azalıyor ve kuraklık tehlikesi baş gösteriyor. (K7, s.15)*

**Bu tür gazların atmosfere salınması, canlılar için çok tehlikeli. Yaşamı tehdit etmekle kalmaz, aynı zamanda ısı tutucu gazlar olduklarından, atmosferin ısınmasına da neden olurlar. (K7, s.34)*

**Asit yağmuru, ağaçların yapraklarına, bitkilere zarar verir; içme suyu kaynaklarına karışarak, kirliliğe neden olur. Yeraltı suları kullanılmaz hale gelir... Bu metaller göllere ve nehirlerle karışarak, canlıların yaşamını tehdit eder. (K7, s.43)*

**Geleceğin, insan üstündeki yüküdür bu çöplük kralı ve dev çöplük krallığı. (K8, s.105)*

**Nükleer santralden yayılan tuhaf enerjiyi kemiklerimde duydum... Deriniz yanıyor. Başınız dönüyor. Mideniz ağzınıza geliyor. Kulaklarınız çınlıyor. Gözleriniz bulanıklaşıyor. Kalbinizde çarpıntı, kaslarınızda amansız bir yorgunluk var. (K9, s.131)*

**Hastalıklar, savaşlar ve belki de daha tehlikeli felaketler! (K9, s.132)*

**Çimen, röportaj boyunca sakın ve kendinden emin bir dille konuşuyor, bir an önce harekete geçilmezse küresel ısınmanın yeryüzündeki bütün canlılar için geri dönülmez bir yok oluşa neden olacağını çarpıcı örneklerle anlatıyordu. (K9, s.37)*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, çocuk kitaplarında çevre sorunlarının neler olduğu, bu sorunların nedenleri, sorumluları ve çevreye karşı duyarlı bireylerin kimler olduğu; ayrıca çözüm yolları ile çözüm bulunmadığı durumda gelecek nesilleri bekleyen tehlikelerin neler olduğunu incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

İncelenen kitaplarda, atık maddelerin ve çöplerin doğaya atılması, toprak, hava, su kirliliği, hayvan haklarının ihlali, ormanlara zarar verilmesi, sera gazı salınımı, küresel ısınma, deniz canlılarının zarar görmesi, çevresel atık fazlalığı, denizlere plastik atıkların atılması, tarihi yapıların yıkılması, sokak köpeklerinin zehirlenmesi, aşırı tüketim alışkanlıkları, kuraklık, asit yağmurları, nüfus fazlalığı, ormanların kirlenmesi, bataklıklar, nesli tükenmekte olan canlı türleri, nükleer santrallerin çevresel riskleri, susuzluk, kimyasal gübre kullanımı gibi günümüzün önemli çevre problemleri çeşitli düzeylerde ele alınmıştır. Bu bulgular, çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından işlevsel birer araç olabileceğini ortaya koyabilmesi bakımından önemlidir. Alanyazında araştırmamızın bulgusunu destekleyen ve benzer çevre sorunlarının görüldüğü çalışmalara ulaşılmıştır (Aslan, 2015; Bozkurt, 2021; Güzelyurt ve Özkan, 2019; Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu, 2012). Bu durum, çevre sorunlarının çocuk kitaplarında yer almasının, çocukların çevresel farkındalık geliştirmelerinde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Russo (2008), çocukların doğaları gereği meraklı olduklarını ve bu meraklarının çevresel kavramları tanımak için çocuk edebiyatını etkili bir araç haline getirdiğini belirtir. Kitaplar, çocukların etraflarındaki dünyayı keşfetmelerini sağlayarak, çevresel temaları basit bir dille sunar. Ayrıca, çocuklar, farklı karakterlerin gözünden çevreyi görerek, daha derin bir anlayış geliştirir ve çevre bilinci kazanır.

Kitaplarda, duyarsızlık, bilinçsizlik, kolaycılığa kaçmak ve aşırı tüketim alışkanlıkları, ekonomik çıkar kaygıları ve ulaşım faaliyetleri çevre sorunlarına yol açan sebepler arasında yer almıştır. Bu durum, bireylerin doğaya karşı sorumluluk bilincinden uzak davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Özellikle kısa süreli yarar sağlama amacıyla yapılan seçimlerin, uzun süreçte çevresel hasara yol açtığı vurgulanmaktadır. Araştırmamızın bu bulgusunu destekler nitelikte olarak, Ateş'in (2012) çalışmasında da çevre sorunlarına yol açan durumların çoğunlukla insan kaynaklı olduğu belirlenmiştir.

İncelenen kitaplarda, çevre sorunlarının oluşumunda en büyük sorumluluğun, doğayı hiçe sayan duyarsız ve çıkarıcı yetişkin bireylere ait olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, insan dışı karakterler ve çocukların da sorumluluk alanında yer alması, çevresel sorunların toplumsal ve bireysel boyutlarını yansıtmaktadır. Çocuk kitaplarında sorumluluk kavramının çok yönlü işlenmesi, çevresel farkındalığın geniş kitlelere etkili biçimde aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Alanyazın incelendiğinde insanların çevre sorunlarına neden olan unsurların başında geldiğini belirten ve araştırmamızın bulgusuyla tutarlık sergileyen farklı çalışmalara da ulaşılmıştır (Aslan, 2015; Ateş, 2012).

Kitaplarda çevre sorunlarına karşı en duyarlı bireylerin çocuklar olduğu görülmüştür. Ayrıca, çevreye, doğaya ve hayvanlara duyarlılık gösteren yetişkinler, çevreci ve nükleer enerji karşıtı bireyler, insan hakları savunucuları ile eserlerde yer alan insan dışı karakterlerin de çevreye karşı duyarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, çevresel bilincin farklı yaş ve toplumsal gruplarda yaygınlaştığını ve çocuk edebiyatının bu farkındalığı artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, çevre sorunlarının çözümünde çocukların yanı sıra toplumun tüm kesimlerinin etkin katılımı ve bu duyarlılığın edebi eserler aracılığıyla desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Aslan'ın (2015) çalışmasında da çevreye karşı en duyarlı bireylerin çocuklar olduğu görülmüştür.

K10 dışındaki kitaplarda çevre sorunlarının çözümüne yönelik çeşitli öneriler yer almakta ve bu konuda duyarlılık kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu öneriler arasında öncelikle insanlarda çevre bilincinin artırılması; eskiyen eşyaların tamir edilerek tekrar kullanılması; atıkların ayrıştırılarak geri dönüşümünün sağlanması; aşırı tüketimden kaçınılması ve ormanların yeniden ağaçlandırılması bulunmaktadır. Ayrıca, rüzgar ve güneş gibi yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı önerilmekte,

su tasarrufuna önem verilmektedir. Denizlerin plastik atıklardan temizlenmesi, ambalajlı ürünlerin ve işlenmiş gıdaların kullanımının sınırlandırılması ile tek kullanımlık plastiklerin azaltılması da önemli öneriler arasındadır. Evde organik atıkların kompost edilmesi, çevrenin temiz tutulması, toplu taşıma araçlarının kullanılması ve ormanların kirletilmemesi gibi bireysel davranış değişiklikleri desteklenmektedir. Son olarak, kimyasal gübre ve ilaç kullanımından kaçınılması organik tarım tekniklerinin benimsenmesi ve nükleer santrallerin kapatılması, çevresel sürdürülebilirlik açısından önem taşımaktadır. Bu öneriler, eskiyen eşyaların yeniden kullanılması, geri dönüşüm, ağaçlandırma, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, tek kullanımlık ürünlerden kaçınılması, su tasarrufu, kompost uygulamaları ve toplu taşıma araçlarının seçimi gibi bireysel davranış değişikliklerine odaklanmaktadır. Günlük yaşamda uygulanabilir olmaları açısından değerli bulunmakla birlikte, çözüm yollarının yalnızca bireysel seçimlere indirgenmesi çevresel sürdürülebilirliğin toplumsal, ekonomik ve politik boyutlarının göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Ayrıca, K10 da bu çözüm ve duyarlılık ekseninde araştırmanın tüm alt amaçlarına yeterince cevap vermediği ve sadece nesli tükenmekte olan canlılara odaklandığı belirlenmiştir. Bu durum, çevre sorunlarının çok boyutlu yapısını kavratma açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde Aslan (2015), Yazıcı Okuyan ve Gedikoğlu (2012) ve Yi Yang'ın (2023) çalışmalarında da çocuk kitaplarının çevre sorunlarına çözüm sunan birer araç olarak kullanıldığı görülmüştür.

İncelenen kitaplarda, çevre sorunlarına karşı gerekli önlemler alınmadığı takdirde gelecekte yaşanabilecek olumsuzluklara dikkat çekilmiştir. Toprak, su ve hava kirliliği gibi sorunların uzun vadede hem doğayı hem de insan sağlığını ciddi biçimde tehdit edeceği vurgulanmaktadır. Özellikle deniz canlılarının zarar görmesi, içme suyunun tuzlanması, kuraklık, küresel ısınma ve çevresel hastalıklar gibi sonuçlar aracılığıyla çocuklara yalnızca var olan tehlikeler değil, gelecekteki krizler de kavratılmaya çalışılmaktadır. Bu durum, çocuk kitaplarının çevresel farkındalık oluşturma işlevi açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Ancak K6 ve K10'da bu tür tehlikelerin işlenmemesi, çevre sorunlarının gelecek kuşaklar üzerindeki etkilerinin okurlara kavratılmasını zorlaştırabilmekte ve bu yönüyle önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Aslan'ın (2015) çalışmasında da çevresel sorunlar için gerekli önlemler alınmazsa insanları daha büyük sorunların beklediği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, çocuk kitaplarının çevre sorunlarını çok yönlü biçimde ele aldığı ve çevre eğitiminde işlevsel olduğu saptanmıştır. Kitaplarda kirlilik, aşırı tüketim, orman tahribatı ve iklim değişikliği gibi güncel sorunlar yer almakta; sorumluluk genellikle duyarsız ve çıkarıcı yetişkin bireylere atfedilmektedir. Çocuklar ise en duyarlı grup olarak sunulmakta, bireysel çözüm önerileri (geri dönüşüm, su tasarrufu, kompost, toplu taşıma vb.) öne çıkmaktadır. Ancak çözüm yollarının bireysel seçimlere indirgenmesi, çevresel sürdürülebilirliğin toplumsal ve yapısal boyutlarını arka plana atmaktadır. K6 ve K10'nun çözüm ve gelecek odaklı içerikler sunma bakımından yetersiz kalmaları, çevresel farkındalığın tam anlamıyla kazandırılmasında sınırlılıklar yaratacaktır.

Çocuk edebiyatı yazarları, çevre sorunlarını yalnızca bireysel düzeydeki çözümlerle sınırlandırmak yerine, bu sorunların toplumsal ve yapısal boyutlarını da içerecek biçimde ele almalıdır. Araştırmacılar, çocuk kitaplarında çevresel konuların nasıl işlendiğine yönelik daha geniş kapsamlı içerik ve söylem analizleri yaparak alana katkı sağlayabilir. Eğitimciler ise çevre bilincini geliştirmek amacıyla, bu tür kitapları öğretim sürecine dâhil etmeli ve eleştirel okuma etkinlikleriyle öğrencilerin çevreye yönelik çok yönlü bakış açıları geliştirmesine destek olmalıdır.

Kaynakça

- ASLAN, C. (2015). "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çevre Sorunlarını Yansıtışı Bağlamında İncelenmesi", *International Journal of Human Sciences*, 12(2): 1818-1852.
- ATEŞ, H. (2012). *Gülsüm Cengiz'in Öykülerinin Çocukta Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci Geliştirme Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BAYKAL, N. ve BAYKAL, H. (2008). "Çevre Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme", *Eğitim ve Bilim*, 33(148): 45-58.

- BULUT, F., ve ŞİMŞEK, Ş. (2023). “Çocuk Edebiyatı ve Çevresel Bilinç”, *Çocuk Edebiyatı* (pp. 113-138), Akademisyen Yayınevi, Ankara.
- BOZKURT, Y. (2013). *Çevre Sorunları ve Politikaları: Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Çevre Politikalarının Dönüşümü*, Ekin Yayınları, Bursa.
- BOZKURT, Y. (2021). “Resimli Çocuk Kitaplarında Çevre Sorunları: Çevreci Öyküler Serisi”, *Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks*, 13(3): 101-124.
- BULUT, F. (2024). “Çocuk Edebiyatında Mitolojik Karakterler ve Çevre Mücadelesi: “Yeryüzü Takımı” Serisine Dair Bir Analiz”, *Yenisay Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(2): 101-119.
- BÜYÜKÖZTÜRK, S., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, S. ve DEMİREL, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- CRESWELL, J. W. ve PLANO CLARK, V. L. (2018). “Karma Yöntem Desen Seçimi” (A. Delice, Çev.) Y. Dede ve S. B. Demir (Eds.), *Karma Yöntem Araştırmaları-Tasarımı ve Yürütülmesi* (ss. 61-116), Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇEPEL, N. (1996). *Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü*, Matbaa Teknisyenleri Kollektif Şirketi, İstanbul.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını*, Tudem Yayınları, Ankara.
- DUCHAEVA, R., ve MAGOMADOV, S. (2023). “Current Environmental Problems and Their Solutions With The Help of New Technologies”, *BIO Web of Conferences*, 63: 07012.
- DUNLAP, R.E., JORGENSON, A.K., 2012. *Environmental Problems*, The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470670590.wbeog174/pdf>
- ERTEN, S. (2005). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28): 91-100.
- GÜZELYURT, T. ve ÖZKAN, Ö. (2019). “Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi: Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir İnceleme”, *İlköğretim Online*, 18(1): 20-30.
- KUZU, T. (2008). “Aytül Akal’ın Masallarıyla Çocukta Çevre Bilinci Geliştirme”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19): 327-339.
- LLOPÍZ-GUERRA, K., URDANÍVIA RUÍZ, D., HERNANDEZ, R. M., VENEGAS MEJÍA, V. L., JARA NUNAYALLE, J. D. R., and ROBALINO SANCHEZ, K. (2024). “Importance of Environmental Education in The Context of Natural Sustainability”, *NESciences*, 9(1): 57-71.
- NEUPANE, R. (2023). “The Use of Children’s Picture Books to Promote Environmental Awareness”, *Humanities and Social Sciences Journal*, 15(1-2): 30-41.
- ISMAIL, H. M. (2024). “Ecocriticism and Children's Literature: Dr. Seuss's *The Lorax* as An Example”, *World Journal of English Language*, 14(3): 139–150.
- RUSSO, I. J. (2008). *The Impact of Children's Literature on The Environmental Awareness of a Population of Second Grade Students*, Master's thesis, California State University, San Bernardino, USA.
- SEVER, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat*, Tudem Yayınları, Ankara.
- SEVER, R. ve YALÇINKAYA, E. (2018). “Çevre Eğitimine Genel Bir Bakış ve Temel Kavramlar”, H. Tokcan & Y. Topkaya (Ed.), *Çevre eğitimi* (ss. 2–17), Pegem Akademi, Ankara.
- ŞİMŞEK, Ü. (2021). “Madde Döngüsü ve Doğal Denge”. H. Tokcan ve Y. Topkaya (Ed.), *Çevre Eğitimi* (ss. 43–57), Pegem Akademi, Ankara.

TAMRİN, A. F. (2018). *Children's Literature: As a Way of Raising Environmental Consciousness A study*. Paper presented at the Annual Seminar on English Language Studies Unhas 2017, Faculty of a Cultural Studies, Hasanuddin University, Makassar, Indonesia.

YAZICI OKUYAN, H. ve GEDİKOĞLU, Y. G. (2012). “Aytül Akal’ın Çocuk Kitaplarında Çevre Bilinci ve Duyarlılığı”, *Turkish Studies*, 7(2): 793–806.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YANG, Y. (2023) "Exploring Environmental Issues in Children's Literature: An Ecocritical study of Zhang Wei's Works," *Kritika Kultura*: No. 40, Article 3.

ÇALIŞMADA İNCELENEN ÇOCUK KİTAPLARI

AK, B. (2024). Ayşe'nin Bulut Projesi, Güneşli Kitaplığı Yayıncılık, İstanbul.

DEMİR, O. (2024). Küçük Şirin Bir Gezegen, Can Çocuk Yayınlar, İstanbul.

GÜNAYDIN ÇINAR, S. (2021). Plastik Ada, Kırmızıkeçi Çocuk Yayıncılık, İstanbul.

GÜNDEŞ, Ç. (2017). A-Tik Tuk, Tudem Yayıncılık, Ankara.

İPLİKÇİ, M. (2020). Günaydın Bendi, Güneşli Kitaplığı Yayıncılık, İstanbul.

STRONG, J. (2023). Neli Buz Gibi ve Plastik Ada (Z. B. Bölükbaşı, Çev.; I. Ertaş, Ed.), Tudem Yayıncılık, Ankara.

ŞAHİNKANAT, S. (2024). Kuşlara Fısıldayan Kız, Yapı kredi Yayınları, İstanbul.

TOHUMCU, A. (2019). Herkesin Evine Döndüğü Gün, Can Çocuk Yayınları, İstanbul.

VALLON, L., ve BETRGİER, V. (2022). *Görevimiz Sıfır Atık* (G. Koca, Çev.; Y. Yavaş Aydın, Ed.), Tudem Yayıncılık, Ankara.

YİĞİTLER, Ş. Ş. ve YİĞİTLER, E. H. (2023). Matilda Teyzenin Nükleer Yemek Tarifleri, Elma Yayınevi, Ankara.

Makale id= 47

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1270-4966>

| 281

Kadın Sınıf Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromu ile Örgütsel Engeller Arasındaki İlişkilere Yönelik Algıları**Araştırmacı Semra Karataş¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün¹**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

*Corresponding author: Semra Karataş

Özet: Bu çalışma kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavan sendromu algıları ile örgütsel engeller arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde bulunan 211 kadın sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler “Kadın Öğretmenlere Yönelik Cam Tavan Sendromu Ölçeği” ile “Örgütsel Engeller” ölçekleri ile toplanmıştır. Veri analizinde ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testi, Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya göre kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavan sendromu ve örgütsel engellere yönelik görüşleri ölçek geneli “kararsızım” düzeyindedir. Cam tavana yönelik görüşlerde öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem anlamlı fark oluşturmazken, medeni durum anlamlı fark ortaya koymuştur. Örgütsel engellere yönelik görüşlerde ise medeni durum ve kıdem anlamlı fark oluşturmazken, öğrenim düzeyi anlamlı fark ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavan sendromu ile örgütsel engeller arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cam Tavan Sendromu, Örgütsel Engeller, Liderlikte Cinsiyet Eşitsizliği, Kadın Liderliği

Perceptions of Female Primary School Teachers On the Relationship Between the Glass Ceiling Syndrome and Organizational Barriers

Abstract: This study was conducted to examine the relationship between female primary school teachers' perceptions of the glass ceiling syndrome and organizational barriers. The research was carried out using a quantitative method and employed a relational survey model. The study group consisted of 211 female primary school teachers working in the province of Bolu. Data were collected using the “Glass Ceiling Syndrome Scale for Female Teachers” and the “Organizational Barriers Scale.” In the analysis of the data, mean, standard deviation, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, and Spearman's Rho correlation analysis were used. According to the findings, the participants' overall views on both the glass ceiling syndrome and organizational barriers were at the level of “neutral.” While educational background and professional seniority did not create a significant difference in perceptions of the glass ceiling, marital status did. On the other hand, for perceptions of organizational barriers, marital status and seniority did not lead to significant differences, whereas educational background did. The results of the study revealed a low-level positive relationship between the glass ceiling syndrome and organizational barriers as perceived by female primary school teachers.

Keywords: Glass Ceiling Syndrome, Organizational Barriers, Gender Inequality in Leadership, Women's Leadership

1.GİRİŞ

Toplumsal değişimlerle birlikte kadınlar iş yaşamında daha görünür hâle gelmiş ve birçok sektörde önemli roller üstlenmiştir. Ancak kadınların sektörel dağılımı farklılık göstermekte, genellikle bakım, sağlık ve eğitim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu durum eğitim sektörü için de geçerlidir; öğretmenlik kadınlar tarafından sıkça tercih edilse de, yönetim kademelerinde kadınların temsili oldukça düşüktür

(TÜİK, 2023; UNESCO, 2018). 2023-2024 MEB verilerine göre, öğretmenlerin %61,3'ü kadın olmasına rağmen, okul yöneticiliğinde bu oran %20'nin altındadır (MEB, 2024). Kadın öğretmenlerin okul öncesi eğitimde %93,14 gibi yüksek oranlarda yer almasına karşın, il milli eğitim müdürü, şube müdürü gibi üst düzey pozisyonlarda kadınların oranı yalnızca %4,46'dır. Bakanlık düzeyindeki görevlerde ise kadın temsili %9,2 ile sınırlıdır (Uçar, 2020). Kadınların kariyer ilerlemeleri, çalıştıkları örgüt kültürüne göre değişmektedir. Eşit koşullara rağmen, kadınların bazı örgütlerde kabul görmek için daha fazla çaba göstermesi gerekebilir (Rosener, 2006). Hâkim olan erkek merkezli yönetim anlayışı kadınları dışlayabilmekte, liderlik özellikleri göz ardı edilmektedir. Kadınlar, "yetersiz", "duygusal" ya da "otorite eksikliği" gibi önyargılara maruz kalabilmektedir (Karaca, 2007). Bu da onların yönetici olarak kabul görmesini zorlaştırmakta ve örgüt içindeki konumlarını kırılğan hâle getirmektedir.

Kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına ilerleyememelerinin nedenleri bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeylerde değerlendirilmektedir. Bireysel düzeyde, annelik ve kariyer arasında denge kurma çabası, kadınların liderlik rollerine erişimini sınırlandırabilmektedir (Korkmaz, 2014). Örgütsel düzeyde, kadınların yeterince desteklenmemesi, önyargılar ve fırsat eksikliği cam tavanın belirginleşmesine neden olmaktadır (Wirth, 2001). Toplumsal düzeyde ise, geleneksel cinsiyet rolleri, kadınlardan aileye öncelik vermesini beklemekte ve bu durum kariyerlerini olumsuz etkilemektedir (İnel, Garayey ve Bakay, 2014; Ergül, 2015; Gülseven, 2017). Ataerkil yapı, kadınları özel alanlarla sınırlandırırken, erkeklere kamusal alanda üstünlük tanımaktadır (Cranny, 2017). Bu nedenle kadınlar geleneksel roller nedeniyle geri planda kalmakta ve yöneticilik görevlerinin uzun ve esnek olmayan saatleri aile sorumluluklarıyla çatışmaktadır (Çetin ve Atan, 2012; Çelik, 2007). Tan'a (2002) göre, yöneticilik erkekler için güç ve itibar getirirken, kadınlar için aile sorumluluklarıyla çelişen, çoğu zaman tercih edilmeyen bir roldür. Destek göremeyen kadınlar, yönetim pozisyonlarına yönelmekten kaçınmaktadır. İpçioğlu, Eğilmez ve Şen'e (2018) göre, kariyer gelişimini engelleyen başlıca faktörler arasında kişisel gelişim eksikliği, uygun olmayan iş ortamı, ücret adaletsizliği, torpil, iletişim sorunları, fırsat eşitsizliği, cinsiyet ayrımcılığı, mentor eksikliği ve yöneticilere bağlı engeller yer almaktadır.

Cam Tavan Sendromu

Cam tavan sendromu, kadınların iş yaşamında karşılaştıkları görünmeyen ancak etkili engelleri tanımlayan bir kavramdır. İlk kez Hymowitz ve Schellhardt tarafından 1986'da The Wall Street Journal'da kullanılmıştır. Lockwood'a (2004) göre bu sendrom, yalnızca yöneticilikle sınırlı olmayan, kadınların toplumsal, ekonomik ve sosyal yaşamda karşılaştıkları birçok görünmez bariyeri ifade eder (Gökkaya, 2009). Kadınların kariyerinde karşılaştığı cam tavan engelleri; doğrudan ayrımcılıktan çok, kurumsal gelenekler, toplumsal cinsiyet rolleri ve bilinçaltı önyargılarla şekillenir (Wirth, 2001). Cotter, Hermesen, Ovadia ve Reeve (2001), bu engellerin "kırılmaz" ve "görünmez" olduğunu vurgularken, Sekman (2010) bunu "pire deneyi" ile açıklamış, kadınların zihinlerinde potansiyellerini sınırlamalarına neden olan öğrenilmiş çaresizliğe dikkat çekmiştir (Sekman, 2011). Cam tavan, sadece kadınların ilerlemesini değil, aynı zamanda erkeklerin daha hızlı yükselmesini sağlayarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirir (Weinberger, 2011). Erkek egemen yapılarda kadınların yöneticiliğe terfisi genellikle hoş karşılanmaz (Goodman, Fields ve Blum, 2003).

Okullar gibi öğrenen örgütlerde bu sendrom çok boyutlu etkiler yaratır. Örgütsel kültür, bilinçaltı önyargılar ve toplumsal roller, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine ulaşmasını engellerken; bu durum okul iklimi, iş birliği ve güven ilişkilerini de olumsuz etkiler (Cotter vd., 2001; Sekman, 2010). Kadınların terfi edememesi, moral ve motivasyonu düşürmekte; kadınların dışlandığı yönetim yapıları, okulun genel verimliliğini ve etkililiğini azaltmaktadır (Goodman, Fields ve Blum, 2003; Weinberger, 2011). Kadın öğretmenlerin liderlik fırsatlarından mahrum kalması, okulda çeşitliliği ve yenilikçi yaklaşımları da sınırlandırır. Bu engellerin temelinde toplumsal beklentiler ve cinsiyet temelli önyargılar yer almaktadır. Kadınların "duygusal" rolleriyle özdeşleştirilmesi, onların yönetim pozisyonlarında yeterince takdir edilmemesine neden olmaktadır (Cotter vd., 2001). Bu durum sadece bireyleri değil, okul topluluğunun eşitlik anlayışını da zedelemektedir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin mentor eksikliği ve informal ağlara erişememesi de terfi sürecinde dezavantaj yaratmaktadır. Mizrahi ve Aracı'ya (2010) göre, bu ağlara katılım eksikliği ve destek yetersizliği, cam tavanın okul ortamlarında da etkili bir engel olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Erkeklerin bu tür ağlara daha aktif katılması, kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştırmakta ve iş gücünde eşitliği engellemektedir.

Okulda Örgütsel Engeller

TDK'ya (2020) göre “engel”, bir durumun gerçekleşmesini önleyen unsur olarak tanımlanırken, örgütsel bağlamda bu kavram, bireyin hedeflerine ulaşmasının örgütsel yapılar nedeniyle zorlaşması ya da kesintiye uğraması anlamına gelmektedir (Gibney vd., 2009). Bu engeller bireysel değil, doğrudan örgütsel yapı ve uygulamalardan kaynaklanmakta; çalışanların süreçleri zorlaştırıcı uygulamalarla karşılaşmaları, zamanla örgütsel engellenme algısını pekiştirmektedir (Gibney vd., 2011; Koçak, 2019; Çekmecelioğlu ve Pelenk, 2015). Örgütsel engellerin kaynakları çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Çekmecelioğlu ve Pelenk (2015), örgütsel yapı, içsel farklılıklar, dedikodu ve yıkıcı rekabet gibi unsurları öne çıkarırken; Riege (2005), bilgi paylaşımındaki yetersizlik, ödüllendirme eksiklikleri, bozulmuş örgüt kültürü ve katı hiyerarşiyi vurgular. Amabile ve ark. (1996), politik çekişmeler, yeniliğe kapalı tutumlar ve riskten kaçınmayı örgütsel engellerin temel nedenleri arasında saymaktadır. Kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmalarında ise örgüt kültürü, mentorluk eksikliği ve informal ağlara katılamama gibi yapısal sorunlar öne çıkmaktadır (Aytekin ve Balyer, 2024; Mert, 2019; Öztürk ve Gül, 2021; Karaca, 2007). (a) Örgüt Kültürü: Örgütlerde erkeklerin lehine şekillenen değerler, kadınların annelik, evlilik, özgüven eksikliği gibi sosyal nedenlerle kariyer yapamayacakları inancını doğurmakta; bu da cinsiyet temelli önyargıların kurumsallaşmasına neden olmaktadır (Taşkın ve Çetin, 2012; Kara, 2015; Güney, 2019). (b) Örgüt Politikaları: Örgüt politikaları, çoğu zaman erkek yöneticilerin tercih edilmesi yoluyla kadınların kariyerini sınırlandırmakta; performans değerlendirmeleri, ücretlendirme ve deneyim fırsatlarında kadınlara karşı dolaylı ayrımcılık yaratmaktadır (Gale ve Cartwright, 1995; Karcioğlu ve Leblebici, 2014). (c) Mentor Eksikliği: Kadınlara mentorluk yapabilecek üst düzey kadın yöneticilerin azlığı, bilgi aktarımını sınırlamakta ve kadınlara özgü liderlik yaklaşımlarının görünürlüğünü azaltmaktadır. Ayrıca, erkek yöneticilerin kadınlara mentorluk yapmasının yanlış anlaşılma korkusuyla sınırlandığı da belirtilmektedir (Öztürk ve Gül, 2021; Öztürk, 2011; Doğan, 2014). (d) Sosyal Ağlara Katılamama: Kadınlar, örgüt kültürü ve toplumsal roller nedeniyle informal iletişim ağlarının dışında kalmakta ve bu da terfi, proje liderliği gibi fırsatlara erişimlerini zorlaştırmaktadır. Reardon'a (2014) göre, erkekler kadınları çoğunlukla toplumsal rollerle değerlendirerek profesyonel kimliklerini arka plana atmakta, bu durum da kadınların iletişim sınırlarını daraltmaktadır.

Görüldüğü üzere, örgütsel engeller; kültür, politika, mentorluk eksikliği ve sosyal ağlara erişim gibi çok yönlü faktörlerden oluşmakta ve özellikle kadınların yönetim kademelerine ilerleyişinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrenen örgütler olarak okullar, etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenen örgüt niteliği kazanmayı hedeflemektedir (Turhan, Karabatak ve Polat, 2014). Ancak bu süreç, çeşitli örgütsel engeller nedeniyle sekteye uğrayabilir. Töremen (1999), okul örgütlerinde öğrenmeyi engelleyen faktörleri; aşırı bürokrasi, zayıf iletişim, etkisiz liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, örgüt büyüklüğü ve kaynakların verimsiz kullanımı şeklinde sıralamaktadır. (a) Bürokrasi: Merkezîyetçi ve yeniliğe kapalı yönüyle eleştirilen (Heper, 1973; Aydın, 2000) bürokrasi, öğretmenlerin katılımını ve moralini düşürür (Hoy ve Miskel, 1982; Kılınç vd., 2016) ve yaratıcı yönlerini bastırabilir (Küçüköğlu, 2005). (b) Zayıf İletişim: Etkili iletişim, görev paylaşımı ve iş birliğini geliştirir (Taymaz, 2000; Dicleli ve Akkaya, 2000) ve güçlü liderlikle birleştiğinde öğretmen verimliliğini artırır (Cemaloğlu, 2002). Aksi durumda ise okul içi ilişkiler zayıflar (Gürgeç, 1997). (c) Etkisiz Liderlik: Okul yöneticilerinin rehberlik, vizyon ve motivasyon sağlama rolleri, örgütsel öğrenme açısından belirleyicidir (Şentürk, 2016; Töremen, 2011). Prytula, Noonan ve Hellsten (2013), liderlerin okul başarısında rehber ve örnek olma sorumluluğuna dikkat çekmektedir. (d) Vizyonsuzluk: Vizyon, örgütün hedeflerini belirler ve bağlılığı artırır (TDK, 2020; Greenfield vd., 1992). Vizyon eksikliği, okulun gelişimini ve dönüşümünü olumsuz etkiler. (e) Katı Hiyerarşi: Yetki-sorumluluk dengesinin bozulduğu hiyerarşik yapılar, karar süreçlerine katılımı sınırlandırır ve yenilikleri engeller (Töremen, 1999; 2001; 2011; Yiğit, 2013). (f) Örgüt Büyüklüğü: Büyük okullarda bilgi paylaşımı zorlaşır, bu da örgütsel öğrenmeyi sekteye uğratabilir (Töremen, 1999; 2001; 2011). (g) Kaynakların Etkin Kullanılamaması: Bilginin doğru paylaşımı ve yöneticilerin bu süreci yönlendirmesi öğrenmeyi destekler (Töremen, 1999; 2001; 2011).

Türkiye'de ise okullarda sıklıkla gözlenen bir diğer örgütsel engel, kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına erişimde yaşadıkları sınırlamalardır. Bu engeller; cam tavan sendromu, toplumsal cinsiyet yargıları, ailevi yükümlülükler, kadınların yöneticilik anlayışları, eğitim düzeyi, yaş, ekonomik durum, medeni hal ve okul çevresine dayalı kısıtlamalar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır

(İnandı, Özkan, Peker ve Atik, 2009). Kadınların yönetici olma sürecinde; cinsiyete dayalı önyargılar, liderlik için uygun görülmemesi, MEB'in değişken politikaları, bürokratik belirsizlikler, hizmet içi eğitim eksiklikleri, kaynak yetersizlikleri ve mesleki tükenmişlik gibi örgütsel faktörler de önemli rol oynamaktadır (İnandı vd., 2009; Yirci, 2017). Bu engeller, okul gibi örgütlerde farklı şekillerde kendini göstermektedir.

Cam Tavan Sendromu ve Örgütsel Engeller Arasındaki İlişki

| 284

Kadın öğretmenler eğitim örgütlerinde sayıca fazla temsil edilse de, yönetim kadrolarında bu oran oldukça düşüktür. Oysa eğitim kurumlarında kadın liderlere de erkekler kadar ihtiyaç duyulmaktadır. Kadınların yönetici pozisyonlarına yükselme sürecinde karşılaştıkları görünmez engeller cam tavan sendromu olarak tanımlanmakta; bu sendromun arkasındaki en temel dinamiklerden biri ise örgütsel engellerdir. Shakeshaft (1989), bu durumun temelinde örgütsel kültürün etkili olduğunu vurgulamaktadır. Kadınların kariyer gelişimi, ancak kapsayıcı ve cinsiyet eşitliğini destekleyen örgütsel yapılarla mümkündür (Mizrahi ve Aracı, 2010; Erot, 2016). Ne var ki, mevcut örgüt kültürü çoğu zaman eril normları korumakta ve kadın liderliğini dışlamaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2015). Özellikle ataerkil toplumlarda yöneticilik hâlâ “erkek işi” olarak algılanmakta, bu da kadınların yönetim pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Karakaya, 2014). Kadınlar çoğunlukla destekleyici, arka planda kalan rollerle tanımlanırken; liderlik gibi karar verici pozisyonlar erkeklerle özdeşleştirilmektedir (Eagly ve Carli, 2007; Karakurt ve Koyuncu, 2017). Dolayısıyla cam tavan sendromu, sadece bireysel bir kariyer engeli değil; aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin örgütlerdeki yansımasıdır. Bu yapısal engellerin aşılabilmesi için bireysel çabalardan çok, toplumsal ve örgütsel dönüşüm gereklidir. Cinsiyet eşitliğini temel alan politikaların benimsenmesi, kadın liderlerin desteklenmesi ve ayrımcılığın giderilmesi bu dönüşümde kritik rol oynamaktadır (Sarma, 2025). Bu araştırmanın amacı kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavan sendromu ile örgütsel engellere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu algıların medeni durum, kıdem, görev süresi ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Kadın sınıf öğretmenlerin cam tavan sendromu ve örgütsel engellere ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Kadın sınıf öğretmenlerin cam tavan sendromu ve örgütsel engellere ilişkin algıları medeni durum, kıdem, görev süresi ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Cam tavan sendromu ile örgütsel engeller arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama desenine göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama deseni, iki ya da daha fazla değişkenin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu ve bu ilişkinin yönü ile gücünü ortaya koymaya yönelik bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde resmi ilkokullarda görev yapan 339 kadın sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilen öğretmen sayısı il Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Veriler 2025 yılı Mart-Nisan aylarını kapsayan dönem içerisinde, gönüllülük esas alınarak Google Form aracılığıyla çevrim içi toplanmıştır. Araştırmaya katılan 211 kadın sınıf öğretmenlerinin % 66,4 evli, % 33,6 bekar; %28,9'u 1-10 yıl, %49,8'i 11-20 yıl, %21,3'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme; %63,5 lisans, %36,5'i lisansüstü eğitim aldığı görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı, Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Mert (2019) tarafından geliştirilen “Kadın Öğretmenlere Yönelik Cam Tavan Sendromu Ölçeği” ve Töremen (1999) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yıldız (2011) tarafından yenilenen “Örgütsel Engeller Ölçeği” ile toplanmıştır. Cam Tavan Sendromu Ölçeği, tek boyutlu ve 45 maddeden oluşmakta; beşli Likert tipi ile “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Tamamen Katılıyorum”a kadar derecelendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .837 olarak belirlenmiş ve yüksek iç tutarlılık göstermiştir. Örgütsel Engeller

Ölçeği ise yine tek boyutlu, 12 maddelik bir ölçektir ve beşli Likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Cronbach Alfa değeri .79 olup, ölçeğin güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Araştırma verileri yapılan analizler sonucunda normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ($p < .05$), bu sebeple verilerin analizinde non parametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen görüşleri için ortalama, standart sapma, kişisel değişkenlerde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testi, görüşler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır.

3.BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

1.Alt problem Kadın sınıf öğretmenlerin Cam Tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere ilişkin algıları nelerdir? Birinci alt probleme yönelik bulgular tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Kadın Öğretmenlerin Cam tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere Yönelik Algıları

Ölçekler	N	$\bar{x}$	Ss
Cam Tavan	211	3,03	,28
Örgütsel Engeller	211	3,08	,39

Tablo 1’e göre kadın sınıf öğretmenlerin Cam Tavan Sendromuna ($\bar{x}=3,03$) ve Örgütsel Engellere ($\bar{x}=3,08$) ilişkin öğretmen algıları ile “kararsız” olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadınların okul içindeki örgütsel yapılar ve kültürler nedeniyle hala üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselememekte, dolayısıyla kariyer gelişimlerini sınırlayan engellerle karşılaşmakta olduğunu ama fırsatların da olabildiğini göstermektedir.

Literatürde yapılan çeşitli araştırmalar, cam tavan sendromu, kadınların kariyer gelişimlerini sınırlayan bireysel değil; çoğunlukla **örgütsel, toplumsal ve yapısal faktörlerden** kaynaklanmaktadır (Amudha, Motha, Selyabaşkar, Alamelu ve Surulivel, 2016). Kadınların karşılaştığı engellerin temelinde **örgüt kültürü, toplumsal önyargılar ve yapısal eşitsizlikler** yer almaktadır. Bu bağlamda, kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavana ilişkin **kararsız algılarının**, bu engellerin sürdüğüne ve kadınların üst düzey pozisyonlarda kendilerini konumlandırmakta zorlandıklarına işaret ettiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’ndaki yapının erkek egemen nitelikler taşıması (Kılıç ve Çakıcı, 2016), kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırmakta; **başarıları hakkında yerleşik önyargılar ve erkek çalışanların olumsuz tutumları**, kadınların kariyer ilerlemesini engellemektedir (Taşkın ve Çetin, 2012; Türkkahraman ve Şahin, 2010). Cam tavanın başlıca nedenlerinden biri olarak **ataerkil örgüt kültürü** gösterilmekte, kadınların örgütsel yapılarda **informal ağlara erişimde, kurum politikalarında ve mentor desteğinde** dezavantajlı konumda oldukları görülmektedir (Yılmaz, 2013; Öztürk, 2011; Doğan, 2014). Benzer şekilde, çok sayıda araştırma da (Akın ve Demirel, 2003; Örcü ve ark., 2007; Katkat Özçelik, 2017; Erdirençelibi ve Karakuş, 2018; Yılmaz, 2013), **erkek egemen, hiyerarşik ve otokratik örgüt kültürlerinin**, kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesinde önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Liff ve Ward (2001) ve Öztürk ve Gül (2021), üst düzey kadın yönetici eksikliğinin mentorluk ilişkilerini sınırladığını; dolayısıyla kadınlara özgü liderlik değerlerinin yeterince temsil edilmediğini belirtmiştir. Bingöl, Aydoğan, Şenel ve Eren (2011) ise kadın çalışanların, **mesleki yeterliliklerinin sorgulanması, mentorluk eksikliği, sosyal ağlara katılamama ve erkek egemen önyargılarla mücadele etme** gibi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular, örgüt kültürü ve politikalarının, kadınların yönetim kademelerine ulaşmasını sınırlayan **kritik engeller** arasında yer aldığını göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

2.Kadın sınıf öğretmenlerin cam tavan sendromu ve örgütsel engellere ilişkin algıları medeni durum, kıdem, görev süresi ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Cam Tavan Sendromu ve Örgütsel Engel Algıları

3.2.1.1. Medeni Durum Değişkenine Göre

Tablo 2: Kadın Öğretmenlerin Cam tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere Yönelik Algılarına İlişkin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek durum	Medeni	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P
Cam Tavan	Evli	140	112,65	15771,00	4039,000	,026*
	Bekar	71	92,89	6595,00		
Örgütsel Engeller	Evli	140	107,26	15017,00	4793,000	,672
	Bekar	71	103,51	7349,00		

*p<0,05

Tablo 2’deki Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre cam tavan algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($U = 4039,000$; $p = 0,026 < 0,05$). Evli kadın öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre cam tavan algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum; ailevi sorumluluklar, toplumsal rollerin kadınlara yüklenmesi ve yönetici önyargılarının etkisiyle açıklanabilir. Bekâr öğretmenlerin daha esnek zamana sahip olmaları, mesleki gelişim fırsatlarını daha rahat değerlendirmelerine imkân tanımakta ve bu da cam tavan algısını azaltmaktadır. Benzer şekilde Bodur (2017) ve Mert’in (2019) araştırmalarında da evli kadın öğretmenlerin cam tavan algılarının daha yüksek olduğu; annelik, eş desteği eksikliği ve ev-iş dengesi gibi nedenlerle yöneticilik taleplerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak bazı araştırmalarda medeni durumun cam tavan algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı da belirtilmektedir (Aytekin ve Balyer, 2023; Gezer, 2019; Karaca, 2007; Karadaş ve Erol, 2025). Öte yandan, Kılıç ve Çakıcı’nın (2016) araştırmasında ise, bekâr kadınların evli kadınlara göre daha yüksek cam tavan algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, örgütsel engeller algısı açısından medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 4793,000$; $p = 0,672 > 0,05$). Bu bulgu, kadın öğretmenlerin evli ya da bekâr olmalarına bakılmaksızın örgütsel yapıları benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Ancak Avcı (2018), medeni durumun örgütsel engel algısını etkileyebileceğini belirtmiş; özellikle ev ve çocuk sorumluluğu nedeniyle kadınların bazı fırsatları kaçırabileceğine dikkat çekmiştir. Bu farklılığın, örneklem çeşitliliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

3.2.1.2. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre

Tablo 3: Kadın Öğretmenlerin Cam tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere Yönelik Algılarına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yapılan Mann-Whitney U testi

Ölçek	Mezuniyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	P
Cam Tavan	Lisans	134	110,75	14841,00	4522,000	,136
	Lisansüstü	77	97,73	7525,00		
Örgütsel Engeller	Lisans	134	114,67	15365,50	3997,500	,006
	Lisansüstü	77	90,92	7000,50		

p<0,05

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre cam tavan sendromuna yönelik algılarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ($U=4522,000$; $p>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, lisans ya da lisansüstü düzeyde eğitime sahip olmanın cam tavan algısında belirleyici olmadığını, cam tavanın daha çok toplumsal cinsiyet rolleri ve örgütsel tutumlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Literatürde bu ilişkiye dair bulgular farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalar eğitim düzeyinin cam tavan algısını

etkilemediğini belirtirken (Mızrahi ve Aracı, 2010; Çiftçi, 2021; Biner, 2022; Yücel, 2022; Duruk, 2023; Karamert, 2023; akt. Aytekin ve Balyer, 2023), Gezer (2019) ve Aytekin ve Balyer (2023) ise yüksek öğrenim düzeyinin bazı alt boyutlarda algıyı artırdığını bulmuştur. Benzer şekilde Karadaş ve Erol (2025), lisansüstü mezunların, lisans mezunlarına kıyasla örgüt kültürü ve politikalar açısından daha yüksek cam tavan algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Örgütsel engellere yönelik algılarda ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=3997,500$; $p<0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin ($S.O.=114,67$), lisansüstü mezunlara ($S.O.=90,92$) göre daha yüksek örgütsel engel algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, lisansüstü eğitimle edinilen bilgi, tecrübe ve vizyonun örgütsel engellerle başa çıkmada avantaj sağladığını göstermektedir. Bu bulgular Çantuş (2012) ve Kandemir (2021) ile örtüşmektedir. Ancak Karaca (2007) ve Şentürk'ün (2016) çalışmalarında, eğitim düzeyinin örgütsel engel algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

3.2.1.3. Kıdem Değişkenine Göre

Tablo 4: Kadın Öğretmenlerin Cam tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere Yönelik Algılarına İlişkin Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal- Wallis Testi

Ölçek	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Cam Tavan	1-10	61	115,34	3,289	2	,193
	11-20	105	105,90			
	21 ve üzeri	45	93,59			
Örgütsel Engeller	1-10	61	115,66	2,491	2	,288
	11-20	105	103,95			
	21 ve üzeri	45	97,69			

Tablo 4'te yer alan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdem süresi ile cam tavan algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2=3,289$; $p>0,05$). Bu durum, farklı hizmet sürelerine sahip kadın öğretmenlerin benzer mesleki roller ve sorumluluklar nedeniyle cam tavanı benzer şekilde algıladıklarını düşündürmektedir. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Karaca (2007), Aytekin ve Balyer (2023), Güney (2019), Mızrahi ve Aracı (2010), Gezer (2019), Yücel (2022), Karadaş ve Erol (2025), Yılmaz (2013) ve Atan (2011) gibi pek çok çalışmada, mesleki deneyimin cam tavan algısı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı vurgulanmıştır. Ancak Sarma'nın (2025) çalışmasında, 1–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin cam tavan algılarının, 21 yıl ve üzeri deneyimi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin yönetici olma isteğinin azalması ve kurumsal yerleşikliğinin etkisiyle engelleri daha az hissetmeleriyle açıklanabilir. Benzer şekilde, kıdem süresi ile örgütsel engel algısı arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2,491$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin kıdemlerine bakılmaksızın örgütsel engelleri benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Çantuş (2012), Kandemir (2021), Şentürk (2016) ve Töremen (1998) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Sıra ortalamaları incelendiğinde kıdemi az olan öğretmenlerin daha yüksek algı puanlarına sahip olması, deneyimsizlik, örgütsel uyum süreci ve beklentilerin karşılanmaması ile ilişkilendirilebilir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ve konunun daha derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

3. Kadın öğretmenlerin Cam Tavan Sendromu ile Örgütsel Engellere ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

Kadın öğretmenlerin cam tavan sendromu ile örgütsel engellere ilişkin algıları arasında pozitif ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,162$; $p < 0,05$). Bu durum, cam tavan algısı arttıkça örgütsel engellerin de biraz arttığını, ancak etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Literatürde cam tavanın kadınların kariyer gelişimini engelleyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Yılmaz (2019), adil olmayan sistemler, tarafsız olmayan değerlendirmeler ve yöneticilerin önyargılı tutumlarının kadınların yükselmelerinde engel oluşturduğunu belirtmiştir. Erdiñencelebi ve Karakuş (2018) ise cam tavan algısının iş tatmini ve kuruma bağlılığı olumsuz etkilediğini, bunun da kariyer gelişimini kısıtladığını

ifade etmiştir. Mert (2019), cam tavanı bireysel (annelik, eş rolü) ve örgütsel (uzun çalışma saatleri, özel yaşam etkisi) nedenlere bağlamıştır. Güney (2019) çalışmasında, kadın yöneticilerin cam tavan algılarının toplumsal ve örgütsel engeller yönünden yüksek olduğu, bireysel faktörlerin ise daha düşük algılandığı görülmüştür. Sarma'nın (2025) araştırması, kadınların yönetici pozisyonlarına erişimini engelleyen başlıca faktörlerin cinsiyet temelli örgüt politikaları ve karar alma süreçlerindeki önyargılar olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç ve Çakıcı (2016), Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarının Sağlık Bakanlığı çalışanlarına kıyasla daha yüksek cam tavan algısına sahip olduğunu, bunun da Milli Eğitim Bakanlığı'nın daha eril bir örgüt kültürüne sahip olduğunu göstermektedir. Erdirençelebi ve Karakuş (2018) ise yönetim kademelerinin erkek egemen yapısını ve yöneticilik rollerinin erkeklere daha uygun görülmesini vurgulamıştır. Taşkın ve Çetin (2012), bazı yöneticilerin biyolojik ve özgüven eksikliği gibi nedenlerle kadınların başarısız olacağına inandığını belirtmiştir. Yılmaz (2013), kadınların örgüt kültürü, kurum politikaları ve gayri resmî iletişim ağlarına erişimde erkeklere göre daha fazla engelle karşılaştığını göstermiştir. Karadaş ve Erol (2025), eğitim durumu, sendika üyeliği ve okul kademesine göre örgüt kültürü, politika ve mesleki ayrımcılık algılarında anlamlı farklar tespit etmiş, bu durum kadınların yönetici olma süreçlerinde engellerle karşılaştığını ve özgüvenlerinin etkilenebileceğini göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitim sektöründe görev yapan kadın sınıf öğretmenlerinin cam tavan sendromu ve örgütsel engellere ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular, kadın öğretmenlerin genel olarak cam tavan ve örgütsel engel algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel engel algılarının, lisansüstü mezunlara göre anlamlı şekilde daha yüksek olması, üst düzey eğitim alanların yapısal sorunlara daha eleştirel yaklaştığını ortaya koymuştur (Karadaş ve Erol, 2025; Aytekin ve Balyer, 2023). Medeni durum açısından cam tavan algısında fark görülürken, örgütsel engeller algısında anlamlı bir farklılık olmaması, engellerin yapısal ve kurumsal kaynaklı olduğunu vurgulamaktadır (Bodur, 2017; Mert, 2019; Avcı, 2018). Ayrıca mesleki kıdemin cam tavan ve örgütsel engel algıları üzerinde belirleyici olmadığı tespit edilmiştir (Karaca, 2007; Şentürk, 2016; Töremen, 1999). Toplumsal cinsiyete dayalı kalıp yargıların ve ataerkil yapıların olmadığı örgütlerde, kadınların yönetsel rollere erişiminin kolaylaşacağı, bunun eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Sarma, 2025; Yılmaz, 2013). Kadın yöneticilerin desteklenmesi, eğitim sistemi ve toplumsal gelişim açısından kritik önemdedir (Kılıç ve Çakıcı, 2016). Okul yöneticilerinin kalıplaşmış yargılardan uzak durması ve iş birliğine dayalı iklim oluşturması da bu sürece katkı sağlar (Töremen, 2011). Bu sonuçlara göre öneriler şunlar olabilir: lisansüstü eğitim teşvik edilmeli; çünkü bu düzeyde eğitim alan kadınların örgütsel engellere karşı farkındalıkları yüksek bulunmuştur. Cam tavan algısı yüksek gruplara, özellikle evli ve mesleğe yeni başlayan kadınlara kariyer rehberliği ve psikolojik destek sağlanmalıdır. Kurumlarda toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili farkındalık artırılmalı, eşitlikçi çalışma ortamları oluşturulmalıdır. Kadınların yönetimde yer almasını kolaylaştıracak yapısal düzenlemeler ve fırsatlar sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Avcı, N. (2018). Turizm Sektöründe Çalışan Kadınların Karşılaştıkları Engeller ve Bu Engellere Yönelik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla
- Acar, E. ve Dönmez Kara, C.Ö. (2024). Kadın Çalışanların Yaşadığı Cam Tavan Sendromunun Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Bankacılık Sektörü Örneği. Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5(2),84-95.
- Akın, A., Demirel, S. 2003. Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Özel Eki; 25(4):3-82.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., ve Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of management journal*, 39(5), 1154-1184.

- Amudha, R., Motha, L. C. S., Selvabaskar, S., Alamelu, R., ve Surulivel, S. (2016). Glass ceiling and glass escalator-an ultimate gender divide in urban vicinity. *Indian Journal Of Science And Technology*, 9(7), 1-8. Doi: 10.17485/Ijst/2016/V9i27/97620.
- Atan, A., (2011), Sağlık Sektöründe Yabancılaşma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Aydın, M. (2000.) Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Yayınları.
- Aytekin, E. ve Balyer, A. (2024). Kadın eğitim yöneticilerinin cam tavan algılarının sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi (İBB Enstitü İstanbul İSMEK örneği). *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 21–44.
- Bilgin, N., Dokumacı, Ö. ve Zeybek, N.T. (2025). Öğretmenlerde Cam Tavan Sendromu: Nitel Araştırma. *Uluslararası Orijinal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 130–147.
- Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G. ve Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı örneği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115–132.
- Cranny-Francis, A., Waring, W., Stavropoulos, P. ve Kirkby, J. (2017). *Gender studies: Terms and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Ceyhan Bor, S. ve Özbaşı, A. (2024). Cam tavan sendromunun tükenmişlik üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık ve düzenleyicilik rolü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 955–971.
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S. ve Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655–681. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0091>
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Pelenk, S. E. (2015). Örgütsel Engellerin, Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerindeki Etkileri: Kocaeli Lastik İşletmelerinde Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (29), 143-164.
- Çantuş, T. (2012). İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154
- Çelik, V. (2007). *Okul kültürü ve yönetimi* (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, M. ve Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan” a ilişkin algılarının incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (35), 123–136.
- Dicleli, A. B.ve Akkaya, S. (2000). *Konuşa Konuşa*. Mess Yayınları, İstanbul.
- Doğan, İ. (2014). Kadın çalışanlarda cam tavan sendromuna ilişkin bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2007). *Through the Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders*. Harvard Business Review Press.
- Eagly, A. H. ve Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders.
- Erdirençelebi, M. ve Karakuş, G. (2018). Kadın çalışanların cam tavan sendromu algılarının iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10 (3), 95-119, DOI: 10.20491/isarder.2018.465
- Ergül Düz, H. (2015). Kadın Maarif Müfettişlerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erot, B. (2016). Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma (Yüksek lisans tezi) Akdeniz Üniversitesi.
- Gale, A. ve Cartwright, S. (1995). Women in project management: Entry into a male domain? A discussion on gender and organizational culture. *Leadership ve Organization Development Journal*, 16(2), 3–8.
- Gezer, S. (2019). Öğretmenlerin Cam Tavan Sendromu Algıları İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gibney, R. A. Y., Zagenczyk, T. J., Fuller, J. B., Hester, K. I. M. ve Caner, T. (2011). “Exploring Organizational Obstruction and the Expanded Model of Organizational Identification”, *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1083-1109.
- Gülseven, A. S.** (2017). Türk aile hukukunda toplumsal cinsiyet rolleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 132, [184-230]
- .Güney, B. H. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleri (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı).
- Gürgen, H. (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi. Der Yayınları, İstanbul.
- Goodman, J.S., Fields, D. ve Blum, T. (2003), “Cracks in the Glass Ceiling”, *Group Organization Management*, 28(4), 475-501
- Gökkaya, V. B. (2009). Cam tavan sendromu: Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına yükselmelerinde karşılaştıkları engeller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(2), 197–215.
- Greenfield, W. D. ve ark. Towards Measurement of School Vision. *Journal of Educational Administration*. Vol 30. No: 2.. 1992.
- Heper M. (1973). Modernleşme ve bürokrasi. Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- Hoy K. W. ve Miskel C. G. (1982). Educational administration: Theory, research, and practice. Random House.
- İnandı, Y., Özkan, M., Peker, S., ve Atik, S. (2009). Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki engeller. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 195–211.
- İnel, M., Garayev, V. ve Bakay, A. (2014). Kurum yapısının cam tavana etkisi: Türkiye’nin ege bölgesi kurumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1, 1-14.
- İpçioğlu, İ., Eğilmez, Ö, ve Şen, H. (2018). Cam tavan sendromu: insan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 686- 709. Doi: 10.20875/Makusobed.460894.
- Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives* (pp. 1-10). Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Kara, B. (2015). Kadınların Üst Düzey Yönetici Olmalarını Engelleyen “Cam Tavan Sendromu”na İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karaca, A. (2007). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Karadaş, H. ve Erol, S. (2025). Examining the Glass Ceiling Perceptions and Self-Efficacy Perceptions of Female Administrators and Teachers. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 11(1), 11-24. <https://doi.org/10.25233/ijlel.1552305>
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Karasar, N. (2005).** *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcioğlu, F. ve Leblebici, Y. (2014). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: “Cam tavan sendromu” üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1–20.
- Kandemir, A. (2021). *Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği, örgütsel dışlanma ve örgütsel engel algıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı).
- Kandemir, A. ve Nartgün, Ş.S. (2022). Öğretmenlerin kendini sansürleme isteği ile toplumsal cinsiyet eşitliği, örgütsel dışlanma ve engel algıları arasındaki ilişki. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 8(1) 123-145
- Katkat Özçelik, M. (2017). Çalışma hayatında kadının yeri ve kariyer gelişim engelleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 5(52), 49–70.
- Kılıç, T. ve Çakıcı, A. B. (2016). Sağlık ve Eğitim Sektöründeki Kadın Çalışanların Cam Tavan Algısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(3).
- Kılınç, A., Koşar, S., Er, E. ve Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal of Education*, 51(1), 615-634.
- Korkmaz, A. ve Başer, M. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ataerkillik ve iktidar ilişkileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 71–75.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim kademlerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendrom. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Koçak D. (2019), Algılanan Örgütsel Engel Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve İşte Kalma Niyeti Üzerindeki Etkisi, *BMIJ*, (2019), 7(1): 58-77 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i1.1043>
- Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (166).
- Liff, S. ve Ward, K., (2001). Distorted views through the glass ceiling: the construction of women's understandings of promotion and senior management positions, *Gender, Work and Organization*, 8 (1), 19-36.
- Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Ortak Doktora Programı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi).
- Mızrahi, R. ve Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.
- Millî Eğitim İstatistikleri 2023-2024" verileri
- Özertürk, M. ve Gül, İ. (2021). Eğitim çalışanı kadınların yönetici olmalarının önündeki cam tavan sendromuna yönelik görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 51, 24–44. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.962743>
- Öztürk, A. (2011). Kadın öğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Ankara Üniversitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Prytula, M., Noonan, B. ve Hellsten, L. (2013). Toward instructional leadership: principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 140(12), 1-30.
- Reardon, Kathleen Kelley (Text Copyright 2014) ‘They don’t get it, do they? Communication in the workplace Closing the gap between women and men’.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18–35. <https://doi.org/10.1108/13673270510602746>

- Ryan, M. K. ve Haslam, S. A. (2005). The glass cliff: Evidence that women are over-represented in precarious leadership positions.
- Rosener, J. B. (2006). Kadınların liderliği: Farklı bir tarz. *Harvard Business Review Türkiye*, 84(3), 38–50.
- Sekman, M. (2011). *Kişisel ataleti yenmek*. Alfa Yayınevi
- Sarma, Ö. (2025). *Kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage Publications, Corwin Press, 2455 Teller Road, Newbury Park, CA 91320.
- Smith, D. G. ve Johnson, W. B. (2020). *Good guys: How men can be better allies for women in the workplace*. Harvard Business Press.
- Şentürk, İ. (2016). Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı ve Karşılaştıkları Engeller (Bursa/İnegöl Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Uçar, M. (2020). *Kariyer engeli olarak cam tavanın personel güçlendirmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- UNESCO. (2018). Global education monitoring report 2018: Gender review – Meeting our commitments to gender equality in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utma, S. (2019). *Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu*. Adnan Menderes Üniversitesi
- Tan, M. (1996). “Eğitim Yönetiminde Kadın Azınlık”. *TODAİE Dergisi*, 29(4), 33-42
- Taşkın, E. ve Çetin, A. (2012). Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 19-34.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi* (Beşinci Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.
- Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- TDK – Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe Sözlük
- TÜİK. (2023). Kadın İstatistikleri, 2023. Türkiye İstatistik Kurumu
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul* (Geliştirilmiş 2. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Nobel Yayıncılık.
- Töremen, F. (1999). Öğrenen örgüt olma sürecinde karşılaşılan engeller. *Eğitim Yönetimi*, 5(20), 553–569.
- Töremen, F. (1999). Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turhan, M., Karabatak, S. ve Polat, M. (2014). Okullarda Örgütsel Öğrenme Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1). <https://doi.org/10.17860/efd.11739>.
- Yılmaz, T. (2013). Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları: İstanbul ili örneği. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Yılmaz, S. (2019). *Kadınların iş hayatında karşılaştıkları cam tavan sendromu üzerine nitel bir araştırma* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı).
- Yıldız, H. (2011). Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları: Balıkesir İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 503-522.
- Yiğit, Y. (2013). Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul (Örgüt) Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yücel, P. (2022). Cam Tavan Sendromunun Örgütsel Sinizm Üzerine Etkisi: İstanbul İlindeki Seçili Vakıf Üniversitelerinde Görevli Kadın Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Saygılı), İstanbul: Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Weinberger, C. J. (2011). In search of the glass ceiling: Gender and earnings growth among U.S. college graduates in the 1990s. *Industrial ve Labor Relations Review*, 64(5), 949-980. doi: 10.1177/001979391106400506
- Wirth, L. (2001). Women in management: Closer to breaking through the glass ceiling. *Women, gender and work*, 239-249.

Makale id= 48

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-1270-4966>

| 294

Okul Yöneticiliğinde Cinsiyet Sorunsalı: Cam Tavan Sendromu**Araştırmacı Semra Karataş¹, Prof.Dr. Şenay Sezgin Nartgün¹**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

*Corresponding author: Semra Karataş

Özet: Bu araştırmanın amacı, Bolu il merkezinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğinde cinsiyet sorunlarından biri olan cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojiye dayalı olarak yürütülen çalışmada, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen katılımcılar 2024-2025 eğitim öğretim yılı Bolu il merkezindeki okul türlerinin tümünde görev yapan 18 (10 kadın, 5 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi gibi maksimum çeşitlilik ve gönüllülük önemsenerek seçilmiştir ve yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre; cam tavan sendromunun öğretmenler tarafından hissedildiği, nedenleri ise toplumsal cinsiyet kalıpları, ataerkil kültürel normlar, kadın liderliğine yönelik önyargılar, esnek olmayan çalışma koşulları ve örgütsel önyargılar gibi birçok faktörü içermektedir. Cam tavan engelleri, sadece kişisel değil, aynı zamanda yapısal ve toplumsal sorunlara işaret etmektedir. Bu engeller öğretmenlerde motivasyon kaybı, özgüven eksikliği ve hatta tükenmişlik duygusuna yol açmakta; kariyerlerinde ilerleme isteğini azaltmaktadır. Katılımcılar, kadın öğretmenlerin yöneticilik yolunda karşılaştıkları engellerle baş edebilmeleri için öz güven, kararlılık, sürekli gelişim, etkili iletişim, zaman yönetimi ve yasal haklara hakimiyet gibi bireysel güçlenme stratejilerini benimsemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca toplumsal önyargılara karşı direnç göstermeleri, içsel motivasyonlarını korumaları ve iş-özel yaşam dengesi kurmaları önemle belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cam Tavan Sendromu, Eğitim Yöneticileri, Yönetici Olma İsteği**Gender Issues in Educational Leadership: the Glass Ceiling Syndrome**

Abstract: The aim of this research is to reveal and examine the views of teachers working in the central district of Bolu regarding the glass ceiling syndrome, one of the gender-related issues in school leadership. The study was conducted using the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The participants were selected through maximum variation sampling and consisted of 18 teachers (10 female, 5 male) working in various types of schools in the Bolu city center during the 2024–2025 academic year. Participants were chosen with attention to diversity in age, gender, marital status, seniority, educational background, and managerial experience, as well as based on voluntary participation. Data were collected through face-to-face interviews. According to the findings obtained from the data analysis, teachers do perceive the existence of the glass ceiling syndrome, and its causes include societal gender stereotypes, patriarchal cultural norms, biases against female leadership, inflexible working conditions, and organizational prejudices. These barriers are not only personal but also structural and social in nature. They lead to a loss of motivation, lack of self-confidence, and even burnout among teachers, thereby reducing their desire to advance in their careers. Participants emphasized that female teachers should adopt individual empowerment strategies such as self-confidence, determination, continuous development, effective communication, time management, and awareness of legal rights to overcome these obstacles. They also underlined the importance of resisting societal prejudices, maintaining internal motivation, and achieving a balance between work and private life.

Keywords: Glass Ceiling Syndrome, Educational Administrators, Aspiration for Leadership

Giriş

Kadınların çalışma yaşamındaki yeri, tarihsel olarak değerlendirildiğinde, ilk dönemlerde çoğunlukla tarım sektöründeki aile işletmeleriyle sınırlı kalmıştır. Ancak sanayi devrimiyle birlikte kadınlar, ilk kez kendi ailesi dışında, ücret karşılığında başkalarının hesabına çalışmaya başlamışlardır (Haşit ve Yaşar, 2015). Son yirmi yılda kadınlar, iş hayatında çeşitli sektörlerde daha fazla yer almaya başlamış olsalar da yönetim kademelerine yükselme konusunda erkeklerle aynı oranda temsil edilmemektedir. Kadınlar iş gücünde aktif rol alsalar da, üst düzey pozisyonlara erişimde halen ciddi bir eşitsizlik söz konusudur. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde üst düzey yönetim pozisyonlarında bulunan kadın sayısında artış gözlenmesine rağmen, Türkiye'de kadın yöneticilerin oranı hâlâ erkeklere kıyasla oldukça düşüktür. Günümüzde kadınlar eğitim, deneyim ve mesleki yeterlilik açısından donanımlı olmalarına rağmen, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık ve fırsat eşitsizliği gibi nedenlerle yönetim kademelerinde erkeklere göre daha az temsil edilmektedir (Tükeltürk, 2008). Yapılan araştırmalar (Bulut, 2014; Çelikten, 2004; Örüçü, 2007), kadınların yönetim kademelerinde eşit şekilde temsil edilmediğini ortaya koymaktadır.

Örneğin, üst düzey yönetim pozisyonlarında yer alan kadınların oranı yalnızca %5 iken, orta kademe yöneticilik görevinde bulunan kadınların oranı %30 civarındadır (Bulut, 2014). Bu veriler, kadınların çoğunlukla orta düzey yönetim pozisyonlarında kaldığını ve daha üst kademelere geçişte zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum, kadınların kariyer ilerleyişinde görünmez ancak etkili bir engel olan "cam tavan" olgusuyla ilişkilendirilmektedir (Örüçü vd., 2007). Türkiye'deki farklı sektörlerde görev yapan kadınlar incelendiğinde, karşılaştıkları engellere rağmen giderek örgütün orta ve üst düzey kademelerine ilerledikleri gözlemlenmektedir. Ancak bu olumlu ilerleme, eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için aynı şekilde ifade edilememektedir (Çelikten, 2004).

Cam Tavan Sendromu

Cam tavan kavramı, ilk kez 1986'da kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına ulaşırken karşılaştıkları görünmez engelleri tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Başlangıçta yalnızca kadınlarla ilişkilendirilen bu kavram, zamanla yaşlılar ve engelliler gibi farklı gruplar için de geçerli hale gelmiştir. Özellikle evli ve çocuk sahibi kadınların terfi şansının daha düşük olması, "cam tavan" metaforuyla açıklanmakta; "cam" görünmezliği, "tavan" ise yukarı çıkıştaki engeli temsil etmektedir (Bilican Gökkaya, 2014). Cam tavan, kadınların yetkinliklerinden bağımsız olarak yalnızca cinsiyet temelli önyargılar nedeniyle üst pozisyonlara ulaşmalarının engellenmesini ifade eder (Karcioğlu ve Leblebici, 2014). Bazı kaynaklar bu durumu "Pire Deneyi" ile ilişkilendirerek, kadınların görünmeyen engeller karşısında zamanla öğrenilmiş çaresizlik geliştirdiklerini belirtmektedir (Korkmaz, 2014). Cam tavan engelleri sadece kadınlarla sınırlı kalmayıp, etnik azınlıklar gibi grupları da kapsar ve genellikle bireysel, örgütsel ve toplumsal boyutlarda incelenir (Bingöl ve diğerleri, 2011). Aycan (2005), bu engelleri kişinin kendisine, erkek ya da kadın yöneticilere bağlı olarak üç gruba ayırmıştır.

Kişinin kendisine koyduğu engeller, kadınların özgüven eksikliği, kararsızlık ve toplumun kadınlara biçtiği rolleri sorgulamadan benimsemeleriyle ilgilidir (Doğru, 2010; Örüçü ve diğerleri, 2007). Bu içsel sınırlamalar, kadınların kariyer hedeflerinden vazgeçmesine yol açmaktadır. Erkek yöneticiler tarafından oluşturulan engeller ise, kadınların liderliğe uygun olmadığına dair önyargılar ve erkeklerin yetkiyi elde tutma eğilimleriyle ilişkilidir (Erot, 2016; Örüçü, Kılıç ve Kılıç, 2007). Kadın yöneticiler de zaman zaman diğer kadınların yükselmesinin engelleyebilmektedir. Bu durum, "yengeç sepeti" ve "kraliçe arı sendromu" gibi kavramlarla açıklanmakta; çekememezlik, tek kadın yönetici olma arzusu gibi faktörlerle bağlantılıdır (Çalışkan, 2012; Keuthen, 2006; Keskin, 2004; akt. Zeybek, 2010). Bireysel engeller, çoklu roller ve kişisel tercihlerin etkisiyle ortaya çıkar. Hablemitoğlu'na (2004) göre, toplum hâlen çocuk ve ev işlerini kadının sorumluluğu olarak görmektedir. Aycan (2005), kadınların içsel engellerini toplumun değerlerini sorgulamadan kabul etme ve kariyer sorumluluğundan kaçınma gibi faktörlerle açıklar. Örgütsel engeller, erkek bakış açısına göre şekillenen kültür ve politikaları içerir (Çetin ve Atan, 2012). Bu yapılar, erkeklerin deneyimlerini merkeze alarak kadınları sistematik biçimde dışlar (Toraman, 2011). Toplumsal engeller, erkek egemen kültürden kaynaklanır. Kadınların kariyerinin ilerleyen dönemlerde sektöre uğrayacağı, yeterli liderlik yetkinliğine sahip olmadıkları gibi önyargılar temel engeller arasındadır (Örüçü, Kılıç ve Kılıç, 2007). Toplumda kadın ve erkeğe yüklenen roller, ayrımcılığın ve görünmeyen bariyerlerin kaynağını oluşturur (Tanrısevdi, 2015). Sonuç olarak

kadınların yönetici olma yolunda bir sürü engelle karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul yöneticiliğinde cinsiyet sorununu, kadın öğretmenlerin yönetici olma sürecinde karşılaştığı görünmez engelleri tespit etmek, engellerin aşılmasını sağlamak ve yönetim politikalarına yön verme imkânı sunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sizce yönetim becerileri cinsiyetten bağımsız mıdır? Yönetimin bir "cinsiyeti" olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız?
- 2.Toplumdaki geleneksel cinsiyet rolleri (aile, çocuk bakımı, ev sorumlulukları vb.) yönetici olma isteğinizi veya sürecinizi nasıl etkiliyor?
- 3.Sizce kadın öğretmenler okul yöneticiliğini neden daha az tercih ediyor? (Örneğin: iş-aile dengesi, toplumsal normlar, özgüven eksikliği vb.)
- 4.Meslek hayatınızda kadınların üst düzey pozisyonlara yükselmesini engelleyen "görünmez engeller" fark ettiniz mi? Bu engeller sizce nelerdir? (Örneğin: önyargılar, esnek olmayan çalışma saatleri, liderlik algısı vb.)
- 5.Kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ulaşmasındaki engelleri aşmak için **kurumsal veya toplumsal düzeyde** neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okul yöneticiliğinde cinsiyet sorunu olan cam tavan sendromuna yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma, fenomenoloji modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Tarama modeline dayalı bu çalışma, bireylerin yaşantılarından kaynaklanan anlamların sistematik bir biçimde incelenmesini (Ekiz, 2003) ve görüşlerin, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını amaçladığı için nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında, Bolu il merkezindeki farklı kademelerde çalışan seçkisiz örnekleme yöntemiyle rastgele belirlenen 18 öğretmen (13 kadın, 5 erkek) oluşturmaktadır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından gönüllü katılımcılarla birebir yapılmıştır. Tüm öğretmen adaylarına ulaşılmamasının nedeni, belirli bir katılımcı sayısına ulaşıldıktan sonra elde edilen verilerin tekrar etmeye başlamasıdır. Bu durum, araştırmanın amacına hizmet edecek yeterli bilgiye ulaşıldığını ve veri toplama sürecinde kuramsal doyum noktasına erişildiğini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Lisansüstü Eğitim	Yöneticilik Deneyimi	Yöneticilik Sınavı	Okul müdürünü n cinsiyeti	Okul müdür yard cinsiyeti
K1	Kadın	36-45	Bekar	16-20 Yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K2	Erkek	36-45	Evli	11-15 yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Kadın
K3	Kadın	45+	Evli	21yıl+	Yok	Müdür Yardımcılığı	Evet	Erkek	Erkek
K4	Kadın	36-45	Evli	11-15 yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K5	Kadın	36-45	Evli	16-20 yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K6	Erkek	22-28	Bekar	1-5 yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K7	Kadın	36-45	Evli	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Hayır	Erkek	Kadın
K8	Kadın	45+	Evli	21yıl+	Yok	Yok	Evet	Erkek	Erkek

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Lisansüstü Eğitim	Yöneticilik Deneyimi	Yöneticilik Sınavı	Okul müdürünün cinsiyeti	Okul müdür yardımcısının cinsiyeti
K9	Erkek	29-35	Evli	6-10 yıl	Yok	Müdür/Müdür yardımcılığı	Evet	Erkek	Erkek
K10	Kadın	36-45	Evli	16-20 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Hayır	Erkek	Kadın
K11	Kadın	29-35	Evli	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Evet	Erkek	Erkek
K12	Erkek	36-45	Evli	16-20 yıl	Doktora	Müdür/Müdür yardımcılığı	Evet	Erkek	Erkek
K13	Kadın	45+	Evli	16-20 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K14	Kadın	36-45	Evli	16-20 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Hayır	Kadın	Erkek
K15	Kadın	36-45	Evli	16-20 yıl	Yüksek Lisans	Yok	Hayır	Erkek	Kadın
K16	Kadın	36-45	Evli	11-15 yıl	Yok	Yok	Hayır	Erkek	Erkek
K17	Kadın	36-45	Evli	16-20 yıl	Yüksek Lisans	Müdür Yardımcılığı	Evet	Erkek	Kadın
K18	Erkek	45+	Evli	21 yıl+	Yok	Yok	Evet	Erkek	Erkek

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili literatür kapsamlı şekilde incelenmiş ve eğitim bilimleri alanında bir üniversite öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uzman değerlendirmesinin ardından, beş öğretmenle gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda formdaki sorular gözden geçirilmiş; anlaşılmayan ya da eksik bulunan maddeler yeniden düzenlenmiş ve gerekli eklemeler yapılarak görüşme formu araştırmacının amacına uygun, açık ve uygulanabilir hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik stratejilerinden yararlanılmış, bulguların gerçekliği, benzer ortamlarda sonuçların geçerliği, süreçlerin birbirleriyle tutarlılığı, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanması ve sonuçların nesnel bir biçimde belirlenmesine yönelik kanıtlar ortaya konulmaya çalışılmış, veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı açıklanmıştır. Sonuçların dayandığı veriler, analiz süreci ve kodlamalar kontrol amaçlı düzenlenerek denetim altına alınmıştır. Araştırma verileri hem betimsel hem de içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile daha derinlemesine bir analiz yapmak ve birbirine benzer verileri belli kod ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analiz ile de çalışmaya katılanların görüşleri daha net ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Yorumların benzerlik, farklılık ve ilişkileri dikkate alınarak görüşler temalara yerleştirilmiştir. (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması etik açıdan uygun bulunduğundan gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenlere K1, K2,...K18 şeklinde kodlama yapılarak her bir katılımcıya numara verilmiştir.

BULGULAR

1.Sizce yönetim becerileri cinsiyetten bağımsız mıdır? Yönetimin bir "cinsiyeti" olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız?

Tablo 2: Yönetim becerilerinin cinsiyetle ilişkisine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yönetim Becerilerinin Cinsiyetle İlişkisi	Cinsiyetten Bağımsız Olduğu Görüşü	Yönetimin cinsiyeti yoktur; liderlik bireysel becerilere bağlıdır, iletişim, adalet, liderlik, sorumluluk alma gibi özellikler esastır; kadın da erkek de başarılı olabilir, yönetim becerileri öğrenilebilir	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18
	Toplumsal Cinsiyet Kalıplarının Etkisi	Yönetimin erkek işi olarak görülmesi; kadın yöneticilerin yeterince ciddiye alınmaması, kalıplaşmış yargılar; toplum baskısı, eşitsiz fırsatlar	K1, K9
	Kadınların Sosyal Rollerini Kaynaklı Zorlukları	Annelik rolünün etkisi; kadınların ev-iş yaşamı dengesini kurmakta zorlanması	K14
	Cinsiyetin Pozitif Katkısı (Bazı Görüşler)	Kadın yöneticilerin kuruma getirdiği incelik, duyarlılık, yenilik	K4

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (K2–K18) yönetim becerilerinin cinsiyetten çok bireysel yetkinliklere ve kişilik özelliklerine dayandığını belirtmiştir. Liderlik, iletişim, adalet duygusu ve sorumluluk alma gibi becerilerin kadın ya da erkek olmasından bağımsız olarak bireylerde gelişebileceği ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar (K1, K9, K14), özellikle toplumda hâlen etkisini sürdüren "yöneticilik erkek işidir" algısının kadınların yöneticilik rollerine erişimini engellediğini belirtmiştir. Bu durum, bireysel yeterlilikten çok, toplumsal kalıpların belirleyici olduğunu göstermektedir. Kadınların geleneksel rollerinden kaynaklı sorumluluklarının (örneğin annelik, ev içi yükler) yönetim rollerine aday olmalarını zorlaştırabileceği ifade edilmiştir (K14). Bu, biyolojik cinsiyetten çok toplumsal cinsiyet rollerinin yönetim kariyerine etkisine dikkat çeker. Öte yandan, bazı katılımcılar (K4) kadınların yöneticiliğe duyarlılık ve yenilikçilik gibi katkılar sunabileceğini vurgulayarak, cinsiyetin nötr olmadığı, bazen pozitif katkı sunduğu görüşünü paylaşmıştır.

2. Toplumdaki geleneksel cinsiyet rolleri (aile, çocuk bakımı, ev sorumlulukları vb.) yönetici olma isteğinizi veya sürecinizi nasıl etkiliyor?

Tablo 3: Toplumsal cinsiyet rolleri ve yönetici olma sürecine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Geleneksel Cinsiyet Rollerinin Etkisi	Olumsuz Etkiliyor	Çocuk bakımı, ev sorumlulukları, annelik yükü, zaman yetersizliği, yorgunluk, baskı	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K14, K18
	Kısmen Olumsuz / Koşullu Etki	Planlama ile dengelenebilir, destekle mümkün, ertelemeye neden olabilir	K3, K7, K17
	Etkilemiyor / Etkilemediğini Düşünüyor	Yönetici olmak tercihe ve isteğe bağlıdır, yönetici olmak istemiyorum	K7, K12, K13, K15, K16
	Sistemik Eşitsizlik Vurgusu	Toplumun kadına yüklediği geleneksel rol, yapısal eşitsizlik, pozitif ayrımcılık gereği	K1, K2, K6, K18

Katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K14, K18) toplumsal cinsiyet rollerinin – özellikle kadınlara yüklenen ev, çocuk ve bakım sorumluluklarının yönetici olma süreçlerini doğrudan olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu rollerin zaman, enerji ve zihinsel yük açısından sınırlayıcı olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar (K3, K7, K17) bu rollerin etkisini kabul etmekle birlikte, iyi bir zaman yönetimi, aile desteği ya da mesleki planlamayla bu engellerin aşılabileceğini

belirtmiştir. Bu görüşlerde bireysel çaba ve denge kurma çabası ön plana çıkmaktadır. Bir grup katılımcı (K7, K12, K13, K15, K16) ise geleneksel rollerin yönetici olma kararlarında belirleyici olmadığını, kişisel tercihlere ve yöneticilik arzusuna bağlı olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Kimi katılımcılar doğrudan yönetici olmayı istemediğini belirtmiştir.

3. Sizce kadın öğretmenler okul yöneticiliğini neden daha az tercih ediyor? (Örneğin: iş-aile dengesi, toplumsal normlar, özgüven eksikliği vb.)

| 299

Tablo 4: Kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğini daha az tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Ailevi ve Toplumsal Roller	İş-Aile Dengesi	Çocuklara vakit ayıramama, ev işlerinin ağırlığı, aile düzeninin bozulması, zaman darlığı	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18
	Toplumsal Normlar ve Kalıp Yargılar	“Yöneticilik erkek işi”, “önce ev sonra kariyer” anlayışı, kadınlara daha az fırsat tanınması	K1, K9, K11, K12, K16, K17, K18
Psikolojik Etkenler ve Öznel Nedenler	Özgüven Eksikliği	“Yapamam” kaygısı, otorite eksikliği düşüncesi, karar alma cesaretsizliği	K1, K6, K16
	Duygusal Yük ve Tercih Etmeme	Duygusalılık, yönetici olmak istememe, öğretmenliği tercih etme	K6, K7, K15, K17
İşin Yapısal ve Kurumsal Boyutu	Görev Yükü ve Sorumluluk Fazlalığı	Fazla mesai, veli ilişkileri, işin ağır olması, tatil süresinin azalması	K1, K3, K6, K7, K8, K9, K13, K15
	Kariyerin Cazip Olmaması	Özlük haklarının yetersizliği, sınav süreciyle uğraşmak istememe	K3, K7
	Siyasal ve Yapısal Engeller	Atamaların politik yapıya dayanması, egemen grupların belirleyici olması	K12
	Kurumsal Ayrımcılık ve Mobbing	Erkek yöneticilerin kadınlara görev vermemesi, ayrımcılık, birlikte çalışmak istememe	K6, K18

Tablo 4’e göre, kadın öğretmenlerin yöneticilik tercihini etkileyen temel etkenlerin başında iş-aile dengesi, toplumsal normlar, fazla sorumluluk yükü ve özgüven eksikliği gelmektedir. Katılımcıların çoğu (K1–K11, K13–K18), ev ve çocuk bakımına dair geleneksel rollerin, kadınları yöneticilik gibi zaman ve efor gerektiren pozisyonlardan uzak tuttuğunu belirtmiştir. Ayrıca, toplumsal önyargılar (“yöneticilik erkek işi”) ve kurumsal ötekileştirme de (K12, K18) kadınların bu alanı tercih etmesini zorlaştırmaktadır. Duygusal yönü ön plana çıkarılan kadın figürünün liderlikten uzak görüldüğü bir anlayış hâlen bazı çevrelerde etkisini sürdürmektedir. Diğer yandan bazı katılımcılar, öğretmenlik mesleğini sürdürmeyi daha anlamlı bulduklarını (K7) ya da kariyer yükselmesini engelleyen yapısal sorunların varlığını (K3, K12) dile getirmiştir.

4. Meslek hayatınızda kadınların üst düzey pozisyonlara yükselmesini engelleyen "görünmez engeller" fark ettiniz mi? Bu engeller sizce nelerdir? (Örneğin: önyargılar, esnek olmayan çalışma saatleri, liderlik algısı vb.)

Tablo 5: Kadınların Üst Düzey Pozisyonlara Yükselmesini Engelleyen Görünmez Engellere yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Toplumsal ve Kültürel Engeller	Toplumsal Cinsiyet Kalıpları	“Kadından yönetici olmaz”, “lider erkek olur”, kadınlar duygusaldır, erkekler daha uygundur	K1, K7, K8, K9, K11, K16, K18

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kurumsal ve Yapısal Engeller	Ataerkil Toplum Yapısı	Erkek egemen yapı, dinî gerekçelerle kadınların geri plana atılması	K12, K18
	Kadınların Liderliğinin Algılanması	Erkek otoriter olunca “kararlı”, kadın olunca “zor” veya “kaprisli” görülmesi	K1, K8, K9, K18
	Esnek Olmayan Çalışma Saatleri	Seminer saatlerinin uygunsuzluğu, çocuk ve ev işleriyle çakışması, ailevi sorumluluklarla çatışması	K1, K2, K5, K6, K7, K9, K10, K15, K17, K18
	Liderlik Pozisyonlarına Erişim Sorunu	Kadınların daha az takdir edilmesi, liderlik özelliklerinin fark edilmemesi	K1, K3, K6, K15
Psikolojik ve Bireysel Etkenler	Siyasi ve İdeolojik Faktörler	Siyasal yapı, iktidarın kadına yaklaşımı, liyakat eksikliği	K6, K12
	Öz Güven, Kararlılık ve Azim	Liderlikte duygusallık, otoriter olamama, kadınların bazı durumlarda geri durması	K4, K7, K16, K18
	İçsel Motivasyon Eksikliği	Engelleri dillendirmenin onları artırdığı inancı, bireysel çaba ve azmin eksikliği	K4
Sosyal Destek ve İş Ortamı Dinamikleri	Hemcinsler Arası İlişki Sorunları	Kadın yöneticilerin kadınlarla anlaşamaması, destek eksikliği	K6
	Erkeklerin Kadınlara Davranışı	Erkek çalışma arkadaşlarının mobbingi, kadın yönetici istemeyen erkekler	K6, K15, K18
Görünmez Engel Algısının Değişkenliği	Engel Algısının Farklılığı	Engelleri fark etmeyenler, destek gördüğünü belirtenler, ön yargı görmeyenler	K2, K4, K13, K17

Tablo 5’e göre, katılımcıların büyük çoğunluğu kadınların üst düzey pozisyonlara yükselmesini engelleyen görünmez engellerin varlığını kabul etmektedir. En sık dile getirilen engeller arasında: esnek olmayan çalışma saatleri (K1, K2, K5, K6, K7, K9, K10, K15, K17, K18), toplumsal cinsiyet kalıpları (K1, K7, K8, K9, K11, K16, K18), kadın liderliğine yönelik önyargılar (K1, K8, K9, K18), erkek egemen iş ortamları ve ataerkil kültürel normlardır (K12, K18). Bazı katılımcılar (K4, K13, K17) ise bu engellerin kişisel çabayla aşılabileceğini, ya da çevrelerinde böyle engelleri gözlemlemediklerini belirtmiştir. Bu durum, görünmez engellerin algılanmasının kişisel deneyim, çalışma ortamı ve sosyal destek düzeyi ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

5.Kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ulaşmasındaki engelleri aşmak için kurumsal veya toplumsal düzeyde neler yapılabilir?

Tablo 6: Öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ulaşmadaki engelleri aşmak için önerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
1. Esnek ve Destekleyici Çalışma Koşulları	Esnek çalışma saatleri	Esnek mesai, yarı zamanlı çalışma, mesai düzenlemesi	K1, K2, K3, K6, K8, K9, K15, K18
	Kurum içi çocuk desteği	Kadın yöneticiye yönelik kreş/çocuk bakım alanları	K4
	Aile içi iş bölümü	Eş desteği, aile sorumluluklarının paylaşımı	K3, K4, K5
	İş-aile dengesi politikaları	Görev yükünün hafifletilmesi, çalışma-yaşam dengesi	K6, K13
	Kariyer gelişim desteği	Hizmet içi eğitim, mentorluk, liderlik becerisi eğitimi	K1, K11
2. Toplumsal Dönüşüm ve Bilinç Geliştirme	Toplumsal cinsiyet kalıplarının dönüştürülmesi	Geleneksel rollerin sorgulanması, eşitlikçi zihniyet	K1, K7, K9, K10, K11, K13, K17

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
	Farkındalık artırıcı etkinlikler	Seminer, eğitim, rol model sunumu	K1, K8, K18
	Zihinsel dönüşüm ihtiyacı	Toplumsal normların dönüşmesi, zihniyet değişimi	K9, K10, K13, K17
	Erkek desteği	Eşin destekleyici ve anlayışlı olması	K4
3. Kurumsal ve Yönetmelik Politikalar	Fırsat eşitliği ve liyakat	Liyakat temelli atama, ayrımcılığın kaldırılması	K6, K11, K12, K14
	Kadın görünürlüğünün artırılması	Başarıların öne çıkarılması, kadın rol modeller	K1, K7, K8
	Pozitif ayrımcılık tartışmaları	Zorunlu kadın yönetici kotası veya pozitif ayrımcılığa karşıtlık	K14, K17
	Yönetici yetkinliği ve kişilik özellikleri	Girişkenlik, otorite, liderlik vasfı	K16
4. Hukuki ve Koruyucu Düzenlemeler	Mobbinge karşı yasal koruma	Mobbinge yaptırım uygulanması	K18
	Kadınlara özel izin hakları	Çocuk sahibi kadınlara yönelik artırılmış izinler	K18
5. Eğitsel ve Siyasal Destekler	Hizmet içi eğitim ve seminer	Yöneticilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel destek	K1, K11, K18
	Siyasal etkilerin azaltılması	Siyasal etkiden arındırılmış atama ve yönetim süreçleri	K12

Tablo 6'ya göre kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ulaşmalarına yönelik yapılan değerlendirmede, katılımcılar sadece bireysel çabaların değil, aynı zamanda yapısal ve kültürel dönüşümlerin gerekliliğini açıkça ortaya koymuştur. Örneğin K1, K2, K3, K4, K6, K8, K9, K11, K13, K15 ve K18, esnek çalışma saatlerinin, kurum içi çocuk bakım hizmetlerinin ve iş-aile yaşam dengesini destekleyen politikaların, kadınların yönetici rollerini üstlenebilmesinde somut kolaylıklar sağlayacağını ifade etmiştir. Bu öneriler, kadınların kariyer yolculuklarını çocuk ve aile sorumluluklarıyla çatışmadan sürdürebilmesi açısından son derece anlamlıdır. K1, K4, K7, K9, K10, K11, K13 ve K17 ise geleneksel cinsiyet kalıplarının dönüşmesi gerektiğini savunarak, bireysel farkındalığın ötesinde toplumsal zihniyet değişiminin altını çizmiştir. Bu ifadeler, kadınların sadece yönetici olma hakkı değil, aynı zamanda bu hakkı kullanabilecek özgür ve destekleyici bir toplumsal zemin aradığını göstermektedir. Kurumsal politikaları değerlendiren K6, K7, K8, K11, K12, K14 ve K16, liyakat esaslı atamaların, başarıya dayalı yükselmenin ve kadınların görünürlüğünün artırılmasının yönetici rollerinde eşit temsili güçlendireceğini belirtmiştir. K18'in mobbinge karşı yasal düzenleme talebi ve K12'nin siyasal etkilerden arındırılmış atama sistemi önerisi ise, kariyer yolculuğunun yalnızca bireysel değil, aynı zamanda adil ve güvenilir bir sistemle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Tüm bu görüşler ışığında, kadın öğretmenlerin yöneticiliğe yükselmesinin önündeki engelleri aşmak, yalnızca bireysel motivasyon ve çabayla değil; aynı zamanda toplumsal bilinç, kurumsal kararlılık ve kamusal irade ile mümkündür.

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticiliğinde cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, cam tavan engellerinin örtük, sistematik ve yaygın olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu engelleri esnek olmayan çalışma saatleri, toplumsal cinsiyet kalıpları, kadın liderliğine yönelik önyargılar ve ataerkil kültürel normlarla ilişkilendirmiştir. Erçen'e (2008) göre ataerkil toplumlarda cinsiyete dayalı ayrımcılık, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin temelidir. Eroğlu Toraman (2011) kadınların erkeklere göre daha fazla görünmez engelle karşılaştığını, Akın ve Demirel (2003) ise bu engellerin ataerkil toplum yapısından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Katılımcılar, kadınların yöneticilikten uzak durma nedenlerini

bireysel tercihlerle değil; kültürel, yapısal ve örgütsel etkenlerle açıklamıştır. Barutçu ve Kaçar (2017), kadınların üst pozisyonlara ulaşabilmesi için kurum içi politikaların iyileştirilmesini önermiştir. Yılmaz (2013) da kadınların örgüt politikaları ve informal ağlara erişimde erkeklere kıyasla dezavantaj yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılar yönetimin cinsiyetten bağımsız olması gerektiğini savunsa da toplumsal yargılar ve geleneksel rollerin bu ideale engel olduğunu vurgulamıştır. Çalışkan (2012), kadınların ailevi yükümlülüklerinin cam tavan algısını artırdığını ifade etmiştir. Katılımcılar, yöneticilik tercihini etkileyen faktörleri iş-aile dengesi, toplumsal normlar, sorumluluk yükü ve özgüven eksikliği olarak sıralamıştır. Gülbay (2012), kadınların bu engellerle karşılaşmasında özgüven eksikliği, ev içi roller ve örgütlerin erkek yöneticilere öncelik vermesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Açıkalın'a (1980) göre ise geleneksel yapılar kadınların yönetimde yer almalarını sınırlamaktadır. Katılımcılar, kadınların yöneticilik pozisyonlarına erişimini kolaylaştırmak için esnek çalışma saatleri, aile-iş dengesini gözeten uygulamalar ve toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Offermann ve Foley (2020), kadınların liderliğe yükselebilmeleri için destekleyici kurumsal kültürün gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcılar, özgüven, kararlılık, öğrenme ve etkili iletişimin kariyer gelişiminde önemli olduğunu vurgularken, iş-aile dengesi ve eşit fırsatların da yapısal destekle sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Tok ve Yalçın (2017), kadınların önyargılarla yetersiz algılandığını, Çelikten (2004) ise kadınların yönetimdeki görünürlüğünün artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticilik görevinden uzak durmaları yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamaz; toplumsal, kültürel ve örgütsel engeller de belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Toplumsal cinsiyet rolleri ve ataerkil normlara karşı farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
2. İş-aile dengesine yönelik esnek çalışma ve izin uygulamaları geliştirilmelidir.
3. Kadınların liderlik becerileri desteklenmeli, mesleki gelişim programları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Kadınların örgütsel karar alma süreçlerine katılımı artırılmalı, eşit temsile dayalı şeffaf uygulamalar teşvik edilmelidir.
5. Sadece sınav başarısına değil, özgüven ve liderlik motivasyonunu destekleyen politikalar benimsenmelidir.
6. Kadınların yönetimde görünürlüğünü artıracak liyakat temelli ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı içeren atama sistemleri oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1980). Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Atama, Yer Değiştirme İlkeleri ve Amaçları, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri, Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi, 25, 83-88.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma, Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 8 (15), 111-137
- Aycan, Z. (2005). Kadın Kariyer Gelişiminin Önündeki Engeller. www.insankaynaklari.com
- Barutçu, E. ve Karaken Kaçar, Z. (2017). Kadın çalışanların psikolojik sermayeleri ve cam tavan sendromunu aşma stratejileri arasındaki ilişki: Denizli örneği. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(4), 79-86.
- Bilican Gökkaya, V. (2014). Cam tavan, kadın ve ekonomik şiddet. The Journal of Academic Social Science Studies, 26(1), 371-383.
- Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G. ve Erden, P. (2011). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Hiyerarşik Yükselmelerindeki Engeller: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı Örneği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt 12 Sayı 1, 115-132.
- Bodur, E. (2017). İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Bulut, M.B., (2014). Kadınların Yüksek Pozisyona Gelememe Nedenleri, *Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (7), 202-215.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Akademi.
- Çalışkan, A. (2012). Kamu Sektöründe İstihdam Edilen Kadınların Kariyer Engellerini ve Cam Tavan Sendromunu Algılamalarına İlişkin Bir Araştırma. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2005). The women at principals' chair in Turkey. *The Journal of American Academy of Business*, 6, 85-94.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118
- Çetin, M.,ve Atan, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin “Cam Tavan”a İlişkin Algılarının İncelenmesi.
- Doğru, A. (2010). Kadın çalışanların cam tavan engelleri ve iş tatminine etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. Dumlupınar Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erçen, A. E. (2008). Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme[Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Erot, B. (2016). Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Anı Yayıncılık.
- Güner, E. (2011). Tükenmişlik sendromunda cam tavan olgusunun rolü. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gülbay, M. (2012). Kadın Yöneticilerin Kariyer Sorunları: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma. İstanbul Aydın Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hablemitoğlu, Ş. (2005). Toplumsal cinsiyet yazıları: kadınlara dair birkaç söz. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Haşit, G., ve Yaşar, O. (2015). Çalışan kadınlarda örgütsel stres kaynakları: bir kamu kurumu örneği. *Sakarya Üniversitesi İktisat Dergisi*, 4(4), 1-30.
- Karcıoğlu, F., ve Leblebici, Y. (2014). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: “Cam tavan sendromu” üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1–23.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim Kademlerinde Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(5), 1-14.
- Lockwood, N. (2004). The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. <http://www.shrm.org/Research/Articles/Documents/040329Quarterly.pdf>.(Erişim Tarihi: 23 Aralık 2015).
- Offermann, L. R., ve Foley, K. (2020). Is there a female leadership advantage?. Offermann, L.R. ve Foley, K. (Eds), *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. (ss. 1-32). Oxford University.
- Örücü, E., Kılıç, R., ve Kılıç, T. (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(2), 117-135.
- Tanrısevdi, F. (2015). Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya; Yrd. Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya), Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Tok, T. N., ve Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Okul yöneticiliğinde kadın olma deneyimine ilişkin zorluklar ve engeller. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 353-366.
- Toraman, Başak Eroğlu (2011). Eğitim Örgütlerinde Kadınların Yönetimsel Konuma Yükselmelerinde Cam Tavan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tükeltürk, Ş. A. (2008). Hizmet işletmelerinde gizli müşteri uygulamalarının insan kaynakları yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 5(4).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/soid/issue/11375/135941>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2013). Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algıları: İstanbul ili örneği. Maltepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Zeybek, E. (2010). Kariyer engelleri ve cam tavan: Ankara’da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Makale id= 50

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0001-6853-8865

| 305

İdare Hukukunda Bir İhraç Nedeni Olarak Sadakat(Sizlik)**Araştırmacı Sinan Tumlukolçu¹**¹Kocaeli Üniversitesi

Özet: 15 Temmuz Darbe Girişimi sonrası ilan edilen Olağanüstü Hal Döneminde çıkartılan KHK'lar kapsamında ihraç edilen kamu görevlilerinin bu ihraç kararlarına karşı idari yargıda açtıkları iptal davalarının red edilme gerekçelerinden en önemlisi olan iltisak kavramından sonraki önemli bir diğer kavram ise 'sadakat veya sadakatsizlik'tir. Danıştay ve idare mahkemesi kararlarının hemen hemen tamamında ihracına karar verilen kamu görevlisinin ...demokratik anayasal düzene sadakat yükümlülüğünü ihlal ettiği... gerekçesi yer almaktadır ve bu gerekçenin içerdiği kararların tamamında bireyin bir daha kamu görevine dönmesi mümkün olmamaktadır. Son yıllarda Türkiye'de kamu görevlilerinin "devlete sadakat yükümlülüğü" daha önce hiç olmadığı kadar sık ve farklı düzlemlerde gündeme getirilmektedir. Devlete sadakat hem kavram hem de bir yükümlülük biçimi olarak kamu görevlileri hakkında yapılan hukuki tasarruflara ilişkin yargı kararlarında da, alışık olmadığımız bir sıklıkla ve düşündürücü bir biçimde yer bulmaya başlamıştır. İltisak kavramında mündemiç belirsizlik ve sis perdesi bu kavramda da yer almakla irdelenmesi her açıdan zaruridir. ...bağlılık, dindarlık, birinin bir şeye yemin veya görevle bağlı olması, bir yükümlülüğe, güvene veya göreve sıkı ve sürekli bir bağlılık... anlamlarına gelen sadakat kavramı hukuki bir kavram değildir. Bireyler eşlerine, dinlerine, dostluklarına, inançlarına, kültürlerine, ideolojilerine, bayraklarına, liderlerine, ülkelerine, hatta çalıştıkları işyerleri veya kurumlarına sadık olabilir veya bu değerlere sadakatle bağlı olmak isteyebilirler; bu onlara romantik sayılabilecek bir güven hissi veya huzur verebilir ve sadakatli olmayı diğer bireylerden istemek gibi zaman zaman faşizme kayabilecek davranış kodlarına da girebilirler; ancak yasaların çatı yasası veya koruyucusu denilebilecek Anayasa da dahil yasalara veya devlete sadakat diye bir kavram adına/için bireylerden herhangi bir talepte bulunulamaz veya sadakatsizlik cezalandırma entrimanı olarak kabul edilemez. Aksi halde milliyetçilik, vatan savunması veya değişik ideolojik gerekçeler adına faşizmin ve diktatörlüğün kapısı hukuk devleti ve demokrasi ile ters orantılı şekilde sonuna kadar aralanmış/kapanmış olur. Bu sunumumuzda sadakat yükümlülüğünün idari yargı alanında değerlendirilmesi irdelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sadakat, Sadakatsizlik, Anayasaya Sadakat, Kamu Görevlisinin Sadakati, İdarede Sadakat.

Loyalty (Or Disloyalty) As a Ground for Dismissal in Administrative Law

Abstract: Following the July 15 coup attempt in Turkey, numerous public officials were dismissed through emergency decrees (KHKs) issued during the State of Emergency. While the notion of "association" (iltisak) has been the primary justification in administrative court decisions rejecting annulment lawsuits, an increasingly significant and problematic concept has been "loyalty" or "disloyalty" to the state. Most decisions by administrative courts and the Council of State emphasize that the dismissed official violated their "duty of loyalty to the democratic constitutional order." This justification has effectively barred individuals from returning to public service. In recent years, the concept of "loyalty to the state" has emerged more frequently in Turkish legal discourse. Despite its emotional and ideological connotations, loyalty is not a legal concept. It traditionally refers to personal or moral devotion—towards family, religion, beliefs, or institutions—and invoking it in legal contexts raises serious concerns. Expecting loyalty to the state, or using "disloyalty" as a punitive criterion, can reflect authoritarian tendencies and contradict democratic and constitutional principles. This presentation critically examines the incorporation of loyalty as a legal standard in administrative judicial decisions. It questions the legitimacy and implications of treating a subjective, moral concept as a binding legal obligation, arguing that such usage risks undermining the rule of law and opening the door to authoritarian practices under the guise of constitutional loyalty.

Keywords: Loyalty, Disloyalty, Loyalty to the Constitution, the Loyalty of a Public Official veya Public Servant's Loyalty, Loyalty in Public Administration veya Loyalty Within the Administration

15 Temmuz Darbe Girişimi sonrası ilan edilen Olağanüstü Hal Döneminde çıkartılan KHK'lar kapsamında ihraç edilen kamu görevlilerinin bu ihraç kararlarına karşı idari yargıda açtıkları iptal davalarının red edilme gerekçelerinden en önemlisi olan iltisak kavramından sonraki önemli bir diğer kavram ise 'sadakat veya sadakatsizlik'tir.

Danıştay ve idare mahkemesi kararlarının hemen hemen tamamında ihracına karar verilen kamu görevlisinin ...*demokratik anayasal düzene sadakat yükümlülüğünü ihlal ettiği*... gerekçesi yer almaktadır ve bu gerekçenin içerdiği kararların tamamında bireyin bir daha kamu görevine dönmesi mümkün olmamaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de kamu görevlilerinin "*devlete sadakat yükümlülüğü*" daha önce hiç olmadığı kadar sık ve farklı düzlemlerde gündeme getirilmektedir. Devlete sadakat hem kavram hem de bir yükümlülük biçimi olarak kamu görevlileri hakkında yapılan hukuki tasarruflara ilişkin yargı kararlarında da, alışık olmadığımız bir sıklıkla ve düşündürücü bir biçimde yer bulmaya başlamıştır¹

İltisak kavramında mündemiç belirsizlik ve sis perdesi bu kavramda da yer almakla irdelenmesi her açıdan zaruridir. ...*bağlılık, dindarlık, birinin bir şeye yemin veya görevle bağlı olması, bir yükümlülüğe, güvene veya göreve sıkı ve sürekli bir bağlılık*... anlamlarına gelen sadakat kavramı hukuki bir kavram değildir. Bireyler eşlerine, dinlerine, dostluklarına, inançlarına, kültürlerine, ideolojilerine, bayraklarına, liderlerine, ülkelerine, hatta çalıştıkları işyerleri veya kurumlarına sadık olabilir veya bu değerlere sadakatle bağlı olmak isteyebilirler; bu onlara romantik sayılabilecek bir güven hissi veya huzur verebilir ve sadakatli olmayı diğer bireylerden istemek gibi zaman zaman faşizme kayabilecek davranış kodlarına da girebilirler; ancak yasaların çatı yasası veya koruyucusu denilebilecek Anayasa da dahil yasalara veya devlete sadakat diye bir kavram adına/için bireylerden herhangi bir talepte bulunulamaz veya sadakatsizlik cezalandırma entrümanı olarak kabul edilemez. Aksi halde milliyetçilik, vatan savunması veya değişik ideolojik gerekçeler adına faşizmin ve diktatörlüğün kapısı hukuk devleti ve demokrasi ile ters orantılı şekilde sonuna kadar aralanmış/kapanmış olur.

Milliyetçilik vatandaşları siyasi sürece katılmaya teşvik ederek kapsayıcılığı ve demokrasiyi destekleyebilirken, faşizm siyasi katılımı bastırır, bunun yerine devlete ve liderine tam *sadakat* talep eder.(Durgun, 2014, s. 51 aktaran Sevin/Akman). ...faşizm demokrasiyi reddetmekle kalmaz, onu yok etmek için aktif olarak çalışır ve demokratik kurumların yerine muhalefete veya çoğulculuğa yer vermeyen merkezi, otoriter bir rejim getirir... Milliyetçilik ve faşizmin her ikisi de birliği ve kolektif kimliği teşvik etmek için bayraklar ve marşlar gibi ulusal sembolleri kullanmaktadır. Bununla birlikte, milliyetçilik bu birliği demokratik katılım ve paylaşılan değerler yoluyla inşa etmeye çalışırken, faşizm bu duyguları gücü tek bir liderin veya partinin elinde toplamak için manipüle etmektedir.²

Bireyler ki kamu görevlisi de olsa Anayasa ve yasalara sadık olmaz, uyar, onları ihlal etmez; kamu görevlisi ise ve görevi kapsamındaysa yasaların ihlal edilmesine de mani olur. Eşine sadık olmayan erkeğin cezaevine gönderilmesi ne derece hukuk dışı ise hukuka veya devlete sadakat görevini yerine

¹ SEVİNÇ – AKMAN, *Devlet Memurlarının Sadakat Yükümlülüğünün Anlam Ve Kapsamı Üzerine Bir İnceleme*, gcris.mef.edu.tr E.T. 10/06/2025 (Lexpera İçtihat Kataloğu üzerinden 5 Kasım 2019 tarihi itibarıyla yapılan tarama sonucunda, temyiz mercii olarak Danıştay'ın ve 2016 yılından itibaren istinaf mercii olarak bölge idare mahkemelerinin Devlet Memurları Kanunu hükümlerinin uygulanmasından kaynaklanan uyuşmazlıklarla ilgili yüz altmış dokuz kararda "devlete sadakat" veya "sadakat" kavramlarına yer verdiği tespit edilmiştir. Söz konusu kararların birisi 1989 yılında verilmişken, sekizi 2002-2007 yılları arasında, yüz altmışı ise 2013 yılı sonrasında verilmiştir. Sadece bir kaynak üzerinden yapılan bu tarama bile "*devlete sadakat*" kavramının yargı kararlarına sirayet edişine ilişkin önemli bir istatistiksel veri sağlamaktadır. Sevinç/Akman)

² ÇİÇEK Ali – KILAVUZ Raci, *Milliyetçilik ve Faşizmin Benzerlik ve Farklılıkları: Faşizme Karşı Bir Milliyetçilik Savunusu - Similarities and Differences of Nationalism and Fascism: A Defence of Nationalism Against Fascism*- Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi Yıl: 2024, Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 92-112 Araştırma Makalesi, dergipark.org.tr E.T. 10/06/2025 S.94

getirmedığı iddiası ile bir şahsı disiplin cezası veya adli ceza ile cezalandırmak o derece mantık ve hukuk dışıdır.

Kendisine sadakat göstermeyen eşine sadakatsizliği nedeni ile aldatılanın kızgınlık duyması ve onu cezalandırmak istemesi, öfke, vefasızlığa maruz kalma, kıskançlık veya intikam hissi ile verilmiş bir karar veya ruh halidir ki kamu veya yargı intikam, kıskançlık veya öfke hisleri ile ve çerçevesi asla çizilemeyecek bu şekilde döneme göre hukuku dolanmak adına kavram bulamamanın yarattığı çaresiz kalma nedenli kurmaca ve duygu dünyasının karanlık dehlizlerinden çalınma romantik kavramlar arkasına saklanamaz.

Önemli olan birey yasaları ihlal etmiş midir etmemiş midir ? etmiş ise yasaları ihlal edenlere uygulanan müeyyideler belirlidir. Etmemiş ise ancak iltisak gibi ne olduğu belli olmayan kavramlarla, yasal müeyyide yokluğunun ve tipiklik eksikliğinin romantik ve duygu dünyasına ait kavramlarla ve faşizme kayma tehlikesini göz ardı ederek karşılık gelmeye çalışmak acizliktir ve hukuk dünyasında yeri bulunmamaktadır.

AIHM "demokratik bir devletin, memurlarından anayasal prensiplere sadakat göstermesini isteme hakkı bulunduğunu" belirtmektedir (Sidabras ve Džiautas/Litvanya, B. No: 55480/00 ve 59330/00, 27/07/2004, § 52; Volkmer/Almanya (k.k.), B. No: 39799/98, 22/11/2001; Petersen/Almanya, B. No: 39793/98, 22/11/2001). AIHM'e göre "kamu çalışanlarının devlete sadık kalmaları genel yararı korumakla ve güvence altına almakla yükümlü devlet otoriteleri ile çalışmalarının doğasında bulunan bir şarttır." (Sidabras ve Džiautas/Litvanya, B. No: 55480/00 ve 59330/00, 27/07/2004, § 57; Žičkus/Litvanya, B. No: 26652/02, 07/04/2009, §28). Terör örgütleri ile millî güvenliğe karşı faaliyette bulunduğu kabul edilen yapılara üyelik, mensubiyet, iltisak veya bunlarla irtibat, kamu görevlilerinin devlete sadakat yükümlülüğünü yitirildiğini ortaya koyan ve bahse konu olağanüstü tedbirin uygulanmasını gerektiren hâllerdir. Yukarıda yer verilen yapılara üyelik ve mensubiyet olmasa da bu yapılara iltisaklı veya bunlarla irtibatlı bulunulması hâli de anılan tedbirin uygulanabilmesi için yeterlidir³.

Milliyetçilik ve faşizm, ideolojik olarak temel yönlerden farklı olsalar da, popüler ve akademik söylemde birbirleriyle karıştırılmalarına yol açabilecek bazı benzerlikleri paylaşmaktadırlar. Her iki ideoloji de siyasi ve sosyal örgütlenmenin birincil birimi olarak ulusun merkeziliğini vurgulamaktadır ve her ikisi de ulusun vatandaşlarından güçlü bir birlik ve sadakat duygusu gerektirdiği fikrine dayanmaktadır.⁴ Milliyetçi bir çerçevede, ulusa sadakat bir yurttaşlık görevi olarak kabul edilir ve bu sadakat sosyal uyumu ve siyasi birliği teşvik eder (Deniş, 2021, s. 397)⁵. Faşist bir devlette ulusa sadakat yalnızca bir yurttaşlık yükümlülüğü değildir; devlet tarafından propaganda, eğitim ve gerektiğinde şiddet yoluyla dayatılan ahlaki bir zorunluluktur. Ulusal kimliğe yapılan faşist vurgu genellikle ulusun yabancı etkilerden ve iç muhalefetten korunması gereken homojen bir varlık olarak görüldüğü saflık kavramıyla bağlantılıdır⁶.

Faşizmde ulusal sembollerin manipülasyonu, ulusa sadakat ile devlete sadakat arasındaki çizgiyi bulanıklaştırmaya hizmet etmektedir. Demokratik milliyetçi bağlamlarda, ulusal semboller genellikle özgürlük, eşitlik ve adalet gibi sivil değerleri teşvik etmek için kullanılmaktadır. Buna karşılık faşist rejimlerde bu semboller demokratik çağrışımlarından arındırılmaktadır ve otoriter devlete hizmet etmek üzere yeniden kullanılmaktadır. Bu yeniden kullanım, faşist rejimlerin ulusun gücünü ve kudretini yüceltmek için askeri semboller ve imgeleri kullanmasında en belirgin şekilde görülür. Nazi Almanyası'nda gamalı haç rejimin ırkçı ideolojisi ve militarist hırslarıyla eş anlamlı hale gelirken, Faşist İtalya'da Mussolini rejimi antik Roma İmparatorluğu'nun ihtişamını çağrıştırmak ve yayılcı politikalarını meşrulaştırmak için Roma sembollerini kullanmıştır⁷.

Mussolini önderliğindeki İtalyan faşistler, ülkenin dört bir yanında faşizmin yoğun bir şekilde propagandasına girişmişlerdi. Bu süreçte, faşistlerin en önemli propaganda silahlarından birisi

³ Danıştay 5. Daire Esas No:2021/7730 Karar No:2022/4892 Karar tarihi 15/06/2022 karararama.danistay.gov.tr E.T. 04/06/2025

⁴ ÇİÇEK Ali – KILAVUZ a.g.e. S.104

⁵ Aktaran ÇİÇEK– KILAVUZ a.g.e. S. 104

⁶ ÇİÇEK– KILAVUZ a.g.e. S.104-105

⁷ ÇİÇEK– KILAVUZ a.g.e. S.105

Giovinezza Marşı olmuştur. Marşta, faşizm ideolojisi yüceltilirken, Mussolini'ye de övgülerde bulunulmaktaydı⁸. Marşın dördüncü kıtasında yer alan “şairler ve zanaatkarlar, şehirliler ve köylüler» şeklindeki sözel kod, gösterilen boyutta tüm İtalyan halkının metonimi olarak kullanılmaktadır. Böylece İtalya'da farklı ekonomik ve sosyal sınıfa mensup kişilerin Faşizm yolundan gittiğine vurgu yapılmaktadır. Kıtada, tüm İtalyan halkının Mussolini'ye *sadakat* ile bağlı olduğuna yönelik propaganda miti inşa edilmektedir. Kıtadaki sözel kodlarda, Faşizm İtalyan halkına «kurtarıcı» metaforu olarak sunulmaktadır. Marşın son kıtası da diğer kıtalar ile bağlantılı olarak oluşturulmuştur. Nitekim marşta ilk kıtadan itibaren, sürekli olarak Mussolini ve Faşizm ideolojisi yüceltilmekte ve İtalyan halkının değişim için harekete geçtiğine vurgu yapılmaktadır⁹.

İşte ilmi, Üniversiteyi, profesörü bu suretle anlayan veyahut daha doğrusu hiç anlamayan İtalyan Faşizmi günün birinde profesörlerinden bir de sadakat yemini istedi. Bütün İtalya'da yalnız 12 profesör müstesna hepsi “Allah ve İtalya adına yemin ederim ki, Duçenin bütün emirlerine itaat edeceğim...” yeminini tekrar ettiler. Fakat bu da kâfi gelmedi; Üniversitelere şu emir gönderildi: “Üniversitenin içinde, dışında profesörlerin faşizme *sadakatini* şüpheye düşürecek sözleri derhal rektörler ve dekanlar tarafından Nazıra jurnal edilecektir¹⁰.

1992-95 dönemini unutmamak gerekir. Savaş atmosferinin hâkimiyetindeki bu dönemde olağanüstü hal yönetimi ve istisna tayin etme kudreti, polikratik bir yapı içinde genişledi. Toplumsal hayatın her alanını gözetim altına alan milliyetçi seferberlik içinde, katılım ve alkış, ‘resmen’ ve sivil araçlarla, 12 Eylül’le kıyas edilmeyecek bir dinamizmle tahrik ve teşvik edildi - ki özellikle buradaki dinamizm, 1991-sonrası rejimin faşizan karakterini belirler. Politik müzakere ve mücadele potansiyelini, esasen sadakat bildirimine hasredilmiş bir gösterisellik felç eden bu ‘militan’ rıza üretimi tesisatının, Kürt Meselesi nispeten kontrol altına alındıktan sonra da, “28 Şubat Süreci”yle pekiştirildiğini söyleyebiliriz.¹¹

Bunun ötesinde, sıradan faşizmin göz kırptığı anları hatırlatabiliriz ancak: Şenlikli bir gösterisellikle edâ edilen ergen-(erkek-)çocuksu milliyetçi fanatizm âyinlerinde dışavuran, “*bayrağıma selâm vermeden geçen kuşun yuvasını bozacağım*” patetizmi; sağ-sol yelpazesini yatay kesen ve her türlü mülahazayı *sadakat* talebiyle boğan bayrak-marş-simge-tören düşkünlüğü; “bizden” olmayana dönük, empati ve iletişim ihtimalini asgariye indiren paranoid kuşku ve komplocu açıklamalara gösterilen marazî ilgi; tinerciler, travestiler, transvestitler vd. ‘bozuk’ ve ‘haricî’ gruplara dönük tenkilci fanteziler; gündelik dilde, medyanın kâh ‘estetize edip’ kâh argoyu ipinden kopartarak çoğalttığı ırkçı-aşağılayıcı kalıplar; sembolik ve fiilî linç orjileri; narsistik mağduriyet sızlanması içinde her an öççü-kıyasçı saldırganlığa yatkınlık hali, tahrik olmaya amâdelik; şiddet ve ‘ihkak-ı hak’ patlamalarına yatkınlık ve bunlara gösterilen şehvî ilgi; “entelliği” tekinsiz bulan, “küçük adam” yalınlığını ve bununla beraber cehaleti güzelleyen popüler söylem..¹²

Sadakatın olduğu yerde, merhamet işlemez! isimli çalışmasında Sevinç ...milliyetçilik, doğru sözcüğü bulmakta zorlansam da, belki bir tür ‘sadakat’ ya da ‘fanatizm’ olarak adlandırılabilir ve bu, herhangi bir ‘ideoloji’ ya da ‘kişiye’ özgü olabilir. Orwell da, kendine özgü milliyetçilik ‘duygusunun’ her zaman millet ve ırkla ilgili olmadığını, örneğin bir kiliseye eklenebildiğini ve hatta, herhangi bir şeye ‘karşı’ anlamda kullanılabildiğini belirtmiş: “Milliyetçilikle, öncelikle insanların böcekler gibi sınıflandırılabilceğini ve milyonlarca, on milyonlarca insanın rahatlıkla bloklar halinde ‘iyi’ veya ‘kötü’ halinde etiketlenilebileceğini varsayma alışkanlığını kastediyorum. Ama ikinci olarak... insanın kendisini tek bir ulusla veya başka bir birimle özdeşleştirerek, onu iyinin ve kötünün ötesine yerleştirip onun çıkarlarına hizmet etmekten başka görev tanımamasını kastediyorum.”¹³ Milliyetçi sadakat her an başka yerlere aktarılabilir; örneğin geri kafalı bir komünist birkaç hafta içinde eşit derecede geri kafalı

⁸ DOĞAN Derya Karaburun, *Faşizm Propagandasında Müziğin Rolü: Mussolini İtalyası Örneği The Role of Music in Fascism Propaganda: The Example of the Mussolini Italy*, DOI: 10.22559/folklor.368 folklor/edebiyat, cilt:25, sayı:97, 2019/1 dergipark.org.tr E.T. 10/06/2025

⁹ DOĞAN a.g.e. S.239

¹⁰ ADIVAR, *Faşizm Karşısında Üniversite Adnan Adivar*, 7 Temmuz 2016, birikimdergisi.com

¹¹ BORA, *Faşizmin Halleri*, birikimdergisi.com - mayıs-2000, E.T. 10/06/2025

¹² BORA a.g.e.

¹³ SEVİNÇ Murat, *Sadakatın Olduğu Yerde, Merhamet İşlemez!*, gazeteduvar.com.tr, 2018/03/15 E.T. 10/06/2025

bir Troçkiste dönüşebilir! Duygularının nesnesi değişebilir, değişmeyen şey, ruhsal durumudur! Burada hepimize çok ‘tanıdık’ gelecek bir tanım yapıyor yazar: “*Aktarılan milliyetçilik, tıpkı günah keçisi kullanmak gibi, davranışlarını değiştirmeden kurtuluşa ulaşma yöntemidir!*”¹⁴ saptamasında Orwel’e atıfla sadakatin mahsurlarını ve tehlikeli bir kapı araladığını sorgulamaktadır.

Münih’te 1939’daki Alman Sanat Günü’nde katılımcılar, Ortaçağ kostümleri giyinerek ve şövalye kalkanları taşıyarak Alman ‘folk’ geleneğini taklit etmişti. Ama bunun nedeni Nazilerin Ortaçağ dünyasında birleşik bir toplumsal düzenin temelini, modern dünyada bulunmayan bir şeyi görmeleriydi. Doğal politik birimin temeli olarak feodal onur ve sadakat kavramlarını yardıma çağırma girişimi burada elzemdir. Bu anlamda, *Führerprinzip* feodal onur ve sadakat ilkelerinin yirminci yüzyılda bir yeniden işlenişiydi¹⁵.

Kiliseler baskı aygıtının kesin denetimi altına sokuldu; eğitim alanındaki ayrıcalıkları kısıtlandı ve nasyonal-sosyalist örgütlere yer açmak üzere Hristiyan gençlik örgütleri lağvedildi. Aynı zamanda, “Kiliselerin gerçek polislik rolü de güçlendirildi: Rahipler Hitler’e sadakat yemini ediyor, günah çıkarmanın da ihbar mekanizmasına dönüştürülmesine çalışılıyordu. Kısacası, Hristiyanlık saldırıya uğramadı, ama kilise görece özerkliğini kaybetmekten başka, ideolojik devlet aygıtları arasındaki önemini de tamamen elden kaçırdı.”¹⁶

OHAL İşlemleri İnceleme Komisyonu Başkanı Salih Tanrıkulu bir gazeteye verdiği röportajda, kamu görevinden ihraç edilen kişiler hakkında kamudan ihraç nedenlerine ilişkin konularla bağlantılı olarak yürütülen ceza soruşturmalarında takipsizlik veya davalarda beraat kararı verilmiş olsa dahi Komisyon’un haklarında “devlete sadakat yükümlülüğü” üzerinden değerlendirme yapacağını ve cezai sorumluluklarından bağımsız olarak göreve iade edilme taleplerinin reddinin mümkün olacağını belirtmiştir. Bu açıklama da kamu görevinden ihraç kararlarına ilişkin incelemelerde “devlete sadakat” kavramına başvurulacağını ve haklarında ceza soruşturması yapılmamış ya da takipsizlik veya beraat kararı verilmiş olanların da göreve iade hususunun bu kavram üzerinden değerlendirileceğini açıkça göstermektedir.¹⁷

Sadakat yükümlülüğü üzerine bir tartışma yürütme çabası, kendi içinde bir takım güçlükleri barındırır ve araştırmacıyı öncelikle bu güçlüklerle yüzleşmek durumunda bırakır. Devlet memurlarının “*sadakat yükümlülüğü*” kavramı iki katmanlı bir belirsizlik içerir. İlk belirsizlik sadakat yükümlülüğünün neye/kime karşı olduğu noktasındadır. Devlete mi? Anayasa ve hukuka mı? Siyasal sisteme/ Rejime mi? Siyasal iktidara/İktidar partisine mi?¹⁸ Aslında Gordion düğümü budur.

¹⁴ SEVİNÇ a.g.e.

¹⁵ Sendika.Org Yazıları, *Dün Ve Bugün Faşizm: Faşizm Fenomeni (1) (okuyacağınız DÜN VE BUGÜN FAŞİZM, kitap boyutunda bir çalışmadır; bölümlere, bölümler alt bölümlere ve kendi içinde kısımlara ayrılarak Sendika.Org Yazıları serisi içerisinde yayımlanacaktır.)* sendika.org E.T. 10/06/2025

¹⁶ POULANTZAS Nicos, *Faşizm ve Diktatörlük Fascisme et Dictature*, Çeviren Ahmet Insel Yayına Hazırlayan Murat Belge, Birikim Yayınları, 1980 (1 baskı) Fascisme et Dictature © 2004 Éditions La Découverte tletişim Yayınları 1001 • Politika Dizisi 48 ISBN 975-05-0239-6 © 2004 İletişim Yayıncılık A. Ş. 1-2. Baskı 2004-2012, İstanbul 3. Baskı 2016, İstanbul pdf, psi502.cankaya.edu.tr S.404

¹⁷ SEVİNÇ – AKMAN a.g.e. S.530-531

¹⁸ SEVİNÇ – AKMAN a.g.e. S.534

Makale id= 64

Sözlü SunumORCID ID: (<https://orcid.org/0009-0003-4499-8407>)

| 310

Ab Üye Ülkeleri ve Türkiye'nin Eğitimde Başarı Göstergeleri Açısından Lopcow ve Aroman Yöntemleriyle Değerlendirilmesi**Araştırmacı Ebru Gündoğan¹, Prof.Dr. Nilsen Kundakçı¹**¹Pamukkale Üniversitesi

*Corresponding author: Ebru Gündoğan

Özet: AB Ülkeleri ve Türkiye'nin Eğitimde Başarı Göstergeleri Açısından LOPCOW ve AROMAN Yöntemleriyle Değerlendirilmesi 21.yüzyılda dijital dönüşümün hız kazanması, bilgi ekonomisinin yükselişi, iklim krizi ve artan küresel rekabet; eğitim politikalarını yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmanın da stratejik bir unsuru hâline getirmiştir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği'ne üye 27 ülke ile Türkiye'nin eğitim alanındaki performanslarının nesnel, veri temelli ve çok kriterli karar verme yaklaşımıyla değerlendirilmesi, sürdürülebilir eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından kritik önem arz etmektedir. Çalışmada, Avrupa Eğitim Alanı'nın 2030 Barcelona Hedefleri doğrultusunda yapılandırılan dokuz temel gösterge esas alınmıştır: temel dijital becerilere sahip bireylerin oranı, NEET (ne eğitimde ne istihdamda yer alan) gençlerin oranı, eğitimi erken terk oranı, erken çocukluk eğitimine katılım oranı, STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) alanlarında eğitim alan bireylerin oranı, yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı, dijital becerilerde başarı düzeyi ile kadın ve erkek yükseköğretim mezuniyet oranları. Bu göstergeler; ülkelerin eğitim sistemlerinin kapsayıcılığını, dijital dönüşüm kapasitesini ve toplumsal cinsiyet temelli eşitlik düzeyini çok boyutlu olarak analiz etmeye olanak tanımaktadır. Kriterlerin göreceli önem düzeyleri, (ÇKKV) yöntemlerinden bir olan LOPCOW yöntemi ile hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, en yüksek ağırlıklar sırasıyla erken çocukluk eğitimi (%15,20)NEET oranı (%14,50) ve temel dijital becerilerde düşük başarı oranı (%13,10)olarak belirlenmiştir. Bu ağırlıklar temel alınarak, ülkelerin genel eğitim performansı ise diğer bir ÇKKV yöntemi olan AROMAN yöntemiyle değerlendirilmiş; İrlanda, İsveç ve Hollanda en yüksek performansa sahip ülkeler olurken, Bulgaristan, Romanya ve Türkiye son sıralarda yer almıştır. Eğitimde yüksek performans düzeyine ulaşan ülkelerin başarısında, eğitimde kapsayıcılığı önceleyen, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve dijital becerilere yatırım yapan politikaların etkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık, son sıralarda yer alan ülkelerin mevcut eğitim politikalarını yapısal dönüşüm ve eşitlik ekseninde yeniden ele alması gerektiği anlaşılmaktadır. LOPCOW ve AROMAN yöntemlerinin birlikte uygulanması, eğitim sistemlerinin çok boyutlu, dengeli ve nesnel bir yaklaşımla değerlendirilmesine olanak sağlamış; elde edilen bulgular, politika yapıcılar açısından stratejik önceliklerin belirlenmesinde etkili bir karar destek aracı sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Çok Kriterli Karar Verme (Çkkv), Lopcow, Aroman, Eğitim Performansı, 2030 Barcelona Hedefleri.

Evaluation of the Educational Performance of Eu Member States and Turkey Using Lopcow and Aroman Methods in Terms of Educational Achievement Indicators

Abstract: In the 21st century, the rapid acceleration of digital transformation, the rise of the knowledge economy, the climate crisis, and intensifying global competition have rendered education policies not only mechanisms for individual development but also strategic components of broader societal advancement. Within this context, the objective, data-based, and multi-criteria decision-making (MCDM)-driven evaluation of the educational performance of 27 European Union (EU) member states and Turkey has gained critical importance for the design of sustainable and inclusive education policies. This study focuses on nine fundamental indicators aligned with the 2030 Barcelona Objectives established by the European Education Area. These indicators include: the proportion of individuals with basic digital skills, the rate of NEETs (youth not in education, employment, or training), the early school leaving rate, participation in early childhood education, the share of students in STEM

(science, technology, engineering, mathematics) fields, participation in lifelong learning, performance in digital skills, and higher education graduation rates by gender. These variables allow for a comprehensive and multidimensional analysis of national education systems in terms of inclusiveness, digital transformation capacity, and gender-based equality. The relative importance of these criteria was calculated using the LOPCOW method, a data-driven MCDM technique. The most heavily weighted indicators were early childhood education (15.20%), NEET rate (14.50%), and low performance in digital skills (13.10%). Using these weights, countries' overall educational performance was then evaluated using the AROMAN method, another MCDM approach. Ireland, Sweden, and the Netherlands demonstrated the highest performance, while Bulgaria, Romania, and Turkey ranked lowest. Successful countries benefited from inclusive, lifelong learning-oriented policies and significant investments in digital competencies. In contrast, countries with lower rankings are advised to revisit their education strategies with a focus on structural reform and equity. The combined use of LOPCOW and AROMAN provided a robust, objective framework supporting evidence-based policymaking.

Keywords: Keywords: Multi-Criteria Decision-Making (Mcdm), Lopcow, Aroman, Educational Performance, 2030 Barcelona Objectives.

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin gelişiminde ve toplumların sosyal ve ekonomik kalkınmasında belirleyici bir role sahiptir. Günümüzde küresel rekabetin yoğunlaşması, dijitalleşmenin yaygınlaşması, bilgi temelli ekonomilerin yükselmesi ve iklim krizinin derinleşmesi, eğitim politikalarını ülkeler açısından öncelikli bir strateji haline getirmiştir. Eğitim, sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmesine, toplumsal direnç oluşturmaya ve sürdürülebilir kalkınma süreçlerine katkı sunmasına olanak tanımaktadır. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, bu zorluklarla başa çıkabilmek adına ortak hedefler doğrultusunda iş birliğini güçlendirmekte ve eğitimde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda ortaya konan 2030 Barcelona Hedefleri, erken çocukluk eğitime katılımın artırılması, temel becerilerde (okuma, matematik, fen) düşük başarı oranlarının düşürülmesi, dijital yeterliliklerin artırılması, eğitimden erken ayrılmaların azaltılması, yükseköğretim mezuniyet oranlarının yükseltilmesi ve yetişkin bireylerin yaşam boyu öğrenime katılımının teşvik edilmesi gibi ölçülebilir hedefleri içermektedir. Ayrıca ne eğitimde ne istihdamda yer alan gençlerin oranının azaltılması (NEET oranı), öğretmen niteliğinin güçlendirilmesi ve sürdürülebilirlik yeterliliklerinin eğitim sistemlerine entegre edilmesi de Avrupa Eğitim Alanı'nın öncelikli hedefleri arasındadır.

Karar verme hem bireylerin hem de kurumların karşılaştığı temel süreçlerden biridir. Özellikle uzun vadeli planlama gerektiren durumlarda, kararların çok boyutlu olarak değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Rasyonel karar verme süreçlerinde, alternatiflerin dikkatle incelenmesi ve eldeki veriler doğrultusunda en uygun seçimin yapılması gereklidir. Bu nedenle, çok ölçütlü karar verme yaklaşımları, karmaşık durumlarda etkin bir değerlendirme yapabilmek için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemleri, birden fazla kriterin dikkate alındığı analizlerde karar vericilere sistematik değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bu çalışmada, Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim performansları, 2030 Barcelona Hedefleri çerçevesinde belirlenen göstergeler doğrultusunda ÇKKV yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Analize dâhil edilen kriterler arasında dijital beceriler, NEET oranı, STEM eğitimi, öğretmen niteliği, erken çocukluk eğitimi ve sürdürülebilirlik yeterlilikleri yer almaktadır. Kriterlerin ağırlıkları, objektif yöntemlerden biri olan LOPCOW ile belirlenmiştir. Alternatiflerin sıralaması ise AROMAN yöntemiyle elde edilmiştir. Bu bildirinin temel amacı, Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim performanslarını bütüncül ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla analiz ederek, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunmaktır. Elde edilen bulguların, politika yapıcılar, karar vericiler ve paydaşlar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünde konuya ilişkin kısa bir girişin ardından, ikinci bölümde uygulamada kullanılacak ÇKKV yöntemlerinden LOPCOW ve AROMAN yöntemleri açıklanmış ve yöntemlerde izlenecek adımlar özetlenmiştir. Üçüncü bölümde uygulamaya yer verilirken son bölümde elde edilen sonuçlar yorumlanarak, gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

2. ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME

ÇKKV, karar vericilerin birden fazla ve çoğu zaman birbiriyle çelişen kriteri dikkate alarak değerlendirme yapmalarına olanak sağlayan sistematik bir karar mekanizmasıdır (Kocamustafaoğulları, 2007: 22-23). Bu çalışmada, kriterlerin ağırlıklarını belirlemek için ÇKKV yöntemlerinden biri olan LOPCOW objektif kriter ağırlığı belirleme yöntemi kullanılırken, ülkelerin eğitim performansına göre sıralanmasında diğer bir ÇKKV yaklaşımı olan AROMAN yönteminden yararlanılmıştır.

| 312

2.1. LOPCOW Yöntemi

LOPCOW (Logarithmic Percentage Change-driven Objective Weighting) yöntemi, karar vericilerin bireysel kanaatlerine başvurulmaksızın kriter ağırlıklarının belirlenmesine olanak tanıyan, tam anlamıyla veri temelli ve objektif bir ağırlıklandırma yöntemidir (Ecer ve Pamucar, 2022). LOPCOW yönteminin literatürde farklı alanlarda uygulamaları mevcuttur. Bektaş (2022), sigorta sektörüne performans değerlendirmesinde LOPCOW, MEREC, CoCoSo ve EDAS yöntemlerini kullanmıştır. Taşcı (2023), Borsa İstanbul'da işlem gören sigorta şirketlerinin piyasa çarpanlarına dayalı performanslarını LOPCOW-CODAS yöntemleriyle değerlendirmiştir. Yalman vd. (2023), Türkiye ekonomisinin 2000–2020 dönemine ait makroekonomik performansını MEREC, LOPCOW ve MARCOS yöntemleriyle analiz etmiştir. Yaşar ve Ünlü (2023), Türkiye'de çevreci üniversitelerin sürdürülebilirlik performanslarını LOPCOW, MEREC ve CoCoSo yöntemleriyle değerlendirmiştir. Ulutaş vd. (2023), mühendislik tasarımı kapsamında malzeme seçimi problemini LOPCOW ve EDAS yöntemleriyle ele almıştır. Bektaş (2023), özel bir mevduat bankasının sürdürülebilirlik performansını LOPCOW-CoCoSo tabanlı modelle analiz etmiştir. Öztaş ve Öztaş (2024), G20 ülkelerinin inovasyon performanslarını LOPCOW ve MAIRCA yöntemleriyle sıralamıştır. Güler (2024), elektrikli araçları BWM ve LOPCOW yöntemleriyle değerlendirmiştir. Rong vd. (2024), Ar-Ge projelerinde karşılaşılan riskleri LOPCOW yöntemiyle değerlendirmiştir. Kahreman (2024a), D8 ülkelerinin 2011–2020 dönemine ait ekonomik performansını LOPCOW, CRITIC ve CoCoSo yöntemlerinden oluşan bir modelle incelemiştir. Akdağ (2025), OECD ülkelerinin lojistik performansını LOPCOW ve CoCoSo yöntemleriyle değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, LOPCOW yönteminin farklı uygulama alanlarında nesnel veri temelli karar verme süreçlerinde kullanılabildiğini göstermektedir. LOPCOW yöntemi, karar süreçlerinde şu dört temel aşamayı içermektedir (Ecer ve Pamucar, 2022: 4):

1.Adım: İlk olarak, m alternatif ve n kriterden oluşan başlangıç karar matrisi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad i=1,2,\dots, m \quad j=1,2, \dots, n \quad (1)$$

2.Adım: Karar matrisinin normalize edilmesi, doğrusal normalizasyon yöntemi (max-min yaklaşımı) kullanılarak gerçekleştirilir. Fayda tipi kriterler (N_b) için **Eşitlik (2)**, maliyet tipi kriterler (N_c) için ise **Eşitlik (3)** kullanılmaktadır.

$$r_{ij} = \frac{x_{ij} - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}}, \text{ eğer } j \in N_b \quad (2)$$

$$r_{ij} = \frac{x_{\max} - x_{ij}}{x_{\max} - x_{\min}}, \text{ eğer } j \in N_c \quad (3)$$

3. Adım: Yüzdelik değer (PV) vektörü Eşitlik (4) yardımıyla hesaplanır.

$$PV_{ij} = \left| \ln \left(\frac{\sqrt{\frac{\sum_{j=1}^m r_{ij}^2}{m}}}{\sigma} \right) \times 100 \right| \quad (4)$$

Burada m ve σ sırasıyla alternatif sayısı ve standart sapmayı temsil etmektedir

4. Adım: Son adımda Eşitlik (5) kullanılarak her bir kriterin objektif ağırlığı (w_j) hesaplanır.

$$w_j = \frac{Pv_{jj}}{\sum_{i=1}^n Pv_{ij}} \quad (5)$$

2.2. AROMAN Yöntemi

AROMAN (An Alternative Ranking Order Method Accounting for Two-Step Normalization) yöntemi, ÇKKV problemlerine çözüm getirmek amacıyla Bošković vd. (2023a) tarafından geliştirilmiş güncel bir karar destek yaklaşımıdır. Bu yöntemin temel hedefi, doğrusal ve vektör tabanlı normalizasyon tekniklerini eşzamanlı olarak kullanarak karar süreçlerinde daha duyarlı ve güvenilir hesaplamalar yapılmasını sağlamaktır (Čubranić-Dobrodolac vd., 2023: 11). AROMAN yöntemine ilişkin literatürde farklı temalar ve sektörler kapsamında yapılan uygulamalara yer verilmektedir. AROMAN yöntemi, elektrikli araç seçimi (Bošković vd., 2023a), kargo bisikleti teslimat modeli seçimi (Bošković vd., 2023b), çeşitli ülkelerin makroekonomik performanslarının değerlendirilmesi (Şahin Macit, 2023), Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma düzeyinin analizi (Kahreman, 2024b), lojistik firmasının çevresel ve finansal performansının değerlendirilmesi (Özekenci, 2024), havayolu işletmelerinin müşteri memnuniyeti düzeylerinin belirlenmesi (Bakır ve İnce, 2024), MINT ülkelerinin makroekonomik performansının değerlendirilmesi (Bektaş ve Baykuş, 2024), sürdürülebilir teslimat modeli seçimi (Dobrodolac vd., 2024), KOSGEB destekli girişimcilik eğitimlerinin bölgesel performansını değerlendirme (Dündar, 2024), reasürans şirketlerinin finansal performanslarının analizi (Çilek ve Şeyranlıoğlu, 2025) gibi farklı alanlarda kullanılmıştır. Bu çalışmalar, AROMAN yönteminin kamu, özel sektör ve bölgesel düzeyde karar verme süreçlerinde nesnel ve karşılaştırmalı değerlendirme yapmaya imkân tanıyan güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. AROMAN yönteminde izlenecek olan adımlar aşağıda belirtilmiştir (Bošković vd., 2023a: 39500-39):

1. Adım: İlk olarak m alternatif n kriterden oluşan başlangıç karar matrisi oluşturulur.

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad i=1,2,\dots, m \quad j=1,2, \dots, n \quad (6)$$

2. Adım: Karar matrisi normalize edilir. Hem fayda hem de maliyet kriterleri için doğrusal ve vektör normalizasyon işlemleri sırasıyla Eşitlik (7) ve Eşitlik (8) kullanılarak yapılır.

$$t_{ij} = \frac{x_{ij} - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}} \quad i=1,2,\dots, m \quad j=1,2, \dots, n \quad (7)$$

$$t_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^m x_{ij}^2}} \quad i=1,2,\dots, m \quad j=1,2, \dots, n \quad (8)$$

Daha sonra doğrusal ve vektör normalizasyon yöntemleriyle elde edilen değerler Eşitlik (9) yardımıyla birleştirilerek ortak bir normalizasyon matrisi elde edilir.

$$t_{ij}^{norm} = \frac{\beta \cdot t_{ij} + (1-\beta) t_{ij}^*}{2} \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (9)$$

| 314

Eşitlik (9)'da yer alan β parametresi, 0 ile 1 arasında değişen bir ağırlık katsayısıdır. Bošković vd. (2023a: 39501), bu parametre için 0,5 değerinin kullanılmasını önermektedir.

3. Adım: Normalize matris değerleri, her bir kriterin ağırlık katsayısı ile çarpılarak Eşitlik (10) yardımıyla ağırlıklı karar matrisine dönüştürülür.

$$\hat{t}_{ij} = w_{ij} \cdot t_{ij}^{norm} \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (10)$$

4. Adım: Maliyet kriterlerine ait ağırlıklandırılmış normalize değerlerin toplamı (L_i) Eşitlik (11) yardımıyla, fayda kriterlerine ait ağırlıklandırılmış normalize değerlerin toplamı (A_i) ise Eşitlik (12) kullanılarak ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

$$L_i = \sum_{j=1}^n \hat{t}_{ij}^{(min)} \quad , \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (11)$$

$$A_i = \sum_{j=1}^n \hat{t}_{ij}^{(max)} \quad , \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (12)$$

5. Adım Maliyet (L_i) ve Fayda (A_i) değerlerinin λ kuvvetleri sırasıyla Eşitlik (13) ve Eşitlik (14) yardımıyla hesaplanır. λ parametresi fayda ve maliyet kriterlerinin ağırlık oranlarını belirlemek amacıyla kullanılmakta ve karar problemindeki kriter türlerinin oranına bağlı olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, karar probleminde iki maliyet ve bir fayda kriteri bulunması durumunda, λ değeri 2/3 olarak alınabilir (Bošković vd., 2023a:39501).

$$\hat{L}_i = L_i^\lambda = \left(\sum_{j=1}^n \hat{t}_{ij}^{(min)} \right)^\lambda \quad , \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (13)$$

$$\hat{A}_i = A_i^{1-\lambda} = \left(\sum_{j=1}^n \hat{t}_{ij}^{(max)} \right)^{1-\lambda} \quad i = 1, 2, \dots, m \quad j = 1, 2, \dots, n \quad (14)$$

6. Adım: $\hat{A}_i$ (fayda değeri) ve $\hat{L}_i$ (maliyet değeri) arasındaki fark Eşitlik (15) yardımıyla hesaplanmaktadır. Bu farktan elde edilen R_i değerleri, her alternatifin toplam fayda skorunu temsil etmektedir. R_i değeri en yüksek olan alternatif, en iyi seçenek olarak tanımlanmaktadır.

$$R_i = e^{(\hat{A}_i - \hat{L}_i)} \quad i = 1, 2, \dots, m \quad (15)$$

3. UYGULAMA

Bu bildiriye, Avrupa Birliği'ne üye 27 ülke ile aday ülke statüsündeki Türkiye'nin, 2030 Barcelona Eğitim Hedefleri doğrultusunda belirlenen göstergeler temelinde sergilediği eğitim performansı analiz

edilmiş ve bu ülkeler arasında sıralama yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı, ÇKKV yöntemleri aracılığıyla eğitim politikalarının performans temelli değerlendirilmesine katkı sunmaktır. Analizde kullanılan istatistiksel veriler, Eurostat, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Öğretim İzleme Raporları, OECD ve UNESCO gibi güvenilir uluslararası kurumsal kaynaklardan derlenmiştir. Bu kapsamda, değerlendirme sürecinde aşağıda belirtilen dokuz eğitim göstergesi esas alınmıştır:

K₁: En az temel dijital becerilere sahip bireylerin oranı (16-74 yaş)

K₂: NEET oranı (eğitimde, istihdamda veya mesleki eğitimde olmayan 15-29 yaş bireyler)

K₃: Erken okul terk oranı (18-24 yaş)

K₄: Erken çocukluk eğitime katılım oranı (3 yaş üzeri)

K₅: STEM alanlarında eğitim alan 20-29 yaş grubu oranı

K₆: Yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı (25-64 yaş)

K₇: Temel becerilerde (okuma, matematik, fen) başarı oranı (15 yaş grubu)

K₈: Yükseköğretim mezuniyet oranı (25-34 yaş; kadın)

K₉: Yükseköğretim mezuniyet oranı (25-34 yaş; erkek)

Çalışmada esas alınan eğitim göstergelerinin ağırlıkları, objektif bir karar verme yaklaşımı olan LOPCOW yöntemi ile belirlenmiştir. Ülkelerin eğitim performanslarına dayalı sıralamaları ise AROMAN yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Değerlendirme sürecinin ilk aşamasında, kriterlerin göreceli önem düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla LOPCOW yöntemi uygulanmış ve bu kapsamda, çözüm sürecinin başlangıcında Eşitlik (1) temel alınarak başlangıç karar matrisi oluşturulmuş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. LOPCOW Yöntemi için Başlangıç Karar Matrisi

	Maks. K₁	Min. K₂	Min. K₃	Maks. K₄	Maks. K₅	Maks. K₆	Min. K₇	Maks. K₈	Maks. K₉
Belçika	59,4	9,9	7	98,4	83,6	41,6	25,3	56,9	44,4
Bulgaristan	35,5	12,7	8,2	87,8	148,7	20,6	52,9	49,2	32,2
Çek Cum.	69,1	8,6	5,4	85,3	124,8	45,7	21,3	41,3	26,1
Danimarka	69,6	8,0	10,4	97,1	67,8	53,0	19,0	59,1	43,7
Almanya	52,2	8,5	12,4	93,1	47,3	60,4	25,5	43,3	37,8
Estonya	62,6	11,0	11,0	91,9	82,6	48,1	13,8	53,9	32,3
İrlanda	72,9	7,6	2,8	93,2	11,3	54,8	11,4	69,6	60,7
Yunanistan	52,4	14,2	3,0	68,8	44,1	16,6	37,6	53,1	36,6
İspanya	66,2	12,0	13,0	96,7	42,5	49,2	24,4	58,3	47,1
Fransa	59,7	12,5	7,7	100,0	54,5	50,8	26,9	56,5	50,1
Hırvatistan	59,0	10,6	2,0	83,5	103,2	27,3	22,7	50,1	29,6
İtalya	45,8	15,2	9,8	92,7	110,9	35,7	21,4	38,5	25,0
Kıbrıs	49,5	12,9	11,3	84,4	25,8	44,9	60,6	69,0	51,2
Letonya	45,3	10,7	7,9	95,5	69,0	52,2	22,8	56,8	33,9
Litvanya	52,9	14,7	8,4	96,7	33,4	31,4	24,9	68,0	49,6
Lüksemburg	60,1	9,9	7,8	90,5	47,6	50,0	29,3	68,8	58,9
Macaristan	58,9	10,9	10,3	92,6	83,7	62,4	25,9	38,5	26,4
Malta	63,0	7,2	9,6	92,9	22,7	46,4	36,3	56,7	39,8
Hollanda	82,7	4,9	7,0	92,0	48,4	65,2	34,6	59,9	50,4
Avusturya	64,7	9,2	8,1	90,6	92,1	58,0	25,3	50,2	38,3
Polonya	44,3	9,4	4,1	92,4	125,9	24,3	22,2	54,8	36,9
Portekiz	56,0	8,7	6,6	96,3	40,9	44,2	23,1	51,5	35,0
Romanya	27,7	19,4	16,8	74,8	82,0	25,6	41,7	26,3	20,3
Slovenya	46,7	7,6	5,0	92,7	128,2	42,4	26,1	55,7	32,0
Slovakya	51,3	10,7	7,5	78,6	88,4	54,8	35,4	46,9	28,0
Finlandiya	82,0	10,0	9,6	89,0	115,1	53,1	21,4	47,1	31,6
İsveç	66,4	6,3	7,2	96,1	60,7	73,9	24,3	63,3	46,1
Türkiye	33,1	25,9	18,7	48,6	73,6	21,7	29,3	46,5	40,1
Maks./Min.	82,7	4,9	2,0	100,0	148,7	73,9	11,4	69,6	60,7

Elde edilen başlangıç karar matrisine Eşitlik (2) ve Eşitlik (3) uygulanarak başlangıç karar matrisi normalize edilmiş ve normalize karar matrisi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. LOPCOW Yöntemi için Normalize Karar Matrisi

	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	K ₈	K ₉
Belçika	0,5764	0,7619	0,7006	0,9689	0,5262	0,4363	0,7175	0,7067	0,5965
Bulgaristan	0,1418	0,6286	0,6287	0,7626	1,0000	0,0698	0,1565	0,5289	0,2946
Çek Cum.	0,7527	0,8238	0,7964	0,7140	0,8261	0,5079	0,7988	0,3464	0,1436
Danimarka	0,7618	0,8524	0,4970	0,9436	0,4112	0,6353	0,8455	0,7575	0,5792
Almanya	0,4455	0,8286	0,3772	0,8658	0,2620	0,7644	0,7134	0,3926	0,4332
Estonya	0,6345	0,7095	0,4611	0,8424	0,5189	0,5497	0,9512	0,6374	0,2970
İrlanda	0,8218	0,8714	0,9521	0,8677	0,0000	0,6667	1,0000	1,0000	1,0000
Yunanistan	0,4491	0,5571	0,9401	0,3930	0,2387	0,0000	0,4675	0,6189	0,4035
İspanya	0,7000	0,6619	0,3413	0,9358	0,2271	0,5689	0,7358	0,7390	0,6634
Fransa	0,5818	0,6381	0,6587	1,0000	0,3144	0,5969	0,6850	0,6975	0,7376
Hırvatistan	0,5691	0,7286	1,0000	0,6790	0,6689	0,1867	0,7703	0,5497	0,2302
İtalya	0,3291	0,5095	0,5329	0,8580	0,7249	0,3333	0,7967	0,2818	0,1163
Kıbrıs	0,3964	0,6190	0,4431	0,6965	0,1055	0,4939	0,0000	0,9861	0,7649
Letonya	0,3200	0,7238	0,6467	0,9125	0,4199	0,6213	0,7683	0,7044	0,3366
Litvanya	0,4582	0,5333	0,6168	0,9358	0,1608	0,2583	0,7256	0,9630	0,7252
Lüksemburg	0,5891	0,7619	0,6527	0,8152	0,2642	0,5829	0,6362	0,9815	0,9554
Macaristan	0,5673	0,7143	0,5030	0,8560	0,5269	0,7993	0,7053	0,2818	0,1510
Malta	0,6418	0,8905	0,5449	0,8619	0,0830	0,5201	0,4939	0,7021	0,4827
Hollanda	1,0000	1,0000	0,7006	0,8444	0,2700	0,8482	0,5285	0,7760	0,7450
Avusturya	0,6727	0,7952	0,6347	0,8171	0,5881	0,7225	0,7175	0,5520	0,4455
Polonya	0,3018	0,7857	0,8743	0,8521	0,8341	0,1344	0,7805	0,6582	0,4109
Portekiz	0,5145	0,8190	0,7246	0,9280	0,2154	0,4817	0,7622	0,5820	0,3639
Romanya	0,0000	0,3095	0,1138	0,5097	0,5146	0,1571	0,3841	0,0000	0,0000
Slovenya	0,3455	0,8714	0,8204	0,8580	0,8508	0,4503	0,7012	0,6790	0,2896
Slovakya	0,4291	0,7238	0,6707	0,5837	0,5611	0,6667	0,5122	0,4758	0,1906
Finlandiya	0,9873	0,7571	0,5449	0,7860	0,7555	0,6370	0,7967	0,4804	0,2797
İsveç	0,7036	0,9333	0,6886	0,9241	0,3595	1,0000	0,7378	0,8545	0,6386
Türkiye	0,0982	0,0000	0,0000	0,0000	0,4534	0,0890	0,6362	0,4665	0,4901

Yüzdelik değer (PV) vektörü Eşitlik (4) yardımıyla hesaplandıktan sonra Eşitlik (5) kullanılarak her bir kriterin objektif ağırlığı (w_j) Tablo 3’te verildiği gibi hesaplanmıştır.

Tablo 3. LOPCOW Yöntemi Elde Edilen Kriterlerin Ağırlık w_j Değerleri

	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	K ₈	K ₉
w_j	0,0977	0,1450	0,1166	0,1520	0,0769	0,0861	0,1310	0,1155	0,0793

Çalışmanın ikinci aşamasında, AB üyesi ülkeler ve Türkiye’nin eğitim alanındaki performanslarının ölçülmesi amacıyla AROMAN yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, Eşitlik (6)–(15) aralığında yer alan denklemler ayrı ayrı uygulanmıştır. Değerlendirmede esas alınan başlangıç karar matrisi Tablo 1’de görülmektedir. AROMAN yöntemi, karar verme süreçlerinde daha bütüncül bir değerlendirme sunabilmek amacıyla doğrusal ve vektör normalizasyon tekniklerini birlikte kullanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle, Eşitlik (7) temel alınarak doğrusal normalize karar matrisi elde edilmiş ve ardından, Eşitlik (8) kapsamında gerçekleştirilen vektör normalizasyonu ile ikinci normalize karar matrisi elde edilmiştir. Daha sonra bu iki normalize karar matrisi, Eşitlik (9) esas alınarak birleştirilmiş

ve elde edilen nihai normalize karar matrisi Tablo 4'te sunulmuştur. Birleştirme işlemi sırasında kullanılan β katsayısı 0,5 olarak alınmıştır.

Tablo 4. AROMAN Birleştirilmiş Normalize Matris ($\beta = 0,5$)

	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	K ₈	K ₉
Belçika	0,1923	0,0992	0,1104	0,2941	0,1800	0,1509	0,1106	0,2263	0,2015
Bulgaristan	0,0643	0,1438	0,1344	0,2369	0,3362	0,0381	0,2945	0,1752	0,1116
Çek Cum.	0,2443	0,0785	0,0783	0,2235	0,2788	0,1729	0,0840	0,1226	0,0667
Danimarka	0,2469	0,0690	0,1785	0,2871	0,1421	0,2120	0,0686	0,2410	0,1964
Almanya	0,1537	0,0769	0,2186	0,2655	0,0929	0,2518	0,1119	0,1359	0,1529
Estonya	0,2094	0,1167	0,1906	0,2590	0,1776	0,1857	0,0340	0,2064	0,1124
İrlanda	0,2646	0,0626	0,0262	0,2661	0,0065	0,2217	0,0180	0,3107	0,3217
Yunanistan	0,1548	0,1676	0,0302	0,1345	0,0852	0,0167	0,1925	0,2011	0,1441
İspanya	0,2287	0,1326	0,2307	0,2849	0,0814	0,1917	0,1046	0,2356	0,2214
Fransa	0,1939	0,1406	0,1244	0,3027	0,1102	0,2002	0,1213	0,2237	0,2435
Hırvatistan	0,1901	0,1103	0,0102	0,2138	0,2270	0,0741	0,0933	0,1811	0,0925
İtalya	0,1194	0,1835	0,1665	0,2634	0,2455	0,1192	0,0846	0,1040	0,0586
Kıbrıs	0,1393	0,1469	0,1966	0,2186	0,0413	0,1686	0,3458	0,3067	0,2517
Letonya	0,1168	0,1119	0,1284	0,2785	0,1450	0,2078	0,0940	0,2257	0,1242
Litvanya	0,1575	0,1756	0,1384	0,2849	0,0596	0,0961	0,1079	0,3001	0,2399
Lüksemburg	0,1960	0,0992	0,1264	0,2515	0,0936	0,1959	0,1373	0,3054	0,3084
Macaristan	0,1896	0,1151	0,1765	0,2628	0,1802	0,2625	0,1146	0,1040	0,0689
Malta	0,2116	0,0562	0,1625	0,2644	0,0339	0,1766	0,1839	0,2250	0,1677
Hollanda	0,3171	0,0196	0,1104	0,2596	0,0955	0,2775	0,1726	0,2463	0,2458
Avusturya	0,2207	0,0881	0,1324	0,2520	0,2004	0,2389	0,1106	0,1818	0,1566
Polonya	0,1114	0,0912	0,0523	0,2617	0,2815	0,0580	0,0900	0,2124	0,1463
Portekiz	0,1741	0,0801	0,1024	0,2828	0,0776	0,1648	0,0960	0,1904	0,1323
Romanya	0,0225	0,2504	0,3068	0,1669	0,1762	0,0650	0,2199	0,0230	0,0240
Slovenya	0,1243	0,0626	0,0703	0,2634	0,2870	0,1552	0,1159	0,2184	0,1102
Slovakya	0,1489	0,1119	0,1204	0,1873	0,1915	0,2217	0,1779	0,1599	0,0807
Finlandiya	0,3134	0,1008	0,1625	0,2434	0,2556	0,2126	0,0846	0,1612	0,1072
İsveç	0,2298	0,0419	0,1144	0,2817	0,1251	0,3242	0,1039	0,2689	0,2141
Türkiye	0,0514	0,3538	0,3449	0,0256	0,1560	0,0440	0,1373	0,1572	0,1699

Normalizasyon işlemlerinin tamamlanmasının ardından, LOPCOW yöntemiyle elde edilen kriter ağırlıkları, Eşitlik (10) kullanılarak AROMAN yöntemine entegre edilmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan ağırlıklandırılmış normalize karar matrisi Tablo 5'te sunulmaktadır. Ayrıca, aynı tabloda yer alan fayda tipi kriterler için A_i ve maliyet tipi kriterler için L_i değerlerinin toplamaları, sırasıyla Eşitlik (11) ve Eşitlik (12) esas alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. AROMAN Ağırlıklandırılmış Normalize Karar Matrisi (A_i ve L_i değerleri ile)

	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	K ₈	K ₉	L_i	A_i
Belçika	0,0188	0,0144	0,0129	0,0447	0,0138	0,0130	0,0145	0,0261	0,0160	0,0417	0,1324
Bulgaristan	0,0063	0,0208	0,0157	0,0360	0,0259	0,0033	0,0386	0,0202	0,0089	0,0751	0,1005
Çek Cum.	0,0239	0,0114	0,0091	0,0340	0,0214	0,0149	0,0110	0,0142	0,0053	0,0315	0,1136
Danimarka	0,0241	0,0100	0,0208	0,0436	0,0109	0,0183	0,0090	0,0278	0,0156	0,0398	0,1403
Almanya	0,0150	0,0112	0,0255	0,0404	0,0071	0,0217	0,0147	0,0157	0,0121	0,0513	0,1120
Estonya	0,0205	0,0169	0,0222	0,0394	0,0137	0,0160	0,0045	0,0238	0,0089	0,0436	0,1222
İrlanda	0,0258	0,0091	0,0031	0,0404	0,0005	0,0191	0,0024	0,0359	0,0255	0,0145	0,1473
Yunanistan	0,0151	0,0243	0,0035	0,0204	0,0066	0,0014	0,0252	0,0232	0,0114	0,0530	0,0782
İspanya	0,0223	0,0192	0,0269	0,0433	0,0063	0,0165	0,0137	0,0272	0,0176	0,0598	0,1332
Fransa	0,0189	0,0204	0,0145	0,0460	0,0085	0,0172	0,0159	0,0258	0,0193	0,0508	0,1358
Hırvatistan	0,0186	0,0160	0,0012	0,0325	0,0175	0,0064	0,0122	0,0209	0,0073	0,0294	0,1031

İtalya	0,0117	0,0266	0,0194	0,0400	0,0189	0,0103	0,0111	0,0120	0,0046	0,0571	0,0975
Kıbrıs	0,0136	0,0213	0,0229	0,0332	0,0032	0,0145	0,0453	0,0354	0,0200	0,0895	0,1199
Letonya	0,0114	0,0162	0,0150	0,0423	0,0111	0,0179	0,0123	0,0261	0,0098	0,0435	0,1187
Litvanya	0,0154	0,0255	0,0161	0,0433	0,0046	0,0083	0,0141	0,0347	0,0190	0,0557	0,1252
Lüksemburg	0,0191	0,0144	0,0147	0,0382	0,0072	0,0169	0,0180	0,0353	0,0245	0,0471	0,1412
Macaristan	0,0185	0,0167	0,0206	0,0399	0,0139	0,0226	0,0150	0,0120	0,0055	0,0523	0,1124
Malta	0,0207	0,0082	0,0189	0,0402	0,0026	0,0152	0,0241	0,0260	0,0133	0,0512	0,1179
Hollanda	0,0310	0,0028	0,0129	0,0395	0,0073	0,0239	0,0226	0,0284	0,0195	0,0383	0,1496
Avusturya	0,0216	0,0128	0,0154	0,0383	0,0154	0,0206	0,0145	0,0210	0,0124	0,0427	0,1293
Polonya	0,0109	0,0132	0,0061	0,0398	0,0216	0,0050	0,0118	0,0245	0,0116	0,0311	0,1134
Portekiz	0,0170	0,0116	0,0119	0,0430	0,0060	0,0142	0,0126	0,0220	0,0105	0,0361	0,1126
Romanya	0,0022	0,0363	0,0358	0,0254	0,0135	0,0056	0,0288	0,0027	0,0019	0,1009	0,0512
Slovenya	0,0121	0,0091	0,0082	0,0400	0,0221	0,0134	0,0152	0,0252	0,0087	0,0325	0,1215
Slovakya	0,0145	0,0162	0,0140	0,0285	0,0147	0,0191	0,0233	0,0185	0,0064	0,0536	0,1017
Finlandiya	0,0306	0,0146	0,0189	0,0370	0,0197	0,0183	0,0111	0,0186	0,0085	0,0446	0,1327
İsveç	0,0224	0,0061	0,0133	0,0428	0,0096	0,0279	0,0136	0,0311	0,0170	0,0330	0,1508
Türkiye	0,0050	0,0513	0,0402	0,0039	0,0120	0,0038	0,0180	0,0182	0,0135	0,1095	0,0563

Maliyet (L_i) ve Fayda (A_i) değerlerinin λ kuvvetleri sırasıyla Eşitlik (13) ve Eşitlik (14) yardımıyla hesaplanır. Bu çalışmada ele alınan karar probleminde, toplamda 3 maliyet ve 6 fayda kriteri bulunduğundan, λ değeri bu doğrultuda 1/3 olarak kabul edilmiştir. AROMAN yönteminin son aşamasında, Eşitlik (15) kullanılarak $\hat{A}_i$ ve $\hat{L}_i$ değerleri arasındaki farklar hesaplanmış ve bu farklara göre alternatiflerin en iyiden en kötüye doğru sıralaması yapılmıştır.

Tablo 6. AROMAN A_i , L_i , $\hat{A}_i - \hat{L}_i$, R_i değerleri ve Nihai Sıralama

	$\hat{L}_i$	$\hat{A}_i$	$\hat{A}_i - \hat{L}_i$	R_i	Sıra
Belçika	0,3469	0,2598	-0,0871	0,9166	8
Bulgaristan	0,4219	0,2162	-0,2057	0,8141	26
Çek Cum.	0,3159	0,2346	-0,0813	0,9219	7
Danimarka	0,3414	0,2700	-0,0714	0,9311	4
Almanya	0,3716	0,2324	-0,1392	0,8700	20
Estonya	0,3519	0,2463	-0,1056	0,8997	14
İrlanda	0,2438	0,2789	0,0351	1,0357	1
Yunanistan	0,3757	0,1829	-0,1929	0,8246	24
İspanya	0,3911	0,2608	-0,1303	0,8778	17
Fransa	0,3703	0,2642	-0,1061	0,8993	1
Hırvatistan	0,3086	0,2199	-0,0887	0,9151	9
İtalya	0,3851	0,2118	-0,1733	0,8409	23
Kıbrıs	0,4473	0,2432	-0,2042	0,8153	25
Letonya	0,3517	0,2415	-0,1102	0,8956	1
Litvanya	0,3820	0,2503	-0,1317	0,8766	19
Lüksemburg	0,3611	0,2711	-0,0900	0,9139	10
Macaristan	0,3739	0,2329	-0,1410	0,8685	21
Malta	0,3713	0,2405	-0,1308	0,8774	18
Hollanda	0,3372	0,2818	-0,0554	0,9462	3
Avusturya	0,3495	0,2556	-0,0939	0,9104	11
Polonya	0,3145	0,2343	-0,0802	0,9230	6
Portekiz	0,3306	0,2332	-0,0974	0,9072	13
Romanya	0,4655	0,1380	-0,3275	0,7207	27
Slovenya	0,3190	0,2454	-0,0736	0,9290	5
Slovakya	0,3770	0,2179	-0,1591	0,8529	22

	$\hat{L}_i$	$\hat{A}_i$	$\hat{A}_i - \hat{L}_i$	R_i	Sıra
Finlandiya	0,3547	0,2601	-0,0946	0,9097	12
İsveç	0,3209	0,2833	-0,0375	0,9632	2
Türkiye	0,4784	0,1469	-0,3314	0,7179	28

Ülkelere ilişkin elde edilen nihai performans değerleri ve sıralamalar, Tablo 6'nın son sütununda gösterilmektedir. Bu değerlendirme doğrultusunda, en yüksek performans değeri ile öne çıkan ülke İrlanda (1,0357) olarak belirlenmiştir. İrlanda'yı sırasıyla İsveç (0,9632), Hollanda (0,9462), Danimarka (0,9311) ve Slovenya (0,9290) takip etmektedir. Öte yandan, en düşük performans değeri Türkiye'ye (0,7179) aittir. Bu sonuç, belirlenen kriterler çerçevesinde Türkiye'nin diğer ülkelerle kıyaslandığında görece daha düşük bir performans sergilediğini ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Avrupa Birliği'nin 2030 eğitim vizyonu doğrultusunda belirlenen dokuz temel gösterge esas alınarak, AB üyesi 27 ülke ile Türkiye'nin eğitim performanslarını ÇKKV yaklaşımlarından LOPCOW ve AROMAN yöntemleriyle nesnel biçimde analiz etmiştir. Sürecin ilk aşamasında, LOPCOW yöntemiyle kriterlerin göreceli ağırlıkları objektif verilere dayalı olarak belirlenmiş; ikinci aşamada ise ülkeler AROMAN yöntemi aracılığıyla eğitim performansları açısından sıralanmıştır.

Analiz sonuçları, eğitimde dijital yeterlik, kapsayıcılık ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin performansı belirleyen temel unsurlar hâline geldiğini ortaya koymuştur. LOPCOW yöntemiyle elde edilen kriter ağırlıkları incelendiğinde; “erken çocukluk eğitimi”, “NEET oranı” ve “temel dijital beceriler”in öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, eğitim politikalarında erken müdahale, genç istihdamı ve temel yeterliklerin güçlendirilmesine yönelik stratejik önceliklerin gerekliliğini göstermektedir. AROMAN yöntemiyle yapılan sıralamada, İrlanda, İsveç, Hollanda ve Danimarka yüksek performans sergileyen ülkeler olarak öne çıkarken; Türkiye'nin, Romanya ve Bulgaristan ile birlikte alt sıralarda yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye'nin bu konumlanışı, özellikle erken çocukluk eğitimi, dijital beceriler ve yaşam boyu öğrenme gibi alanlarda yapısal politika ihtiyacını açık biçimde göstermektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dijital beceriler, yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilirlik temelli öğrenme çıktıları bakımından AB eğitim politikalarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Ancak NEET oranı, bölgesel eşitsizlikler ve öğretmen yeterlikleri gibi alanlarda reform gereksinimi devam etmektedir. Bu durum, Türkiye'nin eğitimde niteliksel dönüşüm kapasitesini artırabilmesi için sistematik ve veriye dayalı politika tasarımlarına yönelmesi gerektiğini göstermektedir. LOPCOW ve AROMAN yöntemlerinin birlikte kullanımı, yalnızca teknik bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda politika yapıcılar için işlevsel bir karar destek mekanizması olarak değerlendirilmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, eğitimde stratejik önceliklerin bilimsel temellere dayalı olarak belirlenmesine olanak sağlamış; dönüşümün yönünü açık ve nesnel biçimde ortaya koymuştur. Bu çerçevede, çok kriterli analizlerin yalnızca akademik katkı sağlamasının ötesinde, kamu politikalarının yeniden yapılandırılmasında kullanılabilir veri setlerine dönüştürülmesi; ulusal eğitim reformlarının stratejik derinliğini artıracaktır. Gelecek çalışmalarda, farklı ÇKKV yöntemleri aracılığıyla ülkelerin eğitim performansları değerlendirilebilir ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı biçimde analiz edilebilir. Ayrıca, LOPCOW ve AROMAN yöntemleri farklı seçim ve sıralama problemlerinin çözümünde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AKDAĞ, S. (2025). “OECD Ülkelerinin Lojistik Performans Endeksine göre LOPCOW tabanlı CoCoSo Yöntemiyle Değerlendirilmesi”, 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu, Balıkesir, Türkiye, 19 - 22 Mart 2025, 219-227
- BAKIR, M., ve İNCE, F. (2024). “Havayolu İşletmelerinde Yolcu Memnuniyetinin LOPCOW-AROMAN Modeliyle Analizi: Star Alliance Stratejik Ortaklığı Uygulaması”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 81, 168–189.
- BEKTAŞ, S. (2022). “Türk Sigorta Sektörünün 2002-2021 Dönemi için MEREC, LOPCOW, COCOSO, EDAS ÇKKV Yöntemleri ile Performansının Değerlendirilmesi”, BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar Dergisi, 16(2), 144–256.

- BEKTAŞ, S. (2023). “Özel Sermayeli Bir Mevduat Bankasının Sürdürülebilirlik Performansının Hibrit ÇKKV Modeliyle Değerlendirilmesi: 2009-2021 Dönemi Akbank Örneği”, İzmir İktisat Dergisi, 38(4), 884–907.
- BEKTAŞ, S., ve BAYKUŞ, O. (2024). “CRITIC-AROMAN Yöntemleri ile Makro Göstergeler Işığında MINT Ülkelerinin Makroekonomik Performansının Değerlendirilmesi: 2020-2023 Dönemi Analizi”, Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 61(669), 29–51.
- BOŠKOVIĆ, S., ŠVADLENKA, L., JOVČIĆ, S., DOBRODOLAC, M., SIMIĆ, V. ve BACANIN, N. (2023a). “An Alternative Ranking Order Method Accounting for Two-Step Normalization (AROMAN)—A Case Study of the Electric Vehicle Selection Problem”. IEEE, 11(23037967), 39496–39507.
- BOŠKOVIĆ, S., ŠVADLENKA, L., DOBRODOLAC, M., JOVČIĆ, S., ve ZANNE, M. (2023b). “An Extended AROMAN Method for Cargo Bike Delivery Concept Selection”, Decision Making Advances, 1(1), 1–9.
- ČUBRANIĆ-DOBRODOLAC, M., JOVČIĆ, S., BOŠKOVIĆ, S. ve BABIĆ, D. (2023). “A Decision-Making Model for Professional Drivers Selection: A Hybridized Fuzzy–AROMAN–Fuller Approach”, Mathematics, 11(13), 2831.
- ÇİLEK, A. ve ŞEYRANLIOĞLU, O. (2025). “Measuring the Financial Performance of Reinsurance Companies in Türkiye with LODECİ, CRADIS and AROMAN MCDM Methods”. International Journal of Business and Economic Studies, 7(1), 1–18.
- DOBRODOLAC, M., BOŠKOVIĆ, S., JOVČIĆ, S. ve LAZAREVIĆ, D. (2024). “Sustainable Delivery Model Selection Using AROMAN Approach”, Decision Making Advances, 2(1), 73–82.
- DÜNDAR, S. (2024). Evaluation of Hands-on Entrepreneurship Trainings on the basis of Provinces, NUTS-I and NUTS-II Regions by Fuzzy BWM and AROMAN Methods”, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (61), 371–391.
- ECER, F. ve PAMUCAR, D. (2022). “A Novel LOPCOW-DOBI Multi-Criteria Sustainability Performance Assessment Methodology: An Application in Developing Country Banking Sector”, Omega, 112, 102690.
- GÜLER, A. (2024). “Türkiye’de Satışa Sunulan Elektrikli Araçların BWM ve LOPCOW Yöntemleriyle Ağırlıklandırılması ve Kriterlerin Sıralanması”, Ordu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, 14(1), 106–120.
- KAHREMAN, Y. (2024a). “D8 Ülkelerinin Ekonomik Performanslarının CRITIC/LOPCOW-Cocoso Modeli ile Değerlendirilmesi”, Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 534–559.
- KAHREMAN, Y. (2024b). “Türkiye’nin Sürdürülebilir Kalkınma ve Alt Boyut Performanslarının LOPCOW-CRADIS Yöntemi ile Belirlenmesi”, MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(4), 1411–1426.
- KOCAMUSTAFAOĞULLARI, E. (2007). “Çok kriterli karar verme semineri: Çok amaçlı karar verme”. TEPAV.
http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/Cok_Amacli_Karar_Verme.pdf
- ÖZEKENCİ, S. Y. (2024). “Financial Performance Measurement Of Companies İn The BIST Sustainability 25 Index with LBWA and MEREC-based CRADIS Methods”, Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty, 11(3), 1184–1211.
- ÖZTAŞ, T. ve ÖZTAŞ, G. Z. (2024). “Innovation Performance Analysis of G20 Countries: A Novel Integrated LOPCOW-MAIRCA MCDM Approach Including the COVID-19 Period”, Verimlilik Dergisi, 1–20.

- RONG, Y., YU, L., LIU, Y., SIMIC, V. ve GARG, H. (2024). “The FMEA Model based on LOPCOW-ARAS Methods with Interval-Valued Fermatean Fuzzy Information for Risk Assessment of R&D Projects in Industrial Robot Offline Programming Systems”, *Computational and Applied Mathematics*, 43(1), 25.
- ŞAHİN MACİT, N. (2023). “Seçilmiş Avrupa ve Orta Asya Ülkelerinin Makroekonomik Performansının CILOS Temelli AROMAN Yöntemi ile Değerlendirilmesi”, *Eurasian Business and Economics Journal*, 34, 31–48.
- TAŞCI, M. Z. (2023). “Piyasa Çarpanlarıyla Performans Analizi: BIST Sigorta Şirketleri”, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1211–1224.
- ULUTAŞ, A., BALO, F. ve TOPAL, A. (2023). Identifying the Most Efficient Natural Fibre for Common Commercial Building Insulation Materials with an Integrated PSI, MEREC, LOPCOW and MCRAT Model”, *Polymers*, 15(6), 1500.
- YALMAN, İ. N., KOŞAROĞLU, Ş. M. ve IŞIK, Ö. (2023). “2000-2020 Döneminde Türkiye Ekonomisinin Makroekonomik Performansının MEREC–LOPCOW–MARCOS Modeliyle Değerlendirilmesi”, *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 60(664), 57-86.
- YAŞAR, E. ve ÜNLÜ, M. (2023). “Üniversitelerde Sürdürülebilirliğin İncelenmesi: LOPCOW Ve MEREC Tabanlı Cocoso Yöntemleriyle Çevreci Üniversitelerin Analizi”, *Journal of Business Academy*, 4(2), 125–142.

Makale id= 85

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6235-1197

| 322

Sanatsal Üretim Biçimi Olarak XR Teknolojilerinin Kullanımı**Araştırmacı Soyhan Baltacı¹, Doç.Dr. Ertan Toy¹**¹Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Soyhan Baltacı

Özet: Çevresel sanatın içerisinde yer alanda doğa ve çevre dengesi kavramlarının sanatçılar tarafından yorumlanması ve bu alanda sanatçıların üretimlerinin genişletilmiş gerçeklik teknolojileri ile görselleştirilmesinin yeterince literatürde irdelenmediği gözlemlenmektedir. Buna ek olarak genişletilmiş gerçeklik teknolojilerinin kullanan sanatçıların çevresel sanat bağlamında yer alan doğa kavramını yorumlarının ülke içerisindeki faaliyetleri içerisinde yeterli alana sahip olunmadığı ve irdelenmediği gözlemlenmiştir. Bu alanda sanat galerileri, sanatçı atölyeleri, müzeler ve inisiyatiflerin içerisinde faaliyet gösteren, genişletilmiş gerçeklik teknolojilerini çevresel sanat bağlamında kullanan sanatçıların eserleri incelenmiş ve burada çevresel sanat eserlerinin izleyici ile etkileşimlerinin sanat eserlerine sunduğu katkılar araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, çevresel sanat bağlamında üretim yapan sanatçıların izleyici etkileşimine önem verdikleri çalışmalarda genişletilmiş gerçeklik teknolojilerini uygulama biçimlerini araştırmaktır. Bu teknolojinin desteği ile izleyici etkileşimi ve çevresel sanat arasında bir bağ kurarak bu teknolojinin sanat alanında kullanımı yaygınlaştırmak ve bu alanda üretim yapmak isteyen sanatçılara bir alternatif oluşturmaktır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Genişletilmiş Gerçeklik, Tasarım, Yeni Medya**The Use of XR Technologies As a Form of Artistic Production**

Abstract: It is observed that the interpretation of the concepts of nature and environmental balance within environmental art by artists and the visualization of the artists' productions in this field with extended reality technologies have not been sufficiently examined in the literature. In addition, it has been observed that the interpretations of the concept of nature within the context of environmental art by artists using extended reality technologies have not had sufficient space and have not been examined within their activities within the country. In this field, the works of artists operating in art galleries, artist workshops, museums and initiatives, who use extended reality technologies within the context of environmental art, have been examined and the contributions of the interactions of environmental artworks with the audience to the artworks have been investigated. The aim of this study is to investigate the ways in which artists producing in the context of environmental art apply extended reality technologies in their works where they attach importance to audience interaction. With the support of this technology, it is to establish a connection between audience interaction and environmental art, to popularize the use of this technology in the field of art and to create an alternative for artists who want to produce in this field.

Keywords: Art, Extended Reality, Design, New Media**GİRİŞ**

Sanatçılar, içerisinde bulundukları dönemin teknik imkânlarını değerlendirerek yaratıcı süreçleri ve sanatsal pratiklerini geliştirirler. İlk bakışta en belirgin örnek fotoğraf makinesinin gelişmesi gibi duruyor olsa da sanatçılar yaratım süresince pek çok farklı dinamikleri eserler üretim süreçlerine aktarmışlardır. Buradaki önemli faktör ise sanatçıların teknolojik gelişmeleri takip eder iken, bir yandan bu süreçlerin içerisinde katkıda bulunmalarıdır. Örneğin geçmiş dönemlerde sanatçılar teknolojik gelişmelerin ışığında eserlerinde kullanacakları araçları yalnızca birer araç olarak kullanır iken,

günümüzde pek çok sanatçı, yaratım potansiyelleri açısından görsel oluşturma araçları olarak kabul edilen bilgisayar donanımları “dijital çizim kalemli veya yazılımları” için birer geliştirici halini almışlardır.

1. GENİŞLETİLMİŞ GERÇEKLIK

1.1 Geniştirtilmiş Gerçeklik Teknolojisi Tanımı ve Temel Bileşenleri

Bir üst tanım olarak ortaya çıkan Geniştirtilmiş Gerçeklik, bireylerin dijital teknolojileri kullanarak dijital evrenler ortaya koymasına, fiziki ortamın içerisinde dijital üç boyutlu görsel ya da sistemleri eklemesi noktasında tasarımcılar ve günümüzde sanatçılar tarafından kullanılan bir teknolojidir.

Sanat, tasarım, mimari, mühendislik, reklam, eğitim vb. pek çok farklı amaçlarda kullanılabilen genişletilmiş gerçeklik, yıllar içerisinde ekipmanların gelişmesi sebebiyle kullanıcı deneyimlerini oldukça geliştirmiş ve gerçeklik konusunda sınırlarını geliştirmiştir.

Kullanıcı etkileşimi açısından da önemli bir teknoloji olan genişletilmiş gerçeklik, gelişen ekipmanlar ile deneyimlerin sınırlarını daha da genişletmektedir. Tüm bu teknolojilerin kullanıcılara sunmuş olduğu deneyim, hareket alanlarına göre farkları ve hareket özellikleri bulunmaktadır. Potansiyelleri açısından incelendiğinde uygulama alanları değişim gösterebilen bu teknolojilerin hepsini içerisine alan genişletilmiş gerçeklik ise pek çok farklı amaçlarda kullanım alanı olan teknolojilerdir (Eres, 2020).

1.2 2000–2010: Temel Denemeler ve Bilimsel Görselleştirme

Bu dönemde SG çoğunlukla bilimsel simülasyonlar ve eğitim amaçlı çevresel modellemeler için kullanılmıştır.

Özellikle çevresel planlama, sürdürülebilir şehircilik ve doğal afet simülasyonları gibi alanlarda prototip SG sistemleri geliştirilmeye başlanmıştır.

Ancak bu dönem çalışmaları daha çok akademik laboratuvarlar ve teknik kurumlarla sınırlı kalmıştır.

Sanal gerçeklik teknolojilerinin ekolojik sorunlara yönelik kullanımı, dijital teknolojilerin artan erişilebilirliğiyle birlikte özellikle 2010 sonrası dönemde gelişme göstermiştir. Bu gelişme, hem çevre bilinci yaratma hem de iklim değişikliği, ormansızlaşma, biyoçeşitlilik kaybı gibi küresel ekolojik meseleleri deneyimsel anlatılarla görünür kılma çabasıyla doğrudan ilişkilidir.

1.3 2010–2015: Deneyimsel Dönüşüm ve Sanatsal Temsillerin Başlangıcı

2010’ların başında düşük maliyetli SG gözlüklerinin (örneğin Oculus Rift DK1’in 2012’de tanıtılması) yaygınlaşmasıyla, SG tabanlı çevresel farkındalık projeleri kamusal alanda daha fazla görünürlük kazanmaya başlamıştır.

Bu dönemde "immersive storytelling" (sürükleyici hikâye anlatıcılığı), SG projelerinde kullanılmaya başlanmıştır.

1.4 Ekolojik Sorunlar ve GG Teknolojisinin Kesişimi: Tarihsel Bir Bakış

Stanford Virtual Human Interaction Lab (Stanford Üniversitesi), çevresel empati geliştirmeye yönelik deneysel VR uygulamaları geliştiren ilk laboratuvarlardan biridir. Özellikle Jeremy Bailenson’un liderliğindeki ekip, "Be the Ocean" ve "Tree" gibi çalışmalarda VR’ın çevresel empati üzerindeki etkisini incelemiştir.

2. ÖNE ÇIKAN ÖRNEKLER:

"Tree" (2017): Yağmur ormanlarındaki bir ağacın yaşam döngüsünü deneyimletir.

"This is Climate Change" (2018): Lucid Dreams Productions tarafından geliştirilen bu dört bölümlük VR belgesel, orman yangınları, kuraklık ve açlık gibi konuları işler. "Coral Compass" ve "Drop in the Ocean": Deniz ekosistemlerine dair etkileşimli VR deneyimler sunar.

Eğitim teknolojileri içinde de VR, sürdürülebilirlik temelli içeriklerle entegre edilmeye başlanmıştır (ör. Google Expeditions, National Geographic VR içerikleri).

2003 yılında Jeremy Bailenson ve Thomas More Storke tarafından Stanford Üniversitesi'nde kurulan "Virtual Human Interaction Lab", SG teknolojisini kullanarak projeler üretmektedir.

Buna ek olarak çevresel etkileri inceleyip bunlar ile ilgili çekimler yapmaktadırlar. Bu çekimleri etkileşimsel boyuta aktarmak için çalışmalar yapan grup ise, bu araştırmaları izleyiciye daha katılımsal özellikte sunabilmek için SG teknolojilerini kullanmayı seçmiş, bu süreçte de laboratuvar kurulmuştur. Çevresel empati geliştirmeye yönelik deneysel VR uygulamaları geliştiren ilk laboratuvarlardan biridir. Özellikle Jeremy Bailenson'un liderliğindeki ekip, "Be the Ocean" ve "Tree" gibi çalışmalarda SG'nin çevresel empati üzerindeki etkisini incelemiştir.

Özellikle çevre bilimleri eğitimi ve farkındalık artırımı amacıyla geliştirilen bu uygulama, bilişsel öğrenmeyi duysal katılım ile birleştirerek, kullanıcıda empati ve çevresel sorumluluk duygusunu güçlendirmeyi hedeflemektedir. The Crystal Reef, ekolojik gerçekliklerin aktarımında SG teknolojisinin pedagojik ve etik boyutlarını tartışmaya açması bakımından da çevresel medya çalışmaları içinde önemli bir örnek teşkil etmektedir (Alice, 2016).

Üç boyutlu modellemelerin ya da animasyonların olmadığı bu projede, görselleştirme açısından dönemin koşullarına göre çok yüksek değerlere sahip değildir. Ancak iletmesi gereken mesaj açısından oldukça değerli ve etkili bir proje olarak ortaya çıkmıştır. İzleyiciler bu belgesel özellikleri barındıran SG deneyimini bilgisayar, telefon veya giyilebilir ekranlar ile deneyimleyebilmektedir.

2016 yılında okyanuslardaki asitlenme ile ilgili çalışmalar yapan ve bu konuyu izleyicilere SG ortamında yansıttıkları "Ocean Acidification Experience" adlı projede araştırmacı grup, Betty Moore Vakfı ve Stanford Woods Çevre Enstitüsü'nden fon almıştır. İmkânsız mümkün kılan bir eğitim deneyimi tasarladılar: okyanusun görünmez CO₂ moleküllerini emmesini, kayalık bir resifin bozulmasını ve okyanus asitlenirken deniz yaşamının yok olması konularını SG ortamına taşımışlardır.

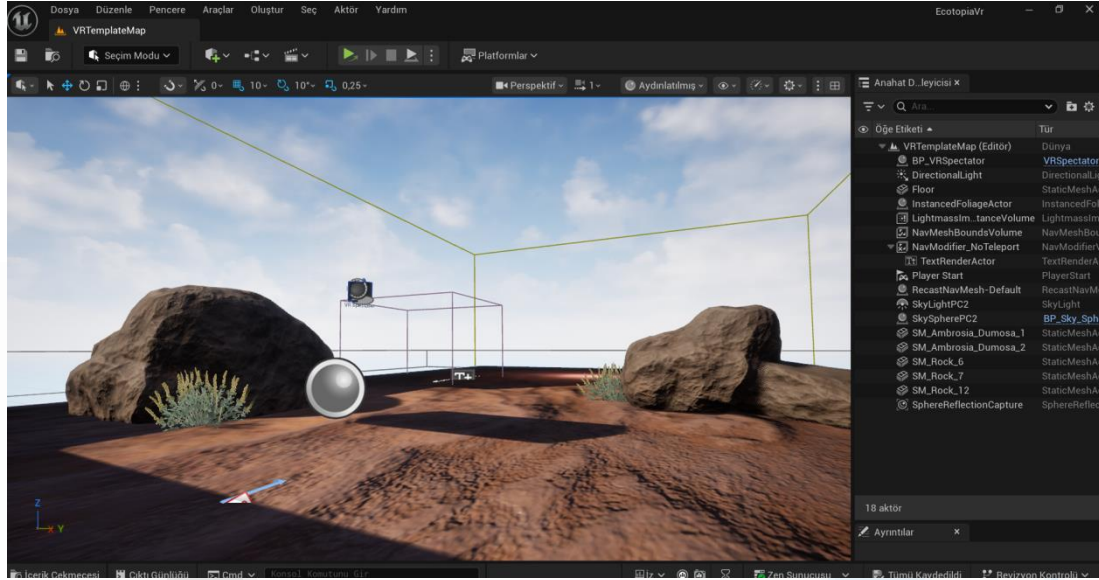


Şekil 1: Ocean Acidification Experience SG Ortamından Görüntü (Geogarage, 2016).

ABD Senatosu ve Palau Ulusal Kongresi de dahil olmak üzere dünyanın dört bir yanındaki karar ve politika yapıcılara sunulan proje, yayınlandığı tarihten bu yana 100'den fazla ülke ve bölgede incelenmiş ve Fransızca, İtalyanca ve Portekizce 'ye çevrilmiştir (Schaffhauser, 2016).

Buna göre hazırlanan video doküman çalışması da internet üzerinden SG teknolojisini temel anlamda deneyimlemek isteyen her ziyaretçi için kullanıma açık halde sunulmuştur. Burada birbirinden farklı su altı görünüşleri video olarak kayıt edilmiştir. Panoramik olarak kayıt edilen bu videolar bilgisayar ortamında deneyimlenebilmektedir (Bonasio, 2016).

SG ortamının tasarlanması, yeni fikirlerin ve senaryoların da deneyimlenmesi anlamında önem taşımaktadır. Gelecek tasvirleri üzerine fikirler üreten sanatçı ve tasarımcılar, bu fikirlerini sanal ortamda görselleştirerek, iklim sorunları ve ekolojinin gelecekteki durumu ile ilgili izleyicilere deneyim sunmak istemektedir. SG teknolojisinin sanat ortamına sunmuş olduğu konulardan biri de gösteri ve sergileme alanında yeni ufuklar geliştirmiş olmasıdır.

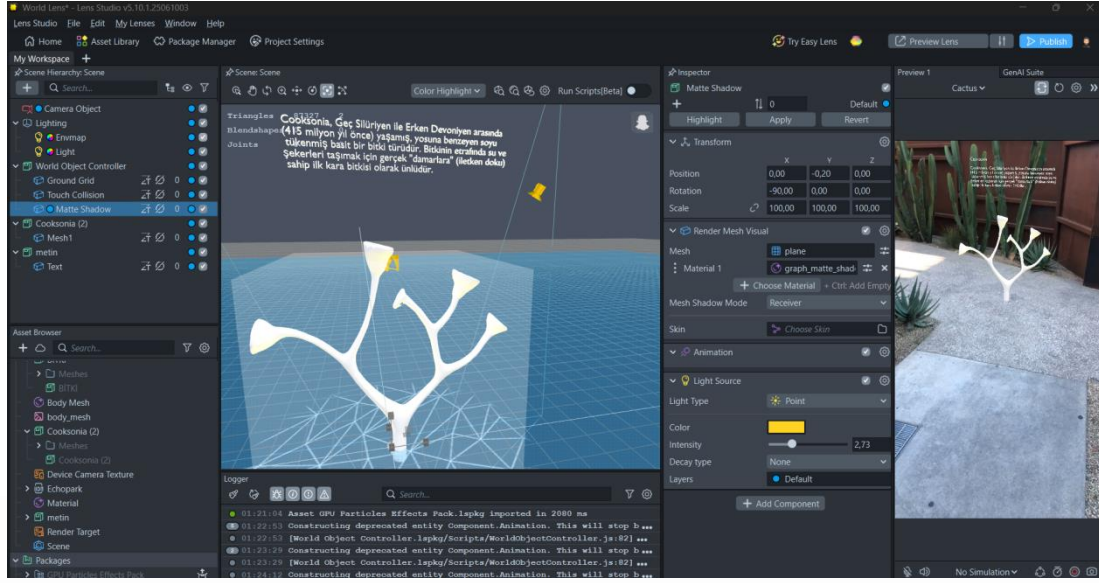


Şekil 3: Unreal Engine Oyun Motoru ile SG Denemesi

Şekil 3'te görüldüğü gibi SG mekânları, belirli şehirlerin iklim konularındaki gelecek aksiyonlarını tasvir etmektedir. Burada Soyhan Baltacı'nın yapmış olduğu çalışma, sanal gerçeklik alanında yapılan bir projedir. Unreal adında bir oyun motoru aracılığıyla bilgisayar ortamında tasarlanan üç boyutlu sanal mekân, giyilebilir ekran ile deneyimlenebilmektedir. Üç boyutlu olarak modellenen doğaya ilişkin şekiller, burada izleyiciye doğa kavramına ilişkin görsel olarak gerçekçi bir hissiyat vermekte, buna ilişkin olarak izleyiciler sanal mekânda gerçeklik hissini deneyimleyebilmektedir.

Genişletilmiş gerçeklik teknolojileri, doğrudan izleyicilere etkileşimsel anlamda gerçekçi bir hissiyat yaşatır iken, ilk ortaya çıkışından günümüze kadar olan süreçte cihazların işlem kapasitelerinin gelişimi ile birlikte değişmiştir. Buradaki noktalardan biri de, işlem kapasiteleri artan bu cihazların ebatlarının büyütülmesi, günlük yaşamın pratik kullanımına sunulmasını geciktirmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve ilerleyen süreçte ise bu durum tam tersine kendini göstermiş, giyilebilir ekran cihazları bilgisayarlardan bağımsız ve daha hafif olmaya başlamıştır.

Sistem gereksinimi ve maliyet açısından daha uygun olması sebebiyle ülkemizde yoğun olarak kullanılan genişletilmiş gerçeklik teknolojileri arasında arttırılmış gerçeklik teknolojisi gösterilebilir.



Şekil 4: Soyhan Baltacı'nın AG Eser Çalışması

Şekil 4'te yer alan çalışma, snapAR yazılımı ile gerçekleştirilmiş, sanatçı Soyhan Baltacı'nın yapmış olduğu bir arttırılmış gerçeklik filtresi olarak izleyicilere sunulan bir sanat çalışmasıdır. Sanatçının nesli tükenmiş bitkilerin arşivlerde yer alan görsel referanslarından yola çıkarak ortaya çıkardığı üç boyutlu modelleri AG'ye aktardığı bu proje, arttırılmış gerçeklik teknolojisini kullanarak izleyicilere sanatsal bir deneyim katmak istemektedir. Buradaki amaç, sanatçının yalnızca çevresel anlamda toplumsal bir farkındalık aşımak değil, aynı zamanda sanatı günlük yaşamımızın en pratik alanlarında deneyimlenebilen bir olgu haline getirmektir.

SONUÇ

SG ortamının izleyicideki kurgusal mekân etkisi, tasarımcı yahut sanatçının önceden bilgisayar ortamında hazırlamış olduğu mekân tasarımlarının görsel özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Buradaki temel noktalardan biri olan tasarımın estetik ve diyalog boyutu, izleyicinin bir sanat eseri ile iletişimde temel noktayı işaret etmektedir. Sanal mekânın içerisindeki etkileşimsel teknikler el takip, göz takip, yapay zekâ ile yeniden görsel üretim" gibi özellikler ise teknolojik boyut özellikleri olarak bir diğer önemli noktayı oluşturur (Balakrishna, 2023).

Ceren Bostancı, "Sanat ve Tasarımda Sanal Gerçeklik Teknolojisi" adlı makalesinde, SG teknolojisinin etkileşimsel boyutunu şu şekilde tanımlar;

"Sanal gerçeklik deneyimi, yalnızca teknik bir sistemin kullanımıyla sınırlı olmayan; insan algısı, bilişsel süreçler ve duyuşsal tepkilerle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Bu deneyimin niteliğini belirleyen temel unsurlar, kullanıcının sanal ortama ne ölçüde dâhil olduğunu, bu ortamı ne kadar "gerçek" hissettiğini ve hem psikolojik hem de fizyolojik olarak nasıl tepkiler verdiğini açıklayan kavramlar etrafında tanımlanır" (Bostancı, 2025).

Bostancı'nın bu tanımı, SG teknolojisinin "gerçeklik" tanımının doğrudan "etkileşim" kavramına bağlı olduğunu ifade etmiştir. İzleyici, SG teknolojisi ile tasarlanmış bir mekânı deneyimler iken, önceden tasarlanmış etkileşimsel özellikler, izleyicinin mekânı daha gerçekçi bulmasını sağlamaktadır.

Genişletilmiş gerçeklik, kullanıcılara daha sürükleyici ve ilgi çekici bir sosyal medya deneyimi sağlayabilir. Geleneksel sosyal medya platformları aracılığıyla imkânsız olan bir varlık ve bağlantı hissi yaratabilir. Buna sanal konserler, sosyal oyunlar ve kullanıcıların fiziksel dünyada imkânsız olan şekillerde başkalarıyla etkileşime girmesini sağlayan sürükleyici sanal ortamlar dâhil olabilir (Lau, 2023).

Kaynakça

- Alice. (2016, Temmuz 13). *Can Virtual Reality Help Save Our Coral Reefs?* Haziran 23, 2025 tarihinde techtrends: https://techtrends.tech/tech-trends/can-virtual-reality-help-save-our-coral-reefs/?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı
- Antmen, A. (2014). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. Sel Yayıncılık.
- Balakrishna, S. (2023, Ağustos 25). *What Is The Advent And Future Of AI In AR/VR Gaming Technology?* Haziran 27, 2025 tarihinde forbes: <https://www.forbes.com/councils/forbestechcouncil/2025/06/26/how-to-build-a-high-growth-saas-marketplace/> adresinden alındı
- Bedard, P. (2021, Ekim 3). *Review: WE LIVE IN AN OCEAN OF AIR: The Essence of the Breath.* Haziran 27, 2025 tarihinde xrmust: <https://xrmust.com/xrmagazine/review-we-live-ocean-air/> adresinden alındı
- blogto. (2022, Ekim 1). *Seeing the Invisible: An Outdoor Augmented Reality Exhibition.* Haziran 24, 2025 tarihinde blogto: <https://www.blogto.com/events/seeing-the-invisible-an-outdoor-augmented-reality-exhibition-toronto/> adresinden alındı
- Bonasio, A. (2016, Mayıs 12). *newsweek.* Haziran 22, 2025 tarihinde VR Tries to Make You Care About Coral Reefs: https://www.newsweek.com/vr-tries-make-you-care-about-coral-reefs-459378?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı
- Bostancı, C. (2025, Mayıs 31). Sanat ve Tasarımda Sanal Gerçeklik Teknolojisi. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 8(3), 346.
- Eres, Ü. (2020, Nisan 19). *Geleceğin Teknolojisi: Extended Reality (Genişletilmiş Gerçeklik).* Haziran 7, 2025 tarihinde medium: <https://medium.com/t%C3%BCrkiye/gelece%C4%9Fi%CC%87n-teknoloji%CC%87si%CC%87-geni%CC%87%C5%9Fleti%CC%87lmi%CC%87%C5%9Fger%C3%A7ekli%CC%87k-xr-e68a05e9d542> adresinden alındı
- Erkan Bayraktar, F. K. (2007). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. *Akademik Bilişim '07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 254). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Fang, R. (2025, Kasım). Exploring the Role of Virtual. *International Journal of e-Collaboration*, 1(21), 3.
- French, K. (2021, Ağustos 19). *phys.* Haziran 26, 25 tarihinde Sanal gerçeklik gezegenimizi kurtarabilir mi?: <https://phys.org/news/2021-08-virtual-reality-planet.html> adresinden alındı
- Giulia Wally Scurati, M. B. (2021, Ocak 18). Exploring the Use of Virtual Reality to Support. *Sustainability*, 6.
- Grace, E. (2025, Mart 26). *How Arcadia Earth Toronto is making sustainability interactive and unforgettable.* Haziran 24, 2025 tarihinde torontoobserver: https://torontoobserver.ca/2025/03/26/how-arcadia-earth-toronto-is-making-sustainability-interactive-and-unforgettable/?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı
- Kuğu, L. (2022, Kasım 2). *Artist Interview: Marshmallow Laser Feast.* Haziran 27, 2025 tarihinde gowithyamo: https://www.gowithyamo.com/blog/artist-interview-marshmallow-laser-feast?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı
- Kuo-Liang Ou, S.-T. C. (2021). Development of a Virtual Wetland Ecological System Using. *Institute of Learning Sciences and Technologies*, 3.
- Lau, M. (2023, Mayıs 29). *VR and the Future of Social Interaction.* Haziran 25, 2025 tarihinde insights.grcglobalgroup: <https://insights.grcglobalgroup.com/vr-and-the-future-of-social-interaction/> adresinden alındı
- newswire. (2023, Aralık 1). *Regenerate Canada, WWF's new immersive experience at Arcadia Earth Toronto, opens today.* Haziran 24, 2025 tarihinde newswire: <https://www.newswire.ca/news->

releases/regenerate-canada-wwf-s-new-immersive-experience-at-arcadia-earth-toronto-opens-today-843704378.html adresinden alındı

- Preet Kawal Singh Dhillon, H. T. (2024, Mart 16). Immersive realities: a comprehensive guide from virtual reality to metaverse. *Journal for the Education of Gifted*, 1(12), 30.
- Reid, S. (2017, Mayıs 22). *VR for Impact: inside Tree*. Haziran 28, 2025 tarihinde blog.vive: <https://blog.vive.com/us/vr-for-impact-inside-tree/> adresinden alındı
- Rubin, C. (2019, Ocak 18). *The Global Search for Education: The Reality of Deforestation — Coming to a Classroom Near You*. Haziran 28, 2025 tarihinde cmrubinworld: <https://cmrubinworld.medium.com/the-global-search-for-education-the-reality-of-deforestation-coming-to-a-classroom-near-you-e57b1a55568e> adresinden alındı
- Schaffhauser, D. (2016, Ekim 20). *blog.geogarage*. Haziran 23, 2025 tarihinde Stanford VR project takes students to oceans of the future: <https://blog.geogarage.com/2016/10/stanford-vr-project-takes-students-to.html> adresinden alındı
- Sharma, M. (2023, Şubat 18). *Seeing the Invisible': experiencing the phygital in botanical spaces*. Haziran 24, 2025 tarihinde stirworld: <https://www.stirworld.com/see-features-seeing-the-invisible-experiencing-the-phygital-in-botanical-spaces> adresinden alındı
- Victor Daniel Carmona, M. A. (2025, Şubat 26). The Ecology of Climate Change: Using Virtual Reality to Share,. *Education Sciences*, 11.
- Victor Daniel Carmona-Galindo, M. A. (2025, Şubat 26). The Ecology of Climate Change: Using Virtual Reality to Share,. *Education Sciences*, 3.
- Wassenberg, A. (2023, Temmuz 7). *Arcadia Earth Combines Immersive Art With Extended Reality To Focus On The State Of The Planet*. Haziran 24, 2025 tarihinde ludwig-van: https://www.ludwig-van.com/toronto/2023/07/07/preview-arcadia-earth-combines-immersive-art-extended-reality-focus-state-planet/?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı
- Wernhuar Tarng, J.-C. H. (2024, Kasım 16). Development of a VR360 Ecological System for Learning. *Applied Sciences*, 2.

Makale id= 60

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8966-0130>

| 329

1928-2009 Yılları Arasında Türk Dil Kurumu Tarafından Yayınlanan İmla Kılavuzlarında Yer Alan (^) Düzeltme İşaretli Kelimelerin Kullanım ve Yazım Özellikleri**Arş.Gör.Dr. Hamide Efil¹**¹Ordu Üniversitesi

Özet: Türk alfabesi, 1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen 1353 sayılı kanunla, Latin alfabesi esas alınarak oluşturulmuştur. Bu yeni alfabe, Türk dilinin fonetik yapısına uygun bir biçimde tasarlanmış olup toplamda 29 harften oluşmaktadır. Harf sistemini kullanan yazılarda üç çeşit imla düzeni vardır; sese, kökene ve geleneğe bağlı imla düzeni. Yeni alfabemizde ise söyleyişe bağlı bir imla düzeni esas alınmıştır. Söyleyişe dayalı imla özelliklerinden biri düzeltme işaretidir. Telaffuzda uzatma ve inceltme görevi gören düzeltme işareti, kullanım yerine göre üç gruba ayrılmıştır. Yazılışları bir anlamları farklı kelimeler için kullanılan düzeltme işareti, nispet î'si şeklinde kullanılan düzeltme işareti ve g, k, l ünsüzlerinden sonra gelen a ile u seslerinin ince okunduğunu göstermek için kullanılan düzeltme işareti olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışma söyleyişe dayalı imla meselelerinden biri olan düzeltme işareti üzerinde durmayı, 1928-2009 yılları arasında Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan imla kılavuzlarındaki düzeltme işareti bulunan kelimeleri tespit etmeyi ve özelliklerini sınıflandırarak vermiştir. Düzeltme işaretinin yer aldığı kelimeler kullanım alanlarına göre on başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilerek aktarılmıştır. Çalışmanın devamında ise tek bir imla kılavuzunda düzeltme işaretiyle kullanılan kelimeler ve 1928-2009 tarihleri arasındaki imla kılavuzlarında düzenli olarak tekrar eden düzeltme işaretli kelimeler verilmiştir. Yıllara göre hangi kılavuzda kaç kelimenin düzeltme işareti ile yazıldığı hem sayı hem de grafik olarak aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İmla, Düzeltme İşareti, Nispet î'si, İmlâ Lûgati, Türk Dil Kurumu.

Usage and Spelling Characteristics of Words With (^) Correction Mark in the Spelling Guides Published by the Turkish Language Institution Between 1928-2009

Abstract: The Turkish alphabet was established based on the Latin alphabet with the Law No. 1353 adopted on November 1, 1928. This new alphabet was designed in accordance with the phonetic structure of the Turkish language and consists of 29 letters in total. There are three types of orthography in writings using the letter system; orthography based on sound, origin and tradition. Our new alphabet, on the other hand, is based on a spelling scheme based on speech. One of the features of orthography based on pronunciation is the correction sign. The correction sign, which serves to lengthen and thin pronunciation, is divided into three groups according to its place of use. The correction sign used for words with the same spelling but different meanings, the correction sign used in the form of the relative î, and the correction sign used to show that the a and u sounds following the consonants g, k, l are read thinly. This study aims to focus on the correction sign, which is one of the spelling issues based on pronunciation, to identify the words with a correction sign in the spelling guides published by the Turkish Language Association between 1928-2009 and to determine their properties. The words with the correction sign are categorized under ten headings according to their usage areas. In the 1928 dated İmlâ Lûgati, the words with a correction mark were evaluated under a separate heading. In the rest of the study, the words used with a correction mark in a single spelling guide and the words with a correction mark that are regularly

repeated in the spelling guides between 1928-2009 are given. The number of words written with a correction mark in each manual according to the years is presented both numerically and graphically.

Keywords: Spelling, Correction Mark, the Relative Î, İmlâ Lûgati, Türk Dil Kurumu.

Türk alfabesi, 1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen 1353 sayılı kanunla oluşturulmuştur. Latin alfabesi esas alınarak tasarlanan bu yeni alfabe, Türk dilinin fonetik yapısına uygun şekilde düzenlenmiştir ve 29 harften oluşmaktadır.

İmla, bir dilin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmesi için temel bir kalıptır. Her dil, kendi söyleyişine en uygun imla kurallarını belirlemeli ve bu kuralları tutarlı bir şekilde kullanmalıdır. Bir dilin imlasında sık sık değişiklik yapmak, iletişimde karışıklıklara yol açabilir ve dilin standartlaşmasını zorlaştırır. İmla birliği, yazı dilinde olduğu kadar konuşma dilinde ve eğitimde de önemli bir unsurdur. Bu nedenle, imla kurallarının sabit kalması, dilin anlaşılabilirliğini ve öğretim sürecini destekler (Tulum, 1986; akt. Parlakyıldız, 2008).

Harf sistemi kullanan yazılarda üç türlü imla düzeni vardır:

1. Sese (söyleyişe) bağlı imla düzeni,
2. Kökene bağlı imla düzeni,
3. Geleneğe bağlı imla düzeni.

1928 yılında kabul ettiğimiz Türk alfabesi söyleyiş esas alınmış ve söyleyişe dayalı imla düzeni öngörülmüştür.

Çalışmamızda imla meselelerinden biri olan düzeltme işareti üzerinde durmaya çalıştık. Düzeltme işaretinin iki görevi bulunmaktadır: düzeltme ve inceltme. Düzeltme işaretinin kullanım yerleri şu şekildedir.

1. Yazılışları bir anlamı ve okunuşları farklı kelimeler için kullanılan düzeltme işareti: Bu işaret, kelimelerdeki anlam farklılıklarını belirginleştirmek için kullanılır.
2. Nispet î'si şeklinde kullanılan düzeltme işareti: Bu işaret, belirli bir durum ya da nitelik belirtmek için ek olarak kullanılır.
3. Arapça ve Farsçadan dilimize giren kelime ve eklerde g, k, l ünsüzlerinin ince okunduğunu göstermek için bu seslerden sonra gelen a ile u seslerinin üzerine düzeltme işareti konur. Bu işaret, sesi inceleterek kelimenin doğru bir şekilde telaffuz edilmesine yardımcı olur.

Arap alfabesinden Latin alfabesine geçilmesi ile alıntı kelimelerin yazımı sorunu gündeme gelmiştir ve hali hazırda meselenin çözümü kavuşturulduğu da söylenemez (Tseng, 2009: ss. 2190-2204). Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş, pek çok toplumsal, kültürel ve dilbilimsel tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte en çok karşılaşılan sorunlardan biri, kelimelerin yazımında yaşanan belirsizliklerdir. Latin alfabesi, Arap alfabesine göre farklı sesleri ve harfleri ifade etme şekline sahip olduğu için, bazı kelimelerin yazımı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu geçiş sürecinde, özellikle Arapça kökenli kelimelerin Latin alfabesiyle doğru bir şekilde yazılması büyük önem taşımaktadır çünkü bu yazım hem dilin doğru anlaşılmasını sağlamakta hem de kültürel birikimin korunmasına katkıda bulunmaktadır. Düzeltme işaretinin kullanımı, alıntı kelimenin kaynak dildeki orijinal şekline uyumunu korumayı amaçlar. Düzeltme işaretinin yazımıyla ilgili kuralların belirlenmesi ise yazım kılavuzlarının hazırlanmasında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur (Koç, 2009; Zülfiyar, 2008).

Nispet î'si, Türkçede bir isim veya sıfatı başka bir isimle ilişkilendirmek amacıyla kullanılan bir ek olup, dilin edebi ve resmi metinlerinde yer alır. 1928 yılında yayınlanan İmlâ Lûgati ile Türk yazım kurallarına dâhil edilmiş ve yaklaşık kırk yıl boyunca bu biçimi ile kullanılmıştır. Ancak, 1977'de yapılan düzenlemelerle bu ek kaldırılmıştır.

Daha sonraki yıllarda, 1988'de yayınlanan yeni İmlâ Kılavuzu ile nispet î'sinin tekrar kullanımına izin verilmiştir. Diğer bir tartışma konusu ise Türkçe olmayan doğu ve batı kökenli kelimelerdir. İncelik ve kalınlıklarına göre çeşitlenen bu sesler Türkçe özel bir harfle gösterilmediğinden ince k, ince g ve ince l ünsüzlerinden sonra gelen kalın ünlülerin nasıl okunacağı Lâtin harflerine geçişin ilk yıllarından itibaren bir sorun oluşturmuştur. 1988 baskılı İmlâ Kılavuzu, doğu ve batı farkı yapmadan ince k, ince

g ve ince l seslerinden sonra gelen a, u seslerine düzeltme işaretinin konulmasını kurala bağlanmıştır.

Diğer bir husus ise Türkçede yazılışları benzer olsa da anlamları ve okunuşları farklı olan kelimelerdir. Bu tür kelimelerde uzun ünlülerin üzerine düzeltme işareti konularak bu ayırım yapılabilir.

Örneğin:

- “adet” (sayı) ve “âdet” (görenek, alışkanlık) kelimeleri.
- “alem” (bayrak) ve “âlem” (dünya, evren) kelimeleri.
- “aşık” (küçük kemik) ve “âşık” (vurgun, tutkun) kelimeleri.
- “hal” (pazar yeri) ve “hâl” (tutum, tavır) kelimeleri (Koç, 2009).

Bu şekilde düzeltme işareti kullanarak, yazılışları benzer fakat anlamları farklı olan kelimeleri ayırt edebilmek mümkündür.

1928 yılında Dil Encümeni tarafından çıkartılan İmlâ Lûgati’nden bu yana düzeltme işareti ile ilgili bir belirsizlik ve tartışma mevcuttur. Bunun sebebi düzeltme işaretinin kullanımında bir metot olmayışındandır.

Bu çalışmanın amacı, dilimize yabancı dillerden giren (ˆ) işaretinin kullanımında bir kuralın olup olmadığı ve bu işaretin kullanılmaması hâlinde herhangi bir anlam bozukluğuna veya yazım yanlışlığına sebep olup olmayacağını belirlemektir. Düzeltme işareti sadece dilimize yabancı dillerden giren kelimelerin yazımında kullanılan bir işarettir. Yıllara göre kılavuzlarda geçen düzeltme işaretli kelimeler sayı ve yüzdelik oran olarak belirtilmiştir.

Yaptığımız çalışma ile tespit ettiğimiz düzeltme işaretli kelimelerin (1928-2009) İmla Kılavuzundaki sayısını tablo halinde aktardık.

Tablo.1

Yıl	Kelime Sayısı	Yıl	Kelime Sayısı
1928	1425	1985	1204
1941	1741	1988	1393
1962	1912	1993	1559
1965	1040	1996	2172
1975	1012	2000	1978
1977	210	2005	778
1981	241	2009	778

1928 tarihli İmlâ Lûgati Arap alfabesi ile sıralanmıştır. 1928 yılında çıkartılan bu imla kılavuzunda yer alan kelimelerde görülen farklılıklardan dolayı 1928 yılındaki düzeltme işaretli kelimeler ayrı bir grup halinde aktarılmıştır. Bildiri metni olduğu için her başlık için birkaç örnek verilmiştir.

- a) Din, mezhep ve tarikat isimlerinde nispet î’si kullanılan 42 kelime tespit edilmiştir.

Alevî Bahaî Bektaşî Nasranî

- b) Renk isimlerinde nispet î’si kullanılan 23 kelime tespit edilmiştir.

altunî çivîdî leylâkî siyahî

- c) Düzeltme işareti kullanılan bitki isimlerinde 20 kelime tespit edilmiştir.

acem lâlesi Çin lâhanası âdem otu siklâmen

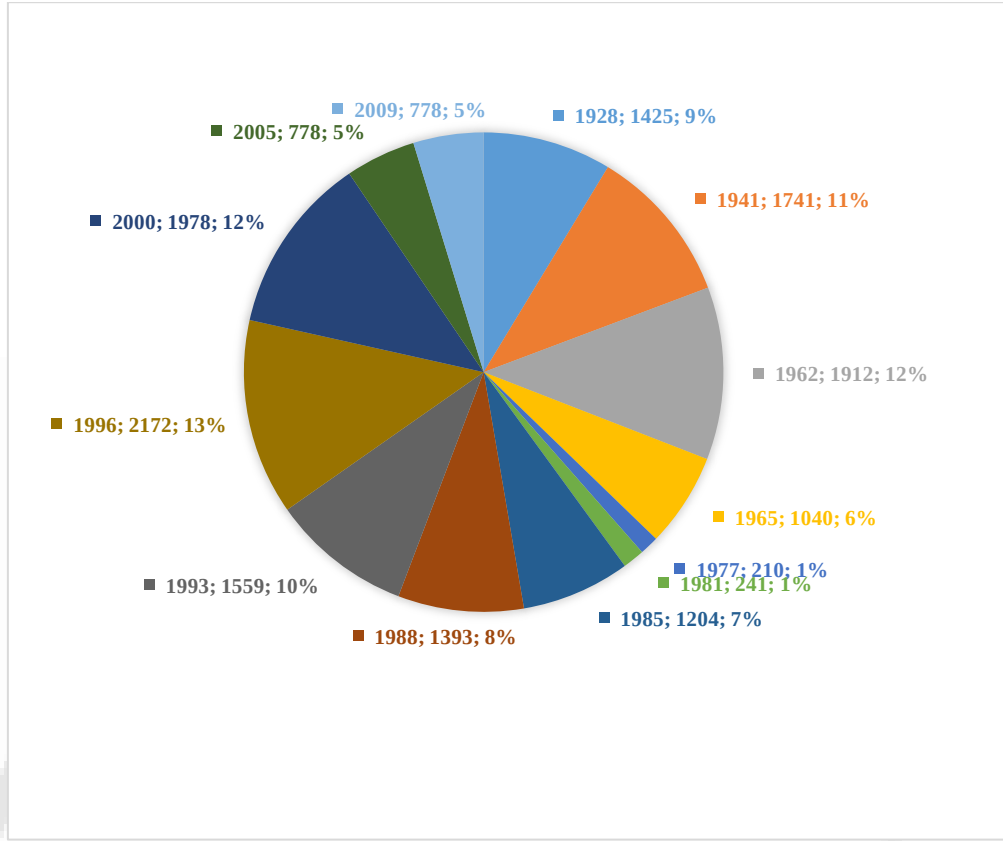
- d) Yemek isimlerinde düzeltme işareti kullanılan 19 kelime tespit edilmiştir.

Acem pilâvı fasülye pilâki lâhmacun

- e) Meslek isimlerinde düzeltme işareti kullanılan 44 kelime tespit edilmiştir.
bezirgân bestekâr reklâmcı lâborant
- f) Hukukî terimlerde düzeltme işareti kullanılan 10 kelime kullanılmıştır.
Adliye vekâleti adlî merci hâkim
- g) Tıp ile ilgili kelimelerde düzeltme işareti kullanılan 8 kelime tespit edilmiştir.
lârenjit aşı kâğıdı ambulâns
- h) Yer adlarında düzeltme işareti kullanılan 11 kelime tespit edilmiştir.
Elâzığ Felâhiye Lâdik Lâpseki
- i) Dil ve dilbilgisi terimlerinde düzeltme işareti kullanılan 10 kelime tespit edilmiştir.
ablâtif belâgat arî dil telâfuz
- j) Dini terimlerde kullanılan düzeltme işareti kullanılan 23 kelime tespit edilmiştir.
cemaziyülâhır dergâh rekât sofî
- k) Sadece 1928 tarihli İmlâ Lûgati'nde geçen nispet î'si bulunan 116 kelime tespit edilmiştir.
hicvî şartî unsurî nisbî
- l) Sadece 1928 tarihli İmlâ Lûgati'nde geçen yazılışları benzeyen anlamları farklı 17 kelime tespit edilmiştir.
düsturüâmel kadîm merfu tenis
- m) Sadece 1928 tarihli İmlâ Lûgati'nde geçen ve g, k, l, ünsüzlerinden sonra kullanılan düzeltme işaretli 38 kelime tespit edilmiştir.
aeroplân Elâziz lâzereto yaylâ
- n) Sadece bir İmla Kılavuzu'nda düzeltme işareti ile kullanılan 43 kelime tespit edilmiştir.
Aksülâmel (1962) akümülâtör (1988) hayalât (2000) enflâsyon (1988)
- o) 1928-2009 tarihleri arasındaki İmla Kılavuzlarında kullanılan düzeltme işaretli 62 kelime tespit edilmiştir.
mezkûr pençgâh zekâ cengâver

1928-2009 yılları arasında çıkartılan on dört imlâ kılavuzunda yaptığımız incelemeleri gruplara ayırarak aktarmaya çalıştık. Yıllara göre düzeltme işaretinin kullanımında görülen bariz farklılıkları bir nedene bağlamak söz konusu değildir. Bazı yıllarda yoğun kullanılan bu işaret bazı yıllarda ise yok denecek kadar azdır. Düzeltme işaretinin kullanımını bir yonteme dayandırmak ise mümkün değildir. Fakat bu işaretin kullanım sebebinin doğru telaffuzu yakalamak olduğu da unutulmamalıdır. Yıllara göre düzeltme işaretinin kullanımı 1928 İmlâ Lûgati'den 1962 İmla Kılavuzuna kadar artış göstermiştir. 1965 ve 1977 yılında yayınlanan kılavuzlarda düzeltme işaretli kelimelerin sayısı giderek azaltılmıştır. 1981 ve 1996 yıllarına kadar yayınlanan kılavuzlarda düzeltme işaretli kelimelerin sayısı artarak kullanılmaya devam edilmiştir. En fazla düzeltme işareti kullanılan kılavuz, 2172 kelime 1996 tarihinde yayınlanan kılavuz olmuştur. 2000- 2009 kılavuzlarında bu işaretin kullanımı tekrar azalmaya başlamıştır. Son yazım kılavuzunda düzeltme işaretli 778 kelime tespit edilmiştir.

Grafik: 1928-2009 İmla Kılavuzlarında Yer Alan Düzeltme İşaretli Kelimelerin Sayısı ve Yüzde Grafiği



Sonuç olarak, (^) işaretinin yazımda kalmasını savunanlar diğerlerini dilimizi yozlaştırmakla itham ederek dilde sadeleşmeye ve özleşmeye karşı çıkmışlardır. Öte yandan diğer bir grup da dilde işaret fazlalığına sebep olduğu ve Türkçe kelimelerde bulunmadığı için, nispet î'sinde, batı dillerinden gelen kelimelerde ve g, k, l seslerinden sonra gelen a, u seslerinde bu işaretin kullanılmasının gereksiz olduğunu savunmuşlardır. Süregelen bu tartışmalar sonunda Türk Dil Kurumu hazırlamış olduğu son yazım kılavuzunda, başta kılavuzun ismi olmak üzere (İmlâ kılavuzu yerine yazım kılavuzu tercih edilmiştir.) tartışmalara son vermek istercesine daha önceki yıllarda hazırlanmış kılavuzların aksine pek çok kelime düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımına son vermiştir. Bunlardan bir tanesi de daha önceki kılavuzlarda imlâ şeklinde olan yazımın imla olarak değiştirilmesidir. Türkçenin tartışmalı konularından birisi olan düzeltme işaretinin kullanımında bir görüş birliği sağlaması her ne kadar zor görünse de Türk Dil Kurumunun son hazırladığı kılavuz bu konuda önemli açılımlar getirmiştir. Basında batı dillerinden dilimize girmiş kelimelerde düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımından vazgeçilmesi gerekmektedir. Yine bu kılavuzda bazı Arapça ve Farsça kelimelerden sonra ince l sesini göstermek için düzeltme işaretini kullanmaktan vazgeçilmiştir. Öte taraftan yazılışları aynı fakat seslendirişleri ve anlamları farklı olan kelimelerin yazımında, ince okunması gereken k ve g seslerinden sonra ve nispet î'sinin gösterilmesinde düzeltme işareti kullanılması gerekmektedir. Örnek: ama, 'ama, aşık, âşık, hala, hâlâ, resmi ver, resmî ziyaret; milli toprak, millî emlak; kâğıt, hikâye, gâvur, dergâh, tezgâh. Aksi hâlde bu tür kelimeleri okumak ve anlamlandırmak güçleşecektir. En azından doğru okunuşu ve anlamı yakalamak için birkaç kez yazıya bakmak gerekecektir ya da bu kelimelerin yanlış telaffuzu kulaklarımızı tırmalamaya devam edecektir.

KAYNAKLAR

Dil Encümeni, (1928) İmlâ Lügati, İstanbul Devlet Matbaası.

KOÇ, R. (2009). “Düzeltilme (İnceltme, Uzatma) İşaretinin Kullanımı ile İlgili Tartışmalar”, Journal of Turkish Studies, Volüme 4/3 Spring, ss. 1453-1468.

PARLAKYILDIZ, H. (2008). “Atatürk ve İmlâ”, Journal of Turkish Studies, Volume 3/6 Fall 2008, ss. 536-548.

TSENG, L. (2009). “Harf İnkılabından Bugüne Kadar Türkçe Kelimelerin İmlası Üzerine Bir Değerlendirme”, Journal of Turkish Studies, Volume 4/3 Spring, ss. 2190-2204.

Türk Dil Kurumu, (1941). İmlâ Kılavuzu, Cumhuriyet Basımevi, İstanbul.

Türk Dil Kurumu, (1962). İmlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1965). Yeni imlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1975). Yeni Yazım Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1977). Yeni Yazım Kılavuzu, İlk Yaz Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1981). Yeni Yazım Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1985). İmlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1988). İmlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1993). İmlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (1996). İmlâ Kılavuzu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Türk Dil Kurumu, (2000). İmlâ Kılavuzu, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.

Türk Dil Kurumu, (2005). Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.

Türk Dil Kurumu, (2005). Yazım kılavuzu, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.

Türk Dil Kurumu, (2009). Yazım Kılavuzu, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.

ZÜLFİKAR, H. (1991). “İmlâmızın Geçirdiği Evrelerden Örnekler”, Türk Dili Dergisi, Ankara.

ZÜLFİKAR, H. (2008). *Doğru Yazma ve Konuşma Bilgileri 1*, Zepa yay. Ankara.

Makale id= 58

Sözlü Sunum

ORCID ID: 1111

| 335

Üniversiteye Hazırlanan Öğrenciler: Anne-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencinin Üniversite Sınav Başarısına Etkisi**Araştırmacı Kezban Saliha Pehlivan¹**¹Gazi Üniversitesi, Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalı

Özet: Çalışmanın temel amacı, üniversiteye hazırlık sürecinde olan lise son sınıf bireylerinin ebeveyn tutumlarının ve sınav kaygısının üniversiteye giriş sınavındaki başarısına etkisinin incelenmesidir. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel bir dershaneye devam eden 150 lise son sınıf öğrencisi (72 kız, 78 erkek) ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde Spielberger tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri” ile ebeveyn tutumlarını ölçmeye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile anne-baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Özellikle kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, olumsuz ebeveyn tutumları ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak sınav kaygısı ve ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin Temel Yeterlik Testi (TYT) başarı puanlarına anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Ebeveyn Tutumu, Üniversite Sınavı, Ergenlik, Sınav Başarısı.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi kişinin, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal değişimlere uğradığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Ergenlik döneminde yaşanan kimlik karışıklığı ile birlikte bu dönemde ergen hem sosyal çevresinde kendine yer edinmeye çalışırken hem de kendisiyle ilgili bireysel hedeflerini oluşturup gerçekleştirmek istemektedir. Karmaşık ve zorlu bir dönemle birlikte, bir başka zorluk olan başarılı olma gerekliliği, çevre ya da aile baskısı, gelecek anksiyetesi gibi zorlukların yaşanabildiği bir dönem olan üniversiteye hazırlık sürecinde, ergenlerde kaygının düzeyi artmaktadır. Kaygı, bireyin kendini tehdit altında hissettiği çeşitli durumlar karşısında ortaya çıkan sıkıntı, endişe ve bunalma duyguları ile birlikte bazı bedensel tepkilerin oluştuğu bir durumdur. Yüksek sınav kaygısı hayatı olumsuz yönde etkilemektedir (Ekşi, 1990; Günay vd., 2008; Yavuzer, 2007).

Dünyada genç nüfusu en fazla olan ülkelerden biri olan Türkiye’de eğitim sistemi sınav odaklı olduğundan, öğrencinin üniversiteye girmesi hayatının en önemli hedefi haline gelmektedir. Standartlara bağlı ölçümlerin eğitime uygulanmasıyla önemli sonuçları öğrenciler için kritik olan önemli sınavlar okul itibarını ve öğrencilerin başarısını ölçmenin temel metodu haline gelmiştir. Dünyanın hemen her yerinde birçok insanın hayatı, yalnızca sınavlarla etkilenmekle kalmamakta, sınavlardaki başarılarına karar verildiği için bütün öğretim kademelerinde sınav sonuçları çok önemlidir (Hasson ve Embse, 2012).

Ergenlerin üniversite sınavına girerek meslek edinme sürecinde belirleyici bir adım atıyor olmaları, bu sürecin yaşandığı ergenlik döneminin dinamikleri açısından da önem kazanır; ergenlik dönemi bireyin meslek için hazırlandığı bir dönemdir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Bu dönemde sınav kaygısı, fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açar. Yüksek sınav kaygısı ergenin motivasyonunu, konsantrasyonu ve verimli çalışması engelleyerek başarısını düşürmektedir (Trifoni ve Shahini, 2011; Torabi vd., 2015).

Sınav kaygısı, herhangi bir değerlendirme durumunda kişinin kendini tehdit ya da tehlike durumunda algılamasıdır (Öner, 1980). Dykeman (1992)'a göre bazı öğrencilerde sorunun kaynağı sınav değil, sınava hazırlanma durumudur. Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir çünkü kendi başlarına sınav ve sınav durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Sınavlara yüklenen anlamlar, kişinin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır (Öner, 1980).

Sınav kaygısını yaş, cinsiyet, anne baba yaklaşımları, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu gibi değişkenlerin etkilediği ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş 2003). Yapılan araştırmalarda (Alyaprak, 2006; Bacanlı ve Sürücü, 2006; Başoğlu, 2007; Başkal, 2009; Çankaya, 1997; Eraslan, 2010; Şahin, Günay ve Batı, 2006) kızların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kaygının oluşmasında anne babanın çocuğa karşı takındığı tutum, kardeş sayısı çok ekonomik düzeyi yetersiz olan ailelerdeki çocukların ihtiyaçlarının karşılanamaması, anne babanın öğrenim düzeyi ve mesleği etki etmektedir (Yavuzer, 2007; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bunlar dışında eğitimde uygun olmayan yöntem-teknikler, ev ve okul arasında işbirliğinin yapılmaması da sınav kaygısına etki etmektedir (Ahmed, 2015).

Araştırmanın Amacı

Dünyada genç nüfusu en fazla olan ülkelerden biri olan Türkiye’de eğitim sistemi sınav odaklı olduğundan, öğrencinin üniversiteye girmesi hayatının en önemli hedefi haline gelmektedir. Bu sebeple öğrencinin sınav başarısını etkileyen faktörlerin farkedilmesi ve ortaya çıkması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırma da üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin sınav kaygısını incelemek, sınav kaygısını etkileyen bazı değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın öğrencilerimizin sınav kaygısı ve anne-baba tutumlarını düzeltmeye yönelik çalışmaların artmasına katkıda bulunması beklenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Üniversite Giriş Sınavı ülkemizde liseden üniversiteye geçiş aşamasındaki lise öğrencilerinin yaşamında oldukça kritik bir öneme sahiptir. Ailesel, çevresel, bireysel ve eğitim-öğretim sistemi ile ilgili nedenlerden dolayı kaygı yaratıcı bir durumla baş başa kalırlar. Bu kaygılarının sınav başarılarını ne kadar etkilediğini tespit edebildiğimiz ölçüde üniversite öğrencilerine rehberlik ve psikolojik danışmanlık açısından yardımcı olunabilecektir. Bu doğrultuda sınav başarısını arttırabilmek için anne-baba tutumu ve sınav kaygı etkisinin tespiti ve bu değişkenlerin etkisinin en asgari düzeye indirilmesi öğrenciler için oldukça önemlidir.

Faktör Analizi

Faktör analizi (FA), birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir. Daniel'e (1988) göre faktör analizi, bir grup değişkenin kovaryans yapısını incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri, faktör olarak isimlendirilen çok daha az sayıdaki gözlenemeyen gizli değişkenler bakımından açıklamayı sağlamak üzere düzenlenmiş bir tekniktir (Akt.Stapleton, 1997). Rennie (1997) ise, FA'ni, maksimum varyansı açıklayan az sayıda açıklayıcı faktöre (kavrama) ulaşmayı amaçlayan ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri temel alan bir hesaplama mantığına sahip analitik bir teknik olarak tanımlamaktadır. İlk olarak 20. yüzyılın başlarında Spearman tarafından geliştirilen FA'nin yaygın kullanımı, bilgisayar teknolojisinde 1970'li yıllarda yaşanan hızlı gelişme ile mümkün olabilmistir (Kline, 1994). FA, analizin amacı dikkate alındığında açıklayıcı (keşfedici) ve doğrulayıcı olmak üzere iki temel yönetime ayrılmaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin test edilmesi söz konusudur (Kline, 1994; Stevens, 1996; Tabachnick ve Fideli, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacılar ise, değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan

korelasyonlarının tanımlandığı hipotezleri kurmakla baslar ve analizi LISREL gibi paket program kullanarak yaparlar (Stapieton, 1997; Stevens, 1996)

Güvenirlik Analizi

Maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach alfa katsayısı, ölçekte bulunan maddelerin homojen yapısını açıklamak veya sorgulamak üzere kullanılır. Cronbach alfa katsayısı yüksek olan ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı bir o kadar da aynı özelliği ölçen maddelerden meydana geldiği yorumu yapılır. Cronbach alfa katsayısı veya alfa katsayısı güvenilirlik değerlendirmesinde kullanılan yöntemlerden biridir.

- Paralel testler yöntemi
- Test-tekrar test yöntemi
- Testin ikiye bölünmesi yöntemi

Güvenirlik için kullanılan yaklaşımlardır. Cronbach alfa katsayısı da güvenirliliğin kestiriminde kullanılan ölçülerden biridir. Cronbach alfa ve diğer ölçüler (korelasyon, Kendall W, vs.) değerlendiriciler arası tutarlılığı ölçmek için kullanılır.

Alfa katsayısı aynı zamanda iç tutarlılığın da bir ölçüsüdür. Ölçek içindeki maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmama konusunda birbiriyle ne kadar tutarlı olduğunu ölçer.

0 ile 1 arasında değişir ve 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artar. Cronbach alfa katsayısı negatif çıkıyorsa bir yerde hata yapmışsınız demektir.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyans analizi istatistikte kullanılan varyans analizi kavramı bir çok istatistiksel yöntemi içinde barındıran bir yöntemler topluluğunun genel adıdır. Varyans analizinin en basit formu tek yönlü varyans analizi bir başka ifade ile One-Way ANOVA (ANalysis Of VAriance) dır.

ANOVA bir sayısal değişken en az 3 grupta karşılaştırılmak istendiğinde kullanılır. Bu test öncelikli olarak gruplardan en az birinin diğerlerinden farklı olup olmadığını test eder. ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir P değeri bulunursa yani $P < 0,05$ ise hangi gruplar arasında fark olduğunun ortaya konması için çoklu karşılaştırma testleri (Post-hoc testler) kullanılır.

t-Testi

t-Testi hipotez testleri arasında en yaygın olarak kullanılan testtir. İki grup verinin ortalamaları arasında belirgin bir farklılık olup olmadığını istatistiksel olarak belirlemeye çalışan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. t-testi'nin bir diğer adı student testidir. Küçük örnekler sınama tekniği olarak da bilinir. Böyle bilinmesinin nedeni $n < 30$ olduğunda veya ana kütle ortalamasının normal olduğuna dair kuşku duyulduğu durumlarda uygulanabilen bir istatistik tekniğidir. Bu teknikle ilişkinin olup olmadığı söylenebilir fakat ilişkinin derecesinden söz edilmez.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, herhangi bir değerlendirme durumunda kişinin kendini tehdit ya da tehlike durumunda algılamasıdır (Öner, 1980). Dykeman (1992)'a göreyse bazı öğrencilerde sorunun kaynağı sınav değil, sınava hazırlanma durumudur. Sınav kaygısının oluşmasında bireyin algılama şekilleri etkilidir çünkü kendi başlarına sınav ve sınama durumları, bireyde heyecan yaratma etkisine sahip değildir. Sınavlara yüklenen anlamlar, kişiliğin sınava tabi tutulması anlamına gelerek bireyde sınav kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır (Öner, 1980).

Ergenlerin üniversite sınavına girerek meslek edinme sürecinde belirleyici bir adım atıyor olmaları, bu sürecin yaşandığı ergenlik döneminin dinamikleri açısından da önem kazanır; ergenlik dönemi bireyin meslek için hazırlandığı bir dönemdir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Bu dönemde sınav kaygısı, fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açar. Yüksek sınav kaygısı ergenin motivasyonunu, konsantrasyonu ve verimli çalışması engelleyerek başarısını düşürmektedir (Trifoni ve Shahini, 2011; Torabi vd., 2015).

Sınav kaygısını yaş, cinsiyet, anne baba yaklaşımları, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı ve çocuğun başarı durumu gibi değişkenlerin etkilediği ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş 2003). Yapılan araştırmalarda (Alyaprak, 2006; Bacanlı ve Sürücü, 2006; Başoğlu, 2007; Başkal, 2009; Çankaya, 1997; Eraslan, 2010; Şahin, Günay ve Batı, 2006) kızların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kaygının oluşmasında anne babanın çocuğa karşı takındığı tutum, kardeş sayısı çok ekonomik düzeyi yetersiz olan ailelerdeki çocukların ihtiyaçlarının karşılanamaması, anne babanın öğrenim düzeyi ve mesleği etki etmektedir (Yavuzer, 2007; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Bunlar dışında eğitimde uygun olmayan yöntem-teknikler, ev ve okul arasında işbirliğinin yapılmaması da sınav kaygısına etki etmektedir (Ahmed, 2015).

Anne- Baba Tutumu

Anne baba tutumu ve sınav kaygısı arasında ilişkileri inceleyen pek çok araştırmada (Çankaya, 1997; Soylu, 2002) demokratik, otoriter ve ilgisiz ana-baba tutumları ile durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca otoriter ve mükemmeliyetçi ana-baba tutumu öğrencilerin kaygı belirtisini pozitif yönde etkilerken, demokratik ve güven verici ana-baba tutumu öğrencilerin kaygı belirtisini negatif yönde anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sınav kaygısı ve aile tutumu ilişkisinin inceleyen diğer araştırmalarda da (Ceral ve Dağ, 2005; Eraslan, 2010; Hanımoğlu, 2010) güven verici tutuma sahip ailelerin çocuklarının kaygı seviyesinin daha az olduğunu göstermektedir. Yılmaz (2007) algılanan ana baba tutumlarına göre akademik başarının en yüksek düzeyde ailesi güven verici tutum gösteren ergenlerde ortaya çıktığı bulgusu annesinin tutumun güven verici olarak algılayan ergenlerde sınav kaygısının daha düşük olması sonucunu desteklemektedir. Mükemmeliyetçilik tutumu ile ilgili yapılan çalışmalarda (Frost vd., 1991; Taşdemir, 2003) ailesel mükemmeliyetçiliğin çocuklarını da doğrudan etkilediğini göstermiştir. Birçok anne babanın kendi ideallerini gerçekleştirmek isteği nedeniyle aşırı baskı uygulaması, çocuğun kaygı düzeyini yükseltir ve sürekli başarısızlıkla yüzleşmesine neden olur. Babasının tutumunu sonucunda iyi performans gösteremeyen üniversiteye hazırlanan öğrenciler en iyi performansı gösteremediği durumlarda ceza alabileceği düşüncesi kaygı düzeyini arttıracaktır. Ancak bu mükemmelliği yakalayamadıklarında, girdikleri sınavlarda kaygıyı daha çok yaşamalarına neden olabilir. Peleg ve Klingman (2002) yaptığı araştırma sonucunda olumsuz aile tutumlarının çocuğun sınav kaygısını artırdığını akademik başarısını düşürdüğü sonucunu bulmuştur. Bu durumda güven verici tutum içinde olan annelerin çocuklarına karşı gösterdikleri kararlı ve destekleyici tutum sınav kaygısını azaltırken, dengesiz ve kararsız tutum sınav kaygısını arttırmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmaların mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalar olduğu vurgulanmaktadır (Kaptan, 1995). Aynı zamanda ilişkisel tarama modelinde dizayn edilmiştir. Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme olmaksızın betimlemeyi amaçlar. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2009). Bu bağlamda öğrencilerin TYT puanı, anne baba tutumu ve sınav kaygısı gibi bazı değişkenlere üniversite sınav başarılarının incelenmesi amacıyla çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Çalışma Ankara'daki TYT-AYT sınavına girecek Çankaya ilçesine bağlı özel bir dershanenin 12.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla C.D. Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) (Öner, 1980) ve anne-baba tutumu ölçeği bir de demografik bilgilerle ilgili Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada ver toplamak amacıyla sınav kaygısı ve anne-baba tutumu ilgili benzer makale ve tezler incelenmiştir. Uygun veri toplama araçları kullanılarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen demografik bilgilerin dağılımı frekans analizi ile belirlenmiştir. Sınav kaygısı ölçeği ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin geçerlilik çalışmaları faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla güvenirlik analizi yapılmış ve chronbach alfa katsayıları elde edilmiştir. Ölçeklerin demografik bilgilere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla TUKEY testi yapılmıştır. Ölçekler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve pearson korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Analizler SPSS 20.0 yazılımı ile yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular kısmında öncelikle katılımcıların demografik bilgileri incelenecektir.

Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımının belirlenmesi amacıyla frekans analizi Ek 1 de verilen sınav kaygısı ölçek sonucuna göre yapılmış ve dağılımlar tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Demografik bilgilerin dağılımı, N=150

		n	%
Cinsiyet	Kadın	72	48,0
	Erkek	78	52,0
Yaş	18	72	48,0
	19	78	52,0
Sınıf	Lise son	150	100,0
Anne eğitim	Okuma yazma bilmiyor	2	1,3
	İlkokul	22	14,7
	Ortaokul	38	25,3
	Lise	50	33,3
	Üniversite ve diğer	38	25,3
Baba eğitim	Okuma yazma bilmiyor	1	,7
	İlkokul	13	8,7
	Ortaokul	21	14,0
	Lise	48	32,0
	Üniversite ve diğer	67	44,7
Gelecek 5 yıl içerisinde yaşamınızın nasıl olacağını düşünüyorsunuz	Çok iyi	28	18,7
	İyi	81	54,0
	Orta	35	23,3
	Kötü	2	1,3
	Çok kötü	4	2,7

Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların %48'inin kız, %52'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Yaşlara göre dağılım incelendiğinde ise 18 yaşında olanların oranı %48, 19 yaşında

olanların oranı ise 52'dir. Katılımcıların tamamı lise son sınıf öğrencisidir. Anne eğitim durumlarına göre dağılım incelendiğinde; annesi okuma yazma bilmeyenlerin oranı %1,3, ilkokul mezunu olanların oranı %14,7, ortaokul mezunu olanların oranı %25,3 olup lise mezunu olanların oranı %33,3, üniversite ve diğer mezuniyete sahip olanların oranı %25,3'tür. Baba eğitim durumlarına göre dağılım incelendiğinde; babası okuma yazma bilmeyenlerin oranı %0,7, ilkokul mezunu olanların oranı %8,7, ortaokul mezunu olanların oranı %14 olup lise mezunu olanların oranı %32, üniversite ve diğer mezuniyete sahip olanların oranı %44,7'dir. Öğrencilerin gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının nasıl olacağına ilişkin düşünceleri incelendiğinde; %18,7'si çok iyi olacağını, %54'ü iyi olacağını, %23,3'ü ise orta düzeyli olacağını belirtmiştir. Kötü olacağını düşünenlerin oranı %1,3, çok kötü olacağını düşünenlerin oranı ise %2,7'dir.

1. Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Geçerlilik Çalışması

Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeği Wissink ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden oluşan iki farklı örneklem üzerinde yürütülmüştür (Duru, Uçanok ve Topçu 2014). Toplam 18 maddeden oluşan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir.

Bu ölçekleme tekniği Rensis Likert tarafından geliştirilmiştir. Likert ölçekleme tekniği ile ilgili orijinal/ilk düşünce 1932'de "Archive of Psychology" isimli bir dergide yayınladığı "A Technique for the Measurement of Attitudes" isimli makalesinde yer alır. Likert ölçekleme tekniğinde geliştirdiği "bipolar/beşli değerlendirme/cevaplama" kategorilerinden ilk kez bu makalede bahseder (Likert, 1932: 5-20). Bu bipolar (iki kutuplu) beşli cevaplama kategorileri ve puan/sayısal değerleri şöyledir;

- "Strongly Approve" (5/1) "Kesinlikle Onaylıyorum"
- "Approve" (4/2) "Onaylıyorum"
- "Undecided" (3/3) "Kararsızım"
- "Disapprove" (2/4) "Onaylamıyorum"
- "Strongly Disapprove" (1/5) "Kesinlikle Onaylamıyorum"

Ölçekleme tekniğinin yetkinleşmesi ise Likert tarafından 1934 yılında bir sosyal psikoloji dergisinde "Journal of Social Psychology" yayımlanan "A Simple and Reliable Method of Scoring the Thurstone Attitude Scales" (Thurstone Tutum Ölçeklerinin Puanlanması Basit ve Güvenilir Bir Yöntem) isimli makalesi ile gerçekleşir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçeğin her iki değerlendirmesi (anne ve baba) için ayrı ayrı açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri öncesinde maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer Olkin) değerleri kontrol edilmiş ve bu değerlerin her iki değerlendirme için de .89 olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'dan az olması faktör analizine devam edilemeyeceği anlamına gelmektedir (Worthington ve Whittaker, 2006). Buna ek olarak Bartlett Sphericity testi yapılmış ve verilerin hem anne değerlendirmesi hem de baba değerlendirmesi için anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece, ana bileşenler (principal components) yöntemi ve varimax dönüştürmesine göre faktör analizleri uygulanmıştır. İlk uygulamada, ölçeğin anne değerlendirmesi için özdeğeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan 3 faktör bulunmuştur. Aynı analizden elde edilen scree-plot grafiğinin de 3 faktörlü yapıyı işaret etmesi nedeniyle anne değerlendirmesi için bu çözümleme kabul edilmiştir. Baba değerlendirmesi içinse ilk uygulamada özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı belirlenmiş, ancak scree-plot grafiğinin 3 faktöre işaret etmesi nedeniyle ikinci bir analiz yapılarak üç faktörlü çözümlemeye gidilmiştir. Bu analizler sırasında yük değeri .30'un üzerinde olan maddeler ilgili faktörlere yerleştirilmiştir. Ölçeğin faktörler içerisine giren maddeleri, anne değerlendirmesi için Tablo 1'de; baba değerlendirmesi içinse Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Anne değerlendirmesi madde faktör ağırlıkları

	Faktör 1	Faktör 1	Faktör 3
Anne1	0,899		
Anne2	0,878		
Anne3	0,873		
Anne4	0,862		
Anne5	0,826		
Anne6	0,819		
Anne7			0,762
Anne8			0,704
Anne9			0,698
Anne10			0,662
Anne11			0,660
Anne12			0,645
Anne13		0,885	
Anne14		0,820	
Anne15		0,786	
Anne16		0,884	
Anne17		0,802	
Anne18		0,796	

Tablo 3. Baba değerlendirmesi madde faktör ağırlıkları

	Faktör 1	Faktör 1	Faktör 3
Baba1			0,851
Baba2			0,830
Baba3			0,773
Baba4			0,869
Baba5			0,768
Baba6			0,727
Baba7		0,768	
Baba8		0,754	
Baba9		0,749	
Baba10		0,668	
Baba11		0,590	
Baba12		0,571	
Baba13	0,885		
Baba14	0,881		
Baba15	0,878		
Baba16	0,849		
Baba17	0,818		
Baba18	0,813		

Tablo 2 ve Tablo 3'de görüldüğü gibi, ölçeğin hem anne değerlendirmesi hem de baba değerlendirmesinde "Açıklama", "Olumsuz anne/baba ilişkisi" ve "Olumlu anne/baba ilişkisi" olmak üzere üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin her biri 6 maddeden oluşmaktadır ve anne değerlendirmesinde toplam varyansın %69'unu, baba değerlendirmesinde ise toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır.

Güvenirlilik Analizi

Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için güvenirlik analizi yapılmış ve chronbach alfa katsayısı elde edilmiştir.

Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Aşağıda verilen tabloda elde edilen chronbach alfa katsayıları verilmiştir.

Tablo 5. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Chronbach Alfa
Sınav Kaygısı	0,912
Açıklama (Anne)	0,932
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	0,887
Olumlu Anne-Ergen İlişkisi	0,725
Açıklama (Baba)	0,899
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	0,756
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	0,923

Güvenirlilik analizi sonuçlarına baktığımızda Olumlu Anne-Ergen İlişkisi ve Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi sonuçlarının oldukça güvenilir, diğer sonuçların ise yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Uygulanan ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kullanılması benzer çalışmalar için önerilebilir.

2. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişkin niteliği ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişkin niteliği ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda uygulanan t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Sınav Kaygısı	Kız 72	46,6	10,0	9,961	0,002
	Erkek 78	41,4	10,0		
	Total 150	43,9	10,3		

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Açıklama (Anne)	Kız	72	20,4	5,8		
	Erkek	78	18,5	5,5	4,013	0,047
	Total	150	19,4	5,7		
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	Kız	72	13,2	6,0		
	Erkek	78	11,2	5,3	4,419	0,037
	Total	150	12,1	5,7		
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	Kız	72	20,8	6,4		
	Erkek	78	19,4	4,9	2,385	0,125
	Total	150	20,1	5,7		
Açıklama (Baba)	Kız	72	11,7	6,0		
	Erkek	78	11,1	5,3	0,307	0,580
	Total	150	11,4	5,6		
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	Kız	72	18,7	5,9		
	Erkek	78	17,4	4,8	2,291	0,132
	Total	150	18,0	5,4		
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	Kız	72	18,0	5,9		
	Erkek	78	16,5	5,2	2,695	0,103
	Total	150	17,2	5,6		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; Sınav kaygısı ölçeği ile ebeveyn-ergen ilişkin niteliği ölçeği alt boyutlarından Açıklama (Anne) ve Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi alt boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlar anlamlı farklılık göstermemektedir. Kızların sınav kaygısı düzeyi ile Açıklama (Anne) ve Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi erkeklerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Yaşa Göre Karşılaştırması

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	17	72	42,4	9,3		
	18	78	45,3	11,0	3,010	0,085
	Total	150	43,9	10,3		
Açıklama (Anne)	17	72	19,5	5,5		
	18	78	19,4	5,9	0,015	0,904
	Total	150	19,4	5,7		
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	17	72	12,2	6,2		
	18	78	12,1	5,2	0,005	0,944
	Total	150	12,1	5,7		
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	17	72	20,0	5,5		
	18	78	20,2	5,8	0,038	0,845

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Total	150	20,1	5,7		
Açıklama (Baba)	17	72	11,3	5,9		
	18	78	11,5	5,4	0,065	0,799
	Total	150	11,4	5,6		
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	17	72	18,3	5,5		
	18	78	17,7	5,3	0,512	0,476
	Total	150	18,0	5,4		
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	17	72	16,9	5,4		
	18	78	17,4	5,8	0,272	0,603
	Total	150	17,2	5,6		

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre sınav kaygısı ölçeği ile ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeği anne ve baba değerlendirmesi alt boyutları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile 17 ve 18 yaşındaki kişilerin sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki nitelikleri aynı düzeydedir denilebilir.

3. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Anne Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin anne eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin anne eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	Okuma yazma bilmiyor	2	44,0	8,5		
	İlkokul	22	46,2	9,8		
	Ortaokul	38	43,2	9,4		
	Lise	50	43,7	10,5	0,340	0,850
	Üniversite ve diğer	38	43,4	11,5		
	Total	150	43,9	10,3		
Açıklama (Anne)	Okuma yazma bilmiyor	2	25,5	4,9		
	İlkokul	22	18,6	6,0		
	Ortaokul	38	19,5	5,2		
	Lise	50	19,5	5,9	0,682	0,605
	Üniversite ve diğer	38	19,4	5,8		
	Total	150	19,4	5,7		
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	2	10,5	6,4		
	İlkokul	22	12,1	5,5	0,621	0,648
	Ortaokul	38	11,4	5,1		

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Lise	50	11,9	5,4		
	Üniversite ve diğer	38	13,3	6,7		
	Total	150	12,1	5,7		
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	2	27,5	2,1	1,536	0,195
	İlkokul	22	19,4	4,6		
	Ortaokul	38	19,2	5,7		
	Lise	50	21,0	5,5		
	Üniversite ve diğer	38	19,8	6,1		
	Total	150	20,1	5,7		
Açıklama (Baba)	Okuma yazma bilmiyor	2	6,0	0,0	1,669	0,160
	İlkokul	22	13,3	6,5		
	Ortaokul	38	10,1	4,4		
	Lise	50	11,8	5,6		
	Üniversite ve diğer	38	11,4	6,1		
	Total	150	11,4	5,6		
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	2	27,0	4,2	1,509	0,203
	İlkokul	22	17,8	5,7		
	Ortaokul	38	17,6	5,5		
	Lise	50	18,2	5,0		
	Üniversite ve diğer	38	18,0	5,4		
	Total	150	18,0	5,4		
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	2	19,0	9,9	0,518	0,722
	İlkokul	22	16,1	6,9		
	Ortaokul	38	17,2	5,0		
	Lise	50	17,9	5,5		
	Üniversite ve diğer	38	16,7	5,5		
	Total	150	17,2	5,6		

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeği anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile annesi farklı eğitim durumuna sahip kişilerin Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki nitelikleri aynıdır denilebilir.

4. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Baba Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin baba eğitim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	Okuma yazma bilmiyor	1	50,0			
	İlkokul	13	46,6	8,0		
	Ortaokul	21	45,4	11,0	0,713	0,585
	Lise	48	42,3	10,1		
	Üniversite ve diğer	67	43,9	10,6		
	Total	150	43,9	10,3		
Açıklama (Anne)	Okuma yazma bilmiyor	1	29,0			
	İlkokul	13	18,6	6,3		
	Ortaokul	21	19,4	5,6	0,771	0,546
	Lise	48	19,5	5,7		
	Üniversite ve diğer	67	19,4	5,7		
	Total	150	19,4	5,7		
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	1	15,0			
	İlkokul	13	13,5	5,4		
	Ortaokul	21	11,6	5,1	0,829	0,509
	Lise	48	11,2	5,8		
	Üniversite ve diğer	67	12,7	5,9		
	Total	150	12,1	5,7		
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	1	29,0			
	İlkokul	13	18,8	5,4		
	Ortaokul	21	21,8	5,9	1,410	0,234
	Lise	48	20,1	5,4		
	Üniversite ve diğer	67	19,6	5,7		
	Total	150	20,1	5,7		
Açıklama (Baba)	Okuma yazma bilmiyor	1	6,0			
	İlkokul	13	12,3	5,7		
	Ortaokul	21	11,7	6,4	0,340	0,851
	Lise	48	11,3	6,1		
	Üniversite ve diğer	67	11,3	5,1		
	Total	150	11,4	5,6		
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	1	30,0			
	İlkokul	13	16,4	6,2		
	Ortaokul	21	20,0	6,1	2,387	0,054
	Lise	48	17,8	5,2		
	Üniversite ve diğer	67	17,7	4,8		
	Total	150	18,0	5,4		
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	Okuma yazma bilmiyor	1	26,0			
	İlkokul	13	13,9	6,5	1,971	0,102
	Ortaokul	21	17,7	5,8		

	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Lise	48	17,8	5,7		
Üniversite ve diğer	67	17,1	5,1		
Total	150	17,2	5,6		

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeği baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile babası farklı eğitim durumuna sahip kişilerin Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki nitelikleri aynıdır denilebilir.

5. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Öğrencilerin Gelecek 5 yıl İçinde Yaşamlarının Nasıl Olacağına İlişkin Fikirlerine Göre Değişimi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeğinin öğrencilerin gelecek 5 yıl içinde yaşamlarının nasıl olacağına ilişkin fikirlerine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeğinin Öğrencilerin Gelecek 5 yıl İçinde Yaşamlarının Nasıl Olacağına İlişkin Fikirlerine Göre Karşılaştırması

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Sınav Kaygısı	Çok iyi	28	43,8	9,4	3,457	0,010
	İyi	81	41,8	9,4		
	Orta	35	47,0	11,3		
	Kötü	2	51,0	5,7		
	Çok kötü	4	56,0	13,9		
	Total	150	43,9	10,3		
Açıklama (Anne)	Çok iyi	28	21,1	5,3	1,317	0,266
	İyi	81	19,5	5,7		
	Orta	35	17,8	6,2		
	Kötü	2	19,5	4,9		
	Çok kötü	4	19,0	3,6		
	Total	150	19,4	5,7		
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	Çok iyi	28	13,5	7,8	1,433	0,226
	İyi	81	11,2	5,3		
	Orta	35	13,4	4,5		
	Kötü	2	12,5	3,5		
	Çok kötü	4	10,5	5,3		
	Total	150	12,1	5,7		
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	Çok iyi	28	22,3	5,6	1,946	0,106
	İyi	81	20,0	5,5		
	Orta	35	18,6	5,8		
	Kötü	2	16,0	1,4		
	Çok kötü	4	21,0	6,2		
	Total	150	20,1	5,7		
	Çok iyi	28	10,9	5,6	1,935	0,108

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Açıklama (Baba)	İyi	81	10,8	5,4		
	Orta	35	13,6	6,0		
	Kötü	2	9,5	3,5		
	Çok kötü	4	9,0	4,8		
	Total	150	11,4	5,6		
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	Çok iyi	28	20,7	5,4	3,295	0,013
	İyi	81	18,0	5,4		
	Orta	35	16,0	4,7		
	Kötü	2	16,0	1,4		
	Çok kötü	4	18,3	4,3		
	Total	150	18,0	5,4		
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	Çok iyi	28	20,3	5,0	2,978	0,021
	İyi	81	16,7	5,6		
	Orta	35	15,9	5,4		
	Kötü	2	17,0	5,7		
	Çok kötü	4	16,8	6,1		
	Total	150	17,2	5,6		

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; sınav kaygısı ölçeği ile ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeği baba değerlendirmesi alt boyutlarından Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi ve Olumlu Baba-Ergen İlişkisi alt boyutları öğrencilerin gelecek 5 yıl içinde yaşamlarının nasıl olacağına ilişkin fikirlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık gösteren ölçek ve alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Sınav kaygısı ölçeği için gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının çok kötü olacağını düşünenlerin sınav kaygısı düzeyi gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının iyi ve çok iyi olacağını düşünenlerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı derecede daha büyüktür. Ek olarak gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının orta düzeyde olacağını düşünenlerin sınav kaygısı düzeyi 5 yıl içerisinde yaşamlarının iyi olacağını düşünenlerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Olumsuz baba-ergen ilişkisi için; gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının çok iyi olacağını düşünenlerin olumsuz baba ergen ilişkisi düzeyi gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının iyi ve orta düzeyde olacağını düşünenlerin, olumsuz baba-ergen ilişkisinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Olumlu baba-ergen ilişkisi için; gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının çok iyi olacağını düşünenlerin olumlu baba ergen ilişkisi düzeyi gelecek 5 yıl içerisinde yaşamlarının iyi ve orta düzeyde olacağını düşünenlerin, olumsuz baba-ergen ilişkisinden anlamlı derecede daha yüksektir.

6. Sınav Kaygısı ve Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği Ölçeği İlişkisi

Sınav kaygısı ve ebeveyn-ergen ilişki niteliği ölçeği ilişkisinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve pearson korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. Ölçekler arası ilişkiler

		Sınav Kaygısı
Açıklama (Anne)	r	,133
	p	,106
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	r	,263**
	p	,001
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	r	,047
	p	,567
Açıklama (Baba)	r	,170*
	p	,038
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	r	-,041
	p	,616
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	r	,021
	p	,798

Buna göre sınav kaygısı puanı olumsuz anne –ergen ilişkisi ile %26,3 düzeyinde pozitif yönlü, açıklama (baba) ile %17 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Sınav kaygısının diğer alt boyutlarla anlamlı düzeyde ilişkisi bulunmamaktadır.

TYT puanı ile ölçeklerin arasındaki ilişki incelendiğinde TYT puanının ölçek ve alt boyutları ile arasında anlamlı düzeyde ilişkisinin olmadığı görülmüştür. TYT ve ölçekler arasındaki ilişki aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. TYT ve ölçekler arasındaki ilişki

		TYT
Sınav Kaygısı	r	-,077
	p	,379
Açıklama (Anne)	r	-,014
	p	,876
Olumsuz Anne-Ergen İlişkisi	r	-,122
	p	,160
Olumlu Anne -Ergen İlişkisi	r	,008
	p	,923
Açıklama (Baba)	r	-,028
	p	,744
Olumsuz Baba-Ergen İlişkisi	r	,001
	p	,994
Olumlu Baba-Ergen İlişkisi	r	-,016
	p	,851

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Son dönemde davranışçı ve bilişsel öğrenme psikolojisi ekollerinin ve eğitim psikologlarının bilimsel çalışmalarına bakıldığında eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin en önemli pratiklerinden olan sınavların birey üzerinde yarattığı olumsuz etkileri üzerinde durulduğu ve birtakım kuramlar geliştirildiği gözlenmektedir. Bu entelektüel uğraşlar kapsamında oluşturulan “sınav kaygısı” (*test anxiety*) kavramlaştırmasına göre günümüzde eğitim sistemlerinin ve diğer yapısal faktörlerin biçimlendirdiği “sınav kaygılı” bireylerden bahsetmemiz mümkün olmaktadır (Deffenbacher,1978,1980; Geen,1987;Sarason,1984; Sarason&Sarason,1990; Sarason, Sarason & Pierce, 1990; Wine,1982). Sınav kaygısı, endişe, yersiz düşünceler gibi duyguların açıklanmasında “bilişsel boyut”, heyecan, bedensel tepkiler, sezgisel algı v.b duyguların açıklandığı “duyuşsal boyut” ve yetersiz çalışma becerileri, oyalanma gibi kaçınma davranışları ile açıklanan psiko-motor boyut olmak üzere üç farklı boyutta tanımlanmaktadır (Sarason, 1980a; 1980b). Sınav kaygısı ile başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı ters yönde bağıntı olduğu bulgulanmıştır. Gündoğdu (Gündoğdu,1994), ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf nitelikte ancak anlamlı negatif korelasyon bulmuştur. Diğer yandan, Bruch (Bruch 1981) kolej öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada sınav kaygısı ile başarı arasındaki korelasyonu $r = -.42$ olarak elde etmiştir (aktaran Zeidner,1998: 72). Hedef kitle olarak daha büyük yaş gruplarında (Öner) Koruklu, Öner ve Oktaylar, sınav kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediği hipotezinden yola çıkarak yaptıkları çalışmada (Koruklu, Öner ve Oktaylar,2006) deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalı t-testi analizlerinde $p < 0,1$ düzeyinde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda sınav kaygısı ile baş etme konusunda çözüm yolları önerilmektedir. Çalışmamızda da sınav kaygısı ve başarı arasındaki bağıntı sınaması mesafeli veriler için kullanılan Spearman korelasyon analizi ile yapılmıştır (Geray,2006).

Sonuç olarak sınav kaygısı ve baba-ergen ilişkisinin sınav başarısını olumsuz etkilediği diğer etkenlerin ise etkisini daha az olduğu analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Araştırma da elde edilen bulgulara göre üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin anne baba tutumunun, sınava hazırlanma süresinin ve cinsiyetin etkili olduğu göz önüne alındığında birtakım öneriler verilebilir. Sınav kaygısının ortaya çıkmasında ve azaltılmasında aile tutumlarının etkisi önemlidir. Bu doğrultuda ailelere büyük sorumluluk ve görev düşmektedir. Öğrencinin başarı düzeyine paralel olarak davranış bozukluklarını farketmeli ve gerekli önlemleri almalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Bacanlı, H., & Sürücü, M. (2006). *Mesleki gelişim ve kariyer danışmanlığı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve Likert ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1–24.
- Benson, J., Moulin-Julian, M., Schwarzer, C., Seipp, B., & El-Zahhar, N. (1992). Crossvalidation of a revised test anxiety scale using multi-national samples. In K. A. Hagtvet & T. B. Johnson (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 62–83). Swets & Zeitlinger.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 133–149.
- Duru, G. A., Uçanok, Z., & Topçu, E. A. (2014). Olumsuz yaşam olayları, ebeveyn-ergen ilişkisi ve ergenin uyumu arasındaki ilişkilerin aile stres modeli çerçevesinde sınaması: Bir izleme çalışması (Proje No: 11B5358001). Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.
- Hagtvet, K. A., & Benson, J. (1997). The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. *Anxiety, Stress and Coping*, 10, 35–57. <https://doi.org/10.1080/10615809708249301>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

- McIlroy, D., Bunting, B., & Adamson, G. (2000). An evaluation of the factor structure and predictive utility of a test anxiety scale with reference to students' past performance and personality indices. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 17–32. <https://doi.org/10.1348/000709900157958>
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56>
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı* (YÖRET Yayın No: 1). Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı.
- Torabi, T., Kavian, H., & Heidari, A. (2015). The relationship between test anxiety and academic achievement among Iranian high school students. *Journal of Psychology*, 19(3), 221–234.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93–100.
- Wissink, I. B., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2006). Parenting behavior, quality of the parent-adolescent relationship, and adolescent functioning in four ethnic groups. *Journal of Early Adolescence*, 26(2), 133–159. <https://doi.org/10.1177/0272431605285718>

Makale id= 39

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1357-5674

| 352

Pisa 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinin Ölçme Değişmezliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesi**Araştırmacı Kezban Saliha Pehlivan¹ , Prof.Dr. Ayfer Sayın²**¹Milli Eğitim Bakanlığı²Gazi Üniversitesi

*Corresponding author: Kezban Saliha Pehlivan

Özet: Araştırmanın amacı, PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin Okuma Öz Yeterlik Ölçeği 'ne (ST161) verdikleri cevapların cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmaya PISA 2018 uygulamasına katılan 6890 öğrenciden Okuma Öz Yeterlik Ölçeği'ni 6858 öğrenci oluşturmaktadır. Model oluşturulurken PISA 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeği veri seti kayıp verilerden temizlenmiştir. R Shiny ve SPSS programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi uygulanarak model kurulmuş sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve model değerleri genel olarak değerlendirildiğinde araştırmada kullanılan verilerin model veri uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Daha sonra ölçme değişmezliği analizleri R-Studio Programlama İstatiksel programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal değişmezlik, Metrik değişmezlik, Ölçek değişmezliği ve Katı değişmezlik aşamaları analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri PISA 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekte 6 madde bulunmaktadır. Verilerin analizi için öncelikle R Shiny ile tüm veri setinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum indeksleri ve model değerleri incelendiğinde iki boyutlu modelde model veri uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Daha sonra ölçme değişmezliği için yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik, ölçek değişmezliği ve katı değişmezlik aşamaları analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, 2018 PISA Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinin (ST161) metrik değişmezlik aşamasının sağlandığı diğer aşamaların sağlanmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ölçme Değişmezliği, Pisa 2018,okumada Öz Yeterlik, Cinsiyet

GİRİŞ

Ölçme araçları, bireylerin başarı, yetenek ve diğer bireysel özelliklerini değerlendirmede önemli rol oynamakta olup bu değerlendirmeler, bireylerin akademik ve mesleki yönlendirilmesinde belirleyici olmaktadır (Tekin, 2017). Bu nedenle ölçme araçlarının geçerlik, güvenilirlik gibi temel özellikleri taşınması beklenmektedir (AERA, APA, & NCME, 2014). Geçerlik, ölçme aracının amacına uygun olup olmadığını, güvenilirlik ise ölçümlerin tutarlılığını ve hatalardan arınıklığını ifade eder (Crocker & Algina, 1986; Karasar, 1984; Tekin, 2017).

Ölçme değişmezliği, bir testin farklı alt gruplarda aynı psikometrik yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Byrne & Watkins, 2003; Jöreskog & Sörbom, 1993). Eğer ölçme aracı farklı gruplarda yapısal farklılıklar gösteriyorsa, gruplar arası yapılan karşılaştırmalar yanıltıcı olabilir (Cheung & Rensvold, 2002). Bu nedenle ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığı, testin geçerliğini etkilediğinden önemlidir.

Bu tür analizlerde en sık kullanılan yöntemlerden biri olan Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA), faktör yapıları, faktör yükleri, hata varyansları ve kovaryansların farklı gruplarda eşit olup

olmadığını test eder (Jöreskog et al., 2001; Şekercioğlu, 2010; Brown, 2006). Ancak ÇGDFA, yalnızca önceden belirlenmiş modellerin test edilmesine imkân tanımakta ve modelin varsayımlarına dayanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin Okuma Öz Yeterlik Ölçeği’ne verdikleri yanıtlar doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre ölçeğe değişmezliğinin R Programlama yazılımı kullanılarak incelenmesidir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel-ilişkisel tarama modeli kullanılarak PISA 2018 Okuma Öz Yeterliği ölçeğinin veri setinde, cinsiyet değişkeni incelenmiştir.

Araştırmacıların durum ve olayları belirlemenin ötesinde olguyu anlamak için değişkenler arasında ilişkiyi derinlemesine çalışırken kullandıkları ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türüne ilişkisel (korelasyonel) araştırma denir (Büyüköztürk vd., 2023).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD)’ nün 2018 yılında uyguladığı PISA 2018 uygulamasına ait Türkiye ölçek verileri kullanılmıştır. Veriler OECD’nin resmi internet sitesinden elde edilmiştir (<http://www.oecd.org/pisa/>).

Yöntem

Bu çalışmada, ölçeğe aracının yapısal geçerliliğini değerlendirmek ve gruplar arasında ölçeğe değişmezliğini test etmek amacıyla sırasıyla **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**, **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)** ve **Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA)** uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA, gözlenen değişkenler ile bu değişkenlerin arkasında yatan gizil yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir tekniktir (Brown, 2006). Psikolojik yapıların ölçümünde sıklıkla kullanılan bu yöntem hem yapıların keşfedilmesini sağlar hem de veri indirgeme işlevi görür (Floyd & Widaman, 1995). Bu çalışmada AFA, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ve boyutlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA, önceden belirlenmiş kuramsal bir modele dayalı olarak, gözlenen değişkenlerle gizil yapılar arasındaki ilişkilerin test edilmesini sağlayan yapısal eşitlik modellemesi türüdür (Yılmaz, 2004; Brown, 2006). DFA ile ölçeğin önerilen faktör yapısının verilerle ne ölçüde örtüştüğü analiz edilmiş; model uyumu çeşitli uyum indeksleri (χ^2 , RMSEA, CFI, SRMR vb.) aracılığıyla değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005).

Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA)

ÇGDFA, bir ölçeğe modelinin farklı gruplarda aynı şekilde işleyip işlemediğini test etmeye yönelik ileri düzey bir analiz yöntemidir. Bu analiz aracılığıyla, modelin farklı gruplarda (örneğin cinsiyet temelli) yapılandırma (configural), metrik, eşitlik (scalar) ve katı değişmezlik düzeylerinde ölçeğe değişmezliği sınanmıştır (Jöreskog et al., 2001; Şekercioğlu, 2009). Böylece, ölçeğin farklı gruplarda karşılaştırılabilirliği ve yapısal eşdeğerliği değerlendirilebilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel-ilişkisel tarama modeli kullanılarak PISA 2018 Okuma Öz Yeterliği ölçeğinin veri setinde, cinsiyet değişkeni incelenmiştir.

Araştırmacıların durum ve olayları belirlemenin ötesinde olguyu anlamak için değişkenler arasında ilişkiyi derinlemesine çalışırken kullandıkları ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türüne ilişkisel (korelasyonel) araştırma denir (Büyüköztürk vd., 2023).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD)' nün 2018 yılında uyguladığı PISA 2018 uygulamasına ait Türkiye ölçek verileri kullanılmıştır. Veriler OECD'nin resmi internet sitesinden elde edilmiştir (<http://www.oecd.org/pisa/>).

PISA Okuma Öz Yeterlik Ölçek Maddeleri (ST161) aşağıda verilmiştir.

| 354

ST161 **Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz?**
(Lütfen her satırda bir yanıt seçin.)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
ST161Q01HA Ben iyi bir okuyucuyum.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
ST161Q02HA Zor metinleri anlayabiliyorum.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
ST161Q03HA Akıcı bir şekilde okuyabiliyorum.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
ST161Q06HA Okumada her zaman zorluk çekmişimdir.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
ST161Q07HA Bir metni tamamen anlamadan önce birkaç kez okumam gerekiyor.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
ST161Q08HA Bir metinle ilgili soruları yanıtlamakta zorlanıyorum.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ölçme aracının yapısal geçerliliğini değerlendirmek ve gruplar arasında ölçme değişmezliğini test etmek amacıyla sırasıyla **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**, **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)** ve **Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA)** uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA, gözlenen değişkenler ile bu değişkenlerin arkasında yatan gizil yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyar (Brown, 2006). Bu çalışmada AFA, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ve boyutlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA, önceden belirlenmiş kuramsal bir modele dayalı olarak, gözlenen değişkenlerle gizil yapılar arasındaki ilişkilerin test edilmesini sağlayan yapısal eşitlik modellemesi türüdür (Yılmaz, 2004; Brown, 2006). DFA ile ölçeğin önerilen faktör yapısının verilerle ne ölçüde örtüştüğü analiz edilmektedir. Gruplar arası faktör yüklerinin uyum indekslerine göre benzerlik seviyesine bakılmaktadır.

Çoklu Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA)

ÇGDFA, bir ölçme modelinin farklı gruplarda aynı şekilde sonuç verip vermediğini anlamak için kullanılan ileri düzey bir analiz yöntemidir. Bu analiz aracılığıyla, modelin farklı gruplarda cinsiyete göre yapısal, metrik, ölçek ve katı değişmezlik düzeylerinde ölçme değişmezliği incelenmiştir (Jöreskog et al., 2001; Şekercioğlu, 2009). Böylece, ölçeğin farklı gruplarda karşılaştırılabilirliği ve yapısal eşdeğerliği değerlendirilebilmiştir.

Ölçme Değişmezliği

Ölçme değişmezliği, bir ölçeğin farklı gruplarda (örneğin cinsiyet, kültür, dil) aynı yapıyı aynı şekilde ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler bütünüdür. Bu kavram, çok gruplu karşılaştırmalı araştırmalarda anlamlı ve geçerli sonuçlar elde edilebilmesi açısından kritik öneme

sahiptir. Ölçme değişmezliği sağlanmadığı durumlarda, gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar hatalı ve yanıltıcı olabilir.

Ölçme değişmezliği aşamaları 4 aşamada incelenmektedir.

1. *Yapısal Değişmezlik*
2. *Metrik Değişmezlik*
3. *Ölçek Değişmezliği*
4. *Katı Değişmezlik*

Yapısal Değişmezlik

Yapısal değişmezlik, yapısal eşitlik modeli (YEM) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çerçevesinde, bir modelin farklı gruplarda aynı yapıyı temsil edip etmediğini inceler. Bu aşamada, gizil değişkenler ile gözlenen göstergeler arasındaki ilişkilerin gruplar arasında tutarlı olup olmadığı değerlendirilir (Wu Li & Zumbo, 2007). Yapısal değişmezliğin sağlanması, modelin genel faktör yapısının ve ilişkisel deseninin tüm gruplarda aynı biçimde geçerli olduğunu gösterir. Bu da ölçme aracının yapı geçerliliğine sahip olduğunu ve gruplar arası karşılaştırmaların anlamlı yapılabileceğini ifade eder (Gregorich, 2006; Vandenberg & Lance, 2000). Aksi halde, modelin farklı gruplarda farklı yapıları temsil ettiği kabul edilir ve ölçme değişmezliğinin sonraki aşamalarının test edilemez.

Metrik Değişmezlik

Metrik değişmezlik, bir ölçme aracının farklı gruplarda yalnızca aynı faktör yapısına değil, aynı zamanda benzer faktör yüklerine sahip olup olmadığını test eden bir ölçme değişmezliği düzeyidir (Millsap & Olivera-Aguilar, 2012). Bu aşama, yapılandırma (configural) değişmezliği sağlandıktan sonra uygulanır ve maddelerin farklı gruplar tarafından benzer şekilde algılanıp algılanmadığını değerlendirir.

Metrik değişmezliğin sağlanması, ölçek maddelerinin farklı gruplarda aynı gizil yapıları temsil ettiğini ve katılımcıların bu maddeleri benzer biçimde yorumladığını gösterir. Bu da, gruplar arası ilişkisel karşılaştırmaların (örneğin faktörler arası yol katsayılarının) anlamlı ve geçerli biçimde yapılabileceği anlamına gelir.

Ölçek Değişmezliği

Ölçek değişmezliği, faktör yüklerinin yanı sıra madde sabitlerinin (intercept) gruplar arasında eşit olmasını gerektirir. Bu durum, maddelerin farklı gruplarda örtük yapıyı aynı düzeyde yordadığını ve grup ortalamaları arasındaki farkların gerçekten örtük değişkene dayandığını gösterir (Başusta & Gelbal, 2015). Ancak ölçek değişmezliği sağlanmadığında, madde sabitlerinin gruplar arasında farklılık göstermesi, maddelerin farklı şekillerde işlediğini ve bu durumun ölçme yanlılığına yol açabileceğini göstermektedir.

Katı Değişmezliği

Katı değişmezlik, ölçme değişmezliğinin en ileri düzeyi olup, faktör yükleri ve madde sabitlerine ek olarak hata varyanslarının da gruplar arasında eşit olmasını gerektirir (Meredith & Teresi, 2006; Wu et al., 2007). Bu düzeydeki bir model oldukça kısıtlayıcıdır ve bu nedenle doğrulanması genellikle zordur. Widaman ve Rice (1997), bu zorluğun temel nedenini, gizil değişken varyansının artmasıyla birlikte hata varyanslarının da artması gerektiği varsayımına bağlamaktadır. Katı değişmezlik sağlandığında, farklı gruplarda ölçülen gizil yapılar arasındaki varyansların ve ortalamaların güvenilir biçimde karşılaştırılması mümkün hale gelir (Gregorich, 2006). Bu düzeyde, faktör yapısı, yükler ve sabitler eşitlenirken, atık varyanslar da sabitlenerek ölçüm yanlılığı en aza indirgenmeye çalışılır.

BULGULAR

R Shiny programı kullanılarak çalışılan veri setine AFA uygulandığında Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısının ,60 ve üzeri veri setine faktör analizi uygulanabileceğini gösterir fakat bunun yanında Bartlett küresellik testine de bakılması gerekmektedir. Bartlett testi kısmi korelasyonla değişkenler

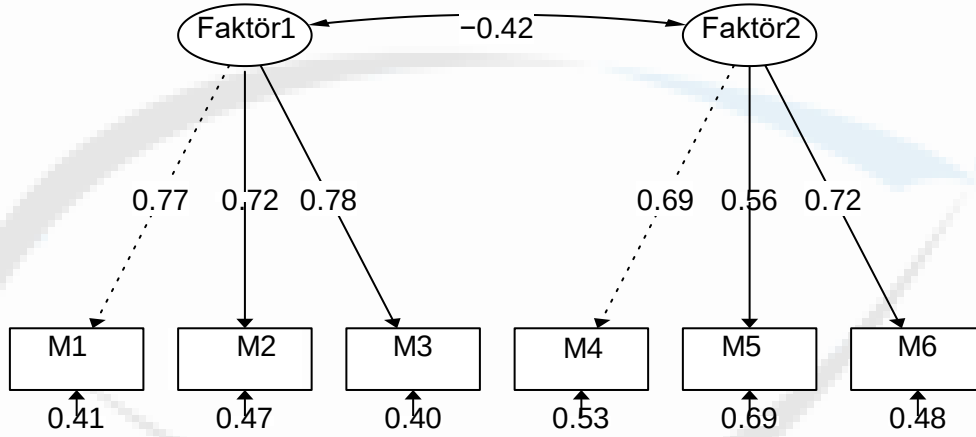
arasında ilişki olup olmadığını teste etmek için kullanılır ve ki-kare testinin anlamlı çıkması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008).

Okuma Öz Yeterlik Alt Testi için KMO ve Bartlett Testi

KMO ve Bartlett Küresellik Testi	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,731
Bartlett_Chi_Square	10622,430
p_Value	0,000
df	15

| 356

Tabloda görüldüğü üzere KMO değerinin ,731 olduğu ve referans değerden ($KMO > ,60$) büyük değer bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi ise ki-kare ise $p < 0,001$ olarak bulunduğundan veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.



Modelde iki faktör bulunmakta olup yüklerin tamamı ,05 düzeyinde anlamlıdır. Faktör yükleri ,56 ile ,78 arasında değişmektedir. Bu diyagrama göre madde faktör ilişkilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

Ölçme değişmezliği incelenirken model uyum değerlerine tablolarda uyum değerleri ve R Programlama kullanılarak değişmezlik aşamaları analiz edilmiştir.

Okuma Öz Yeterlik Alt Testi için Model Veri Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul edilebilir uyum	Model Değeri
χ^2	$p > ,05$	$p > ,05$	0
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df < 8$	46,141
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 < SRMR < ,1$	,035

RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,1$	,083
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,966
TLI(NNFI)	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	,936
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	,951

Aşağıda yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik, ölçek değişmezliği ve katı değişmezlik aşamaları R-Studio istatistik programında incelenmiş ve tabloda uyum indeksleri verilmiştir.

PISA 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinin Ölçme Değişmezlik Aşamaları Uyum İndeksleri

Değişmezlik Aşaması	χ^2	Sd	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA (%90 C.I.)	SRMR	ΔCFI
Yapısal Değişmezlik	103.43	18	5,746	0.965	0.935	0.083 (,030-,044)	0.031	—
Metrik Değişmezlik	156.85	23	6,819	0.965	0.947	0.075 (,035-,047)	0.032	0,000
Ölçek (Skalar) Değişmezliği	587.55	24	24,481	0.947	0.933	0.084 (,079-,090)	0.040	0,022
Katı Değişmezlik	1568.77	34	46,117	0.938	0.938	0.081 (,110-,120)	0.044	0,090

Tabloya göre yapısal değişmezlik aşamasında uyum değerlerine bakıldığında faktör yapılarının cinsiyetler arasında benzer olduğu ve Okuma Öz Yeterlik becerisinin hem kadınlar hem de erkekler için yapısal değişmezliği sağladığı görülmüştür.

Metrik değişmezlik aşamasında, analiz sonuçları parametre değerlerinin kabul edilebilir aralıktan sapmadığını göstermiştir ($CFI > ,95$, $TLI > ,95$, $SRMR < ,10$ ve $RMSEA < ,10$). Bu bulgulara dayanarak Okuma Öz Yeterlik ölçeğinin faktör yüklerinin cinsiyete göre değişmediği ve metrik değişmezliğin sağlandığı ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada PISA 2018 Okuma Öz Yeterlik Ölçeğini yapısal, metrik ve ölçek değişmezlik boyutunda ölçme değişmezliğini sağladığı, katı değişmezlik boyutunda ise ölçme değişmezliğini sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir ölçek cinsiyete göre ölçme değişmezliğini sağlıyorsa, ölçekle ilgili yapılan yorumlar cinsiyet faktöründen bağımsızdır ve ölçümün geçerliğini arttırır. Bu durumda cinsiyetin sonuçları etkilemediği düşünüldüğünde okuma öz yeterlik ölçeğinden cinsiyet grupları arasındaki elde edilen puanlar karşılaştırılabilir.

ÖNERİLER

1. Ölçeklerin cinsiyet bağlamında uygunluğu tekrar değerlendirilmelidir.
2. Cinsiyet farklılıkları dikkate alacak şekilde ölçeklerin yeniden düzenlenmesi veya geliştirilmesi gerekebilir.
3. Ölçekleri cinsiyete göre duyarlılık analizleri yapılmalıdır. Özellikle, ölçek maddelerinin kadın erkek gruplar arasında aynı şekilde algılanıp algılanmadığına dair detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

4. Ölçeklerin farklı dillerde çevirisi ve kültürel uyarlanması daha dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Uyarlanmış ölçeklerin kültürel ve dilsel eşdeğerliklerinin sağlanması için doğrulama çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Başusta, N. B., & Gelbal, S. (2015). Ölçme değişmezliği: Kavramsal çerçeve ve uygulama örnekleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 139–153. <https://doi.org/10.21031/epod.10786>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 155–175. <https://doi.org/10.1177/0022022102250225>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Holt, Rinehart and Winston.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups? Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care*, 44(11 Suppl 3), S78–S94. <https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245454.12228.8f>
- Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) Vakfı.
- Salzberger, T., Richardson, A., & Holbrook, M. B. (1999). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78–90. <https://doi.org/10.1086/209528>
- Spini, D. (2003). Measurement equivalence of 10 value types from the Schwartz Value Survey across 21 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0022022102239>
- Tekin, H. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (21. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
- Wu, A. D., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(3), 1–26. <https://doi.org/10.7275/yh52-2h92>
- Öner, N. (1990). Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) Vakfı.

Makale id= 61

Sözlü Sunum

ORCID ID: Orcid: 0000-0002-1244-7526

| 359

İletişim Temelli Dijital Araçların Din Eğitimindeki Rolü ve Sınıflandırılması**Dr. Bülent Koçoğlu¹**¹Milli Eğitim Bakanlığı

Özet: Dijitalleşme, insanların tercihlerini ve karar alma süreçlerini etkileyen büyük bir algı gücüne sahiptir. Düşünme, araştırma, öğrenme, karar verme ve uygulama süreçlerinde dijital araçlar yeni danışmanlar olarak kabul edilmektedir. İnsanın bireysel veya sosyal yaşamı, eğitim ve çalışma hayatı dijital iletişim araçlarının gelişimiyle farklı bir boyuta taşınmaktadır. Modern teknolojilerle desteklenen bu uygulamalar, yüz yüze görüşmenin ve fiziksel temasın yerini alarak iletişimi yazılı ve görsel bir formata dönüştürmektedir. Bu çalışmanın amacı, tüm eğitim bileşenlerinin kullandığı veya kullanabileceği iletişim temelli dijital teknolojilerin neler olduğu üzerinde durmak ve iletişim tabanlı araçlardan nasıl istifade edileceğini analiz etmektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılırken literatür taramasıyla ilgili kaynaklar incelenerek çalışmanın konusu açısından çıkarımlar yapılmıştır. Elde edilen veriler, kullanıcıya, kullanıldığı yere ve kullanım amacına göre tasnif edilmiştir. Araştırmanın sonucu, modern eğitim ve din eğitimi süreçlerinde iletişim tabanlı uygulamaların yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu araçlarla eğlenceli ve etkileşimli ortamlarda öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili ve kalıcı hale getirmek için tüm paydaşların ihtiyaç duyulan becerilere sahip olması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, İletişim, Dijital Araçlar, Sınıflandırma.

The Role and Classification of Communication-Based Digital Tools in Religious Education

Abstract: Digitalization has a powerful influence on people's preferences and decision-making processes. Digital tools are now accepted as new advisors in the processes of thinking, researching, learning, decision-making, and implementation. People's individual and social lives, education, and working lives are being transformed by the development of digital communication tools. These applications, supported by modern technologies, are replacing face-to-face meetings and physical contact, transforming communication into a written and visual format. The aim of this study is to focus on what communication-based digital technologies are used or can be used by all education components and to analyze how to benefit from communication-based tools. In the study, while using the document review method, one of the qualitative research methods, sources related to literature review were examined and conclusions were drawn in terms of the subject of the study. The data obtained were classified according to the user, the place of use, and the purpose of use. The result of the research shows that communication-based applications are widely used in modern education and religious education processes. In order to make the learning-teaching processes more effective and lasting in fun and interactive environments with these tools, all stakeholders need to have the necessary skills.

Keywords: Religious Education, Communication, Digital Tools, Classification.

1. GİRİŞ

Dijital çağ, bireyleri ve kurumları özelliklerinden bağımsız olarak aynı sanal ortamda bir araya getirir. Bu yeni paradigma, bilgisayar ve mobil cihazlar sayesinde bilgi alışverişini zaman ve mekân sınırı olmadan mümkün kılmıştır (Ergüney, 2017:1478; Işık, 2007:14). Birçok ürün ya tamamen ya da kısmen

dijitalleşerek elektronik bir sermayeye dönüşürken uluslararası şirketler hazırladıkları oyunları, çeşitli görselleri, videoları gelişen internet ağ sistemiyle çoklu ortamlara veya bireysel kullanıcılara sunarak büyümelerine devam etmektedir. Müzik, sinema ve medya sektörleri günümüzde büyük ölçüde dijital platformlar aracılığıyla kullanıcılarla buluşmaktadır (Castells, 2008:441). Yaşanmakta olan bu dijital dönüşüm süreci, örgün eğitim ve din eğitiminin tüm kademelerine farklı biçimleriyle nüfuz etmeye başlamıştır.

Modern dönemde insan yaşamında kullanılan dijital araçların en fazla kendisine yer bulduğu alan dijital iletişim araçlarıdır. İletişim odaklı dijital araçlar, insanların dijital ortamda bilgi paylaşmasına ve iletişim kurmasına olanak tanıyan çeşitli yazılımlardır. İletişim araçlarının din eğitimi alanında çok yaygın olarak kullanılma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir. Bu çerçevede, insanın gündelik yaşamına, eğitim ve din eğitimine güçlü bir şekilde etki eden dijital platformların, tanınması, sınıflandırılması ve ne tür rollere sahip oldukları hususu her geçen gün önemini artırmaktadır. Dijital iletişim, dünya genelindeki haberleri anında kullanıcılara iletir. Bilginin artışı ve erişimin kolaylaşması, bireyde kendisine ulaşan bilgilerin doğruluğu konusunda sorgulama gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013:153). Oluşan bu yeni koşullar, din eğitimcilerinin yöntemlerini gözden geçirmesini ve yeni beceriler kazanmasını gerektirir.

Alan yazındaki araştırmalar, dijital eğitim araçlarının avantaj ve dezavantajlarına odaklanmaktadır. Günümüz eğitim sektöründe destek alınan araçların çeşitliliğinin artmış olması, aynı amaca hizmet edecek materyallerin birbirine entegre edilerek kullanılması gibi oluşan durumlar, bu araçların sınıflandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Elvan ve Mutlubaş, 2020:105). Eğitimde kullanılan dijital araçlar, genel itibarıyla yazılım, donanım, iletişim ve ortam tabanlı olmak üzere kategorize edilmektedir. Ayrıca, kullanım amacı ve uyumlu bileşenlere göre de alt sınıflandırma yapılabilir. Buradan hareketle konunun genişliği göz önünde bulundurularak bir sınırlandırma yapılmış ve “iletişim temelli dijital araçların din eğitimindeki fonksiyonu nasıldır ve sınıflandırılması nasıl yapılır?” ibaresi, problem cümlesi olarak tayin edilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin iletişim odaklı dijital araç kullanım biçimleri alt problem olarak ele alınmıştır. Bu çalışma, eğitimde kullanılabilecek dijital araçları benzerliklerine göre gruplandırarak odaklı incelemeler için önemli bir kaynak sunar.

2. YÖNTEM

Çalışmada yer alan bilgiler, doküman incelemesi yoluyla alan yazın taraması yapılarak oluşturulmuştur. Alan yazın taraması, günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi yaklaşımıyla uygulanır (Şimşek, 2012). Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak veri toplama ve toplanan verinin önemini tartışılması, problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin tasnifine destek olur (Balcı, 2018). Araştırmada veriler kitap, makale, sempozyum bildirileri ve öğrenci tezleri incelenerek elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Genel eğitimle birlikte din eğitimi alanında kullanılan iletişim temelli dijital araçlarla ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler kullanıcısına, kullanıldığı yere ve kullanım amacına uygunluğu gibi nitelikleriyle sınıflandırılmış ve veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada ele alınan iletişim temelli araç grubu, bireye veya kuruma özel, çeşitli amaçlar için eğitim sisteminin tüm paydaşlarının kullanabileceği uygulamalardır. Günümüzde sesli ve görüntülü uygulamaların, en sık ve en yaygın olarak kullanılan dijital iletişim araçları olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 1 - İletişim Tabanlı Bire Bir/Toplu, Sesli/Görüntülü, Yazışma/Paylaşım Yapma, Blog Oluşturma ve Mesajlaşma Uygulamaları

2	Din Eğitiminde Kullanılan/Kullanılabilecek İletişim ve Ortam Temelli Dijital Araçlar																		
	Uygulama Adı	Kim/Kimler Tarafından Kullanıldığı/Kullanılabileceği						Hangi Araçlarla Kullanılabileceği				Hangi Ortamlarda Kullanıldığı/Kullanılabileceği							
		Okul			Bakanlık/İl/ İlçe Müdürlüğü														
		Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Bakanlık	İl Müdürlüğü	İlçe Müdürlüğü	İnternet	Bilgisayar/ Tablet	Etkileşimli Tahta	Akıllı Cep	Okul							E
												Sınıf	Yönetim	Ofis İşleri	Kütüphane	Öğretmenler	Etkinlik	Pansiyon	
İletişim Tabanlı Bire Bir/Toplu, Sesli/Görüntülü, Yazışma/Paylaşım Yapma, Blog Oluşturma	Zoom	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Google Meet	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Microsoft Teams	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Whereby	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Wooclap	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Skype	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Blogger	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Tumblr	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	WhatsApp	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Telegram	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Bip	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
	Gmail	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
Hotmail	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		

Zoom, akıllı telefon ya da tablet gibi mobil cihazlar, laptop ya da masaüstü bilgisayarlar arasında gerçek zamanlı olarak videolu görüşme imkânı kuran bir sistemdir. Sadece video değil aynı zamanda sesli konferans, sohbet ve web seminerleri hizmeti de sunar. Zoom'un meetings özelliği sayesinde toplantı sırasında katılımcılarla ekran ve belgeler rahatlıkla paylaşılabilir. Birebir ve grup halinde görüntülü, sesli görüşmeler yapmaya olanak tanıyan bu uygulama hem iletişim hem de ortam temelli özelliklere sahiptir. Toplantılar sırasında katılımcılar, metin tabanlı sohbet edebildiği gibi katılımcılara anket veya yoklama yapılabilir (URL 1).

Google Meet, Google tarafından geliştirilen ve video konferans, uzaktan çalışma ve iş birliği için kullanılan bir çevrim içi toplantı ve iletişim platformudur. Birden fazla kişi, video konferansına katılabildiği ve yüz yüze iletişim kurabildiği gibi katılımcılar arasında sesli iletişim sağlanabilir. Google Meet, büyük katılımcı sayılarına izin verirken ve toplu etkinlikler için uygun bir platform sunarken toplantı sırasında ekran paylaşımına ve diğer katılımcılarla belge ve sunum alışverişine de izin verir. Google Meet, Google Takvim ile entegre çalıştığı için toplantılar kolayca planlanabilir. Google Meet, iOS ve Android mobil uygulamalarına sahip olduğu için toplantılara mobil cihazlarla da katılınabilir. Bununla birlikte Google Meet, uyguladığı güvenlik önlemleri sayesinde, toplantılar şifrelenir ve katılımcıların kimlikleri gizlenir. Toplantı sırasında katılımcılar sohbet edebilir, soruları yanıtlayabilir ve geri bildirim alabilir (URL 2).

Microsoft Teams, eğitim amaçlı kullanılabildiği gibi işletmeler ve ekipler için tasarlanmış, güçlü bir iletişim ve iş birliği platformudur. Sadece bir görüntülü görüşme aracı olmaktan öte, ekiplerin birlikte çalışabileceği, dosya paylaşabileceği ve projeleri yönetebileceği kapsamlı bir çalışma alanıdır. Sürekli olarak kendini yenileyen uygulama, veri tabanını geliştirmeye devam etmektedir. Basit bir tasarıma ve esnek kullanıma sahip olması onun çokça tercih edilmesinin en önemli sebebidir. Bir diğer tercih nedeni ise güçlü şifreleme yönüne ve iki katmanlı kimlik doğrulama gibi kişisel güvenlik önlemlerine sahip olmasıdır. Bu uygulamada da belgeler ve sunumlar ekip üyeleriyle kolayca paylaşılabılır ve üzerinde birlikte çalışılabilir (URL 3).

Whereby, kullanıcıların bir oda oluşturarak bu odada aynı anda 4 kişiyle sınırsız sürede görüntülü görüşme yapabilmesine imkân sunan bir uygulamadır. Özellikle birebir derslerde veya daha az mevcutlu özel ders gruplarında tercih edilmektedir. Arkadaşlar ve aileler, Whereby üzerinden online buluşmalar düzenleyebileceği gibi mesajlaşma odasında görüşmeyle ilgili önemli notları ve bağlantıları da kolaylıkla paylaşabilirler. Derslerde uygulamalı anlatım yapmak isteyenler için ekran paylaşma özelliği de mevcuttur. Ayrıca, YouTube entegrasyonu sayesinde görüşme yapılan kişilerle aynı anda ilgili bir YouTube videosu da izlenebilir. Her kademedeki okullar ve üniversiteler, online dersler ve seminerler için güvenli bir ortam sunan Whereby'i tercih edebilirler (URL 4).

Wooclap, öğretmenlerin ve sunum yapanların, katılımcılarıyla etkileşim kurmasını ve onların dikkatini çekmesini sağlayan çevrim içi bir uygulamadır. Wooclap, çoktan seçmeli sorular, kelime bulutları, açık uçlu soru türüyle katılımcıların farklı şekillerde etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Etkileşim sırasında PowerPoint, Google Slaytlar ve Keynote gibi sunum araçlarıyla entegrasyon imkânı vermektedir. Öğrenciler, canlı ders imkânıyla sunumlara eşzamanlı katılabildiği gibi asenkron kullanımıyla da derse erişilebilmektedir. Katılımcıların performansını analiz etmek için detaylı raporlar sunduğu için öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, öğretim stratejilerini optimize edebilirler. Wooclap ile sunumlar, interaktif hale getirilerek katılımcıların ilgisi canlı tutulabildiği gibi daha eğlenceli bir ortam da oluşturulabilir. Katılımcılar, akıllı telefon veya bilgisayar aracılığıyla bağlanabildiği gibi yapay zekâ teknolojisi sayesinde, daha hızlı ve etkili bir şekilde karşılıklı sorular oluşturulabilir. Asenkron bir yapıya da sahip olması dolayısıyla belirli bir zaman zarfında derse katılım ya da devam zorunluluğunun aranması gibi bir durum söz konusu değildir (URL 5).

Skype, eğitim amaçlı kullanılabileceği gibi insanların herhangi bir konuda tablet, bilgisayar ya da akıllı telefon aracılığıyla internet üzerinden ücretsiz olarak sesli ve görüntülü görüşme gerçekleştirebilmesine imkân tanıyan bir uygulamadır. Skype kullanıcılarına, yüksek kalitede sesli ve görüntülü aramalar yaparak gerçek zamanlı iletişim kurma imkânı sunmaktadır. Ayrıca, istenmesi halinde metin tabanlı mesajlar göndererek, dosya paylaşımı yaparak ve emoji kullanarak daha zengin bir iletişim deneyimine de fırsat vermektedir. Birden fazla kişiyle aynı anda sohbet edebildiği gibi paylaşılan bilgisayar ekranında diğer katılımcılarla ortak çalışmalar yapılabilir. Eğitim amaçlı kullanımlar sırasında büyük boyutlu dosyalar kolayca paylaşılabildiği için öğretmen ve öğrenciler arasında iş birliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (URL 6).

Blogger, Google tarafından sunulan ücretsiz bir blog yayınlaman ve içerik üretebilme uygulamasıdır. Kullanıcılar, kendi bloglarını oluşturup yönetebildikleri gibi iletişim ve içerik paylaşımı için de destek alabilirler. Bireysel internet kullanıcıları, herhangi bir teknik altyapıya ya da sermayeye ihtiyaç duymadan kendilerine ait kişisel blog sayfalarını oluşturabilirler. Blogger, internette varlık göstermek ve fikirlerini yazarak, fotoğraflayarak, resmederek anlatmak isteyen herkese fırsat vermesi ile ön plana çıkan bir yazılımdır. Ayrıca okuyucular, blog yazılarının altına yorum yaparak yazarla ve diğer okuyucularla etkileşime geçerek tartışabilir ve fikir alışverişi yapılabilirler. Bloglar genellikle belirli bir konu veya ilgi alanına odaklandığı için okuyucular, ilgilendikleri konularda derinlemesine bilgiye ulaşabilirler (URL 7).

Tumblr, görsel içeriklerin, metinlerin ve diğer multimedya dosyalarının paylaşıldığı, mikroblog ve sosyal ağ özelliklerinin bir arada sunulduğu bir platformdur. Bu uygulamayla sosyal ağda sinema, edebiyat gibi pek çok konuda içerik yayınlanabilmektedir. Tumblr uygulaması sosyal medya ile blog mantığı harmanlanarak oluşturulduğu için Facebook, Instagram gibi platformlardan çok farklılaşmaktadır. Bunula birlikte platform üzerinde blog içerikleri üreten kullanıcılar birbirleriyle etkileşim de kurabilir ve oluşan iletişim sonucunda çeşitli etkinliklere birlikte imza atabilirler (URL 8).

WhatsApp, temel olarak, bireyler arasında mesajlaşma, arama ve dosya paylaşımı gibi iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilen ve dünya genelinde milyarlarca insanın kullandığı bir iletişim aracıdır. WhatsApp, akıllı telefonlar üzerinden hiçbir ücret ödemediğinde seyahat ederken veya uzaktayken, istenilen kişilerle mesajlaşmaya, çekilen fotoğrafları ve videoları anlık olarak paylaşmaya destek olan uygulamadır. WhatsApp'ı kullanabilmek için telefonun internete bağlı olması ya da kablosuz bir ağına bağlanması gerektiği gibi karşı taraftaki kişi de çevrim içi olmalıdır. WhatsApp ile internet üzerinden mesajlaşmanın yanı sıra metin ve müzik gibi dosyalar da gönderilebilmektedir. Birden fazla kişiyle aynı anda sohbet etmek için gruplar oluşturulabildiği gibi istenmesi halinde anlık görüntülü görüşme de yapılabilmektedir (URL 9).

Telegram, sadece mesajlaşma amacıyla değil, aynı zamanda bilgi paylaşımı, eğlence ve topluluk oluşturma gibi birçok farklı amaç için kullanılabilen çok yönlü bir platformdur. Çok hızlı, basit, ücretsiz ve bulut tabanlı bir mesajlaşma programı olan bu uygulama hem iletişim hem de ortam temelli olarak değerlendirilebilir. Telegram tüm cihazlarla aynı anda kullanılabilir ve mesajlar istenilen sayıda telefon, tablet veya bilgisayar arasında sorunsuz bir şekilde senkronize edilebilir. Telegram ile mesajlar, fotoğraflar, videolar ve doc, zip, mp3 vb. türdeki dosyalar gönderebilir ve 200.000 kişiye kadar gruplar veya sınırsız izleyiciye yayın yapmak için kanallar oluşturabilir. Telegram, SMS ve e-postanın birleştirilmiş hali gibidir ve tüm kişisel veya eğitim amaçlı mesajlaşma ihtiyaçlarını karşılayabilir (URL 10).

Bip, yerli bir yazılım olarak anlık mesajlaşma, sesli ve görüntülü görüşme yapılabilen bir uygulamadır. Resimler, videolar, ses kayıtları ve mesajlar anında ve ücretsiz bir şekilde gönderilebilir. HD kalitesinde sesli ve görüntülü görüşme birebir ve 15 kişiye kadar grup görüntülü görüşme yapılabilir. Kullanıcılar, BiP'in çeviri özelliği ile farklı dilleri konuşan kişilerle mesajlaşabilir (URL 11).

Gmail, her zaman masa başında olmaya gerek olmadan kullanılabilen, web için tasarlanmış olan esneklik ve ortak çalışma amacıyla geliştirilmiş bir uygulamadır. Gmail'in bilgisayara yüklü bir uygulama olması yerine bir web tarayıcısı üzerinden çalışması onu, işte veya okulda, istenilen yerden ve cihazdan ortak çalışmasında avantaj sağlar. Kişiler arasında metin, dosya ve diğer içeriklerin elektronik olarak iletilmesini sağlamak, e-posta göndermek, almak ve yönetmek için tasarlanmıştır. Gelen kutusu, etiketler, arşivleme gibi özellikler sayesinde e-postalar düzenlenebilir ve kolayca organize edilebilir. Gmail, bir sosyal medya platformu gibi gerçek zamanlı etkileşim ve içerik paylaşımı için optimize edilmemiştir. Bu yönüyle ortam temelli bir araç olmaktan ziyade etkili bir iletişim temelli araç olarak kabul edilebilir (URL 12).

Hotmail, temel olarak iletişim odaklı bir uygulamadır. Metin ve belge gibi e-postaları gönderip almak, takvim kullanmak ve mesaj ile iletişim kurulan kişileri yönetmek için tasarlanmıştır. Hotmail, kullanıcıların kişisel güvenliğini en iyi şekilde koruduğu gibi istenmeyen adreslerden gelen elektronik postaların iletimine de izin vermemektedir. Uygulama üzerinden hesap açma işlemi oldukça basittir (URL 13).

Yukarıda dijital iletişim araçları hakkında temel bilgiler sunulmuştur. Tabloda, iletişim temelli dijital araçlar kısa açıklamalarıyla değerlendirilmiştir. Bazı araçlar resmi kurumlarda, bazıları ise okullarda yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı personeli ve gönüllü öğretmenlerin hazırladığı içerikler EBA'da yayınlanmaktadır. Hazırlanan içerikler, ders sırasında ve sonrasında iletişim temelli araçlarla öğrenci ve öğretmenlerce kullanılmaktadır.

Türkiye'de MEB'e bağlı devlet okullarında ve özel okulların tüm kademelerinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile imam-hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri, kendi hazırladıkları sunularla iletişim temelli araçları kullanarak dersleri daha aktif ve eğlenceli hale getirebilirler. Bu kapsamda öğrenci ve öğretmenlerin, internette çeşitli sitelerde bulunan hazır içerikler aracılığıyla daha etkin ders işleme ve kalıcı öğrenme hususunda avantajlı oldukları ifade edilebilir. Din eğitimi alanında farklı okul ve seviyelerde işlenen Siyer, Kelam, Fıkıh, Hadis, Hitabet, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi çoğu dersler, yapıları itibarıyla bünyelerinde oldukça fazla soyut içerik barındırırlar. Öğrenme-öğretme sürecinde iletişim temelli araçlardan yararlanılması, öğrenciler açısından soyuttan somuta geçişi kolaylaştırır. Bununla birlikte bu araçlar, öğrencilerin anlatımdan kaynaklı sıkılmalarını engelleyerek daha eğlenceli ve zevkli bir ortamın oluşmasına, dersin ve öğretmenin rolünü güçlendirerek daha çok sevilmesine yardımcı olabileceği gibi sınıftaki disiplin sorunlarının çözümüne de destek olur (Uşun,

2000). Ayrıca bu araçlar, öğrencinin öğretim etkinliklerine daha güçlü katılmasına ve yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân verir ve başarının artmasına, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine de destek olur (Başaran, 1984). İletişim temelli araçlar, öğrenciye daha sağlıklı bir ortam sunar ve onu motive ederek dersle etkileşim içerisinde olmasını da destekler.

Günümüz dünyasında sanal sosyal ortamlar konusunda en etkili video paylaşım platformlarının başında YouTube olduğu ifade edilmektedir. Örneğin öğrenciler, örneğin Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün (DÖGM) “Bi’ Şey Sorabilir miyim?” mottosuyla, “MEB Din Öğretimi” YouTube kanalından (URL 14), Temel Dinî Bilgiler ve Akaid derslerinde yer alan; “Din mi? Bilim mi? Allah insanı nasıl ve neden imtihan eder?” ve “Allah, bizi yaratmadan bize sormuş mudur?” sorularına cevaplar bulabilirler. Bununla birlikte Müslüman Bilim Adamları Serisi gibi içeriklere sahip seri halinde yayımlanan videoları takip ederek bu konular hakkındaki bilgilerini artırabilirler. Dijital araçlar, bilginin düzenlenmesinde ve sunulmasında destek olur.

Öğrenciler EBA'yı kullanarak öğretmenlerinin gönderdiği ödev ve alıştırmaları yaparken, birçok kaynaktan okuyup videolar izleyerek öğrenmelerini güncel tutmaktadırlar. Öğrenciler EBA üzerinde, tüm disiplinlerde olduğu gibi İmam-Hatip Ortaokulu (İHO) ve İmam-Hatip Lisesi (İHL) meslek derslerinin tüm branşlarıyla ilgili de kitap, etkileşimli kitap, sunu, video, sesli içerik, test gibi farklı ve zengin birçok bilgiye erişebilirler. Bu platformda, Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinde yer alan, harf talimi yapma veya kelimeleri eşleştirerek öğrenme gibi yöntemlerin dizi halinde yer aldığı videolar izlenebilmektedir. Bu tür çalışmalar bilişsel, duyuşsal gibi farklı öğrenme amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olabilir (Güneş, 2016:15). Dijital araçlar, eğitimi daha çok standardize ederek öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirir (Alyaz, 2003:166). Dijital iletişim araçları, öğrenci ve öğretmenlerin internet tabanlı uluslararası ağ üzerinden farklı bir coğrafyadaki öğrenci ve öğretmenle veya bunlardan oluşan gruplarla interaktif bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmalarına, ortak proje yapabilmelerine yardımcı olmaktadır (Yanpar-Yelken, 2014:60).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, dijital araçların insan yaşamı ile eğitim ve din eğitimi üzerindeki etkisini ve bu durumun yeni bir paradigma oluşturmasını incelemektedir. Eğitimde dijital araçlar yazılım, donanım, iletişim ve ortam temelli olarak gruplandırılabilir. Gündelik yaşantımızda ve eğitim sektöründe bu araçlar arasında erişilebilirlik, yaygınlık ve kolaylık bakımından en etkili olan grubun, iletişim ve ortam temelli araçlar olduğu söylenebilir. Çalışmanın amaçlanan sonucuna ulaşabilmek için iletişim temelli araçlar arasında kullanıcıların en çok istifade ettiği alanlara dikkat edilmiş ve iletişim tabanlı bire bir/toplu, sesli/görüntülü, yazışma/paylaşım yapma, blog oluşturma ve mesajlaşma uygulamaları arasında en çok bilinen ve kullanılan araçlar sınıflandırılmıştır.

İletişim temelli dijital araçların, din eğitimiyle ilgili derslerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde kullanılması durumu, başlangıçta temel aktör olan öğrenciyi ilgilendirir. Ancak öğrenciyle birlikte diğer tüm eğitim bileşenlerini de kapsamına alır. Öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan, belirli bir plan, program, bütçe gibi alt sistemleri hazırlayan, okullar açan ve gerekli malzemelerle donattıktan sonra öğretmen ve yöneticileri istihdam eden bakanlık, il, ilçe birimlerini de buna dahil edilebilir. İletişim temelli araçlar, öğrenciler açısından soyuttan somuta geçişi kolaylaştırır. Ayrıca iletişim araçlarının, bireysel öğrenmeye katkı sağlaması, ders araç gereçlerinin erişilebilmesini ve taşınabilmesini kolaylaştırması, arşivleme imkânı vererek değerlendirme ve tekrarlama zengin kullanım potansiyeline sahip olması gibi sonuçlara da ulaşılmıştır. Eğitim sahasındaki dijitalleşmede yaşanan yoğunluk, diğer paydaşlar gibi okul yöneticilerinin de bu sahadaki yetkinliklerini geliştirmelidirler. Yöneticiler, sınıf içi ve sınıf dışı tüm ortamlarda öğretmeni yönlendirip öğrenciye rehberlik ederek mental ve donanımsal yeterliklerin olgunlaşmasına zemin hazırlamalıdır. Bu çalışmada, yöneticilerin öğrenme-öğretme sürecindeki aktörleri, motive etme ve onlara kılavuzluk etme gibi rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim temelli dijital araçların insan hayatının her boyutunda yer aldığı ve daha fazla etkileyip yönetmeye çalıştığı günümüzde tüm eğitim paydaşlarının bu araçları maksimum seviyede bilmelidirler. Bilmek, başlangıç için yeterli olmakla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin bütünü için yeterli olmayacağından asıl yapılması gereken üretilen içerikleri, iletişim araçlarını kullanarak ders esnasında sınıfta, ders sonrasında ise evde veya müsait olunan her yerde destek almaya zihinsel olarak açık olmak

ve fiilen uygulamak da gerekmektedir. Bunun için iletişim temelli araçları kullanmaya teşvik eden bir eğitim sistemine ve olumlu bir okul iklimine sahip olunmalıdır. Bu araçların optimum seviyede öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından kullanılabilmesi için tüm tarafların dijital ve medya okuryazarlıklarını iyileştirici dinamik eğitimlere katılmaları gerekmektedir. Bilim dünyasında, bu konuları farklı yönleriyle ele alan bilimsel çalışmaların artması bu yolda yürüyenler için destek olacaktır.

Kaynakça

- Alyaz, Y. (2003). “Bilgisayar ve Öğretimde Kullanılması”. s.129-170, (Ed.) Koşar, E. vd. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, (2. baskı), Pegem Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. Özyurt Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1984). Eğitime Giriş (5. baskı), Sevinç Matbaası, Ankara.
- Castells, M. (2008). Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür (Ağ Toplumunun Yükselişi), (Çev.) Kılıç, E. (2. baskı), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, (5), 148-174.
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Teknolojinin Kullanımı ve Teknolojinin Sağladığı Yararlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(6), 100-109.
- Ergüney, M. (2017). İletişimin Dijitalleşmesi ve İletişim Fakültelerinde Yeni Medya Eğitimi. Ulakbilge, 5(15), 1475-1486.
- Güneş, A. (2016). Din Öğretimi Materyalleri (2. baskı), Dem Yayınları, İstanbul.
- Işık, U. (2007). Medya Bağımlılığı Teorisi Doğrultusunda İnternet Kullanımının Etkileri ve İnternet Bağımlılığı, Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı), Seçkin Yayıncılık, İstanbul.
- Şimşek, A. (2012). “Araştırma Modelleri”. s. 80-107, (Ed.) Şimşek, A. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi.
- Uşun, S. (2000). Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim (1. baskı), Pegem Yayınları, Ankara.
- Yanpar-Yelken, T. (2014). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (12. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

İnternet Kaynakları

- URL 1. Zoom nedir ve hangi amaçlar için kullanılır?, <https://manpower.com.tr/blog/zoom-nedir-zoom-nasil-kullanilir#:~:text=Zoom%20nedir%20k%C4%B1saca%20tan%C4%B1mlayal%C4%B1m.,web%20seminerleri%20hizmeti%20de%20sunar>. Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 2. Google Meet nasıl kullanılır?, <https://uzemigunsem.gedik.edu.tr/google-meet-nedir> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 3. Microsoft Teams kimler kullanılabilir?, <https://www.webtekno.com/microsoft-teams-nedir-nasil-kullanilir-h121140.html> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 4. Whereby’i kimler tercih edebilir?, <https://mobidictum.com/tr/goruntulu-gorusemeler-icin-alternatif-uygulama-whereby/> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.

- URL 5. Wooclap nedir ne işe yarar?, <https://www.egitimcantasi.com/arac/wooclap/> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 6. Skype eğitim amaçlı kullanılabilir mi?, https://www.tamindir.com/blog/yeni-baslayanlar-icin-skype-rehberi_14995/ Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 7. Blog sayfaları nasıl oluşturulur?, <https://www.limonhost.net/makaleler/nedir/blogger-nedir-ne-ise-yarar/> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 8. [Erişim Tarihi: 28 Aralık 2024]. Tumblr'in diğer uygulamalardan farkı nedir?, https://www.tamindir.com/blog/tumblr-nedir_82543/
- URL 9. WhatsApp'ı hangi amaçlar için kullanılır?, <https://gezgindunyasi.com/whatsapp-nedir-nasil-kullanilir/> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 10. Telegram nedir ne işe yarar?, [https://telegram.org/faq?setln=tr#:~:text=WhatsApp'tan%20farkl%C4%B1%20olarak%20Telegram,%2C%20mp3%20vb.\)%20payla%C5%9Fabilirsiniz.](https://telegram.org/faq?setln=tr#:~:text=WhatsApp'tan%20farkl%C4%B1%20olarak%20Telegram,%2C%20mp3%20vb.)%20payla%C5%9Fabilirsiniz.) Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 11. Bip nasıl bir uygulamadır?, <https://www.turkcell.com.tr/servisler/BiP> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 12. Gmail hangi amaçlar için kullanılır?, <https://support.google.com/mail/answer/9297879?hl=tr#zippy=%2Cneden-gmail-ge%C3%A7meliyim> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 13. Hotmail ile ne tür belgeler gönderilebilir?, <https://www.veridyen.com/blog/hotmail-nedir/> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.
- URL 14. Müslüman bilim adamları serisi. <https://www.youtube.com/MEBDinOgretimiTV> Erişim Tarihi: 01.07. 2025.

Makale id= 90

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0001-9914-2222

| 367

Ortaokul Öğrencilerinin İklim Değişikliği Çerçevesinde Farkındalık Oluşturma Üzerine Hazırladıkları İnfografikleri ve İnfografiklere İlişkin Görüşleri**Araştırmacı Mustafa Özdemir¹**¹BAİBU LisansÜstü Eğitim Enstitüsü

Özet: Bilginin görselleştirilmesi konusunda kullanılan yöntemlerden biri olan infografikler, karmaşık bilgileri görsel öğeler kullanarak daha etkili ve kolay bir şekilde sunmayı amaçlayan grafik anlatım türüdür. Bu doğrultuda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği çerçevesinde farkındalık oluşturma üzerine hazırladıkları infografikleri ve infografiklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum temelli tasarım geliştirme araştırması kullanılmış olup, çalışmaya İstanbul ili Pendik ilçesinde bir ortaokulun 8. sınıflarında eğitim gören toplam 12 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin infografik hazırlamaktan daha ziyade sunum şeklinde çalışmalar hazırladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaptıkları diğer ders veya konulardaki ödevlerinde genellikle sunum kullandıklarından dolayı bu şekilde bir tasarımda bulunmaları şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görsel, kurgusal ve içeriksel algıları da çalışmalarda eksikliklerin temel ve ayırt edici durumlarından olarak görülmektedir. İnfografik kullanmanın avantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla öğrenciler dikkat çekici olduklarını belirtmektedir. İnfografik hazırlanmasında öğrencilerin öncelikle Canva programı kullandıkları ayrıca yapay zekadan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. İnfografik hazırlama sonrası öğrencilerin hayatlarındaki değişiklikler arasında en fazla belirtilen çevreye karşı daha fazla duyarlı hale geldikleri şeklinde belirtilmiştir. İnfografik kullanan öğrencilerin en fazla endişe hissine kapıldıkları görülmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileri konusunda yaşanan farkındalık onları endişeye sevk ettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İklim Değişikliği, İnfografik, Çevre, Farkındalık Oluşturma

Infographics Prepared by Secondary School Students On Creating Awareness Within the Framework of Climate Change and Their Opinions On the Infographics

Abstract: Infographics, one of the methods used in visualization of information, are a type of graphic expression that aims to present complex information more effectively and easily using visual elements. In this context, this study aims to examine the infographics prepared by middle school students on creating awareness within the framework of climate change and their views on infographics. A case-based design development study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study, and a total of 12 students studying in the 8th grade of a middle school in the Pendik district of Istanbul participated in the study. When the studies were examined as a result of this study, it was seen that the students prepared studies in the form of presentations rather than preparing infographics. This situation was evaluated as the students generally using presentations in their homework in other courses or subjects and therefore making such a design. In addition, the visual, fictional and content perceptions of the students are seen as the basic and distinguishing situations of the deficiencies in the studies. In

the student opinions regarding the advantages of using infographics, the students state that they are the most remarkable. They stated that the students primarily used the Canva program in the preparation of infographics and also benefited from artificial intelligence. After the infographic preparation, the most frequently mentioned change in students' lives was that they became more sensitive to the environment. It is seen that students who used infographics felt the most anxiety. It is seen that awareness about the effects of global warming and climate change made them anxious.

Keywords: Climate Change, Infographic, Environment, Awareness Raising

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinde bilgi aktarımı, öğretim etkinlikleri ve materyallerin kullanımıyla gerçekleşmektedir (Akbaba vd., 2019). Bu süreçte, bilginin öğrencilere ulaştırılması için çeşitli materyaller ve teknolojik araçlar tercih edilmektedir. Bu araçlar, öğrenme-öğretme sürecine önemli katkılar sunarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olur (Karaçayır, 2022). Öğretim materyalleri, öğrencilerin dikkatini çeker, soyut kavramları somutlaştırır, zamandan tasarruf sağlar ve öğrencilere gözlem yapma, keşfetme ve yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunar. Bu sayede öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artar (Demiralp, 2007). Yapılan araştırmalar, öğrenilen bilginin hatırlanma düzeyinin öğrenme yöntemine göre değiştiğini göstermektedir. Bireyler, okudukları bilginin %10'unu, duydukları bilginin %20'sini, gördükleri bilginin %30'unu, hem görüp hem duydukları bilginin %50'sini, söyledikleri bilginin %70'ini ve yaparak söyledikleri bilginin ise %90'ını hatırlamaktadır (Seferoğlu, 2015). Bu bulgular, öğretim sürecinde materyal ve teknolojik araçların kullanımının ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle soyut kavramların yoğun olduğu fen bilimleri gibi derslerde, materyal ve teknolojik araçların kullanımı büyük önem taşır. Bu araçlar, fen bilimlerinin soyut dünyasını sınıf ortamına taşıyarak öğrencilere yaparak, yaşayarak ve hatta üretirek öğrenme fırsatı sunar (Aslan-Efe ve Bakır, 2019). Bu sayede öğrenciler, karmaşık ve anlaşılması zor kavramları daha kolay bir şekilde içselleştirebilirler.

Öğrenme sürecinde etkili olan pek çok faktör arasında zeka, en önemli değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Boyacı, 2019). Bireyler, ilk algıladıkları bilgileri dönüştürme ve yeniden şekillendirme sürecinden geçerler. Eğer uygun uyaranlar bulunmuyorsa, önceden edinilmiş görsel deneyimlere dayalı bilgilerin yeniden yapılandırılması mümkündür (Başbay, Demirel ve Gürten, 2006). Görsel ve uzamsal zekası gelişmiş bireyler için resim, animasyon, simülasyon gibi görsel materyaller, öğrenme sürecinde diğer materyallere kıyasla daha etkilidir (Katırcı, 2010).

Başbay, Demirel ve Gürten (2006) tarafından yapılan bir araştırma, sınıflarda kullanılan poster veya afiş gibi görsel materyallerin hafızada kalıcı izler bıraktığını ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirdiğini ortaya koymuştur. Sınıf ortamında görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, öğrencilerin dikkatini canlı tutar ve bu nedenle eğitim sürecinde bu tür materyallerin kullanımı büyük önem taşır (Sever, 2002). Öğretim yöntemleri ve teknikleriyle entegre edilmiş görsel ve işitsel materyaller, etkili bir öğrenme sağlar ve bilginin kalıcılığını artırır (Doğru, 2019). Dinleme yoluyla öğrenilen bilginin %70'i bir saat içinde, %80'i ise aynı gün içinde unutulmaktadır. Bu durum, bilginin kalıcı olmasına katkı sağlayan görsel ve işitsel materyallerin eğitimdeki önemini açıkça göstermektedir (Özbay, 2005).

Fen Bilimleri Dersi, içerik ve konu bakımından yoğun bir şekilde görsel öğeler barındırmaktadır. Özellikle soyut kavramların ağırlıkta olduğu Fen Bilimleri gibi disiplinlerde, öğrencilerin daha etkili ve kolay öğrenmelerini sağlamak için farklı duylara hitap eden öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Özel, 2019). Eğitim sistemi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilme becerilerine odaklanmakta ve Fen Bilimleri dersinde edindikleri bilgileri kullanabilen, bu bilgileri anlayıp yorumlayabilen ve sonuçlar çıkarabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Taşdemir ve Demirbaş, 2010).

Bilgi işleme yöntemleri, zaman içinde hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu süreç günümüzde de devam etmektedir (Orhan, 2019). Bilgisayar ve internet kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve bilginin kalıcı hale gelmesini sağlamak açısından büyük önem

taşımaktadır. Öğrenme sürecini desteklemek için çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir (Yang, 2014). Bu bağlamda, günümüzde giderek daha fazla öne çıkan ve öğrencilerin öğrenme zorluklarını aşmada etkili bir araç olarak kullanılan eğitsel materyallerden biri de infografiklerdir (Durmaz, 2019).

İnfografikler, herhangi bir konuya ilişkin bilgileri görsel olarak sunmak amacıyla metinlerin, görsellerin ve grafiklerin düzenlenmesiyle oluşturulan, karmaşık bilgi yapısını somutlaştırmaya yardımcı olan araçlardır (Karaoğlu-Yılmaz ve Yılmaz, 2019). Bilgi görselleştirme sürecinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri olan infografikler, bilginin en anlaşılır ve çekici şekilde sunulmasını sağlar (Nuhoğlu-Kibar ve Akkoyunlu, 2015). Öğretimde hedeflenen kazanımların içeriğindeki kavramların anlamlı, kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenilmesine katkıda bulunan infografikler, birden fazla duyu organına hitap eder ve öğretmenler tarafından online araçlar kullanılarak kolayca oluşturulabilir. Bu nedenle, infografikler günümüzde yaygın olarak kullanılan görsel materyaller arasına girmiştir (Boyacı, 2019).

Görsel öğretim araçlarından biri olan infografiklerin fen bilimleri öğretiminde kullanılması, etkili öğrenmeyi desteklemenin yanı sıra öğrenme kalıcılığını da artırabilecek bir potansiyele sahiptir. Nitekim, farklı derslerde infografik kullanımı üzerine yapılan araştırmalar, bu materyallerin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Doğru, 2019; Köküz, 2019; Turgut Gümüş, 2022). Bu bulgular, infografiklerin eğitimdeki önemini ve etkisini açıkça göstermektedir.

Öğrenciler, bilgiyi yapılandırma sürecinde genellikle bilgiyi anlamlandırma, transfer etme, aktarma ve öz-düzenleme gibi konularda zorluklar yaşamaktadır (Chen ve McGrath, 2005). Bu tür sorunlarla başa çıkabilmek için öğrenme sürecinde etkili stratejilerden biri olan görselleştirme, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir (Keller ve Tergan, 2005'ten Akt. Kurt, 2020). Bilginin görselleştirilmesini sağlayan öğretim araçlarından biri olan infografikler, öğrencilerin anlamlı öğrenme sürecini kolaylaştırmada önemli bir rol oynar (Kibar, 2016).

Öğrenme sürecinde bireylerin zihinlerinde oluşturdukları bilişsel yapılar, görsellerle desteklendiğinde bilginin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesine katkıda bulunur. Görselleştirmeler, birden fazla duyu organına hitap etmesi nedeniyle öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme sürecini kolaylaştırır (Özyılmaz-Akamca, 2008). Özellikle soyut kavramların yoğun olduğu fen bilimleri gibi derslerde, infografikler bilginin somutlaştırılarak öğrenilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu tür görsel araçlar, öğrencilerin karmaşık bilgileri daha rahat anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Bu araştırmanın, infografiklerin öğretim sürecine dahil edilmesiyle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri derslerinde akademik başarılarına, derse karşı motivasyonlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırılmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Geleneksel öğretim yöntemlerine ek olarak, teknolojinin ve görsel materyallerin eğitim sürecine entegre edilmesi, öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirebilir. Bu bağlamda, infografik temelli öğrenme etkinlikleri, bilginin görsel ve yapılandırılmış bir formatta sunulmasını sağlayarak karmaşık bilgilerin daha anlaşılır ve akılda kalıcı olmasına katkıda bulunabilir. Fen bilimleri öğretiminde infografiklerin kullanılması, öğrencilere aktarılacak istenen bilgilerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde sunulması açısından büyük önem taşır. İnfografikler, durağan bir şekilde sunulabildiği gibi dijital ortamda hareketli olarak da öğrencilere aktarılabilir. Bu durum, eğitim sürecini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirebilir.

Bu sebeple fen bilimleri öğretim sürecinde infografiklerin kullanılmasının öğrencileri olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Belirtilen sebepler araştırmanın çıkış noktası olup bu doğrultuda çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliğine yönelik farkındalık oluşturma üzerine hazırladıkları infografikleri ve infografiklere ilişkin görüşleri incelemektir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Araştırmanın desenini durum temelli tasarım geliştirme araştırması oluşturmaktadır. Durum temelli tasarım geliştirme araştırması eğitim araştırmalarında belirli bir durumu veya problemi ele alarak bu duruma yönelik yenilikçi çözümler geliştirmeyi ve uygulamayı amaçlayan bir desendir (Reeves, 2006). Araştırma modeli bağlamında 8.sınıf öğrencileri tarafından aldıkları dijital infografik eğitimleri sürecinde dijital olarak fen bilimleri 8. sınıf Fen Bilimleri dersi konularında var olan “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” adlı ünitesi ve Seçmeli Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi konularında var olan “Küresel İklim Değişikliği” “İklim Değişikliği ve Türkiye” üniteleri konularında infografikleri tasarlamaları beklenmiştir. Bütüncül tekli durum çalışması desenine uygun olarak araştırma sürecinde infografiklerin tasarım sürecinde; öğrencilerin çeşitli faktörler bağlamında görüşlerinin ve gelişmelerinin durumları, tasarladıkları fen bilimleri “Çevre be iklim değişikliği” konuları infografiklerinin yeterlik kriterleri ve durumları, öğrencilerin tasarımlarına ilişkin öz değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Bu çalışmada 2024-2025 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Pendik ilçesinde bir ortaokulun 8. sınıflarında eğitim gören şubelerdeki toplam 12 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak infografikleri tasarlaması öngörülen, bilgisayar teknolojilerini kullanma becerisi yeterli öğrencilerden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan gruplara herhangi bir ön çalışma ve etkinlik yapılmadan belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Uygun örnekleme katılımcıların erişim kolaylığı ve uygunluğu nedeniyle seçildiği olasılığa dayalı olmayan (Creswell, 2017, 158) bir örnekleme yöntemidir. Araştırma verileri çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından hazırlanan 8. sınıf Fen Bilimleri dersi konularında var olan “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” adlı ünitesi ve Seçmeli Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi konularında var olan “Küresel İklim Değişikliği” “İklim Değişikliği ve Türkiye” ünitelerine ait infografiklerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öncelikle öğrencilerin hazırladıkları infografikler kullanılmıştır. İkinci ölçme aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış infografik içeriğine yönelik görüşme formu olmuştur. Üçüncü ölçme aracı da araştırmacı tarafından hazırlanan olan infografik hazırlama ve kullanımına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu olmuştur. Öğrencilere infografik hazırlama süreci öncesinde Canva programı kullanımı konusunda kısa süreli bir eğitim ile infografikleri değerlendirme kriterleri verilmiştir. Infografiklerin hazırlanması ve sunumunun sonrasında öğrencilerle görüşme formları kapsamında görüşülerek konu ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Hazırlanan infografikler içerik analizi ile incelenerek değerlendirmesi yapılmıştır. Sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formlarının da içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma için 8. sınıf Fen Bilimleri dersi konularında var olan “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” adlı ünitesi ve Seçmeli Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi konularında var olan “Küresel İklim Değişikliği”, “İklim Değişikliği ve Türkiye” üniteleri konularına başlıklarını kapsayan 12 adet interaktif infografik geliştirilmiştir.

Hazırlanan infografiklerden 7 tanesinde bütün bir konuyu kapsayacak yeterli boyutta bir ana başlık kullanılmıştır. Ayrıca ana başlığın arkaplanı başlığın okunurluğuna uygun bir renk ile desteklenmiştir. Bu durum da başlığa ve infografiğe olumlu etkide bulunmuştur. Hazırlanan infografiklerden 5 tanesinde ise sunum şeklinde tasarlandığından dolayı başlık farklı bir sayfada bilgiler ise farklı sayfalarda gösterilmiştir. Bununla birlikte sadece başlık değerlendirilecek olursa ana başlık bütün bir konuyu kapsayacak yeterli boyutta kullanılmıştır ve başlığın okunurluğuna uygun bir renk ile desteklenmiştir. Hazırlanan infografiklerden 1 tanesinde ara başlıklara yer verilmemiştir. Bu durum infografiğin yapısından kaynaklanabilir. Çalışmalardan 2 tanesinde ara başlığa yer verilmiş ise de içerikle başlık birbirine benzediğinden çok fazla ayırt

edici olmamıştır. 9 çalışmada ise ara başlıklar verilmiştir. Başlıklar konuyu farklı boyutlarıyla anlaşılır hale getirmek adına önemli olarak değerlendirilmiştir. Bilgiler gruplara bölünerek kullanıcıların bilgileri daha kolay anlamlandırabilmesini kolaylaştırabilir. Bu açıdan bakıldığında içeriklerimizde bu duruma dikkat edilmiştir. Çalışmalarda bilgilerin yerleşimi güzel bir örnek teşkil ediyor. Bilgiler ve görseller arasındaki sistematik bilgilerin anlaşılabilirliğini kolaylaştırıyor. Hazırlanan çalışmaların bir kısmında bilgiler sistematik bir şekilde aynı sayfada verilirken bir kısmında farklı sayfalarda verilmiştir. İkinci kısımdaki grafiklerde kullanım biraz daha karmaşık gibi görülebilmektedir. İnfografiklerde önemli bilgiler 3 tanesinde sembolleştirilerek okuyucuya verilmiştir. Bu çalışmalarda bilgiler görsellerle desteklenerek anlatımın daha anlaşılır olması sağlanmıştır. 9 çalışmada ise anahtar kavramlardan çok düz bir anlatım tercih edilmiştir. Bilgilerin açıklaması yapılmıştır fakat bu açıklamalar bazı kullanıcılara göre uzun olabildiğinden dolayı açıklamalar biraz daha kısa olabilirdi. Verilmek istenen konuyla ilgili çeşitli örnekler verilmiştir. Bilgiler ışığında genel olarak konuyla ilgili bir sonuca varılabilir. İnfografiklerde kullanıcı tasarımcının bilgisine ulaşabileceğimiz bir veri bilgisine ihtiyaç hissedebileceğinden dolayı tasarımcı bilgisi verilmesi önemlidir. Hazırlanan infografiklerde 4 tanesinde kimlik bilgisi verilmezken 8 tanesinde kinlik bilgisi paylaşılmıştır. Hazırlanan çalışmalardan 6 tanesinde öğeler arasında düzenli bir görsel hiyerarşi kullanılmış ve bu durum karmaşıklığı önlemiştir. Grafiklerde verilen bilgilere yönelik açıklayıcı görseller düzen içerisinde kullanılmıştır. Diğer taraftan 6 çalışmada ise belli bir içerik düzeni kullanılmasına karşın görsellerle desteklenmemiştir. Sıra ve düzene özen gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların geneline bakıldığında dikkat çekilecek noktalar belirgin bir şekilde vurgulanmamıştır. 3 çalışmada ana tema göz önünde bulundurulduğunda dikkat çekilen noktalar belli bir düzen içerisinde ön plana çıkarılmıştır. Bu durum hem görselliğe hem de düzen durumuna olumlu yönde etki etmiştir. Yapılan çalışmalarda bilgiler arasında birbirleriyle uyumlu bir süreklilik vardır. Öğeler arasında anlamlı bir bütünlük bir bütünlük sağlanmıştır. Çalışmalar ana konu kapsamında detaylandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Konu bütünlüğünün dışına çıkılmamıştır. Bu durum çalışmalarda değerli görülmüştür. Çalışmalardan 7 tanesinde yazı çok kullanılmıştır. Bu durum infografiğin etkisini azaltmıştır. Hazırlanan infografiklerden 3 tanesinde ise yazı tipi okunabilir fakat zemin rengi ile yazı rengi birbirine yakın olduğu için okuma biraz zorlaşmakta olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 4 çalışmada da yazı puntosunun küçük olduğu tespit edilmiştir. Yazı puntosunun küçük oluşu okumayı ve etki durumunu azaltıcı bir etken olarak görülmektedir. Satır uzunluğunun biraz daha az olduğu çalışma sayısı ise 3 olarak tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda stır sayısı oldukça uzundur. Hazırlanan çalışmaların 3 tanesinde daha önce de belirtildiği gibi yazı rengi ile zemin rengi okunabilirlik açısından uyumlu değildir. Ama çalışmanın geneline bakıldığında yazı ve arka plan renk dengesi yeterli düzeydedir. Diğer çalışmalar ise yazı ve zemin rengi açısından uyumlu olduğu gibi renk düzeni de uyumlu olarak görülmüştür. İnfografikte kullanılan görseller içeriği güçlü bir şekilde yansıtmaktadır ve kullanılan görseller karmaşık bir yapıda yerleştirilmemiştir. Görseller anlaşılabilirliği kolaylaştırmaktadır.

Hazırlanan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin infografik hazırlamaktan daha ziyade sunum şeklinde çalışmalar hazırladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaptıkları diğer ders veya konulardaki ödevlerinde genellikle sunum kullandıklarından dolayı bu şekilde bir tasarımda bulunmaları şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere çalışma öncesinde infografik hazırlamak için küçük bir eğitim verilmiş olsa da bu eğitimin çalışmaların hazırlanması için yeterli seviyede olmaması da bu sunum şeklinde infografiklerin hazırlanmasının nedenlerinden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin görsel, kurgusal ve içeriksel algıları da çalışmalardaki eksikliklerin temel ve ayırt edici durumlarından olarak görülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan çalışmalarda ünite, konu ve kazanımlarda kullanılabilecek infografik örnekleri de ortaya çıkmıştır. Çalışmalara ait görseller ekler bölümünde sunulmuştur. İnfografik hazırlama sürecinde farkındalık oluşturmak istenilen konulara göre öğrenci görüşleri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. İnfografik Hazırlama Sürecinde Farkındalık Oluşturmak İstenilen Konulara Göre Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
lalık oluşturmak	İklim değişikliği	Ö1,Ö11
istenilen	Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin Türkiye'ye etkileri	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9, Ö10, Ö12,
konular	Asit yağmurlarının canlılara etkisi	Ö4
	Yaşam Köyleri, İklim değişikliği ve Sanat	Ö7
	Çevre sağlığı ve çevre duyarlılığı	Ö8
Toplam		12

| 372

Öğrenciler infografik hazırlama sürecinde farkındalık oluşturmak istediği konuların başında küresel ısınma ve iklim değişikliğinin Türkiye 'ye etkilerinin en fazla yer aldığı görülmektedir. Asit yağmurlarının canlılara etkisi ve yaşam köyleri, iklim değişikliği ve sanat konusunda da farkındalık amaçlayan öğrenciler de bulunmaktadır. İnfografik ile farkındalık oluşturma konusunu seçme amacına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. İnfografik İle Farkındalık Oluşturma Konusunu Seçme Amacına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
lalık oluşturmak	İklim değişikliği	Ö1,Ö11
istenilen konulara ilişkin amacım	Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin Türkiye'ye etkileri	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9, Ö10, Ö12,
	Asit yağmurlarının canlılara etkisi	Ö4
	Yaşam Köyleri, İklim değişikliği ve Sanat	Ö7
	Çevre sağlığı ve çevre duyarlılığı	Ö8
Toplam		12

Öğrenciler infografik ile farkındalık oluşturma konusunda farkındalık oluşturmak oluşturma amcaları incelendiğinde iklim değişikliği konusunda insanların bilinçlenmesi sebebiyle yola çıktıklarını belirtenler tespit edilmiştir.

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda çalışama sebebi ile ilgili olarak öğrenci görüşleri Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Küresel Isınma ve İklim Değişikliği Konusunda Çalışama Sebebi İle İlgili Olarak Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
laa sebebim	Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda insanların bilinçlenmesi gerektiğini düşünüyorum	Ö1,Ö5, Ö7,Ö9, Ö12,
	Küresel iklim değişikliğinin yaşamımıza etkilerinden dolayı	Ö2
	Çevrenin insan yaşamındaki önemi	Ö3
	Ülkemizin ihtiyaçları	Ö6
	Orman yangınları	Ö10
	Gelecek nesillere iyi bir dünya bırakma isteği	Ö11
Toplam		10

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda çalışama sebebi olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde halkın bilinçlenmesini düşünenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Kendi yaşadıkları ile yola çıkan ve tecrübesinden elde ettiği ve şahit olduklarını diğer insanların yaşamadan bilinçlenmesi ve dikkatli olması gerektiği için de görüş belirtenlerin olduğu görülmektedir.

Hazırlamış olduğu infografik içeriğinin etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Hazırlanmış Olduğu İnfografik İçeriğinin Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
n etkisi	Sosyal medya da etkili olur	Ö7,
	Yeterli bilgiye ulaşmadığım için etkili olduğunu düşünmüyorum	Ö2
	Etkili olduğunu düşünüyorum	Ö4,Ö6,Ö9,Ö11
	Etkili olacağını düşünüyorum	Ö12
Toplam		7

| 373

İnfografiklerin etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak etkili olduklarını düşünenlerin olduğu görülmektedir. Yapılan infografiğin sosyal medyada yer alması ile daha fazla etkili olacağını düşünen öğrenci de bulunmaktadır.

İçeriğinin görsel olarak hazırlanmasının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. İçeriğinin Görsel Olarak Hazırlanmasının Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
n etkisi	Dikkat çeker	Ö1,Ö7,Ö8
	İnsanların daha fazla ilişkini çekiyor ve görsellik anlaşılır olmasını sağlıyor	Ö2,Ö3, Ö8,Ö9,Ö11,Ö12
	Dünya’ya etki edeceğini düşünüyorum	Ö4
Toplam		10

İnfografik ile hazırlanan içeriklere ilişkin içeriklerin anlaşılır olmasını ve dikkat çekmede etkili olduğundan dolayı insanların bilgilenmesine neden olduğunu belirten öğrenciler bulunmaktadır.

İnfografik kullanmanın avantajlarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6 İnfografik Kullanmanın Avantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
İnfografik avantajları	Dikkat çekici	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Bilgiler bir yerde toplu veriliyor	Ö3,Ö5
Toplam		11

İnfografik kullanmanın avantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla öğrenciler dikkat çekici olduklarını belirtmektedir.

İnfografik kullanmanın dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşler Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. İnfografik Kullanmanın Dezavantajlarına İlişkin Öğrenci Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar
İnfografik dezavantajları	Görsel düzenleme içeriği etkiliyor	Ö3
	Dezavantajı yoktur	Ö4,Ö7,Ö8,Ö11, Ö12
	Program kullanımı	Ö5
	Görsel bulmak	Ö6
	Bilgilendirme yetersizliği olabilir	Ö7
	İlgi çekici değil	Ö8
Toplam		10

İnfografik kullanmanın dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla öğrenciler dikkat çekici olduklarını belirtmektedir.

İnfografik kullanımının zorluklarına ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8. İnfografik Kullanımının Zorluklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
lar	Zorluk yaşamadım	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,11
	Teknolojik yetersizlik	Ö2
	Bilgiye ulaşım ve program kullanımı	Ö6,Ö7,Ö8
	Bilginin kullanımı	Ö10
	Bilgi ve veriye ulaşım	Ö12
Toplam		12

| 374

İnfografik kullanmada yaşanan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde zorluk yaşamadığını belirten öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

İnfografik hazırlamada kullanılan programlara ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. İnfografik Hazırlamada Kullanılan Programlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
mlar	Canva	Ö1, Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8
	Yapay Zeka Programları	Ö7
Toplam		7

İnfografik hazırlanmasında öğrencilerin öncelikle Canva programı kullandıkları görülmektedir. Ayrıca yapay zekadan da yararlandıklarını belirtmişlerdir.

İnfografik ile hazırlanan konu sonrasında hayatlarında yaşanan değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10. İnfografik İle Hazırlanan Konu Sonrasında Hayatlarında Yaşanan Değişliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
m	Doğal Kaynakları daha dikkatli kullanıyorum	Ö1,Ö2,Ö3
	Çevreye karşı duyarlı hale geldim	Ö4,Ö10,Ö11
	Etkisi olmadı	Ö5,Ö8,Ö12
	Bilgilendim	Ö6
	Sorumluluk duygum arttı	Ö9
Toplam		11

İnfografik hazırlama sonrası öğrencilerin hayatlarındaki değişiklikler arasında en fazla belirtilen çevreye karşı daha fazla duyarlı hale geldikleri şeklinde belirtilmiştir.

İnfografik hazırlamanın öğrencilere hissettirdiklerine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. İnfografik Hazırlamanın Öğrencilere Hissettirdiklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
	Bilinçlendim	Ö1
	Endişelendim	Ö2,Ö3,Ö4,Ö9
	Emek vermek mutlu etti	Ö5
	Mutluyum	Ö6
	Sıkıldım	Ö7,12
	Zorlandım	Ö10
Toplam		10

İnfografik kullanan öğrencilerin en fazla yaşadıkları hislere karşı verdikleri cevaplar arasında endişelenme olduğu görülmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileri konusunda yaşanan farkındalık onları endişeye sevk ettikleri görülmektedir.

SONUÇ

Hazırlanan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin infografik hazırlamaktan daha ziyade sunum şeklinde çalışmalar hazırladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaptıkları diğer ders veya konulardaki ödevlerinde genellikle sunum kullandıklarından dolayı bu şekilde bir tasarımda bulunmaları şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere çalışma öncesinde infografik hazırlamak için küçük bir eğitim verilmiş olsa da bu eğitimin çalışmaların hazırlanması için yeterli seviyede olmaması da bu sunum şeklinde infografiklerin hazırlanmasının nedenlerinden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin görsel, kurgusal ve içeriksel algıları da çalışmalarda eksikliklerin temel ve ayırt edici durumlarından olarak görülmektedir. Bununla birlikte hazırlanan çalışmalarda ünite, konu ve kazanımlarda kullanılabilecek infografik örnekleri de ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler infografik hazırlama sürecinde farkındalık oluşturmak istediği konuların başında küresel ısınma ve iklim değişikliğinin Türkiye 'ye etkilerinin en fazla yer aldığı görülmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda çalışmaya sebebi olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde halkın bilinçlenmesini düşünenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. İnfografiklerin etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak etkili olduklarını düşünenlerin olduğu görülmektedir. İnfografik ile hazırlanan içeriklere ilişkin içeriklerin anlaşılır olmasını ve dikkat çekmede etkili olduğundan dolayı insanların bilgilenmesine neden olduğunu belirten öğrenciler bulunmaktadır. İnfografik kullanmanın avantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla öğrenciler dikkat çekici olduklarını belirtmektedir.

İnfografik kullanmanın dezavantajlarına ilişkin öğrenci görüşlerinde en fazla öğrenciler dikkat çekici olduklarını belirtmektedir. İnfografik kullanmada yaşanan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde zorluk yaşamadığını belirten öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. İnfografik hazırlanmasında öğrencilerin öncelikle canva programı kullandıkları görülmektedir. Ayrıca yapay zekadan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. İnfografik hazırlama sonrası öğrencilerin hayatlarındaki değişiklikler arasında en fazla belirtilen çevreye karşı daha fazla duyarlı hale geldikleri şeklinde belirtilmiştir. İnfografik kullanan öğrencilerin en fazla yaşadıkları hislere karşı verdikleri cevaplar arasında endişelenme olduğu görülmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin etkileri konusunda yaşanan farkındalık onları endişeye sevk ettikleri görülmektedir.

KAYNAKÇA

- AKBABA, B., ÖZTÜRK, F., ADALAR, H. VE EKİÇİ, M. (2019). "Öğrenme ve Öğretme Aracı Olarak İnfografik Tasarımı", Araştırma ve Deneyim Dergisi, 4(1), 38-53.
- ASLAN-EFE, H. VE BAKIR, N. (2019). "Öğrenme Kutuları Destekli Buluş Yoluyla Öğrenmenin Fen Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi", Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 250-270.
- BOYACI, R. (2019). Fen Bilimleri Dersinde Bilgi-Grafikleri Kullanımının Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.
- CHEN, P. AND MCGRATH, D. (2005). Visualize, Visualize, Visualize: Designing Projects For Higher-Order Thinking, Learning And Leading With Technology, 32(4), 54-57.
- CRESWELL, J. W. (2017). Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev. Edt.), 3. Baskı. Eğiten Kitap: Ankara.
- DEMİRALP, N. (2007). "Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı", Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 373-384.

- DEMİREL, Ö., BAŞBAY, A., VE GÜRLER, E. (2006). Eğitimde Çoklu Zekâ Kuram Ve Uygulama. Pegem Akademi.
- DOĞRU, D. (2019). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Doğal Afetlerin İnfografikler İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Ve Dersin Tutumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- DURMAZ, E. (2019). İnfografi ve İfoviedo Tekniğinin 6. Sınıf Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyonları Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- KARAÇAYIR, F. (2022). Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Doğal Afetlerin Hareketli İnfografikler İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Dersin Tutumuna Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi.
- KARAOĞLAN-YILMAZ, F. G. VE YILMAZ, R. (2019, 21-24 Mart). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitimde İnfografiklerin Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Kongre Sunumu Özeti, 3. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyon, Türkiye.
- KATIRCI, E. (2010). Farklı Çoklu Ortamların Öğrencilerin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkilerinin İncelenmesi: Görsel-Uzamsal Zekâ Boyutunda Bir Analiz, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KİBAR, N. P. (2016). Bir Öğrenme Stratejisi Olarak İnfografik Oluşturma Sürecinin Modellenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- KÖKÖZ, A. (2019). İnfografiklerin Coğrafya Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KURT, E. (2020). “Etkileşimli Sergilerde Dokunmatik Cihazların Grafik Arayüz Tasarımının Geliştirilmesi”, Tasarım Enformatiği, 2(1), 25-36.
- MORGAN, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications.
- NUHOĞLU, KİBAR P. & AKKOYUNLU, B. (2015). “Eğitimde Bilgi Gorselleştirme: Kavram Haritalarından İnfografiklere, Eğitim Teknolojileri Okumaları”, TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- ORHAN, D. (2019). Akademik Yayınlar Ait Bilgi Grafik Formlarının Hazırlanmasına Yönelik Bir Tasarım Çerçevesinin Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÖZEL, E. (2019). Görsel Eğitim Materyali Olan İnfografiklerin Fen Bilimleri Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- ÖZYILMAZ-AKAMCA, G. (2008). İlköğretimde Analogiler, Kavram Karikatürleri Ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen Ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- REEVES, T. C. (2006). “Design Research From A Technology Perspective”, Educational Design Research, 1(3), 5266.
- SEFEROĞLU, S.S. (2015). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı (9. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- SEVER, S. (2002). “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları Ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 34(1), 11-22.
- TAŞDEMİR, A., VE DEMİRBAŞ, M. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Gördükleri Konulardaki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Düzeyleri”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 124-148.

TURGUT GÜMÜŞ, Y. (2022). Müzik Dersinde İnfografik Temelli Öğrenmenin Etkisi Ve Kalıcılığının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

YANG, K. H. (2014). “The webquest model effects on mathematics curriculum learning in elementary school students”, Computers & Education, 72(1), 158-166.

EKLER

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin hazırladıkları infografiklerden bazıları ekte sunulmuştur.



Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9041-2513

| 378

Fen Eğitiminde Bilimsel Argümantasyonun Öğrenen Gelişimine Etkileri: Tematik İçerik Analizi**Araştırmacı Merve AKSAYA¹, Dr. Öğretim Üyesi Gülcan MIHLADIZ TURHAN²**¹Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü²Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

*Corresponding author: Merve Aksaya

Özet: Argümantasyon ya da daha açık bir söylemle bilimsel tartışma kavramı bireylerin bilgileri bilimsel gerekçelere dayandırarak anlayabilme, açıklayabilme ve başkalarıyla paylaşabilme süreci olarak açıklanabilir. Öyle ki bilimsel ve teknolojik yeterliklerin pek çok ulusun, meslek ve eğitim kuruluşlarının birincil hedefleri olduğu günümüzde, argümantasyon becerisinin önemi ortadadır. Haliyle bireylere bu yeterliği kazandırma bağlamında fen eğitimi de öncü bir rol üstlenmektedir. Peki argümantasyon becerisi üzerine yapılan çalışmaların eğitimsel doğruları nasıldır? Daha çok hangi bireylere, hangi konularda uygulanmıştır? Elde ettikleri sonuçların eğitim ortamını güçlendirmesi adına hangi argümantasyon modelleri daha sık kullanılmıştır? Fen konuları temelli argümantasyon uygulamaları katılımcıların ne tür öğrenme süreçlerini desteklemiş ve katkı sağlamıştır? Çalışmada bu ve benzeri soruların cevaplarını ortaya koymak adına tematik içerik analizi yoluyla fen konularında argümantasyon kullanımına ilişkin akademik yayınlar incelenmiştir. Veri tabanlarından Google Akademik ve YÖK Tez arşivinden son 13 yıla ait toplam 303 akademik yayına ulaşılmış, araştırmanın bilgi edinme kriterlerini sağlayan 281 yayın değerlendirmeye alınmıştır. Argümantasyon araştırmaları hakkında genel bilgi sağlayacak yayın yılı, yayın türü, problem/alt problemler, araştırma deseni ve katılımcıların özellikleri gibi amaçsal ve yöntemsel verilerin yanı sıra kullanılan argümantasyon modelleri ve bu uygulamaların fen eğitimine, eğitim ortamına ve katılımcıların yetkinliklerine etkileri de detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Argümantasyona yönelik çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ortaokul öğrencileri özellikle 7. Sınıf düzeyinde yürütülen yarı deneysel desenin tercih edildiği nicel araştırmalar olduğu, araştırmalarda yoğun olarak akademik başarı ve tutum ayrıca argümantasyon, bilimsel süreç ve düşünme becerileri gibi değişkenlerin sorgulandığı elde edilen sonuçlardan bazılarıdır. Araştırmada paylaşılan argümantasyon uygulamalarına ilişkin detaylı sonuçların alan yazına ve eğitsel uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon Becerisi, Argümantasyon Modelleri, Fen Eğitimi, Öğrenme Çıktıları, Tematik İçerik Analizi.

The Effects of Scientific Argumentation On Learner Development in Science Education: A Thematic Content Analysis

Abstract: Argumentation, or more clearly, the concept of scientific discussion, can be defined as the process by which individuals understand, explain, and share knowledge with others based on scientific justifications. In today's world, where scientific and technological competencies are among the primary objectives of many nations, professions, and educational institutions, the importance of argumentation skills is obvious. Accordingly, science education assumes a leading role in equipping individuals with this competency. So, what are the educational outcomes of studies on argumentation skills? To which individuals and on which subjects have they been mostly applied? Which argumentation models have been used more frequently? What kinds of learning processes have argumentation practices based on science subjects supported and enhanced for participants? To address these and similar questions, academic studies focusing on argumentation in science subjects were examined through thematic content analysis. A total of 303 academic publications from the last 13 years were accessed from the Google Scholar and YÖK Thesis Archive databases, and 281 publications that met the information acquisition

criteria of the research were evaluated. In addition to purposive and methodological data such as publication year, type of publication, problem/sub-problems, research design, and participant characteristics, which provide general information about argumentation studies, the argumentation models used, and the effects of these applications on science education, the educational environment, and participants' competencies were also examined in detail. Some of the findings obtained in the study indicate that the majority of the research on argumentation consists of quantitative studies conducted with secondary school students, particularly at the 7th-grade level, in which quasi-experimental designs were preferred, and that these studies frequently investigated variables such as academic achievement, attitudes as well as argumentation, scientific process and thinking skills. The results of the study are expected to offer valuable insights for both educational literature and practice.

Keywords: Argumentation Skill, Argumentation Models, Science Education, Learning Outcomes, Thematic Content Analysis.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Argümantasyon, bir görüşün kabul edilebilirliğini artırmayı (ya da azaltmayı) amaçlayan, gerekçelendirme (ya da çürütme) yoluyla rasyonel bir yargıç (karar verici) önünde savunulması hedeflenen önermeler dizisinin ortaya konmasıyla yürütülen (van Eemeren vd., 1996) bireysel düşünme ya da yazma etkinliği yoluyla gerçekleştirilebileceği gibi, bir grup ya da topluluk içinde müzakereyle şekillenen bir sosyal edim olarak değerlendirilebilir (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Toulmin, (2003) argümantasyon kavramını ele alırken; bir iddiayı desteklemek amacıyla öne sürülen gerekçelendirici argümanlarla, bu argümanların sahip olması beklenen yapılarla, iddia edebilecekleri değerlerle ve bu argümanları nasıl derecelendirdiğimiz, değerlendirdiğimiz ve eleştirdiğimiz konuları üzerinde durmuştur. Tablo 1.'de Toulmin'in Argümantasyona ilişkin tanımladığı kavramlar kendi örneğiyle düzenlenerek paylaşılmıştır.

Tablo 1. Toulmin Argümantasyon Modeli ve Açıklamalı Örneği

Argümantasyon Kavramları	Tanımı / İşlevi	Örnek (Harry)
İddia /Sonuç (Claim)	Argümanın öne sürdüğü ana görüş, sav ya da sonuç	Harry İngiliz vatandaşıdır.
Veri /Kanıt (Data)	İddiayı destekleyen gözlem, bilgi ya da olgu	Harry Bermuda'da doğmuştur.
Gerekçe /Dayanak (Warrant)	Veriden iddiaya geçişi mantıklı kılan örtük kural ya da genel kabul	Bermuda'da doğan biri İngiliz vatandaşı sayılır.
Gerekçeyi Destekleyen Bilgi (Backing)	Gerekçeyi destekleyen yasa, ilke ya da kurumsal bilgiler	İngiliz Vatandaşlık Yasaları (British Nationality Acts)
Nitelikleyici /Kesinlik Derecesi (Qualifier)	İddianın ne kadar güçlü ya da ne ölçüde geçerli olduğunu belirtir	"Muhtemelen" İngiliz vatandaşıdır.
Çürütme Koşulu/İstisna (Rebuttal)	İddianın geçersiz olabileceği koşul ya da istisnalar	Ebeveynleri yabancıysa/ uyruk değiştirdiyse vatandaşlığı geçersiz olabilir.

Toulmin (2003) "Argümanların doğru ve temellendirilmiş iddialar ortaya koyma sürecindeki işlevinin önemli ve ilgi çekici olduğunu ve bu konuda açık bir fikir edinmenin değer taşıdığını kabul etmemiz yeterlidir." demektedir. Bu ifade eğitimsel açıdan argümantasyonun önemsenmesi ve uygulanmasına yönelik eğilimin artması yönünde bir atfı da sayılabilir. Bilimsel nitelikteki argümanları anlayabilme ve takip edebilme yetkinliği, kanaatimizce bilim okuryazarlığının temel anlamda en kritik yönlerinden biridir. Bilimsel metinlerden anlam çıkarabilmek, bilimin kendine özgü metin türlerini tanıyabilmeyi, bunların uygun kullanımını anlayabilmeyi ve özellikle argümantasyon durumunda öne sürülen iddiaları ve kanıtları değerlendirebilmeyi gerektirir. (Simon, Erduran & Osborne, 2006). Öğrencilerimizin sorgulayabilen, günlük yaşadıkları problemleri anlayıp çözebilen bireyler olması, ezberci ve kalıcı olmayan öğrenmeler gerçekleştirmemesi beklenmektedir (Balkan-Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011). Aynı zamanda problem çözerken bilimsel süreç becerilerini kullanan, karar verme becerileri gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır (Kardeş, 2013). Bu becerilerin geliştirilmesi için bireylerin karşıt görüşte olduğu konularda söz sahibi olması ve fikirlerinin doğruluğunu kanıtlamak için verileri kullanması ve birtakım deneyimlere sahip olması gerekmektedir (Kaya ve Kılıç, 2018). Bu anlamda fen

eğitiminin amaçlarından biri feni geleneksel yapısından uzaklaştırıp sınıf içinde öğrencilerin tartışmalarını sağlamak, yanlış bilinenleri değiştirmeye teşvik etmek ve bilim insanı gibi düşünmeye sevk etmektir. Bilim insanı gibi düşünmeye sevk eden yaklaşımlardan birisi de argümantasyondur (Öğreten ve Uluçınar Sağır, 2014). Bu bağlamda Jiménez-Aleixandre & Erduran, (2007) da argümantasyonun fen eğitimi amaçlarına katkılarını da aşağıdaki şekilde paylaşmışlardır;

- Üst Düzey Bilişsel Süreçleri görünür kılma ve modelleme,
- İletişimsel yeterlilikleri, eleştirel düşünmeyi geliştirme
- Bilimsel okuryazarlığa ulaşma; bilimsel konuşma ve yazma becerilerini kazanma
- Bilimsel kültüre katılım sağlama; epistemik ölçütlerin gelişimi
- Akıl yürütme ve rasyonel ölçütlerin geliştirilmesi

Öğrenciler sadece "ne düşündüklerini" söylemekle yetinmemeli, bunun "nedenini" açıklamalıdır ve bu amaca ulaşmak için argümantasyonun açık ve sistemli biçimde öğretimi gereklidir. Geliştirilen fen öğrenme tasarımı sadece kavramları, ilkeleri, yasaları ve/veya teorileri açıklamaya odaklanmamalı; aynı zamanda öğrencilere argümantasyona katılım sağlayacak olanaklar sunmalı ve bu süreci sorgulama etkinlikleri aracılığıyla kolaylaştırmalıdır (Hendratmoko et al., 2024). Bu anlamda öğrencilere hedeflenen bir argümantasyon ortamı sunabilmek için uygulama yapmak, uygulamaların olumlu olumsuz yönlerini ortaya koymak ya da araştırma eğilimlerinden argümantasyon adına bakış açıları geliştirmek etkili yollardan olabilir. Bu görüşle argümantasyon çalışmalarının doğurgularının araştırmacılar ve eğitsel uygulayıcılara geniş bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir fen konu alanında gerçekleşmiş argümantasyon araştırmalarının içerik analizi yapılmıştır.

İlgili alan yazın tarandığında argümantasyon konusuna ilişkin genel araştırmalara ve fen eğitimi odaklı içerik analizi çalışmalarına rastlanmıştır. Ancak genellikle tez çalışmalarına odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bunlar, 2015'e kadar olan 80 tez çalışması Kabataş Memiş (2017); 2005-2015 yılları argümantasyon konusunda 70 lisansüstü tez Altun ve Özsevgeç (2016); argümantasyona ilişkin 2006-2016 yılları 82 tez ve makale Bağ ve Çalık (2017); 2007-2016 yılları argümantasyonun kullanıldığı deneysel çalışmalar içeren 33 lisansüstü tez İnam ve Güven (2019); 2000-2020 yılları 243 lisansüstü tez Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, (2021); fen eğitiminde argümantasyona ilişkin 2008-2017 yıllarında 42 lisansüstü tez Mallı (2019); 2009-2019 aralığında ilkökul ve ortaokul düzeyi fen eğitiminde argümantasyona ilişkin 102 tez Hafizoğlu ve Bahar (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca makale odaklı çalışan bir araştırmacının (15 makale Güven ve diğ., 2016) yanı sıra uluslararası alan yazında fen eğitiminde argümantasyon üzerine 5 önemli makale Nielsen (2013), 3 fen eğitimi dergisinin makaleleri Erduran, Özdem ve Park (2015), 4 fen eğitimi dergisinin yayınları da Kahraman ve Kaya (2021) tarafından incelenmiştir. Çetinkaya ve Taşar (2018) da fen eğitiminde argümantasyona ilişkin 2004-2016 aralığında 184 çalışmayı (tez, bildiri, makale vb.) değerlendirmişlerdir.

Bu çalışma ise taramanın daha güncel olması, tezlerin yanı sıra makaleleri de ele alması, argümantasyon araştırmaları hakkında genel bilgi sağlayacak amaçsal ve yöntemsel verilerin yanında kullanılan argümantasyon modelleri, argümantasyon uygulamalarının bağlamları, uygulamaların fen eğitimi ortamına ve katılımcıların becerilerine etkilerini ortaya koyması anlamında özgündür ve araştırdığı bu alt amaçlar bağlamında literatüre ve eğitim ortamlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada 2012-2024 yıllarını kapsayan son 13 yılda ulusal literatürde yayınlanan, fen eğitiminde argümantasyon kullanımına ilişkin çalışmaların ve çalışmalarda geçen argümantasyon uygulamalarının özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de YÖK ulusal tez merkezinde ve Google Akademide yayımlanan fen eğitiminde argümantasyonu temel alan çalışmalarda aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Fen eğitiminde argümantasyon kullanımına ilişkin çalışmaların;

1. yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. yayın türüne göre dağılımı?
3. araştırma yöntem/ desen tercihi nasıldır?
4. veri toplama araçları nelerdir?

5. katılımcıların özellikleri nelerdir?
6. tercih ettiği argümantasyon modelleri nelerdir?
7. çalışma sürelerine göre dağılımı nasıldır?
8. Fen konularına ilişkin argümantasyon kullanımında araştırılan değişkenler ve etkileri nelerdir?
9. Araştırmaların ortaokul fen eğitiminde uygulamayı tercih ettikleri argümantasyon bağlamları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntem ve Deseni

Araştırmada belirli bir konuda yapılan çalışmaların benzer ve farklı yönleriyle ele alınarak şablonlar üzerinde sentezlenmesini (Çalık ve Sözbilir, 2014) amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırma Verileri ve Dokümantasyon Kriterleri

Araştırmada “2012-2024 yılları aralığında”; “Google akademi” ve “YÖK tez merkezi” veri tabanlarında; “*Argümantasyon*”, “*Fen eğitiminde argümantasyon*”, “*Fen eğitimi argümantasyon*” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmış ve 303 akademik yayına erişilmiştir. Çalışmaların fen eğitimi alanı ya da fen konu alanlarında yapılmış olması, tez ya da makale niteliği taşıması, tam metnin Türkçe verilmesi, yayın künyesine ve alt problemlere ilişkin cevaplara ulaşılabilmesi kriterleri göz önünde bulundurularak, 281 akademik yayın araştırma verisi olarak seçilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada, fen eğitiminde argümantasyon kullanımına ilişkin çalışmalar üzerinde tematik içerik analizi yapılmıştır. Nitel verilerin anlamını sistematik bir şekilde tanımlamaya yarayan nitel içerik analizi; görüşmeler, gözlem protokolleri vb. yoluyla elde edilen ya da gazeteler, belgeler, arşivler gibi başka kaynaklardan elde edilen çok çeşitli veriler üzerinde uygulanabilir (Schreier, 2012). Tematik içerik analizi de nitel verilerin betimsel bir sunumudur; metinlerin tematik içeriğini, bu metinlerdeki ortak temaları belirleyerek ortaya koyar (Anderson, 2007). Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda argümantasyon çalışmaları ortak temalarda sınıflandırılarak eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar frekans- yüzde değerleriyle ayrıca kavramsal içerikleriyle sunulup yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının Yıllara İlişkin Bulguları

Tablo 4. Fen Eğitiminde Argümantasyon Kullanımına İlişkin Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllara göre dağılım	f	%
2012	9	3,20
2013	5	1,77
2014	13	4,62
2015	9	3,20
2016	24	8,54
2017	28	9,96
2018	31	11,03
2019	64	22,77
2020	28	9,96
2021	23	8,18
2022	17	6,05
2023	17	6,05
2024	13	4,62
Toplam	281	100

Tablo 1. incelendiğinde en çok çalışmanın 64 (%22,77) 2019 yılında, en az çalışmanın ise 5 (%1,77) çalışmayla 2013 yılında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

3.2. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının Yayın Türüne İlişkin Bulguları

Tablo 5. Fen Eğitiminde Argümantasyon Kullanımına İlişkin Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Makale	118	41,99
Yüksek lisans tezi	122	43,41
Doktora tezi	41	14,59
Toplam	281	100

| 382

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmalarda en çok tercih edilen yayın türünün 122 (%43,41) yayın ile yüksek lisans tezleri, en az çalışmanın ise 41 (%14,59) adet yayın ile doktora tezleri olduğu görülmektedir.

3.3. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının Araştırma Yöntem/ Desenine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Fen Eğitiminde Argümantasyon Kullanımına İlişkin Çalışmalarda Araştırma Yöntem/ Deseni

Araştırma Yöntemi	Araştırma Modeli	f	%
Nicel Araştırma	Yarı deneysel desen	114	52,53
	Tam deneysel desen	10	4,60
	Zayıf deneysel desen	5	2,30
	Tarama araştırması	5	2,30
	Diğerleri	5	2,30
Nitel Araştırma	Durum çalışması	30	13,82
	Eylem araştırması	10	4,60
	Betimsel araştırma	4	1,84
	Doküman incelemesi	3	1,38
	Diğerleri	3	1,38
Karma Araştırma (Nicel + Nitel)	İç içe karma desen	12	5,52
	Yakınsayan paralel desen	7	3,22
	Gömülü deneysel desen	6	2,76
	Diğerleri	3	1,38
Toplam		217	100

Tablo 6 incelendiğinde akademik yayınlarda en fazla nicel araştırmalarda çalışıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desen 114 (%52,53) adet ile en çok tercih edilen desendir. Nitel çalışmalarda ise en çok tercih edilen yöntem 30 (13,82) çalışma ile durum çalışmasıdır. En az çalışmanın ise karma araştırma yöntemi olduğu dikkat çekmektedir.

3.4. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarının Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulguları

Tablo 7. Fen Eğitiminde Argümantasyon Kullanımına İlişkin Çalışmalarda Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Araçları	f	%
Nicel Veri Toplama Araçları	Test	168	29,16
	Ölçek	140	24,30
	Anket	26	4,51
Nitel Veri Toplama Araçları	Yarı yapılandırılmış görüşme-mülakat	62	10,76
	Çalışma kâğıdı	31	5,38
	Görüşme formu	23	3,99
	Video kaydı	19	3,29
	Gözlem formu	15	2,60
	Ses kaydı	13	2,25
	Günlük	12	2,08
	Etkinlik kâğıdı	9	1,56
	Rubrik	9	1,56
	Rapor	8	1,38
	Gözlem	7	1,21
	Açık uçlu sorular	7	1,21
	Görüşme ve senaryo	7	1,21
	Envanter	7	1,21

	Doküman inceleme	5	0,86
	Diğerleri	8	1,38
Toplam		576	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi incelenen akademik yayınlarda en sık kullanılan veri toplama araçlarının sırasıyla test 168 (%29,16), ölçek 140 (%24,30) ve yarı yapılandırılmış görüşme- mülakat 62 (%10,76) olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen pek çok çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bundan dolayı 281 akademik yayında toplam 576 Adet veri toplama aracına ulaşılmıştır. Veri toplama araçları arasında en düşük frekansa sahip olan broşür, gezi ve saha notları 1 (%0,17) olduğu görülmektedir. İncelenen akademik yayınlarda tercih edilen argümantasyon modelleri tablo 8’de verilmiştir.

3.5. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarında Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Fen Eğitiminde Argümantasyon Kullanımına İlişkin Çalışmalarda Katılımcıların Özellikleri

Çalışma Grubu	Branş/Sınıf Düzeyi	f	%
Öğretmen	Fen bilimleri	7	2,82
Öğretmen adayları	Fen bilimleri	55	22,17
	Sınıf	7	2,82
	Kimya	2	0,80
	Biyoloji	2	0,80
	Sosyal bilgiler	2	0,80
	Okul öncesi	1	0,40
Öğrenciler	Ortaokul 7.-8. Sınıf	112	45,16
	Ortaokul 5.-6. sınıf	47	18,95
	İlkokul	13	5,24
Toplam		248	100

Tablo 8’e bakılarak akademik çalışmaların katılımcı dağılımı incelendiğinde, en çok çalışmanın ortaokul 7. ve 8. sınıf 112 (%45,16) öğrencileri ile ve aynı zamanda fen bilimleri öğretmen adayları 55 (%22,17) ile çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte en az çalışma; okulöncesi öğretmen adayları 1 (%0,40) ile yapılan çalışmalardır. Araştırma da yer alan katılımcıların öğrenci ve öğretmen sayılarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

3.6. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarında Tercih Edilen Argümantasyon Modellerine İlişkin Bilgiler

Tablo 10. Fen Eğitiminde Tercih Edilen Argümantasyon Modelleri

Argümantasyon Modelleri	f	%
Toulmin Argümantasyon modeli	31	58,49
Argümantasyon seviyeleri modeli	21	39,62
Walton’ın diyaloga dayalı argümantasyon modeli	1	1,18
Toplam	53	100

Tablo 10 incelendiğinde akademik yayınlarda argümantasyon modeli olarak en çok tercih model Toulmin argüman modeli 31 (%58,49), en az tercih edilen modelin ise Walton’ın diyaloga dayalı argüman modeli 1 (%1,18) olduğu görülmektedir.

3.7. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarında Çalışma Sürelerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Uygulama süresi	f	%
Ünite boyunca	5	2,95
Yaz dönemi boyunca	7	4,14
2-4 hafta	28	16,56
5-7 hafta	56	33,13

8-10 hafta	29	17,15
11 hafta ve üzeri	27	15,97
2-4 ders saati	5	2,95
5-10 ders saati	4	2,36
11 ders saati ve üzeri	8	4,73
Toplam	169	100

Tablo 11 incelendiğinde akademik çalışmaların en fazla 5-7 hafta (%33,13), en az ise 5-10 ders saati (%2,36) ve ünite boyunca 5 (%2,95) olduğu görülmektedir.

3.8. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarında Etkileri İncelenen Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 12. Fen eğitiminde argümantasyon kullanımında etkileri incelenen değişkenler

Değişken kategorileri	Bağımlı değişkenler	f	%
Kavramsal anlama	Akademik başarı	92	23,77
	Kavram anlama düzeyleri	33	8,52
	Konu alan bilgisi düzeyi	2	0,51
Epistemolojik anlayış	Bilimin doğası inanışları-görüşleri	12	3,10
	Epistemolojik inançlar	6	1,55
	Sözde bilim inanışları	3	0,77
	İlgili Diğer Beceriler	3	0,77
Argümantasyon becerileri	Argümantasyon becerileri	39	10,07
	Argüman kalitesi (seviyesi)	36	9,30
	Sorgulayıcı öğrenme becerileri	5	1,29
	Tartışma becerisi	4	1,03
	Muhakeme becerileri	1	0,25
Duyuşsal beceriler	Tutum	44	11,36
	Tartışmaya katılma istekliliği	11	2,84
	Öz-yeterlik	8	2,06
	Fen öğrenme anlayışı	4	1,03
	İlgili Diğer Beceriler	8	2,6
Yaşam becerileri	Karar verme becerisi	8	2,06
	Problem çözme becerileri	6	1,55
	Yaratıcı düşünme becerisi	5	1,29
	Girişimcilik becerileri	3	0,77
	İlgili Diğer Beceriler	2	0,51
Bilimsel süreç becerisi	Bilimsel süreç becerisi	17	4,39
	İlgili Diğer Beceriler	2	0,51
Bilimsel düşünme becerileri	Eleştirel düşünme becerisi	17	4,39
	Üst bilişsel bilgi-beceri	4	1,03
	Mantıksal düşünme becerileri	2	0,51
	Yansıtıcı düşünme becerisi	2	0,51
	Akıl yürütme becerileri	2	0,51
Diğer beceriler	Hazırbulunluluk	2	0,51
	Psikomotor beceriler	1	0,25
	Dijital yetkinlik	1	0,25
	21. Yüzyıl becerileri	1	0,25
	Bireysel beceri	1	0,25
Toplam		387	100

Tablo 12.'de fen eğitiminde argümantasyon çalışmalarında en fazla “kavramsal anlama” kategorisinde “akademik başarı” değişkeninin 92 (%23,77) ve “duyuşsal beceriler” kategorisinde de “tutum” değişkeninin (%11,36) araştırıldığı görülmektedir. Çalışma konularıyla ilişkili olarak “argümantasyon becerileri” de yüksek oranda (%10,07) etkisi incelenen değişkenlerdendir.

3.9. Fen Eğitiminde Argümantasyon Çalışmalarında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tablo 13. 7. Sınıf Öğrencileriyle Yapılan Argümantasyon Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

Argümantasyon Stili	f	%
Sınıf içi tartışma	30	31,25
Çevrim içi tartışma	2	2,08
Yazılı argüman	3	3,13
Sözlü argüman	1	1,04
Grup çalışması	24	25,00
Bireysel çalışma	36	37,50
Toplam	96	100,00

Tablo 13 incelendiğinde fen eğitiminde argümantasyon konulu çalışmalarda kullanılan yöntemin en yüksek frekansla bireysel çalışma 36 (37,50) olduğu görülmektedir. Bireysel çalışmayı ise Grup çalışması 24 (25,00) takip etmektedir. Fen Eğitiminde argümantasyon konulu çalışmalarda en az kullanılan yöntemin ise sözlü argüman 1 (1,04) olduğu tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmamızda da fen eğitiminde argümantasyon çalışmalarının 2014 yılında çift haneli sayılara ulaştığı ve giderek arttığı bulunmuştur. Öztürk ve Kaptan (2014)'ın 2009'da gerçekleşen ve yurtdışından da pek çok önde gelen fen eğitimcinin katıldığı ESERA konferansında sunulan argümantasyona ilişkin çalışmaların içerik analizini yaptıkları araştırmada, yurtiçinde hiç bildiri konusuna rastlamazken yurtdışından 10 bildirinin argümantasyona ilişkin olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarımızla bağlantılı olarak, yurtdışı çalışmalarının ülkemiz araştırmaları için bir perspektif oluşturduğu görüşüyle 2014 yılındaki artış anlamlı olabilir. Ayrıca 2013 yılı MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında benimsenen *strateji ve yöntemler* başlığı altında; “problem, proje, *argümantasyon*, iş birliğine dayalı öğrenme vb.” ifadesinin geçmesiyle argümantasyon araştırmaları eğiliminin başlamış olabileceği de düşünülmektedir. Benzer şekilde 2014 yılının argümantasyon çalışmalarındaki önemine Çetinkaya ve Taşar (2014), Güven ve arkadaşları (2016) dikkat çekmişlerdir. Ayrıca 2019 yılında oldukça büyük bir sıçramayla yıllar içinde en yüksek oranda argümantasyon çalışmasının yapıldığı sonucu, Koç Dudak ve Yavuz (2023)'un çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Ülkemizde fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları konusunun daha çok *yüksek lisans tezlerinde* çalışıldığı tespit edilmiştir. Altun ve Özsevgeç (2016), Kabataş Memiş (2017), İnam ve Güven (2019) ve Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu (2021) da yaptıkları çalışmalarda argümantasyon üzerine daha çok yüksek lisans tezlerinde çalışıldığını vurgulamışlardır. Türkiye’de yüksek lisans yapan öğrenci sayısının doktora yapanlardan daha fazla olması (Tekneci, 2016) bu durumun nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Araştırmada fen konularında gerçekleştirilen argümantasyon çalışmalarında daha *Nicel araştırma yöntemlerinin* ve özellikle *yarı deneysen desenin* tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca nitel araştırma eğiliminin de oldukça düşük olduğu dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra nitel araştırmalardan da *durum çalışması* en sık tercih edilen yöntem olmuştur. Elde edilen bu yöntemsel tercihe ilişkin sonuçlar literatürde argümantasyon üzerine yapılan diğer çalışmaların (Altun ve Özsevgeç, 2016; Bağ ve Çalık, 2017; Kabataş Memiş, 2017; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021) da sonuçlarıyla tutarlıdır. Ancak derinlemesine veri sunamaması nedeniyle argümantasyonun yapısına ters düştüğü de belirtilmelidir (Seçkin-Kapucu ve Türk, 2019). Bu sonuçlarda nicel verilerden daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi, daha çok kişiden daha kolay veri toplanması nicel araştırma eğiliminde etkili olabilir. Ayrıca yarı-deneysel desenin doğası gereği araştırmacıların halihazırda bulunan şubeler üzerinde doğrudan araştırmalarının uygulama kolaylığı sağlaması ve argümantasyon gibi yoğun bilimsel bir uygulamada veri toplama ve analiz kolaylığı sağladığı da düşünülebilir.

Araştırmanın nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı bulgusuyla tutarlı olarak, *veri toplama araçları* incelendiğinde de nicel veri toplama araçlarından testler ve ölçeklerin daha yüksek oranda kullanıldığı görülmüştür. Buna ek olarak, argümantasyon kalitesinin geliştirilmesi adına nitel veri toplama araçlarından da yarı yapılandırılmış görüşmeler, çalışma kağıtları ve video kayıtları gibi gözleme dayalı yöntemlerin sıklıkla tercih edilmesi manidardır.

Fen eğitiminde argümantasyon temelli çalışmaların katılımcı profilini en yoğun olarak ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu belirlenmiştir (Altun & Özsevgeç, 2016; Çetinkaya & Taşar, 2018). Özellikle 7. sınıf öğrencileri üzerinde odaklanan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu sonucu İnam ve Güven (2019) tarafından da desteklenmektedir. Demircioğlu ve Uçar (2021)'in 7. sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavları gibi yüksek riskli değerlendirmelerden henüz etkilenmemeleri nedeniyle öğrenme aktivitelerine daha rahat ve etkin biçimde katılabildikleri şeklinde açıklamasıyla (s. 145) ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de fen eğitimi bağlamında gerçekleştirilen argümantasyon temelli araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan modelin *Toulmin Argümantasyon Modeli* olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim Bağ ve Çalık (2017) tarafından yapılan araştırma da bu eğilimi doğrular niteliktedir. Toulmin'in 1958'de geliştirdiği model, argümantasyon yaklaşımını yapısal açıdan en ayrıntılı şekilde ele alan çerçevelerden biri olarak kabul edilmektedir (Çepni, 2016).

Fen eğitimi alanında argümantasyon araştırmaları incelendiğinde, *argümantasyonun uygulanma sürelerinin* çoğunlukla 5 ile 7 hafta arasında sürdüğü görülmektedir. İnam ve Güven (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Cook ve Campbell (1979) tutum ve beceri değişimlerinin bilimsel olarak gözlemlenebilmesi için uzunlamasına zamanın ideal olduğunu belirtmektedir. Ancak araştırmacıların sıklıkla kaynak kısıtlamaları (zaman, maliyet, katılımcı erişilebilirliği gibi) ile karşılaştığını belirtmiştir. Bu yüzden 5-7 haftalık sürenin araştırmacılar için doyum noktasını sağladığı düşünülebilir.

Fen konularındaki argümantasyon uygulamalarında en çok “kavramsal anlama” kategorisine ait “akademik başarı” değişkenin ve “duyuşsal beceriler” kategorisinden de “tutum” değişkeninin etkisinin araştırıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, literatürdeki çalışmalarla (Koç Dudak & Yavuz, 2023; Cirit Gül, Apaydın & Çobanoğlu, 2021; İnam & Güven, 2019) da tutarlıdır. Argümantasyonun, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve akademik başarıda olumlu yönde etki yarattığını belirten yabancı araştırmalar (Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Osborne, 2010) da öncü olmuş olabilir. Bağlantılı olarak MEB Fen eğitimi programlarında da akademik başarı, bilimsel ve derse yönelik pozitif tutum, argümantasyon, bilimsel süreç ve düşünme becerileri ve bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesi amaçları bu değişkenlerin kullanılmasını tetiklemektedir.

Argümantasyonda dikkate alınması gereken unsurlardan biri diyalojik söylemi teşvik eden bir bağlamın oluşturulmasıdır. Bu tür bir ortam, öğrenci sunumları, küçük grup tartışmaları gibi tekniklerin kullanılmasıyla ve bunlara eşlik eden yönergeler ve destekleyici rehberlik aracılığıyla oluşturulabilir. Bu uygulamalar, öğrencilerin argümantasyon becerilerini ve söylem yapılarını benimsemelerine yardımcı olur (Osborne, Erduran & Simon, 2004). Yapılan içerik analizi çalışmasında en fazla ortaokul 7. Sınıf öğrencileriyle argümantasyon uygulamaları yapıldığı bulgusundan yola çıkarak bu çalışmalar üzerinde argümantasyon bağlamları araştırılmıştır. Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin argümantasyon süreçlerinin daha çok sınıf içi tartışma, grup çalışması ve bireysel çalışmalarla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Buna karşın çevrim içi tartışma, yazılı ve sözlü argümanlar bu çalışmalarda daha az vurgulanmıştır. Sonuç olarak sınıf içi tartışma ve grup tartışmaları argümantasyon için tercih edilen uygulama bağlamlarıdır.

5. ÖNERİLER

Çalışmada argümantasyon bağlamlarını sınıf içi tartışma, çevrim içi tartışma gibi kategorilerde tespit ettik. İleriki araştırmalarda sınıf içi tartışmanın sözlü argümanla mı, yazılı argümanla mı, diyalojik mi retorik mi yapıldığına dair detayları argümantasyon kalitesi için incelenebilir.

Argümantasyonun doğası gereği nitel bir yapıya sahiptir. Ancak mevcut literatürde, bu nitel yapıya rağmen argümantasyon süreçleri çoğunlukla pozitivist yaklaşımlar doğrultusunda nicel yöntemlerle incelenmektedir. Bu anlamda sınıf içindeki argümantasyonun nasıl gerçekleştiğini detaylandırmak adına sınıf gözlemleri, doküman analizi ve benzeri teknikler daha sık tercih edilmelidir.

Sınıf ortamında argümantasyonun uygulanmasının, öğrencilerin epistemolojik farkındalıklarının gelişmesine, bilimsel düşünme biçimlerinin oluşmasına ve bilimsel süreç becerilerinin desteklenmesine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, fen bilimleri eğitimi adına sınıf içi öğretim süreçlerinde nitelikli ve yapılandırılmış argümantasyon uygulamalarının yer alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, E., & Özsevgeç, T. (2016). 2005-2015 yılları arasında argümantasyon üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 141-154.
- Anderson, R. (2007). *Thematic content analysis (TCA): Descriptive presentation of qualitative data*. <https://rosemarieanderson.com/wp-content/uploads/2014/08/ThematicContentAnalysis.pdf>
- Apaydın, Z., Cirit Gül, A., & Çobanoğlu, E.O. (2021). Türkiye’de argümantasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *On dokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(2), 591-628.
- Bağ, H., & Çalık, M. (2019). İlkokul 4. Sınıf düzeyindeki fen eğitimi araştırmalarının tematik içerik analizi. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.
- Çetinkaya E. & Taşar M. F. (2018) "Examining the argumentation researches at the science education in Turkey," *Hacettepe University Journal of Education*, vol.33, no.2, pp.353-381.
- Çalık, M. ve Söz bilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çepni, S. (2016). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Demircioğlu, T., Karakus, M., & Ucar, S. (2023). Developing students’ critical thinking skills and argumentation abilities through augmented reality–based argumentation activities in science classes. *Science & Education*, 32(4), 1165-1195.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 3, 287–312.
- Erduran, S., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education*. New- York: Springer.
- Erduran, S., Özdem, Y., & Park, J. Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: A journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2(5), 1–12.
- Fauziah, N. M., Wasis, Hendratmoko, A. F., Mahdiannur, M. A., Ermawan, M. Z. F., Suwandi, E., & Ratri, S. Y. (2024). The relationship between critical thinking and scientific argumentation in science learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 13(2), 239–254.
- Hafizoğlu, A., & Bahar, M. (2020). Türkiye’de 2009-2019 yılları arasında yayımlanan ilkök ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 155-175.
- İnam, A., & Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173.
- Jiménez-Aleixandre, M.P. & Erduran, S. (2007). *Argumentation in science education: an overview*. In: Erduran, S., Jiménez-Aleixandre, M.P. (eds) *Argumentation in Science Education*. Science & Technology Education Library, vol 35. Springer, Dordrecht.
- Kabataş Memiş, E. (2017). Opinions of teacher candidate on small group discussions in argumentation applications. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 2037-2056.
- Kahraman, B., & Kaya, O. N., (2021). A thematic content analysis of rhetorical and dialectical argumentation studies in science education. *Elementary Education Online*, vol.20, no.1, 53-79.
- Kardeş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 665–712.
- Kıyıcı, F. B., & Aydoğdu, M. (2011). fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 43-61.

Mallı, S. (2019). *Türkiye’de fen eğitiminde argümantasyon alanında son on yılda yapılan akademik yayınların betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.

Nielsen, K. (2013). *An analysis of the use of science content in socioscientific discussions. Research in Science Education*, 43(5), 1913–1933.

Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328(5977), 463–468.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). *Enhancing the quality of argumentation in school science. Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.

Öğreten, B., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli fen öğretiminin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 88–109.

Öztürk, E., & Kaptan, F. (2016). “Esera 2009” Fen eğitimi araştırmaları konferansı ve içeriğine bakış: bilimin doğası, tarihi ve felsefesi, argümantasyon üzerine yapılmış çalışmalar. *Kastamonu Education Journal*, 22(2), 649-672.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Seçkin Kapucu, M., & Türk, H. (2019). güncel bilimsel haberlerin toulmin argüman modeline göre incelenmesi ve öğrencilerin argüman düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1119-1144.

Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 235–260.

Tekneci, P.D. (2016). Türk yükseköğretim sisteminin son on yıldaki gelişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (3), 277-287.

Toulmin, S. (2003). *Uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Van Eemeren, F.H., Grootendorst, R., Henkemans, F.S., Blair, J.A., Johnson, R.H., Krabbe, E.C.W., et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbau

Makale id= 40

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8051-9165

| 389

Kurumsal Siber Güvenlikte İnsan Davranışlarının Karar Ağaçlarıyla Analizi**Araştırmacı Aybars Bars¹ , Prof.Dr. Sabri Erdem¹**¹Dokuz Eylül Üniversitesi, İngilizce İşletme Yönetimi Fakültesi

*Corresponding author: Aybars Bars

Özet: İşletmeler için kurumsal siber güvenlikte insan faktörü, teknolojik ve altyapı önlemleri ile iş süreçlerindeki güvenlik kalitesi iyileştirmeleri kadar belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, insan faktörünün bilgi güvenliği üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan HAIS-Q (Human Aspects of Information Security Questionnaire) ölçeğini temel alarak, karar verme temelli siber güvenlik risklerinin analizine yönelik kavramsal bir mimari önermektedir. Önerilen özgün model, HAIS-Q tarafından sağlanan bilgi, tutum ve davranış (KAB) çerçevesini, Naive Bayes Karar Ağacı ile birleştirerek, karar verme süreçlerini hem teorik hem de sistematik bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu model, davranışsal verileri yalnızca sonuçlarıyla değil; bilgi seviyesi, tutum ve davranış üçlüsü üzerinden çok katmanlı biçimde açıklayarak, karar süreçlerinin daha gerçekçi şekilde modellenmesini sağlar. Ölçek soruları, erişim kontrolü, farkındalık, olay bildirimi vb. siber güvenlik yönetimi alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu bildiride, araştırmanın teorik çerçevesi, kavramsal modeli, planlanan metodolojisi ve beklenen sonuçları sunulacaktır. Araştırmanın bulgularının, kullanıcı davranışlarının risk oluşturabileceği alanları belirlemeye ve bu alanlardaki iyileştirmeyi önceliklendirmeye katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışma kapsamındaki ampirik veri uluslararası ölçekte henüz toplanmakta olup, geliştirilen yaklaşım doktora araştırması sürecinde veri analizi ve simülasyon ile desteklenecektir. Sunulan kavramsal model, kurumsal siber güvenlik politikalarının tasarımında bireyi merkeze alan yenilikçi bir karar desteği sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Siber Güvenlik, İnsan Faktörü, Hais-Q, Naive Bayes, Karar Ağacı**A Decision Tree-based Analysis of Human Behavior in Enterprise Cybersecurity**

Abstract: In enterprise cybersecurity, the human factor plays a role as critical as technological mitigations, infrastructure safeguards, and business process improvements. This study proposes conceptual architecture for analyzing decision-making oriented cybersecurity risks, grounded in the Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q), which is designed to evaluate the impact of human behavior on information security. The proposed novel model combines the Knowledge-Attitude-Behavior (KAB) framework embedded in HAIS-Q with a Naive Bayes decision tree, aiming to analyze decision-making processes both theoretically and systematically. Rather than focusing solely on behavioral outcomes, this model explains behavior through a multi-layered structure that includes knowledge level, attitude, and action, offering a more realistic foundation for modeling cybersecurity related decisions. Each survey item is associated with specific information security management domains, such as access control, awareness, and incident reporting. This paper presents the theoretical foundation, conceptual model, planned methodology, and expected outcomes of the research. The findings are anticipated to help identify areas where user behavior may generate risk and to support the prioritization of improvements in those areas. Empirical data for the study is currently being collected on an international scale, and the proposed approach will be supported through data analysis and simulation during the doctoral research. The conceptual model aims to provide an innovative, human-centered decision support tool for the design of enterprise cybersecurity policies.

Keywords: *Cybersecurity, Human Factor, Hais-Q, Naive Bayes, Decision Tree*

1. Introduction

Cyber security risks can create risks for businesses in the quality of business processes, business continuity, reputation, customer/stakeholder reliability, contracts, and legal issues. The main problem is the cyber security-based decision-making problem that businesses face under many uncertainties and risks. The aim of this study is to provide the decision support needed to manage these risks, which are vital for businesses, to obtain applied inferences using scientific quantitative decision-making methods and to make a novel contribution to literature with an inclusive theoretical framework.

In order to baseline the concept and the basic criteria of information security, the dimensions of cyber security and enterprise architecture solutions have been studied. In this context, the relationship between consumer behavior in the familiar retail and banking sectors that have been exposed to cyber-attacks in Türkiye and the extent of these cyber-attacks are analyzed. However, this study focuses on the individual in cyber security and aims to model the human factor. Although the studies on the relationship between attack and defense in cyber security are in detailed technical and more local areas (web security, system/service security, etc.), in literature, theoretical framework for a holistic and original decision-making approach is fragmented. Defining the cyber environment with its technical architecture, business processes, actors such as victims and attackers, will contribute to both literature and applied experience in correctly analyzing the decision criteria needed for the traceability of organizations and decision making.

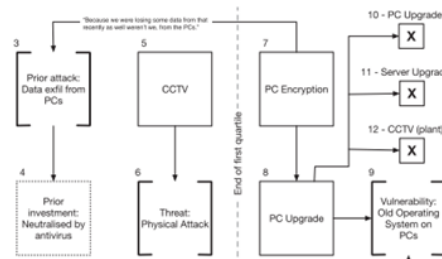
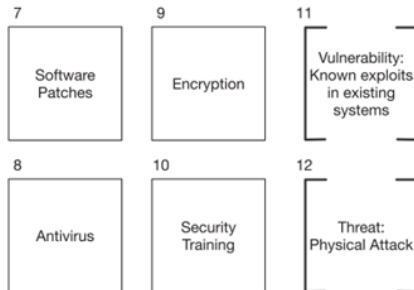
The following sections cover the related work, definition of the novel contribution to literature, methodology, data collection and modeling approaches. Being a part of ongoing PhD dissertation studies, this paper concludes with the expected results and discussions.

2. Related Work

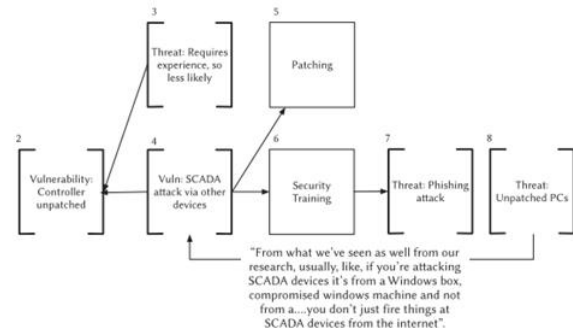
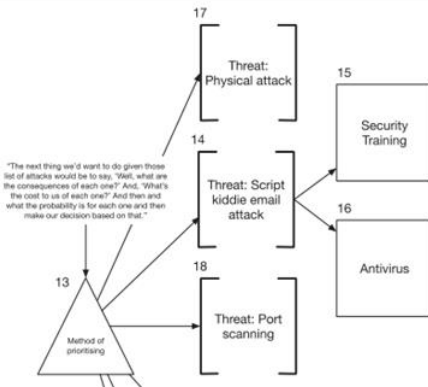
The literature in the area of information security decision making is still getting progress with different approaches from human decision making to automated systems and hybrid models. Dor and Elovici (2016) demonstrates that although organizations have actively implemented cybersecurity frameworks, there is a need to enhance the decision-making process to reduce the number and type of breaches, along with strengthening the cybersecurity framework to facilitate a preventative approach. The literature also defines possible defenses against cyber-attacks using techniques can be viewed from three general perspectives, specifically game theory, decision theory and expected utility theory. The studies focus on the analysis of cyberattacks and their effects using game theory, security risk analysis models and event tree analysis (Dor & Elovici, 2016; Kisson, 2020). Wiseman and Gormez-Mejia (1998) leverage agency theory to demonstrate that a decision maker is risk-averse if their wealth portfolio is connected to the organization's performance (Kisson, 2020). There are studies focus on ways to elicit the knowledge required to understand and model how humans are making cybersecurity decisions with ethical implications too. These research include human factor as with a unique, complicated mix of personal morality and ethics, along with ideas about what an ethical community, an ethical business, an ethical government, and an ethical society should be, say and do (Hoppa, 2018). Classic real options models fail to account for the value of proactive uncertainty-reducing mitigations, since they assume that uncertainty is fixed or follow continuous, time-dependent dynamics. Managerial flexibility, or real options, embedded in information technology (IT) investment allows resolving uncertainty by proactively deploying mitigations in addition to passively waiting for new information to arrive during deferral (Benaroch, 2018).

While normative approaches model how decisions should be made; descriptive approaches understand how decisions are actually made. Descriptive research on expert decision-making during risk and uncertainty focusses on context-specific decision-making. Normative approaches are usually too high level and generalized, rendering them incapable of providing low-level context-specific guidance (M'manga et al., 2019).

Shreeve et.al. (2020) identify several different patterns of risk thinking and gain insight into how their decision-making process changes as attacks progress and time passes. Those four main mechanisms are used to structure thinking: isolated, sequential, radial, and complex thinking—these describe how a team’s discussion (and understanding) develops. These four mechanisms are informed by linguistic, management, and sociology research too (Shreeve et al., 2020).



(c) Isolated thinking example from SA1, Round 1 (d) Sequential thinking example from SA2, Round 4



(g) Radial thinking example from CA1, Round 1 (h) Complex thinking example from SI1, Round 2

Figure: Different Thinking Mechanism Regarding Cybersecurity Decision Making (Shreeve et al., 2020)

Automated systems in real life practices take place in a wide range of contexts such as self-driving cars, diagnosis tools in medical environments, decision support systems in financial and insurance services, etc. Even though people tend to think that understanding a human is easier rather than understanding a “machine” or an algorithmic decision making, -it is caused by projecting their own intuitive understanding of a decision-making process more onto other humans than onto algorithms- this is merely an illusion. The widespread adoption of machine learning models does not change the fact that they are mostly black boxes, additionally humans can also be taken as black boxes like some machines when it comes to being a decision maker (Bonezzi, Ostinelli, & Melzner, 2022). In terms of understandability and explainability, human decision-making seems to raise fewer concerns, in comparison to when decisions are made or suggested by automated systems (Bonezzi et al., 2022). This is probably caused by practical, social and mostly legal reasons, and explainability has been identified as a key factor of adoption of automated systems (Confalonieri et al., 2019; Confalonieri, Weyde, Besold, & Moscoso del Prado Martín, 2021; Doshi-Velez & Kim, 2017; Hoffman, Mueller, Klein, & Litman, 2018; Miller, 2019; Ribeiro et al., 2016).

3. Methodology

Naïve Bayes Decision Tree (NBTree) is a hybrid approach combining the decision tree method with the Naïve Bayes classifier to improve accuracy of the classification (Wang, Li, Cao, & Yuan, 2006).

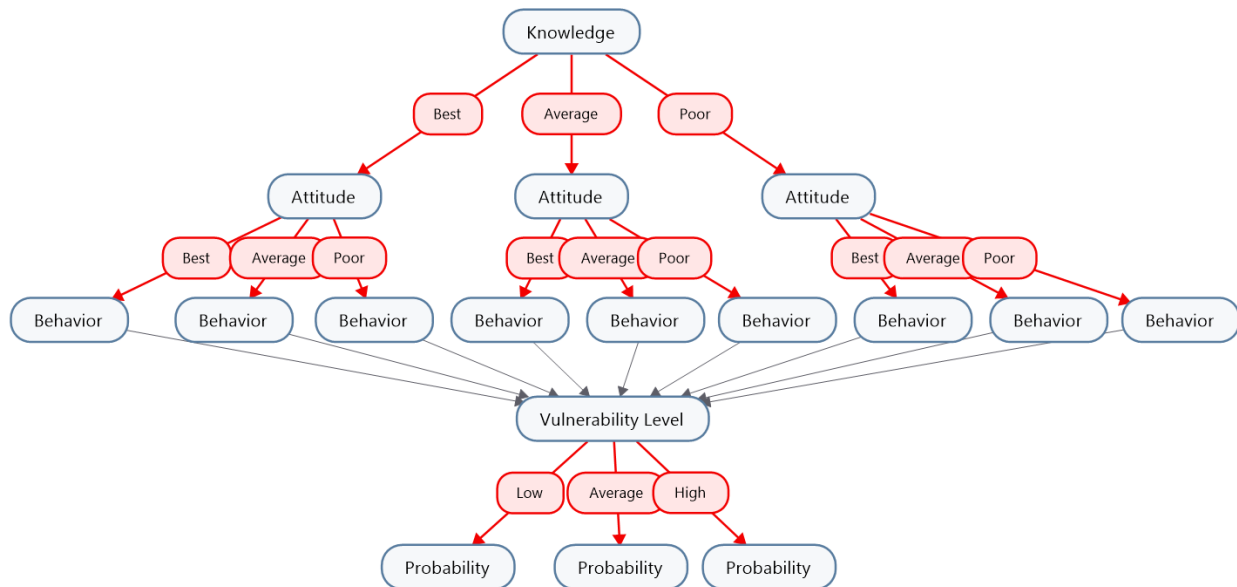


Figure: Example of the Naïve Bayes Decision Tree

Classification is based on the human domain in cybsersecurity as follows:

- Identity Management and multi-factor authentication (MFA)
- Collaboration Tools and Email Born Cyberattacks
- Data Loss Management
- Social Engineering and Targeted Attacks
- Mobile Device Management (MDM) and MDM Tools
- Incident Response
- AI Governance, Regulations, and Compliance (GRC)

Example of item coding and the scoring:

	P1	P2	P3 - Reverse Scoring	P4	P5 - Reverse Scoring	P6	P7 - Reverse Scoring	P8	P9 - Reverse Scoring
Password Management	It's acceptable to use my social media passwords on my work.	It's safe to use the same password for social media and work accounts.	I use a different password for my social media and work accounts.	I am allowed to share my work passwords with colleagues.	It's a bad idea to share my work passwords, even if a colleague asks for it.	I share my work passwords with colleagues.	A mixture of letters, numbers and symbols is necessary for work passwords.	It's safe to have a work password with just letters.	I use a combination of letters, numbers and symbols in my work passwords.
<i>Best Score Example</i>	1)Strongly Disagree	1)Strongly Disagree	5)Always	1)Never	5)Strongly Agree	1)Never	Strongly Agree	1)Strongly Disagree	5)Always
Responses	1)Strongly Disagree 1)Never	2)Disagree 2)Rarely	3)Neutral 3)Sometimes	4)Agree 4)Often	5)Strongly Agree 5)Always	0)Not Sure 0)Not Sure	0)No Opinion 0)No Opinion		

Explanation of Features:

Items 1, 4, 7 - Knowledge: Measures understanding of security-related concepts.

Items 2, 5, 8 - Attitude: Reflects the individual's mindset toward security (e.g., risk awareness).

Items 3, 6, 9 - Behavior: Represents secure or risky actions.

Feature Values will be aggregated.

Example: $X_K = Q_1 + Q_4 + Q_7$

Features will be categorized based on the thresholds:

Example:

High	Level	$X_K (X_K \leq 7)$
Moderate	Level X_K	$(8 \leq X_K \leq 11)$
Low	Level $X_K (X_K \geq 12)$	

| 393

4. Findings and Discussion

Despite significant advancements in information security technology, breaches continue to occur, highlighting the critical role of human factor. Mistakes or intentional bypasses by individuals often undermine robust systems, with system administrators occasionally circumventing protocols to assist users. Addressing and improving security practices among both users and administrators remains a persistent and complex challenge in the field (Hughes-Lartey, Li, Botchey, & Qin, 2021; Nobles, 2018; Reza Alavi, Shareeful Islam, Hamid Jahankhani, 2015; Schultz, 2005).

Social, psychological, and economic factors play a significant role in information assurance but are often overlooked in current information security management systems. Incorporating a questionnaire-based methodology provides a practical approach to assess and enhance the human aspects of information assurance within security management frameworks (Snyman & Kruger, 2017).

Questionnaires on the other hand are important tools in scientific research. For this reason, it needs to be planned carefully. Questionnaire design plays a vital role to produce worthwhile and generalizable data (Boynton P M & Greenhalgh T, 2004).

Parson et al. (2014) develop a scale designed to measure information security awareness in organizations called The Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q) stands out as a comprehensive and validated tool for measuring human aspects of information security, providing valuable insights for organizations seeking to enhance their information security posture. The HAIS-Q consists of 63 items across 21 specific areas, grouped into seven focus areas of information security. It assesses knowledge, attitude, and behavior as constructs in relation to information security policies and procedures (Parsons, McCormac, Butavicius, Pattinson, & Jerram, 2014). The validity and the reliability of the questionnaire stands out in the literature. Various studies employ HAIS-Q. Major findings are given in the table below.

Studies employ the HAIS-Q	
Findings	References
- Sharing passwords and oversharing on social media are key naïve behaviors compromising security. 8 of the 11 crucial behaviors identified by experts are already measured by the HAIS-Q. - Experts highlight the need to address naïve and accidental actions, not just malicious behaviors, in security strategies.	Calic, D., Pattinson, M., Parsons, K., Butavicius, M., & McCormac, A. (2016). Naïve and accidental behaviours that compromise information security: What the experts think. In International Symposium on Human Aspects of Information Security and Assurance.
Higher HAIS-Q scores linked to better performance in a phishing experiment.	Parsons, K., Calic, D., Pattinson, M.R., Butavicius, M.A., McCormac, A., & Zwaans, T. (2017). The Human Aspects of Information Security

- HAIS-Q demonstrates validity in predicting information security behavior. - Factor analysis confirms HAIS-Q as a valid tool for assessing information security awareness.	Questionnaire (HAIS-Q): Two further validation studies. <i>Comput. Secur.</i> , 66, 40-51.
- Employees with low HAIS-Q awareness scores showed poor security practices in downloading files, accessing dubious files, and clicking on email links. - Improve policies, conduct awareness programs, and enhance technology to address these security gaps are suggested.	Zulfia, R. Adawiyah, A. N. Hidayanto and N. Fitriah Ayuning Budi, "Measurement of Employee Information Security Awareness Using the Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q): Case Study at PT. PQS," 2019 5th International Conference on Computing Engineering and Design (ICCED), Singapore, 2019, pp. 1-5, doi: 10.1109/ICCED46541.2019.9161120.

5. Conclusion

This study presents a novel approach to analyzing human behavior in enterprise cybersecurity by integrating the Knowledge–Attitude–Behavior (KAB) framework with a Naïve Bayes decision tree model. By focusing on the cognitive and behavioral dimensions of users—rather than technical vulnerabilities alone—the proposed model contributes to a more comprehensive understanding of risk within organizational settings. The HAIS-Q instrument serves as a structured foundation for capturing the nuances of human behavior across key security domains, while the decision tree methodology enables the identification of patterns that may lead to vulnerabilities.

Our approach emphasizes that effective cybersecurity strategies must address not only infrastructure and policy but also the decision-making behaviors of users at every level of the organization. The insights gained from this model are expected to support more targeted awareness initiatives, inform adaptive policy development, and ultimately enhance the alignment between human factors and cybersecurity objectives. As data collection progresses, further empirical analysis will refine the model and validate its applicability across diverse organizational contexts.

In doing so, this research offers a human-centered decision support tool aimed at bridging the gap between behavioral insight and data-driven cybersecurity planning in the enterprise environment.

6. References

- Acar, Y., Backes, M., Fahl, S., Kim, D., Mazurek, M. L., & Stransky, C. (2016). You Get Where You're Looking for: The Impact of Information Sources on Code Security. *Proceedings - 2016 IEEE Symposium on Security and Privacy, SP 2016*, 289–305. <https://doi.org/10.1109/SP.2016.25>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: a theory of planned behavior. *Action Control*, 11–39.
- Bashir, M., Wee, C., Memon, N., & Guo, B. (2017). Profiling cybersecurity competition participants: Self-efficacy, decision-making and interests predict effectiveness of competitions as a recruitment tool. *Computers and Security*, 65, 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2016.10.007>
- Brette, O., Lazaric, N., & Vieira da Silva, V. (2017). Habit, Decision-Making, and Rationality: Comparing Thorstein Veblen and Early Herbert Simon. *Journal of Economic Issues*, 51(3), 567–587. <https://doi.org/10.1080/00213624.2017.1353866>
- Campitelli, G., & Gobet, F. (2010). Herbert Simon's Decision-Making Approach: Investigation of Cognitive Processes in Experts. *Review of General Psychology*, 14(4), 354–364.

<https://doi.org/10.1037/a0021256>

- Collier, Z. A., Linkov, I., & Lambert, J. H. (2013). Four domains of cybersecurity: A risk-based systems approach to cyber decisions. *Environment Systems and Decisions*, 33(4), 469–470. <https://doi.org/10.1007/s10669-013-9484-z>
- Dor, D., & Elovici, Y. (2016). A model of the information security investment decision-making process. *Computers and Security*, 63, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2016.09.006>
- Endicott-Popovsky, B., & Popovsky, V. (2018). Searching and Developing Cybersecurity Talent. *Journal of The Colloquium for Information System Security Education*, (2), 1–17. Retrieved from <https://cisse.info/journal/index.php/cisse/article/view/84>
- Fishbein, M. A., & Ajzen, I. (2011). Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research. *Reading, Addison-Wesley*, (May 1975).
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Framework for Improving Critical Infrastructure Cybersecurity*. (2018). <https://doi.org/10.6028/NIST.CSWP.04162018>
- Hoppa, M. A. (2018). *Automating Ethical Advice for Cybersecurity Decision-Making*. 170–172.
- Jalali, M. S., Siegel, M., & Madnick, S. (2019). Decision-making and biases in cybersecurity capability development: Evidence from a simulation game experiment. *Journal of Strategic Information Systems*, 28(1), 66–82. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2018.09.003>
- Jeong, J., Mihelcic, J., Oliver, G., & Rudolph, C. (2019). Towards an improved understanding of human factors in cybersecurity. *Proceedings - 2019 IEEE 5th International Conference on Collaboration and Internet Computing, CIC 2019*, (December), 338–345. <https://doi.org/10.1109/CIC48465.2019.00047>
- Johnson, T. A. (2015). *Cybersecurity: Protecting Critical Infrastructures from Cyber Attack and Cyber Warfare* (1st ed.; T. A. Johnson, Ed.). Retrieved from <https://www.amazon.com/Cybersecurity-Protecting-Critical-Infrastructures-Warfare/dp/1482239221>
- Kissoon, T. (2020). Optimum spending on cybersecurity measures. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 14(3), 417–431. <https://doi.org/10.1108/TG-11-2019-0112>
- Krämer, W. (2014). Kahneman, D. (2011): Thinking, Fast and Slow. *Statistical Papers*, 55(3), 915–915. <https://doi.org/10.1007/s00362-013-0533-y>
- Launiala, A. (2009). How much can a KAP survey tell us about people’s knowledge, attitudes and practices? Some observations from medical anthropology research on malaria in pregnancy in Malawi. *Anthropology Matters*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.22582/am.v11i1.31>
- M’manga, A., Faily, S., McAlaney, J., Williams, C., Kadobayashi, Y., & Miyamoto, D. (2019). A normative decision-making model for cyber security. *Information and Computer Security*, 26(5), 636–646. <https://doi.org/10.1108/ICS-01-2019-0021>
- M’manga, A. W. (2020). *Designing for Cyber Security Risk-based Decision Making*.
- Nobles, C. (2022). Investigating Cloud Computing Misconfiguration Errors using the Human Factors Analysis and Classification System. *Scientific Bulletin*, 27(1), 59–66. <https://doi.org/10.2478/bsaft-2022-0007>
- Nussbaum, B., & Park, S. (2018). A tough decision made easy? Local government decision-making about contracting for cybersecurity. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3209281.3209368>
- Oltamari, A., Henshel, D., Cains, M., & Hoffman, B. (2015). Towards a human factors ontology for cyber security. *CEUR Workshop Proceedings*, 1523, 26–33.
- Parsons, K., McCormac, A., Butavicius, M., Pattinson, M., & Jerram, C. (2014). Determining employee

- awareness using the Human Aspects of Information Security Questionnaire (HAIS-Q). *Computers and Security*, 42, 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2013.12.003>
- Pollock, T. (2017). *Reducing human error in cyber security using the Human Factors Analysis Classification System (HFACS)*. (October). Retrieved from <http://digitalcommons.kennesaw.edu/ccerp%0Ahttp://digitalcommons.kennesaw.edu/ccerp/2017/research/2>
- Rahman, T., Rohan, R., Pal, D., & Kanthamanon, P. (2021). Human Factors in Cybersecurity: A Scoping Review. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/3468784.3468789>
- Ribeiro, M. T., Singh, S., & Guestrin, C. (2016). “Why Should I Trust You?” Explaining the Predictions of Any Classifier. *NAACL-HLT 2016 - 2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Proceedings of the Demonstrations Session*, 97–101. <https://doi.org/10.18653/v1/n16-3020>
- Shappell, S. A., & Wiegmann, D. A. (2000). Office of Aviation Medicine The Human Factors Analysis and Classification System – HFACS. *Embry-Riddle Aeronautical University*, 1–15. Retrieved from <https://commons.erau.edu/publication/737>
- Shreeve, B., Hallett, J., Edwards, M., Anthonysamy, P., Frey, S., & Rashid, A. (2020). “So if Mr Blue Head here clicks the link...” Risk Thinking in Cyber Security Decision Making. *ACM Transactions on Privacy and Security*, 24(1), 1–29. <https://doi.org/10.1145/3419101>
- Simon, H. A. (1957). Models of Man Social and Rational, Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting. *John Wiley and Sons, Inc.*
- Tara Kissoon, S. (2021). Optimum Spending on Cybersecurity Measures: Part II. *Journal of Information Security*, 12(01), 137–161. <https://doi.org/10.4236/jis.2021.121007>
- Thron, E., & Faily, S. (2022). *Automation and Cyber Security Risks on the Railways - the Human Factors implications*.
- Tiffany Bao, Yan Shoshitaishvili, Ruoyu Wang, Christopher Kruegel, Giovanni Vigna, D. B. (2017). How Shall We Play a Game? A Game-theoretical Model for Cyber-warfare Games. *IEEE 30th Computer Security Foundations Symposium (CSF)*, 7–21. <https://doi.org/10.1109/CSF.2017.34>
- Vining, A., & Globerman, S. (1999). A conceptual framework for understanding the outsourcing decision. *European Management Journal*, 17(6), 645–654. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(99\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(99)00055-9)
- Wiseman, R. M., & Gomez-Mejia, L. R. (1998). A Behavioral Agency Model of Managerial Risk Taking. *The Academy of Management Review*, 23(1), 133. <https://doi.org/10.2307/259103>
- Witte, K., & Allen, M. (2000). A meta-analysis of fear appeals: Implications for effective public health campaigns. *Health Education and Behavior*, 27(5), 591–615. <https://doi.org/10.1177/109019810002700506>
- Zhang, Y., & Liu, J. (2019). Optimal Decision-Making Approach for Cyber Security Defense Using Game Theory and Intelligent Learning. *Security and Communication Networks*, 2019. <https://doi.org/10.1155/2019/3038586>