



BAŞÖĞRETMENLİK EĞİTİM PROGRAMI ÇALIŞMA KİTABI

MAYIS 2023 ANKARA

“Başöğretmenlik Eğitim Programı Çalışma Kitabı*” içerisinde, başöğretmenlik eğitim programı kapsamında alan uzmanları tarafından hazırlanmış 12 modül yer almaktadır. Başöğretmen unvanı için sınava girecek öğretmenlerimizin Öğretmen Bilişim Ağı’nda (ÖBA) yer alan başöğretmenlik eğitim videolarını tamamlamış olmaları sınava giriş için bir ön koşul olup öğretmenlerimiz sınavda bu kitapta yer alan içeriklerden sorumludurlar. Başarılar dileriz.

***Bu seminer notları 2022 yılında hazırlanan seminer notlarının yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.**

İÇİNDEKİLER

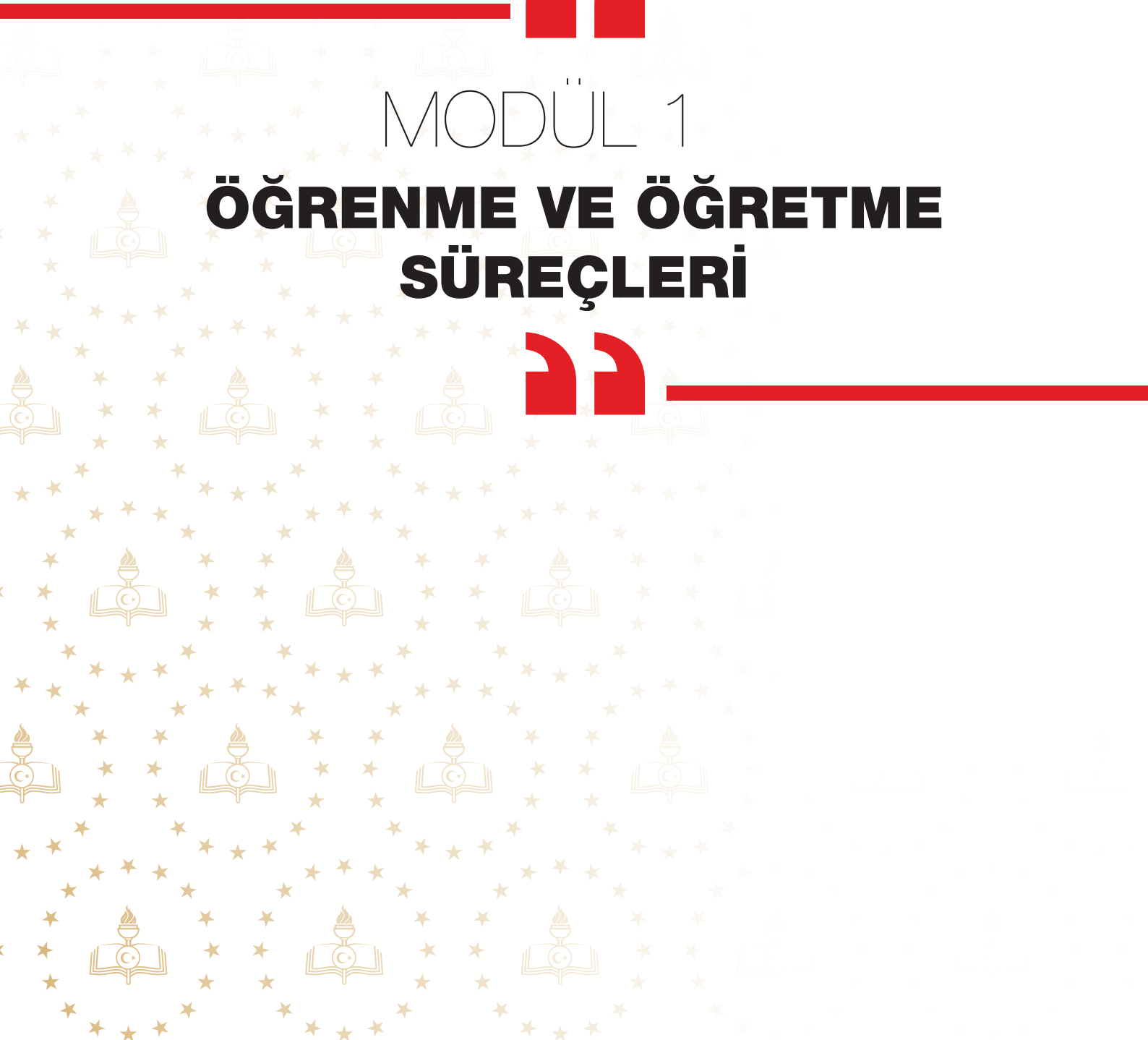
- | | |
|-----------------|--|
| Modül 1 | Öğrenme ve Öğretme Süreçleri |
| Modül 2 | Ölçme ve Değerlendirme |
| Modül 3 | Özel Eğitim ve Rehberlik |
| Modül 4 | Eğitimde Araştırma ve Ar-Ge Çalışmaları |
| Modül 5 | Eğitimde Kapsayıcılık |
| Modül 6 | Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği |
| Modül 7 | Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği |
| Modül 8 | Dijital Yetkinlik |
| Modül 9 | Güvenli Okul ve Okul Güvenliği |
| Modül 10 | Okul Geliştirme ve Liderlik |
| Modül 11 | Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi |
| Modül 12 | Bilişsel Düşünme Becerileri |

1



MODÜL 1

**ÖĞRENME VE ÖĞRETME
SÜREÇLERİ**



BÖLÜM 1

1. PROGRAM TÜRLERİ VE PROGRAM GELİŞTİRME

İnsanların temel bir etkinliği olarak eğitim, toplumsal ve kültürel yapıyla yakından ilişkilidir ve birçok disiplini etkilediği gibi aynı zamanda bu disiplinlerden etkilenen bir özelliğe de sahiptir. Toplumlar eğitim yoluyla kültürel mirasını yaşatır ve böylece devamlılığını sağlar. Gutek'in (2001: Akt., Tatar, 2018) de belirttiği gibi eğitim, en genel anlamıyla bireyi kültürel yaşama hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir.

Eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesinde eğitim programları önemli bir role sahiptir. Eğitim programı, insan, toplum ve onun bir çıktısı olan kültür ile sürekli ilişki içinde olan dinamik bir nitelik taşır. Toplumun ulaşmak istediği genel hedefler, hükümet politikaları, birey ve toplumun gereksinimleri ve bu gereksinimlerdeki değişim, buna etki eden bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve benzeri birçok durum eğitim programlarının şekillenmesini etkilemektedir.

Eğitim Programının Tanımı; Eğitim programının ne olduğu konusunda alanyazında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. Eğitim programları alanındaki önemli çalışmalarla tanınan Tyler (1948) bu kavramı, geçmişte ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü olarak tanımlamıştır. Posner (2004) ise hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi olarak ele almaktadır.

Eğitim programı kavramı Türkiye'deki araştırmacı ve düşünürler tarafından da çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu alanın öncülerinden biri olan Varış'a (1994) göre, eğitim programları: "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar."

Eğitim programlarının tanımlarındaki çeşitlilik ve farklılığa karşın birtakım ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalara bakıldığında eğitim programının bir amaç dizisini, bu amaçların kazandırılmasını sağlayacak içeriği, içeriği kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri ve öğrenme çıktılarını belirleyecek değerlendirme etkinliklerini kapsayan; öğrenme-öğretme sürecini yönetecek olan öğretmenlere yol gösteren bütüncül bir sistem olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak bir programın amaç/hedef (niçin), içerik (ne), öğretme-öğrenme süreci (nasıl) ve ölçme ve değerlendirme (ne kadar) olmak üzere birbiriyle sıkı ilişkili dört öge üzerine kurulu bir yapı olduğu söylenebilir.

1.1. PROGRAM TÜRLERİ

Programın dinamik bir yapıya sahip olması ve kavramsallaştırma çalışmalarının sürekliliği, farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış çeşitli program türlerini gündeme getirmiştir. Bu sınıflandırmaların bazıları programın işlevine odaklanırken bazıları ise hiyerarşik bir bakışı ortaya koymaktadır.

Resmî program: Resmî metinlerde açıkça belirtilen biçimde geliştirilen; hedefleri, konuları ve işleniş sırasını; kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren bir programdır (Karabacak, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Ders planı hazırlama konusunda öğretmene temel oluşturan (Posner, 2004) bu program türünün en temel özelliği, belli bir kapsamının ve düzeninin olmasıdır. Sönmez ve Alacapınar'a (2015) göre bu tür programın en geçerli olanı devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütülendir. Bu yönüyle eğitim programı hukuki bir nitelik de taşır. Okul, eğitim programında neyin öğretilmesi gerektiğini önerir ve anayasa ile ilgili yasalar temel alınarak bu program oluşturulur (Hewitt, 2018). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim basamakları için geliştirilen programlar, resmî programa örnek gösterilebilir ve bu yönüyle de uygulanması zorunlu bir özellik gösterir.

Uygulamadaki program: Ellis (2015), uygulanması planlanan eğitim programının uzmanlar tarafından önerildiğini ve programın uygulanması sırasında asıl kararı öğretmenin verdiğini ifade etmektedir. Bu program uygulanan, dolaylı, işevuruk, gerçekleşen ya da öğretilen program olarak da adlandırılmaktadır. Uygulamadaki program, resmî programın uygulandığında ortaya çıkan ve öğretmen tarafından gerçekten uygulanan bir programdır (Demeuse ve Strauven, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Test edilen program: Öğretmen, eğitim kurumları ve/veya devlet tarafından hazırlanan sınavlarda ölçülen öğrenmeleri kapsayan program türüdür (Crawford, 2011). Bu programın en önemli özelliği, bu sınavlardaki ölçme araçlarında hangi amaçların öngörüldüğü ve buna dayalı olarak bunun hangi sorularla ortaya çıkarılmasının çalışıldığıdır (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009, Akt., Karabacak, 2018).

Örtük program: Gizli, saklanan ve informal program olarak da adlandırılan örtük program, resmî/formal program dışında yazılı ve resmî olmayan, farklı hedeflerin kazanılmasını sağlayan bir program türüdür. Resmî programda açıkça belirtilmediği hâlde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını etkileme özelliğine sahiptir. Eğitim sistemleri, okulun yönetimi ve yapısı, okul kuralları, disiplin anlayışı, okul ile çevre ilişkileri, öğretmen-yönetici-öğrenci arasındaki ilişkiler vb. tutum ve davranışlar örtük programın kapsamını oluşturmaktadır. Bu program; öğretmenin, okulun, toplumun norm ve değerlerini içermektedir (Demeuse ve Strauven, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Yüksel, 2004).

İhmal edilen program: Resmî programda yer almasına karşılık uygulamaya konmayan, göz ardı edilen, üstünkörü geçilen ya da atlanan programdır (Tatar, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2015). Öğrencilere sunulmayan seçenekler, öğrencilerin bilemeyecekleri bakış açıları ve zihinsel dağarcıklarında olmayan kavramlar ve beceriler olarak ele alınabilir (Eisner, 1979; Akt., Tatar, 2018).

Ekstra program: Okulun dışında yapılması planlanmış her türlü deneyim, etkinlik bu programın içinde yer almaktadır. Bu tür etkinliklere spor karşılaşmaları, halk oyunları, sinema, tiyatro, konferanslar, sergiler vb. örnek olarak verilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Desteklenen program: Programın desteklenmesi için sağlanan kaynakları (ders kitabı, ders saati, sınıf sayısı, derse ayrılan süre vb.) içeren bir program türüdür (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009'dan akt. Karabacak, 2018).

Önerilen program: Bilim insanları ya da meslek kuruluşlarınca hazırlanan program türüdür. Türk Eğitim Derneği (TEDMEM, 2015) tarafından hazırlanarak sunulan "Ulusal Eğitim Programı 2015-2022" önerilen program türüne örnek teşkil etmektedir.

Karşıt program: Sönmez tarafından oluşturulan bu program, resmî programın hedeflerinin tam karşısını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulan bir programdır. Örtük programdan farklı olarak bu program resmî programa tamamen karşı bir tutum ve eylemi içerir (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Eğitim programlarıyla ilgili bir diğer sınıflandırma ise eğitim, öğretim ve ders programı sınıflandırması şeklindedir. Eğitim programı, genel olarak Millî Eğitim Bakanlığında ve/veya eğitim kurumlarında yer alan kurum içi ya da kurum dışı tüm etkinlikleri kapsayan bir programdır. Bu program türü en genel program olup öğretim ve ders programlarının çerçevesini oluşturur. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve özellikle öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasını kapsayan bir programdır. Ders programı ise öğretim programı içinde yer alan matematik, Türkçe, beden eğitimi gibi bir ders ya da kursun amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir program olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Varış, 1994).

Eğitim programlarıyla ilgili alanyazında yer alan sınıflandırmalar şüphesiz bunlarla sınırlı değildir. Ancak burada dikkate alınması gereken en önemli nokta, programın kapsamı ya da türü ne olursa olsun, öngördüğü hedefleri gerçekleştirebilme gücü ve de program türleri arasında uyumun sağlanabilmesidir. Programın amaçlarının gerçekleşme düzeyi ve program uyumu, etkililiğin temel göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu da programların sürekli bir biçimde geliştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

1.2. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİ

Hewitt'e (2018) göre eğitim programı, genel olarak bir bilgi alanını oluştururken eğitim programı geliştirme, bilgiye katkı sürecini temsil eder. Ornstein ve Hunkins (2009) programların dinamik olmaları gerektiğini ve ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak değil, bir yolculuk olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Program geliştirme, en genel tanımıyla eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2020)

olarak tanımlanmaktadır. Etkili bir program geliştirme; programı oluşturan felsefeyi, amaçları, hedefleri, öğrenme deneyimlerini, öğretim kaynaklarını ve değerlendirmeleri yansıtmalıdır. Türk eğitim sisteminde benimsenen, eklektik bir anlayışı içeren Demirel (2020) tarafından geliştirilen model temel alınarak genel hatlarıyla bir programın geliştirilme süreci üzerinde durulmuştur. Program geliştirme süreci en genel biçimiyle planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme ve programa süreklilik kazandırma aşamalarından oluşur.

Programın Planlanması; Programın planlanması, gerekli olacak unsurları, biçimleri belirler ve tüm etkinliğe ya da sürece kuş bakışı bir görünüm sağlar (Hewitt, 2018; Wiles, 2016). Program geliştirmenin planlama aşamasında geliştirilecek programa ilişkin birtakım kararların alınması beklenir. Bu süreçte öncelikli olarak geliştirme süreçlerinde kimlerin, hangi amaçla yer alması gerektiğine karar verilmelidir. Bu aşamada geliştirilecek programla ilgili konu alanı uzmanları, programın geliştirilmesine karar veren yetkililer, programın tasarımında etkili olan ve kararlara yön veren kişiler, konuyu farklı açılardan irdelemeye destek olacak danışmanlar vb. yer almaktadır (Hewitt, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri üyeleri de bu çalışmalarda doğrudan ya da dolaylı bir biçimde yer alabilmektedir. Çalışma ekibi belirlendikten sonra bu çalışmaların ne kadar sürede gerçekleştirileceği, sürecin hangi aşamasında hangi adımların izleneceği, bu sürecin ne kadar sürede tamamlanacağına ilişkin çeşitli kararların alındığı çalışma planının yapılması ve ardından sürecin en kritik aşaması olan, tasarıya temel teşkil edecek biçimde gereksinimlerin belirlenmesi süreci planlanır. Bunun için planlama yapılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması gerekir. Bu aşama için testler, konuyla ilgili raporlar, ölçekler, görüşme ve gözlemler kullanılabilir.

Program Tasarısının Hazırlanması: Tasarının hazırlanması programın öğelerini kapsar. Bunlar: amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmedir. Bu aşamada; bu çalışmanın neden yapıldığı, ulaşılmak istenen çıktıların neler olduğu, sürecin nasıl işleyeceği ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağı soruları yanıtlanır (Hewitt, 2018). Tasarı hazırlama sürecinde önemli olan, gereksinimlerin iyi analiz edilmesi ve bunun üzerine programın tüm öğelerinin birbirini destekleyecek, temel alınan felsefi görüşü yansıtacak, gelişim özelliklerini dikkate alacak bir biçimde hazırlanmasıdır.

Programın Uygulanması: Tasarlanan eğitim programının uygulamada amaçlarını ne denli gerçekleştirebildiğini belirlemek için bir deneme uygulamasına gereksinim vardır. Hewitt'in (2018) de belirttiği gibi bir eğitim programının pilot uygulamasının yapılmasındaki amaç, programın gerçekte nasıl görüldüğünü anlayabilmektir. Bu süreçte toplanan veriler, programın aksayan yönleri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken değişime karşı oluşabilecek dirençleri öngörebilmek ve bu dirençleri ortadan kaldırmaya yönelik önlemleri alabilmektir.

Programın Değerlendirilmesi: Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak adlandırılan bu aşama, program geliştirme çalışmalarının sürekliliğinin bir parçasıdır. Değerlendirme sürecinde programın tüm öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkiler değerlendirilir, uygulama süreci incelenir ve programın çeşitli açılardan (amaçlara ulaşma düzeyi, içeriğin uygunluğu vb.) uygunluğuna karar verilir. Bu sürecin sonunda program olduğu gibi uygulamaya konabilir, geliştirilerek uygulamaya başlanabilir ya da sonlandırılabilir. Bu süreçte alınacak kararların uygunluğu bilimsel bir anlayışın izlenmesiyle olanaklıdır.

Programa Süreklilik Kazandırılması: Program geliştirme, döngüsel bir süreçtir. Değişimin kaçınılmazlığı, gereksinimlerin çeşitlenmesi ve programın dinamik bir yapıya sahip olması; programın sürekli geliştirilmesinin temel gerekçelerini oluşturmaktadır. Bir program, uygulamadan elde edilen verilerle geliştirildikçe etkililik kazanır. Bunun gerçekleşebilmesi ise araştırma-geliştirme çalışmaları ile mümkündür.

1.3.PROGRAM DEĞERLENDİRME

Eğitim sisteminde yapılan değerlendirmeler rastgele alınmış kararlara dayandırılmayacak bir süreçtir. Eğitimde niteliğin artırılmasında, çağın gereklerine uygun programların geliştirilmesi, amaçlara uygun öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması son derece önemlidir. Hazırlanan programların,

planlanan öğretim etkinliklerinin bu gerekliliğe uygun olup olmadığı ya da ne düzeyde uygun olduğu sorularına ancak değerlendirme sürecinde yanıt aranabilir.

Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi; Değerlendirme, en genel tanımıyla bir karar verme sürecidir. Program değerlendirmede de anahtar sözcük “karar verme”dir. Bu karar verme süreci birtakım sorulara yanıt aranmasını gerektirir. Barnes (1992: 177) bu soruları şu şekilde açıklamaktadır: “Ne değerlendirilecek? Niçin ve nasıl değerlendirilecek? Kim/kimin için değerlendirilecek? Nerede değerlendirilecek? Ne zaman değerlendirilecek?” Bu sorulardan her birine verilen yanıtlar, programın etkililiğini belirlemede önemli bilgiler sağlar.

Melrose (2006) program değerlendirmeyi, bir programın değeri ya da yararlılığını ya da bireye, gruba, hizmet sunulan kuruma ya da topluluğa uygunluğunu belirleme süreci olarak ele almaktadır. Melrose’a (2006) göre bu yargılama süreci ise toplanan kanıtlara, ilgililere yöneltilen sorulara ve bu işi gerçekleştirilenlerin değer yargılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Yapılan tanıma göre program değerlendirme genel olarak eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilip yetiştirilmediğini, bir diğer deyişle bireylere istendik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını, eğer kazandırılmamışsa bunun nedenlerini bulmayı amaçlayan, bu amaçla değerlendirilecek programla ilgili verilerin toplanarak bilimsel ölçütlere göre yorumlanmasını içeren kapsamlı bir süreç olarak açıklanabilir.

Programların değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kavramlardan biri de bağlamdır. Bağlam; bir olay veya durumun sosyal, kültürel, coğrafi, ekonomik, siyasi, yasal, tarihsel, psikolojik ve felsefi ilişkiler örüntüsü olarak tanımlanabilir. Eğitim programlarının bağlamı, programın amaç- içerik- eğitim durumları- ölçme ve değerlendirme boyutlarının esas aldığı eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, öğrenme- öğretim kuramları kapsamında belirlenir (Jonaet, Ettayebi ve Defise, 2009).

Bir programın değerlendirilmesi; durumu belirleme, gözden geçirme, karşılaştırma, gereksinimleri belirleme, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptama gibi önemli işlevleri yerine getirmede kullanılabilecek bir araç olarak düşünülebilir.

1.3.1. Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme, programı geliştirmek amacıyla elde edilen verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı sistematik bir süreçtir. Bu sürecin temel aşamalarını Yüksel ve Sağlam (2012), program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden bağımsız olarak üç aşamayı içeren bir bakış açısıyla ele almışlardır. Bunlar; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır.

Planlama: Program değerlendirme çalışmalarının ilk basamağında sistematik bir planlama yer alır. Bilimsel bir sürecin izlendiği bu süreçte; değerlendirme amacına karar verilerek bağlamın tanımlanması, veri toplama yöntemlerine karar verilmesi, ölçme araçlarının hazırlanarak nasıl ve ne şekilde uygulanacağını belirlenmesi gibi (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Omstein ve Hunkins, 2009) kararların alınması söz konusudur.

Uygulama: Bu aşamada, planlama aşamasında alınan kararlar işe koşulur. Uygulama aşamasında, hazırlanan veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilecek durumun anlaşılmasına yönelik veriler toplanır. Uygulamanın son aşaması raporlaştırmadır. Elde edilen sonuçların raporlaştırılması değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Değerlendirme: Program değerlendirmenin son aşaması yine değerlendirme değildir. Değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında değerlendirme süreci analiz edilir. Meta değerlendirme olarak da adlandırılan bu süreç, değerlendirmecilerin de öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması açısından katkı sağlayıcı bir aşamadır.

1.3.2. Program Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları

Program değerlendirme süreçlerinde bir programın etkililiğine karar vermede, çeşitli değerlendirme türlerinden ve program değerlendirme modellerinin içinde bulunduğu yaklaşımlardan yararlanılabilmektedir.

Program Değerlendirme Türleri: Program değerlendirme, değerlendirme biçimine göre formal ve informal değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Formal değerlendirmeler, sistematik bir süreci içerir. Bu, değerlendirme için amaçların belirlenmesi; değerlendirmenin nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağına karar verilmesi; süreçte kullanılacak tüm veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliğinin incelenmesi anlamına gelir. Formal değerlendirmeler, yapılandırılmış bir değerlendirme türüdür ve süreç hakkında uzmanlık gerektirir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

İnformal değerlendirme ise sistematik olmayan bir özellik taşır. Burada özellikle deneyimler, içgüdüler oldukça önemli verilerdir. Bazı durumlarda formal değerlendirmeye göre daha hızlı bir biçimde veriye ulaşmak söz konusudur. Ayrıca informal değerlendirmeler formal değerlendirme yapılmasına zemin de oluşturabilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Öte yandan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen program ile gerçekleşen program arasındaki ilişkiyi sorgulamada her iki değerlendirme türü birlikte kullanılabilir.

Değerlendirme amacı yönünden ise biçimlendirici ve toplam değerlendirme olarak sınıflandırma yapılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, geliştirilen programın özellikle ilk aşamalarında durumun gözden geçirilmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirme sürekli, ayrıntılı ve konuya özgü bilgilendirme sağlar. Programın niteliğinin artırılmasının amaçlandığı bu değerlendirme, program tamamlanmadan, sorunlara müdahale edilmesine olanak sağlar (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Toplam değerlendirme ise programın uygulanmasından sonra yapılan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü "Eğitim programı başarılı oldu mu?" sorusu üzerinden hareket eder. Bu amaçla bir eğitim programının her bir ögesi ya da bütünü üzerindeki toplam etkisi ile ilgili kanıtlar toplanır (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Program Değerlendirme Yaklaşımları: Program değerlendirme yaklaşımları ya da tasarımları, program değerlendirme sürecinin hangi anlayışa dayalı olarak yapılandırıldığı ve nasıl bir bakışın izlenmesi gerektiği konularında önemli yardımcılarıdır. Bu çalışmada Fitzpatrick ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen beş farklı bakış açısı ile beş farklı program değerlendirme yaklaşımı ele alınmıştır:

Hedefe Dayalı Değerlendirme: Bu yaklaşım, programın hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel almaktadır (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Yönetime Dayalı Değerlendirme: Bu yaklaşım, yöneticilere ya da program liderlerine bilgi sunmaya odaklanan bir nitelik taşır. Bu yaklaşım, program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan kişilerce daha etkili kullanılabileceğini savunur (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Uzman Odaklı Değerlendirme: Programın niteliğine o program konusundaki uzman ya da uzmanların karar vermesine odaklıdır (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Tüketici/Yararlanıcı Odaklı Değerlendirme: Bu yaklaşım eğitim programları, çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, eğitim materyalleri gibi ürün ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü birey ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilen ve desteklenen bir yaklaşımdır (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

Katılımcı Odaklı Değerlendirme: Bu değerlendirme yaklaşımında paydaşların, bir diğer deyişle programla ilgisi olanların değerlendirmeye yardım etmek üzere sürece katılmaları söz konusudur.

2.KAVRAMLAR VE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Kavram, Türk Dil Kurumuna göre "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, konsept, nosyon.." olarak ifade edilmektedir.

Birçok olayda, nesne belli kategoriler içerisinde kavramlaştırılarak zihinde soyut bir düşünce birimi olarak düzenlenir. Kavramlar bu özellikleri ile bilginin yapı taşıdır. İnsanların toplum içerisindeki ilişkileri kavramlar üzerinden sağlanır. Örneğin belirli özelliklere sahip bir meyve için bu kavramı somutlaştırmak amacıyla herkesin aynı şeyi anlayacağı düşünülen bir kelime kullanılabilir. Bu tip bir kullanımı Amasya elması ya da golden elma ifadeleri ile örneklendirmek mümkündür.

Kavram öğretiminde, kavramı en iyi şekilde temsil edecek örnekler kullanılmalıdır. Elma gibi somut, gözle görülebilecek kavramların yanı sıra dürüstlük, mutluluk, acı gibi soyut kavramlar da vardır. Kavramlar zaman içerisinde çeşitli yaşantılar yoluyla gelişmeye devam eder.

2.1.KAVRAM ÖĞRETİMİ

Kavramların yapı itibarıyla soyut düşünce birimleri olmaları ve karmaşık ilişkisel düzeydeki nitelikleri nedeniyle kavramları öğrenmede zorluklar yaşanmaktadır. Bu sorunu gidermede görsel tasarım araçlarının kullanılması katkı sağlayabilir.

2.1.1. Kavram Haritaları

Joseph D. Novak tarafından Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak 70'li yılların başında Cornell Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bilgiyi organize edip görsel bir şekilde sunar. Ausebel'in ortaya atmış olduğu anlamlı öğrenmeye yardımcı olur. Kavram haritaları bu manada kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri gösteren grafiksel bir görsel araçtır.

Kavram haritaları hazırlanırken dikkat edilecek bazı hususlar:

- Tek bir akış diyagramı şeklinde hazırlanmamalıdır.
- Özel isimler kavram değildir, yazılmaz.
- Her kavram bir defa kullanılmalıdır.
- Belli bir grup kavramlar renklendirilebilir. Ayırt edilebilirlik sağlar.

Tipik bir kavram haritası Resim1'de yer almaktadır (Şen, 2017).



Resim1: Örnek bir kavram haritası

Bir kavram haritasında kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren ifadeler bulunmalıdır. Kavramları bağlayan çizgiler, okunacak ilk kavramdan diğerine doğru okla işaretlenmelidir. İyi bir kavram haritasında sadece iki kavram arasında tek bir bağlantı yerine şekilde görüldüğü gibi çapraz bağlantılar da olmalıdır. Kavram haritaları öğrenme/öğretmen aracı olarak kullanılabilirler gibi ölçme aracı olarak da kullanılabilirler. Kavram haritası;

Dersin giriş aşamasında; öğrenilecek konuyu bütün hâlinde görme imkânı sağlar.

Dersin gelişme aşamasında;

- Önceden tanımlanan kavram haritası üzerinde maskeleye yöntemiyle kavramların diğer kavramlarla ilişkileri aşama aşama açıklanabilir.
- Öğretmen ve öğrencilerle birlikte dersin işleniş sürecinde birlikte hazırlanabilir.

Dersin sonuç aşamasında; öğrenilen konuyu özetleyerek bütün hâlinde görme imkânı sağlar. Ev ödevi olarak da verilebilir.

2.1.2. Zihin Haritaları

Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak not alma tekniği olarak ortaya çıkmıştır. Olayların, fikirlerin sistematik bir şekilde görselleştirilmesidir (Şekil 1).



Şekil 1: Örnek bir zihin haritası (Şen, 2017)

2.1.3. V-Diyagramları

1980'li yıllarda D. Bob Gowin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçtaki amacı özellikle fen bilimi alanında laboratuvar araştırmalarının daha etkili olması içindir. Hazırlanan raporlar da öğrencilerin teorik bilgiler ile uygulamalar arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır.

2.1.4. Kavram Karikatürleri

Bir kavram karikatürü hazırlarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Resim2):

- Günlük hayattan bilimsel bir olayı konu alır.
- İnsan ya da hayvan karikatürü şeklinde karakterler gösterilir ve bu karakterlere isim verilir.
- Karakterler olayı tartışır veya diyalog hâlinde olurlar.
- Karakterlerin fikirleri konuşma baloncuklarında ayrı ayrı ve sırasıyla verilir.
- Karakterlerin görüşleri kısa, öz ve anlaşılır ifade edilir.
- Öğretim kademesi ile ilgili yaygın kavram yanlışlarını içeren konuşma diyaloglarından biri bilimsel olarak doğru, diğerleri ise geçmiş deneyim ve sezgilerden ortaya çıkan kavram yanlışlarını özellikle temsil eder.
- Karikatürler dikkat çekici tasarlanır.
- Tüm alternatif fikirler akla uygun ve eşit statüde olur.
- Poster formatında kullanılacaksa öğrencilerin tamamının görebileceği şekilde ve okunaklı olur.

Öneri: Konuşma balonlarına bir tane boş konuşma balonu ilave edilebilir.



Resim2: Örnek bir kavram karikatürü (Atasoy, 2008)

2.2. AKRAN ÖĞRETİMİ

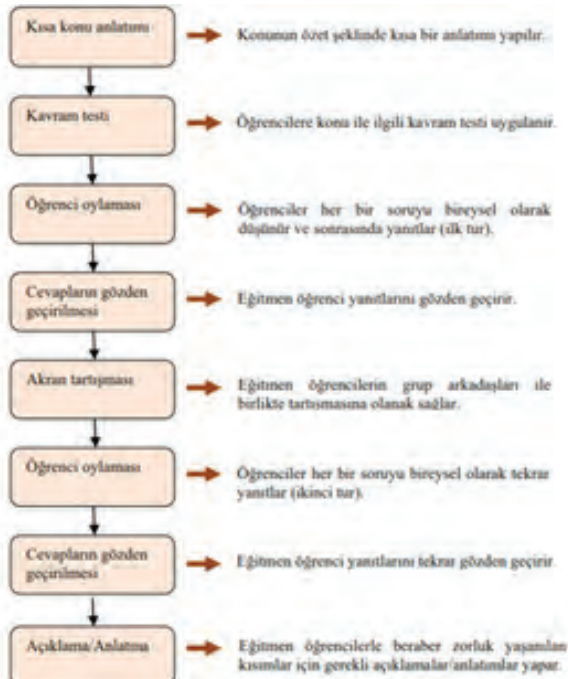
Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmalarının ötesinde, aktif olarak öğrenme sürecine katılmalarını sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan akran öğretimi, her branşta uygulanabilir bir yöntemdir. Öğrenciyi merkeze alan, onun ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bir eğitmenin rehberliğinin yanı sıra kendi yaş grubundan, birbirilerini çok daha iyi anlayan “akran”larının desteğinde olan bir süreçtir. Akranlar arasındaki öğrenme sürecindeki öğrenen-öğreten rol değişimi, öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.

Akran öğretimi yönteminin; kavramsal öğrenme, problem çözümünü artırma, öğrenme zorluklarını giderme, öz güven üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Psikolojiden müziğe, bilgisayar biliminden fiziğe kadar birçok alanda akran öğretimi yöntemi kullanılmaktadır. Bu bölümde ele alınacak akran öğretimi yaklaşımı Eric Mazur’un Harvard Üniversitesindeki uygulamalarının ürünlerindedir. Mazur’un çıkış noktası, öğrencilerin sayısal verilerle herhangi bir konudaki problemleri çözerlerken işin derinlemesine kavramsal anlamının anlaşılmadığına yönelik bulgulardır.

2.2.1. Akran Öğretiminin Adımları

Akran öğretimi aşağıdaki akış şemasında açıklandığı gibi basamak basamak ilerleyen bir döngü içerisinde gerçekleştirilebilir (Şekil 2).



Şekil 2: Akran öğretimi akış şeması (Oktay, 2017)

Öğretmen, öncelikle konunun kısa bir anlatımını yaklaşık 5-10 dakika yapar. Konu ana hatları ile özetlenir. Bunun hemen sonrasında anlatılan kavrama yönelik bir kavram testi uygulanır. Öğrencilere düşünmeleri için bir dakika civarında zaman verilir. Öğrenciler bu aşamada bireysel olarak cevaplarını verirler. Öğretmen hızlıca, geri dönüşlere göre sınıfın sorulan soruya verdiği yanıtları değerlendirir. Bu değerlendirmede tüm sınıf tarafından verilen;

- Doğru cevap yüzdesi çok küçük ise (%30 altı) yavaşlanır ve konu anlatımı detaylandırılır.
- Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında ise bu, akran tartışması için idealdir ve yukarıda verilen akış şeması aynen uygulanır.
- Doğru cevap sınıfın büyük bir kısmı tarafından verilmiş ise (%70 üstü) cevap kısaca açıklanır ve diğer bir soru veya konuya geçiş yapılır (Mazur, 1997).

Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında ise akış şemasında olduğu gibi gruplar içerisinde tartışma ortamı oluşturulur ve akranların birbirlerini ikna etmeleri sağlanır. Daha sonra öğrenciler aynı soruyu bireysel olarak tekrar yanıtlarlar. Böylece ikinci tur sağlanmış olur. Bir önceki turda olduğu gibi öğretmen yeniden yanıtları gözden geçirir ve gelen doğru cevap yüzdesine göre sürece devam edilir.

Akran öğretimi yönteminin uygulanmasındaki en önemli aşamalardan birisi kavram sorusudur.

Kavram sorusunun bazı özellikleri Mazur (1997) tarafından sıralanmıştır:

- Sadece sayıların kullanılıp çözüme ulaşıldığı bir soru olmamalı.
- Soru çoktan seçmeli olmalı ve yeterli sayıda seçenek içermeli.
- Soru öğrencinin anlayacağı dilde açık ve net olmalı.
- Soru ne çok zor ne de çok kolay olmalı.
- Soru tek bir kavram üzerinde olmalı.

Akran öğretiminin uygulanmasındaki teknik unsurlardan en fazla dikkat çeken durum, öğrencilerden gelen yanıtların alınması olayıdır. Alanyazında en fazla kullanılan yöntemler aşağıda yer almaktadır:

1. El kaldırma: En kolay ve en kısa sürede öğrenci yanıtlarını alıp değerlendirme yapılabilecek yöntemdir. İşaret dili alfabesi unsurları kullanılabilir.
2. Flaş kartlar: Öğrencilere farklı renk ve formlarda A, B, C gibi kartlar önceden dağıtılarak yapılabilir.
3. Tarama formları: Büyük gruplarda tercih edilebilir.
4. Clickers: Teknolojik bir uygulamadır. Bunun için ayrıca bir uygulama aparatı gerekir. Derste tahta veya herhangi bir perdeye doğrudan cevap oranları yansıtılabilir.
5. Çevrim içi yanıt sistemleri: Günümüz web 2.0 araçları yardımıyla rahat bir şekilde kullanılabilir.

2.2.2. Akran Öğretiminin Avantaj ve Sınırlılıkları

Uygulamadaki bazı aşamalarda teknolojik uygulamaların tercih edilmeleri öğrencinin ilgisini, sürece katılımını olumlu yönde etkileyebileceği gibi bazı öğretmenler için zahmetli ve maliyetli görünebilir.

2.2.3. Akran Öğretimi Yönteminin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

Akran öğretimi uygulamaları gerek öğretmenlerin gerekse de öğrenenlerin süreç içerisinde yoğun bir şekilde etkileşimde oldukları bir yaklaşımdır. Bu nedenle karşılıklı eş güdümlü önemlidir. Uygulamaların değerlendirilmesi, sonraki uygulamaların niteliğinin artırılmasında ve süreç içerisindeki olası aksaklıkların görülmesinde önemli rol oynayacaktır. Öncelikle bireylerin kendilerini değerlendirmeleri (öz değerlendirme) sonrasında akran ve grup değerlendirmelerini yapmaları istenebilir (akran değerlendirme, grup değerlendirme).

Akran öğretiminin alanyazındaki ilk uygulamalarına göre günümüzdeki kullanımı oldukça zenginleştirilmiştir. Süreçte kullanılacak gösteriler, öğrenmeye entegre edilecek projeler ve takım temelli öğrenme yaklaşımları gibi yöntemlerin kullanılmasıyla öğrenmedeki toplam etki artırılacaktır.

3.OKUL DIŞI ÖĞRENME VE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

Öğretim programını temel alan ve sınıf dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme, okul dışı öğrenme olarak bilinir. Okul süresi boyunca öğretim programına bağlı olarak okul yapısı dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme anlamına gelen okul dışı öğrenme ile alakalı olabilecek formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenme Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenmenin karşılaştırılması (Eshach, 2007).

Formal Öğrenme	Non-Formal Öğrenme	Informal Öğrenme
Genellikle okulda	Okul dışı kurumlarda	Her yerde
Motivasyon genel anlamda daha dışsal	Motivasyon dışsal olabilir ama genel anlamda içsel	Temelde içsel motivasyon
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Zorunlu	Genellikle gönüllü	Gönüllü
Öğretmen liderliğinde	Rehber ya da öğretmen liderliğinde	Genellikle öğrenenin öncülüğüyle
Öğrenme değerlendirilir	Öğrenme genellikle değerlendirilmez	Öğrenme değerlendirilmez
Ardışık	Genellikle ardışık değil	Ardışık değil
Genellikle önceden planlanmış	Genellikle önceden planlanmış	Kendiliğinden

Okul dışı öğrenme, başka bir ifadeyle informal ortamlarda formal öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesidir. Yapılan çalışmalar, okul dışı ortamlarda yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sağlayabileceğini ve öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında ve akademik başarılarında da olumlu yönde değişikliğe neden olabileceğini ifade etmektedir.

Öğretimin her kademesinde beklenen, sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılması ve bu sayede öğrenmenin zenginleştirilmesidir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri hazırlanırken içerik-yöntem-ortam ilişkisine dikkat edilmesi gerekir (Şen, 2019). (Şekil 3).



Şekil 3: Okul dışı öğrenmede içerik-yöntem-ortam ilişkisi

İçerik bileşeni, "ne" sorusuna yanıt verecek niteliktedir. Etkinliğin ne konuda olduğunu gösterir. Etkinliklerin içeriği öğretim programındaki kazanımlar olacaktır. Bu nedenle "Okul dışı öğrenme ne zaman yapılmalıdır?" sorusunun yanıtı, "Öğretim programında ilgili kazanım ne zaman işlenecekse o zamandır." şeklindedir.

Ortam içeriğe, kazanıma uygun sınıf dışı ortamdır. "Nerede" sorusunun yanıtıdır. Her içeriğin her ortamda işlenmesi uygun veya kolay olmayabilir. Yöntem ise içeriğe uygun bir ortamda etkinliğin nasıl gerçekleştirileceğidir ve "nasıl" sorusuna karşılık gelir.

Okul dışı öğrenme ortamları yaparak-yaşayarak öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu ortamlarda, sınıf ortamına getirilemeyecek öğretim materyallerinin yerinde görülmesi, onlarla deneme yapılması fırsatı yakalanmış olur. Aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşım, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir (Şen, 2022). Bu tür ortamlarda sadece bir konu değil bununla ilişkili diğer dersler de dikkate alınıp birlikte etkinlikler düzenlenmesi tavsiye edilir. Örneğin bir tarih dersi planlamasında aynı zamanda matematik veya müzik dersi de ele alınabilir (Şen, 2021). Bu sayede hem öğrencilerin olayları bir bütün içerisinde görmeleri sağlanır hem de etkinliklerin yürütülmesi bağlamında zaman ve emekten tasarruf edilir.

3.1. OKUL DIŞI ÖĞRENME SÜRECİ NASIL ORGANİZE EDİLMELİDİR?

Okul dışı öğrenme faaliyetleri, etkinlik öncesi ve sonrası aşamaları da düşünülerek hazırlanması gereken profesyonel bir süreçtir (Şen, 2019) (Şekil 4).



Şekil 4: Okul dışı öğrenme sürecinin organizasyonu

3.1.1. Etkinlik Öncesi Hazırlıklar

Etkinliklerin uygulanması bir hazırlık gerektirir. Dolayısıyla okul dışı ortama gitmeden önce, gerek su, iye gibi organizasyon boyutunda gerekse de öğrencilerin tek tek mi, grupta mı çalışacakları gibi akademik ön hazırlıklar yapılmalıdır. Etkinlik uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıda yer almaktadır:

- Etkinlik planının hazırlanması: zaman, akış planının planlanması
- Okul yönetimi ve ailelerden izinlerin alınması
- Gidiş-dönüş ulaşımının planlanması
- Gidilecek ortamdaki iletişim kurulacak kişinin belirlenmesi: izin, uygulamanın yapılmasının organizasyonu, ortamdaki materyallerin tespiti
- Öğrencilerin bilgilendirilmesi: gidilecek ortam, kurallar, güvenlik
- Velilerin bilgilendirilmesi
- Öğrencilerin çalışma programlarının belirlenmesi: çalışma kâğıtları, fotoğraf çekme vs.
- Öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınması: su, iye, tuvalet, engelli öğrenciler

3.1.2. Etkinliğin Uygulanması

Etkinlikler için gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra artık sahada uygulama aşamasına geçilebilir. Bu uygulamalarda aşağıda yer alan noktalara dikkat edilmelidir:

- Etkinlik öncesi, öğrenciler organizasyon kuralları hakkında bilgilendirilmelidirler.
- Gruplar hâlinde çalışılacaksa bunlar belirlenmelidir.
- Etkinliğin belirli anlarında öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldurmaları için onlara zaman verilmelidir.
- Öğrencilere ortamı gezebilecekleri serbest zaman verilmelidir.

3.1.3. Etkinlik Sonrası Değerlendirme

Okul dışı ortamlarda yapılan faaliyetlerin de sınıf içinde yapılan faaliyetlerde olduğu gibi etkinlik sonrasında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler illaki not verme amaçlı olmamalıdır. Biçimlendirici değerlendirme anlamında, kazanımların ne ölçüde öğrenildiği yoklanmalıdır. Ayrıca derslerin uygulanma biçimleri de öğrenciler tarafından değerlendirilebilir. Böylece etkinliğin bir sonraki seferde daha etkili uygulanması için dönütler sağlanmış olur. Aşağıda okul dışı öğrenme faaliyetleri sonrasında kullanılacak bazı ölçme-değerlendirme araçları yer almaktadır:

1. Kavram haritaları
2. Zihin haritaları
3. Etkinlik sonrası değerlendirme
4. Metin çözümlemesi

4.1. ÖĞRENMENİN DOĞASI

Günümüzde bilgi üretiminin hızı ve değişimi bu bilgi yapılarının sınırlı sürelerde yüz yüze eğitimlerle aktarılması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilerek öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde; öz saygı (Dineen, 1999; Furedi,2004; Jendouri,2002; Kramer,1991), tutum, öz güven, öğrenme özerkliği (Belanger et Farmer, 2012; Hameline, 1999; Hoffmans-Gosset, 1987; Lahire, 2001; Lebrun, Lenoir et Thomas, 2011; Marples, 2002), öğrenme sorumluluğu (Paturet, 2007) gibi özellikler, öğrencileri öğrenme sürecinde etken ve aktif kılarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik

4. ÖĞRENMENİN DOĞASI VE EĞİTİMDE ETKİLİ GERİ BİLDİRİM

5.1. ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenme: Bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde yaşantısı yoluyla meydana gelen kalıcı izli değişimdir.

Bu tanım incelendiğinde bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde ifadeleri ile 'Neyi değiştirmesi gerekiyor?' sorusuna, yaşantısı yoluyla ifadesi ile 'Nasıl?' sorusuna cevap alırken kalıcı izli ifadesi ile bu değişimin 'ölçütü' hakkında vurgu karşımıza çıkar.

Öğrenme ile ilgili kullanılan yaygın tanım ışığında bazı kavramları ele almak gerekir:

Refleks: Refleks, bireyin doğuştan getirmiş olduğu, bir uyarıcıya karşı belli ve basit bir davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanır. Aynı zamanda bir uyarıcıya karşı gösterilen oldukça hızlı ve tutarlı tepki olarak da ifade edilebilir.

Refleksler bilinçli tepkiler değildirler ve hayati öneme sahiptirler. Ateşe değen elin hemen geri çekilmesi, dizin belli bir noktasına vurulduğunda ayağın kalkması gibi. Reflekslerin işlevi organizmayı istemli eylemlere hazırlamaktır ve bu işlev yaşam boyu sürer. Refleksler içgüdüye göre daha basit bir yapıya sahiptir. Refleksler ertelenebilir ancak engellenemez. İçgüdü ise ertelenemez.

Refleksin özellikleri incelendiğinde;

1. Doğuştan getirilmiştir.
2. Belli bir uyarıcısı vardır.
3. Belli bir davranıştır.
4. Basit bir davranıştır.
5. Organizmanın biyolojik donanımında yer alır.

İçgüdü: İçgüdü; doğuştan getirilen, türe özgü karmaşık ve öğrenilmemiş olan, kişiliğin gelişiminde rol oynayan temel psikolojik bir güçtür. Gündelik yaşamda içgüdü bireyin içinden geldiği gibi davrandığında ortaya koyduğu ve bilinçli olarak yapmadığı davranışlardır. İnsanlarda içgüdü yoktur yalnız içgüdüye uygun şekilde gösterilen davranışlar vardır ve bunlara da "içgüdüsel davranışlar" denir. En bilenen örneği annelik içgüdüünün olduğu yönündeki düşüncelerdir. Annelik bir içgüdü değil, "prolaktin" hormonunun etkisi ile ortaya çıkan içgüdüsel bir davranıştır. Aynı hormon erkeklere enjekte edildiğinde erkeğin de anne gibi davranışlar göstermeye başladığı araştırmalarca kanıtlanmıştır. İçgüdüsel davranış, "Bir türün gelişimsel ve çevresel koşullarda, belli uyarıcılar karşısında belli bir davranış yapısı sergilemeye yönelik tek biçimli, kalıtsal, otomatik eğilimi." olarak tanımlanmaktadır. Tanım incelendiğinde bir davranışın içgüdü sayılabilmesi için;

1. Doğuştan gelmesi,
2. Bir türün tüm üyelerinde bulunması,
3. Başka türlerde aynı biçimde bulunmaması,
4. Karmaşık bir davranış örüntüsü olması,
5. Belli bir biyolojik gereksinim ile ortaya çıkmamış olması gerekmektedir.

Bireyin yaşantılarından bağımsız şekilde ortaya çıkan davranışlar ancak refleksif ve içgüdüsel davranışlar olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle bireylerin refleksif ve içgüdüsel olarak nitelendirilen davranış örüntüleri, öğrenme ürünü olarak kabul edilmez. Diğer bir ifade ile öğrenilmediklerinden dolayı içgüdüler ve refleksif davranışlar ya da bireylerin refleksleri öğrenmenin dışında ele alınmaktadır.

Yaşantı: Öğrenme tanımından hareketle karşımıza çıkan en önemli nokta bireyin yaşantısı yoluyla ifadesidir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştirilmesi için bir davranışın öğrenilmesi ve ortaya konulması için yaşantılar yoluyla ortaya çıkması gerekmektedir.

Yaşantı, bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda bireyde kalan iz olarak tanımlanan kavramdır. İnsan, yaşantıları ile deneyimler elde ederek yeni davranışlar öğrenir. Bireyin yaşantıları ile elde ettikleri sonuçları irdelemesi, bu sonuçlar ışığında yaşamını düzenlemesi ve nasıl davranacağına karar vermesi söz konusudur. Bireylerin yaşantıları ile deneyim kazanmaları, öğrenilen davranışlara yönelik pratiklik edinme bağlamında önemlidir.

Davranış: Davranış ifadesi davranışçı kuramlar temelinde organizmanın gözlenebilen her türlü etkinliğidir. Bilişsel kuramcılara göre ise organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümünü kapsayan bir süreçtir. Öğrenme tanımında yer alan davranış ifadesi, organizmanın gözlenebilen tepkilerini; bir davranışı gösterme yeterliliği ise öğrenme stratejilerini, düşünme biçimlerini, tutumlarını, değerlerini kapsar.

Öğrenilen bütün davranışlar performansa dökülemeyebilir. Ayrıca öğrenilen bir davranış sonradan ortadan kalkabilir, sönebilir. Davranışları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür:

- Doğuştan Gelen Davranışlar:** İçgüdüsel ve refleksif davranışlardan oluşur. Bu davranışlar öğrenme yoluyla değiştirilemez. Örneğin kalp kasının çalışma davranışı öğrenme yoluyla değiştirilemez. Yine göz bebeğinin fazla ışıkta küçülmesi ve az ışıkta büyümesi refleksif bir davranıştır ve öğrenme yoluyla değiştirilemez.
- Geçici Davranışlar:** Alkol, ilaç, yorgunluk, hastalık gibi etkenlerle ortaya çıkan; bu etkiler ortadan kalkınca bir daha görülmeyen geçici davranışlardır. Örneğin bir çocuğun yüksek ateşi olduğunda gösterdiği davranışlar veya alkollü bireyin alkolün etkisiyle yaptığı konuşmalar gibi.
- Sonradan Kazanılan Davranışlar ya da Öğrenme Ürünü Olan Davranışlar:** Doğuştan getirilmeyen, öğrenme yoluyla edinilen, sonradan kazanılan davranışlardan oluşur. Örneğin parmak kaldırdığında öğretmenin, kendisine söz verdiğini gören öğrenci, başka bir zaman da söz almak istediğinde parmak kaldıracaktır. Ağladığında istediğini elde eden bir çocuk ise başka bir zaman da bir şey istediğinde tekrar ağlama davranışı gösterecektir. Öğrenme ürünü olan davranışlar hemen uygulanabilirler ya da daha sonra gerektiğinde uygulanmak için saklanabilirler. Öğrenme ürünü olan davranışlar istendik ve istendik olmayan davranışlar olarak nitelendirilebilirler.

Öğrenme ürünü olan istendik davranışlar iki yolla kazanılır:

- Planlı eğitim yoluyla kazanılan davranışlar:** Eğitim kurumlarında, örneğin okullarda bir plan çerçevesinde kazandırılmaya çalışılan istendik nitelikteki davranışlardan oluşur. Bunun yanında bazen de eğitimin hatalı yan ürünü olan istenmeyen davranışlar da oluşabilir. Örneğin kopya çekme gibi.
- Gelişigüzel kültürlenme ürünü olan davranışlar:** Yaşam içerisinde kendiliğinden kazanılan davranışlardır. Bireyin evde, mahallede çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı davranışları kapsar. Bu davranışlar bazen faydalı ve istendik nitelikte olabilirken bazen de zararlı, istenmeyen davranışlar olabilir. Örneğin bir çocuk içerisinde bulunduğu çevreden etkilenecek odasını toplamayı, insanlara saygı duymayı öğrenebilirken aynı zamanda kaba ve uygunsuz konuşmak gibi istenmeyen davranışları da öğrenebilir. Öğrenme ürünü olan istenmeyen davranışlar kötü kültürel koşullar altında kazanılan davranışlar ve eğitimin hatalı yan ürünü olan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğretme: Bireyin öğrenmesine yardım/destek/rehberlik yapma işi. Öğretme süreci davranışı modelleme, kaynak sağlama, hangi sıra ile nasıl öğrenileceğini gösterme ve dönüt verme aşamalarını kapsar..

Öğretim: Planlı/amaçlı öğretme çabası/etkinliklerine “öğretim” ismi verilir. Okul öğrenmeleri söz konusu olduğunda öğretim etkinlikleri, öğretim programları doğrultusunda hazırlanır.

Öğretim programları: Öğrencilere kazandırılacak özelliklere ulaşmak için planlanan etkinlikleri içeren yazılı dokümanlardır.

5.2. ÖĞRENME İÇİN TEMEL İLKELER

1. Öğrenme hedefe yöneliktir.
2. Öğrenme ön bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurmaktır.
3. Öğrenme bilginin örgütlenmesidir.
4. Öğrenme doğrusal olmayan fazlar hâlinde gerçekleşir.
5. Öğrenme gelişimden etkilenir.
6. Öğrenme stratejiktir.

5.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar olumlu (öğrenmeyi kolaylaştıran) ya da olumsuz (öğrenmeyi zorlaştıran) faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ve dolaylı etkileyen faktörler vardır.

5.3.1. Öğrenmeyi Dolaylı Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi dolaylı etkileyen faktörler, öğretene (öğretmen) ve öğrenme ortamıdır. Öğrenme, bir öğrenen ve bir öğretene arasında ya da bir sınıf ortamında gerçekleşiyor ise öğretene (öğretmen) faktörü ortaya çıkar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretene (öğretmenin) bilgisi, tecrübesi, becerisi, yaklaşımı, iletişimi vb. gibi değişik faktörler öğrenenin öğrenmesinde etkili olur.

Öğrenen için uygun fiziksel ortamların sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırır ve etkili kılar. öğrenme ortamı, psikolojik ortam ve fiziksel ortam olarak genelde ikiye ayrılır. Psikolojik ortam, en genel anlamı ile öğrenme için uygun kişiler arası ilişkilerin olup olmadığını anlatır. Bir sınıfta bu, sınıfın iklimi ya da sınıfın havasıdır. Fiziksel ortam ise öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan uygun çevresel koşulları anlatmak için kullanılır. Isı, ışık, koku, gürültü, temizlik durumu; estetik özellikler gibi. Uygun ısı, ışık, koku, temizlik ölçütlerini taşıyan; estetik ve gürültüsüz bir ortam, öğrenme için istenilen bir ortam olup bu tür ortamların öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşünülmüştür.

5.3.2. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ise 3 grupta incelenebilir:

5.3.3.1. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenenden Kaynaklı Faktörler:

Türe Özgü Hazır Oluş: Organizmanın bir davranışı gösterebilmesi için biyolojik (genetik) donanımının uygun olması gerekir. Aynı durumla karşılaşan bir türün tüm üyelerinin otomatik olarak gösterdikleri ve nispeten sabitleşmiş davranışlara “türe özgü davranışlar” denir. Dünya üzerindeki her canlı kendi türüne özgü davranışları yapabilecek kapasiteyle doğar. Papağana konuşma öğretilir ama kargaya öğretilmez ya da insanlara kuş gibi uçmaları öğretilmez.

Olgunlaşma: Vücut organlarının kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek düzeye gelmeleridir. Yaşın getirdiği belirli davranışların yaşantılar yoluyla kazanılması için bireyin olgunlaşması gerekir. “Olgunlaşma, yaşa bağlı olarak genetik olarak programlanmış değişimlerin ortaya çıkma sürecidir.” Algısal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi incelendiğinde çocukların belirli yaş dönemlerinde belirli öğrenmelere kendiliğinden hazır hâle geldiği görülmektedir. Olgunlaşma sonucunda birey, öğrenmeyi kolaylaştıran bir dönemde bulunmuş olur.

Olgunlaşma, öğrenmeyle kazanılacak davranışların ön koşuludur. Olgunlaşma aynı zamanda yaş ve zekâ ile ilişkilidir.

1. Yaş: Yaşla birlikte öğrenme düzeyinde farklılıklar ortaya çıkar. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için organizmanın, davranışı öğrenebileceği yaşa gelmesi gerekir. İnsan yavrusunun yürümesi için 9 ay

civarının, kalem düzgün tutup yazı yazabilmesi için ise 6-7 yaş civarının uygun olması gibi. Bunun yanında yaşlı bireylerin de hücre kayıpları nedeniyle daha yavaş öğrendikleri bilinmektedir.

2. Zekâ: Zekâ; yeni bir bilgiyi öğrenebilmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek, olaylar ve konularla ilgili akıl yürütebilmek, soyut kavramlar hakkında düşünebilmek gibi becerileri kapsar. Zihinsel açıdan olgunluk, zekâ kavramı ile ele alınır. Bazı kişiler yaş olarak büyümüş olsalar da zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişemediklerinden öğrenemezler.

Genel Uyarılmışlık Hâli ve Kaygı:

1. Genel Uyarılmışlık Hâli: Bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesidir. Bir öğrenmenin olabilmesi için bireyin uygun uyarılmışlık düzeyine gelmesi gereklidir. Bireyin dışarıdan çok az uyarıcı alması ve uyarıcılara kapalı olması (örneğin, uyku hâli) uyarılmışlık düzeyinin düşük, çok fazla uyarıcı alması (ör.: panik hâli) uyarılmışlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelir. Her iki durum da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenme için orta düzeyde bir uyarılmışlık hâli gerekmektedir.

2. Kaygı: Kaygı, nedeni belli olmayan korku ya da sürekli kötü bir şey olacağına dair hissin baskın olduğu psikolojik durum olarak tanımlanır. Genel uyarılmışlık hâli için geçerli olan durum, kaygı için de geçerlidir. Orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kaygının öğrenmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterir. Akademik yetenek ve benlik saygısı gibi özellikler kaygının öğrenme üzerinde etkisini çeşitlendirmektedir. Morgan'a (2006) göre akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrencilerde kaygı durumu fazla etkili olmamasına rağmen orta akademik yetenekteki öğrenciler için kaygı önemli bir etkidir.

Eski Yaşantıların Aktarılması: Öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bir bilginin ya da yeni bir becerinin öğrenilmesi, büyük oranda öğrenilecek bu yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan ön (eski) yaşantılara bağlıdır. Çünkü her yeni öğrenme eski öğrenmenin üzerine kurulur. Birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede "aktarım" veya "transferans" denir. Söz konusu aktarımın yeni öğrenmeye katkısı varsa buna olumlu aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna olumsuz aktarma (negatif transferans) adı verilmektedir. Olumlu ve olumsuz aktarmaya birer örnek vermek gerekirse;

1. Olumlu Aktarma: Bisiklet kullanmayı bilen birinin motosiklet kullanmayı kolay öğrenmesi, araba kullanmayı bilen bir bireyin yeni aldığı başka bir marka arabayı kullanabilmesi gibi.

2. Olumsuz Aktarma: İki parmak daktilo kullanan bireyin 10 parmak daktilo kullanırken zorlanması, Q klavye kullanan bireyin F klavyeyi öğrenmede zorlanması gibi. Olumsuz transferle ilişkili olan bir diğer kavram da "ket vurma"dır. Ket vurma, öğrenilmiş bir malzemenin hatırlanması sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. İkiye ayrılır: "ileriye ket vurma" ve "geriye ket vurma". İleriye ket vurma, öğrenilmiş iki malzemenin daha önce öğrenilenin daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır. Örneğin bireyin yeni aldığı bankamatik kartının şifresini eski bankamatik kartının şifresiyle karıştırması ya da cep telefon numarasını değiştiren birinin numarası sorulduğunda eski numarasını söylemesi gibi. Geriye ket vurma, yeni öğrenilmiş olan bir malzemenin önceden (eski) öğrenilmiş olan bir malzemenin hatırlanmasını engellemesi veya bozmasıdır. Örneğin Almanca bilen bir kişinin İngilizce öğrenmeye başladıktan sonra Almanca kelimelerin anlamını unutmaması; aklına sürekli, kelimelerin İngilizce anlamlarının gelmesi gibi. Olumlu ve olumsuz aktarmada, önceki öğrenme durumunda yer alan uyarıcı ve davranımlarla yeni gerçekleştirilen öğrenmedeki uyarıcı ve davranımlar arasındaki benzerlikler önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak Solomon ve Perkins (1989) alt düzey ve üst düzey aktarım (transferans) kavramlarından söz etmektedir. Alt düzey transferans, spontane (kendiliğinden) veya otomatik olarak gelişmiş ve iyice yerleşmiş becerileri anlatır. Daha önce denenmiş eylem ve becerilerde gerçekleşir. Davranışlar, durumun benzerliğinden dolayı otomatik olarak ortaya çıkar. Bazen kişi ne yaptığından habersiz bir şekilde transferi gerçekleştirebilir. Bir arabayı kullanmayı öğrenen kişinin

diğer arabaları da kullanabilmesi; bir kişinin farklı dış fırçaları ile dişini fırçalayabilmesi, bir matematik problemini okulda ve evde çözebilmesi gibi. Üst düzey transferans, soyut ve zihinseldir: “Bir durumda bilinçli bir soyutlama modeli oluşturmayı ve bu sayede diğer durumlarla bağlantı kurmayı içerir.” Öğrenciler bir kuralı, ilkeyi, ilk örneği, şemayı vb. öğrendiklerinde ve bu öğrendiklerini daha genel bir şekilde kullandıklarında oluşur. Öğrenciler kuralı otomatik olarak uygulamadıklarından dolayı transfer mantıksal bir tercihtir. Öğrenme sırasında ve daha sonrasında öğrenciler, bir problemin ana öğelerini öğrenip hangi beceri, strateji veya davranışı kullanacaklarına karar verdiklerinde soyutlama yapmış olurlar.

Güdü (Motivasyon): İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir ifadedir. Güdü organizmayı uyarır ve harekete geçirirken organizmayı belirli bir amaca doğru yönlendirir. Açlık, susuzluk, uyku, gibi fizyolojik kökenli güdülere “dürtü”; başarı, sevgi, sosyal onay, statü gibi daha karmaşık olanlara ise “gereksinim (ihtiyaç)” denilmektedir. Güdü bir defa ortaya çıkıp doyurulduğunda ortadan kalkar. İhtiyaç hissedilen durum (açlık, uyku vb.) tekrar ortaya çıktığında ise güdülenmiş davranış organizma tarafından tekrar gösterilmeye başlanır.

Bu durum güdülerin döngüsel olduğuna işaret etmektedir. Güdülemede 4 önemli kavrama işaret edilmektedir:

1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için gerekli olanlar),
2. Değerler (bireyin kendisi için faydalı gördüğü ve elde etmeye ve/veya sürdürmeye çalıştıkları),
3. Amaçlar veya niyetler (davranışın amacı veya niyetin ne olduğu),
4. Duygular (Güdü, bir amaca veya değere ulaşmak için duyulan bir istek olduğundan değerleri ve duyguları bütünleştirir.).

Güdüler içsel veya dışsal kaynaklı olabilir. İçsel güdülenmede bireyi harekete geçiren durum, kendi içsel ödüllendirme sistemine bağlıdır. Bunlar; açlık, susuzluk gibi fizyolojik dürtüler ya da merak, ilgi, başarı gibi sosyal güdüler olabilir. Evden okula giderken veya okuldan eve gelirken bir öğrencinin otobüste devamlı kitap okuması, uçaklara ilgisi olan birinin uçaklar hakkında araştırma yapması gibi. Birey yaptığı etkinliklerden dolayı mutluluk ve/veya hoşnutluk duyar. Genellikle başarılı hissedeceği şeyleri yapmaya yönelerek yaptıklarından keyif alır. Aynı zamanda öz saygısı artar ve bir gruba ait olma duygusu gelişir. İçsel güdülenme, bir öğrencinin akademik yönden başarılı olma ihtiyacını ve kendi kararları üzerindeki kontrolünü artırır. Dışsal güdülenme ise öğrencileri öğrenme esnasında dışsal olarak etkileyen unsurlardır. Ödül alma, cezadan kurtulma, sosyal onay gibi bireyin dışında oluşan güdülenme durumları söz konusudur. Davranışçı kuramda yer alan pekiştirmeler gibi. Örneğin: Ayşegül anne babasının, harçlığını kesmemesi için veya öğretmenin gözüne girmek için derslerine çalışır ise dışsal; Ayşegül merak ettiği şeyleri öğrenmek için keyif alarak çalışır veya ileride hayal ettiği mesleği yapmak için çalışır ise içsel kaynaklı güdülenmiş demektir.

Bazı araştırmalarda içsel güdülenmenin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada içsel güdülenmenin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, içsel güdülenmenin başarı ve yarışma algısı ile olumlu ilişkiler gösterdiğini ancak akademik kaygı ile olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bireyi harekete geçiren güdüler birincil güdüler ve ikincil güdüler olarak ikiye ayrılır. Birincil güdüler daha çok fizyolojik olup bedensel gereksinimlerin doyurulmasına yöneliktir. Açlık, susuzluk, uyku, güvenlik, tuvalet ihtiyacı gibi. İkincil güdüler ise öğrenme yaşantıları sonucunda oluşur. Başarı, güç, ait olma, yakın ilişkiler kurma, egemenlik gibi. Bunların içinde evrensel olanlar bulunurken içinde yaşanan toplum tarafından şekillenenler de mevcuttur. İkincil güdüler zaman zaman da dolaylı olarak birincil güdüleri doyurma yönünde hareket ederler. Örneğin para yalın hâli ile bir kâğıt parçasıdır. Bunun yanında para ile açlık giderilebilir, su alınabilir. Aynı zamanda çok para kazanılarak güç elde edilebilir, yakın ilişkiler kurulabilir. Bütün canlıların güdülenmeleri aslında yaşamlarını devam ettirme ve potansiyellerini ortaya çıkarma isteğiyle ilişkilidir. Güdülenme, insan öğrenmesinde de diğer

canlıların öğrenmesi kadar önemlidir. Yeterince güdülenmeyen birey diğer koşullar sağlanmış olsa bile (yaş, zekâ, olgunluk, hazırbulunuşluk gibi) istenilen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir. Eğitim-öğretim durumlarında öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Dikkat: Dikkat, kişinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirip sürdürmesi için harcadığı sınırlı insan kaynağıdır. Aynı zamanda dikkat, bilincin belli bir noktada toplanması hâlidir. Dikkat, insanların algısı ve öğrenmesi üzerinde etkilidir. Bu nedenle öğrenme için gerekli bir ön koşuldur. Duyu organları yoluyla bireyler gün içerisinde sayılamayacak kadar çok uyarıcıyla karşı karşıya gelirler. Bunlardan hangisinin algılanacağı dikkat ile ilişkilidir. Bu açıdan dikkat, birçok potansiyel girdinin bazılarını seçme süreci olarak tanımlanmaktadır. Birey tarafından dikkat edilen uyarıcının ise yine bireyin ihtiyaçlarına, güdüsüne veya olgunlaşma durumu gibi unsurlarına göre şekillendiği unutulmamalıdır. Örneğin öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için öğrencinin dikkatini derse yönlendirmesi gerekir. Bunun için öğretmen çeşitli pekiştirme verileri ya da kaygılandırma gibi yolları kullanarak öğrencinin dikkatini çekmeye çalışabilir.

5.3.3.2. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler

Öğrenmeye Ayrılan Zaman: Öğrencilerin öğrenme için ayırdıkları zaman, bireysel farklılık gösteren ve öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenciler “aralıklı çalışma” ya da “toplu çalışma” stratejilerini kullanırlar. Aralıklı çalışma, günde birkaç saat veya haftada birkaç saat gibi programlar yaparak öğrencinin öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sistematik bir biçimde tekrar ederek çalışmasıdır. Toplu çalışma, öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sadece sınav zamanı “sıkışık” bir şekilde çalışan öğrenme stratejisini anlatır. Bu öğrenciler bir dönem veya bir yıl öğrenme malzemesiyle ilgilenmezler, sınav gününden önceki gece “sabahlayarak” sınava hazırlanırlar. Öğrenciler, kısa zamanda yüksek notlar aldıkları bu yöntemi tercih etmektedirler. Yalnız bu bilgiler kısa sürede unutulmaktadır. Aralıklı çalışan öğrencilerin öğrendiği bilgilerin ise daha uzun süre hatırlandığı görülmektedir. Aralıklı çalışmada öğrenmenin daha kalıcı olduğu görülmektedir.

Öğrenilen Konunun Yapısı: Her öğrenme malzemesinin (konu, ders, kitap vb.) kendine özgü bir yapısı vardır. Öğrenme malzemesinin yapısına göre “parçalara bölerek çalışma” ve “bütün hâlinde çalışma” olarak ikiye ayrılabilir. Burada da hangisinin daha faydalı olduğu konuya, derse veya kitaba göre değişmektedir.

Parçalara bölerek öğrenme: Genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin üstün olduğu bazı durumlardan söz etmektedirler. Bunlardan biri, bütünü parçalara ayırmanın kolay olması. Örneğin yabancı dildeki kelimelerin öğrenilmesi; bazı boks, golf gibi spor becerilerinin öğrenilmesi gibi. İkincisi, öğrenilecek malzemenin aşırı uzun olması. Bu durumda öğrenci malzemeyi baştan sona tekrarlarken toplu öğrenmenin olumsuz etkileriyle karşı karşıya gelir. Üçüncüsü, parçalara bölerek öğrenme, öğrenenin güdülenmesine yardımcı olmakta; bir malzemeyi iyice öğrenmenin verdiği kendini başarılı hissetme duygusunu yaşamasını sağlamaktadır. Öğrenme malzemesi uzun ve zor ise bu kural çok daha önemlidir. Ancak parçalara bölerek öğrenmenin iki olumsuz yönü vardır: Bunlardan ilki, öğrenilen parçaların bir araya getirilmesi için ek tekrarlara ihtiyaç duyulmasıdır. Diğer de parçaları birbirine karıştırma ve sıralarını bozma tehlikesidir.

Bütün hâlinde öğrenme: Bazı koşullarda da bütün hâlinde öğrenme parçalara bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bunlardan birincisi, öğrenme malzemesinin tamamının parçalara bölünemeyecek kadar kısa olduğu durumlardır. İkincisi, öğrenme malzemesinin kolay anlaşılır ve birbirine kolay bağlanabilir olduğu durumlardır. Üçüncüsü ise öğrenenin kendisine bağlıdır. Öğrenenin öğrenme becerisi, yeterliliği, zeki ve çabuk kavrayan biri olması durumunda bütün hâlinde öğrenme daha verimli olacaktır. “Üniversite öğrencilerine birçok öğrenme malzemesi (konu, ders, kitap vb.) için geçerli olabilecek şöyle bir çalışma şekli önerilebilir; öğrenci bütün hâlinde çalışma yöntemi ile işe başlamalı, dikkat gerektiren bölümlere daha fazla eğilmeli, üzerinde daha fazla durmalı, parçalara bölmeli ve sonra tekrar bütün olarak çalışma yöntemine dönmelidir. Kısaca

bir ders kitabındaki bir bölümü çalışırken bütün-parça-bütün sıralaması şeklinde çalışmak iyi bir strateji olabilir.

Öğrencinin Aktif Katılımı: Burada öğrencinin öğrenme malzemesi karşısındaki duruşundan, öğrenme malzemesi ile ne kadar haşır neşir olduğundan söz edilmektedir. Öğrencinin bir öğrenme durumunda “pasif” olmasından “aktif” olmasına doğru giden süreç dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde oluşmaktadır. Dinleme durumunda öğrenci pasif durumdadır. Anlatmaya gelindiğinde ise aktiftir. Bir öğrencinin “dinleme” yönteminden “anlatma” yöntemine doğru gittikçe öğrenmesi artar. Bu durumda iyi bir öğrenme için önce dinlemek, sonra okumak, ardından yazmak ve en sonunda da anlatmak iyi bir öğrenme yöntemi olarak sıralanabilir.

Gerri Bildirim: İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenip öğrenmediği ya da ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesidir.

Gerri bildirim (dönüt) öğrenen açısından yararları şöyle sıralanabilir:

- Ön bilgilerinin doğruluğunu test etmiş olur.
- Aktarmayla yeni yapılandırdığı bilgilerin geçerliliğine ilişkin bilgi edinir.
- Konuya ilişkin mevcut anlayışını detaylandırmasına yardımcı olur.
- Yeterliliğine ilişkin bilgi verir.
- İçsel motivasyonu artırır.

5.3.3.3. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenilecek Malzeme ile İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesi ile öğrenilecek konu, şekil, şema, grafik, kitap, formül vb. anlatılmaktadır. Öğrenme malzemesinin taşıdığı bazı özellikler onun öğrenimini kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Telaffuz edilebilirlik bunlardan biridir. Telaffuz edilebilirlik, sözel öğrenme malzemesinin öğrenilme hızını etkileyen bir faktördür. Araştırmalar, kolay telaffuz edilen sözcüklerin daha kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur.

Algısal Ayırt Edilebilirlik: Genellikle etraftaki malzemeden kolay ayırt edilebilenler çabuk öğrenilir. Örneğin herkesin siyah takım elbise giydiği bir davette bir kişinin beyaz takım elbise giymesi gibi. Burada önemli olan kavram, dikkattir. Ayırt edilebilirlik dikkati çeker ve bir şeye ne kadar çok dikkat ederseniz o şeyi öğrenmeniz o kadar kolay olur (Morgan, 2009). Öğrenilmesi gereken malzeme açısından konu ele alındığında ise öğrenilmesi gereken uyarıcının (bölüm, paragraf, şekil, grafik, şema, formül vb.) diğer uyarıcılardan ayırt edilerek incelenmesi, irdelenmesi, anlaşılması, öğrenilmesi gerekmektedir.

Anlamsal Çağırışım: Öğrenilmesi istenen bir konu, bir kavram; bireyin önceki bilgi birikimleriyle ve/veya geçmiş yaşantılarıyla ne kadar ilişkili ise öğrenme o kadar kolay olmaktadır. Bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına, geçmiş öğrenmeleri ya da yaşantısıyla ilişkili diğer kelimeler gelebilmektedir. Anlamsal çağırışım olarak adlandırılacak bu bağlantılar arttıkça bir kavram diğer bir kavramı, o da başka bir kavramı çağırıştırdıkça öğrenme olasılığı da gittikçe artar. Bu çağırışimsal basamaklar her bireyin zihninde farklı farklı olabilecektir.

Psikologlara göre bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Bu nedenle anlamsız hecelerin öğrenilmesi, anlamlı kelimelerin öğrenilmesine göre daha zordur. Bu durumda bir malzemeyi anlamlı yapan şeylerin neler olduğu ele alınmalıdır. Bunlar da “çağırışimsal”, “kavramsal” ve “basamak dizilerine ilişkin” anlamlar olarak üçe ayrılmaktadır. Çağırışimsal anlam, sözel bir malzemeyi çalışırken nelerin hatıra geldiğini anlatır. Sözel bir malzemeyi çalışırken çok çağırışım oluyorsa bu malzeme çok anlamlıdır demektir. Bir cümlede bulunan kelimelerle ilgili bireyin ne kadar çok yaşantısı varsa cümlenin öğrenilmesi ve hatırlanması o kadar kolay olacak demektir. Bunun öğrenen ile ilgili faktörler olarak anlatılan aktarım (transferans) kavramıyla ilişkili olduğu hatırlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenler kendi anlamsal çağırışımını kullanabilmeleri için öğrencilerinden ders kitabındaki bir bölümü, okudukları bir öyküyü/romanı vb. kendi kelimeleriyle özetlemelerini isterler.

Kavramsal Gruplandırma: Öğrenilmesi istenilen bir konunun kavramsal olarak benzerlik ve/veya farklılıklarına göre gruplandırmak konunun öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle kavramlar gruplandırıp basamaklar hâline getirilirse öğrenme kolay gerçekleşir. Burada kavramsal basamaklar dizisinin, çağrışımsal anlam dizisinden farklı olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki çağrışımsal anlam dizisi öznel olup bireyin geçmiş yaşantılarına dayanır. Ancak kavramsal basamaklar dizisi mantıksal birtakım kurallara dayandığı için her yerde, her zaman, herkes tarafından aynı şekilde oluşturulabilir. Öğretmenlere, ders başında veya sonunda, sınıflarında her öğrencinin konuyu anlamasını ve öğrenilenleri daha uzun süre hatırlamasını sağlayacak böyle kavramsal basamaklar dizisi oluşturmaları önerilebilir. Bu kavramsal basamaklar dizisi öğrencilerden, sınıfta veya ödev olarak hazırlanmak üzere istenebilir.

5.4. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

5.4.1. Sunuş Yoluyla Öğretim–Anlamli Öğrenme (Ausubel)

Temel Özellikleri: Öğretmen merkezli bir stratejidir. Konu alanının kavram, ilke ve genellemeleri öğretmen tarafından organize edilip sunularak anlamli öğrenme gerçekleştirilir. Sunuş yoluyla öğretimin temel aldığı yöntem tümdengelim (bütünden parçaya, genelden özele) yöntemidir. İçerik, öğretmen tarafından anlamli bir yapı bütünlüğüne getirilerek genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra ile sunulur. Öğretmen dersin başında öğreteceği konunun ana temasını söyler ve konuyu öğrencilere basamak basamak anlatır. Böylece öğrenci dersin başında neyi öğreneceğini bilir ve ders süresince bunları kazanır. Bilgiler iyi düzenlenmişse az zamanda çok bilgi kazandırılabilir. Kavramların ve soyut konuların öğrenimini sağladığı için daha çok ilköğretim 5. sınıftan itibaren kullanılır. Sunuş yoluyla öğretimde konular işlenirken ardışıklık, aşamalılık, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun hareket edilir. Bu nedenle yeni konuların önceki konularla ilişkilendirilmesi gerekir, bunun için de önceki öğrenilenlerin tam olarak öğrenilmesi gerekir. Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi amacıyla ön örgütleyici–organize ediciler (kavram haritaları, grafik, şema) kullanılır.

Uygulama aşamaları:

1. Ön organize ediciler kullanılır (Öğrenci öğrenmeye hazır hâle getirilir.).
2. Konu tümdengelim yöntemiyle sunulur (Kavram, ilke, bilgi birimi sunulur.).
3. Farklı örnekler sunularak ilke ve kavramlar ile öğrencilerin bilişsel süreçleri aktif hâle getirilir (Öğretmen olumlu–olumsuz örnekler sunar, öğrenci öğretmenin verdiği örnekleri açıklar ve kendi örneklerini verir.).
4. Sunulan bilgiler özetlenir.

Dikkat: Sunuş yolu öğrenmede öğretmen–öğrenci etkileşimi yoğundur çünkü bu stratejide anlatımın yanında soru–cevap, tartışma teknikleri de kullanılır. Öğrenci aktivitesi düşüktür.

Yararları:

- Kısa sürede çok bilgi aktarılır. Zamanın kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır.
- Kalabalık sınıflar için idealdir. Zor, soyut ve karmaşık konuların öğretiminde kullanılır.
- Öğrencilerin ön bilgileri yeterli olmadığı durumlarda etkili olur.
- Dersin girişinde, özetlenmesinde, tekrarında kullanılır.

Sınırlılıkları:

- Sadece bilgi düzeyinde hedeflerin öğretiminde kullanılır. Üst düzey hedeflerde kullanılmaz.
- Öğrenci aktivitesi düşüktür. Ezber öğrenmeler gerçekleşebilir.
- Sıkıcı olabilir. Öğrencilerden dönüt almak zor olduğundan hataların düzeltilmesine imkân olmayabilir.

5.4.2. Buluş Yoluyla Öğretim (Bruner)

Temel Özellikleri: Bruner'e göre öğrenci, bilgiye kendisi ulaşmalı ve bilgiyi keşfetmelidir. Bu yaklaşımın öğretim sürecinin merkezinde öğrenci vardır, kural ya da bilgi yapısını keşfeden öğrencidir. Öğrenci örnekleri inceler, deney yapar; ilke, tanım ve genellemelere kendisi ulaşır. Tümevarım yöntemi kullanılır. Tümevarım yöntemi, olay ve olgulardan hareket ederek sonuca ulaşma yoludur. Bu yaklaşımda öğrenciyi buluşa götürmede sorular ve örneklerden yararlanır. Öğretmen gerektiğinde ipucu ve dönütler verir. Öğretmen öğrencilerin merak duygusunu uyandıracak bir problemle derse başlar. Bu yaklaşım; belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek sonuca ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencinin öğrenme güdüsünü artırmasıdır.

Buluş yoluyla öğretimde öğretmenin görevi sunmak değil, daha çok öğrencilere bilgileri buldurmaktır. Diğer bir ifadeyle öğrenciyi rehberlik ederek, yönlendirerek ve deneyimler yaşatarak onun bilgilere, genellemelere ve ilkelere ulaşmasına yardım etmektir. Öğretmen dersin başında çözümü ya da sonucu vermez. Çözüm ya da sonuca giden öğrencidir. Öğrencinin kavrama ulaşması için ön bilgilerinin olması gerekmektedir. O nedenle daha çok kavrama düzeyindeki hedeflere uygundur. Öğrencinin sezgisel düşünmesini gerektirir. Bruner, öğrencinin sezgisel düşünmesini beslemek için tam olmayan kanıtlarla tahminde bulunmasını ve daha sonra da bu tahminlerini sistemli araştırma yaparak test etmesini önermektedir. Örneğin Karadeniz Bölgesi ile ilgili temel bilgileri öğrendikten sonra öğrenciyi eski bir harita gösterilebilir ve öğrencinin Karadeniz'deki bu limanlardan hangisinin en önemli liman hâline gelmiş olabileceği konusundaki tahminleri alınır. Daha sonra da öğrenci bu tahminlerinin doğru olup olmadığını bilimsel olarak araştırabilir.

Uygulama Aşamaları:

1. Öğretmenin örnekleri sunması
2. Öğrencilerin örnekleri açıklamaları
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi
4. Öğrencilerin ek örnekleri açıklamaları
5. Öğretmenin örnekleri ve zıt örnekleri (örnek olmayan durumları) vermesi
6. Öğrencilerin bu zıt örneklerle karşılaştırma yapmaları
7. Öğretmenin öğrencilerin belirlediği ilkeleri ve özellikleri açıklaması, tamamlaması
8. Öğrencilerin ilke ve genellemelere ulaşmaları ve tanımları yapmaları
9. Öğrencilerin ek örnekler vermeleri

Yararları: Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunarak kalıcı öğrenmeyi sağlar. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir. Kavrama ve üstü hedef düzeyleri için uygundur.

Sınırlılıkları: Zaman alır. Maliyeti yüksektir. Ön bilgiler yoksa amacına ulaşmaz. Karmaşık bazı konularda sonuca ulaşmayabilir. Olgu öğretiminde etkili değildir.

5.4.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi (J. Dewey)

Öğrenci merkezli bir stratejidir. Öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir. Öğretmenin görevi: Uygun araştırma problemlerini belirlemektir. Bu problemler;

1. Gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemler olmalı,
2. Merak uyandırmalı,
3. Birden çok çözüm barındırmalıdır.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi öğretmen bir yol gösterici, gerektiğinde yönlendirici bir rehber konumundadır. Bu stratejide ele alınan problemlerin gerçek hayatta karşılaşılan problem durumları olması gerekir. Bu strateji, öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yöntem sürecini izlemesi gerekir. Bu stratejide öğretim, öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir. Amaç, içeriğin aktarılması değil, öğrencinin

araştırma ve problem çözme yönteminin farkında olması ve onu gerektiğinde kullanmasıdır. Bu stratejinin kullanılabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az uygulama ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla üst düzey zihinsel süreçlerin (uygulama, analiz, sentez) geliştirilmesinde en etkili stratejilerden biridir. Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda da kullanılabilir.

Stratejinin Uygulanması:

1. Problemi hissetme
2. Problemi tanımlama
3. Probleme ilgili bilgilerin toplanması
4. Probleme ilgili hipotezler kurma
5. Veri toplama (problemin çözümü için)
6. Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
7. Problemin çözümü
8. Sonucu raporlaştırma

Yararları: Öğrencinin bilimsel, problem çözme, yaratıcı, eleştirel gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını sağlar, Üst düzey hedeflerde kullanılır. İletişim, sorumluk alma, kaynaklara ulaşma becerisi kazandırır.

Sınırlılıkları: Maliyeti yüksek, zaman alır, kalabalık sınıflarda, ön koşul öğrenmeleri eksik olan öğrencilerde uygulanması zordur. Her yaş ve her hedef düzeyi için uygun değildir; öğretmen sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilir.

5.4.4. Tam Öğrenme Stratejisi (Bloom Yaklaşımı)

Temel Özellikleri:

- Bilgi birimleri ünitelere ayrılmıştır ve bir ünite tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmez.
- Tam öğrenme modeli, her okulda ve sınıfta hızlı öğrenen ve öğrenemeyen öğrencilerin bulunduğunu; her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretimin yapılmasını, her öğrenciye ihtiyacı olan ek öğretim zamanı ve nitelikli öğretme hizmeti (ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt) sağlanırsa her öğrencinin öğrenebileceğini ve okulda tüm öğrencilerin başarılı olacaklarını savunur. "Öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır."
- Değiştirilmez Özellikler: zekâ, genel yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyoekonomik statüsü.

Değiştirilen Özellikler: ön öğrenmeler, derse karşı ilgi, tutum, başarı inancı, ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt, araç gereç ve zaman gibi değiştirilebilir öğeler zenginleştirilerek etkili öğrenme sağlanabilir. Okullar öğrencilerin değiştirilemez özelliklerini değil, değiştirilebilir özelliklerini geliştirerek öğrenmeyi sağlamalıdır.

- Her ünite sonunda izleme testi (formatif) uygulanır.
- Bloom'un yaklaşımına göre eğitimdeki normal dağılım eğrisi reddedilir, sola çarpık bir grafiğin oluşması kabul edilir. %90'ın dışında kalan öğrencilerin de önemsenmesi; onların da tam öğrenmelerinin sağlanmasının gerektiği savunulur. Bu bağlamda öğretmene büyük görev düşmektedir (%95-100'ü amaçlanır.).
- Tam öğrenmenin 3 ögesi (değişkeni) vardır: öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme ürünleri. Öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetleri, öğrenme ürünlerini etkiler.

Tam Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Basamakları:

1. Öğrenme birimlerinin üniteler şeklinde belirlenmesi
2. Ünitelerin hedef-davranışlarının, ulaşılabilecek hedef-davranış standardının belirlenmesi (%70)
3. Ön koşul öğrenme düzeyinin belirlenmesi, varsa ön koşul öğrenmelerdeki eksikliklerin giderilmesi

4. Öğretim ünitesinin işlenmesine geçilmesi (Etkinlikler düzenlenir.)
5. Ünite ya da konunun öğretimi bittikten sonra izlemeye dönük değerlendiriminin (ünite, izleme testi) yapılması (formatif değerlendirme)
6. İstenilen öğrenme standardına (%70) ulaşmayan öğrenciler için tamamlayıcı ek öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ve öğrenme düzeyi iyi olan öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi
7. Sınıftaki tüm öğrencilerin istenen öğrenme standardına ulaşmasından sonra bir sonraki üniteye geçilmesi
8. Birkaç ünite işlendikten sonra özetleyici (summatif) değerlendirme yapılması, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi

Tamamlayıcı Öğretim Etkinlikleri:

- Öğretmen veya özel öğretici tarafından bire bir eğitim (özel ders), küçük gruplarla öğretim; okulda, evde ek öğretim (ödev)
- Programlı öğretim, tekrar (farklı yöntem ve tekniklerle) kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim
- Eğitsel oyunlarla öğretim, bilgisayarlı öğretim

Tam öğrenmenin 3 temel değişkeni vardır. Bunların yerine getirilmesi gerekir.



Not: Tam öğrenmenin giriş (öğrenci niteliği) ve gelişme (öğretim hizmetinin niteliği) kısmı bağımsız değişken olarak adlandırılırken sonuç (öğrenme ürünleri) kısmı bağımlı değişken olarak adlandırılır.

1.Öğrenci Niteliği: Öğrencinin sürecin başında taşıması gereken özelliklerdir.

Bilişsel Giriş Davranışları:

- Daha önce öğrenilmesi gereken;
 - o Bilgi, beceri ve yetenekler
 - o Ön koşul bilgiler
 - o Sözel ve işitsel yetenekler
 - o Okuduğunu anlama
 - o Dinleme becerisi
 - o Problem çözme becerisi

Duyuşsal Giriş Davranışları:

- Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı;
 - o İlgisi
 - o Tutumu
 - o Akademik öz güveni (benlik)

2. Öğretim Hizmetinin Niteliği:

Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirler: ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, geri bildirim (dönüt) ve düzeltmedir.

İpucu: Öğrenciyi harekete geçiren, istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan mesajlardır. Bir sınıfta hedef davranışları kazandırmada kullanılan her türlü ileti ipucudur. Hedefe ulaşmada

yol gösterir (soru sorma, açıklama, örnekleme, modeller, gerçek varlıklar, ses tonu, jest ve mimikler, harita, şemalar, grafikler vb.). Örneğin, Türkiye'nin en büyük gölü hangisidir? (Türkiye'nin doğusunda yer alır.)

Öğrenci Katılımı: Öğretmen sınıf içi öğretim etkinliklerini düzenlemede öğrencileri aktif kılmak ve öğrenci merkezli öğretim yapmak için etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlamalı ve uygulamalı, bununla birlikte öğretim sürecinde hedeflerden ve içerikten çok yöntem ve tekniklere odaklanmalıdır. Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Pekiştirme: Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılara “pekiştireç” denir. Öğrencilerin doğru ve beklenene yakın davranışları pekiştirilir. Öğrenme sırasında, öğrencinin gösterdiği olumlu davranıştan sonra öğretmen pekiştireç verirse (Aferin!, Çok güzel! demek ya da gülümsemek, öğrenciyi alkışlatmak vb.) o davranış kalıcı olur.

Dönüt-Düzeltilme (Geri Bildirim): Dönüt, öğrenciye yaptığı bir davranışın sonucu ile ilgili bilgi vermektir. “Düzeltilme” ise yanlışların ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi işlemidir.

Öğretim sürecinde dönüt kullanmanın en önemli yönü, öğrencilere yapmış oldukları davranışların düzeyi hakkında bilgi vermesi ve gerekli uyarı ve düzeltmelerin zamanında yapılmasıdır.

Dönüt ve düzeltme, bir sınıftaki öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öge olarak kabul edilir. Çünkü sınıf ortamında kullanılan ipucu, pekiştirme ve katılma grup içerisindeki öğrencilere etki düzeyleri anlamında farklı sonuçlar verebilir. Dönüt ve düzeltme, öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında her öğrencinin düzeyi ile ilgili net sonuçlar verir.

3. Öğrenme Ürünleri:

- Öğrenme düzeyini (iyi, orta, kötü)
- Öğrenme çeşidini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor)
- Öğrenme hızını (hızlı, yavaş)
- Duyuşsal ürünleri (kendine güven, güdü)
- Bilişsel ürünleri (kavrama, analiz, sentez, değerlendirme) kapsamaktadır.

5.4.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı (Piaget, Vygotsky, Dewey, Gestalt, Bruner)

Yapılandırmacılıkta öğrenme, deneyime bağlı anlam oluşturma sürecidir ve bu süreçte öğrenci aktiftir. Anlam oluşturan öğretmen değil, öğrencidir. Buna göre bilgi yaşantılarını anlamlı bir duruma getirmeye çalışan ve öznel bilgiyi oluşturan bilgiyi yapılandıran bireydir (öğrenci). Bu nedenle yapılandırmacılık nesnel bilgiyi reddeder. Öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmaları, çevre ile etkileşime geçmeleri, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Öğretmen bunun için açık uçlu sorular sormalı, açık uçlu tartışmalar yapmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına rehberlik etmelidir. Öğretmen öğrencileriyle birlikte araştırır ve öğrenir. En önemli özelliği; bireyin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir.

Yapılandırmacılıkta sınıflar bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı; sorgulama, araştırmanın yapıldığı; problemin çözüldüğü bir yerdir. Sınıflarda etkin olan öğrencidir. Öğretmen ise asla ne öğrenileceğini söylemez, öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını keşfetmede yardımcı olur. Öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir araştırmacıdır ve öğrenciyle birlikte öğrenir.

Ders planları esnek olmalı, öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmelidir. Konular parçalara bölünmeden bütün olarak ele alınmalıdır. Program, öğrenci sorunlarına yöneliktir ve birincil kaynaklar (somut yaşantılar ve deneyimler) üzerinden öğrenme gerçekleştirilir.

Bireysel farklılıklara önem verilir. Öyle ki tek doğru yerine iki kişi aynı olaya farklı anlamlar yükleyebilir. İş birliğine dayalı öğretim yöntemi kullanılarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır. Öğrenmede çevre etkileşimi önemlidir. Yapılandırmacılıkta kavram öğretimi esastır. Belirlenen kavramların kazandırılması amaçlanmaktadır. Kavramlar tematik öğrenme yaklaşımı ile öğretilmektedir.

Değerlendirme, öğretim sonucuna değil de sürecine dönük olarak yapılır (portfolyo). Öğrencinin öğrenme sürecinde ortaya koyduğu her şey değerlendirilir. Süreç değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme, tümel değerlendirme olarak da tanımlanabilir.

Yapılandırıcılık, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının geliştirilmiş hâlidir. Aralarındaki fark, buluş yolunda öğrenci öğretmen yönlendirmesiyle (ipuçları, soru-cevap) düşünerek ilke ve genellemelere (nesnel gerçeklere) ulaşır. Yapılandırıcılıkta ise öğrenci, öğretmen rehberliğinde deneyimler geçirir ve birincil bilgi kaynaklarıyla anlam (öznel gerçeklerini) üretir.

5.4.6. Proje Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (John Dewey, Kilpatrick ve Bruner)

Proje tabanlı öğretim yöntemi; bilimsel düşünmenin adımlarını öğretmeyi, öğrencilerin ilgilendikleri bir konuda araştırma yapmalarını, araştırma sonuçlarını bir raporla düzenlemelerini ve sınıfta ya da yarışmada sunmalarını amaçlar.

Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak gerçek yaşam koşullarına uygun disiplinler arası (konular, etkinlikler, bilimsel alanlar) bağlantı kurarak bir problem ya da senaryo üzerinde yerine getirdikleri bir problem çözme etkinliğidir. Bu etkinliğin sonunda öğrencilerin bir ürün ya da performans ortaya koymaları beklenir.

Öğrencilerin bilimsel yöntem süreç becerileri geliştirilir. Gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlar senaryo çerçevesinde öğrencilere verilir ve öğrencilerin bu sorunlara çözümler bulmaları sağlanır. Öğrenciler problemlerin çözümüne ilişkin yeni, özgün, orijinal ve sentez düzeyinde ürünler ortaya koyarlar.

Öğrencilere bir araştırma konusu verilir ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bu yaklaşımda öğrenci ders senaryoları içerisinde üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcılık, sentezleme, eleştirel düşünme gibi becerilerin çalışmalar yaparak etkin öğrenmeye ulaşır. Bilişsel, duyuşsal, devinimsel gelişimi destekler.

Proje tasarıları; üst düzey öğrenmeye (problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme), bilimsel yöntemi kullanmaya, günlük yaşamla ilişkilendirmeye, birden fazla konu alanı ve dersi kapsamaya, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelik olmalıdır.

Değerlendirme: Öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme, ürüne ve sürece yönelik olarak yapılır. Sergi, drama, gazete, pano vb. hazırlanarak ürünler sunulur (Bu anlamda proje yöntemi, sergi tekniği ile birlikte çalışır. Bilim şenlikleri, öğrenci sergileri proje yöntemi sonunda elde edilen ürünler ile gerçekleştirilir.).

Proje tasarımlarında bulunması gerek esaslar:

- Birden çok çözüm yolu (hipotez, denence) barındırma
- Üst düzey zihinsel becerileri (yaratıcı, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirmeye yönelik olma
- Bilimsel yöntemi (araştırma sistematliğini) kullanabilme
- Günlük yaşamla ilişkili olma
- Birden fazla dersi (disiplini) ilişkilendirme, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelme
- Bireysel ve grupla çalışmaya uygun olma
- Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin söz konusu olması
- Öğrenci kendi artı ve eksilerinden sorumlu olması
- Proje tasarısı, planlama, araştırmavedeğerlendirme faaliyetlerinin öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte yapılması

Sınırlılıkları:

- Zaman
- Sınırın iyi çizilmesi gerekir. Ona göre hedef belirlenir. Yoksa hedeften sapma meydana gelir.
- Her zaman orijinal ürün ortaya çıkmayabilir.

5.4.7. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı (John Dewey)

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, ilerlemecilik eğitim felsefesi akımı ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini ortaya koyan John Dewey tarafından ortaya konmuştur. Probleme dayalı

öğrenme temelini J.Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi"nden almıştır.

Bu yöntem çözülmesi gereken bir problemle başlar. Bu problemin gerçek hayatla ilgili olması, ilgi ve merak uyandırması ön koşuldur. Bu, öğrencinin gerçek hayattaki problemlerle daha önceden yüz yüze gelmesini sağlar.

Problem çözme yöntemi, bilimsel araştırma sürecini temele almaktadır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde alternatifler geliştirerek, bilimsel yöntemi ve problem çözme aşamalarını kullanarak öğrenmelerini sağlar.

Asıl amaç mevcut problemi çözmek değil hayat boyu karşılaşılabilecek olan problemlere uygun çözüm stratejileri geliştirmektir. Burada problem araçtır. Asıl amaç belirlenen hedefe ulaşmaktır. Bu hedef, problem çözme stratejileri geliştirmektir. Üst düzey ve karmaşık zihinsel beceriler geliştirilir. Düşünmenin en yüksek biçimidir.

Problem Çözme Yönteminde Kullanılan İşlem Basamakları:

1. Problemi hissetme
2. Problemi tanımlama
3. Probleme ilgili bilgilerin toplanması
4. Probleme ilgili hipotezler kurma
5. Veri toplama (problem çözümü için)
6. Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
7. Problemin çözümü
8. Sonucu raporlaştırma

Problem Çözme Yönteminde Kullanılan Problem Durumlarında (öğrenme senaryolarında) Bulunması Gereken Özellikler:

- En önemli özellik: Gerçek yaşamla ilgili olmalı.
- Çok yönlü düşünmeyi gerektirmeli.
- İlgi ve merak uyandırmalı.
- Probleme dayalı öğrenme senaryoları, birden çok çözüm yolları içermelidir.
- Hedefe ulaştırıcı olmalıdır.
- Öğrencinin düzeyine (zihinsel yapısına) uygun olmalıdır.
- Öğretmen problem üretebilmeli ve problem, günlük yaşam ile ilgili olmalı ve gerekli transferler yapılmalıdır.
- Üst düzey düşünmeyi, araştırma-inceleme yapmayı sağlamalıdır.
- Asıl olan problemi çözmek değil hedefe ulaşmak olmalıdır.
- Kalabalık gruplara değil küçük gruplara uygulanmalıdır (2-6 kişilik).

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilere Kazandırdıkları Özellikler:

- Yaşamla yüz yüze gelme;
- Araştırma, çözüm üretme
- Ekip çalışması becerilerini geliştirme
- Bilimsel düşünmeyi öğrenme
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
- İletişim becerilerini geliştirme
- İlgi ve güdülenmeyi artırma

5.4.8. Beyin Temelli Öğrenme (Hebb, Caine Caine) (Nörofizyolojik Kuram):

Bu yaklaşım gerçek problemlerin çözümüyle en iyi öğrenmenin olacağını ve öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanması gerektiğini savunur. Öğretmen ise rehber rolündedir.

Beyin temelli öğrenme, yapısalcı yaklaşım gibi yaparak-yaşayarak öğrenmeyi savunur. Öğrenme 5 duyu organına hitap etmelidir, temeli budur. Böylelikle öğrencinin dikkat ve güdülenmişlik düzeyi yüksek tutulur. Caine and Caine'ne (1990) göre beynin her iki lobunun da kullanımı beynin kapasitesini iki kat değil, kat kat artırmaktadır. Hızlı ve etkili öğrenme için beynin her iki lobunun da koordineli şekilde kullanılması gerekir.

Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri

1. Beyin paralel bir işlemcidir. İnsan beyni aynı anda birçok işlemi yapabilir. Bu yüzden çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
2. Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Beyin fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes almak kadar doğaldır, engellenebilir ve kolaylaştırılabilir. Bireyin fizyolojisini etkileyen her şey beyni de etkiler. Stres, uykusuzluk, ilaç kullanımı beyni etkiler.
3. Beyin, parçaları ve bütünleri aynı anda algılar. Beynin farklı olan sağ ve sol yarımküreleri birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalıdır. Hem tümevarım hem de tümdengelim düşünülmelidir.
4. Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir. Bilinçsiz süreçlerden de yararlanılmalıdır. Tarihte bir şey öğretirken öğrencinin tarihi sevmesi de sağlanabilir.
5. En az iki farklı türde bellek vardır: Uzamsal bellek ve ezberleyerek öğrenme. Uzamsal belleğe kaydedilenler unutulmaz. Bilgiler ezber yoluyla değil anlamlı bir şekilde öğretilmelidir.
6. Her beyin kendine özgü düzenlenmiştir. Her bireyin öğrenme yolu farklıdır.
7. Anlamı araştırma doğuştandır. Anlama arayışı beyin için yaşamsal bir temel ve olgudur. Merak ve keşfetme doğuştan gelen bir özelliktir.
8. Anlamı araştırma, örüntüleme yoluyla olur. Örüntü, anlamlı organizasyon ve bilgilerin sınıflandırılması anlamına gelir. Beyin karmaşık değil düzenli öğrenir.
9. Örüntü oluşturmada duygular önemlidir. Duygular ve biliş, birbirinden ayrılmaz ve birbirini etkiler. Olumlu duygusal atmosfer öğrenme üzerinde etkilidir.
10. Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır. Beynin korku hâlindeyken performansı düşer ve uygun düzeyde teşvik edilirse performansı artar.
11. Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir. Beyin dikkat ettiği ve farkında olduğu bilgiyi algılar, aynı zamanda dikkati dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de alır. Öğretimde bu nedenle fiziksel uyarıcılara dikkat edilmelidir.

5.4.9. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, kelimenin tam anlamıyla etkileşimli bir deneyimdir. Öğrenciler, her biri belirli bir öğrenme stiline uyacak şekilde tasarlanmış çeşitli farklı içerik ortamları aracılığıyla çevrim içi pratik yaparak çevrim dışı dersleri pekiştirirler. Öğrenciler, etkileşim kurmak istedikleri içerik türünü seçebilir; öğrendiklerini uygulayabilir, eğitmenler ve diğer öğrencilerle istedikleri zaman ve herhangi bir cihazda iletişim kurabilirler. Topluluk deneyimi, öğrencilerin katılımını sağlar ve öğretmenleri ilerlemeleri ve daha fazla dikkat gerektiren alanlar hakkında bilgilendirir.

Harmanlanmış bir öğrenme modeli, konunun zaman değerlendirmeleri, öğrenme teknikleri ve hatta kişisel tercihler için kişiselleştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Harmanlanmış öğrenme modelini uygularken web tabanlı hizmetler için titiz davranmak önemlidir. Uzaktan eğitimleri kolayca ve hızlıca kişiselleştirmek, farklı formattaki uygulamaları sade bir şekilde kullanmak gerekmektedir.

Harmanlanmış öğrenme başka bir ifadeyle web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin avantajlı ve güçlü birkaç yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Yeni bir yaklaşım olan bu öğrenme, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde ve insanın hayatında vazgeçilmez olmasıyla daha da önemli bir duruma gelmiştir. O hâlde harmanlanmış öğrenme nedir?

Harmanlanmış öğrenme kısaca, öğrenme sonuçlarını ve paylaşılan (delivery) program olarak öğrenme sonunda üst amaçları gerçekleştirmek amacıyla birden fazla paylaşım yolu kullanılan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bu, farklı öğrenme paylaşımlarının karıştırılması ve eşleştirilmesi değil; öğrenme ve mesleki sonuçlara odaklanılmasıdır. Bu yüzden bu tanımlama şöyle değiştirilebilir (Singh ve Reed, 2001):

Harmanlanmış öğrenme; doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır.

Bu tanımlamada gizlenmiş prensipler şunlardır:

- Burada paylaşma metodundan çok öğrenme amaçlarına odaklanılır.
- Birçok kişisel öğrenme stili, geniş kitlelere ulaşmak için desteğe ihtiyaç duyar.
- Her birey öğrenme olayına farklı bilgilerle katılır.
- Birçok durumda, en etkili öğrenme stratejisi "sadece o an ihtiyaç duyulan şey"dir.

Harmanlanmış öğrenme bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme yeni bir şey değildir. Fakat eskiden harmanlama öğrenme içeriği, sınıf ortamı (sunular, laboratuvar, kitap vs.) sınırlılıklarına sahipken bugün okulların seçebilecekleri birçok öğrenme yaklaşımı bulunmaktadır. Singh ve Reed'e (2001) göre bunlar:

Eş zamanlı (synchronous) fiziksel biçim

- Öğretmen liderliğinde sınıflar ve öğretmen
- Katılımlı laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar
- Alan gezileri

Eş zamanlı (synchronous) çevrim içi biçimler (canlı e-öğrenme):

- e-görüşmeler/toplantılar
- Sanal sınıflar
- Web seminerleri ve radyo veya TV yayını
- Koçluk (coaching)
- Mesajla anında görüşme

Kişisel hızda farklı zamanlı (asynchronous) biçimler:

- Doküman ve web sayfaları
- Web/bilgisayar destekli eğitim modülleri
- Değerlendirme/test ve anketler
- Benzetişimler
- Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri
- Canlı olay kaydı
- Çevrim içi öğrenme toplulukları ve tartışma forumları

5.4.10. Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim ve yaygın eğitimin birleştirilmesidir.

Okul, öğrenmeyi sağlayan tek kurum olamayacağı gibi yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandıramaz. Bu nedenle öğrenme yalnızca okulda gerçekleşmez, tüm yaşam süresince (ev, müze, kütüphane, etkinliklerde vb.) devam eder. Öğretmenlerin yanında anne-babalar, kardeşler, arkadaşlar vb. kişiler de öğrenmeyi etkiler.

Yaklaşımın temel ilkesi, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktır. Yaşam boyu eğitim; bireyin kişilik, sosyal ve mesleki alanlarda gelişimini amaçlayan, tüm yaşam süresince devam eden çok geniş bir kavramdır.

Yaşam boyu öğrenme, teknolojik gelişmeler ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilmeyi, sürekli olarak kendisini yenileyebilmeyi, bilgiyi üretebilmeyi, öğrenmeyi öğrenebilmeyi, iş birliği ve paylaşımı amaçlar.

5.4.11. İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı (J.Dewey)

Geleneksel sınıflardaki öğrenci yarışına ve rekabetine son vermeyi amaçlayan ve başarıya birlikte ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. İş birliğine dayalı öğretim, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarına dayalı bir yaklaşımdır. "Birimiz hepimiz, hepimiz bizim için" anlayışı hâkimdir.

Öğretmen rehberdir, yönlendiricidir. Öğretmenlerin rolü; 2-6 kişiden oluşan heterojen grupların oluşturulması, gruplarda iş birliği ve verimin artırılmasını sağlamak ve ürünlerin değerlendirilmesindeki tüm aşamaları planlamaktır. Kubaşık öğrenmede paylaşılmış bir liderlik söz konusudur. Tüm üyeler

grup içerisinde liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumluluk paylaşırlar.

İş birliğine dayalı öğrenmeyi başarılı bir şekilde uygulamak için 6 temel ilkeye uymak gerekir. Bunlar:

1. Olumlu bağlılık (bağımlılık): "Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için" anlayışı. Bireyin başarısını gruba, grubun başarısını bireye endeksleme (Grup üyelerinin başarısının bireye, bireyin başarısının gruba yarayacağını; bireysel başarı olmadan grup başarısının olmayacağını algılama.).

2. Yüz yüze etkileşim: Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını desteklemeleri, birbirlerine yardım etmeleridir.

3. Kişisel sorumluluk (ve bireysel değerlendirilebilirlik): Grubun her üyesi kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek zorundadır. Grup üyelerinin her biri önce kendi sorumluluklarını yerine getirmek, sonra da ihtiyaç duyan arkadaşına yardım etmekle yükümlüdürler.

4. Sosyal beceriler: Grubun başarılı olabilmesi için kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılması gerekir (liderlik, iletişim, karar verme, karşılıklı güven, uzlaşma vb.).

5. Grup sürecinin değerlendirilmesi: Bireyin ve grubun etkinlikleri değerlendirilir ve eksiler, artılar ortaya çıkarılır. Grup çalışmalarına yön verilir.

6. Eşit başarı ilkesi: Her üyenin gruba katkısı kendi yetenek düzeyine göre değerlendirilmelidir. Her öğrenci eşit fırsatlara, imkânlarla sahip olmalıdır.

İş Birliğine Dayalı Öğretimin Uygulanması:

1. Takımların oluşturulması: 2-6 kişiden oluşan heterojen gruplar
2. Isınma teknikleri: Oyun ve etkinliklerle grup üyeleri arasında kaynaşma sağlanır.
3. Takımda konu ve görev dağılımı yapılması: Grup içerisinde görev dağılımı yapılır (lider, raportör, yazıcı) ve konu alt dallara ayrılarak her öğrenciye bir konu verilir. Paylaşılmış liderlik vardır.
4. Takım içi etkinlikler: Takım içerisinde başarı birbirine endeksli olduğundan, performansı düşük öğrenciler için çalışmak, anlaşılmayan yerleri daha yaratıcı yollarla anlatmaya çalışmak gerekir.
5. Değerlendirme: Her grup üyesi birbirinin öğrenmesinden sorumlu şekilde değerlendirilir. Bireyin başarısı, grubun başarısına dönüştürülür ve değerlendirme ölçütlere göre öğretmen ve grupça birlikte yapılır.

Sınırlılıkları:

- Başarılı ve bireysel çalışmayı seven öğrencilerin başarılarını düşürebilir.
- Değerlendirme aşaması zordur. Grup içerisinde bireyleri ayrı ayrı değerlendirmek güçtür.
- Çalışmalar grup üyelerinden sadece bir kişinin üzerine yüklenebilir.

5.5. ÖĞRETİM İLKELERİ

1. Hedefe (Amaca) Uygunluk İlkesi: Eğitim durumları işe koşulduğu hedefe hizmet edebilmeli, onlara ulaşılabilir olmalıdır. Bu yüzden bütün uygulamalar hedeflere ve kazanımlara uygun olmalıdır. Aslında öğretim ilkeleri içerisinde en önemli olan ilkedir. Çünkü bir hedefe yönelik olmayan öğretim teknikleri amaçlarını hiçbir zaman gerçekleştiremeyecektir.

2. Öğrenciye Görelilik İlkesi: Çağdaş eğitim anlayışında eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekir. Öğretimde temel öge öğrencidir. Öğrencinin fizyolojik, psikolojik özelliklerinin; ilgi ve ihtiyaçlarının, yeteneklerinin göz önünde tutulması öğrenciye görelilik ilkesi itibarıyla en gerekli özelliklerin başında gelmektedir. Bunun olmasını gerektiren asıl sebep, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu yönüyle öğrenciye görelilik ilkesi geleneksel yöntemlere tamamen zıttır.

Bu ilke aynı yaş grubundaki öğrencilerin farklı ilgilere, zekâ seviyesine ve fizyolojik özelliklere; aynı yaş grubundaki öğrencilerin ise aynı gelişim seviyesine sahip olduğunu belirtir.

Öğrenciye görelilik ilkesi, çoklu zekâ yöntemi ve bireyselleştirilmiş öğretimi en çok savunan ve bunların uygulanması gerektiğini belirten ilkedir. Öğrencinin gelişim seviyesine uygun bilgi ve materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca bu ilke, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini savunur.

3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk İlkesi: Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.

4. Hayatilik İlkesi (Yaşama Yakınlık, İşevurukluk): Eğitim-öğretimin en önemli amacı bireyi hayata hazırlamasıdır. Okul, hayatın bir parçası olmalıdır. Ders konuları, sorunlar, araç gereçler, örnekler yakın

çevreden yani hayattan alınmalıdır. Hayat sınıfa taşınmalıdır. “Öğretim sürecinde, bireyin gereksinim duyacağı yararlı ve kullanılabilir bilgilerin öğretilmesi önemli bir yer tutar.” görüşünde, öğretimin “yaşama yakınlık” ilkesinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretim süreci içerisinde kazandırılan davranışların gerçek hayatta kullanılabilir ve gerçek hayatı kolaylaştırıcı nitelikte olmaları gerektiğini vurgular. Bu ilkeye göre kazandırılmak istenilen davranış eğer öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yaramayacaksa eksik, amaçtan yoksun bir kazanım olacaktır.

5. Transfer İlkesi: Öğrenci derste öğrendiğini farklı durumlara ve günlük hayata aktarabilmelidir. Sınıftakini hayata aktarmalıdır. Örneğin, öğrencinin dört işlem becerisini alışverişte kullanması, derste “Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.” kazanımı sonrası, marketten alacağı ürünlerdeki üretim ve son kullanma tarihlerine dikkat etmesi.

6. Yaparak Yaşayarak Öğrenme (Uygulanabilirlik, Aktivite): Bu ilke öğretimde öğrencinin aktif olması, bizzat kendisinin etkin olması gerektiğini ifade eder. Öğrenci eğitim sürecine ne kadar fazla katılır, süreçte ne kadar etkin olursa o kadar başarılı olur. Yaparak ve yaşayarak öğrenme, eğitimde ezberciliği ortadan kaldırır; kalıcı ve etkili öğrenme sağlar.

Bu ilke, öğrencinin etkin hâle dönüştürülmesini ve bu sayede kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Yine burada duyu organlarının sayısının artışı önemlidir. Ne kadar çok duyu organı için içindeyse öğrenci o kadar iyi anlayacaktır. Öğrencinin yapıp söylediklerinin %90'ını unutmaması ve hatırlaması göz önüne alınırsa bu ilkenin ne kadar önemli olduğu daha da iyi anlaşılacaktır.

7. Ekonomiklik İlkesi: Öğretim hedeflerinin en kısa sürede, en az emek ve maliyetle en verimli şekilde verilmesidir. Bunun için öğretim süreci iyi planlanmalı, araç gereç ve materyaller amaca uygun kullanılmalıdır. Ayrıca bilişsel bir hedefi öğretirken yanında duyuşsal bir hedefin de öğretilmesiyle aynı anda iki hedef gerçekleştirilir.

En az çabayla en fazla hedef davranışın üretilmesini ifade eden ekonomiklik ilkesi, süre ve emeğin en verimli şekilde kullanılması gerektiğini savunur. Bu ilkeye uyum için öğretim süreci tamamen planlanmalı, öğrencinin zamanı ve enerjisi yerinde kullanılmalı; öğretim materyalleri, içerik ve değerlendirme amaca uygun şekilde yapılandırılmalıdır.

8. Aktüalite (Güncellik) İlkesi: Öğrencilerin hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, ülke ve dünyada gelişen son olaylara karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders konularıyla aktüel (güncel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurulmalıdır. Örneğin, Türkiye'nin nüfusu konusu işlenirken en son bilgiler öğrencilere aktarılabilir. Doğal afetleri işleyen bir öğretmen dünyada en son yaşanan doğal afete ilişkin haberleri sınıfta okuyabilir. Bir öğretmen, sınıfa o günkü tarihli gazeteyi getirip derse oradaki haberle başlıyorsa o öğretmen aktüalite ilkesinden yararlanmışır.

9. Açıklık (Ayanilik) İlkesi: Açıklık iki anlamda kullanılmaktadır. 1. Öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasıdır. 2. Öğrenmede birden çok duyu organına hitap edebilmektir. Öğrencinin dersi anlaması, öncelikle konuşulan dilin anlaşılır olmasına bağlıdır. Aynı zamanda öğrenmede ne kadar çok duyu organı işe koşulursa o kadar etkili ve tam öğrenme sağlanabilir. Örneğin, anlatım yöntemini kullanan bir öğretmenakıllı tahta ve projeksiyon cihazını da kullanarak birden çok duyu organına hitap edebilir. Bu ilkeye göre materyal kullanımı nesnellik açısından önemlidir. Ayrıca yaparaka-yaşayarak öğrenme bu ilkenin en çok desteklediği öğrenme şeklidir.

10. Somuttan Soyuta İlkesi: Bireyin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğrudur. Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha anlaşılırözelliğindedir. Bu yüzden önce somut kavramlar daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir. Özellikle ilköğretim birinci kademedede uygulanır. Örneğin, derste öğretmenin araç gereçlerden yararlanarak deney yapması, konu kavrandıktan sonra olayın formülüne, soyuta geçmesi veya matematik dersinde önce çubukları kullanarak onluk-birlik kavramını göstermesi, sonra iki basamaklı sayılarla işlem yapılması.

Bu ilke önce elle tutulan, gözle görülen materyallerin, sonra bunların üzerine soyut kavramların öğretilmesini gerektirir. Burada dikkat edilmesi gereken başka bir husus da soyut öğrenmeler devam etmektedir ancak soyut kavramları somutlaştırma yoluna gidilmektedir.

11. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Yeni öğretilecek bilginin, becerinin önceden öğrenilenden hareket ederek öğretilmesini öngörür. Böylece öğrenme kolaylaşmakta ve yeni öğrenilecek bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hâle getirilmektedir. Öğretmen derse bir önceki derste işlediği konularla ilgili soru sorarak ya da o konuyu tekrar ederek başlarsa bu ilke çerçevesinde hareket etmiş olur.

Ön öğrenmeler ve hazırbulunuşluk göz önünde tutularak bilişsel ve duyuşsal tutumu geliştiren ilkedir. Bildiğinin üstüne bilinmeyenin eklenmesiyle öz güven artırıcı bir ilke olarak karşımıza çıkar. Öğrencinin eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmasını sağlar ve anlamlandırma gerçekleştirilir.

12. Yakından Uzağa İlkesi: Bu ilkede öğrenmeye yakın çevreden başlanır. Konularla ilgili örnekler yakın çevreden verilir. Çünkü öğrenci yakın çevreyle daha ilgilidir. Daha sonra uzak örneklere doğru hareket edilir. Zamansal ve mekânsal olarak yakın çevreden uzak çevreye doğru giden bir yol izlenmektedir. Örneğin, coğrafya dersinde dağları anlatan bir öğretmenin önce yakın çevreden öğrencilerin bildikleri dağları göstermesi, daha sonra o ilde bulunan dağları listelemesi ve Türkiye’de bulunan dağların özelliklerini anlatması bu ilkeye uyduğunu göstermektedir.

13. Basitten Karmaşığa İlkesi: Öğretmen tarafından konular verilirken önce basit konulara ve kavramlara yer verilmesi ve zaman içinde giderek zor ve karmaşık konulara geçilmesi esasına dayanır. Örneğin, matematik dersinde önce bir bilinmeyenli denklemler verilir, daha sonra iki bilinmeyenli denklemlere geçilir.

14. Bütünlük İlkesi: Bireyin bedensel, duygusal, ruhsal ve sosyal; bütün yönleriyle bir bütün olarak ele alınıp tüm yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirilmesine dayanır. Ayrıca konuların da bütünlük içinde öğretilmesi, derslerin disiplinler arası yaklaşım ve geniş alan yaklaşımıyla işlenmesi gerekmektedir. Bireyin bütüncül olarak gelişimini sağlayan bu ilkenin hedefi, öğrencide sadece bilgi genişlemesi yaratmak değil, onun iradesini; duygusal, ahlaki ve sosyal yönelimlerini de harekete geçirerek öğretimde bütünlüğü sağlamaktır. Bu ilkenin üzerinde en çok Brunner durmuş ve bu ilkeyi desteklemiştir.

15 .Anlamlılık: Öğrenci öğrenmeye güdülendiğinde öğrenmeler daha etkili olur. Bunun için öğrenme konularının ne zaman, ne şekilde, ne işe yarayacağı ve önemi açıklanır. Böylece öğrencilerde öğrenmeye yönelik beklenti ve istek oluşur.

16. Tümdengelim: Bir öğrenme konusu önce genel ve ortaksonra da özel ve ayrıntı özellikleri ile verilir.

17. Sosyallik İlkesi: Öğretim ilkeleri konusunun son ilkesi olan sosyallik, öğretim sürecinde insanların sosyalleşmesini ve topluma uyum sağlamasını vurgulamaktadır.

5.6. FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

5.6.1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Eğitimde bireysel farklılıkların öneminin artması sonucu pek çok araştırmacı tarafından araştırma konusu olan farklılaştırılmış öğretim; alan teorisyenleri tarafından bir araç, tutum, yaklaşım, felsefe, program uyarlama ve organizasyon stratejisi, sınıf yönetimi modeli olarak ifade edilmektedir. Tüm öğrenciler farklıdır ve farklılıkları destekleyen öğretmen, sınıfındaki çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi ele almasına ve yönetmesine yardımcı olan farklı stratejiler kullanmalıdır. Başka bir deyişle farklılaştırılmış öğretim, öğretim stratejilerinin çeşitliliği aracılığıyla öğrencilerin çeşitliliğine yanıt vermek anlamına gelir. Çeşitli kuram ve teoriler, öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğine yanıt vermek için öğretim stratejilerinde değişiklik yapma konusunda nasıl kararlar aldıklarını tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı; Piaget’in bilişsel gelişim kuramına, Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanına ve Gardner’in çoklu zekâ kuramına, beyin temelli öğretim araştırmalarına ve öğrenme stillerine dayanmaktadır (Gregory & Chapman, 2007).

Öğrencilerin art arda zihinsel temsillerin parçalanması ve yeniden yapılandırılması yoluyla nasıl öğrendiklerini ortaya çıkaran ilk kişi Jean Piaget’tir. Piaget’e göre çocuk, dünya üzerinde hareket ederek ve dünyaya ilişkin yaptığı kavramsallaştırmaları birbirine bağlayarak öğrenir. Vygotsky’nin çalışmalarında odaklandığı yakınsal gelişim alanı, öğrenme aşamalarına ilişkin Piagetçi anlayışa bir şekilde atıfta bulunmaktadır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, çocuğun bağımsız çalışma yoluyla

yapabildiği gerçek gelişim seviyesi ile bir yetişkin veya akranlarıyla iş birliği içindeyken yapabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak açıklamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesini oluşturan Vygotsky'nin sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri şöyledir (Vygotsky, 1978):

- Öğretmenlerden öğrenciye-öğrenciden öğretmene doğru iki taraflı olarak öğrenmeyi teşvik eden sosyal etkileşimler önem taşımaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireyler kendisinden daha bilgili birine (öğretmen, koç veya akıl hocası) ihtiyaç duyarlar.
- Öğrenciler kendilerinin ulaşabilecekleri veya bir rehber eşliğinde başarabilecekleri bir görev üzerinde çalıştıklarında daha etkili bir şekilde öğrenirler.

Farklılaştırılmış öğretim aynı zamanda hem Gardner'ın çoklu zekâ teorisinden hem de Bloom'un taksonomisinden ilham almaktadır. Gardner'a göre her öğrencinin düşünme ve öğrenme konusunda güçlü tarafları bulunmaktadır. Öğrenciler, bu güçlü taraflarını kullanırken daha kolay öğrenir ve üretirler. Buna rağmen zekâ çeşitlerinden yalnızca birine odaklanan bir öğretim tekniği veya programı, bu zekâ alanına sahip olmayan öğrenciler için fırsatları en aza indirebilir. Oysa sınıfta farklılaştırılmış öğretim uygulayan bir öğretmen, sınıfını tanır ve öğrencilerini gelişimsel olarak en üst düzeye çıkarmak için onların her birinin güçlü ve zayıf yönlerini besler.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında öğretim süreci, zekâ alanlarına göre şekillendirilir. Bu noktada Bloom'un taksonomisi; (a)hatırlama, (b) kavrama, (c) uygulama, (d) analiz, (e) sentez ve (f) değerlendirme olmak üzere altı üst düzey düşünme becerisinden hareketle öğretmenlerden derslerin uygunluğunu ve karmaşıklığını göz önünde bulundurmalarını beklemektedir. Farklılaştırılmış öğretimi destekleyen öğretmen, öğretim sürecini Bloom'un taksonomisi ile uyumlu hâle getirebilir ve süreç ilerledikçe öğrencilerin anlayışlarını derinleştirebilir.

5.6.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri

İlgili literatür etkili bir farklılaştırmanın en az yedi temel ilkesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu ilkelerin isteğe bağlı olmadığını, aksine farklılaştırmanın arka planındaki felsefeyi, modeli destekleyen araştırmaları ve farklılaştırmanın gerçek bir sınıfta gerçek öğrencilerle çalışılması için gerekli uygulamaları yansıttığını vurgulamıştır. Bu ilkeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Tomlinson & İmbeau, 2011):

1. Güçlü bir sınıf topluluğu, grup üyelerinin her biri için öğrenmeyi destekler.
2. Nitelikli öğretim programı her sınıfa özeldir.
3. Öğrenciler için ulaşılabilir görevler, grup içerisindeki bireysel farklılıkları dengeler ve tüm öğrencilerin kapasitesine saygı gösterir.
4. Tüm öğrenciler için yüksek öğrenme hedefleri içerir.
5. Süreç içerisinde devam eden değerlendirme duyarlı öğretim hakkında bilgi verir.
6. Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrencilerin kendi özel ihtiyaçları için tasarlanmış görevler üzerinde benzer bir hazırlık düzeyine sahip akranlarıyla çalışmalarını gereken zamanlar vardır.
7. Esnek sınıf yönetimi, bir sınıftaki tüm öğrenciler için farklılaştırma ve etkili öğrenme için gerekli yapı ve açıklık dengesini sağlar.

5.6.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Öğeleri

Etkili bir farklılandırmadan söz edebilmek için öğretmenlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabileceği çeşitli öğeler vardır. Bu öğeler: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.

İçerik: İçerik, öğretim sürecinin "girdisi"dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünü oluşturur. İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir.

İçeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden

öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasiteleriyle eşleştirmektir. İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dâhil edilmesidir. İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Süreç: Bir öğrenme deneyiminde, öğrencinin bilişsel olarak yapması beklenen temel kavramlar, genellemeler ve beceriler süreç aşamasında anlaşılmaktadır. Süreç, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak işleyip anlamlandırmaya çalışmalarıyla başlar. Bu da okulda genellikle “etkinlikler” yoluyla gerçekleştirilir. Bir öğretim döngüsünün süreç aşamasında yapılan farklılaştırma çok önemlidir.

Ürün: Ürün, öğrencilerin öğrenmelerinin hedeflendiği temel bilgi ve becerileri süreç içerisinde öğrendiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermenin yoludur. Başka bir deyişle ürün, öğrencinin bildiğini ortaya koymaya yönelik bireysel yorumudur. Öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyabilecekleri deneme, makale veya diğer yazı türleri gibi ürünler yazılı ürünlerdir. Bu ürünler özellikle dilsel zekâ odaklı öğrencilere farklılaştırılmış ürün alternatifi sunmaktadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ne/Nasıl Farklılaştırılıyor?

Farklılaştırmanın temel öğeleri olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel farklılıklarının üç alanını (hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri) kapsayacak şekilde farklılaştırılır. Hazırbulunuşluk, öğrencinin belirli bir öğrenme alanıyla ilgili mevcut bilgi, anlayış ve beceri düzeyini ifade eder. Hazırbulunuşluk, yetenekten farklı olarak bir öğrencinin o günkü konu ile ilgili belirli bir anlayış veya beceriye yönelik giriş noktasını temsil eder. Hazırbulunuşluk düzeyine göre farklılaştırma yapmanın amacı, öncelikle öğrencilerin gelişimlerinin belirli bir noktada işi biraz fazla zorlaştırmak ve ardından yeni zorluk seviyesinde başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları desteği sağlamaktır. Öğrencilerin akademik açıdan gelişmeleri için temel bilgi, anlayış veya becerilere net bir şekilde odaklanan ve mevcut hazırbulunuşluk düzeylerine göre biraz zorlayıcı görevlerle tutarlı bir şekilde çalışmaları önemlidir. İlgi, bireyin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü bir konuya odaklanmasını sağlayan bir duyguyu ifade eder. Bir kişi için ilginç olan konular, olaylar veya örnekler o kişinin dikkatini çeker; merak veya hayranlık uyandırır. Bu noktada ilgi, öğrenciler için büyük bir motivasyon kaynağıdır. Öğrenme profilleri, bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zekâ, tercih, cinsiyet, kültür veya öğrenme stilleri gibi unsurlardan etkilenir. Çoğu insan birçok şeyi birden fazla yolla öğrenebilir. Ancak bununla birlikte belirli bir yaklaşım, öğrenme sürecini bir öğrenci için daha doğal veya erişilebilir hâle getirebilirken başka bir yaklaşım ise zorlaştırabilir. Koşullara veya bağlama bağlı olarak bireysel öğrenme tercihleri değişkenlik gösterebilir. Bununla birlikte bir öğrencinin belirli bir bağlamda en iyi nasıl öğrendiği ile öğretmenin öğrenciden nasıl öğrenmesini beklediği arasındaki uyumsuzluk, öğrenme sürecini büyük ölçüde olumsuz etkileyebilir (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2011).

5.6.4. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sınıfta farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen bir öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji vardır. Bunlardan en çok bilinenleri: istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir.

İstasyonlar: Öğrencilerin eş zamanlı olarak çeşitli öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri merkezlerdir. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır. İstasyonlar, aynı ortamdadır. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı öğrenme görevi ve aktivitesine yönlendirilirler. Öğrenciler farklı istasyonlardaki aktivitelerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir, bazen de konuyla ilgili proje hazırlayabilirler. Öğrencilerin hangi istasyona gidecekleri öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi uygun yönlendirmelerle öğrencilere de bırakılabilir.

İstasyonlar; öğrenme istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu, sanat istasyonu, müzik istasyonu olabileceği gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı istasyonlar da oluşturulabilir. Örneğin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı kültürler konusunu işleyen bir öğretmen; sınıfında öğretme, pratik, geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler, konuşulan diller ve karşılaştırma istasyonları oluşturabilir. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre önce öğretme ve pratik istasyonuna; sonrasında ise ilgileri ve öğrenme profillerine göre diğer istasyonlara yönlendirilirler (Tomlinson & Strickland, 2005).

Merkezler: Kısmen istasyonlara benzemektedirler. İstasyonlarda olduğu gibi merkezler de aynı ortamda yer alır. Fakat merkezlerde aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi amaçlanır. Bu da merkezlerin istasyonlardan ayrılan yönüdür. Pratikte, ilgi ve öğrenme olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır. Öğrenme merkezleri, öğrenciye bir konuyu öğretmek ve öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesini sağlamak amacıyla sınıfların bir köşesinde hazırlanan etkinlik ve malzemelerin oldukları yerlerdir. İlgi merkezleri ise öğrencilerin konu hakkında, kendi ilgi alanlarında çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan yerlerdir (Tomlinson & Eidson, 2003). Örneğin, 3. sınıf fen bilgisi dersinde maddeyi niteleyen özellikleri anlatmak isteyen bir öğretmen; deney yapma merkezi, eğitsel oyun hazırlama merkezi ve soruşturma merkezi oluşturabilir.

Deney Merkezi: Bu merkezde öğrencilerden konuya uygun olan deneysel etkinlikleri yapmaları istenir. Yapılan deney etkinliklerinden sonra öğrencilerden deney raporu yazmaları beklenir.

Eğitsel Oyun Hazırlama Merkezi: Bu merkezdeki öğrenciler konuyla ilgili olarak örnek bir eğitsel oyun planlaması yapıp hazırlayabilirler. Öğrencilerin eğitsel oyunları planlarken oyunun amacı, oyunun yeri, kullanılacak araç gereçler, oyunun süresi gibi hususlara dikkat etmeleri gerekir.

Soruşturma Merkezi: Bu merkezdeki öğrenciler öncelikle hep birlikte bir şarkı söyleyerek şarkının sözleri hakkında düşünürler. Öğrenciler bu etkinlik üzerinde fikirlerini ortaya koyduktan sonra öğretmen onlara bir araştırma sorusu sorar. Her maddeye dokunulmasının, her maddenin tadına bakılmasının ya da koklanmasının vücudumuza nasıl bir zararı olabilir? Hep birlikte tahminler ve fikirler üzerinde tartışılır.

Öğrenme Ajandaları: Ajandalar stratejisi, her öğrenci için farklı görevlerin verildiği bir uygulamadır. Bu uygulamada her öğrencinin bir ajandası bulunur. Öğretmen, öğrencilerin ajandalarına çoğunlukla iki haftada tamamlanacak görevler yazar. Öğrenciler bu görevleri sınıfta kendilerine ajanda etkinliği için verilen zamanda tamamlar. Bu stratejinin amacı derse destek olmaktır. Ajanda stratejisi ile öğrenciler kendi öğrenme hızlarında; kendi öğrenme stillerine, çoklu zekâlarına uygun etkinlikleri tamamlar.

Karmaşık Öğretim: Karmaşık öğretim, birçok özellik açısından birbirinden farklı öğrenci grupları için geliştirilmiştir. Her türlü zekâ, malzeme, stil, içerik vb. özelliklerden faydalanan küçük grup uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerinin farkına varmış olurlar. Her öğrencinin farklı bir yönden çalışmaya katkı yapması sağlanır. Karmaşık öğretimi ustaca uygulayan öğretmenler, öğrenciler çalışırken gruplar arasında hareket ederler. Öğrencilere çalışma hakkında açık uçlu sorular sorar, öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir ve anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca zamanla öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve yetkisini devrederler. Daha sonra otoriteyi iyi yönetmek için gereken becerileri geliştirmede öğrencileri desteklerler.

Yörüngenin Çalışmaları: Yörüngenin uygulaması, proje yönteminin bireysel uygulanan şekli olarak tanımlanabilir. Yörüngenin ismi, hazırlanan projelerin işlenen konunun yörüngesi etrafından seçilmesinden gelir. Yörüngenin çalışmaları derse destek amacıyla kullanılabilir. Projenin içeriğinde olduğu gibi araştırmasının planlanması ve yürütülmesi ile sunumun nasıl yapılacağı konusunda da karar öğrencilerin kendilerine aittir. Öğrenci proje konusunu -mevcut üniteden olmak kaydıyla- kendisi seçer. Proje süresi 3-6 hafta olarak belirlenir.

Giriş Noktaları: Giriş noktaları, üstbilişsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Giriş noktaları stratejisinde öğrencilere aynı anda farklı giriş noktalarından başlama imkânı sunulur. Bu giriş

noktaları çoklu zekâ alanlarına göre tasarlanmaktadır. Öğrenci, bir giriş noktasında konuyu okuyarak başlarken bir diğerinde bir film izleyerek veya drama yaparak başlayabilir.

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını artırmak, onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Öğrenme sözleşmesi, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerine göre öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşmadır. Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırılmalarını ve eğitim sürecinde aktif katılımlı öğrenciler olmalarını sağlar. Dayandığı temel ilke, öğretmenin kendileri için neyin iyi olduğunu düşündüğü ve planladığı pasif alıcı öğrenen yerine, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alan öğrencidir. Bu çalışmada, verilen performansın ödevlerini yerine getirirken farklı kaynaklardan ilgilerine göre faydalanma, farklı tarzlarda sunum yapma ve kendilerine uygun görevler verme yoluyla farklılaştırılmış öğretim gerçekleştirilir.

Katlı Öğretim: Katlı öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme hızları, ilgileri, bilişsel yetenekleri ve öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkların öğretim ortamında meydana getireceği olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Katlı öğretimde bu bireysel farklılıklara göre tasarımın içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü ve ortam boyutları kademelendirilmektedir. Bu şekilde bir tasarımla, örneğin ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ön öğrenmeye göre farklılaştırmalarda öğretmen, öğrencilerin seviyelerini belirlemekte ve buna göre öğretim sürecini düzenlemektedir.

Katlı öğretimde, farklı zorluk seviyelerinde ilgili görevlerden oluşan çeşitli etkinlikler bulunur. Tüm bu etkinlikler, öğrencilerin edinmeleri gereken temel bilgi ve becerilerle ilintilidir. Katlı öğretim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı karmaşıklık ve soyutluk düzeyinde çalışmalarını sağlar. Bu sayede odak aynı olmasına rağmen odak noktasına farklı zorluk seviyelerindeki yollardan ulaşılır. Böylece her öğrencinin gerekli noktaları öğrenmesi ve yeterli zorluk seviyesinde çalışması sağlanır. Katlı öğretim yönteminde ödevler, köşeler, etkinlikler, deneyler, materyaller, değerlendirme; öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılır (Sousa & Tomlinson, 2011).

Öğrencilerin seviyelerine göre katlara yerleştirme anlayışına dayanan katlı öğretim yönteminde öğretmenler sınıfta katları belirlerken farklılıklar yaratabilirler. Hedeflerin zorluk düzeylerine göre, çalışmanın karmaşıklığına göre, kullanılan kaynağın seviyesine göre, sürecin özelliklerine göre ve oluşturulması istenen ürünün özelliğine göre katlar oluşturularak öğrencilerin bu katlara yerleştirilmesiyle etkinlikler gerçekleştirilir. Zorluk düzeylerine göre katların oluşturulması, dersin hedeflerinin belirli aşamalar oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. İlgili literatür incelemesinde uygulayıcıların zorluk düzeylerini belirlerken Bloom taksonomisini kılavuz olarak kullanmaları önerilmektedir (Tomlinson, 1999). Bloom taksonomisine göre katlar, basitten karmaşığa doğru, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene olmak üzere birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı (taksonomik) olarak sıralanır. Karmaşıklıklarına göre katlı etkinlikler; soyut, analitik, derinlemesine ve ileri çalışmalar için hazır olan öğrencilere göre katların oluşturulması yoluyla farklılaştırılır.

Kaynaklara göre katlar, okuma düzeyleri, alışkanlıkları ve karmaşıklığı bakımından kullanılan kaynaklar belirli katlardan oluşturulabilmektedir. Bir grup öğrenci temel bilgilerin sunulduğu kaynaklara yönlendirilirken daha karmaşık ve teknolojik kaynaklar gibi daha teknik bilgi gerektirebilecek kaynaklara ise diğer grup öğrencilerin yönlendirilmesiyle katlar oluşturulabilir.

Grup Araştırmaları: Bu stratejide öğretmen öğrencilere konu seçimi konusunda rehberlik eder ve ilgi alanlarına göre sınıfı gruplara ayırır. Daha sonra araştırmayı planlama, araştırmayı yürütme, bulguları sunma ve sonuçları hem bireysel hem de grup olarak değerlendirmede onlara yardımcı olur. Öğretmenin rolü, araştırma süresince grup üyelerine yol gösterme amacı ile grup üyelerinin araştırma süresince ulaşabilecekleri kaynaklarla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamaktır (Kılınç, 2021).

5.6.5. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin değerlendirilmeleri önemli yer tutar. Öğrencilerin değerlendirilmeleri; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Bu nedenle değerlendirme teknikleri öğretim öncesi, sırası ve sonu olmak üzere üç başlık altında özetlenebilir.

5.6.5.1. Öğretim Öncesinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim öncesinde kullanılan değerlendirme tekniklerinin amacı ön değerlendirmedir. Ön değerlendirme özellikle öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgilere göre öğrenenler için farklı öğrenme yolları tasarlanabilir (Kılınç, 2021).

Köşe Kapmaca: Tekniğin uygulanmasında ilk olarak sınıfın köşelerine üzerinde “neredeysen hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle” ifadeleri yazan kartlar yerleştirilir. Öğrencilerden konu ile ilgili bilgisini ifade eden köşeye gitmesi istenir. Kendi köşesine giden öğrenci, konu hakkında ne bildiğini ve neden bu köşede olduğunu açıklar.

Kutu Yapma: Bu teknikte ilk olarak öğrenci bir kâğıda büyük bir kutu çizer, ardından bu kutunun içine küçük bir kutu çizer. Dıştaki kutuya “Ne biliyorum?” içteki kutuya ise “Ne bilmeliyim?” sorusunu yazar. Sonra da bu sorulara cevap arar.

Evet-Hayır Kartları: Öğrenciler bir kart olarak bu kartın bir yüzüne “evet” diğer yüzüne “hayır” yazarlar. Öğretmen, soru sorduğu zaman bu kartlardan öğrencilerden kendi durumlarına uygun olanı kaldırmalarını ister.

5.6.5.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sırasında öğrencilere öğretmenleri, arkadaşları veya öz değerlendirme yoluyla geri bildirim fırsatı sunulması önemlidir. Geri bildirim olmaksızın öğrencilerin ilerleme göstermeleri zordur. Geri bildirim, öğrencilerin öğrenmelerinde oluşabilecek eksikliklerin, hataların veya amaçtan uzaklaşmanın zamanında düzeltilmesine yardımcı olur. Bu süreçte öğrenmenin bitimine kadar beklenirse çok geç kalınmış ya da yanlış bilgi veya beceriler kazanılmış olabilir.

Öğrenme sürecinde değerlendirmek yapmak için parmakla işaretleme, yumuk yapma, gerçekle yüzleşme, sarmal oluşturma, simit, konuşma halkası gibi birçok farklı teknik vardır (Kılınç, 2021):

Parmakla İşaretleme: Öğrencilerin başparmaklarını kullanarak öğrenmenin neresinde olduklarına ilişkin bildirim vermeleri sağlanır. Öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla üç başparmak işaretinden birini yapmaları istenir.

Başparmak yukarı doğru olduğunda, konu hakkında çok şey biliyorum,

Başparmak yana doğru olduğunda, konu hakkında biraz bilgim var,

Başparmak aşağıya doğru olduğunda, konu hakkında çok az bilgim var anlamındadır.

Yumruk Yapma: Bu teknik bir öz değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir. Öğrenciler, öğrenmelerini derecelendirmek için bir elinin parmaklarını kullanarak birden beşe kadar sıralar. Konuyu bilme derecesine göre öğrencinin parmak sayısını artırması istenir. Bu uygulama için ilk olarak öğrencinin “Bu konuyu ne derece iyi biliyorum?” sorusunu kendisine sorması istenir. Sonra parmak kaldırılır.

5 parmak açık: Birisine açıklayabilecek kadar iyi biliyorum.

4 parmak açık: Yalnız başıma yapabilecek kadar biliyorum.

3 parmak açık: Biraz yardıma ihtiyacım var.

2 parmak açık: Daha fazla pratik yapmaya ihtiyacım var.

1 parmak açık: Henüz öğrenmenin başındayım, anlamına gelir.

Gerçekle Yüzleşme: Bu teknikte öğrencilerden konuyla ilgili bilgi seviyelerini duygularıyla cevaplamaları istenir. Öğrencilere 3 adet kart dağıtılır. Bu kartlara mutlu, sakın ve üzüntülü üç adet

yüz resmi çizilir. Öğrenciler konuya yönelik duygularla cevaplanabilecek durumlarda ellerindeki bireysel kartlarda yer alan mutlu, ciddi ve üzgün yüz ifadelerinden birini seçerek havaya kaldırır. Böylece öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra duygularını ifade etmelerine olanak tanınır.

5.6.5.3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Bu değerlendirme türü, öğretmenin öğrencinin öğretilmesi istenilen hedefi, bilgi veya beceriyi başarıyla öğrenip öğrenmediğini görmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeler standartlaştırılmış testler, projeler, öğretmen tarafından oluşturulan sınavlar/testler veya sözlü raporlar olabilir. Bunların dışında da farklılaştırılmış öğretim süreci sonunda kullanılacak bazı değerlendirme teknikleri aşağıda yer almaktadır (Kılınç, 2021).

Sarmal Oluşturma: Öğrencilere o günün öğrenme konusuna yönelik çeşitli sorular yöneltilir. Sorulan soruların cevaplarını öğrencilerin kâğıda yazmaları istenir. Sonrasında öğrenciler bir daire oluşturur, dairedeki her öğrenci dönüşümsel olarak söz hakkı alır ve kâğıda yazdıklarını okur.

Simit Tekniği: Öğretmen tahtaya bir simit şekli çizer. Şeklin dış tarafına "öğreniyorum" ve iç tarafına "biliyorum" ifadeleri yazılır. Daha sonra öğrencilerden konu hakkındaki bilgilerini paylaşmaları istenir. Gelen cevaplar simit şeklinin ilgili yerlerine not edilir. Bu teknik farklı bir şekilde de kullanılabilir: Öğrenciler, simit şekli gibi bir iç ve dış daire oluştururlar. Çemberin içindeki öğrenciler, dışarıdaki öğrencilerle eşleşir ve her bir öğrenci bildiklerini paylaşır. Paylaşımaya devam etmek için iç daire saat yönünde, dış daire ise saat yönünün tersine hareket eder.

Konuşma Halkası: Bu teknikte öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur. Öğrencilere A, B ve C isimleri verilir. A, belirlenen konu hakkında konuşmaya başlar ve kendisine işaret verilene kadar devam eder. Sonra B, konu hakkında konuşmaya başlar; o da kendisine işaret verilene kadar konuşmaya devam eder. Sonra C, konu hakkında konuşur. Bu şekilde öğrencilerin konu hakkında konuşacak bir şeyleri kalmayınca kadar devam edilir. Bu sayede öğrencilerin konu hakkında ne kadar bildikleri ya da konuyu ne kadar öğrendikleri tespit edilmeye çalışılır.

Döngüsel Yansımaya: Sınıfın farklı yerlerine üzerine konuların yazılı olduğu kâğıtlar asılır. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak köşelere giderler ve burada bulunan kâğıtlara konu hakkındaki düşüncelerini yazarlar. Gruplar kendilerine verilen işaretlerle bir sonraki konunun yer aldığı bölüme giderler. Öğretmenin işareti ile gruplar bir sonraki köşeye geçerler. Öğrenciler döngüsel olarak sınıfın köşelerinde hareket etmeye devam ederler. Sonrasında gruplar en son buldukları köşedeki kâğıtları alarak kâğıttaki konu ile ilgili yazılanları sınıfta okurlar ve tartışırlar.

Portfolyo: Portfolyolar, hedeflenen kavram ve becerilerin uygulanması ve anlaşılmasının kanıtını destekleyen ölçütlere dayalı çok özel amaçlarla öğrenci çalışmalarının bir araya getirilmesidir. Portfolyolar katedilen ilerlemeyi gösterebilir, başarının kanıtlarını sunabilir, ölçme ve değerlendirmeyi destekleyebilir ve hangi ek öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiğini gösteren bölümler sunabilir. Öğrenme süreci boyunca devam eden geri bildirim ve yansıtma sürecini kolaylaştırmanın bir yoludur.

E-portfolyo; öğrencilerin çalışmalarını, projelerini, raporlarını ve hedeflere ulaşma yollarını gösterdiği; diğer belgeleri sergileyebildiği, dijital bir koleksiyondur. Öğrenci, kişisel geri bildirimler ve düşüncelerle kendisini değerlendirir.

Öğretmen ve akranlar ayrıca özel geri bildirim sağlayabilirler. Öğrenciler kendi çalışmalarının öz değerlendirmesini yansıtma ve yorumlama ile, yapılacak listelerle de yapabilirler.

Portfolyo, elde edilen ölçme veya geri bildirim doğrulamak için destekleyici kanıtlar sağlar ve çok daha kapsamlı bir görünüm sunar. Ayrıca öğrencileri öğrenme hedefleri yönünde ilerlemeleri konusunda sorumluluk ve yansıtma süreçleriyle ilgili olarak cesaretlendirir. Portfolyolar, ilerleme süreci için ilk örnek ve periyodik olarak eklenen gelişme kanıtlarını içerir. Portfolyo sürecinin bir

kısmı; akranlar, öğrenci ve öğretmen arasında meydana gelen ayırıcı özellikler ve nitelikler hakkında süregelen diyalogların bir bölümüdür. Bu durum, öğrencilerin çalışmalarını hakkında düşünmelerini, kaliteyi analiz etmelerini ve hedeflerini belirlemelerini sağlar.

Genellikle portfolyo, portfolyonun içine konacak ürünlerin seçiminde hem öğrencinin hem de öğretmenin yer aldığı bir ortaklıktır. Öğretmen, seçim kriterleri belirleyecek ve öğrencilerin çeşitli tercihlerini yapmalarına izin verecektir. Bazı öğretmenler dâhil edilen ürünleri tanımlamak için renkli noktalar kullanırlar. Bu renklerin kullanımı; öğrenci tarafından seçilen ürünlerde “kırmızı nokta”, öğretmen tarafından seçilen ürünlerde “sarı nokta”, öğretmen ve öğrencinin birlikte seçtiği ürünlerde “yeşil nokta” şeklinde olabilir.

Portfolyo sürecinin ilk aşaması ürünlerin toplanması aşamasıdır. Ürünler yılın başından itibaren toplanır. Bunlar ev ödevleri, projeler, yazılı metinler, zihin haritaları, testler, ödevler, videolar, mektuplar, grafik düzenleyiciler, laboratuvar raporları, şiirler, eleştiriler, ses dosyaları ve kitap incelemeleri olabilir. Portfolyo sürecinin ikinci aşaması ürünlerin seçimidir. Öğrenciler kurallara göre parçaları seçerler. Kriterler şunlar olabilir: gurur duyulan en iyi parça/en iyi ürün, devam etmekte olan bir iş, öğrenci/öğretmen seçimi, en ileri düzey/zorlu ürün ve özel veya özgür seçim.

Portfolyo sürecinin üçüncü aşamasında öğrenciler niçin bu parçanın seçildiğini ve seçilen parçanın hangi kriterleri sağladığını açıklarlar. Zamanla öğrenciler son parçadan daha fazla gelişme gösterebilecek veya diğerlerinin yerini alabilecek başka parçalar eklerler. Her ürün mutlaka en iyi eser olmayabilir ancak ileride gelişmeyi gösterecek temel kanıt olarak portfolyoya dâhil edilebilir.

Dördüncü aşamada, öğrenciler bir dahaki sefer ne yapacaklarına, nelere odaklanacaklarına, neyin iyileştirilmesi gerektiğine ve takdir edileceklerin neler olacağına karar verebilirler. Portfolyo görüşmeleri, öğrencilerin gelişimini başkalarıyla paylaşmanın etkili yollarıdır. Öğrenciler belirledikleri hedefleri ve öğrenmelerini arkadaşlarına ve diğer önemli kişilere açıklarlar.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Farklılaştırılmış Öğretim Ders Tasarımı Örneği

Ders: Sosyal Bilgiler

İlişkili Olduğu Yetkinlik: Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler

Öğrenme Alanı: Üretim, dağıtım ve tüketim

Kazanım: Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı

Değer: Duyarlılık, sorumluluk

Kavram: Çevre, turizm, tarım, sanayi, madencilik

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması

Ders Öncesi Hazırlık

Bir ders öncesinde öğretmen, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini değerlendirebilmek için KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) etkinlik formunu dağıtır. Öğrencilere ilk iki soruyu cevaplamaları gerektiğini, son soruyu ise ders sonunda cevaplayacaklarını söyler. Sonrasında öğretmen gelen verilere ve daha önce öğrenme stillerine yönelik gerçekleştirdiği informal gözlemlere dayalı olarak grupları belirler. Ardından istasyon tekniğine uygun olarak oturma planını hazırlar. Her bir istasyona turizm, tarım, sanayi ve madencilik olmak üzere tematik isimler verir. İstasyon şeflerinin diğer öğrenciler tarafından tanınabilmeleri için şapka, önlük vb. ayırt edici bir kıyafet hazırlanır.

Dersin İşlem Basamakları

Giriş: Öğretmen, “Çocuklar, bildiğiniz gibi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında farklı ülkelerden çok sayıda çocuk ülkemizi ziyarete geliyor. Sizlerden bugün bir grup öğrencinin yaşadığımız bölgeye geleceklerini hayal etmenizi istiyorum. Onlara yaşadığımız bölgeyi nasıl anlattırdınız? Hangi özellikleriyle bölgemizi tanıttırdınız? Nelerden bahsederdiniz?” diye sorar.

Öğrencilerin belirli bir süre düşünmelerine izin verdikten sonra cevapları alır. Daha sonra öğrencilere “Yaşadığımız bölgeyi daha yakından tanımaya ne dersiniz?” diye sorar. “Sizlerle bugün yaşadığımız bölge olan Karadeniz’de uzun bir seyahate çıkacağız. Bolu’dan Artvin’e kadar süren bu uzun yolculukta birlikte seyahat etmeye ne dersiniz?” diyerek derse geçiş yapar.

Derse geçiş: Öğretmen “Bugün sizlerle ailemizdeki ve yakın çevremizdeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıyacağız” diyerek derse başlar.

Gelişme: Öğretmen, derse girişteki örnekten yola çıkarak bölgenin yabancı arkadaşlara tanıtımı için tarımdan, turizmden, sanayiden, madencilikten ve hayvancılıktan yararlanılabileceğini söyler. Ardından etkileşimli harita üzerinde bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin bir sunum gerçekleştirir. Sunumun ardından tekrar öğrencilere, yabancı arkadaşlarına yaşanılan bölgeyi tanıtılabilmek için neler yapılabileceğini sorar. Bu doğrultuda önerileri alır. Önerilerin hayata geçmesi için istasyon tekniğinden yararlanır. Öğretmen, öğrencileri hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak gruplar (Kimi zaman da öğrenci tercihlerine bırakılabilir. Örneğin öğrencilerden 1’den 3’e kadar saymaları istenir. Aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin sınıfın üç farklı köşesinde aynı yere geçmeleri istenir.). Ardından öğretmen, gruplara hangi istasyonda ve nasıl çalışacaklarına dair açıklama yapar. Her bir grubun istasyonda 10 dakika çalışacağını, süre sonunda çalışma nerede kaldıysa orada bırakıp saat yönünde bir sonraki istasyona hareket edileceğini söyler. 3. İstasyona gelindiğinde ise etkinliğin tamamlanacağını ifade eder. Bu süreçte öğretmen, istasyonlara bir “istasyon şefi” belirler. Yeni istasyona geçen öğrencilerin bir önceki grubun bıraktığı yerden devam edeceği söylenir.

Turizm istasyonu: Bu istasyonda öğrencilere ilk olarak Karadeniz Bölgesi’ndeki turistik faaliyetleri ve yerleri listeleyecekleri, ardından Karadeniz Bölgesi’ne kışın gelecek olan yabancı turistlerin sayısını artırmaya yönelik bir reklam filmi senaryosu hazırlayacakları ifade edilir. Reklam filmi senaryosunun temelini kış turizmi oluşturacaktır.

Tarım istasyonu: Bu gruptaki öğrencilerden Karadeniz Bölgesi’nin üç boyutlu tarım ürünleri haritasını yapmaları istenir. Öncelikli olarak grupta yer alan öğrencilere ülkemizin farklı bölgelerinde yetişen çeşitli tarım ürünleri sunulur. Öğrencilerden bu ürünleri incelemeleri ve Karadeniz Bölgesi’nde yetişenleri sınıflamaları istenir. Ardından öğrencilerden kendilerine boş şablon olarak sunulan Karadeniz Bölgesi haritasına söz konusu ürünleri bölgeyle uyumlu olarak yerleştirmeleri istenir.

Sanayi ve Madencilik İstasyonu: Bu istasyonda öğrencilere Karadeniz Bölgesi’nde yaşanan sanayi ve maden temelli çevre sorunlarını içeren gazete haberi verilir. Öğrencilerden bu haberi okumaları istenir. Ardından haberde var olan problem durumunu belirleyerek söz konusu çevre sorununu önleyebilecek bir proje önerisi tasarlama istenir.

Öğretmen süreç içerisinde her bir grubu yakından gözlemleyerek gerekli dönüt ve düzeltmeleri gerçekleştirir. Belirli aralıklarla “baş parmak” tekniğinden yararlanır.

Ölçme ve Değerlendirme

Bireysel Değerlendirme: Öz değerlendirme formu

Öğretmen öğrencilerin her birine ders öncesinde dağıttığı KWL formunu göndererek onlara “Ne öğrendim?” bölümünü tamamlar. Bireysel değerlendirme etkinliği formu doldurulur.

Grup Değerlendirme: “Kâğıdı Gönder!” Etkinliği

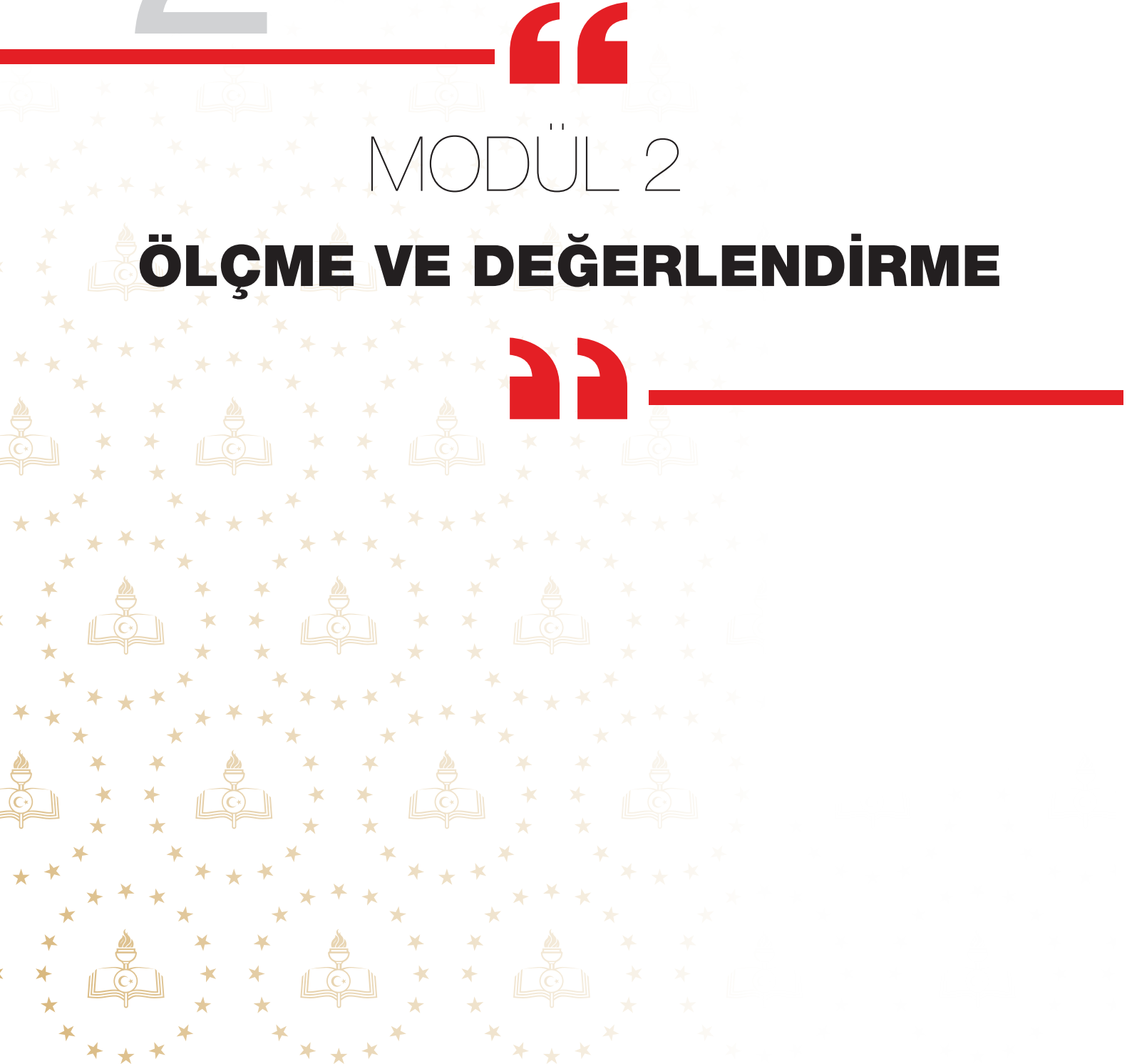
Öğretmen dersin sonunda önceden hazırladığı büyük bir kartona grupların ele aldığı konu başlığını yazar. Her bir gruba kartonları gönderir ve gruplardan o gün ne öğrendiklerini yazmalarını ister. Öğrendiklerini yazan grup, kartonu başka bir gruba gönderir. İkinci grup, yazılmış olanları okuduktan sonra konu başlığı ile ilgili bildiği farklı şeyleri yazar. Daha sonra farklı gruplar kartona eklemelerde bulunur. Süreç tüm gruplar katkıda bulunana kadar devam eder. Ardından tüm kâğıtlar sınıf ortamında paylaşılır.

2



MODÜL 2

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME



BÖLÜM 1

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMEL KAVRAMLARI

1.1. EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ

Günlük yaşamda “eğitim sistemi” terimi sık kullanılır. Eğitimin bir sistem olup olmadığını değerlendirmek için öncelikle sistem kavramının ne olduğunu ifade etmek gerekir. Sistem, en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik öğelerden oluşan dirik bir örüntüdür. Bir bütüne sistem diyebilmek için girdi, süreç ve çıktı öğelerinin olması gerekir. Eğitim de bir sistemdir çünkü birincisi gerçekleştirmek istediği hedefler vardır:

Uzak hedefler: Devletlerin hedefleridir, bazı ülkelerde çerçevesi anayasa ile güvenceye alınmıştır.

Genel hedefler: Daha işevuruk hedeflerdir. Kurumların (MEB, MEB genel müdürlükleri, il millî eğitim müdürlükleri, okul yönetimleri vb.) hedefleri vb.

Özel hedefler: Dersin hedefleridir, bir dersin kazanımlarını kapsar.

Eğitimin bir sistem olmasının ikinci nedeni, bu hedefleri gerçekleştirmek için farklı öğelerden oluşmasıdır:

Girdi: Eğitim-öğretim için gerekli her şey eğitim sisteminin girdisini oluşturur. Örneğin öğrenci, öğretmen, okul, çalışanlar, yönetim, eğitim programı vb.

Süreç: Girdilerin hedefler doğrultusunda bir araya getirildiği, dersin hedeflerinin öğrenciye kazandırıldığı eğitim durumlarını kapsar. Süreç; öğretmenler, okul yönetimi, il yöneticileri ülke genelinde belirli aralıklarla kontrol edilir. Kontrollerin sonucu olumlu ise süreç devam eder değilse sürece müdahale edilir.

Çıktı: Öğrencilerin sahip olduğu niteliklerdir. Eğitim sistemi için çıktılar, dar anlamda öğrencinin bir dersin sonunda ulaştığı hedefler ve kazanımları ifade ederken geniş anlamda öğrencinin öğretim sürecinin başlangıcından sonuna kadar sahip olduğu bilgi beceri ve yetkinlik anlarını ifade eder. Yönetimler girdiyi kontrol ederler. Eğitim sisteminde öğrenci hazırbulunuşlukları da dar anlamda eğitim sisteminin girdilerini oluşturur ve öğretmenler hazırbulunuşluk girdisini ölçerek kontrol ederler. Çıktılar hedeflerle tutarlı mı diye kontrol edilir. Çıktılar hedeflerle tutarlı ise eğitim sistemi doğru bir şekilde işliyor; çıktılar hedeflerle tutarlı değilse eğitim sisteminde bir şeyler aksıyor demektir.

Eğitimde kontrol (denetleme) ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Gözlenmeyen süreçler ve ürün değerlendirilemez. Diğer taraftan içinde bulunduğumuz yüzyıl ile birlikte eğitimde ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede bir paradigma değişimi söz konusudur.

1.2. YIRMI BİRİNCİ YÜZYIL DEĞİŞEN EĞİTİM PARADİGMASI

20. yüzyıla hâkim olan kültürel iklim, sanayileşme idi ve dolayısıyla eğitim bu iklimle uyumlu biçimde şekillenmişti. Özellikle ABD’de 1930-1950’lerde okullardan “eğitim fabrikaları” olarak söz ediliyor, eğitim de bu anlayışa uygun biçimde kurgulanmaktaydı. Ülkemizde de o yıllarda benzer bir anlayışın olduğunu söylemek olanaklı. Atatürk’ün ortaya koyduğu «muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak» Türkiye’nin hedefi ve bir nevi eğitimin de uzak hedefi oldu. Eğitimin genel hedefi de pek çok ülkede kabaca “toplumun bireylerden beklediği görev ve sorumluluklar doğrultusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olma” olarak tanımlandı.

Tablo 1: Değişen üretim paradigması

Sanayi Paradigması	Bilgi ve İletişim Teknolojisi Paradigması
Sınıflarda eğitim	Bireysel araştırma
Pasif öğrenme	Yaparak-yaşayarak öğrenme
Bireysel çalışma	Grupla çalışma
Her şeyi bilen öğretmen	Rehberlik eden öğretmen
Sabit içerik	Esnek içerik
Homojen	Heterojen

¹Canlılığını sürdüren, sürekli kendisini yenileyen ve gelişen.

²Öğelerden oluşan ve aralarında ilişki bulunan bir bütün.

Diğer taraftan beşerî bilimler ve özelinde eğitim bilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (psikomotor) olarak üç boyutta tanımlanan insan davranışları, birbirinden ayrı kümelermiş gibi ele alındı, araştırıldı, hakkında bilgi üretilmeye çalışıldı. Hâlbuki insan bu parçaların toplamından daha anlamlı bir varlıktı.

20. yüzyılın son çeyreğinde ve özellikle 21. yüzyılda ekonomi çevreleri ve ekonomistler eğitime yoğun bir ilgi göstermeye başladı. Makro ekonomiyi ve gelecek ekonomi perspektiflerini ele alan değerlendirmelerde eğitime vurgu yapmayan ekonomist pek kalmadı. Ekonomistler son yıllarda eğitime neden daha çok vurgu yapıyorlar? Araştırmalar, paradigma değişimine uygun insan gücü kaynağının ancak nitelikli eğitimle gerçekleştirilebileceğini ortaya koymakta. Niteliğin ölçülmesi çok zor ancak nicel veriler açısından değerlendirdiğimizde bir ülkede ortalama eğitim bir birim arttığında, ekonomik büyüme %0,7 artmakta. Bu büyümenin yarısı doğrudan eğitimin katkısı iken diğer yarısı eğitim ve ekonomi arasındaki etkileşimden kaynaklanmakta. Dikkat edilirse PISA, TIMSS ve PIRLS gibi dünyanın en geniş çaplı uluslararası eğitim araştırmalarını yapan örgütler ya doğrudan ekonomi ya da yine siyasi-ekonomik politikaların üretildiği örgütlerdir.

Dünya Ekonomik Forumuna göre 2025 yılında çalışanların sahip olması gereken temel beceriler:

- Analitik düşünme ve yenilik/yaratıcılık
- Etkin öğrenme ve öğrenme stratejileri
- Karmaşık problem çözme
- Eleştirel düşünme ve analiz
- Yaratıcılık, orijinallik
- Liderlik ve sosyal etki
- Teknoloji kullanımı

Bu değişim doğrultusunda dünyanın eğitimcilerden beklediği görev ve sorumluluklar, eğitim ve öğretim ortamlarının yeniden tasarlanmasına ve denetleme biçimlerinin farklılaştırılmasına neden olmuştur; bu değişim devam etmektedir.

Eğitimde denetleme (kontrol) ölçme ve değerlendirme ile olanaklıdır ancak değişen hedeflerde bireylere kazandırılacak olan yeni davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde de doğal olarak bir paradigma değişimi söz konusu. Geleneksel ölçme anlayışının ne yazık ki bu paradigma değişimine pek uygun olmadığı söylenebilir. Bireylerden beklenen becerilerin karmaşıklığı arttıkça ölçme modellerini revize etme gereksinimi ortaya çıkmakta. Bir ölçme işleminde yalnızca “görünce tanıma, sorulunca söyleme” gibi davranışların ölçülmesi bizi yeni hedeflere ne kadar ulaştırabilir? 20. yüzyıl eğitim ve ölçme zihniyeti ile 21. yüzyıl becerileri kazandıramaz.

1.3. ÖLÇME, ÖLÇÜT VE DEĞERLENDİRMENİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

1.3.1. Ölçme

Öğrencinin belirli bir özelliğini gözleyerek o özelliğe sayı, sembol ya da sıfat/kategori adı (Ölçüm=Ölçme Sonucu. Örneğin 60, CC ya da orta vb.) verme işlemidir. Örneğin;

- Kerim Temel Yeterlilik Testinden (TYT) 450 puan aldı.
- Can'ın genel yetenek testi sonucu, zekâ bölümünün 132 olduğu belirlendi.
- Zeynep yapılan test sonucunda 1. oldu.

Ölçmede gözlenen özelliğin bir betimlemesi yapılır. Bu nedenle tek başına bir anlam ifade etmez. Ölçmenin anlam ifade etmesi değerlendirme ile olanaklıdır. Diğer taraftan ölçmeye temel olan durum “fark”tır. Bir anlamda ölçmenin farktan doğduğu ifade edilebilir. Fark, bireyler arasında olabileceği gibi bireylerin farklı zaman dilimlerinde ortaya koydukları özellikler arasında da olabilir.

Eğitimde ölçme denildiğinde akla ilk gelen genellikle sınavlardır. Ancak eğitimde ölçme yalnızca sınavlardan ibaret değildir. Eğitimde akademik başarı dışında yetenek, ilgi, tutum, özel gereksinim gereken alanlar vb. özellikler de ölçmeye konu olabilir.

Bir eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme olmaksızın eğitim sisteminin geçerli ve güvenilir kontrolü sağlanamaz. Bu kontrol, sistemin tüm öğeleri için geçerlidir.

¹ Eğitimde ölçmeye konu olan genellikle zekâ, başarı, yetenek, kişilik, tutum vb. psikolojik özelliklerdir.

² Öğrenciyi yapay uyarıcılara maruz bırakarak gerçekleştirilen yapılandırılmış bir gözlem.

Ölçülmeyen, kontrol edilmeyen süreçler denetlenemez ve denetlenemeyen süreçler ise değerlendirilemez. Ölçme yapılmadan sisteme yönelik girdi, süreç ve çıktılar kontrol altına alınamaz. Dolayısıyla bir eğitim sisteminde ölçme olmadan denetleme ve kontrol mekanizmasını işletmek mümkün değildir.

1.3.2. Ölçüt

Ölçülen özellik hakkında karar alabilmek/yargıya varabilmek/değerlendirme yapabilmek için dayanak alınan referans noktası (Örneğin 60 alan geçer vb.) ya da referans aralığıdır (Örneğin 90-109 arası normal zekâdır vb).

1.3.3. Değerlendirme

Bir ölçme sonucunu (ölçüm) en az bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında karar verme/yargıda bulunma işlemidir. Değerlendirmenin basamakları a. Ölçme Ölçme sonucu (ölçüm), b. Ölçüt ve c. Karardır. Örneğin;

- Kerim gıda mühendisliği programına yerleştirilmiştir/yerleştirilememiştir.
- Zeynep dersten geçmiştir/kalmıştır.
- Mehmet öğretmen olarak atanmıştır/atanamamıştır.
- Hakan burs almaya hak kazanmıştır/hak kazanamamıştır.

Ölçüt, ölçme ve değerlendirme arasında köprü görevi görür. Ölçüt değişirse değerlendirme de değişir. Örneğin;

Ölçme	Ölçüt	Değerlendirme
<i>Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) 50 almıştır.</i>	50	Yüksek lisansa başvuru yapabilir.
<i>Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) 50 almıştır.</i>	55	Doktora başvuru yapamaz.

1.4. ÖLÇME TÜRLERİ

1.4.1. Doğrudan Ölçme (Temel Ölçme)

Ölçmeye konu olan özelliğin doğrudan gözlenerek ölçümün elde edildiği ölçme türüdür. Genellikle beş duyu organı ile algılanan özellikler doğrudan gözlenebilirler. Örneğin bir sınıftaki öğrenci sayısı, parktaki salıncak sayısı, öğrencilerin cinsiyetleri, boyları, kalem tutma becerisi, pas verme becerisi vb. özellikler doğrudan gözlenebilir.

1.4.2. Dolaylı Ölçme (Göstergeyle Ölçme)

Bazı özellikler doğrudan gözlenemez. Bu özellikler ancak onun göstergesi olduğu bilinen ya da kabul edilen davranışlar aracılığı ile gözlenerek ölçülebilir. Örneğin öğrencilerin dört işlem becerileri, derse yönelik tutumları, genel muhakeme düzeyleri, öz düzenleme becerileri, sınav kaygıları, motivasyon düzeyleri vb. özellikler ancak dolaylı olarak gözlenebilir.

Eğitimde ölçmeye konu olan özelliklerin pek azı doğrudan ölçülebilir. Söz gelimi yanlış okuyabilme, diksiyon, pek çok psikomotor davranış doğrudan gözlenebilir. Diğer taraftan bir öğretmen adayına "Sınıfta ... durumuyla karşılaştığınızda nasıl davranırsınız?" diye sorduğunuzda vereceği sözlü ya da yazılı tepkinin gelecekte nasıl davranacağına bir göstergesi olduğu kabul edilir. Benzer biçimde "iyi yurttaş" olma, doğrudan gözlenebilir bir özellik değilken iyi yurttaş olmanın göstergesi olarak kabul edilen "vergi verme, seçme ve seçilme hakkını kullanma, askerlik vb. görevleri yapma" gibi davranışları sergileyen kişi "iyi yurttaş" olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda 18 yaşın altında bir öğrencinin bu özelliklere sahip olma durumu, varsayımsal durumlar üzerinden gözlenebilir.

1.4.3. Türetilmiş Ölçme

Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (dört işlem) yardımıyla belirleniyorsa bu ölçme türüne "türetilmiş ölçme" adı verilir. Örneğin hız (yol/zaman), yoğunluk (kütle/hacim), zekâ bölümü (zekâ yaşı/takvim yaşı x 100) vb. özellikler türetilmiş ölçmeye örnek olarak verilebilir.

1.5. ÖLÇÜT TÜRLERİ

1.5.1. Mutlak Ölçüt (Kriter Referanslı Ölçüt)

Ölçüt, ölçme işleminin yapıldığı grubun özelliklerinden bağımsız olarak belirleniyorsa "mutlak"tır. Mutlak ölçüt genellikle ölçme işlemi öncesinde ilan edilir. Örneğin dersten geçme notu 50'dir, doktora başvurusu için ALES'ten en az 60 almak gerekir, sürücü ehliyeti sınavında 70 alan başarılı sayılır vb. Ölçüt daha önceden belirlenmiş ve değişmez standart(lar) olarak saptanmıştır, diğer bir deyişle kuramsal bir yetkinlik standardı esas alınır. Örneğin; "Tam öğrenme kuramı doğrultusunda 100 üzerinden 70, başarılı olma koşuludur."

Mutlak ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin notu, diğer bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme/kalma) etkilemez. Dolayısıyla başarının ölçüldüğü bir örnekte herkes geçebileceği gibi herkes kalabilir de.

1.5.2. Bağlı Ölçüt (Norm Referanslı Ölçüt)

Ölçüt, ölçme işleminin yapıldığı grubun belirli bir özelliğine/normuna dayalı olarak belirleniyorsa "bağlı"dır. Bağlı ölçüt ancak ölçme işlemi sonrasında belirlenebilir. Örneğin; aritmetik ortalamaya/ ortancaya/moda denk ve üzerinde puan alan geçer, aritmetik ortalama ile yarım standart sapma arasında puan alanlar şartlı geçer, akademik başarısı yüksek ilk on öğrenci proje için seçilecektir vb. Bağlı ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin başarısı, başka bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme/kalma) etkileyebilir. Bu anlamda öğrenciler açısından daha rekabetçi bir eğitsel ortam kaçınılmazdır.

Not 1: Değerlendirme mutlak ölçüte göre yapılıyorsa "mutlak değerlendirme", bağlı ölçüte göre yapılıyorsa "bağlı değerlendirme" adını alır. Örneğin;

- Güzin lisans programları için tercih yapabilecektir. → Mutlak değerlendirme
- Selim ...fen lisesine yerleştirilmiştir. → Bağlı değerlendirme

Not 2: Eğitsel kararların verilmesinde mutlak ve bağlı ölçütler bir arada da kullanılabilir. Örneğin;

- Yükseköğretim Kurumları Sınavı
- KPSS Ortaöğretim Memur Atamaları
- Ortalama, 40-60 ise mutlak ya da bağlı değerlendirme yapılır; 60'ın üzerindeyse mutlak değerlendirme; 40'ın altındaysa bağlı değerlendirme zorunludur.

Not 3: Öğrenci ile ilgili önemli / hayati kararlar verileceği zaman mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin;

- Tek ders sınavları vb.

Not 4: Başvuran kişi sayısının çok, alınacak kişi sayısının az olduğu (arz-talep dengesizliği olan) sınavlarda yerleştirme / atama vb. bağlı değerlendirme ile yapılmak zorundadır. Örneğin;

- LGS, YKS, KPSS, TUS vb.

Not 5: Muafiyet sınavlarında mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin;

- Yabancı dil muafiyet sınavları vb.

1.6. AMACA GÖRE DEĞERLENDİRME TÜRLERİ

1.6.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diyagnostik Değerlendirme):

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme: Öğretim sürecinin başında, öğrencilerin önceki kritik nitelikteki öğrenmelerini belirlemek amacıyla yapılır. Diğer bir ifadeyle amaç öğrencinin ders bağlamındaki

hazırbulunuşluk düzeyini belirlemektir. Amaç not vermek değildir. Bu amaçla uygulanan ölçme araçlarına da "hazırbulunuşluk testi" adı verilir.

Okul/kurum geneli ölçme ve değerlendirme: Yine öğretim sürecinin başında, öğrenciyi tanımak ve onu uygun olan programa/kura/sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılır. Amaçlanan, not vermek değildir. Hedeflenen, öğrencinin niteliklerine uygun grupların oluşturulmasıdır. Zaman, para ve emek tasarrufu sağlar. Muafiyet sınavları ve seviye tespit sınavları buna örnek gösterilebilir.

1.6.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formatif Değerlendirme)

Belirli bir konu/ünite vb. sonunda öğrencilerin öğretime konu olan davranışların ne kadarını kazandığını, diğer bir deyişle ünitedeki öğrenme eksikliklerini belirlemek amacıyla yapılır. Amaç yine not vermek değildir. Bu değerlendirme türünde öğrenciye o ünitedeki öğrenme eksiklikleri bildirilir, bir sonraki kapsama geçmeden öğrenme eksiklikleri giderilir ya da öğrenme eksikliklerinin giderilip giderilmediği denetlenir.

Biçimlendirme-yetiştirme amacıyla yapılacak değerlendirmede kullanılan testlere alanda "izleme testleri" ya da "tarama testleri" denir. Not verilmeden yapılan kısa sınavlar (quiz), ünite tarama testleri bu amaçla yapılan ölçme ve değerlendirmeye örnek olarak verilebilir.

Bir ünitedeki öğrenmeler bir başka ünite için ön öğrenme hâline gelebilmektedir. Ön öğrenme eksikliklerinin giderek artması öğrencinin öğrenemez hâle gelmesine neden olabilir. Bloom'a göre bir ünitedeki öğrenme eksiklikleri belli bir düzeyin üzerindeyse o öğrenme açığı kar topu gibi devam eder. Öğrencinin öğrenemez hâle gelmemesi için ünite sonlarında kontrol mekanizmaları çalıştırılmalıdır.

1.6.3. Değer Biçmeye/Düzy Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summatif Değerlendirme)

Belirli bir öğretim sürecinin sonunda, not vermek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrencinin belirli bir öğretim süreci sonundaki durum tespiti için çünkü artık hedeflenen öğretim sürecinin sonuna gelmiştir. Bu amaçla uygulanan testlere "alanda erişim testleri" denir. Bitirme sınavları, sertifika sınavları, üniversitedeki vize ve finaller, eğitim-öğretim kurumlarında not vermek amacıyla uygulanan yazılı yoklamalar bu ölçme ve değerlendirme türüne örnek olarak verilebilir.

İlk üç değerlendirme türü öğrenci başarısına odaklıdır, diğer bir ifadeyle öğrencinin akademik başarısının ölçülüp değerlendirilmesi söz konusudur. Eğitimde yalnızca akademik başarının ölçülüp değerlendirilmesi ile ilgilenilmez. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, tutumları, kaygıları, öğrenme kapasiteleri ve karşılaşılan güçlükler ile uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi de çok önemlidir.

1.6.4. Rehberlik Amaçlı Değerlendirme

Rehberlik amaçlı değerlendirme kabaca iki bağlamda ele alınabilir. Bunlar özel eğitim ve mesleki rehberlik hizmetleridir.

Özel eğitim: Belirli alanlarda özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim ortamları ve/veya programı uygulamak amacıyla ölçme ve değerlendirme süreçleri işe koşulmaktadır. Özel gereksinim kavramı zihinsel yetersizlikten öğrenme güçlüğüne, otizmden diğer spesifik engel alanlarına, özel yetenekten işitme/görme vb. engel alanlarına kadar çok geniş bir yelpazede ele alınır. Özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim olanaklarının sunulabilmesi için çocuğun ihtiyacı olan alanlar, eğitsel tanılama amacıyla genellikle standart testler veya ölçüt bağımlı testler (beceri öğretiminde) ile belirlenmeye çalışılır. Bu tür testlerin sonuçları doğrultusunda, tıbbi ve eğitsel/gelişimsel olarak tanı alan çocuklar için bireysel eğitim programları (BEP) hazırlanır. Eğitsel değerlendirme bağlamında rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) bu konudaki tek yetkilidir.

Mesleki rehberlik: Öğrencilerin alan seçmelerinde ve özellikle bir üst öğretim kurumuna yönlendirilmelerinde, özelliklerine uygun alan/meslek seçmeleri hem öğrenci hem de ülkenin insan gücü kaynağının doğru planlanması açısından çok önemlidir. Bu amaçla öğrencilerin kendi yetenekleri, kişilik özellikleri, ilgileri vb. ile özelliklerini belirlemek amacıyla standart testlerden yararlanılmaktadır. Böylece öğrencinin kendi özellikleri hakkındaki farkındalıklarının artırılması ve dolayısıyla buna uygun alan/meslek seçmeleri sağlanmış olur.

1.6.5. Program Değerlendirme

Eğitim programları bileşenlerinin yapısı ve niteliğine ilişkin olarak sistematik bilgi toplama ve değerlendirme sürecidir. Program değerlendirme eğitim programlarının planlanması, mevcut programlar ve/veya ürünlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve eğitim programlarının ve/veya ürünlerin geliştirilmesi amacıyla yapılır. Eğitim programlarını değerlendirme, değerlendirilmekte olan programın boyutlarıyla ilgili sorularla yönlendirilen uygulamalı bir etkinliktir ve bilimsel araştırma sürecinin adımlarıyla büyük ölçüde benzerlik gösterir. Program değerlendirmede program taslağının hazırlanması, programın uygulanması ve programın etkisine ilişkin yargılar elde edilir.

2. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN PSİKOMETRİK NİTELİKLER

Ölçme her zaman belirli bir amaç için yapılır. Amaç ölçmeye konu olan özellik bakımından kişiler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre belirli kararlar vermektir. Verilen kararların doğru ve isabetli olması, değerlendirmenin dayandığı ölçümün özellikle doğrudan ilgili ve olabildiğince az hatalı olmasına bağlıdır. Psikolojik özelliklerin ölçülmesinde genellikle ölçme araçları kullanılır ve bu araçlardan elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması ve bu araçların belirli psikometrik niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kavramları ile açıklanabilir.

Geçerlilik ölçmek istenilen özelliğin, başka özelliklerle karıştırılmadan, doğru ve tam olarak ölçülebilmesidir. Diğer bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen puanın amaca hizmet etme derecesidir.

Güvenilirlik ölçme işleminden elde edilen puanların tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir. Diğer bir ifadeyle puanların kararlı, tutarlı ve duyarlı olmasıdır.

Kullanılabilirlik ise ölçme aracının geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve ekonomik (zaman, para, emek, araç gereç vb. açıdan) olması ile ilgilidir.

Bir ölçme aracından elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması geçerli ve güvenilir ölçme yapmanın tek koşuludur. Ölçme işlemlerinde hataları en aza indirebilmek için öncelikle hataların tanımlanması gerekir ki ölçme işlemi yapan kişi neye müdahale edeceğini, hangi durumlara karşı önlem alması gerektiğini bilsin.

2.1. HATA

Yalnızca eğitimde değil bütün bilim dallarında, hatta günlük yaşamımızda dahi yapılan ölçme işlemlerinde bile ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı vardır. Örneğin; ölçme yapan kişilerin dikkati ve titizliği zamandan zamana değişebilir, ölçme aracına ilişkin bazı sorunlar söz konusu olabilir, ölçülen özelliğin doğası gereği bazı sıkıntılar olabilir, test katılımcısı yeterince güdülenmemiş olabilir, ölçme işleminin yapıldığı ortamdaki kaynaklı sorunlar vb. olabilir.

Ölçmede gözlenen bir özelliğin gerçek değeri (sayı, sembol ya da sıfat) bulunmak istenir. Ancak ölçmeye karışan çeşitli hatalar nedeniyle gerçek değer (puan) ölçme yoluyla doğrudan elde edilemez. Psikometride gerçek puan kuramı olarak ele alınan bu kavram basit bir eşitlik ile gösterilir. Bu çerçevede hatalar; kaynağı, yönü ve miktarı göz önünde tutularak sabit, sistematik ve tesadüfi olmak üzere üç türde incelenir:

2.1.1. Sabit Hata

Miktarı ölçmeden ölçmeye değişmeyen, diğer bir deyişle her ölçme işlemine aynı miktarda karışan hatadır. Örneğin marketteki terazi, üzerinde herhangi bir nesne yokken -120 g gösteriyorsa ne tartılırsa tartılsın 120 g eksik ölçülecektir. Bir öğretmen, sınavında herkese 10 puan fazla veriyorsa yine karışan hata sabit olacaktır.

2.1.2. Sistematik Hata

Ölçülen büyüklüğe, öğretmene ya da ölçme koşullarına göre miktarı değişen hatadır. Örneğin marketteki terazi, her bir kilogramda 120 g eksik tartıyorsa üzerine konulan nesnenin ağırlığı arttıkça hata miktarı da artacaktır. Bir öğretmen, sınavında yazısı kötü olandan puan kırıyorsa yine karışan hata sistematiğ olacaktır.

Gerek sistematiğ gerekse sabit hatalarda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Bu nedenle bu tür hataların ölçme sonuçlarına karışmasını engellemek ya da bu tür hataları düzeltmek görece daha kolaydır.

2.1.3. Tesadüfi (Rastlantısal) Hata

Şansla ortaya çıkan ölçmeye ne yönde ve ne ölçüde karıştığı genellikle bilinemeyen hatadır. Ölçmelere tek yönlü olarak karışmaz, ölçme sonuçlarına bazen pozitif bazense negatif yönde etki eder. Sabit ve tesadüfi olmayan hatalar, tesadüfi değişken olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle psikometride hata kuramı tesadüfi hatalar üstüne kurulmuştur. Tesadüfi hataların genellikle dört kaynağı olduğu kabul edilir.

2.1.3.1. Ölçme İşlemini Yapan Kişiden/Öğretmenden Kaynaklanan Hata:

Öğretmenin test etme sürecine ilişkin davranışları iki aşamada ele alınabilir:

Ölçme işlemi sürecinde: Test katılımcısının dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlar vb.
Ölçme işlemi sonrasında: Puanlamadaki dikkat ve titizliğin zamandan zamana değişmesi, yorgunluk, öncelik-sonralık yanılığı, maddi hata vb.

2.1.3.2. Ölçme Aracından Kaynaklanan Hata:

Ölçme araçları hazırlanırken maddelerin iyi ifade edilmemesi, test katılımcılarının maddeleri yanlış anlamalarına ve dolayısıyla hataya neden olacaktır. O nedenle hangi özellik ölçülürse ölçülsün, araçta kullanılan dilin dil bilgisi, imla kurallarına uygun olması; maddelerde anlatım bozukluğu ve muğlak ya da belirsiz (müphem) ifadelerin bulunmaması gerekir. Ölçme aracından kaynaklanabilecek bir başka hata kaynağı ise aracın yapısı ile ilgilidir. Ölçtüğü özellik ve kapsam bakımından homojen (benzeşik) maddelerden oluşan bir araç, heterojen (ayrışık) maddelerden oluşan bir testten daha güvenilirdir. Diğer taraftan ölçülecek özellikler evrenini yeterince temsil etmeyen maddelerden oluşan bir araçtan elde edilen puanlara da hata karışır. Ölçme aracının yapısıyla ilgili diğer bir konu ise aracın uzunluğudur. Madde sayısı ile güvenilirlik arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ancak bu sonsuz bir doğru orantı anlamına gelmez. Ölçme aracındaki madde sayısı arttıkça bireyde yorgunluk, dikkat azalması vb. etkenler nedeniyle hata miktarı artacaktır. Ölçme aracıyla ilgili diğer bir faktör ise bilişsel özellikleri ölçen testlerde seçenek verilmişse şans başarısı karışma olasılığıdır. Bu durum ölçülen özelliğin gerçekte olduğundan yüksek görünmesine yol açmaktadır.

2.1.3.3. Bireyden/Öğrenciden Kaynaklanan Hata:

Bireylerin ölçme işlemi sürecinde içinde buldukları fiziksel, fizyolojik ve psikolojik durumlar test puanına etki eder. Uykusuzluk, açlık, hastalık, ağrı, motivasyon eksikliği, kaygı vb. faktörler nedeniyle bireyler gerçek puanlarından uzaklaşabilirler. Ayrıca grubun homojen ya da heterojen olması da hata kaynağını artıran ya da azaltan bir etkiye sahiptir. Heterojen gruplarda güvenilirlik katsayısı artarken homojen gruplarda güvenilirlik katsayısı azalır.

2.1.3.4. Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Hata:

Ölçme işleminin gerçekleştiği fiziksel ortama ilişkin bazı etmenler de ölçme sonuçlarına hata karıştırabilir. Sıcaklık, ışık, ses, koku, görsel uyarcıların fazlalığı, ergonomi vb. etmenler hata miktarını artırabilir. Bu anlamda testler bireylere bu etmenler açısından eşit ve standart koşullar altında uygulanmalıdır, aksi takdirde hata miktarının artması kaçınılmazdır.

2.2. GEÇERLİLİK, GÜVENİLİRLİK VE HATA İLİŞKİSİ

Geçerlilik tüm hata kaynaklarından etkilenirken klasik test kuramına göre güvenilirlik yalnızca tesadüfi hatalardan etkilenir.



Şekil 1 :Geçerlilik, güvenilirlik ve hata ilişkisi

Bu nedenle güvenilirlik, geçerlilik için bir ön şarttır ancak yeterli şart değildir. Diğer bir ifade ile bir testin güvenilir olması onun geçerli olacağı anlamına gelmez ancak bir test geçerli ise büyük olasılıkla güvenilirdir. Bir ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği diye bir şey yoktur, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği vardır. Geçerlilik ve güvenilirlik bir varlık-yokluk sorunu değil, derece sorunudur. Bu nedenle bir testten elde edilen puanlar yüksek düzeyde geçerli, orta düzeyde geçerli, düşük düzeyde geçerli; yüksek düzeyde güvenilir, orta düzeyde güvenilir, düşük düzeyde güvenilir biçiminde nitelendirilir. Bir ölçme aracının puanlarından yapılan değerlendirmenin doğruluğu araştırmayı gerektirir. Bu puan gerçekten ölçmek istenilen özelliği gösteriyor mu? Aracın ölçmek istenileni ölçüp ölçmediği bir araştırma işidir. Araştırma ile değerlendirmenin doğruluğu incelenir. Bir testin şöhretli olması onun geçerli olduğu anlamına gelmez. Modern test kuramına göre geliştirilen ölçekler eleştiriye açıktır. Böylece testlerin niteliği ve test bilgisi gelişir.

⁷Salt tahminle doğru yanıt bulma olasılığı.

2.3. KORELASYON

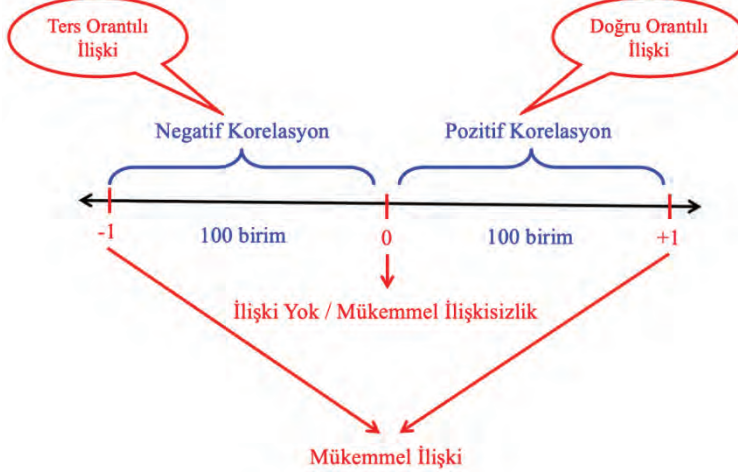
Geçerlilik ve güvenilirliği belirlemeye yönelik yöntemler genellikle korelasyon temelli analizlere dayanır. Bu nedenle bu aşamada kısaca korelasyon kavramına değinmek gerekmektedir. Korelasyon (co-relation), en az iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki bulunup bulunmadığı, eğer ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve miktarı hakkında bilgi veren istatistiksel bir tekniktir. "r" ile sembolize edilir. Örneğin;

- Öğrencilerin dersle ilişkin tutumları ile ders başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin ders saati yükleri ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?
- Saç uzunluğu ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?

Korelasyon -1 ile +1 arasında değer alır. Bu iki değer arasında matematiksel olarak sonsuz birim vardır ancak kullanışlılık açısından 100 birim negatif korelasyonda, 100 birim pozitif korelasyonda, sıfır ile birlikte toplam 201 birimlik bir skala üzerinden değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve miktarı değerlendirilir.

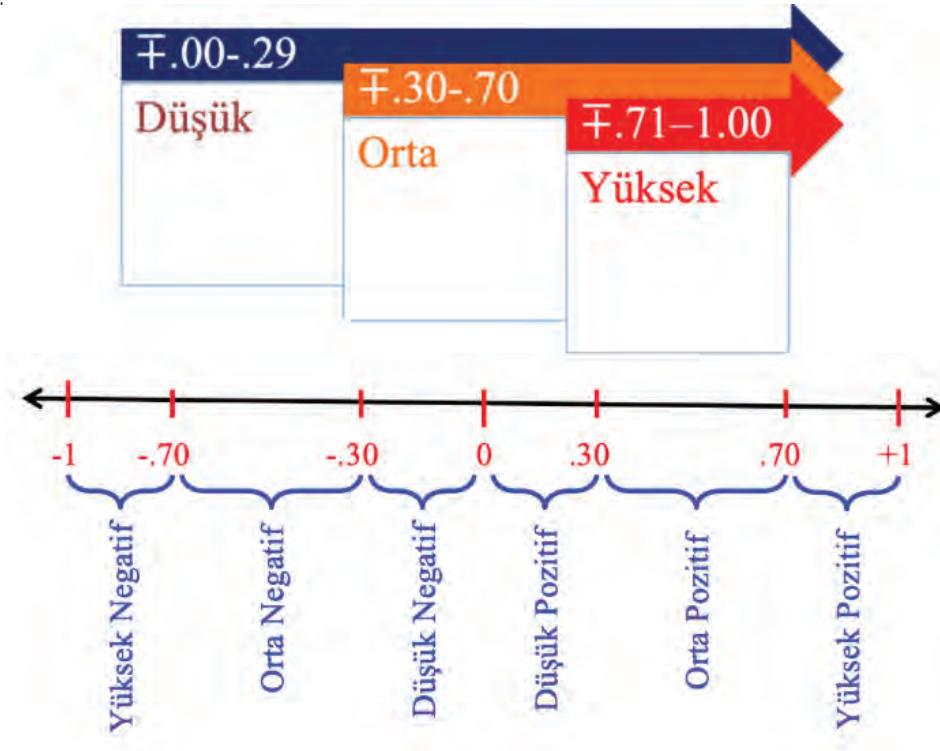
Pozitif korelasyon iki değişken arasında doğru orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders çalışma süresi ile sınav notu ya da gelir ile tüketim arasında pozitif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir. Negatif korelasyon, iki değişken arasında ters orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders süresi ile dikkat ya da yükseklik ile sıcaklık arasında negatif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir. ± 1 mükemmel korelasyon

anlamına gelir ancak +1 mükemmel doğru orantılı ilişki anlamına gelirken, -1 ise mükemmel ters orantılı ilişki anlamına gelir. Diğer taraftan sıfır korelasyon iki değişken arasında sistematik bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Bu duruma mükemmel ilişkisizlik de denir. Örneğin öğretmenlerin boyları ile aylık ücretleri arasındaki korelasyonun sıfır olması beklenen bir durumdur.



Şekil 2 : Korelasyonun temel kavramları

Korelasyon katsayısı hakkında kabaca iki tür belirleme yapmak gerekir. Bunlardan birincisi yön, diğeri ise miktardır. Yön, negatif ya da pozitif; miktar ise kabaca düşük, orta ya da yüksek olarak değerlendirilir. Miktar için kesin sınırlar olmamakla birlikte alanyazında genellikle kabul gören aralıklar Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: Korelasyonun miktarı

Not 1: Korelasyon mutlak değer olarak değerlendirilmelidir. Bir korelasyon katsayısının negatif ya da pozitif olması büyüklük-küçüklük belirtmez, yön bildirir.

Not 2: Korelasyon katsayısı ile neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Değişkenler arasında doğru ya da ters orantılı ilişki olması, söz konusu değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin varlığı anlamına gelmez.

2.4. GEÇERLİLİK SORGULAMA YÖNTEMLERİ

Geçerlilik sorgulama yöntemleri Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4 : Geçerlilik yöntemleri sınıflaması

2.4.1. Kapsam Gezerliliği

Kapsam gezerliliği özellikle başarı testlerinde aranan bir gezerlilik sorgulamasıdır. Eğitimde öğretmen bir program dâhilinde önceden belirlenen davranışları kazandırmayı amaçlar. Belirli bir zaman sonra davranışların ne kadarının kazanıldığını belirlemek isteyen öğretmen, geliştirdiği testte öğretime konu olan içeriğin testte ne ölçüde temsil edildiğini belirlemek durumundadır. Bu anlamda kapsam gezerliliği bir testin ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıyla ilgilidir. Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın test, kapsamı açısından ölçmeye konu olan davranışları yeterli ve dengeli bir biçimde temsil etmelidir. Bir testin kapsam gezerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için;

1. Testteki soruların/maddelerin ölçülecek özellikler evrenini (konu kapsamını/içeriği) yeterli ve dengeli bir biçimde ölçüyor olması,
2. Her bir sorunun/maddenin ölçmek istediği özelliği doğrudan ölçmesi, diğer bir deyişle kazanımla doğrudan ilgili olması gerekir.

Testin kapsam gezerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için bu iki kriter birden sağlanmalıdır.

Kapsam gezerliliği sorgulama yöntemleri:

2.4.1.1. Mantıksal/Rasyonel Yöntemler:

Bu yöntemler, belirtke tablosu hazırlanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır.

Belirtke tablosunun hazırlanması: Bir kapsam gezerliliği sorgulamasında öncelikle ölçmeye konu olan kapsam dâhilindeki davranışların belirlenmesi gerekir. Bu noktada en çok kullanılan yöntemlerden biri belirtke tablosu hazırlamaktır. Öğretmen satırlara davranışları, sütunlara hedefleri yazar; belirlediği madde sayısı doğrultusunda davranış ve hedefleri yeterli ve dengeli bir biçimde temsil eden alanları seçer.

Tablo 2 :Belirtke tablosu örneği

Konular	Hedefler						Toplam
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
1. Ölçme ve değerlendirimin temel kavramları							%43,3
1.a. Ölçme ve değerlendirimin eğitim sistemi içindeki yeri		1				1	2
1.b. Eğitimde paradigma değişimi ve bu değişimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansımaları	1			2			3
1.c. Ölçme, değerlendirme ve ölçütün kavramsal temelleri		2					2
1.d. Ölçme türleri		1					1
1.e. Ölçüt türleri	1					1	2
1.f. Değerlendirmenin amaca göre türleri		1			1	1	3
2. Bir ölçme aracında bulunması gereken psikometrik nitelikler							%56,7
2.a. Geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik kavramsal temelleri		1					1
2.b. Ölçmede hata kavramı	1						1
2.c. Hata türleri		1		1			2
2.d. Geçerlilik ve güvenilirlik ile hata ilişkisi						1	1
2.e. Geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili temel kavramlar		1	2				3
2.f. Geçerlilik sorgulama yöntemleri		2		1			3
2.g. Güvenilirlik kestirim yöntemleri	1	1	1			1	4
2.h. Geçerliliği ve güvenilirliği artırma yolları		1		1			2
TOPLAM	4	12	4	5	1	5	30

Uzman görüşüne başvurulması: Uygulamada uzman ile kastedilen öncelikle ölçme ve değerlendirme tekniklerini de bilen bir alan uzmanıdır. Uzmanla belirtke tablosu ve maddeler sunulur, uzmandan soruların/maddelerin konu kapsamını yeterli ve dengeli bir biçimde ölçme durumunu ve soruların/maddelerin kazanımlarla doğrudan ilgili olma durumunu değerlendirmesi istenir.

2.4.1.2. İstatistiksel Yöntemler:

Uzmanlardan alınan dönütler betimsel/muhakemeye dayalı bir yolla çözümlenebilir ya da uzmanların “uygundur/uygun değildir” ya da “uygundur/düzeltilme gerekir/soru kullanılmamalıdır” vb. biçimde değerlendirme yapması istenebilir. Uzmanlardan ikinci yolla dönüt istenmişse uzmanlar arasında uyum olup olmadığı, çeşitli istatistiksel yöntemlerle test edilir. Alanda uzmanlar arasında uyumu test eden pek çok indeks bulunmaktadır.

2.4.2. Ölçüt Dayanaklı Geçerlilik

Ölçme aracından elde edilen puanların ölçüt bir puanla (testin tahmin etmeye çalıştığı ve geçerliliği yüksek bir puan) karşılaştırılarak, geliştirilen ölçme aracının geçerliliğine ilişkin nitelendirme yapılır.

2.4.2.1. Yordama Geçerliliği:

Yordama, tahmin demektir ancak her tahmin yordama değildir. Bir tahminin yordama olabilmesi için elde geçerli ve güvenilir bir veri olması ve bu verinin sınılanabilir, sayısal nitelikte, belirli analizlere tabi tutuluyor olması gerekir. Diğer bir deyişle yordama, eldeki bu nitelikteki veriden yola çıkarak geleceğe, henüz gerçekleşmemiş bir olguya ilişkin yapılan tahmindir.

Ölçme araçlarının çoğunda bireylerin gelecekteki davranışlarının kestirilmesi söz konusudur. Yordama geçerliliği, ölçme aracının bu kestirim işini ne ölçüde doğru ve isabetli yaptığı ile ilgili bir sorgulamadır. Özellikle iki amaçla uygulanan ölçme araçlarının yordama geçerliliğinin yüksek olması istenir. Bunlar seçme ya da yönlendirme amaçlı kullanılan testlerdir. Seçme amaçlı testlere YKS, KPSS, LGS vb. araçlar; yönlendirme amaçlı testlere ise alan seçiminde ve/veya bir üst öğretim kurumuna yönlendirmek için uygulanan yetenek testleri, ilgi envanterleri, mesleki kişilik envanterleri vb. örnek olarak gösterilebilir.

Yordama geçerliliğinde ölçme aracından elde edilen puanlar, ölçme aracının tahmin ettiği puanla (ölçüt puan) karşılaştırılır ve tahminin ne ölçüde doğru olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçüt puan testin tahmin etmeye çalıştığı özelliktir. Yordama geçerliliğinde ölçüt puan gelecekte belli olacağından beklemek gerekmektedir. Yordama geçerliliğinde geçerlilik katsayısının 0 ile +1 arasında değişmesi beklenir.



Şekil 5: Bir yordama geçerliliği çalışma örneği

Yordama geçerliliğinde en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir. Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır: Ölçüt;

1. Ölçme aracının yordamaya çalıştığı değişkenle doğrudan ilgili olmalı, ölçme aracı hangi özelliği kestirmeyi amaçlıyorsa onun doğrudan bir temsili olmalıdır.
2. Kararlı olmalı, günden güne değişmemelidir. Kendisi kararsız olan bir özellik hiçbir araçla yordanamaz.
3. Bireylerin özelliğini gerçekten yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt olmalıdır. Söz gelimi okulda alınan notlar bir ölçüt olarak alınmışsa öğrencilere verilen notlara başarının dışındaki etmenler etki etmemelidir.
4. Kolay elde edilebilir ve ekonomik olmalıdır.

2.4.2.2. Zamandaş Geçerlilik:

Bu geçerlilik türü alanyazında hâlihazır geçerlilik, benzer ölçekler geçerliliği, uygunluk geçerliliği adlarıyla da anılmaktadır.

Zamandaş geçerlilik sorgulamalarında ölçüt puan eş zamanlı olarak elde edilebilir. Geliştirilen ölçme aracı ile ilişkili olabilecek nitelikleri ölçen ve geçerliliği yüksek bir aracın puanı ölçüt puan olarak ele alınabilir. Daha sonra geliştirilen ölçme aracı ve ölçüt araç aynı zamanda uygulanıp iki araçtan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenir.



Şekil 6: Bir zamandaş geçerlilik çalışma örneği

Zamandaş geçerliliğinde geçerlilik katsayısının -1 ile $+1$ arasında değişmesi beklenir. Ölçüte bağlı olarak geçerlilik katsayısı ± 1 'e yaklaştıkça artar, 0 'a yaklaştıkça düşer.



Şekil 7: Geçerlilik katsayısı

Zamandaş geçerlilikte de en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir. Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır:

1. Ölçüt; ölçme aracının ölçmeye yöneldiği özellikle doğrudan ilişkili olmalıdır. Bu ilişki doğru orantılı ya da ters orantılı olabilir.
2. Ölçütün geçerliliği yüksek olmalıdır. Geçerliliği yüksek olmayan bir ölçüt puanla bakılacak korelasyonun düşük olması kaçınılmazdır.

2.4.3. Yapı Geçerliliği

Beşerî bilimlerde atılganlık, güvensizlik, içe dönüklük vb. özelliklerin ölçülmesi amacıyla ölçme aracı geliştirmek için önce, söz konusu olan özellik ya da özellikleri belirlemek, yapıyı tanımlamak; daha sonra, tanımlanmış yapıdan sınanabilir denenceler çıkarmak ve çıkarılan denenceleri sınamak için deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapmak gerekmektedir. Yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçirme süreci, temelde testin maddelerine verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.

Yapı geçerliliği, bir testin dayandığı kuramsal temelleri ne derece iyi örneklemediğiyle ilgilidir. İnsan davranışları ve özellikleri çoğunlukla soyut bir yapıya sahiptir. Zekâ, sevgi, merak, sosyal uyum ve ruh sağlığı gibi soyut kavramları psikolojik testlerle ölçebilmek için önce bu kavramların içeriğinin bilinmesi gerekir. Bireyin ne tür davranışlar gösterdiği zaman hangi niteliklerin varlığına ya da yokluğuna karar verilebileceğine ilişkin ölçütler geliştirilmesi gerekmektedir. Yapı geçerliliği bir yandan testin ölçtüğü niteliklerin neler olduğunu araştırma, diğer yandan testi alan kişilerin elde ettikleri puanların ne anlama geldiğini açıklama çabalarıyla ilgilidir. Örneğin bir kişi, geleneksel aile biçimi ile çocuk yetiştirme biçimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir ölçek geliştirip bu ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak istediğinde, geleneksel aile yapısı ve çocuk yetiştirme kavramlarının ne anlamlara geldiğini, ölçme aracındaki maddelerin bu anlamlara uygunluğunu araştırarak yapı geçerliliği konusunda karar verebilir.

2.5. GÜVENİLİRLİK:

Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir; diğer bir ifadeyle bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında gruptaki her bir kişi bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır. Bir testin ölçmek istediği özelliği ölçebilmesi için o testin söz konusu olan özelliği kararlı olarak ölçmesi gerekir. Güvenilirlik çalışmalarının odak noktası şudur: "Eğer kişi iki defa teste tabi tutulursa iki testten aldığı puanlar birbirine benzer midir ya da birbirine ne kadar yakındır?" Bu noktada gözlenen puan, gerçek puan, ölçmenin standart hatası ve güvenilirlik katsayısı kavramlarına değinmek gerekmektedir.

Örneğin; Murat, üç dakikalık bir sözcük çalışmasında 162 sözcük ya da diğer bir ifadeyle dakikada 54 sözcük yazmıştır. Bu puan Murat'ın becerisini ne ölçüde yansıtır? Varsayalım ki dakikada 50 sözcük yazılması yeterli kabul ediliyor. Murat bu düzeyin gerçekten üzerinde midir? Murat geçen hafta dakikada 45 sözcük yazmıştır. Murat'ın bugünkü puanı olan 54, onun kendisini geliştirdiğinin göstergesi midir ya da bir değişim dalgalanması mıdır?

İki ölçüm arasındaki uyumsuzluğun birçok nedeni olabilir. Bir hareketten diğerine, "dikkat ve çaba" değişebilir. Özellikle uzun periyotlarda puan değişmesi, fiziksel büyüme, öğrenme ya da sağlık ve kişilikteki değişimlerden kaynaklanabilir. Yine ikinci ölçümde daha açık soruların kullanılması diğer bir faktör olabilir. İki ölçüm arasındaki puan farklarını yorumlayabilmek için gerçek puan kuramına bakmak gerekir.

Psikometride hata kavramı istenmeyen değişkene işaret eder. Ölçme hataları giderilene kadar sürdürülmeli ve böylece gerçek puan elde edilmelidir. Ancak davranış örneği sınırlı olduğu için gözlenen puan gerçek puandan farklılık gösterir. Buradaki farklılık ölçme hatasıdır. Geleneksel olarak hataların varlığı gözlenen puanın gerçek puandan yüksek ya da düşük olmasına neden olur.

Ölçmenin standart hatası yükseldikçe ölçme işlemi bireylere rastgele puan vermekten farklı olmayacaktır. Bu nedenle ölçme işlemlerinde güvenilirliğin kestirilmesi çok önemlidir.

Güvenilirlik katsayısı 0 ile +1 arasında değişir. Güvenilirlik katsayısı için alanyazında genellikle 0.70 ve üstü ölçütü kabul edilir. Ancak bu değer de çok yüksek bir değer olmadığı, 0.70-0.80 arası güvenilirliğin ancak ön bilgi elde etmek amacıyla kullanılabileceği ifade edilir. Genel yetenek gibi bilişsel özellikleri ölçen testlerde güvenilirlik katsayısının 0.90 ve üzerinde olması arzu edilir.



Şekil 8: Güvenilirlik katsayısı

Güvenilirlik, genellikle birden çok uygulamaya dayalı yöntemler ve tek uygulamaya dayalı yöntemler başlıkları altında ele alınır. Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler altında test-tekrar test ve eş değer (paralel) testler yöntemleri, tek uygulamaya dayalı yöntemler altında ise eş değer yarılar, Kuder-Richardson 20 ve 21 (KR-20, KR-21), Cronbach alfa, Hoyt'un varyans analizi, McDonald omega vb. yöntemler yer almaktadır.



Şekil 9: Güvenilirlik kestirim yöntemleri

2.5.1. Test-Tekrar Test Yöntemi

Bu yöntem ile test güvenilirliğini test etmek için bir test, aynı gruba, belli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır. Daha sonra bireylerin birinci uygulamadan aldıkları puanlarla ikinci uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Elde edilen korelasyon katsayısına kararlılık (devamlılık/istikrarlılık) katsayısı adı verilir.

	Anksiyete Ölçeği Puanları X ₁	Anksiyete Ölçeği Puanları X ₂
Ceren	54	50
Filiz	98	110
Aydın	128	120
Ece	89	80
Deniz	101	101
—	87	85
—	98	106
—	67	59
—	122	119
Dursun	79	82

Kararlılık Katsayısı
Korelasyon (r)
1'e yakın

Şekil 10: Test-tekrar test yöntemi çalışma örneği

Bu yolla test güvenilirliğini kestirmede karşılaşılan önemli bir sorun, testin iki uygulaması arasındaki zaman aralığının ne kadar olması gerektiğidir. Bu soruya kesin bir yanıt vermek olanaksızdır. Aradan geçen zaman, hem ölçme aracının ölçtüğü özellik bakımından yanıtlayıcıların önemli ölçüde değişmelerine hem de birinci uygulamada verilmiş olan yanıtların hatırlanmasına izin vermeyecek bir uzunlukta olmalıdır. Diğer bir ifadeyle iki uygulama arasındaki zamanın belirlenmesindeki temel ilke şudur: Uygulama aralığı, birinci uygulamadaki maddeler hatırlanmayacak kadar uzun; ölçülen özellikte köklü değişimler oluşmayacak kadar kısa olmalıdır.

Aradaki zamanın belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, özelliğin değişim hızıdır. Bazı özellikler daha hızlı değişime açıken bazıları ise daha zor değişir. Örneğin bireylerin genel yetenek düzeylerinin kısa bir zamanda değişmesi pek olanaklı değilken tutumları görece daha kolay değişebilir. Dolayısıyla bir genel yetenek testi için aradaki zaman daha uzun tutulabilirken tutum ölçüğü için daha kısa tutulabilir.

Test-tekrar test yöntemi, başarı testleri için çok tercih edilmemektedir. Çünkü kısa vadede başarı kolay değişebilen, kararsızlık gösterebilen bir özelliktir. Bu yöntem daha çok yetenek testleri, kişilik envanterleri vb. psikolojik ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirlik kanıtlarını üretmek için tercih edilmektedir.

2.5.2. Test Yarılama (Eş Değer Yarılar/İki Yarı Güvenilirliği) Yöntemi

Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede uygulanmış bir test iki eş değer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir. Buradaki en temel sorunlardan biri testin iki eş değer yarıya nasıl bölünmesi gerektiği ile ilgilidir. En sık başvurulan yöntemler: a) İlk yarı ve son yarı b) Tek ve çift c) Rastlantısal yöntemlerdir. İlk ve son yarı yöntemi her test için uygun değildir. Uygun olmadığı durumlar: Testteki;

- maddeler basitten zora doğru sıralanmış ise,
- maddeler konu içeriklerine ya da faktörlere göre kümelenecek yerleştirilmiş ise,
- madde sayısı çok fazla ise.

	Türkçe Testi	X₁YARI	X₂YARI
Deniz	48	20	28
Şebnem	98	50	48
Ufuk	66	32	34
İşıl	88	44	44
Sinem	32	20	12
.....	70	30	40
.....	62	28	34
.....	40	20	20
.....	60	28	32
Sinan	66	36	30

Şekil 11: Test yarılama yöntemi çalışma örneği

Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede, uygulanmış bir test iki eşdeğer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir. Şekil 11'de de yer aldığı üzere iki eşdeğer yarıdan alınan toplam puanlar arasında korelasyon hesaplanır ancak elde edilen katsayı korelasyonun yarı puanlar üzerinden elde edilmesi nedeniyle testin tamamına ilişkin bir tutarlılık bilgisi vermez, yarisına ilişkin verir. Diğer bir ifadeyle elde edilen katsayı eşdeğer yarılarından birinin güvenilirliği olarak kabul edilir. Testin tümüne ilişkin bir güvenilirlik katsayısı Spearman-Brown formülü aracılığıyla hesaplanır. Elde edilen katsayı testin tamamına ilişkin iç tutarlılık bağlamındaki güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilir.

2.5.3. Kuder-Richardson 20 ve 21 Yöntemleri

KR-20 ve KR-21, testin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bilgi verir. Her iki yöntemle de testin iç tutarlılığı değerlendirildiğinden bu yöntemlerden elde edilen katsayıya iç tutarlılık katsayısı adı verilir.

KR-20 ve KR-21 ile güvenilirlik kestirimi, puanlamanın kategorik olduğu ölçme araçları için uygundur. Puanlamanın kategorik olması, doğru yanıtlara 1 puan, yanlış ve boş bırakılan maddelere ise 0

puan vererek puanlamanın yapıldığı ya da maddenin yanıtının iki seçenekli verildiği durumlardır. Testteki maddeler farklı ağırlıklarla puanlanmışsa ya da test puanları şans başarısı için düzeltilmişse bu yöntemler kullanılmaz.

2.5.4. Cronbach Alfa Yöntemi

Ölçme aracının puanlaması çok kategorili ise KR-20 ile aynı mantık üzerine kurulu Cronbach alfa hesaplanır. Elde edilen katsayının ismi yine iç tutarlılık katsayısıdır. Derecelendirme ölçekleri, puanlamanın çok kategorili olduğu araçlara örnek verilebilir.

2.6. GÜVENİLİRLİĞİ VE GEÇERLİLİĞİ ARTIRMA YOLLARI:

Güvenilirlik temelde tesadüfi hatalardan anlık olma durumu ise tesadüfi hata kaynaklarını azaltmaya yönelik eylemler güvenilirliği artıracaktır. Bu yöntem ve eylemler;

1. Bir testteki madde sayısı arttıkça birimler küçüldüğünden duyarlılık artar, bu nedenle hata miktarı azalacağından güvenilirlik artar.
2. Bir ölçme işleminde genel bir ilke olarak puanlayıcı sayısı arttıkça güvenilirlik artar. Birden çok kişinin yaptığı puanlamanın ortalamasını almak, bir kişinin verdiği puandan daha güvenilir olma eğilimindedir.
3. Puanlama nesnelligi, güvenilirliği büyük ölçüde etkiler. Bir testin farklı kişiler tarafından puanlanması ya da aynı kişinin farklı zamanlarda verdiği puanlar arasındaki tutarlılığa puanlama güvenilirliği adı verilir. Bir testten elde edilen puan, puanlayıcıya ya da zamana göre değişmiyorsa testin güvenilirliği artar. Elbette kullanılan ölçme aracının puanlamasının nesnel ve öznel olması bu noktada çok önemlidir. Çoktan seçmeli, derecelendirme ölçeceği, kontrol listeleri gibi araçlar, puanlaması nesnel olan araçlara örnek iken açık uçlu sorulardan oluşan araçlar, mülakatlar vb. ise puanlaması öznel araçlara örnek olarak verilebilir. Öznel araçların puanlama biçiminin mümkün olduğunca standartlaştırılarak nesnel hâle getirilmesi güvenilirlik açısından önemlidir.
4. KR-20 ve KR-21 yöntemlerinde bahsedildiği gibi testteki maddeler açısından homojenlik (benzeşiklik) arttıkça güvenilirliğin artması, diğer taraftan heterojenlik (ayrışıklık) arttıkça güvenilirliğin düşmesi beklenen bir durumdur.
5. Testten elde edilen puanların güvenilirlik kestirimi için veri elde edilecek grubun (örneklem) büyüklüğü arttıkça grubun heterojenleşmesinden dolayı güvenilirlik artar.
6. Maksimum performansı ölçen testlerde ortalama güçlüğe yaklaştıkça ($P = .50$) grup heterojenleşir ve dolayısıyla güvenilirlik artar. Heterojen gruplarda testin ölçmeye konu olan özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt etme gücünün artması beklenir. Grubun ölçülen özellik bağlamında heterojenleşmesi, büyük ölçüde örneklem sayısının artmasına ve bilişsel bir özellik ölçülüyorsa testin ortalama güçlüğe yaklaşmasına bağlıdır.
7. Maddelerin dil bilgisi kurallarına uygun, açık ve anlaşılır yazılması belki de güvenilirliği en çok artıran etmenlerden biridir. Bu koşul sağlanmadığı takdirde diğer koşulların önemi olmayabilir. İyi madde yazarı olmanın temel özelliklerinden biri de ana dili kullanma becerisidir. Dolayısıyla test yazar(lar)ının dil bilgisi ve imla kurallarına uygun bir biçimde maddeleri yazması, maddelerde yoklamak istediklerini yalın ve kısa bir biçimde ifade etmesi gerekir. İdealde bu konudaki temel ilke, bir maddenin tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde anlaşılmasıdır.
8. Öğrencilere test uygulaması öncesinde ve gerekliyse uygulama sürecinde yönerge vermek, test almaya güdülenme ve hazırbulunuşluğun artması açısından önemlidir. Buna yönelik alınacak önlemler özellikle bireyden kaynaklanabilecek hataları asgariye indirir.
9. Fiziksel ortamın ses, sıcaklık, ışık, koku, dikkat dağıtıcı uyarcılar, ergonomi vb. etmenler açısından uygun hâle getirilmesi güvenilirliği artıran bir başka etmenddir. Fiziksel uyarcılar açısından yanıtlama davranışını etkileyebilecek her türlü etmen güvenilirliği düşürecektir. Bu nedenle test uygulayıcılarının test ortamını düzenlemesi gerekir. Özellikle zekâ, başarı gibi bilişsel özelliklerin ölçülmesinde bu etmenlerin önemi daha da artmaktadır.

10. Test, süreli bir test uygulaması ise sürenin yeterli verilmesi gerekir. Bir hız testi değilse tüm katılımcıların maddelerin tümüne ulaşması beklenen bir durumdur. Hız testleri bu durumdan bağımsız olarak değerlendirilebilir.

11. Uygulamada bireylerin dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılması, puanlama ya da veri girişi yapılırken dikkatli ve titiz davranılması ölçme işlemini yapan kişiden kaynaklanabilecek hataları azaltacağından güvenilirliği artırır.

12. Maddelerin teste düzgün yerleştirilmesi, okumayı güçleştirecek bir unsurun bulunmaması; test katılımcısının yaşına, gelişim düzeyine uygun bir punto büyüklüğü kullanılması; baskı hataları bulunmaması vb. etmenler güvenilirliği artırır.

Güvenilirliği artıran faktörler geçerliliği de artırır. Ancak geçerlilik yalnızca tesadüfi hatalardan değil, aynı zamanda sabit ve sistematik hatalardan da etkilenir. O nedenle öğretmenin tesadüfi hataların yanı sıra sabit ve sistematik hatalardan arındırmaya yönelik alacağı tüm tedbirler geçerliliği de artıracaktır.

3. TEST GELİŞTİRME VE MADDE/SORU TÜRLERİ

Test, eğitimde bireylerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına verilen genel bir tanımdır. Bu tanım zaman zaman günlük dilde yalnızca çoktan seçmeli maddelerin bulunduğu ölçme araçları için kullanılsa da test bu belirlemeden çok daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır.

3.1. TEST TÜRLERİ

Tablo 3: Test türleri

Testi Alan Kişi Sayısına Göre	Testin Uygulanış Süresine Göre	Testin Ölçtüğü Niteliğe Göre	Değerlendirme Yaklaşımına Göre	Hazırlanış Biçimine Göre	Veri Toplama Tekniğine Göre
1. Bireysel	1. Süreli	1. Hız testleri	1. Objektif	1. Standart	1. Performans
2. Grup	2. Süresiz	2. Güç Testleri	2. Subjektif	2. Öğretmen yapımı	2. Kağıt-Kalem

3.2. TEST GELİŞTİRME

Önceden belirlenmiş özelliklerin ölçülmesi ile ilgili bir test geliştirilmesi, sistematik işlem basamaklarına uyulmasını gerektirir. Bu basamaklar:

1. Sınavın amacının belirlenmesi (puanların hangi amaçlarla kullanılacağı)
2. Sınavda yoklanacak davranışların belirlenmesi
3. Sınavın kapsayacağı konuların listelenmesi
4. Okulun takviminin ve sınav sonuçlarının kullanılacağı zamanın dikkate alındığı bir sınav gününün belirlenmesi
5. Sınav süresinin belirlenmesi,
6. Belirtke tablosunun hazırlanması
7. Soru/madde türlerinin belirlenmesi [Soru/madde türleri sınavda kullanılacak davranışlara göre belirlenir. Bir sınavda tek bir soru/madde türü kullanılabileceği gibi birden fazla da kullanılabilir (soru/madde çeşitlemesi).]
8. Soru/madde sayısının belirlenmesi
9. Sınavda kullanılacak soruların/maddelerin "ortalama güçlüğü" ve "güçlük dağılımının" belirlenmesi
10. Soruların/maddelerin yazımında, redaksiyonunda ve teste alınacak soruların/maddelerin seçiminde izlenecek yolun belirlenmesi
11. Cevap anahtarının ve puanlama yönteminin belirlenmesi

12. Ölçme aracını yazma ve çoğaltma yönteminin belirlenmesi
13. Sınavın uygulanma kurallarının belirlenmesi (yönerge yazılması)
14. Sınavın uygulanması
15. Test ve madde istatistiklerinin hesaplanması

3.3. BAŞARININ ÖLÇÜLMESİNDE YÖNTEMLER



Şekil 12: Ölçme araç ve yöntemleri

3.3.1. Geleneksel Ölçme Yöntemleri:

3.3.1.1. Doğru-Yanlış Maddeleri:

Cevaplayıcının verilen ifadelerin doğru mu, yanlış mı olduğunu belirlemesinin istendiği madde türüdür. Doğru-yanlış maddelerinde verilen bir tür "önerme"dir.

Cumhuriyet 1920 yılında kurulmuştur. (D) (Y)

Şekil 13: Doğru-yanlış test maddesi örneği

Çoktan seçmeli madde türünden sonra en çok kullanılan ikinci madde tipidir. Genellikle öğrencinin bilimsel gerçekleri, tarihî olayları, kesin yargıları tanıması ve hatırlaması; olguları ve gerçekleri kişisel yargı ve görüşlerden ayırt etmesi ölçülmek istendiğinde kullanışlıdır.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajları: a. Şans başarısı olasılığı yüksektir. b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez. c. Öğrenme eksikliklerini belirleyemez. d. Yanlış üzerinden öğretim yapılmaz. e. Her derste/konuda kesin yanlış denebilecek durumları belirlemek zordur.

Doğru-Yanlış Maddeleri Yazım Kuralları:

- Her madde tek ve belirli bir fikri belirtmelidir. Özellikle aynı maddede biri doğru, öteki yanlış iki fikir ifade etmekten kaçınılmalıdır.
- Doğru yanlış maddesi, kesinlikle doğru ya da kesinlikle yanlış olmalıdır. Maddenin doğruluğu ya da yanlışlığı, başka bir açıklamaya gerek kalmadan belirlenebilmelidir.
- Bir maddenin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda ya da aldatıcı bir noktada olmamalıdır. Bir yargı temelden yanlış olmalıdır.
- Mümkün olduğunca olumsuz ifade kullanılmamalıdır. Özellikle iki olumsuz ifadede kesinlikle kaçınılmalıdır.
- Kanı ifadeleri kendiliklerinden doğru ya da yanlış olmadığından bir kaynağa dayandırılarak verilmelidir. Belli bir kaynağa ya da bir otoriteye dayandırılmadan verilen kanı ifadelerinin yer aldığı maddelerin ayırt etme gücü sıfır ya da negatif olma eğilimindedir.

- Bir maddenin ifadesi kısa, açık ve yalın olmalıdır. Madde, sorulan ana fikrin doğruluk ya da yanlışlığının belirlenmesi için gerekli olmayan ayrıntılarla uzatılmamalıdır.
- Okuduğunu anlama süreçlerinin ilk basamağı, metin içerisinde açıkça verilmiş bilgiden doğrudan çıkarım yapmadır. Bir metne bağlı olarak yanıtlanan doğru-yanlış maddelerinin anlam geliştirme, yorumlama, değerlendirme gibi daha üst düzey okuduğunu anlama süreçlerine yönelik olabilmesi için, metindeki cümleler aynen yazılmamalıdır.
- Öğrencinin bir maddede ifadenin doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermesi gerektiğinde özellikle vurgulanmak istenen bir sözcük/terim vs. varsa altı çizilmelidir.
- Doğru-yanlış maddesinin yanlış olduğu durumlarda, öğrencinin şansa puan almasını engellemek amacıyla ifadeyi düzeltmesi ya da yanlışlığın ne olduğunu belirtmesi istenebilir.
- Doğru-yanlış maddeleri aynı kapsamdan geliyorsa ortak bir soru kökü altında birleştirilebilir.
- Doğru ve yanlış maddeler, testte belirli bir örüntüye göre yerleştirilmelidir. Maddelerin sıralanışı, baştan itibaren iki doğru bir yanlış, bir doğru iki yanlış gibi bir örüntü gösterirse öğrencilerin bunu fark edebilir. Bu nedenle doğru ve yanlış maddelerin testteki sıralanışı rastgele olmalıdır.
- Doğru ve yanlış maddelerin ifadesi yaklaşık olarak aynı uzunlukta olmalıdır.
- Bir doğru-yanlış testindeki doğru ve yanlış maddelerin sayısı, yaklaşık olarak birbirine eşit olmalıdır.
- Maddeleri işaretleme yöntemi, öğrenciye açık ve anlaşılır bir biçimde açıklanmalıdır.
- Maddeler mümkün olduğunca kısa yazılmalı, basit cümle yapısı tercih edilmeli, özellikle "ve" gibi bağlaçlara dikkat edilmelidir.
- Olumsuz anlama sahip bir sözcük ya da ifade varsa altı çizilmelidir.
- İpucu vermektan kaçınmak gerekir. "Asla, daima, hiçbir, tümü" vb. ifadelerin yanlış olma olasılığı yüksek iken "genellikle, çoğunlukla, bazen, zaman zaman, sıklıkla" vb. ifadelerin ise doğru olma olasılığı yüksektir.
- Üst düzey becerileri yoklamak için tablo, grafik, harita ya da okuma parçası gibi bir öncülün kullanılması önerilir.

3.3.1.2. Eşleştirme Maddeleri:

Eşleştirme maddeleri, iki grup hâlinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir.

Yönerge / Açıklama

Yönerge: Aşağıdaki "A" sütununda Türkiye Cumhuriyeti tarihi ile ilgili bazı önemli olaylar, "B" sütununda ise bu olayların geçtiği yıllar verilmiştir. Bir olayın hangi yılda geçtiğini kararlaştırdıktan sonra, o yılın önündeki harfi, olayın solundaki boşluğa yazınız. "B" sütunundaki bir tarih, bir veya birden fazla kez kullanılabilirdiği gibi, hiç kullanılmayabilir.

Öncüller / Maddeler

A Sütunu

C	1. Osmanlı Meclis-i Mebusan'ın son toplanması
D	2. Ankara'nın başkent olması
H	3. Tek dereceli seçimlerin ilk kez yapılması
C	4. TBMM'nin açılması
D	5. Lozan Antlaşmasının imzalanması
D	6. Cumhuriyet'in ilanı
C	7. Sevr Antlaşmasının imzalanması

B Sütunu

A.	1918
B.	1919
C.	1923
D.	1925
E.	1928
F.	1930
G.	1934
H.	1936
I.	1946

Muhtemel cevaplar / Seçenekler

Şekil 14: Eşleştirme test madde örneği

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistemik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajları: a. Şans başarısı olasılığı yüksektir. b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez.

Eşleştirme Maddeleri Yazım Kuralları:

- Her eşleştirme soru grubunda yönerge/açıklama yazılmalıdır. Yönergede eşleştirmeye konu olan kapsam belirtilmeli, öncüllere ve seçeneklere nelerin konulduğuna değinilmelidir. Eşleştirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilmelidir.
- Seçeneklerin kullanılıp kullanılmayacağı, birden fazla kez kullanma durumu belirtilmelidir. Bir eşleşme takımındaki öncüller ile cevaplar eşit sayıda olmamalıdır. Eğer eşit sayıda olursa öğrenci, hemen ilk bakışta bildiklerini eşleştirecek; geri kalan öncüllerin cevaplarını da tahmin edecektir.
- Eşleştirmede ortaokul ve üstü öğretim kademelerinde öncülün başında bir boşluk bırakılarak öğrencilerden seçeneğin harfini yazmaları istenebilir. İlkokul düzeyinde ise öğrencilerden öncüllerle seçenekler arasında oklarla eşleştirme yapmaları istenebilir.
- Okul öncesinde, özel eğitimde eşleştirme şekillerle ya da resimlerle/fotoğraflarla yapılabilir.
- Bir eşleştirme maddesinde yer alan öncüller ile seçeneklerin her biri homojen (benzeşik) öğelerden oluşmalıdır. Diğer bir ifadeyle aynı kapsamdan gelmelidir.
- Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı ve öncüller sütunu sayfanın sol tarafına, cevaplar sütunu ise sayfanın sağ tarafına yerleştirilmelidir. Böyle olması, cevaplama zaman kaybını önler ve cevabın seçimini kolaylaştırır.
- Bir eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı, en az 6, en çok 15 olmalıdır. Madde sayısının 6'dan az olması, salt tahminle doğru cevabın bulunma olasılığını artırır. 15'ten çok madde kullanıldığında ise cevaplayıcıların doğru olarak eşleştirecek ifadeleri ayıklayıp seçmeleri çok zaman alır. Üstelik madde sayısı arttıkça öncüller ile cevaplar takımının benzeşikliğini sağlamak giderek güçleşir.
- Maddelerin tümü aynı sayfada bulunmalıdır. Aksi hâlde cevabın seçimi güçleşir.
- Cevapların seçileceği sütun, bir kelime listesi ise alfabetik sıraya göre düzenlenmelidir.
- Bu şekilde düzenlenen eşleştirme maddeleri öğrencilerin hatırlama düzeyi dışında, kavrama düzeyindeki öğrenmelerinin de yoklanabileceğine ilişkin örnektir. Örneğin; grafik, tablo, metin, harita.

3.3.1.3. Çoktan Seçmeli Maddeler:

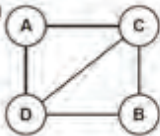
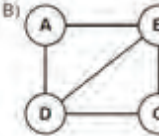
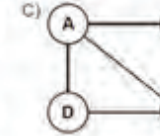
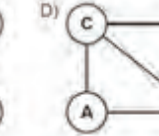
Soru 24 BÖLGELER ARASI BAĞLANTILAR

	A	B	C	D
A	0	0	1	1
B	0	0	1	1
C	1	1	0	1
D	1	1	1	0

Öncül

Yukarıda verilen tablo aşağıdaki şekillerden hangisine ait olabilir?

Doğru yanıt

A)  B)  C)  D) 

Seçenekler

Çoktan seçmeli madde

Şekil 15: Çoktan seçmeli test maddesi örneği

Çoktan Seçmeli Maddelerin Özellikleri:

- Hazırlaması zor ancak puanlaması kolaydır.
- Puanlama objektiftir.
- Üst düzey bilişsel becerilerle ilgili madde yazmak zordur. O yüzden yazılan maddeler genellikle bilgi, kavrama ve uygulama basamakları düzeyindedir.

- Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle sentez düzeyinde soru sormak olanaklı değildir. Bir test yalnızca çoktan seçmeli maddelerden oluşuyorsa yaratıcılığın denetlenmediği yönünde haklı bir eleştiri vardır.
- Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle puanlara şans başarısı karışma ihtimali vardır.
- Çok sayıda soru sorulabilir.
- Sistemik hata karışma ihtimali çok düşüktür.
- Çeldirme mantığı temellidir.



Şekil 16: Çoktan seçmeli madde türleri

Çoktan Seçmeli Madde Yazım Kuralları:

- İdeal bir çoktan seçmeli maddede, bilen bir öğrenci, seçenekleri görmesine gerek kalmaksızın doğru cevabı verebilmelidir.
- Öğrencinin sözcük dağarcığında bulunmayan, henüz öğrenmediği sözcük, kavram, terim vb. kullanılmamalıdır.
- Bir durum resim ya da fotoğrafla anlatılabildiğinde, uzun cümleler kurmak yerine görsellerden yararlanılabilir.
- Gereksiz görsel kullanılmamasına da özen gösterilmelidir. Görsel çıkarıldığında anlamca bir kayıp oluşmuyorsa o görsel kullanılmamalıdır.
- Bir maddeyi okuyan bir öğrenci öğretmenin zihninden geçeni keşfetmek zorunda değildir.
- Bazı öğretmenler karışık bir dille madde yazdığında sorunun zorlaşacağını düşünür. Oysa bu oldukça yanlış bir yöntemdir. Karışık bir dil yerine açık ve kolay anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Bir çoktan seçmeli maddeyi zorlaştırmak isteyen öğretmen temelde iki yöntem kullanabilir: a. Çeldiricileri doğru yanıtla yaklaştırmak (güçlendirmek) b. Davranışı üst düzey becerileri ile ölçen bir formda hazırlamak.
- Seçeneklerde gereksiz sözcük tekrarı kaçınılmalıdır. Tekrar edilen sözcük madde köküne alınabilir.
- Bir maddenin doğru yanıtı, başka bir maddenin kökünde ya da seçeneklerinde bulunmamalıdır.
- Seçeneklerin hepsi birbirleriyle tutarlı ve ayrı gramatik yapıya sahip olmalıdır. Seçenekler ifade bakımından birbirinden farklıysa çoğu durumda bu öğrencilere ipucu veren bir yapı sergiler. Özellikle eklerin kullanımına dikkat etmek gerekir.

- İpucu vermekten kaçınmak gerekir. “Bazen, çoğunlukla, genellikle, sıklıkla ya da zaman zaman” vb. ifadelerin doğru olma olasılığı yüksek iken “hiçbir zaman, asla, daima, hepsi, hiçbiri, her zaman, tümü” vb. ifadelerin de yanlış olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle bu tür sözcükler seçeneklerde kullanılmamalıdır.
- Birbirinin tam zıttı olan durumların seçeneklerde verilmesi çoğunlukla uygun değildir. Çünkü genellikle ikisinden biri doğrudur. Şans başarısı artar, geçerlilik ve güvenilirlik düşer.
- Seçenekler yazılırken anlamca birbirini içeren/kapsayan ifadelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir.
- Seçeneklerin uzunlukları birbirine eşit olmalıdır. Özellikle doğru cevabın daha uzun ya da daha kısa olmamasına özen gösterilmelidir.
- Doğru cevaplar teste dağıtılırken dikkat edilmeli, doğru cevapların bir örüntü göstermemesi sağlanmalıdır.
- Çoktan seçmeli maddelerde seçenek sayısı genellikle 4 ya da 5 olsa da seçenek sayısını belirleyen temel faktör öğrencinin, içinde olduğu gelişim dönemidir. Lise ve daha üstü öğretim düzeylerinde 5, ortaokul düzeyinde 4 ve ilkokul düzeyinde 3 seçenek kullanılabilir.
- Seçenekler bir sıra ile verilmelidir. Seçenekler kelime ise alfabetik; sayı ise büyüklük olarak sıralanmalıdır.
- Hangi özellik ölçülürse ölçülsün, çoktan seçmeli madde yazımının bütün aşamalarında hem madde kökünde hem de seçeneklerde dil bilgisi ve imla kuralları konusunda yüksek bir titizlik ve özen göstermek çok önemlidir. İyi bir madde yazarı; a. madde yazılan alanı çok iyi bilmeli, b. madde yazma teknik ve yöntemlerinden haberdar olmalı, c. maddelerin yazılacağı dili kullanmada becerikli olmalı, d. testin uygulanacağı öğrencilerin gelişim düzeyini çok iyi bilmelidir.
- Çoktan seçmeli maddelerde seçeneklerin baş harfleri büyük olmalıdır.
- Bir madde kökü ile seçenekleri aynı sayfada olmalıdır. Bu durum ortak köke dayalı maddeler için de geçerlidir.

3.3.1.4. Ortak köke dayalı madde grubu yazılacaksa hangi soruların ortak köke göre yanıtlanacağı belirtilmelidir. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular ölçme/psikometri alinyazında genellikle uzun yanıt gerektiren maddeler ve yanıtı sınırlı maddeler olarak ikiye ayrılır. Ancak bu testler sahada genellikle yazılı yoklama (essay), kısa yanıtı, boşluk doldurma (cümle tamamlama) ve sözlü yoklama olarak geçmektedir.

3.3.1.4.1. Yazılı Yoklama (Essay):

Yazılı yoklamaların temel özellikleri: Cevaplayıcıların sorulara cevap verme konusunda sınırsız bir özgürlükleri vardır. Sınırsız cevap özgürlüğünün hem avantajı hem de dezavantajı bulunmaktadır.

Avantajı: Öğrencinin yalnızca sahip olduğu bilginin değil, zihninin nasıl işlediğinin de anlaşılmasının sağlanmasıdır.

Dezavantajı: Öğrenci sınırlı bir bilgiye sahipse soruyla ilgisi olmayan, aklına estiği gibi uzun cevaplar yazabilir.

- Sınırsız cevap özgürlüğü, anlatım becerisi iyi olan öğrencilere bir avantaj sağlayabilir.
- Bu sınav türü, dünyada en eski ve günümüzde de öğretmenlerin hâlâ en çok tercih ettiği testlerden biridir. Bunun iki nedeni vardır: a. Pratik nedenler: Hazırlaması kolaydır. b. Eğitsel nedenler: Üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için geleneksel yöntemler arasında en avantajlı yazılı test etme yoludur.
- Yazma, problem çözme, bilgileri organize etme, analiz vb. özgün bir ürün ortaya koyma (yaratıcı düşünme), eleştirel düşünme, yeni durumlara beceriyi transfer etme, analitik düşünme, bilimsel düşünme, hipotez oluşturma ve neden-sonuç ilişkilerini açıklama, veri düzenleme, güçlü ve zayıf yönleri belirleme gibi becerileri ölçmek için çok kullanışlıdır.

- Çok fazla soru sorulamaması (okuma ve yazma eylemlerinin süreler arasında ortalama 10 kat fark bulunmakta) bir dezavantajdır.
- Puanlar sadece öğrencinin sahip olduğu bilgiyi değil; öğrencinin anlatım biçimini, yazı güzelliğini, bilgisini örgütlenme biçimini de yansıtır. Bu ise ölçme sonuçlarındaki sistematik hata miktarını artırabilir.
- Puanlama öznelliği belki de en önemli dezavantajdır.

Yazılı Sınavlarda Nesnelliği Artırma Yolları:

- Ayrıntılı bir cevap anahtarı çıkarılmalıdır. Öğrenci ne yaparsa kaç puan verileceğinin belirlenmesi gerekir.
- Bütüncül (holistik) ya da analitik rubrik hazırlanabilir.

3.3.1.4.2. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı testler; öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği sorulardan oluşur. Kısa cevaplı testler, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasını büyük ölçüde engelleyecek bir özelliğe sahiptir. Bundan ötürü cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır. İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanmasını genellikle nesnel kılar. Kısa cevap, soru cümlesi ya da eksik cümle yapısında olabileceği gibi hatırlama ya da tanımayı gerektiren bir yapıda da olabilir.

- Konu kapsamı bakımından homojen bir yapıda ise konunun gruplandırılarak sorulması daha uygun olacaktır.
- Uzun cevap gerektiren sorularda olduğu gibi bu soru türünde de ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Öğrencilerin verecekleri cevap çeşitliliğinin öğretmenin hazırladığı cevap anahtarından her zaman daha fazla olacağı göz önüne alındığında, anahtarın zümrece hazırlanması önerilebilir.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajı: İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesidir.

3.3.1.4.3. Cümle Tamamlama Soruları:

Cümle tamamlama, kısa cevaplı/sınırlı cevap gerektiren soru grubudur. Bu tür sorularda öğretmen önemli gördüğü bir cümleyi alır, kritik gördüğü bir ya da birden fazla yeri çıkarır ve yerine bir boşluk koyarak öğrenciden o cümleyi anlamlı bir biçimde tamamlamasını ister. Cümle tamamlama soruları boşluk doldurma olarak da adlandırılır.

- Hazırlanması oldukça kolaydır. Bu yargı, özellikle kim, ne, nerede, ne zaman? sorularına cevap olabilecek olgusal bilgileri ölçmeye yönelik soruların yazılmasında geçerlidir.
- Cümleler ders kitabından aynen alınmamalı, öğretmen kendi sözcükleriyle soruları yeniden yazmalıdır.

Avantajları: a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır. b. Soru sayısı artırılabilir. c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajı: İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesidir.

Cümle Tamamlama Soruları Yazım Kuralları:

- Her kısa cevap maddesi, tek bir doğru cevabı olacak biçimde yapılandırılmalıdır. Tartışma götürecek, yoruma açık durumların soru yapılmasından kaçınılması ve sorunun ifadesinin açık, net ve anlaşılır olması gerekir.
- Bir maddenin ifadesinde, o maddenin cevabının bulunmasını sağlayacak ipuçlarının verilmesinden kaçınılmalıdır. Doğru cevabın verilmesinde kullanılacak ipucu, maddede verilen gereksiz bir bilgi ya da cümlenin gramer yapısı olabilir.
- Maddenin cevabında birden çok ayrıntı varsa o ayrıntıların her birine ayrı puan vermek gerekir.
- İlköğretimde cevapların ayrı bir cevap kâğıdına işaretletilmesi uygun görülmezken bu durum ortaöğretimde herhangi bir sakınca oluşturmamaktadır.
- Bir cümlede çok sayıda boşluk bırakılmamalı ve cümlelerden sadece anahtar niteliğindeki anlamlı ve önemli sözcükler çıkarılmalıdır. Eksik cümle istenileni anlatacak biçimde yapılandırılmış olmalıdır.

3.3.1.4.5. Sorular bütün öğrencilerin aynı anlamı çıkarabileceği şekilde özenli bir dil kullanılarak hazırlanmalıdır. Sözlü Yoklama:

Sözlü sınavlar çok iyi organize edilse/kurgulansa dahi ciddi bir ölçme hatası barındırma potansiyeline sahiptir. Ancak bütün bu potansiyel sınırlılıklarına rağmen sözlü yoklamalar özellikle dile dayalı becerilerin ölçülmesi için geleneksel yöntemler içindeki tek türdür. Örneğin; sözlü anlatım, diksiyon, yabancı dil dersinde konuşma, solfej ve şarkı söyleme vb.

- Sorular sözlü olarak sorulur ve cevap sözlü olarak verilir.
- Öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı ve devamlı bir etkileşim vardır.
- Bireysel bir test olması nedeniyle her öğrenciye ayrı soru sorma zorunluluğu vardır.
- Bireysel bir test olması nedeniyle tüm öğrencileri test etmek için gereken süre oldukça fazladır.
- Öğrencinin cevaplarını gözden geçirme şansı yoktur.
- Cevaplama çoğu zaman üzerinde düşünmeye ve tasarlamaya olanak olmadan yapılır.
- Puanlama hemen yapılır. Bu ise cevabın doğruluğunun genel izlenimle yapılmasına neden olur.
- Öğrencinin ayağa ya da tahtaya kaldırılması kaygı vb. bireyden kaynaklanan hata miktarını artırabilir.
- Öğretmenin ölçme sonucuna sistematik hata karıştırma olasılığı yükselir.
- Sözlü anlatım becerisi iyi olan bir öğrenci, iyi olmayan bir başka öğrenciden daha az biliyor olsa da yüksek puan alabilir.
- Öğrencinin kılık-kıyafeti, diksiyonu, hâl ve hareketleri puanlamaya artı ya da eksi yönde etki edebilir.
- Çok fazla soru sorulamayacağı için kapsam geçerliliği problemi olabilir.

Sözlü Yoklama Uygulama Kuralları:

- Sözlü sınavların yapılacağı gün ve saat, yazılı sınavlarda olduğu gibi ilan edilmelidir.
- Sorular önceden hazırlanmalıdır. Soruların seçiminde amaca uygunluğa ve her öğrenciye benzer güçlükte soru belirlenmesine dikkat edilmelidir.
- Cevap anahtarı hazırlanmalıdır.
- Sınavın yapılması aşamasında öğrencilerin kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Hazırbulunuşluk artırılmalıdır.
- Basit olan sorudan başlanmalıdır.
- Kayıt altına alın(a)mıyorsa puanlama hemen yapılmalıdır.
- Puana ilişkin dönüt hemen verilmelidir.
- Puanlamada sistematik hata kaynaklarına karşı dikkatli olunmalıdır.

Not: Yoklanacak olan davranışlar, yazılı sınav türleriyle de yoklanabiliyorsa sözlü yoklama yapmaktan kaçınılmalıdır.

Genel Değerlendirme:

Her madde/soru türünün avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Dezavantajları asgariye indirmenin yolu madde/soru çeşitlemesi yapmaktır ancak özellikle ilkokulda, çocukların gelişim süreçleri de dikkate alındığında, madde/soru çeşidi sayısını çok artırmamak gerekir.

Geleneksel test etme yaklaşımları ürün odaklıdır. Eğitim sürecinde ürün elbette önemlidir ancak ürün kadar öğrencinin süreçte bilgiyi nasıl yapılandığına izlenmesi de beklenen ürünün ortaya konulabilmesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle geleneksel ölçme yöntemleri, destekleyici yöntemlerle (alternative assessment) desteklenmelidir.

3.3.2. Destekleyici Değerlendirme Yaklaşımları:

3.3.2.1. Portfolyo:

Öğrencinin bir bütün olarak gelişim ve öğrenme süreci ile ürünlerini gösteren, aynı zamanda değerlendirilmesini de sağlayan sistemli ve amaçlı olarak oluşturulmuş dosyalardır. Portfolyo ile amaçlanan, öğrenciyi çok yönlü olarak ve öğrencinin gelişimini bir süreç olarak izlemek ve

değerlendirmektir. Portfolyo ile öğrencinin öz geçmişi, ilgileri, tutumları, becerileri, yetenekleri, öğrenme biçimi, sosyal özellikleri vb. özelliklerinin tanınması amaçlanır. Sürecin paydaşları; öğrenci, öğretmen, arkadaş, aile ve iletişimde olduğu diğer kişilerdir. Öğrencinin yalnızca okulda değil; aile ortamında, oyun ortamında ve dış çevrede tanınması amaçlanır.

- Portfolyo öğrencinin yaptığı çalışmaların bir araya getirildiği herhangi bir çalışma dosyası değildir.
- Öğrenciyi başarılı/başarısız olarak sınıflandırmayı sağlayan bir araç değildir.
- Öğrencilerin özelliklerini birbirleri ile karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuş araçlar değildir.

Öğrenci portfolyosunun kabaca iki türü vardır:

- Süreci yansıtan portfolyo: Öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini yansıtır. Öğrencinin başlangıçtaki ve süreçteki çalışmalarını, karşılaştığı güçlükleri ve öğrenme ürünlerini içerir.
- Ürünü yansıtan portfolyo: Öğrenme sürecinden tamamlanmış görevleri ve öğrencinin en iyi



Şekil 17: Portfolyo değerlendirme süreci

3.3.2.1.1. Portfolyonun içeriği:

- Öğretmen kayıtları (gözlemler, anekdot kayıtları)
- Öğrencinin çalışmaları
- Öğrencinin sözel ve psikomotor becerilerini gösteren teyp ve video kayıtları
- Öğrencinin kendi çalışmaları hakkındaki düşüncelerini, günlükleri
- Öğrencinin yazdığı ve öğrenciye yazılan mektupları
- Öğretmenin aileye ve diğer öğretmenlere yazdığı mektupları içerir.



Şekil 18: Portfolyo oluşturma süreci basamakları

Toplama:

1. Hangi çalışmaların toplanacağına ve hangi özelliklerin gözleneceğine karar verilmesi
2. Öğrencilere çalışmalarının bir dosyada toplanacağına açıklanması ve çalışmalarını saklama konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi
3. Her öğrenci için sınıfta çalışmalarının toplanacağı ayrı bir kutu, dosya vb. oluşturulması
4. Her bir çalışmanın ve öğretmen kaydının üzerine tarih yazılması

Seçme:

1. Öğrenci, seçimini kendi başına veya öğretmenin rehberliğinde yapabilir.
 2. Portfolyonun türüne ve öğretmenin koyduğu koşullara bağlıdır.
- Süreci yansıtan portfolyoda öğretmenin belirlediği konuları/gelişim alanlarını yansıtan çalışmaların seçilen örnekleri, öğrenme/gelişim sürecini yansıtacak şekilde yer alır.

- Ürünü yansıtan portfolyolarda öğretmenin belirlediği konular ile ilgili ortaya çıkan ürünler arasından seçilenler yer alır.

Yansıtma:

Portfolyoyu herhangi bir çalışma dosyasından ayıran en önemli aşamadır. Bu aşamada öğrenci;

1. Portfolyosuna seçtiği her bir çalışmayı niçin seçtiğini açıklar.
2. Çalışmalarını yaparken geçirdiği süreci ve bu süreçte öğrendiklerini anlatır.
3. Kendi başarısını görür, bunu ifade eder ve değerlendirme sürecine katılır.

Yansıtma Soruları:

- Bu çalışmayı nasıl yaptım?
- Bu çalışmadan ne öğrendim?
- Bu çalışmayı daha da geliştirebilir miyim? Nasıl?
- Çalışmalarım içinde en çok sevdiğim hangisi? Neden?
- Bana zor gelen bir çalışmam var mı? Varsa neden?
- Bu çalışmayı portfolyoma neden koydum?

Sonuç:

- Bu aşamada öğrenci "Bu çalışmayı niçin yaptım?" sorusunu yanıtlar.
- Okulda yaptığı çalışmalarla öğrendikleri arasında somut bağlar kurar.
- Tamamlanan portfolyo çalışmalarının öğrenci tarafından sınıf arkadaşları, öğretmeni ve ailesinden oluşan bir gruba sunumu yapılmalıdır. Portfolyonun sunumu, öğrencinin çalışmalarına önem vermesini sağlar ve kendine olan güvenini artırır.

3.3.2.2. Performans Değerlendirme:



Şekil 19: Performans değerlendirme araç ve yöntemleri

3.3.2.2.1. Öz Değerlendirme:

Öğrencinin belirli bir konuda (örneğin bir ürünü ortaya koymada gösterdiği performans vb.) kendi kendisini değerlendirmesidir.

- Öğrencinin kendi özellikleriyle (yetenek, ilgi, beceri vb.) ilgili farkındalığının artmasını, zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesini sağlar.
- Öz düzenleme becerisi artar.
- Ölçütlü düşünme becerisi artar.
- Öğrenme motivasyonu artar.

Öz Değerlendirmenin Olası Dezavantajları: a. Öğrencinin kendi performansını değerlendirirken yanlı davranması söz konusu olabilir. b. Başlangıçta deneyimsizlik nedeniyle performans değerlendirilmesinde yanlılıklar olabilir.

3.3.2.2.2. Akran Değerlendirme:

Öğrencinin ortaya koyduğu performansa ilişkin arkadaşlarının değerlendirmesidir.

- Akranların değerlendirme sürecine katılması nedeniyle daha katılımcı, aktif bir eğitim ortamı sağlanabilir (Sorumluluk duygusu artar.).
- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri artar.
- Öğretmen dışındaki bir kaynaktan dönüt almak öğrencinin performansını artırabilir.
- Eleştiri kültürü (olumlu-olumsuz) gelişebilir.

Akran Değerlendirmenin Olası Dezavantajları: a. Öğrencilerin yanlış davranışları söz konusu olabilir. Kişisel ilişkiler olumlu ya da olumsuz yönde değerlendirmeye etki edebilir. b. Genel izlenimle puan verme söz konusu olabilir.

3.3.2.2.3. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı): Performans ürünlerinin değerlendirilmesinde en sık kullanılan araçlardan biridir. Amaç, öğretmen tarafından ürünün genel izlenimle puanlanmasındaki öznelliği azaltmaktır. Rubrikler ikiye ayrılır: a. Bütüncül (Holistik) rubrik b. Analitik rubrik

Tablo 4: Bütüncül (Holistik) Rubrik Örneği (Maket Yapımı)

Ölçüt	Puan
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	10
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	15
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	20
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	15
Renklendirmeler uyumludur.	10
.....
.....
.....
Toplam	100

Tablo 5: Analitik rubrik örneği (Maket yapımı)

Ölçüt	1 Puan	2 Puan	3 Puan	Puanı
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	Karton	Kontrplak	Masif	
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	>0.5 cm	0.3-0.5 cm	<0.3 cm	
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	Ders örnekleriyle aynı	Ders örneklerine yeni öğeler katmış	Tamamen özgün bir fikir	
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	Zenginleştirme yetersiz	Ağaç, park vb. yapmış ancak yetersiz	Çevreyi tüm öğeleriyle yansıtmış	
Renklendirmeler uyumludur.	Renklendirmede özensiz	Kısmen uyumlu	Renklendirmeler çok iyi	
.....	
.....	
.....	
Toplam				

- Rubrikler performans görevleriyle birlikte öğrenciye verilmelidir.
- Rubriklerin geliştirilmesi uzmanlık gerektirir. Rubrikler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır.

3.3.2.2.4. Kontrol Listeleri:

Gözlenen performans ürününün ölçütlere uygunluğunu “evet-hayır”, “var-yok”, “gösterdi-göstermedi” vb. biçimde kategorik (1-0) olarak puanlama amacıyla kullanılan araçlardır.

- Sergilenecek performans özellikle detaylı ve ardışık eylemler gerektirdiği zamanlarda kullanışlıdır. Örneğin; bir deneyin eyleme dökülmesi vb.
- Pek çok işlem adımından oluşan performanstaki eksik adımları belirlemek için oldukça uygundur.

3.3.2.2.5. Dereceleme Ölçekleri:

Bu araçların kullanımında performansa dayalı işlemler başından sonuna kadar listelenir ve davranışın karşısına davranışın gösterilme derecesi en az üçlü [örneğin; tam gösterildi (3), kısmen gösterildi (2) ve gösterilmedi (1)] biçimde derecelendirilir.

3.3.2.2.6. Gözlem Formları: Öğrenme çıktılarının somut olarak gözlenebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça kullanışlıdır.

- Özellikle fen derslerinde ve meslek liselerinin somut performans ürünlerinin geliştirildiği vb. alanlar için oldukça uygundur.
- Gözlemler öğrenciler hakkında doğru ve hızlı bilgi elde edilmesini sağlar.
- Gözlem formları yarı yapılandırılmış biçimde olabileceği gibi tam yapılandırılmış bir formatta da olabilir.

3.3.3. Geleneksel ve Destekleyici Yöntemlerin Karşılaştırılması

Tablo 6: Geleneksel ve destekleyici yöntemlerin karşılaştırmalı avantaj ve dezavantajları

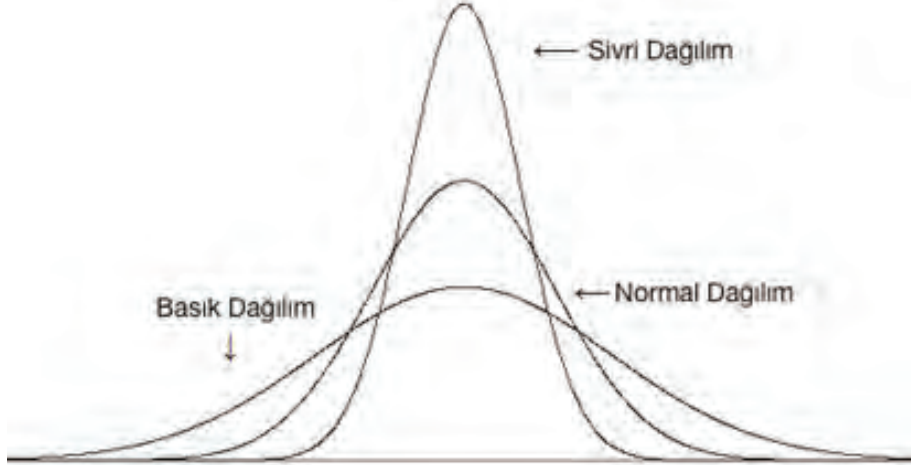
GELENEKSEL YÖNTEMLER	DESTEKLEYİCİ YÖNTEMLER
Ürün değerlendirilir.	Süreç ve ürün birlikte değerlendirilir.
Öğrencinin ulaştığı noktanın tespiti önemlidir.	Ne öğrendikleri yanında, öğrendiklerini nasıl kullandıklarıyla ilgilenilir.
Yazılı sınav dışında genellikle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersizdir.	Üst düzey bilişsel düşünme becerilerine odaklanır.
Değerlendirme öğrenmeden ayırılır.	Değerlendirme öğrenmeyle bütünleşmiştir.
Bireyden ziyade gruba odaklıdır.	Odak noktası gruptan ziyade bireydir.
Başarının bireyler arası değerlendirilmesine odaklıdır.	Öğrencinin bireysel olarak gelişimine odaklıdır.
Geçerlilik ve güvenilirlik kontrolü daha kolaydır.	Geçerlilik ve güvenilirlik problemi olabilir.

4. TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

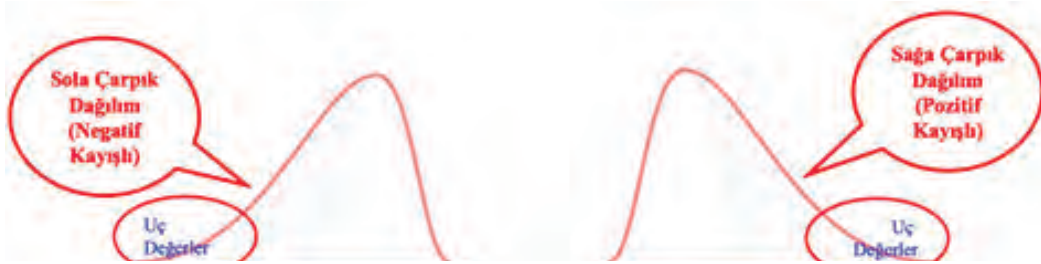
4.1. TEST İSTATİSTİKLERİ

Ölçme işlemi sonucunda bireylerin toplam puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler merkezî eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri, dağılım özellikleri, standart puanlar vb.dir. Merkezî eğilim ölçüleri: aritmetik ortalama, medyan (ortanca) ve moddur. Bu üç istatistiğin de temel işlevi bir puan dizisindeki merkezi bulmaktır. Merkezî eğilim ölçüsü hesaplamak ne işe yarar? Ne tür kararlar alınmasını sağlar? Merkezî eğilim ölçüleri, örneğin ortalama, grubun başarısı (ya da hangi özellik gözleniyorsa) hakkında kabaca da olsa fikir yürütülmesini sağlar. Söz gelimi ortalama 53 olursa grup başarı düzeyi açısından vasat, 82 olursa başarılı, 27 olursa başarı düşük vb. değerlendirmeler yapılabilir. Üstelik bazen bu ölçülerden herhangi biri ölçüt olarak kabul edilerek değerlendirme (bağlı) yapılabilir. Ancak bu istatistikler ile grup hakkında sınırlı değerlendirmeler yapılabilir.

Diğer taraftan değişkenlik ölçüleri ranj (dizi genişliği), varyans, standart sapma ve çeyrek sapmadır. Değişkenlik ölçüleri grubun kabaca homojen ya da heterojen bir özellik gösterip göstermediği, standart sapma örnek olarak verilirse değişkenliğin ortalama etrafında nasıl dağıldığını gösterir. Puanların değişkenliği, grup hakkında biraz daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmasını sağlar. Puanların dağılım özellikleri yine grup hakkında bilgi elde edilmesini sağlayan istatistiklerdir. Bu istatistikler genellikle histogramlar ya da çizgi grafikleri ile gösterilse de grubun dağılımı hakkında değerlendirme yapılmasına olanak sağlayan pek çok istatistik bulunmaktadır.



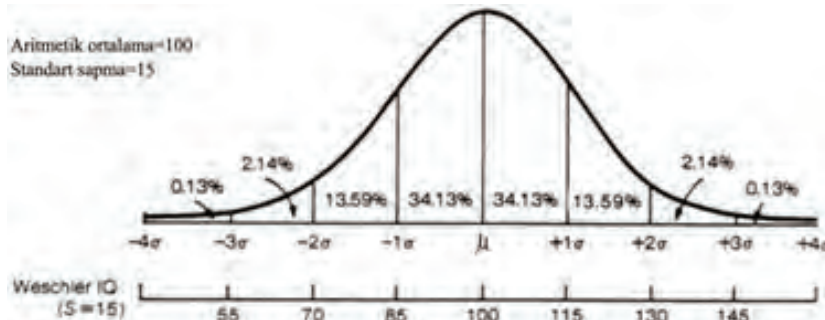
Şekil 20: Normal, sivri ve basık dağılımlar



Şekil 21: Sola ve sağa çarpık dağılımlar

Evrende pek çok fiziksel, fizyolojik ya da psikolojik özelliğin normal dağılım eğrisine göre dağıldığı, diğer bir ifadeyle bu dağılımın "normalin bir ölçüsü" olduğu kabul edilir. Sivri, basık, sola çarpık ve sağa çarpık dağılımlar normalden sapma gösteren dağılımlardır. Normalden sapma durumlarının pek çok nedeni olabilir. Örneğin; gruptaki kişi sayısının az olması, testin kolay ya da zor olması, grubun ölçülen özellik açısından genel niteliği vb. durumlar.

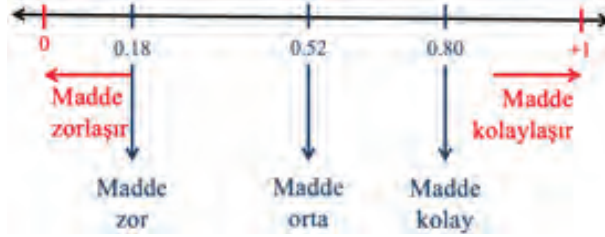
Normal dağılım ortalama ve standart sapma gibi basit iki istatistikle özetlenebilir. Normal dağılım ortalama etrafında üç standart sapma sağa ve sola, toplamda altı alanda özetlenebilir (%99,74'lük kısmı). Dolayısıyla bir kişinin ortalamadan kaç standart sapma uzaklaştığı, grup içerisindeki yerini gösterir.



Şekil 22: Standart normal dağılım altında yer alan alanlar

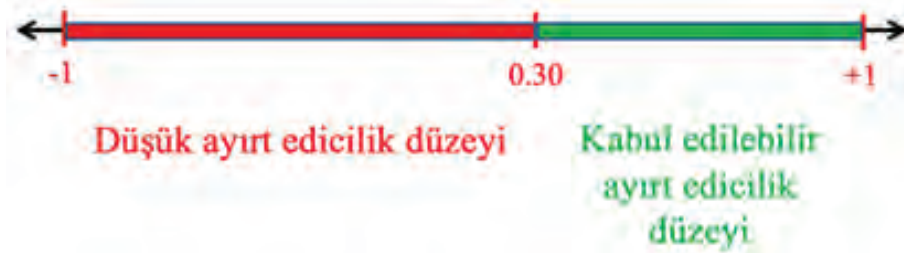
4.2. MADDE İSTATİSTİKLERİ

Ölçme işlemi sonucunda bireylerin madde puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde güvenilirliği vb.dir. Madde güçlük indeksi; maddenin kabaca zor mu, orta mı, kolay mı olduğunu gösteren bir istatistiktir.



Şekil 23: Madde güçlük indeksi

Madde güçlük indeksi 1'e yaklaştıkça maddenin kolaylaştığı, 0'a yaklaştıkça zorlaştığı anlaşılır. 0.50 civarının ise ortalama güçlükte olduğu biçiminde yorumlanır. Her ne kadar ayrı bir formülü olsa da madde güçlükleri toplamının madde sayısına bölümü testin ortalama güçlüğüne ortaya koyar. Bu noktada öğretmenlerin zihninde şu sorular olabilir: "Hazırbulunuşluğu ölçmeyi ya da öğrenme eksikliklerini tespit etmeyi ya da not vermeyi amaçlayan bir öğretmen, testinin/sınavının ortalama güçlüğüne ne düzeyde tutmalıdır? Soruların güçlük dağılımı nasıl olmalıdır?" Bu tür amaçlarla hazırlanan sınavlarda kolay ve zor sorular teste konulabilir ancak ortalama güçlükteki sorular her zaman sayıca daha fazla olmalıdır. Nihayetinde testin ortalama güçlüğü hesaplandığında 0.50 olması ideal durumdur. Pekâlâ "test zor ya da kolay olursa ne olur?" Bir test zorlaştıkça dağılımın sağa çarpık, kolaylaştıkça sola çarpık olma olasılığı artar. Diğer bir ifadeyle grup başarı düzeyi açısından homojenleşmeye başlar ve homojen bir dağılımda testin bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt etme gücü azalır ve güvenilirlik katsayısı düşer. Diğer bir ifadeyle ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayısı yüksek bir ölçme işlemi için öğretmen zor ve kolay sınavlardan ziyade orta güçlükte bir test hazırlamalıdır (Daha önce de açıklandığı gibi testte kolay ve zor sorular olabilir). Madde ayırt edicilik indeksi ise maddenin bilenle bilmeyeni ayırt edip edemediğine ilişkin bir istatistiktir. -1 ile +1 arasında değer alır ve genellikle alanyazında 0.30 ile +1 arası ayırt edici olarak nitelendirilir.



Şekil 24: Madde ayırt edicilik indeksi

BÖLÜM 2

1. EĞİTİM İZLEME ARAŞTIRMALARI: TARİHİ, ÖNEMİ VE TÜRKİYE'DEN SONUÇLAR

1.1. KAVRAMLAR

Erişi olarak da ifade edilen başarı kavramı günlük hayatta da çok yoğun kullanılan, farklı anlamlar atfedilen ve genellikle olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Eğitim alanında başarı, belirli bir konu ve uygulama alanında kazandırılan/kazandırılmaya çalışılan kazanımlara bireylerin ulaşma/erişme düzeyleri olarak anlaşılmaktadır. Başarı, konu alanında verilen eğitim sonucunda öğrencilerin beklenen kazanımlara, becerilere ya da davranışlara sahip olma düzeyini ifade eden bir kavramdır. Özetlemek gerekirse erişiyi ya da başarı kavramı, sunulan bilgilere, sunulan içeriğe o eğitimi alan bireylerin ne kadar ulaşabildiğine dair bir gösterge, erişim düzeyi olarak ifade edilmektedir.

Bir diğer kavram olan beceri ise başarıdan farklı olarak tekil kazanımlardaki erişim düzeylerinden ziyade öğrencilerin bilgi ve becerilere sahip olduktan sonra bunları ne kadar kullanabildiğine dair bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Beceri; bilgilerin bir araya toplanıp, doğru bilgilerin seçilip ardından seçilen bilgilerin doğru şekilde kullanılması, gerçek ya da tasarlanan bir durumda kullanılabilme yetisini ifade etmektedir.

Eğitimin daha geleneksel olduğu zamanlarda bilgiye sahip olmak, bilgiyi ezberde tutmak ya da yeri gelince hatırlamak ve anlamak kıymetliyken, bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı günümüzde artık bu bilgileri uygun durumlarda kullanmak önem kazanmakta ve beceri kavramının önemi öne çıkmaktadır.

Okuryazarlık (literacy) beceriyle çok ilişkilendirilen ve birçok kaynakta bir beceri türü olarak ifade edilen bir yapıdır. Günümüzde dünyada önem atfedilen eğitim izleme araştırmalarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) ölçülen özelliklerden biri de "okuryazarlık" olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık, özellikle belirli bir alanda ilgili doğru bilgileri bulma, bu bilgileri yanlış bilgilerden ayıklama, bunun için temel okuryazarlık becerilerini kullanma, ardından doğru bilgileri seçerek ve uygun analiz yöntemleri aracılığıyla gerçek ya da tasarlanmış durumlarda kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Türk Eğitim Sistemi de dâhil olmak üzere birçok çağdaş eğitim sisteminde, öğrencilere salt bilginin yanında çeşitli beceriler kazandırmak ve kazandırılan bu becerileri doğru ortamlarda, doğru yorumlayacak ve kullanabilecek şekilde gerekli tüm altyapıyı oluşturmak amaçlanmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, 2000'li yıllardan sonra eğitim sistemlerinin öğrencilere bilgiye ulaşmanın ötesinde bunları uygulama becerisi kazandıracak şekilde revizyona gitmesini gerektirmiştir. Birçok eğitim sistemi artık daha fazla ve daha ağırlıklı şekilde öğrencilerine gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözebilecek becerileri kazandırmaya çalışmaktadır. Bu beceriler yalnız eğitim açısından değil, eğitimin ötesinde bireylerin günümüzde istihdam edilebilirliklerini artırmak için de son derece önemlidir. Eğitimin yanı sıra iş gücü piyasasında da bilgiye ulaşmanın yanında mevcut problemleri çözebilen, bunun için doğru kişilerle iletişim kurabilen, iş birliği yapabilen ve bu süreçte kendi akademik ve sosyal becerilerini kullanabilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Güncel eğitim politikaları da talep edilen bu becerilere cevap vermek adına eğitim programlarını ve sundukları tüm eğitim yaşantılarını buna göre tasarlamak durumundadır. İş gücü piyasasında otomasyon, yapay zekâ çalışmaları hızla yayılmakta ve her geçen gün daha fazla sayıda meslek, daha fazla sayıda iş otomasyon tarafından - makineler tarafından- yapılır hâle gelmektedir. Böyle bir dünyada iş gücü piyasasında rutin işlerden ziyade daha üst düzey bilişsel becerilere sahip, iş birliğine açık, yeniliklere daha kolay adapte olabilen ve mevcut problemleri çözme konusunda yüksek yetkinliğe sahip bireylerin istihdam edilebilirliği artmaktadır.

Bu becerilere sahip insan kaynağının yetişmesi, ülkelerin en büyük önceliğidir. Eğitim de öğrencilere söz konusu becerilerin kazandırılmasında ülkelerin sahip olduğu en önemli araçtır. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerine daha fazla yatırım yaparak ve gerekli iyileştirmeleri sağlayarak öğrencilerine gerekli becerileri kazandırmaya, onların okuryazarlıklarını geliştirmeye gayret etmektedirler.

1.2. ULUSLARARASI İZLEME ÇALIŞMALARI

Uluslararası izleme çalışmaları ne zaman ne amaçla ortaya çıktı? Eğitim izleme çalışmaları, bugün çok popüler olmakla beraber çok uzun süredir sahada olan uygulamalardır. Bugün birçok ulusal izleme araştırmasına temel teşkil eden ilk çalışmalardan biri 1964 yılında gerçekleştirilen uluslararası matematik izleme çalışmasıdır. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasının (TIMSS) da geliştiricisi olan kurum International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma 1960'larda matematik üzerinde başlamıştır.

Bu tarz izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmasının ve bu çalışmaların popüler olmasının sebeplerinden ilki karşılaştırılabilir veri ihtiyacıdır. Bildiğiniz üzere her ülke eğitime önem vermekte ve eğitimi önemli bir yatırım alanı olarak görmektedir. Bununla birlikte ülkelerin kendi insan kaynağını geliştirmede attığı adımlar

birinden diğerine önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar elbette kaçınılmazdır zira ülkelerin kültürel özellikleri, eğitime yaklaşımları ve eğitimden beklentileri kısmen farklıdır. Diğer yandan da farklı yaklaşımlar izleyen ülkeler şu geri bildirimlere ihtiyaç duymaktadır: Biz bu yaptıklarımızla eğitimi nereye götürüyoruz? Diğer ülkelere ne gibi farklılıklara sahibiz? Yaptıklarımızla eğitimde istediğimiz ivmeyi yakalayabildik mi, yakalayamadık mı? Bu soruları yanıtlamak için ise ülkeler arasında karşılaştırılabilir veriye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim izleme araştırmaları da 1960'lı yıllardan itibaren özellikle bu ihtiyacı karşılamaktadır. 1960'lı yıllarda matematik alanı ile başlayan çalışmaların bugün kapsamı büyük ölçüde genişlemiştir. Örneğin PISA ile beraber değerlendirilen alanlar artmış; matematik, fen ve okuma becerileri üç ana alan olarak belirlenmiştir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (TIMSS) matematik ve fen, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırmasında (PIRLS) ise okuma becerileri değerlendirilmektedir. Ayrıca izleme çalışmalarının kapsamı günümüzde sosyal ve duygusal beceriler, vatandaşlık becerileri, yetişkinlik becerileri, dijital okuryazarlık gibi çok farklı alanları da içerecek şekilde genişlemiştir. Ülkelerin eğitim performanslarına dair artan geri bildirim ihtiyacını karşılamak için daha fazla izleme araştırması yapılmaktadır. Bu geri bildirimler sadece miktar olarak daha fazla değil, artık daha fazla alanda ve daha fazla faktöre dair veri sağlanmaktadır.

İzleme araştırmalarının sağladığı ikinci katkı, ihtiyaç duyulan bağlamsal ve bütüncül ilişkilere dair bulgular sunmasıdır. Çalışmalarda sadece eğitim performansının nasıl değiştiğinin ötesinde elde edilen bilginin kapsamı ve bağlamı bundan çok daha fazlasıdır. Bu çalışmalar öğrenci performansındaki değişimin birçok özellikle ilişkili olup olmadığı konusunda da bilgi vermektedir. Örneğin öğrencilerin akademik başarıları okul iklimi, eğitim yatırımları, öğretmen özellikleri, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre nasıl değiştiği gibi önemli sonuçları yine bu çalışmalar sayesinde görülebilmektedir. Üstelik bu bilgiler yalnız Türkiye'ye ilişkin değil, farklı ülkelerdeki durumların da değerlendirilebileceği şekilde verilmektedir. Dolayısıyla veriler eğitim politikacıları, eğitim araştırmacıları ve eğitime ilgi duyan tüm paydaşlar açısından son derece önemlidir.

Son olarak izleme çalışmaları, eğitim politikalarının bir bütün olarak oluşturduğu etki konusunda da önemli bulgular sağlamaktadır. Bu çalışmaların hiçbiri doğrudan nedensel çıkarımlar yapmaya uygun çalışmalar değildir. Bir eğitim sisteminde yapılan işlemler ve bu işlemlerin ayrı ayrı etkilerine dair sonuçlar sağlamamaktadır. Ancak belirli zaman içinde -genelde üç ve dört yıllık periyotlarla- eğitim sisteminin farklı bileşenlerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır. Dolayısıyla çalışmalar, eğitim performansının zaman içinde nereden nereye geldiği hakkında bütüncül bir değerlendirmeye imkân sağlamaktadır.

1.3. GÜNÜMÜZDE EN YOĞUN KATILIM GÖSTERİLEN ÇALIŞMALAR

PISA, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve üç yıllık periyotlarla uygulanan izleme çalışmasıdır. OECD, Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu bir örgüt olup temel amacı tüm üye ülkeler arasındaki ekonomik iş birliklerini ve kalkınmayı destekleyecek programlar oluşturarak birlikte kalkınmayı sağlamaktır. Bu bağlamda OECD, eğitimi, ekonomik kalkınmaya katkı sunan ve çağdaş vatandaşlık becerilerine sahip insan kaynağının geliştirilmesinde en önemli araç olarak görmektedir.

Bir diğer izleme çalışması olan TIMSS ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından geliştirilmekte ve dört yıllık periyotlarla uygulanmaktadır. Türkiye uzun süredir hem PISA'ya hem de TIMSS'e katılım göstermektedir. Son olarak PIRLS de yine IEA tarafından beş yıllık periyotlarla gerçekleştirilen bir izleme çalışmasıdır. Türkiye uzun bir aradan sonra 2021'de tekrar PIRLS'e katılmıştır.

1.3.1. PISA Kapsamı ve Sonuçları

OECD, ekonomik kalkınmanın ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasındaki en önemli kaynak olan beşerî sermayeyi üreten faktör olarak eğitimi konumlandırmaktadır. Eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki belirleyici rolü dolayısıyla eğitim niteliğini detaylı olarak ele alan ve üç yıllık periyotlarla uygulanan PISA çalışmasını gerçekleştirmektedir. Sonuçlarının açıklanmış olması itibarıyla en güncel PISA uygulaması olan 2018 döngüsüne 79 ülke/ekonomi katılım göstermiştir. Dünyanın

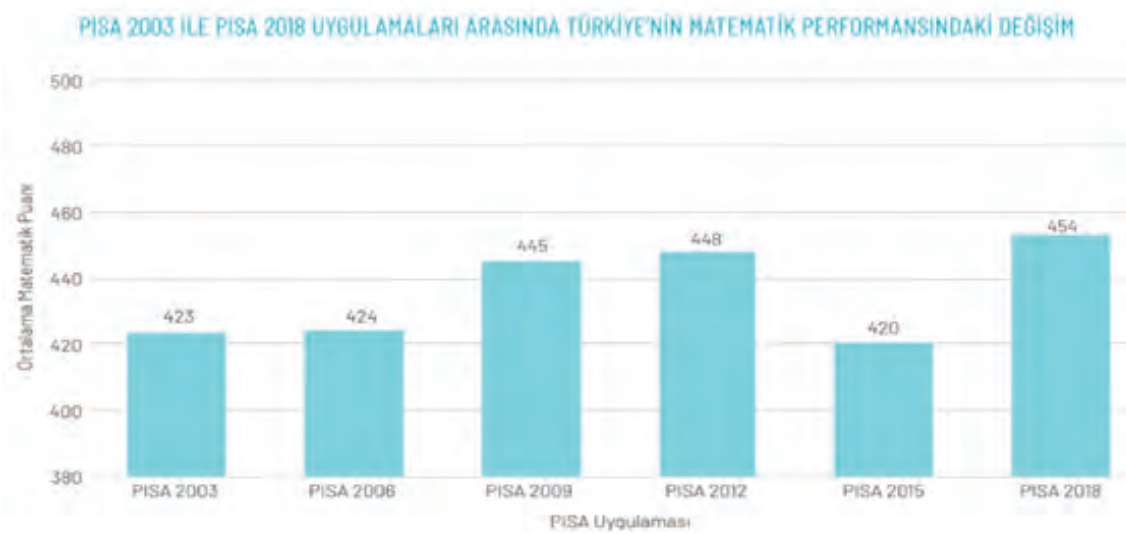
dört bir yanından farklı coğrafyalardan, farklı kültürlerden, farklı dinamiklere sahip eğitim sistemleri olan ülkeler yaygın bir şekilde PISA'ya katılım göstermektedir.

PISA, 15 yaş grubunu hedef grup olarak almaktadır. Bunun nedeni birçok Avrupa ve OECD ülkesinde 15 yaşa tekabül eden dönemin yaklaşık olarak ortaokulun sonuna denk gelmesi ve bu dönemde zorunlu eğitimin tamamlanmasıdır. Dolayısıyla PISA, zorunlu eğitim dönemini bitiren öğrencilerin henüz iş gücü piyasasına katılmadan ya da eğitimlerine devam etmeden matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında hangi yeterliklere sahip olduklarına dair bilgi vermektedir. Yüksek katılıma bağlı olarak 79 ülkeden 600 binden fazla öğrenciye dair verilerin kullanıldığı PISA 2018, ülkelere dair karşılaştırmalı çıkarımlar sağlamaktadır.

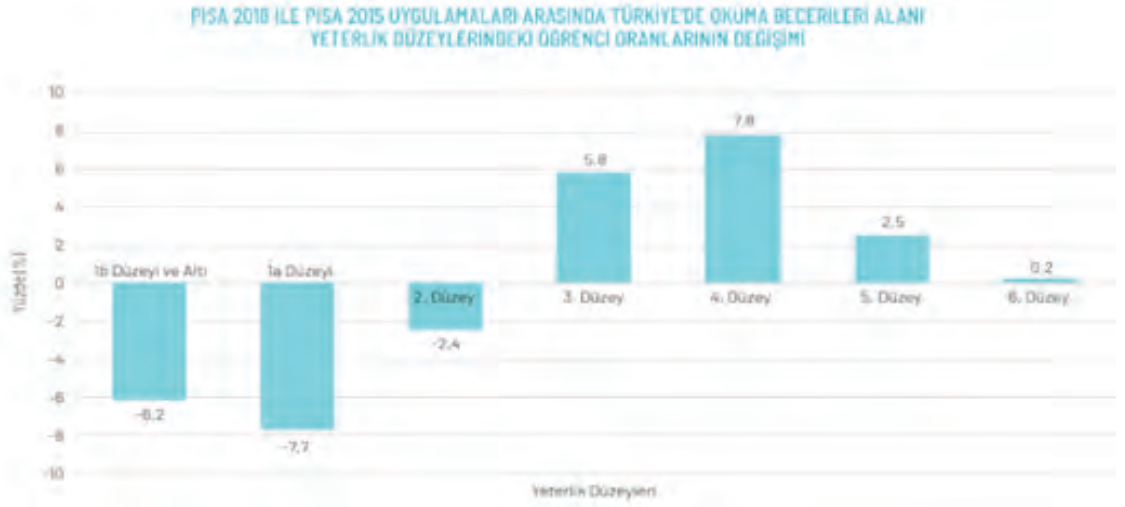
PISA, 2000 yılından bu yana uygulanmakta ve her üç yıllık döngüde bir alana ağırlık verilmektedir. 2000 yılında ağırlıklı alan okuma becerileri iken 2003 yılında matematik okuryazarlığı ve 2006 yılında fen okuryazarlığı, 2018 yılında tekrar okuma becerileri olacak şekilde çapraz bir modelleme kullanılmaktadır. Ağırlıklı alan olarak belirlenen alanda değerlendirme çerçevesi ve tüm değerlendirme süreci yenilenmekte ve derinlemesine analizler yapılmaktadır. Her döngüde bir alana ağırlık verilmekle beraber matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarının hepsine dair ölçme yapılmaktadır. OECD, ekonomik ve kalkınma alanındaki dinamiklerin günümüzde sıkça değişmesi nedeniyle eğitim sistemlerine ve ülkelere mümkün olduğunca daha sık geri bildirim vermek için PISA uygulamalarının üç yılda bir yürütüldüğünü ifade etmektedir.

PISA 2018 uygulamasına ait Türkiye örneklemini incelendiğinde, örnekleme 15 yaş grubunda kısmen 8. sınıfta bulunan ortaokul son sınıf öğrencilerinin yanı sıra yoğun olarak 9. ve 10. sınıf öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Okul türlerine göre dağılım incelendiğinde ise öğrencilerin %44'ünün anadolu lisesi, %31'inin mesleki ve teknik anadolu lisesi ve %14'ünün anadolu imam hatip lisesinde eğitim gördüğü, bu dağılımın ülkemizde lise türlerindeki öğrenci dağılımıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Örnekleme seçimi yedi coğrafi bölgeye göre değil, Türkiye'nin sosyoekonomik farklılıklarını da dikkate alan 12 bölgeden oluşan İBBS Düzey-1 istatistiksel örnekleme sistemine göre yapılmaktadır. Bu örnekleme sürecinde bölgesel öğrenci yoğunlukları dikkate alınmakta ve daha büyük illerin olduğu bölgeler daha fazla öğrenciyle, daha az olduğu yerler ise daha az öğrenciyle temsil edilmektedir.

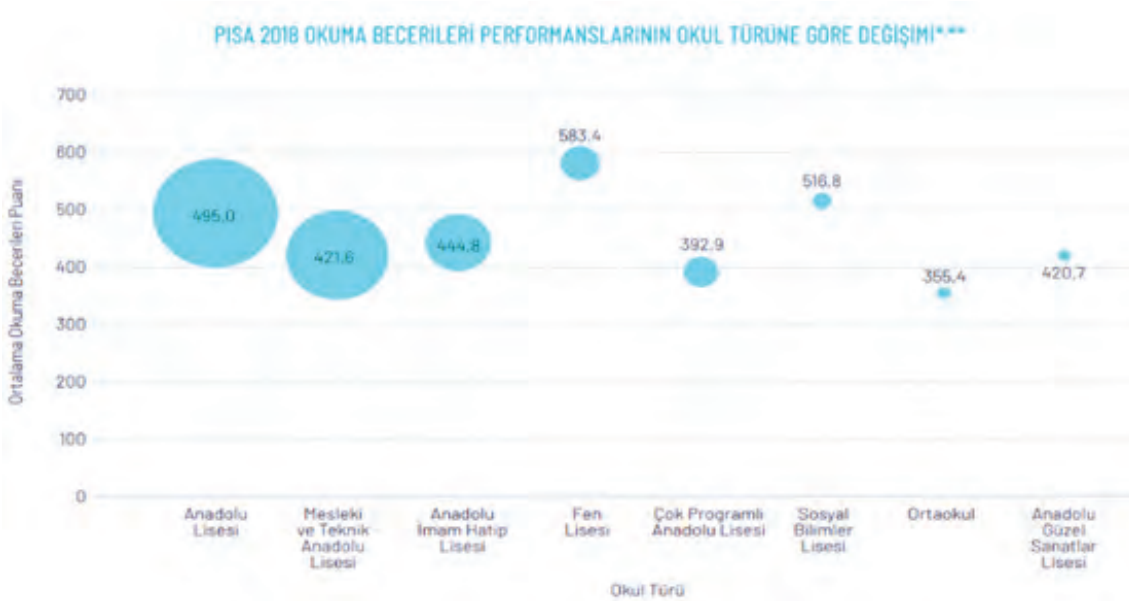


Şekil 25: Türkiye'nin okuma becerileri performansındaki değişim

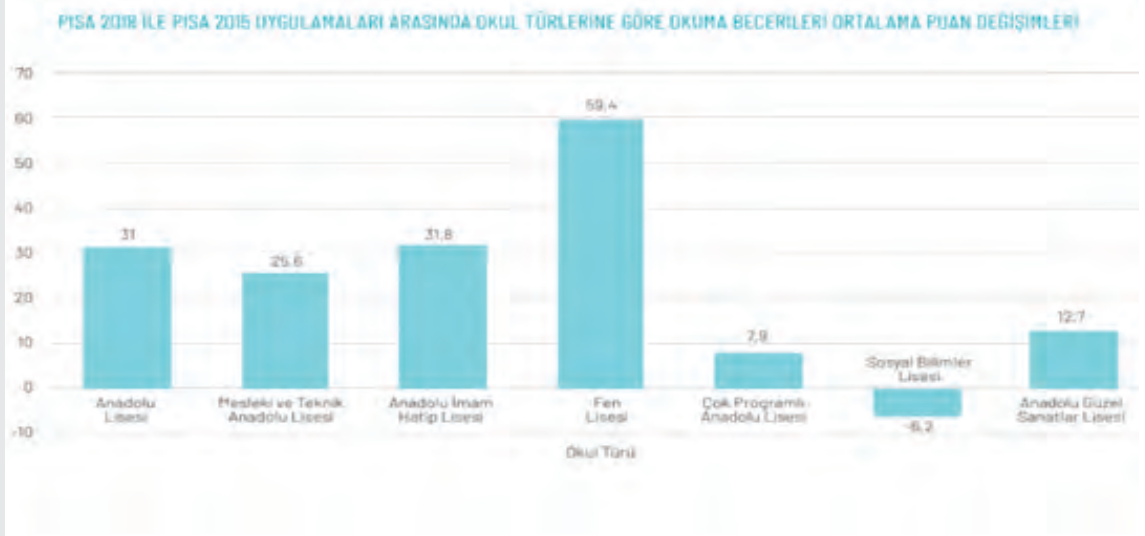


Şekil 26: Türkiye'nin okuma becerisi ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarının değişim

Şekil 25 ve 26'da yer aldığı üzere Türkiye, PISA'ya 2003 yılından bu yana katılım göstermekte olup 2003 yılında 441 olan okuma puanı genel bir artış eğilimi göstererek 466 puana ulaşmıştır. 2003'ten 2012'ye kadar kesintisiz bir artış, 2015 döngüsünde bir düşüş ve 2018 döngüsünde tekrar artış vardır. PISA'nın en önemli çıktılarından bir tanesi öğrencilerin hangi yeterlik düzeyinde olduğuna dair veriler sunmasıdır. Yeterlik düzeyleri son derece önemlidir çünkü her bir yeterlik üzerinde bulunan öğrencinin o alanda ne yapıp ne yapamadığını, davranış bazında hangi davranışları gösterip hangi davranışları gösteremediğine dair somut açıklamalar yapmaktadır. Örneğin; en üst düzey yeterlik düzeyi olan 6. düzeydeki bir öğrenci çok karmaşık metinleri rahatlıkla okuyabilmekte, anlamlandırabilmekte, metin içerisindeki dinamiklerin farkına varıp bunları ilişkilendirebilmekte, farklı metinlerdeki örtülü anlamları fark edebilmektedir. 2015'ten 2018'e puan seviyesindeki artışın en memnun edici yanı, en düşük yeterlik düzeyleri olan 1-b, 1-a ile kısmen 2. yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranları azalırken daha üst yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarının artmasıdır.

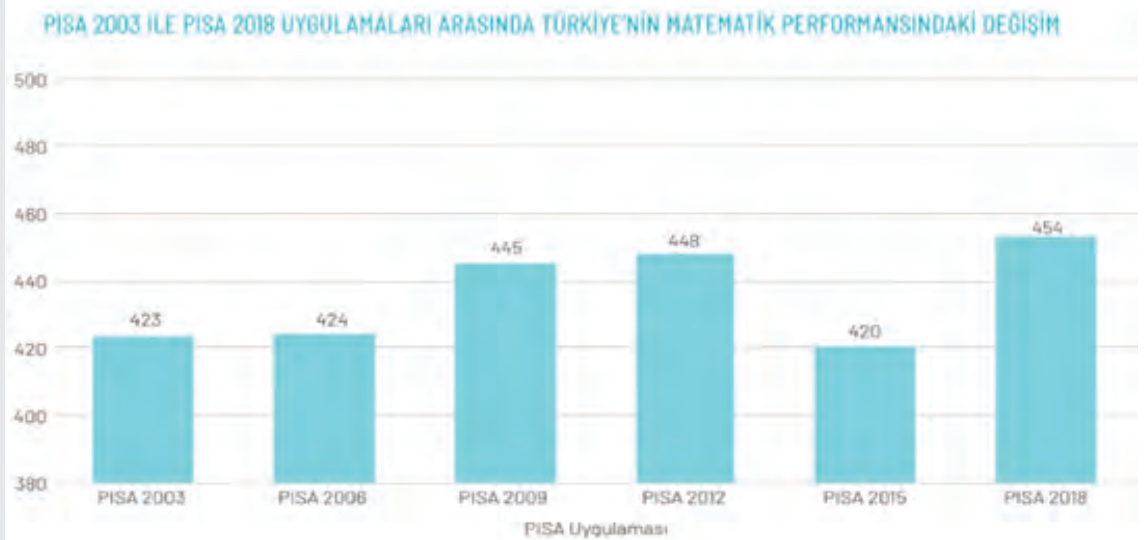


Şekil 27: Okuma becerileri performanslarının okul türüne göre değişimi

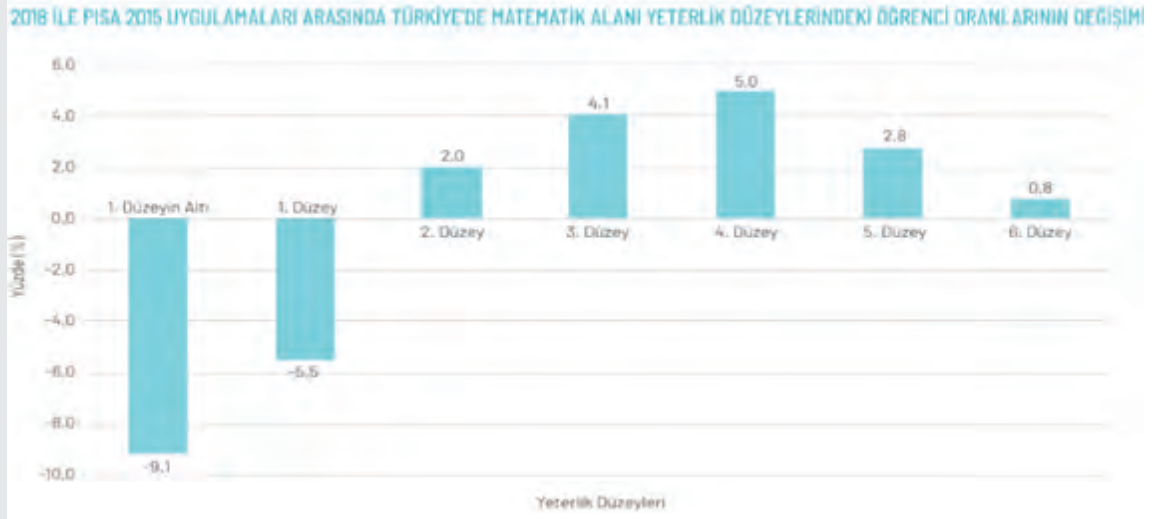


Şekil 28: Okul türlerine göre okuma becerileri ortalama puan değişimleri

Okul türlerinin okuma becerisi puan ortalamalarının nasıl farklılıklar gösterdiği incelendiğinde, Şekil 27 ve 28'de yer aldığı üzere en başarılı okul türü olan fen lisesi 583 puan ile OECD genel ortalamasının da oldukça üzerindedir. Şekil 27'nin sol tarafında bulunan dairelerin büyüklüğü örnekleme yer alan öğrenci sayısının büyüklüğünü temsil etmektedir. O yüzden en büyük daireler anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu ve anadolu imam hatip liselerine aittir. Performans açısından fen liselerini sosyal bilimler liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Burada bir diğer önemli gösterge de geçen yıllara kıyasla okullar arasındaki başarı farkının kısmen azalmış olmasıdır. Elbette bu farkın daha da azalması hedeflenmektedir. 2015'ten 2018'e performans artışı ve yeterlik düzeylerindeki iyileşme sosyal bilimler liseleri dışında tüm okul türlerinde gözlenmiştir. Örneğin, fen lisesi öğrencilerinin ortalaması 583 puan olup 2015 PISA uygulamasından 59 puan daha yüksektir.

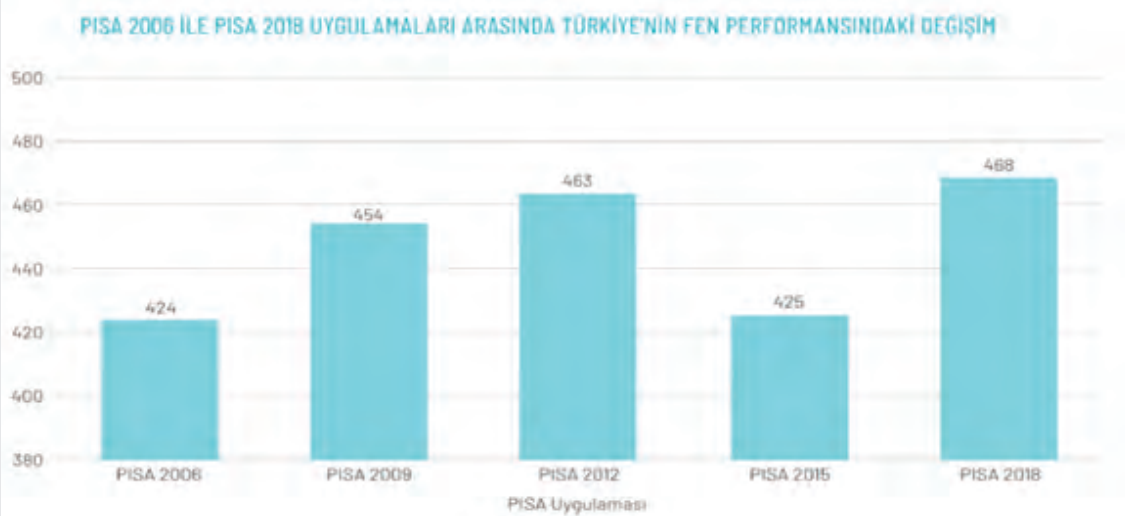


Şekil 29: Türkiye'nin matematik performansındaki değişim



Şekil 30: Türkiye'de matematik alanı yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarının değişimi

Matematik okuryazarlığına gelindiğinde, Şekil 29 ve 30'da yer aldığı üzere sürece 2003 yılında 423 puanla başlayan Türkiye'nin ortalama matematik okuryazarlık puanının on beş yıllık aradan sonra 454 puana çıktığı görülmektedir. Okuma becerisinde olduğu gibi matematik okuryazarlığında da OECD ortalamasının kısmen altında bulunmakla birlikte 1. düzey ve bu düzeyin altındaki öğrenci oranları azalırken daha yüksek performansı ifade eden 3, 4 ve 5. düzeydeki öğrenci oranlarında artış gözlenmiştir. Okuma becerisine benzer olarak matematik okuryazarlığı başarısında da fen liselerini; sosyal bilimler, Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu imam hatip liseleri takip etmektedir. Fen liseleri matematikte OECD ortalamasından çok daha yüksek performans göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar arasında başarı farkını en aza indirmek için diğer projelerle birlikte matematik seferberliği gibi somut adımlar atılmaktadır. Çok programlı Anadolu lisesi ve sosyal bilimler liselerinde kısmi puan düşüşü bulunmakla birlikte diğer tüm okul türlerinde önemli puan artışları gözlenmiştir.



Şekil 31: Türkiye'nin fen performansındaki değişim

Fen okuryazarlığı alanında 2006'da Türkiye 424 puanla başladığı süreçteki performansını 2012'ye kadar önemli ölçüde artırmış, 2018'de de artırmaya devam ederek en üst düzeye ulaştırmıştır. Birinci düzey ve altında bulunan yaklaşık %20'lik öğrenci artık daha yüksek düzeylerde yer almaktadır ve bu durum 43 puanlık artışın sonucudur. En başarılı iki okul türü olan fen ve sosyal bilimler liselerini, Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ile Anadolu imam hatip liseleri takip etmektedir. Yine 2018 ile beraber sosyal bilimler lisesi haricindeki tüm liselerde önemli puan artışları gözlenmiştir.

Özette Türkiye, matematik ve fen okuryazarlığında son 15 yılda, katıldığı tüm PISA uygulamalarından en yüksek ortalama puana ulaşmış; okuma becerilerinde ise performansını önemli ölçüde artırmıştır. Elbette hedef OECD ortalamasına ulaşmak ve OECD ortalamasını geçmektir ama öğrencilerin puanlarını artırmış olması olumlu bir gelişmedir.

1.3.2. TIMSS Kapsamı ve Sonuçları

TIMSS, IEA tarafından dörder yıllık döngüler şeklinde gerçekleştirilmektedir. PISA ile TIMSS arasındaki en temel fark, PISA'da zorunlu eğitim dönemini tamamlayan öğrencilerin iş gücü piyasası tarafından ve ekonomik kalkınma açısından istenen, uygulamaya dönük okuryazarlık becerilerinin hangi seviyede olduğu değerlendirilmekte iken TIMSS'te eğitim programı (curriculum based) ile ilişkili becerilerin değerlendirilmesidir. TIMSS'te 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgili dönemin eğitim programlarından beklenen özelliklere hangi düzeyde sahip olduklarına dair matematik ve fen alanlarında ayrı ayrı uygulamalar yapılmakta ve ilgili eğitim programlarında öğrencilerin okul başarısına dair daha doğrudan çıktılar elde edilmektedir.

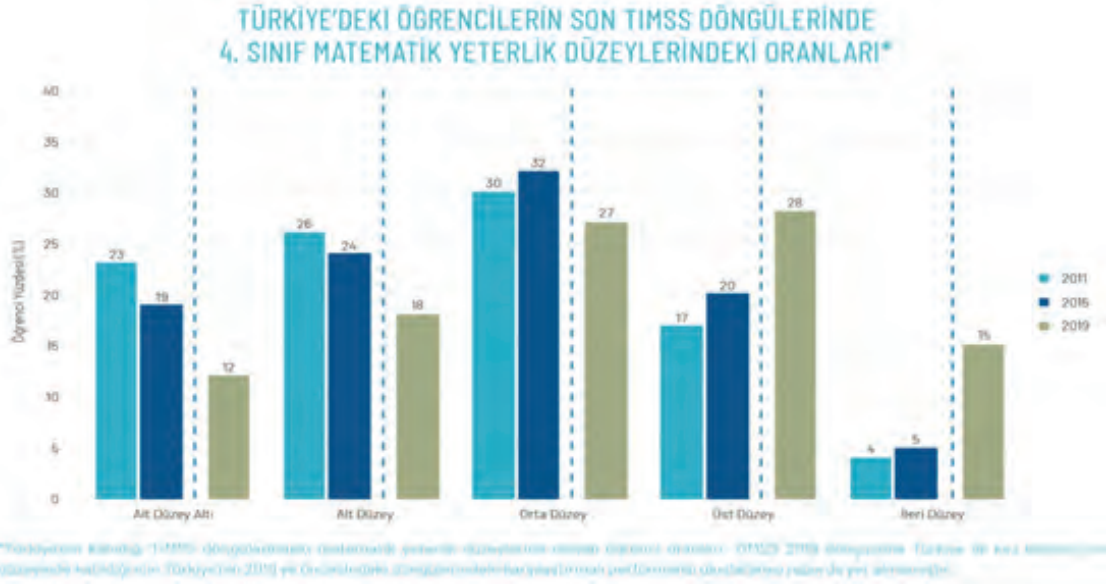
TIMSS, ilk defa 1995 yılında uygulanmaya başlanmış olup 2019'da araştırmanın yedinci döngüsü tamamlanmıştır. Türkiye TIMSS'e 1999 yılında ilk defa 8. sınıf düzeyinde katılım gösterirken 2011 yılından bu yana son üç döngüye hem 8. sınıf hem de 4. sınıf düzeyinde katılmıştır. TIMSS'in, sonuçlarının açıklanmış olması itibarı ile son döngüsü olan 2019 döngüsünde tüm dünyadan 580.000 öğrenci, 310.000 veli, 19.000 yönetici ve 52.000 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın yedinci döngüsü toplam 64 katılımcı ülkeyle gerçekleştirilmiş ve PISA çalışmasıyla son derece yakın istatistikler elde edilmiştir. TIMSS 2019 uygulaması için yapılan hazırlıklara 2016 yılında başlanmıştır.

TIMSS'te tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Türkiye'deki tüm okulların listesi uluslararası merkeze gönderilmekte bu merkez iki ayrı sınıf düzeyi için (4. ve 8. sınıf) önce okulları tesadüfen seçmektedir. PISA'da da olduğu gibi İBB-düzy-1 bölgeleri kullanılmaktadır. Ardından seçilen okullar içerisinden tesadüfi olarak şubeler seçilmekte ve örneklem seçim süreci tamamen bağımsız ve yansız bir şekilde uluslararası merkez tarafından gerçekleştirilmektedir.

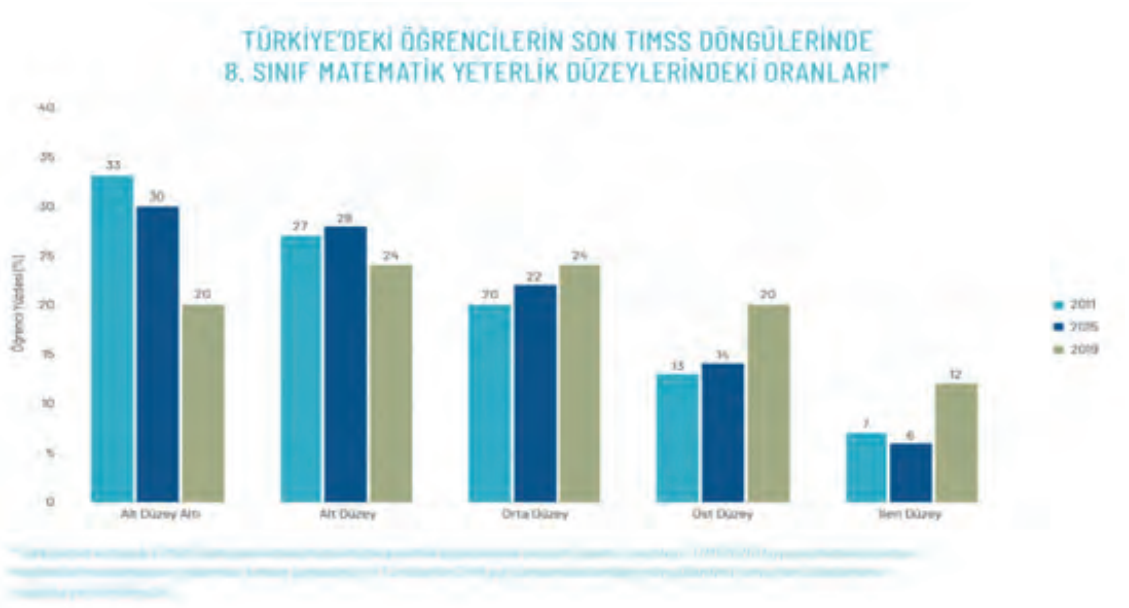
Uygulama sürecine ise öğrenciler matematik veya fen testi ile başlamaktadır. Sınav yaklaşık 36-45 dakika sürmekte, ardından 15-30 dakika arası mola verilmektedir. Diğer testin uygulaması tamamlandıktan sonra 5-15 dakikalık bir anket uygulaması gerçekleştirilmektedir. Sonuç olarak TIMSS asıl uygulaması yaklaşık yarım gün içerisinde tamamlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında aldığı kararla Türkiye 2019 yılında ilk defa 4. sınıf düzeyindeki uygulamaya 5. sınıf örnekleme ile katılmıştır. Birçok katılımcı ülkede okul öncesi eğitim zorunlu eğitime dâhil olduğu ya da okul öncesi eğitim katılım oranları çok yüksek olduğu için genel ortalamaya göre ülkemizdeki 4. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması biraz düşük kalmaktaydı. Değişikliğin bir ikinci sebebi ise oluşturulan değerlendirme çerçevesinin Türkiye'nin 5. sınıf eğitim programı ile daha uyumlu olmasıdır ve Türkiye diğer bazı ülkelerle beraber 5. sınıf örnekleme ile katılma kararı almıştır. 4. sınıf düzeyinde matematik alanında Türkiye 2011 yılında 469 puan olan ortalamasını 2015'te 483 puana ve son döngüde 523 puana çıkarmıştır. Türkiye 4. sınıf seviyesinde uygulamaya ilk defa

2011'de katılmaya başladığı için daha önceki döngülere dair bir sonuç bulunmamaktadır. 8. sınıf seviyesinde matematikte 429 puanla başlayan süreç, 496 puana kadar çıkmıştır. TIMSS'te 500 puan önemli bir ölçütü temsil etmekte olup bir uygulamadan diğerine aynı beceriyi ifade etmektedir. Türkiye ilk defa 4. sınıf seviyesinde 500 puanı aşmıştır.



Şekil 33: Türkiye'deki öğrencilerin son TIMSS döngülerinde 4. Sınıf matematik yeterlik düzeylerindeki oranları



Şekil 34 Türkiye'deki öğrencilerin son TIMSS döngülerinde 8. Sınıf matematik yeterlik düzeylerindeki oranları

Şekil 33 ve 34'de yer aldığı üzere matematik yeterlik düzeyleri 4. sınıflar için incelendiğinde 2011 yılında öğrencilerin %4'ü, 2015'te %5'i ileri düzey yeterliğe sahipken son uygulamada bu oran %15'e çıkmıştır. 2011'de %7, 2015'te %6 olan ileri düzeydeki öğrenci oranları ise son uygulamada %12'ye çıkmıştır. Alt düzey altı öğrenci oranı 4. sınıfta %23'ten %12'ye, 8. sınıf düzeyinde %33'ten %20'ye düşmüştür.

Fen bilimlerinde de çok benzer bir artışın olduğunu ve bu artışın özellikle 2019'da 4. sınıfta 463 puandan 526 puana ulaştığı ve puan artışının özellikle 2019 uygulamasında ivme kazandığı görülmektedir. 1999'da 433 ile başlayan ortalama puan, bugün 500 ortalama ölçek noktasını da geçip 515 puana ulaşmıştır. Bu anlamda PISA'ya benzer şekilde TIMSS sonuçlarında da ülkemiz adına hem 4. hem de 8. sınıfta matematik ve fen alanlarında önemli iyileşmeler söz konusudur.

Fen bilimleri alanında yeterlik dağılımları incelendiğinde ileri düzey seviyesindeki öğrenci oranları 2011'de %3'e, 2015'te %4'e ve son uygulamada %12'ye çıkmıştır. 8. sınıf düzeyinde ise %8'den %13'e çıkmıştır. Alt düzeyin altında kalan öğrenci oranları ise 2015'te 4. sınıf düzeyinde %24'ten %18'e ve en son uygulamada %10'a kadar düşmüştür. 8. sınıfta ise 2011'de %21'den 2015'te %17'ye ve en son uygulamada da %12'ye düşmüştür. Bu sonuçlar, alt düzeylerdeki öğrenci oranlarının önemli ölçüde düştüğünü göstermesi açısından son derece önemlidir. PISA'da önemli ölçüde puanlar artmış olmakla birlikte OECD ortalamasına henüz ulaşılmasa da TIMSS'in eğitim programıyla daha ilişkili olması sebebiyle müfredata dayalı değerlendirmelerinde öğrenciler daha yüksek performans göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin daha üst düzey bilişsel becerilerde, iş gücü piyasasının talep ettiği daha karmaşık beceriler denilebilecek becerilerde gelişim göstermeleri beklenen daha fazla alan bulunmaktadır.

PIRLS de IEA tarafından uygulanmakta olup okuma boyutunu içermesi sebebiyle TIMSS'i tamamlar nitelikte bir çalışmadır. PIRLS, öğrencilerin okuma becerilerine ve okuma düzeylerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır. Türkiye PIRLS'e ilk defa 2001 yılında katılmış, 20 yıllık bir aradan sonra alınan kararla 2021 yılında tekrar dâhil olmuştur. Türkiye'nin PIRLS'e katılmasının bir diğer avantajı her iki çalışmaya katılan ülkelerin sonuçlarının (PIRLS ve TIMSS'ten elde edilen sonuçlar) ilişkilendirilebilmesidir.

3



MODÜL 3

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK



BÖLÜM 1

1. REHBERLİK

1.1. TARİHTE YAYGIN OLAN EĞİTİM ANLAYIŞI

Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir kısmı rastlantılarla ve kendiliğinden gerçekleşirken bir kısmı ise yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir. Bireyde toplumca istenen davranışları geliştirme sürecine "Eğitim" adı verilmektedir.¹

Eğitim kurumu kavramı ortaya çıktığı andan itibaren, eğitim hep öğretim ağırlıklı olmuştur. Bunun anlamı şudur: Eğitimi verilecek bir konu, eğitimi veren bir öğretmen ve eğitimi alan bir öğrenci vardır. Burada öğrencilerin özellikleri ve yeterliklerinin bir önemi yoktur, önemli olan o kitabın ya da malzemenin öğrenilmesidir ve eğitim uzun yıllar konu merkezli olarak devam etmiştir. Eğitim, öğretimi aşan anlamlara sahip ise de tarihteki anlamı öğretime yakın olmuş ve bu yüzden sık sık eğitim ile öğretimin karşılaştırması yapılmış ve hangisinin daha tercih edilir olduğu tartışılmıştır.²

Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetlerinin günümüzdeki gibi eğitim sistemi içinde yer alması eğitim kurumunun ortaya çıktığı zamandan beri süregelen bir durum değildir. Bu süreç eğitim kurumunun ortaya çıkması, konu merkezli eğitim anlayışına yapılan eleştiriler, düşünürlerin ve toplumun konu merkezli eğitime yönelik eleştirileri ve toplumsal, sosyal ve bilimsel gelişmeleri değişimleri içine alır.

1.2. GÜNÜMÜZ EĞİTİM ANLAYIŞI

Günümüzdeki eğitim anlayışı, hümanizmin sunduğu ilkeleri içselleştirmiştir. Çünkü anayasalarda artık eğitim bir temel hak olarak kabul edilmektedir ve hiçbir çocuğun bu haktan mahrum bırakılmaması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Bu eğitim anlayışı en önemli dönüm noktalarından biridir.

Eğitimde, bireysel farklılıklara saygının çok önemli olduğu fikri aşılarak sadece saygı değil bireysel farklılıkların geliştirilmesi ve dikkate alınması gerektiğine dair anlayışlar geliştirilmeye başlanmıştır. Eğitim sürecindeki bu gelişmeler okul örgütünü de etkilemiştir. Konu merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde önemli görülmeyen ihtiyaçlar öğrenci merkezli eğitim anlayışının genel kabulü ile birlikte önemli görülmeye başlanmıştır.

1.3. REHBERLİK VE EĞİTİM

Eğitim rastgele oluşan bir faaliyet değildir. Eğitsel faaliyetlerin belli bir amacı vardır ve bu bağlamda planlı bir olgudur. Okulda farklı görevleri yerine getiren insanlar vardır ve okul ancak bu kişilerin tümünün görevlerini yaptıkları zaman işlevini yerine getirebilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim arasındaki ilişki, eğitim sürecini oluşturan üç boyut bakımından daha belirgin olarak ortaya konabilir. Eğitim sürecinde üç ana alan, sürecin bütünlüğünü oluşturmaktadır. Bunlar, (1) öğretim, (2) yönetim ve (3) öğrenci kişilik hizmetleri olarak sıralanmaktadır.

Öğretim: Akademik öğrenme ile ilgili tüm bilgi ve becerilerin kazandırılması bu alan içine girer.³ Öğretim alanının en sorumlu personeli öğretmendir.

Yönetim: Eğitim sürecinin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi ve öğrenci kişilik hizmetlerinin sunulması için gerekli olan liderliğin alınması, yetki ve sorumlulukların kullanılması ile ilgilidir.⁴

Öğrenci Kişilik Hizmetleri: Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH) eğitim sürecinde öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan ve öğrencinin kişilik gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük tüm yardım hizmetleridir. Öğretmenler büyük ölçüde öğrencilere öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bilgi ve becerilerin genellikle öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik olduğu düşünülür. Ancak öğrencilerin

1 Kuzgun, Y. (2000). RPD. Ankara: ÖSYM Yayınları

2 Bacanlı, H. (2005). Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

3 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.

4 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.

öğretmenler tarafından ele alınmayan veya genellikle ikinci sıraya itilen ihtiyaçları vardır.⁵ Öğrenci kişilik hizmetleri (1) Sağlık hizmetleri; (2) sosyal yardım hizmetleri; (3) RPD hizmetleri; (4) özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri ve (5) sosyal-kültürel hizmetler olarak sınıflandırılabilir.

1.4. REHBERLİĞİN ORTAYA ÇIKMASINI GEREKTİREN KOŞULLAR

Öğretim hizmetlerinin etkinliğini artırmak için rehberlik hizmetlerine gerek duyulmuştur.⁶ Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan birçok faktör vardır. Bunlar ekonomik, sosyal, psikolojik, felsefi etkenler olarak gruplanabilir. Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaç, Türkiye’de rehberliğin gelişmesinde katkıda bulunan bilim insanları⁷ tarafından listelenmiştir. Kuzgun (2000) bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:⁸

1. Meslek seçiminin zorlaşması
2. Bireysel farkların eğitimde dikkate alınma zorunluluğu
3. İlerlemeci eğitim anlayışının benimsenmesi
4. Demokratik toplumlarda bireylere tanınan seçme özgürlüğü
5. Demokratik yaşamın karar verme gücüne sahip bireyler gerektirmesi
6. Eğitimde bireyin duygusal yönlerine verilen önemin giderek artması
7. Psikometride gelişmeler
8. Akıl sağlığına verilen önemin artması

Tüm bu gelişmeler sonucunda, günümüzde tüm okullarda RPD hizmeti verilmesi anlayışı yaygınlaşmıştır. Dünyada eğitim sistemleri tüm öğrencilere RPD hizmetlerini ulaştırma çabası içindedir. Günümüz toplumları psikolojik sağlığı yerinde, sağlıklı kararlar verebilen ve uygun tercihler yapabilen bireyler öngörmektedir.

1.5. REHBERLİĞİN ANLAMI, AMACI VE İLKELERİ

Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır.⁹

Yıllar içerisinde rehberlik kavramı için benzerliklerle beraber birçok farklılığın da olduğu çok sayıda tanım yapılmıştır. Tanımlar incelendiğinde birtakım ortak unsurların yer aldığı görülmektedir. M. Kepçeoğlu, rehberlik tanımlarının çoğunda ortak olarak kullanılan unsurlardan hareket ederek rehberliğin anlamında temel olabilecek şu genellemeleri öne sürmektedir:¹⁰

- Rehberlik bir süreçtir: “Süreç” kavramı herhangi bir zaman dilimi ile ilişkili değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süreyi gerektirir.
- Rehberlik bireye yardım etme işidir: Rehberlik yardımı psikolojik bir yardım olup yol gösterme, öğüt verme, başkasının adına karar verme gibi bir yardım değildir. Bu süreçte her iki tarafın gönüllülüğü esastır.¹¹
- Rehberlik yardımı bireye dönüktür: Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir.
- Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır: Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan, program ve sistem içinde sunulur.
- Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir: Kendini gerçekleştirme, kavramı, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilme isteği olarak tanımlanmıştır.

1.5.1. Rehberliğin Amacı

Rehberliğin anlamı ve ilkeleri, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtır. Rehberliğin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.¹²

5 Bacanlı, H. (2005). Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.
6 Özoğlu, S. Ç. (1997). Eğitimde RPD. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
7 F. Baymur, H. Tan, M. Kepçeoğlu, İ. E. Özgüven, S. Ç. Özoğlu, Y. Kuzgun, B. Yeşilyaprak, S. Doğan, G. Can
8 Kuzgun, Y. (2000). RPD. Ankara: ÖSYM Yayınları
9 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
10 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
11 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
12 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.

1.5.2. Rehberliğin İlkeleri

Rehberliğin temelini oluşturan ilkeler RPD alan çalışanlarının görüşlerini temsil eder. Türkiye'deki yetkili rehberlik uzmanlarının kanılarına dayanılarak 9 ilke üzerinde genel bir uzlaşma olduğu ortaya çıkmıştır.¹³⁻¹⁴

- İlke 1: Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.
- İlke 2: Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve iş birliği içinde çalışması gerekir.
- İlke 3: Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını öngörür.
- İlke 4: Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.
- İlke 5: Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.
- İlke 6: Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.
- İlke 7: Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.
- İlke 8: RPD hizmetlerinde gizlilik esastır. RPD hizmetlerinin verilmesi sırasında danışanın mahremiyetine saygı duyulmalı, onun sırlarını saklamaya özen gösterilmelidir.
- İlke 9: Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.

1.6. REHBERLİK HİZMETLERİ

Psikolojik Danışma: Psikolojik danışma hizmetleri rehberliğin özünü oluşturur, merkezde bu hizmet bulunmaktadır. Dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin anlaşılabilmesi ancak psikolojik danışma hizmetlerinin anlaşılmasıyla mümkündür. Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir.

Oryantasyon: Oryantasyon hizmetleri öğrencilerin okula ve yakın çevrelerine uyumlarını ve böylece öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en etkili bir şekilde yararlanmalarını amaçlayan hizmetlerdir. Oryantasyon hizmetlerinde şu çalışmalara yer verilebilmektedir: (1) Okulun kurum olarak tanıtılması ve kısa tarihi, (2) okulun bina ve olanakları, (3) çevre, (4) programlar, (5) program dışı etkinlikler, (6) rehberlik servisi, kurallar vb.

Bireyi Tanıma: Rehberlik bireyin kendini ve çevredeki olanakları tanıması ile başlar. Bu bağlamda, bireyi tanıma tüm diğer etkinliklerin bir şekilde ilişkilendiği rehberlik işlevidir. Bireyi tanıma yoluyla elde edilen bilgiler rehberlik programlarının düzenlenmesinden, psikolojik danışmaya kadar birçok çalışmada kullanılabilir. Bireyi tanımadan ona verilecek hizmetleri belirlemek mümkün olmadığı gibi, psikolojik danışma yapmak da mümkün değildir.

Bilgi Toplama ve Yayma: Bilgi toplama etkinlikleri öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel ve mesleki tercihler yapmalarına yardım etmeye yöneliktir. Bilgi toplarken okul içi kaynakların dışında başka kaynakları da kullanmak gerekir.

Yöneltilme ve Yerleştirme: Yerleştirme çalışmaları okul içi veya okul dışı olarak sınıflanabilir. Okul sınırları içinde kalan eğitsel ve sosyal konulardaki yerleştirmeler okul içi, okul sınırlarını aşan, başka bir okul veya işe yerleştirme çalışmaları ise okul dışı yerleştirme çalışmalarıdır. Başka bir açıdan, yerleştirmeler eğitsel, mesleki ve sosyal olmak üzere üç gruba ayrılır. Eğitsel yerleştirmeler eğitim programı, ders, kurs ve başka

13 Kepçeoğlu, M. (1975). Rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler ve kavramlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
14 Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.

bir okula vb.; mesleki yerleştirmeler öğrencilerin bir iş veya mesleğe; sosyal yerleştirmeler ise kültürel, sosyal veya eğitsel kollara yerleştirmelerini kapsar.

İzleme: Rehberlik hizmetleri çerçevesinde yerleştirme ve yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşip ulaşmadığı veya öğrencilere kazandırdıkları konusunda yapılan etkinliklere izleme çalışmaları denir. Okuldan mezun olan öğrencilerin ya da bir alanı tercih eden öğrencinin izlenmesi bu kapsamdadır.

Müşavirlik: Müşavirlik hizmetleri buraya kadar anlatılan hizmetlerden farklı olarak dolaylı yollardan öğrencilere sunulan hizmetlerdir. Çünkü müşavirlik hizmetleri, diğer hizmetlerden farklı olarak öğrencilere değil okuldaki diğer personele yöneliktir. Okuldaki yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarını sağlamaya yöneliktir. Böylece sağlanan ortak anlayış okulda rehberlik hizmetlerini kolaylaştıracaktır.

Araştırma ve Değerlendirme

RPD hizmetlerinin sürekli olarak geliştirilerek iyileştirilmeleri gerekir. Bu geliştirme çalışmaları, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizleri gibi araştırmalara dayanmalıdır.

Çevre ve Veli ile İlişkiler

Okuldaki çalışmalar okul çevresinden ve velilerden destek görmediği zaman etkililiğini kaybeder. Etkili çalışma için çevrenin desteğini almak gerekir. Bu yüzden rehberlik etkinliklerinde okul çevresinin ve velilerin iş birliğinin sağlanması veya en azından okul çevresi ve veliye bilgi verilmesi gerekir.

1.7. EĞİTİM KURUMLARINDA RPD HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİ

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan RPD Hizmetleri Yönetmeliğinde¹⁵ il ve ilçe düzeyindeki RPD hizmetlerinin, bu hizmetlerin verildiği özel ve resmî eğitim kurumları aracılığı ile nasıl yürütüleceği belirlenmiştir. Okullarda rehberlik hizmetleri RPD servisi tarafından yürütülür.

1.7.1. RPD servisi

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla RPD servisi kurulur.

RPD hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için RPD servisinin;

(A) Öğrenci, veli, öğretmen ve diğer personelin kolaylıkla ulaşabileceği konumda olması,

(B) Uygun fiziki koşullara sahip olması,

(C) Bilişim, iletişim araçları, gerekli büro malzemeleri, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için araç ve gereçler ile donatılmış olması,

(D) RPD hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması gerekir.

1.7.2. RPD Hizmetleri Yürütme Komisyonu

Eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin planlanması ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla RPD hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur. Komisyon, eğitim kurumu müdürünün başkanlığında aşağıdaki üyelerden oluşur:

a) Müdür yardımcıları

b) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar

c) Sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilecek en az birer temsilci

ç) Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı yaş grubundaki çocukların eğitiminden sorumlu en az birer öğretmen

d) Ortaöğretim kurumlarında disiplin kurulu ve onur kurulundan; ilköğretim kurumlarında ise öğrenci davranışları değerlendirme kurulundan birer temsilci

e) Okul-aile birliğinden bir temsilci

Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı bulunmayan eğitim kurumlarında gerektiğinde rehberlik ve araştırma merkezinden (RAM) bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın ya da RAM'in sorumluluk

bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın katılımının sağlanması için planlama yapılır.

Kurum müdürü, müdür yardımcıları ve rehber öğretmen/psikolojik danışman komisyonun sürekli üyeleridir. Komisyonun diğer üyeleri her ders yılı başında öğretmenler kurulunda belirlenir.

Komisyon; birinci ve ikinci dönem başında, ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa toplanır. Gerektiğinde RPD servisinin önerisi ile de toplanabilir. Komisyonun ilk toplantısı, öğretmenler kurulu toplantısının yapıldığı tarihten itibaren en geç bir ay içerisinde yapılır.

RPD hizmetleri yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:

- Eğitim kurumuna ait özel hedeflerin belirlenmesinde görüş bildirir.
- RPD servisinde hazırlanan okul RPD programını inceler ve görüş bildirir. Programın uygulanması için gerekli önlemleri alarak yürütülecek çalışmaları karara bağlar.
- RPD hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin çalışmaları inceler, değerlendirir; ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik alınabilecek önlemleri belirler.
- Eğitim ortamında; öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaları belirler.
- Yapılacak çalışmalarda ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliğinin sağlanması için gerekli faaliyetleri planlar.
- Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için görüş bildirir.
- Okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinin okul RPD programına eklenmesi hususlarında görüş bildirir.
- İhtiyaç olması durumunda okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinde görev alır. Bu kapsamdaki faaliyetler Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütülür.

1.7.3. Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanın Görevleri

Rehber öğretmen/psikolojik danışman, gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir. Bu çerçevede;

Gelişimsel ve önleyici hizmetler: Sınıf rehberlik programı kapsamında uzmanlık gerektiren bireyi tanıma (uygulama, raporlama ve değerlendirme), bilgi verme (sosyal-duygusal, akademik ve mesleki alanlarda bireysel ve grup çalışmaları vb.), yöneltme ve izleme çalışmaları (iş, meslek, alan seçimi, tercih danışmanlığı vb.) yapar.

İyileştirici hizmetler: Rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından bireysel ve grupla psikolojik danışma, psikososyal destek (doğal afetler ile kaza, ihmal, istismar, intihar, şiddet, savaş, göç ve salgın hastalıklar gibi zorlu yaşam olaylarında ve danışmanlık tedbiri) ve sevk hizmetleri sağlanır.

Destek hizmetler: Ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı kazandırılması amacıyla oluşturulan müşavirlik hizmetleri, program yönetimi (e-rehberlik, risk haritaları oluşturulması, okul rehberlik programının hazırlanması vb.), iş birliği (ilgili toplantı, kurul ve komisyonlara katılma vb.), araştırma ve proje çalışmaları, hizmet içi eğitim faaliyetleri çalışmalarını yürütür.

Diğer görevler: Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir. Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi verilemez.

1.7.4. RPD Hizmetleri İl Yürütme Komisyonu

RPD hizmetleri il yürütme komisyonu; eylül ve haziran aylarında toplanır, ilin yerel hedeflerini belirleyerek e-rehberlik sistemine işler. Aile, öğrenci, öğretmenlere yönelik yapılacak çalışmaları ve etkinlikleri planlar; ihtiyaç varsa açılması planlanan rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili değerlendirmelerde bulunur; rehber öğretmen/psikolojik danışman olmayan eğitim kurumlarında yürütülecek RPD hizmetleri için gereken tedbirleri alır; hizmet içi eğitim faaliyetlerini karara bağlar.

1.7.5. Kurum Müdürünün RPD Hizmetleri ile İlgili Görevleri

RPD hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan kurum müdürü, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için fiziki koşulların oluşturulması; veli, sınıf rehber öğretmenleri ve öğrenciler arasında iş birliğinin sağlanması; birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması hâlinde koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevlendirilmesi; RPD yürütme komisyonuna başkanlık edilmesi, özel hedeflerin e-rehberlik modülüne işlenerek modülün takip edilmesi, okul ve sınıf rehberlik planlarının onaylanması, okulun risk haritasının, bağlı olunan RAM'a gönderilmesi, danışmanlık tedbiri kararı bulunan öğrenci ve ailelerine sunulacak hizmetlerinin takip edilmesi görevlerini yerine getirir.

1.7.6. Sınıf Rehber Öğretmenin RPD Hizmetleri ile İlgili Görevleri

- a) Sınıf rehberlik planını okul RPD programı ile sınıf rehberlik programı çerçevesinde hazırlayarak en geç ekim ayının ikinci haftasında kurum müdürüne onaylatır. Sınıf rehberlik planının bir örneğini RPD servisi ile paylaşır. Plan dâhilinde uygulamalarını gerçekleştirir.
- b) Sınıf rehberlik programı kapsamındaki etkinlikleri sınıfında uygular.
- c) Öğrencilerinin RPD hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek okul RPD programına yansıtılmak üzere RPD servisine iletir.
- d) Okul RPD programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde RPD servisiyle iş birliği yapar.
- e) Sınıfında bulunan risk altındaki öğrencilere ait verilerin bir örneğini her yıl kasım ayı içerisinde RPD servisine iletir.
- f) Bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık bilgisi gerektirmeyenleri rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak sınıfında uygulayarak sonuçlarını RPD servisi ile paylaşır.
- g) Sınıfa yeni gelen veya uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamaları sürecinde rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği içerisinde çalışır.
- h) Öğrencilerini rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak ilgi, yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yönlendirir.
- i) Risk altında olan öğrencileri fark ettiğinde gerekli desteği almaları için RPD servisini bilgilendirir.
- j) Öğrencinin öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmaya yönelik çalışmalarında RPD servisiyle iş birliği yapar.
- k) Sınıfıyla ilgili yürüttüğü rehberlik çalışmalarına ilişkin raporu her dönem sonunda kurum müdürüne sunar.
- l) Sınıfında sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri RPD servisine yönlendirir, öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla iş birliği yapar.
- m) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması hâlinde öğrenciyi kurumun bağlı bulunduğu RAM'a yönlendirir.
- n) Kurum müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği diğer görevleri yapar.

1.7.7. Diğer Öğretmenlerin RPD Hizmetleri ile İlgili Görevleri

Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmen, gerektiğinde RPD servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar. Okul RPD programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde RPD servisiyle iş birliği yapar. Sınıfında sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde RPD servisine yönlendirir. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması halinde öğrenciyi kurumun bağlı bulunduğu RAM'a yönlendirir. Kurum müdürünün RPD hizmetleri ile ilgili vereceği diğer görevleri yapar.

1.8. OKUL RPD PROGRAMI

1.8.1. Kapsamlı RPD Programının Genel Özellikleri

Kapsamlı RPD programı öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesini esas alır. Bu programın örgütsel yapısını oluşturan birtakım öncüller vardır. Bunlar aşağıda kısaca belirtilmiştir:¹⁶

- Sonuç temellidir: Tüm öğrencilerin okulda başarılı olmaları, üniversiteye ve/veya iş yaşamına geçiş yapmaları için gerekli olan yeterlikleri kazanmaları için tasarlanır.
- Standart temellidir: Program tüm öğrencilerden kazanmaları beklenen beceri, yeterlik ve davranışları içerir.
- Veri tabanlıdır: Programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesi ve programın öğrenci gelişimine yararlarının kanıtlanması amacıyla öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden veri toplanmasına dayanır.
- Gelişimseldir ve kapsamlıdır: Program öğrencilerin yeterliklere ulaşmalarını sağlamada düzenli, planlı ve sistematik olarak oluşturulmuştur. RPD programı; bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, psikolojik danışma, sevk etme, yerleştirme ve izleme gibi etkinlik ve hizmetleri içeren kapsamlı bir programdır.
- Takım çalışmasını gerektirir: Programın merkezini oluşturan rehber öğretmen/psikolojik danışman, öğrenciyle yakından ilişkili okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri ile iş birliğine dayalı bir ilişki içindedir.

1.8.2. Okul RPD Hizmetleri Programı

RPD Hizmetleri Programı; planlı, programlı, sistemli, örgütlü ve profesyonel düzeyde yürütülen RPD hizmetlerinin bütünüdür. Okul RPD programı rehber öğretmen/psikolojik danışmanın sorumluluğunda, RPD Hizmetleri Yürütme Komisyonu üyeleri ile iş birliği içinde hazırlanır.

Okul RPD Hizmetleri Programı Hazırlanma Süreci

Okullarda verilecek RPD hizmetleri önceden hazırlanmış bir programa dayalı olarak yürütülmektedir. Bu program esas olarak 3 hedef doğrultusunda hazırlanır. Bunlar genel hedef, yerel hedef ve özel hedeftir.¹⁷

Programın tasarlanması ve hazırlanması sürecinde her eğitim öğretim yılının mayıs ayında test ve test dışı teknikler kullanılarak öğrencilerin RPD hizmetlerine ilişkin ihtiyaçları belirlenir.

RPD hizmetleri kapsamında genel hedefler Bakanlıkça, yerel hedefler RPD hizmetleri il yürütme komisyonlarınca ve özel hedefler ise programın hazırlanacağı kurumlar tarafından belirlenir.

Okul RPD programında;

- a) Genel, yerel ve özel hedeflere,
- b) Gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere,
- c) Okuldaki tüm öğrencileri kapsayacak faaliyetlere,
- d) Değerlendirme süreçlerine yer verilir.

Okul RPD Hizmetleri Programı Uygulama Süreci

Eğitim kurumlarında RPD hizmetleri; gelişimsel ve önleyici, iyileştirici ve destek hizmetler esas alınarak sunulur.

RPD hizmetleri; bireysel, grupla psikolojik danışma ve rehberlik, psikoeğitim, akran temelli çalışmalar, bireyi tanıma tekniklerini uygulama, seminer, panel, konferans, kurs ve gezi düzenleme, sınıf rehberliği çalışmaları ve yayın hazırlama gibi faaliyetlerle yürütülür. İhtiyaç hâlinde bu hizmetler çevrim içi bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan da verilebilir.

Okul RPD programı; ders yılı boyunca rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve kurum yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygulanarak programın etkililiği ders yılı sonunda kanıta dayalı olarak değerlendirilir.

¹⁶ The Rhode Island Framework for Comprehensive K-12 School Counseling Programs-The RI Framework (2005).Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education.

¹⁷ MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Rehberlik Programı Hazırlama Kitapçığı. (2019, 10 Eylül). Erişim adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-programi-hazirlama-kitapcigi/icerik/998>

1.9. E-REHBERLİK SİSTEMİ

e-Rehberlik sistemi, RPD hizmetlerinin eğitim kurumlarında bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılmasını; bu hizmetlerin Bakanlık, il, ilçe, kurum düzeyinde yetkisi bulunan personel tarafından yetki alanlarına göre izlenmesini sağlayan sistemdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modüllerinden biri olarak geliştirilen e-Rehberlik sistemi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda RPD hizmetlerinin bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılması; paydaşlar arasında daha etkin ve hızlı bir iletişimin sağlanması; sunulan hizmetlerin etkililiğinin artırılması; anlık ve sürekli takibin yapılması; geçmişe yönelik faaliyetlerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi; çalışmaların daha sistematik bir şekilde yapılandırılması ve geleceğe yönelik etkin RPD hizmetleri politikalarının üretilebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.¹⁸

1.9.1. e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı

e-Rehberlik sistemi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan okuldaki personelden bakanlık personeline kadar tüm sorumlular tarafından kullanılmaktadır. Böylelikle RPD hizmetlerinin sunulmasında görev ve sorumluluğu bulunan tüm birimlerin etkin bir şekilde hizmetin yürütülmesi sürecine dâhil olmaları sağlanmıştır.

Eğitim kurumlarında görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar sistemdeki görev alanı en geniş kullanıcılar olup “okul RPD programı hazırlama”, “RPD hizmetleri veri girişi”, “raporlama” ve “öğrenci yönlendirme” işlemleri ekranlarını kullanmaktadırlar.

Kurum müdürleri rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanan okul RPD programını, haftalık programı, öğrenci yönlendirme formlarını görüntüleyebilmekte ve onaylamak suretiyle sistem üzerinden rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderebilmektedirler. Kuruma ait RPD hizmetlerine ilişkin “özel hedef” giriş işlemlerini yapmakta ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin verileri sayısal olarak görebilmektedirler. Kurumlarda görev yapan öğretmenler ise öğrenci yönlendirme işlemleri ekranını kullanabilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ise ülke genelindeki tüm eğitim kurumlarına ait verileri; il, ilçe, okul türü, eğitim kademesi, okul ve sınıf düzeyi, cinsiyet vb. kriterlere göre raporlaştırabilmekte; illerin yerel ve özel hedefleri görüntüleyebilmektedir.¹⁹

1.10 SINIF REHBERLİK PROGRAMI (SRP)

Sınıf Rehberlik Programı: Öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımların sınıflarda grup etkinlikleri yolu ile öğrencilere sistemli bir şekilde sunulmasını amaçlayan programdır. Okul RPD programının en önemli öğelerinden biri olan SRP gelişimsel ve önleyici niteliktedir.

SRP'nin Amacı: Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen, kendinin ve başkalarının duygularını anlayan ve ifade edebilen, kişiler arası becerileri ve karakter güçleri gelişmiş; içinde bulunduğu çevre ve topluma uyum sağlayabilen; problem çözme ve karar verme becerilerine sahip; kendine uygun ders, dal/alan ve meslek seçebilen; akademik ve kariyer planlaması yapabilen; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık hâline getiren; çalışarak öğretmenin önemini benimseyen ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

SRP'nin Gelişim Alanları: SRP'de akademik, kariyer ve sosyal-duygusal olmak üzere üç gelişim alanı tanımlanmış ve her bir gelişim alanının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir.

Akademik gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

- Öğrenim gördükleri okula ve okulun çevresine uyum sağlamalarına, eğitsel amaçları çerçevesinde okul ve okulun çevresindeki imkânlardan yararlanmalarına, okul ve sınıf kurallarını benimsemelerine ve okula aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumu edinmeleri,

18 MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrim içi <https://orgm.meb.gov.tr>
19 MEB (2019). e-Rehberlik Sistemi Kullanma Kılavuzu. Çevrim içi <https://orgm.meb.gov.tr>

- Akademik çalışmalarında devamlılık, kararlılık ve çaba gösterme, sorumluluk üstlenme, çalışmalarına değer verme ve hayat boyu öğrenme konularına yönelik uygun akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmeleri,

- Akademik gelişimleri ve başarıları için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmaları, onları eğitsel başarıya götüren strateji, yöntem ve teknikleri edinmeleri amaçlanmaktadır.

Kariyer gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

- Kariyer gelişimleri sürecinde kariyer bilgisini kullanarak kariyer farkındalığı kazanmaları,

- Eğitsel süreçleri kariyer amaçları ile ilişkilendirerek kariyer hazırlığı yapmaları,

- Kariyer kararı vererek kariyer planını uygulamaya koymaları amaçlanmaktadır.

Sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;

- Kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetmeleri, kişiler arası sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri,

- Karar vermeleri, amaç oluşturmaları, amaca ulaşmak için gerekli önlemleri almaları ve bu yönde çaba göstermeleri,

- Kişisel güvenliklerini sağlamaları ve yaşam becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

1.10.1. SRP'nin Özellikleri

SRP, günümüz ihtiyaçları ve güncel okul RPD program yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanan özgün bir programdır. Gelişim alanlarına göre incelendiğinde sosyal duygusal gelişim alanında 163, akademik gelişim alanında 65, kariyer gelişim alanında 62 olmak üzere SRP'de toplam 290 kazanım yer almaktadır. Söz konusu kazanımlar sınıf rehberlik etkinlikleri yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanların iş birliği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

1.10.2. SRP'nin Uygulanmasına İlişkin İlkeler

1. Bilimsellik esastır.
2. Bireysel farklılıkları temel alır.
3. Büyük ölçüde sınıf rehber öğretmenlerinin katılımıyla uygulanmakla birlikte bazı kazanımlar okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanların eş güdümüyle yürütülür.
4. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülür.
5. Öğrenci merkezli anlayışa sahiptir.
6. Kazanımlar haftalara dağıtılmış olsa da uygulayıcılar ihtiyaç duydukları takdirde kazanımların sırasını öğrenci, okul ve bölge özelliklerini dikkate alarak değiştirebilirler.

1.10.3. SRP'nin Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

- Ülkemizde okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin de olduğu dikkate alınarak okul öncesi düzeyindeki çoğu kazanıma ilkökul birinci sınıf düzeyinde de yer verilmiştir.
- Programda yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklerin çoğunun sınıf rehber öğretmeni tarafından, belirli kazanımlara ilişkin etkinliklerin ise okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı tarafından uygulanması gerekmektedir.
- Uygulayıcıların öğrencileri etkinliklere aktif katılım ve yansıtıcı düşünme göstermeleri için teşvik etmeleri/motive etmeleri gerekir.
- Bazı kazanım ifadeleri RPD alanına ilişkin özel kavramlar içerdiğinden uygulayıcıların program sözlüğünü ve kazanım açıklamalarını incelemeleri gerekmektedir.
- Programdaki kazanımların sırası ve bu kazanımlara ilişkin etkinliklerin yapılacağı haftalar uyum (oryantasyon) süreci, dönem içi ara tatiller, belirli günler ve haftalar, sınav dönemleri, üst öğretim kurumuna geçiş dönemleri, kazanımların ön koşullarının sağlanmış olması gibi belirli dönemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı Millî Eğitim Bakanlığının önceliklerine, bölge, il, okul ve öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasında ve uygulama haftalarında değişiklik yapabilirler.

- SRP'de okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı tarafından özellikle uygulanması belirtilen kazanımlar açıklamalar bölümünde belirtilmiş, bu kazanımlar dışındaki diğer kazanımlara yönelik etkinlikler; okul öncesinde okul öncesi öğretmenleri, ilkokulda sınıf öğretmenleri, ortaokul ve liselerde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacaktır.

1.10.4. SRP'de Değerlendirme

SRP'de yer alan kazanımların değerlendirilmesi sürecinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmektedir. Bu kapsamda; sürece, algıya ve sonuca dayalı değerlendirme yöntemleri bir arada uygulanmaktadır. Sürece dayalı değerlendirmede programın uygulanmasına ilişkin kanıtlar toplanarak program kapsamında yürütülen uygulamaların kime, nasıl, ne zaman, nerede, ne sıklıkla, ne kadar süre ile yapıldığına ilişkin bilgiler edinilmektedir.

Algıya dayalı değerlendirmede program kapsamında öğrencilerin neler edindikleri ve öğrendiklerine ilişkin olarak öğrencilerin etkinlikler sonucunda tutum veya inançlarındaki değişimler, edindikleri beceriler veya bilgi düzeylerindeki artış değerlendirilmektedir. Sonuca dayalı değerlendirmede ise uygulanan programın öğrencilerin tutum, beceri veya bilgileri kullanma yeteneklerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin kanıtlar elde edilmektedir. Bu veriler program kapsamında uygulanan etkinliklerden hemen sonra veya 3 aylık, her dönemde bir olmak üzere veya daha büyük eğilim veya örüntüleri ortaya koyabilmek açısından yıllık yapılan değerlendirmelerle, anlık, orta süreli ve uzun süreli sonuç verileri şeklinde elde edilmektedir.

1.11. OKUL PSİKOSOSYAL DESTEK EKİPLERİ

Şiddet, aile üyeleri ya da bir yakının kaybı, savaş, terör, doğal afet gibi yaşam koşullarının bozulmasına ve hizmetlere erişimin güçleşmesine neden olan zor ve stres veren olayların yaşanması, bireyin ve toplumun dengesini, gelişimini, duygusal ve sosyal iyi oluş hâlini önemli ölçüde etkileyebilir. Psikososyal destek, bu tür durumlar sonrası ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzlukların önlenmesi, aile ve toplum düzeyinde ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi, bireylerin kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmeleri amacıyla düzenlenen multidisipliner hizmetler bütünüdür.²⁰ Psikososyal destek, süreçte vurguyu bireyin kırılanlıklarını yerine güçlükler karşısında aktif olmasına, kendini toparlamasına ve çevresinde bulunan olanakları harekete geçirmesine imkân veren bir hizmet sunum modelini benimser ve sürdürülebilir/bütünsel bir yaklaşımı temel alır.²¹ Millî Eğitim Bakanlığı tarafından RPD hizmetleri kapsamında, doğal afet, terör, göç, intihar, ölüm-yas, cinsel istismar gibi travmatik ve zorlu olaylar karşısında psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yürütülmektedir (T.C. MEB-Tebliğler Dergisi, 2019).

Okul Psikososyal Destek Ekipleri;

- Okul müdürü veya okul müdürü tarafından görevlendirilmiş bir müdür yardımcısı başkanlığında,
- Varsa rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve
- RPD hizmetleri yürütme komisyonu üyelerinden, her sınıf düzeyinden en az bir sınıf rehber öğretmeninden oluşur.
- Okul ekibi birinci ve ikinci dönemin başında, ikinci dönemin sonunda olmak üzere yılda üç kez ve ihtiyaç duyulan hâllerde toplanır.

1.12. BİLDİRİM YÜKÜMLÜLÜĞÜ

Tehdit, şantaj, istismar, suça veya madde kullanımına teşvik olduğu durumlarda tüm okul personelinin bildirim yükümlülüğü bulunmaktadır. Ancak ihmal ve istismar durumlarında şüphenin dahi olması bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmesi için yeterlidir. Gizlilik ilkesine dikkat edilerek vaka ile ilgili birimler olaydan haberdar edilmelidir.

İhmal ve istismar vakası şüphesinde başvurulacak yerler;

20 Reyes, G., & Elhai, J. D. (2004). Psychosocial interventions in The Early Phases Of Disasters. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1): 399-411.

21 ARC Resource Pack (2009). Psychosocial support. <http://www.arconline.org>

- İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü Çocuk Büro Amirliği
- Emniyet Genel Müdürlüğü 112 İhbar Hattı
- İl/İlçe Sosyal Hizmetler Merkezi Müdürlüğü
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 183 İhbar Hattı

1.13. REHBERLİK ARAŞTIRMA MERKEZLERİNE ÖĞRENCİ YÖNLENDİRME

Yaşlılarından anlamlı derecede farklılık gösteren öğrenciler, belli bir süre gözlem yapılarak gerekli tedbirler alınmasına rağmen bir ilerleme gösteremedikleri durumlarda, veli durumu ilgili bilgilendirilerek Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirilirler.

Yönlendirme işlemleri sınıf/şube rehber öğretmeni tarafından MEBBİS/E-rehberlik modülü üzerinden ilgili eğitsel değerlendirme formu kullanılarak yapılır. İlgili formun görüş kısmı, okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı tarafından doldurularak okul müdürü onayına sunulur. Okul müdürünün onayı sonucunda Rehberlik Araştırma Merkezi formu görüntüleyebilir.

1.14. BİREYİ TANIMA

1.14.1. Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Nedenleri

Rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar kadar diğer öğretmenlerin de öğrencileri tanımaları gerekir. Öğretmenlerin öğrencileri tanımaları çalışmalarında kolaylık sağlayacaktır (Yeşilyaprak, 2019):

- Ünite planı yapmak, ders etkinliklerini düzenlemek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yöntem ve teknikleri seçmek, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak,
- Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre ve gizil güçlerine uygun olarak üst düzeyde gelişmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencinin sağlıklı kişilik geliştirmesine, kendini gerçekleştirebilmesine çevresine uyumlu hâle gelmesine yardımcı olabilmek,
- Öğrencin gerçekçi benlik algıları geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmesine yardım etmek,
- Öğrenciyi ilgi, güdü ve yetenekleri doğrultusunda kendisine en uygun öğrenim dalına ve/veya mesleğe yönlendirebilmek,
- Öğrenciyi belli bir mesleğe hazırlamak, bu meslekle ilgili davranışları kazanmasına yardım edebilmek,
- Sınıf-içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek için öğrenci tanıma çalışmaları gerçekleştirilir.

1.14.2. Bireyin tanınması için gerekli özellikler:

Sağlık Durumu: Öğrencinin sürekli veya geçici bir hastalığının olup olmadığı, varsa sürekli kullandığı ilaçların neler olduğunun bilinmesi ve ilaçların kullanımının sağlanması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin geçmişte yaşadığı rahatsızlıklar, alerjik durumları, varsa başka hassasiyetleri öğrenilmeli ve ilgili güncel sonuçlar da öğrenci dosyasında bulundurulmalıdır.

Yetenek: Öğrencinin tanınması kavramında ilk akla gelen özelliklerden biri onun yetenekleridir. Yeteneğin okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülür. Yetenek, temelde doğuştan getirildiği kabul edilen bir özelliktir.

İlgi: Kişinin belli bir nesneye veya nesne türüne bağlanması, ona yönelmesidir. Kişi neye ilgi duyuyorsa onunla kendisini ilişkilendirmiş kendisini ona bağlamış demektir.²²

Akademik Başarı: Öğrencinin içinde bulunulan sınıf veya döneme kadar olan akademik başarısı öğrenciyle ilgili olarak bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Böylece öğrencinin akademik başarı gelişimi izlenir ve başarılı olduğu dersler doğrultusunda yönlendirme yapılmasında da katkıda bulunur.

Kişilik: Özellikle orta öğretim ve sonrasında öğrencinin kişilik özellikleri belirlenebilir. Ancak bu dönem öncesinde bireyin gözlenen özelliklerinin bilinmesi ve not edilmesi önemlidir. Başka bir ifadeyle önceki sınıflarda öğrencilerin kişilik özellikleri henüz belirginleşmediğinden kapsamlı bir kişilik ölçümü yapılmaya da sinirlilik, saldırganlık, çalışkanlık, tembellik, geçimsizlik, sorumluluk gibi tekil kişilik özellikleri gözlenebilir.

Benlik Tasarımı ve Değerler: Öğrencinin kendisini nasıl algıladığı da bilinmesi gereken diğer bir özelliğidir. Benlik tasarımı diğer bilgilerle tutarlı veya tutarsız olabilir. Söz gelimi kişinin müzik yeteneği düşük olabilir ama müzisyen olmak isteyebilir. Bu gibi durumlar uç örnekler olmakla birlikte, kişinin kendisini nasıl algıladığının bilinmesi ona verilecek hizmetlerde etkili olacaktır. Öğrencinin değerlerinin de öğretmenler ve ilgililer tarafından bilinmesi gerekir. Öğrencinin nelere önem verdiği, nelere önem vermediği öğretmenlerin öğrenciyi güdülemede işlerini kolaylaştırabilir.

Çevre ile İlgili Bilgiler: Kişinin nasıl bir ortam ve çevrede yaşadığının bilinmesi ona verilecek hizmetin belirleyicisi olacaktır. Burada bireyin ailesi ile ilgili bilgiler önemlidir.

1.14.3. Bireyi Tanıma Sürecinde Teknikler ve Uygulamalar

Rehberlikte bireyi tanıırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeler vardır. Yıldırım (2018) bu ilkeleri şöyle belirtmektedir:

- Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendisini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır.
- Geçerlik ve güvenilirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, bireyi tanımak için sadece bir ölçme aracı yeterli değildir, birey hakkındaki bilgilere ek bilgiler sağlamayacaksa o tekniği uygulamanın gereği yoktur.
- Bireyi tanıma tekniklerinin değişik zamanlarda uygulanıp elde edilen bilgilerin ayrı ayrı yorumlanması yerine bu tekniklerin birlikte veya kısa zaman dilimi içinde uygulanıp sonuçlarının birlikte yorumlanması daha yararlıdır.
- Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsinin bütün öğrencilere uygulanması zorunlu veya gerekli değildir.
- Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Aracın uygulanması amaç hâline getirilmemelidir.
- Tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
- Öğrenciyi tanıma hizmetleri sürekli dir.

1.14.4. Bireyi Tanıma Teknikleri

Rehberlikte bireyi tanımak için kullanılan teknikler iki gruba ayrılır: Testler ve test dışı teknikler. Testler standart ölçme aracıdır. Tanım olarak da test standart şartlarda standart soruların sorulmasıdır.

Testler

- Yetenek Testleri
- İlgililer Envanterleri
- Kişilik Testleri
- Tutum Ölçekleri

Test Dışı Teknikler

Testlerden farklı olarak katı bir yapılandırma içermez. Çoğu zaman yapılandırmanın nasıl olacağı, içinde bulunulan durumda uygulayıcı tarafından belirlenir. Dolayısıyla test dışı tekniklerin standart şartlar sağlama, standart sorular sorma gibi zorunlulukları yoktur. Bu durumun bir sonucu olarak test dışı tekniklerin genellenebilirlikleri ve karşılaştırılabilir bilgi verme olanakları da zayıftır. Test dışı tekniklere ait sınıflandırma Şekil 1' de yer almaktadır:



Şekil 1: Test dışı teknikler

1.15. AİLELERLE İLİŞKİLER

Çocuğun gelişiminde anne-babadan alınan genetik miras olan kalıttan sonra etkili olan unsur çevredir. Çevre söz konusu olunca ilk akla gelen unsur aile olmaktadır. Ailenin çocuğu yetiştirirken ona karşı olan tutumu, yaklaşım biçimi ve uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Ayrıca bu tutumlar okuldaki başarısını da etkilemektedir.

Aile katılımı:

Ailelerin eğitim sürecine katılmalarının temel gerekçelerini Akkök (1999) şöyle belirtmektedir:

- Ebeveynler çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan kişilerdir. Onların gözlemlerinden ve görüşlerinden yararlanmak çocukların gelişimlerini kolaylaştıracaktır.
- Toplumumuzda genel olarak annelerin eğitim düzeylerinin düşük olması onlardan beklenen akademik katkıyı yeterince sağlayamamalarına yol açmaktadır. Aile katılım programları yetişkin eğitimi olarak algılanmaktadır.
- Ailelerin okulu tanımaları, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri, okul ve öğrenciler için kaynaklar aramaları için de fırsat sağlamaktadır. Ailelerin katılımında diğer bir önemli gerekçe de çocukların akademik performanslarının, okulun akademik standartlarının yükselmesine de katkısı olmasıdır.
- Sınıf ve okul ortamı içinde "ortak bir kültürün" oluşması için ailelerin eğitim sürecine ilişkin bazı etkinlikleri ev ortamına taşımaları çok yararlı olacaktır.
- Aileler çocuklarının gelişimleri için en iyi ve etkili yolları, yöntemleri bulma konusunda çaba sarf ederlerken zaman zaman zorlanmaktadır.
- Aile katılımı ile geliştirilmeye çalışılan etkileşimden hem çocuklar hem de aileler yarar görmekteyiz.
- Çocukların benlik algıları olumlu yönde etkilenmektedir.
- Akademik başarının arttığı gözlenmektedir.
- Ailelerin okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ailelerin katılımları okul merkezli veya ev merkezli olarak iki gruba ayrılır (Akkök, 1999):

Okul Merkezli Katılım:

- Aile-öğretmen konferanslarına ve toplantılarına katılma
- Öğretmenlerle iletişim içinde olma

- Akademik etkinliklerde gönüllü olma
- Ailelerin proje ve ödevlere gönüllü yardımı
- Okul aile birliği çalışmalarına katılma

Ev Merkezli Katılım:

- Ebeveynlerin çocukları ile evde yapabilecekleri eğitimsel etkinlikler
- Öğretmenlerin gerektiği zaman yapacakları ev ziyaretleri

1.16. RPD HİZMETLERİNDE ETİK İLKELER

RPD hizmetlerini yürüten personelin uyması gereken etik ilkeler Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi ile belirlenmiştir. Bu yönerge ile RPD hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde; yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluk ilkeleri esas alınmıştır. Bu ilkeler kapsamında Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile eğitim kurumlarının bu hizmetlerin sunulmasına ilişkin görev yetki ve sorumlulukları yer almaktadır.²³

RPD hizmetlerinde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar bireyi ve mesleği icra eden kişileri korumaya yöneliktir.

Etik kurallar genel olarak psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, müşavirlik hizmetleri için geçerlidir. Her hizmet için ayrıca özel kurallar da bulunmaktadır.

Yetkinlik sınırları: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar sadece eğitim gördükleri ve gerekli formasyona sahip oldukları uygulama ve etkinlikleri yapabilir, onları öğretebilir ve o konularda araştırma yapabilirler.

Sürekli gelişim: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar RPD alanındaki yeni gelişmeleri takip ederler. Mesleki bilgi ve becerilerini artırmanın yollarını ve fırsatlarını ararlar.

Başkalarına zarar vermeme: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar öğrencilerine, araştırmaya katılanlara, danışanlarına ve diğer kişilere zarar vermektan ve onlara güçlük çıkarmaktan kaçınırlar.

Gizli bilgilerin muhafaza edilmesi: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar danışanlarına ilişkin bilgileri korumakla yükümlüdürler. Özel ortamlarda özel şartlarda alınan bilgiler korunmak zorundadır.

Profesyonel kimlik: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar kimlikleri, statüleri ve çalıştıkları kurum hakkında doğru bilgi verirler.

Bilgilerin Saklanması: RPD hizmetleri kapsamında bireyler hakkında toplanan bilgiler bireyleri tanımak için kullanılır. Psikolojik danışma hizmetleri yoluyla bireylerin özel yaşantıları ve durumları ile ilgili bilgiler edinilir. Bu bilgilerin elde edilmesi ve saklanması sırasında hassas olunması ve toplanan bilgilerin korunması önemlidir.²⁴

BÖLÜM 2

1. ÖZEL EĞİTİM

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda desteklenmesi ve buldukları eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanması çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir. Ulusal ve uluslararası birçok yasal düzenleme eğitim hakkı ve fırsat eşitliği kavramlarına vurgu yaparak çocukların dil, din, cinsiyet, ırk ve engellilik ayrımı gözetilmeksizin bu haklardan yararlanması gerektiğini belirtir (Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme, 1989; BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2008; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı, 1994).

Bu düzenlemelerin içeriklerine bakıldığında BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'de, kişilerin insanlık onuruna ve farklılıklara saygı, ayrımcılığa karşı olma, toplumsal yaşama aktif katılım, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, engelliliği bir çeşitlilik olarak kabul etme ve özel gereksinimli bireylerin kendi bireysel potansiyelleri çerçevesinde

23 T.C. MEB (2020). MEB RPD Hizmetleri Etik Yönergesi. Tebliğler Dergisi 31.08.2020. (Sayı: 2756).

24 Bacanlı, H. (2005). Okul rehberlik hizmetleri ve yönetimi. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi.

gelişimlerine saygı ilkeleri ön plana çıkmaktadır. Buna paralel olarak 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun, engeli olan bireylerin eğitim almasının hiçbir gerekçeyle engellenemeyeceğini ve bu bireylerin farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim alabileceklerini vurgulamaktadır. Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994), her çocuğun özel ilgilerinin, yeteneklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle nitelikli bir eğitim için bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarına erişimlerinin sağlanması ve bu ortamlarda tüm öğrencilere nitelikli eğitim olanaklarının sunulması önemli görülmektedir.

1.1. ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÖĞRENCİLER VE ÖZEL EĞİTİM

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2021) özel eğitim ihtiyacı olan birey, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey"; Özel eğitim ise bu bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) aracılığıyla özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan birey terimiyle ilgili alanda yaygın olarak karıştırılan zedelenme, yetersizlik ve özür/engel terimlerini açıklamakta fayda vardır.

Zedelenme, bireyin organlarının yapısında ve işleyişinde çeşitli nedenlere bağlı olarak bozulmalar olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir bireyin gözünde ya da kulağında çeşitli nedenlere bağlı olarak zedelenmeler oluşabilir. Bu zedelenmelere bağlı olarak kimi zaman yetersizlik durumu yaşanabilirken kimi zaman bu durum yetersizlikle sonuçlanmayabilir (Cavkaytar, 2010). Yetersizlik, bireyin yaşadığı zedelenme sonucunda organının işlevini yerine getirememesidir. Örneğin bireyin gözündeki zedelenmeye bağlı olarak görememesi bir yetersizliktir. Engel ise bir yetersizlik sonucunda bireyin toplumsal yaşamda akranlarının gerçekleştirebildiği rolleri gerçekleştirememesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 2006). Bir öğrencinin görme kaybının olması bir yetersizliktir. Ancak bu öğrenci için herhangi bir uyarılama yapılmaksızın sınıf ortamında öğretim sunulması ve akranlarıyla benzer materyallerle benzer şekilde değerlendirilmesi bir engeldir. Oysaki öğretmenin aynı öğrenci için yazı puntosunu düzenleyerek materyalde uyarılama yapması öğrencinin akranlarıyla benzer akademik kazanımları edinmesini sağlayabilir. Engelli olma durumu çoğunlukla toplum tarafından oluşturulan koşullar sebebiyle bireyin kendisinden beklenen rol ve sorumlulukları gerçekleştirememesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle engelli birey ya da yetersizliği olan birey yerine, özel eğitim ihtiyacı olan birey kavramını kullanmak daha uygun olacaktır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler yaşadıkları yetersizlik durumları, dereceleri, gelişimsel özellikleri ve içinde buldukları çevresel özellikler sebebiyle birbirlerinden oldukça farklı özelliklere ve performanslara sahiptirler. Bu nedenle bu bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında genellemelere varmak mümkün değildir. Ancak öğretmenlere fikir vermesi amacıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci gruplarının alanyazında sık karşılaşılan özelliklerine yer verilecektir.

1.1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik, 22 yaşından önce ortaya çıkan, hem öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel işlevlerde hem de bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamı olan uyumsal davranışlarda önemli sınırlılık durumudur (AAIDD, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizlik kavramı yerine zihinsel engel kavramı kullanılmaktadır. Yönetmeliğe göre zihinsel engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireyler, zihinsel, işlevsel ve uyumsal becerilerde hafif düzeyde bir gerilik yaşadıkları için sınırlı düzeyde desteğe ihtiyaç duyarken ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel engeli olan bireyler, yaşam boyu yoğun özel eğitim ve bakım desteğine ihtiyaç duyabilirler. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Dikkat süreleri çok kısa olup dikkati odaklama ve sürdürmede güçlükleri bulunmaktadır (Kittler, Krinsky-McHall ve Devenny, 2004).

- Dikkatin yanı sıra bellekle ilgili problemleri de bulunmaktadır. Öğrendikleri yeni bilgileri kısa süreli

ve uzun süreli belleğe depolamada ve gerektiğinde uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırma problem yaşarlar (Kirk, Gallagher, Coleman ve Anastasiow, 2009).

- Yaşadıkları akademik başarısızlık durumuyla bağlantılı olarak yeni öğrenmelere ilişkin motivasyonlarının düşük olma ve öğrenilmiş çaresizlik yaşama olasılıkları vardır (Kirk vd., 2009).

Bu öğrenciler;

- Bilişsel becerilerde yaşadıkları sınırlılıklardan kaynaklı olarak sosyal becerilerde yetersizlik ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkileyebilecek problem davranışlar sergileyebilirler (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

- Dikkat ve bellek problemleriyle bağlantılı olarak normal gelişim gösteren akranlarına göre birçok akademik alanda geridirler. Birçok öğrenci olayları ya da nesnelere belirli bir özelliğe göre gruplandırmayı kolay bir şekilde öğrenebilirken bu öğrenciler akıl yürütme ya da değerlendirme yoluyla bir uyarıyı sınıflandırmakta ya da bilgiyi organize etmekte sorun yaşayabilirler (Kirk vd., 2009).

- Dilin hem anlama hem de ifade etme boyutunda zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak sorun yaşamaktadırlar. Kendilerine verilen yönergeleri ya da okunan bir öyküyü anlamada güçlük yaşayabilirler; ifade edici dil boyutunda zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre konuşma bozuklukları yaşayabilirler; sınırlı sayıda kelime ve cümle çeşitliliğine sahip olup cümle kurarken söz dizim yapısında bozukluklar sergileyebilir (Özmen, 2003).

- Akranlarına göre daha yavaş öğrenmekle birlikte, soyut kavramları öğrenmede, öğrendikleri bilgileri yeni durumlarla ilişkilendirmede ve genellemede güçlük yaşarlar (Beirne-Smith, Patton, ve Kim, 2006; Shree ve Shukla, 2016).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili belirtilen özellikler bireyin zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine göre değişebileceği gibi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencide tüm özelliklerin bulunacağı yönünde bir genelleme yapılması da mümkün değildir.

1.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluk olup yaşamın erken dönemlerinde sosyal iletişim ile etkileşimde güçlük yaşama ve sınırlı yineleyici davranışlar sergileme gibi belirtilerle ortaya çıkan bir durumdur [American Psychiatric Association (APA), 2014]. OSB, bir sosyal iletişim bozukluğudur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde OSB'ye dair, sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık vurgulanmakla birlikte OSB hafif, orta ve ağır düzeyde olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma OSB olan öğrencinin gereksinim duyduğu destek miktarını ifade etmektedir. OSB olan öğrencilerin genel özellikleri şunlardır: Sosyal etkileşimin ilk basamağı olan göz kontağından kaçınırlar ya da gözlerinin kenarlarından bakabilirler.

- İsimlerine tepki vermeyebilir, diğer insanlara karşı ilgisiz görünebilir ya da çok az ilgi gösterebilirler.

- Beden dilini kullanma ve anlama konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilir, sosyal durumlarda ses tonunu veya yüz ifadesini anlamakta zorluk çekebilirler. Sosyal durumlarda gülümsemeyebilir ya da komik bir şey olmadığında gülebilirler.

- Diğer insanların düşünce ve duygularını anlama yeteneğinde yani zihin teorisinde sınırlılıklara sahiptirler.

- Sınırlı oyun becerisine sahiptirler. Akranlar ve yetişkinlerle etkileşimde sınırlılıkları olmakla birlikte nesnelere meşgul olabilirler.

- Yönergeleri anlama ve takip etme gibi alıcı dil boyutunda güçlük yaşayabilecekleri gibi, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi ifade edici dil boyutunda da sınırlılıklara sahip olabilirler.

- Soyut kavramları anlamakta, alay ya da şaka gibi sosyal dili yorumlamada zorlanırlar.

- Basmakalıp motor veya sözel davranışlar sergileyebilirler Nesnelere döndürme, el çırpma ve sallama gibi sınırlı ve tekrarlayan motor davranışlar görülebilir.

- Yaklaşık %20-30 oranında konuşmada gecikme yaşar ya da bu beceriyi edinemezler. Konuşabilen öğrencilerde ise konuşmada gecikme ya da eş zamanlı ekolali (ses tekrarları) görülebilir. Bu öğrencilerin konuşma içeriğinde zaman ve zamir kullanımı yanlış olabilir. Bu öğrenciler ben ve sen zamirlerini yanlış kullanabilirler ya da konuşma biçimleri monolog şeklinde olabilir.
- Bazı nesnelere aşırı derecede meşgul olabilir ya da çok sınırlı ilgi alanlarına sahip olabilirler. Bir nesneyle saatlerce oynayabilirler ya da belirli özellikteki nesnelere aşırı ilgi gösterebilirler. Ortamdaki herhangi bir değişiklikten (örneğin, yerinde olmayan bir şey veya evde veya sınıfta yeni bir şey) veya rutindeki herhangi bir değişiklikten dolayı üzülebilirler.
- Rutinlere ve aynılıklara aşırı bağlı olup değişikliklerden rahatsız olma, kurallara uymakta ısrarcı olma veya esnek olmayan düşünceye sahip olma gibi davranışlar sergileyebilirler.
- Aşırı duyarlıdır. Bu öğrencilerin bazıları sesten bazıları dokunmadan ya da görsel uyarılmadan rahatsız olabilirler. Bu duyarlılık, OSB olan birçok birey için büyük bir sorun olan “duyu bütünleme bozukluğu” adı verilen daha büyük bir durumun parçasıdır.
- Görsel olarak sunulduğunda bilgileri daha kolay işleyebilirler (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014; Kirk vd., 2009; Pratt ve Larriba-Quest, 2017).
- Birbirlerinden farklı özellikler sergileyebilen oldukça heterojen bir gruptur. Özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklara çoğunlukla farklı düzeylerde zihinsel yetersizlik de eşlik etmektedir (Diken, 2010).

1.1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı olan DSM-V'e göre öğrenme güçlüğü okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlüklerle karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en az normal zekâya sahip olmalarına karşın beynin atipik işleyişinden kaynaklı olarak bilgiyi işleme ve edinme biçimi bakımından akranlarından farklı özellikler gösterirler (NAN Policy and Planning Committee vd., 2008). Heterojen bir grup olan öğrenme güçlüğü yaygın olarak okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak sınıflandırılır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri aşağıda yer almaktadır: Öğrencinin yapabilecekleri ile yapabildikleri arasındaki fark fazladır. Diğer bir deyişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal bir zekâya sahip oldukları hâlde özellikle bazı akademik alanlarda akranlarından önemli ölçüde ayrışan güçlükler yaşarlar.

- Performanstaki değişkenliği fazladır. Örneğin okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin matematiksel hesaplamalarda oldukça hızlı ve doğru performans sergilerken, okuma alanında akranlarından önemli ölçüde ayrışarak hatalı ve heceleyerek okuması gibi (Lewis ve Doorlog, 1999).
- Özellikle disleksi olan öğrenciler okumada ciddi problemler yaşarlar. Bu öğrenciler harfleri tanıma, heceleme, doğru ve akıcı bir şekilde çözümleme konusunda düşük performans sergilerler.
- Okumayı çözümleme ve akıcı okumada yaşanan sınırlılıklara bağlı olarak okuduğunu anlamakta zorluk yaşarlar.
- Bir kısım öğrenci harfleri, kelimeleri doğru bir şekilde yazmada ve yazım sürecinde imla ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmede problem yaşayabilir (Özmen, 2010).
- Matematik ile ilgili kavramların, olguların anlaşılmasında ve matematiksel hesaplamaların yapılmasında zorlanabilir (Montague, 1995).
- Akademik alanda yaşanan başarısızlıklar nedeniyle güdülenme problemleri yaşarlar. Başarısızlık öğrencinin kendisinde olan yetersizliğe; başarı ise öğrencinin kendisiyle ilgili olmayan faktörlere atfedilir ve yaygın olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşanabilir (Chapman, 1988).
- Dilin mekanik ve sosyal kullanımlarıyla ve mekanik olarak sözdizimi (gramer), kelime anlamları (semantik), kelimeleri bileşen seslerine ayırma, tek tek sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma

yeteneği (fonoloji) ile ilgili sorunlar yaşanabilir.

- Görsel ya da işitsel algı alanında güçlük yaşanabilir. Görsel algı sorunları yaşayan öğrenciler, yapboz oluşturmada, görsel şekilleri algılamada ve hatırlamada güçlükler ya da harfleri tersine çevirme; işitsel algı sorunları yaşayan öğrenciler ise benzer seslerden oluşan iki kelimeyi ayırt etmede ve sözel yönergeleri takip etmekte güçlük yaşayabilirler (Hallahan, Kaufmann ve Pullen, 2014).

1.1.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin bütünleştirilmesi sırasında bu bileşenlerin en az birinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle dil ve konuşma bozukluğu tanısı alabilirler (Maviş, 2010). Amerika Konuşma, Dil ve Duyuma Birliği'ne (American Speech-Language-Hearing Association) göre bir öğrenci sadece dil ya da sadece konuşma alanında güçlük yaşayabileceği gibi her iki alanda da güçlük yaşayabilir. Başkalarının söylediklerini anlamakta güçlük çekme durumu alıcı dil bozukluğu; duygu ve düşüncelerini ifade etmekte sorun yaşama durumu ise ifade edici dil bozukluğu olarak tanımlanır. Bir öğrenci hem alıcı hem de ifade edici dil bozukluğu yaşayabilir. Konuşma bozukluğu olan öğrenciler ise ses üretiminde ya da bazı sesleri söylemede zorlanabilirler. Konuşurken kekeleyebilir ya da konuşma ritmini ayarlamada sorun yaşayabilirler.

1.1.5. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmi ya da tamamen yitirilmesinden kaynaklı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. İşitme yetersizliğinin sınıflandırılmasında işitme kaybının derecesine, kaybın ortaya çıktığı yaşa ve kaybın olduğu yere göre farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Akçamete ve Gürgür, 2012; Avcıoğlu, 2010). İşitme kayıplarının şiddeti, bireyin, desibel (dB) cinsinden ölçülen sesi almasıyla belirlenir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler:

- İşitme kaybindan genel bilişsel yetenekleri itibarıyla etkilenmezler ancak normal işiten akranları kadar iyi duyamadıkları için gelişimsel gecikmeler yaşayabilirler (Kirk vd., 2009).
- Okuma düzeyi bakımından işiten akranlarından önemli ölçüde daha düşük düzeydedirler. Ses bilgisel farkındalık ve konuşma seslerini kullanma yetenekleri sınırlı olduğundan ses temelli okuma yazma öğretimine alternatif öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyabilmektedirler (Trezek ve Wang, 2006).
- Konuşulanları anlama ve kendi konuşmalarının anlaşılabilirlik düzeyinde işitme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak artma azalma yaşayabilirler (Sucuoğlu, 2010).
- Dil ve iletişim becerilerinde yaygın şekilde olumsuz etkilenirler. Zamanında doğru müdahaleler uygulanmaması durumunda işitme alanında yaşanan problemler tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilir (Akçamete ve Gürgür, 2012).
- Eğitimlerine işitme cihazları yardımıyla devam etmektedirler. İşitme cihazları her bireyin işitme özelliklerine göre düzenlenebilir olmasına rağmen öğretmenler ve ebeveynler bu cihazların işitme kaybindan kaynaklanan tüm problemleri çözmediğinin farkında olmalıdırlar (Avcıoğlu, 2010).

1.1.6. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

Gözün yapısında oluşan zedelenmeye bağlı olarak gözün görme işlevini gerçekleştirememesi durumuna görme yetersizliği denir. Görme yetersizliği, az gören ve total görme yetersizliği olarak sınıflandırılır (Gürsel, 2010). Eğitimciler tarafından 1940'lı ve 1950'li yıllarda, görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel gelişimlerinin ciddi şekilde etkilenmediğine inanılırken de günümüzde bilişsel gelişimin yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği kabul edilmektedir. Bu nedenle görme kaybı öğrencinin bilişsel gelişimini engelleyebilecek bir durumdur. Görme yetersizliği olan öğrenciler:

- Kendi içlerinde oldukça heterojen bir gruptur ve öğrenme özellikleri, işlevsel görmeleri, sosyoekonomik durumları, kültürel geçmişleri, görme kaybının başlangıç yaşı, diğer engellerin

varlığı ve bilişsel yetenekleri bakımından birbirlerinden farklıdır.

- Hareket etme yeterliklerinde sınırlılık yaşayabilirler ve bu durum deneyim, sosyal ilişki ve bilgi edinme süreçlerinde de sınırlılığa sebep olabilir (Lewis, 2013).
- Dil ve iletişim becerileri açısından gören akranları ile benzer özellikler gösterirler. Görme kaybı ya da bozukluğu, günlük dil kullanımını veya iletişim becerilerini etkilemez (Kirk vd., 2009).

1.2. RAM'A YÖNLENDİRME

Kayıtlı bulunduğu sınıfın öğretim programını takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin fark edilmesi değerlendirme sürecinin başlangıcını oluşturur. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sunulması için öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve çeşitli alanlardaki eğitsel performanslarının ortaya konmuş olması gerekmektedir. Öğrenci hakkında bilgi toplama ve toplanan bilgilerden bir yargıya varma süreci "değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Meier, 1987; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2010). Değerlendirme; tarama, tanılama, yerleştirme, BEP geliştirme ve izleme gibi amaçlarla yapılmaktadır (McCormick, 2006; McLoughlin ve Lewis, 2001).

Değerlendirme süreci Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2: Değerlendirme Süreci

Öğretmenler RAM'a yönlendirmeden önce öğrencinin performans düzeyine ilişkin değerlendirme yaparlar. Değerlendirme süreci, ilk belirleme aşamasıyla başlar. İlk belirleme aşamasında öğretmenler, akademik, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri bakımından bu alanların birinde ya da birkaçında akranlarından önemli ölçüde ayrılan öğrencileri belirlerler. Bu noktada öğretmenler, hemen etiketleyici olmamalı; her öğrencinin gelmiş olduğu sosyo-kültürel çevrenin bir parçası olduğunu ve bununla bağlantılı olarak akranlarından farklı özellikler sergileyebileceğini unutmamalıdır. Ancak öğrencinin akranlarıyla arasında olan bu fark, öğrencinin devam ettiği öğretim programının takibini güçleştiriyor, sosyal yönden uyumunu olumsuz yönde etkileyip akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkisini bozuyorsa ilk belirleme sürecinin başlatılması gerekir (Kargın, 2019).

İlk belirleme, öğrencinin sınıf öğretmeni ile rehber öğretmenin/psikolojik danışmanın iş birliği ile çalışmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin performansı ile ilgili kaba değerlendirme yapılarak öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıkları; diğer bir deyişle sahip olduğu ve olmadığı beceriler belirlenebilir. Kaba değerlendirme sürecinde gözlemler, görüşmeler ve kontrol listeleri gibi çeşitli informal değerlendirme araçları kullanılarak özel eğitim ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenciler belirlenebilirler (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021). Bu öğrencilere gereksinim duydukları desteği sunabilmek amacıyla ilk belirleme aşamasının mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlanması önemlidir. Bu nedenle ilk belirleme sürecinin, öğretim döneminin başında ve kısa süre içerisinde tamamlanması önemlidir (Kargın, 2019).

İkinci aşamada ise bu öğrenciler için gönderme öncesi süreç uygulanır. Gönderme öncesi süreç,

hastanelere ve RAM'a yönlendirme yapmadan önce öğretmenin eğitim ortamında çeşitli düzenlemeler yapması ve bu düzenlemeler sonrasında öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılımının artıp artmadığını değerlendiren bir işleyişe sahiptir (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990). Bu sürecin yürütülmesindeki en önemli amaç, daha yoğun bir eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin gereksiz yere yönlendirilmelerini ve süreç sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeyi önlemektir (Kirk vd., 2009). Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin yapacakları iş ve işlemler;

- Bilgi toplama
- Müdahale programı hazırlama
- Müdahale programını uygulama ve sonuçlarını değerlendirme şeklinde üç basamakta ele alınabilir.

Bilgi toplama: Öğrencinin devam eden eğitsel faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla öğretmenler, birçok farklı bilgi kaynağından öğrenci hakkında bilgi toplamalı ve bunları kaydetmelidirler. Bu kapsamda öğretmenler aşağıdaki konular hakkında bilgi toplamalıdır. Doğumundan itibaren geçirdiği hastalıklar, kazalar ya da travmalar ve bunlara ilişkin alınan tedbirler,

- Ailesinin eğitim düzeyi, sahip olduğu olanaklar, çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları kaygılar ve bunlara ilişkin aldıkları önlemler,
- Okulda sergilediği davranışların evde de tutarlı bir şekilde sergilenip sergilenmediğine ve ailelerin bu davranışlara verdikleri tepkilere ilişkin bilgiler,
- Daha önce devam ettiği eğitim ortamında sergilediği performans, mevcut problemlere benzer problemleri olup olmadığı ve problemler varsa bunlara ilişkin alınan önlemler,
- Devam ettiği eğitim programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı ve gerek duyuluyorsa bir önceki sınıf programında yer alan kazanımlara ilişkin performansınıdır.

Müdahale Programı Hazırlama: Öğrenci hakkında toplanan bilgiler, müdahale programı hazırlama sürecinin temelini oluşturur. Öğretmenler bu bilgilerden yararlanarak öğrenci için müdahale programı hazırlarlar. Müdahale programında mutlaka öğrenciye özgü uyarlamalara yer verilmelidir. Müdahale programını hazırlarken öğretmenler;

- a) Program hedeflerinde,
- b) Öğretimsel süreçlerde,
- c) Sınıf yönetiminde,
- d) Sınıf ortamında uyarlama yapabilirler.

a) *Program hedeflerinde uyarlama:* Öğretmenler program hedeflerinde uyarlama yapabilmek için öncelikli olarak öğrencinin devam ettiği programın neresinde olduğunu belirlemelidirler. Örneğin 2. sınıfa giden bir öğrenciye matematik alanında programa dayalı değerlendirme yapıldığında, değerlendirme sonucunda öğrencinin iki basamaklı bir sayıdan, iki basamaklı bir sayıyı onluk bozarak ve bozmadan çıkarma işlemi yapamadığı görülmüştür. Bu noktada program hedeflerinde uyarlamaya gidilip 1. sınıf kazanımlarına dönülebilir ve tek basamaklı bir sayıdan, tek basamaklı bir sayı çıkarma hedefi hazırlanacak müdahale programına eklenebilir.

b) *Öğretimsel süreçlerde uyarlama:* Öğrenme sürecini kolaylaştırmaya ya da daha etkili hâle getirmeye dönük yapılan uyarlamadır. Bu kapsamda öğretmenler öğretim yöntemlerini ve materyallerini çeşitlendirebilir; öğretim sürecinde sundukları örnek sayısını ya da tekrar sayısını artırabilir; öğretilecek konuyu daha küçük basamaklara ayırarak daha küçük bilgi birimleri hâlinde sunabilirler.

c) *Sınıf yönetiminde yapılacak uyarlama:* Sınıfın genel işleyişine ve davranış yönetimine ilişkin yapılan uyarlamadır. Öğretmenler öğrencileri sınıf kuralları konusunda bilgilendirmeli, kurallara uyanları hangi yollarla pekiştireceğini açıklamalıdır. Sınıf kuralları ve pekiştirmeye karşın bazı öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler. Bu durumlarda daha sistematik davranış değiştirme sistemlerine başvurulabilir. Bu noktada öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin bazı uyarlamalar yapabilirler. Öğrencinin olumsuz davranışlarını görmezden gelip sergilediği her olumlu davranışın pekiştirilmesi bu tür uyarlamalara örnek olabilir.

d) *Çevresel uyarlama:* Sınıfın fiziksel ve sosyal çevresinde yapılan uyarlamadır. Öğrencinin gereksinimlerine

uygun olarak sınıfın ısı, ışık, gürültü düzeyi, erişilebilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi unsurlarda düzenlemeler yapılabilir. Dikkatini odaklamada güçlük yaşayan öğrenci için dikkat dağıtıcı uyaranları mümkün olduğunca en aza indirmek ve bu öğrenciyi öğretmenin yakınına oturtmak birer çevresel uyarlama örneği olabilir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Müdahale Programını Uygulama ve Sonuçlarını Değerlendirme: Müdahale programı hazırlandıktan sonra programın uygulanması aşamasına geçilir. Programın uygulanması sürecinde dikkat edilecek en önemli konu ne kadar süreyle bu programın uygulanacağıdır. Öğretmenler müdahale programının uygulamasına yeterli zaman ayırmadıklarında müdahalenin etkili olmadığını düşünürler ve aslında yönlendirme için uygun olmayan öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için yönlendirirler. Aksi durumda ise öğrencinin gereksinim duyduğu desteği alması geciktirilmiş olur. Her iki durum da, gönderme öncesi sürecin işleyişini tehlikeye sokmakla birlikte bu sürenin genellikle üç ile beş ay arasında sürmesi önerilmektedir (Kargın, 2019).

Müdahale programı uygulandıktan sonra öğretmenler öğrencideki gelişmeyi ve ilerlemeyi değerlendirirler. Öğrencideki ilerleme beklenen düzeyde ise öğrenci sınıfında akranlarıyla eğitimine devam eder (Kirk vd., 2009).

1.3. EĞİTSEL DEĞERLENDİRME, TANILAMA SÜRECİ VE EĞİTİM ORTAMINA YERLEŞTİRME

Gönderme öncesi süreçte öğretmenin yaptığı düzenlemelere rağmen öğrencide beklenen düzeyde bir ilerleme görülüyorsa ayrıntılı değerlendirme için gönderme süreci başlatılır. Gönderme kararı sadece sınıf öğretmenin vereceği bir karar olmayıp rehber öğretmen/psikolojik danışman ve ailenin de bu karara onay vermiş olması gerekmektedir. Bu sürecinden ardından öğrenci ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir. Bu yönlendirme sürecinde öğretmen, gönderme öncesi süreçte öğrenci özelinde uyguladığı müdahale programının içeriği ve sonuçları hakkında bir eğitsel değerlendirme isteği formu hazırlar. Bu formun hazırlanmasındaki en temel amaç, öğrenciyi değerlendirecek uzmanlara öğrenci hakkında daha fazla bilgi sağlamak ve öğrenci hakkında daha doğru kararlar verilmesini sağlamaktır. Bu kapsamda formda;

- Öğrencinin güçlük yaşadığı gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilediği performansa,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında ortaya çıktığına,
- Öğrencinin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalara, uygulanan müdahalelere ve stratejilere,
- Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere
- Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin açıklamalara yer verilmelidir (Kargın, 2019; Kargın ve Gengeç, 2021).

Güçlük yaşanan gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilenen performansa ilişkin olarak okul öncesi dönemde bir öğrenci bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişim alanlarında değerlendirilebilir. Örneğin bir okul öncesi öğretmenin sınıfındaki bir öğrencinin bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunda ve bu çocuğun performansını değerlendirip ortaya koyduğunda öğretmenin gözlemine göre bu öğrenci motor ve öz bakım becerilerinde akranlarıyla benzer düzeyde bir performans sergilemektedir. Öğretmen bu öğrenciyle ilgili özellikle bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin endişeler duymaktadır. Bu öğrenci:

Bilişsel gelişim alanında; çevresinde aynı olan nesnelere eşleyebilmekte ya da belirli bir nesne grubu içerisinde farklı olanı bulabilmektedir. Nesnelere rengini, şeklini ifade etmekte ancak kavramlar arasında ilişkileri kurmakta güçlük yaşamakta ve neden-sonuç ilişkisi kuramamaktadır. Gördüklerini ya da yaşadıklarını hatırlamakta güçlük yaşamakta ve bunları anlatamamaktadır.

Sosyal duygusal gelişim alanında; kendiliğinden sohbet başlatamamakta ancak başlatılan sohbeti kısa cümlelerle yanıtlayabilmektedir. Basit sorulara kısa cevaplar verebilmekte ancak duygularını ifade edememektedir. Tek başına sınırlı oyuncaklarla kısa süreli de olsa oynayabilmekte ancak grup oyunlarına katılmamaktadır.

Dil gelişimi alanında; sorulan sorulara bir ya da iki kelime ile yanıt vermektedir. Kendiliğinden soru sorma ya da günlük deneyimlerini paylaşma sıklığı oldukça azdır.

Öğrencinin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında çıktığına bakıldığında okul öncesi dönem öğrencisinin bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişim alanlarında yaşadığı güçlükler eğitim süresi boyunca hemen hemen her etkinlikte (serbest zamanda, oyun etkinliklerinde, Türkçe dil etkinlikleri sırasında ve masabaşı yapılan etkinlikler sırasında) gözlenebilir.

Öğrencinin öğrenme sürecindeki geriliğinin herhangi bir yetersizlikle ilgili olup olmadığını değerlendirmek adına sağlık kuruluşlarında doktorlar tarafından tıbbi tanılama yapılır. Tıbbi tanı alındıktan sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına, yararlanacaksa ne tür eğitsel ihtiyaçları olduğuna karar verilmesi amacıyla RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır. Bu süreçte öğrencinin tıbbi tanısına ilişkin veriler, ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı eğitim ve sağlık ile ilgili öz geçmişi göz önünde bulundurularak kapsamlı bir akademik ve gelişimsel değerlendirme yapılır. Çeşitli standart araçların kullanıldığı bu değerlendirme süreci sonunda öğrencinin varsa desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar tespit edilir ve öğrencinin özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilir. Bu aşamada bazı ölçütler göz önünde bulundurulur. Bunlar;

- Öğrencinin tıbbi tanılama sonrasında mutlaka bir yetersizlik tanısı almış olması,
- Aldığı yetersizlik tanısının eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi,
- Eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel program ya da hizmetlere ihtiyaç duymasıdır.

Bu üç ölçütü sağlayan öğrencilerin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verilir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir. Bu öğrenciler gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir ve yerleştirme süreci başlatılır (Kargın, 2007; MEB, 2021; Özyürek, 2015). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için iki farklı yerleştirme kararı verilebilir. Bunlardan biri öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla kendi sınıfında eğitim almasıdır diğeri, kendisiyle benzer yetersizliğe sahip öğrencilerin devam ettiği özel eğitim okulunda ya da sınıfında eğitim almasıdır. Her iki yerleştirme kararı sonrasında da öğrenci için BEP hazırlanması gerekmektedir (Gürsel ve Vuran, 2013; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021).

1.4. EĞİTİM ORTAMLARI

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için en uygun eğitim ortamına karar vermek, özel eğitim alanında yıllardır tartışılan bir konudur. Bu noktada karşımıza sıklıkla çıkan kavramlardan biri en az kısıtlayıcı ortamdır. Her öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam farklı bir yerleştirme seçeneği anlamına gelebilir. Bu kavram genellikle öğrencinin normal gelişim gösteren arkadaşlarından, evinden, ailesinden ve toplumdan mümkün olduğunca az ayrılması anlamına gelir (Rozalski, Miller ve Stewart, 2011). Bu genellikle öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleşmesi gibi anlaşılabilir da bazı öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özel eğitim sınıfı ya da tamamen ayrılaştırılmış özel eğitim okulları da olabilir. Buradaki temel husus, öğrencinin yaşamının olabildiğince normal seyrinde devam etmesi, sunulacak eğitim fırsatlarının bireysel ihtiyaçlarıyla uyumlu olması ve bireysel özgürlüğe gereğinden fazla müdahale edilmemesidir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2014).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin devam edebilecekleri eğitim ortamları ya da yerleştirme seçenekleri en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru şu şekilde sıralanabilir: Yatılı özel eğitim okul ve kurumları

- Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları
- Özel eğitim sınıfları
- Kaynaştırma/bütünleştirme

Yatılı özel eğitim okul ve kurumları: Tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden oluşan bir okul içerisinde öğrenciye gündüz eğitim verilirken öğrencilerin barınmalarına da olanak veren eğitim kurumlarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları: Tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden oluşan eğitim kurumlarıdır.

İster yatılı ister gündüzlü olsun özel eğitim okulları ayrıştırmış eğitim ortamlarıdır. Bu eğitim ortamları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için düzenlenmiş özel bir çevrede, özel olarak yetişmiş personelle, öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulan program ve materyallerle öğrencilerin gelişimlerinin daha iyi karşılanacağı görüşünden hareketle açılmıştır. Öğrencilerin performansı iyi olan modeller görmemeleri, öğretmenlerin öğrencilere dönük beklentilerinin düşük olması, ayrıştırmış eğitim ortamlarının etiketlemeye neden olması ve bu okullara devam eden öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama güçlükleri bu okulların sınırlılıklarıdır (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Özel eğitim sınıfı: Okullar bünyesinde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim almaları için açılan sınıflardır. Özel eğitim sınıfları, özel eğitim okullarının açılmasının maliyetli olması, öğrencileri yaşadığı çevreden uzaklaştırmama ve öğrenciye kısmi de olsa normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma imkânı sağlaması bakımından tercih edilmektedir. Ancak alandaki uygulamalarda özel eğitim sınıflarının kısmi de olsa kaynaştırmaya hizmet etmediği, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece derslerde değil ders dışı etkinliklerde dahi ayrıldıkları görülmüştür (Kargın, 2012; Odluyurt, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarında yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber eğitimlerini sürdürmelerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim denmektedir. Son yıllarda bu kavramla birlikte kullanılan bir diğer kavram da kapsayıcı eğitimdir. Destek hizmetler, sadece öğrenciye değil, öğrencinin ailesine, öğretmenine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli materyallerle sunulan danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kendi içerisinde birçok avantaj ve sınırlılığa sahiptir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler akademik ve sosyal yönden uygun davranışları gözlemleyip model alabilirler. Bu durum bu öğrencilerin toplumsal yaşama uygun davranışlar edinmelerini ve uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu uygulamalar sayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları artabilir ve bu farklılıklara ilişkin tutumları olumlu yönde değişebilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri çoğu zaman çocuklarının yaşadıkları engelden kaynaklı kendilerini dışlanmış hissedebilirler. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde bu aileler, normal gelişim gösteren akranların aileleriyle ilişkiler geliştirerek kendilerini toplumsal yapının bir parçası olarak görebilirler. Bununla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de farklılıklara saygı ve kabulünün artması toplumsal yapı içerisinde bütünleştirmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Tüm okul çalışanlarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin olumlu tutumları, destek hizmetlerin sağlanması, sınıf ortamlarında çeşitli çevresel düzenlemelerin yapılması, akranların kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesi ve tüm velilerle iş birliği yapılması kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkindir (Özokçu, 2013). Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme başarısını etkileyen en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmaları işleyişi olumsuz yönde etkilerken özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artması ve materyal, personel gibi çeşitli hizmetlerden yararlanmaları, tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir. Okulların fiziksel ortamının yetersizliği de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyebilir (Kargın, 2010).

1.5. BEP HAZIRLAMA

Özel eğitim ihtiyacı olan her öğrenci için yerleştirildiği eğitim ortamında BEP oluşturulması yasal bir zorunluluktur. BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin devam ettikleri eğitim programı temel alınarak öğrencilerin gelişim özellikleri, eğitsel gereksinimleri ve performans düzeyleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmalarına yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireye özgü program olarak tanımlanmaktadır. BEP yasal bir zorunluluk olup özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen her öğrenci için hazırlanmalıdır. BEP'e ilişkin temel özellikler Şekil 3'te verilmiştir (Nugent, 2005):



Şekil 3: BEP'in özellikleri

BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden okullardaki BEP geliştirme birimi sorumludur. BEP geliştirme biriminde okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- Rehber öğretmen/psikolojik danışman,
- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi ve
- Öğrencinin kendisi bulunur.
- Gerekli durumlarda özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ve mesleki eğitim veren kurumlarda meslek derslerini veren bir alan öğretmeni de BEP geliştirme birimine katılabilir.

BEP geliştirme biriminin birçok önemli görevleri;

- BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili koordinasyonu sağlamak,
- Öğrencinin gelişim özellikleri ve eğitsel gereksinimlerini temel alarak BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak,
- BEP'in uygulanması sürecinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal hazırlanması ve temin edilmesi konusunda yöneticilere ve öğretmenlere öneriler sunmak,
- Okulda bulunan diğer birimlerle iş birliği ile çalışmak,
- Destek eğitim odasından faydalanacak öğrencilere hangi derslerin haftalık kaç saat sunulacağını belirlemek,
- Özel eğitim okulları ya da sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenciler arasından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek,
- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerden, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte ders alabilecek öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin ders saatlerini planlamak,
- Öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikleri belirlemek,
- Sınavlarda refakat edilmesi gereken öğrencileri belirlemek,
- Özel eğitim okullarında grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması

için bire bir eğitime başlama ve bitirme sürecinin kararını vermek,

- Velinin yazılı isteği doğrultusunda ilkokul döneminde öğrencilerin bir kereye mahsus sınıf tekrarı yapmasına karar vermek şeklindedir.

BEP geliştirme süreci döngüsel bir yapıdadır ve bu yapı Şekil 4'te yer almaktadır:



Şekil 4: BEP'in hazırlanma süreci

Hedeflere ulaşmak için öğrenciye sunulacak hizmetleri, bu hizmetlerin kimler tarafından, nerede, ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağını ve öğrenci ilerlemeleri ile ilgili değerlendirmede kullanılacak yöntem ve ölçütleri belirleyerek BEP içeriğini oluşturur. Bu içerik, tüm üyeler tarafından imzalanır ve öğrenci için planlanan hizmetler ya da destekler uygulamaya konur. Süreç içerisinde izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin ilerlemeleri raporlaştırılır ve aile bu konuda bilgilendirilir. Yıllık hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla BEP yılda bir kez mutlaka gözden geçirilir. Ancak öğrenci konulan hedeflerde beklenen düzeyde bir ilerleme göstermiyorsa ya da bu hedefler planlanandan daha önce gerçekleşmişse yılın dolması beklenmeden de BEP tekrar gözden geçirilebilir. Öğrenci yeniden değerlendirilerek yeni bir BEP oluşturulabilir (Özyürek, 2010).

BEP'in içeriğinde yer alması gereken bazı temel öğeler;

- Öğrencinin demografik özelliklerinin tanımlanması
- Öğrencinin eğitsel performans düzeyinin tanımlanması
- Uzun dönemli ya da yıllık hedefler
- Kısa dönemli hedefler
- Öğretim yöntemleri ve materyaller
- Hedefler için ayrılan zamanın başlama ve bitiş tarihleri
- Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri
- Ek hizmetler (Gibb ve Dyches, 2000; Strickland ve Turnbull, 1990 aktaran Kargin, 2007).

Öğrencinin Demografik Özelliklerinin Tanımlanması: Öğrencinin ve ebeveynlerinin adı soyadı, öğrencinin doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi, yetersizlik türü ve varsa ek yetersizliği gibi bilgilere yer verilir (Gibb ve Dyches, 2000).

Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyinin Tanımlanması: Eğitsel performans düzeyi, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanları yansıtan bir ifade olup öğrencinin yapabildikleri ile yapamadıkları birlikte ifade edilir.

Performans düzeyi örneği: Mete, bağımsız anaokuluna yarım gün devam eden OSB olan beş yaşında bir öğrencidir. Yapılan gözlem ve aile görüşmelerine göre Mete, başkalarının başlattığı sohbete ya da sorulan

sorulara kısa cevaplar vermekte ancak kendisi bağımsız bir şekilde sohbet başlatamamaktadır. Mete tuvaletini yapabilmekte, elini yüzünü yıkayabilmekte ve giysilerini çıkarabilmektedir. Psikomotor alanda rastgele makasla kesme yapabilirken bir çizgiyi takip ederek makasla kesememektedir. Okul öncesi kavramlar sorulduğunda üç farklı şekli (daire, üçgen, kare) ve ana renkleri gösterebilmekte ancak ara renkleri gösterememektedir. Zıtlık kavramlarından sadece büyük kavramını farklı büyüklükte aynı cinste iki nesne arasından gösterebilmekte, nesne resimleri üzerinden büyük olanı da gösterememektedir.

Uzun dönemli ya da yıllık hedefler: Uzun dönemli hedefler, öğrencinin bir yıl ya da akademik dönem içerisinde makul düzeyde kazanabileceği davranışlar olarak tanımlanabilir (Özyürek, 2010). Uzun dönemli hedeflerin belirlenmesinde; öğrencinin performans düzeyi, yetersizliğinin derecesi, geçmiş öğrenme deneyimleri ve öğrenme hızı, çevresinin ve ailesinin özellikleri, sınıf öğretmenine sağlanan destek hizmetler, öğrenciye sağlanacak destek hizmetler ve hedeflerin öğrenci için “öncelikli” olması gibi kritik noktalara dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

Performans düzeyi örneği temel alınarak uzun dönemli hedef örnekleri oluşturulmuştur.

Uzun dönemli hedef örnekleri

UDH 1: Mete, bir akademik yıl sonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

UDH 2: Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı materyalde nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde $\frac{3}{4}$ oranında büyük olanı gösterir.

Kısa dönemli hedefler: Öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefleri arasındaki ara basamaklar olarak tanımlanmaktadır (Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007). Kısa dönemli hedefler belirlenirken konu ya da beceriler kolaydan zora doğru basamaklandırılır. Daha sonra bu basamaklar kısa dönemli hedefler hâline dönüştürülür. Kısa dönemli hedef ifadelerinde birey, ölçüt, koşul ve davranış olmak üzere dört temel öge vardır.

Birey: Oluşturulacak hedef ifadeleri öğrenciden beklenen davranışları yansıtmalıdır. Bu nedenle öğretmen öğrenciye dönük hedefler koyar. Bu ifadelerin odağında öğrenci olduğu için öğrencinin ismine yer verilmelidir.

Ölçüt: Öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermede kullanılan bir standarttır. Bu standart kimi zaman bir zaman sınırı, kimi zaman doğru tepki sayısı ya da yüzdesi olabilir (Kargın, 2010). “Ahmet, beş dakikada 10 tane iki basamaklı iki sayıyı eldesiz bir şekilde toplar.” ifadesindeki 5 dakika zaman sınırına; “Pelın iki basamaklı sayılardan oluşan 10 toplama işleminin 9’unu eldesiz bir şekilde toplar.” ifadesi doğru tepki sayısına; “Pelın iki basamaklı sayılardan oluşan 10 tane toplama işlemini %90 doğruluk düzeyinde eldesiz toplar.” ifadesi ise doğru tepki yüzdesine örnek olan ölçütlerdir.

Davranış: Öğrenciden sergilemesi beklenen eylemlerin açık bir şekilde ifade edilmiş hâlidir. Davranış ögesinin gözlenebilir ve ölçülebilir olması çok önemlidir (Kargın, 2010). Bu doğrultuda “Gözde 2. sınıf düzeyinde bir metni anlar.” ifadesi yerine “Gözde, 2. sınıf düzeyinde bir metinle ilgili 5 sorunun 4’üne doğru yanıt verir.” ifadesi daha uygundur. İlk örnekte öğrencinin metni anlayıp anlamadığını nereden anlayacağımız ya da öğrenci ne yaparsa metni anladığını düşüneceğimiz belli değilken ikinci örnekte davranış daha açık, gözlenebilir ve ölçülebilir hâle getirilmiştir.

Koşul: Hedef davranışın hangi koşullar altında, nerede, ne zaman ve nasıl sergilenmesi gerektiğini gösteren bir ifadedir (Kargın, 2007). Koşula ilişkin ifadeler, yönerge, talep, destek ya da materyal başlıklarında çeşitlilik gösterebilir (Hedin ve DeSpain, 2018). “Kerem sayması istendiğinde 1’den 20’ye kadar ritmik sayar.” örneğindeki “sayması istendiğinde” ifadesi yönerge ya da talebe ilişkin koşula örnektir. “Kerem tişört katlama videosu izleyerek tişörtünü yardımsız katlar.” örneğindeki “tişört katlama videosu” ifadesi materyale ilişkin bir koşul örneği olabilir.

Performans düzeyi temel alınarak oluşturulan uzun dönemli hedeflerin ara basamakları olan kısa dönemli hedeflere ilişkin örnekler şu şekildedir:

Uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri

UDH 1: Mete, bir akademik yıl sonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

KDH 1: Mete kâğıda çizilmiş en farklı uzunlukta düz çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 2: Mete kâğıda çizilmiş farklı uzunlukta eğik çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.

KDH 3: Mete kâğıda çizilmiş farklı şekillerin çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.

UDH 2: Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı materyalde nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde $\frac{3}{4}$ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 1: Mete, iki farklı büyüklükte aynı materyalde aynı tipte nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde $\frac{3}{4}$ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 2: Mete, iki farklı büyüklükte farklı materyalde nesnelere arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde $\frac{3}{4}$ oranında büyük olanı gösterir.

KDH 3: Mete, iki farklı büyüklükte farklı materyalde nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde $\frac{3}{4}$ oranında büyük olanı gösterir.

Öğretim yöntemleri ve materyaller: BEP içeriğini oluştururken kısa dönemli hedeflerin yanı sıra bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak öğretim yöntemleri ve materyaller de belirlenir. Öğretim yöntemleri ve materyaller belirlenirken hem hedefin özelliklerine hem de öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2010).

Hedefler için ayrılan zamanın başlama ve bitiş tarihleri: Hedeflere ulaşmak için gerekli olan zaman diliminin belirlenmesinde öğrencinin mevcut performans düzeyine, geçmişteki öğrenme hızına, yetersizlikten etkilenme düzeyine, ek özel eğitim hizmeti alıp almamasına, çevresinin ve ailesinin özelliklerine ve eğitim gördüğü sınıfın özelliklerine dikkat edilmelidir (Kargın, 2012).

Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri: Öğrencinin BEP'inde yer alan hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve başarı ölçütleri BEP hazırlanma sürecinde belirlenmelidir. Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılan informal değerlendirme araçları öğrenci ilerlemelerini değerlendirmede de kullanılabilir (Kargın, 2019).

Ek hizmetler: Ek hizmetler öğrencinin uzun dönemli hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmakla birlikte özel eğitim, ilgili hizmetler ve tamamlayıcı destekler şeklinde 3 başlıkta ele alınabilir. Özel eğitim, genellikle özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak tasarlanmış bir hizmettir. İlgili hizmetler, öğrencinin eğitsel gereksinimleriyle bağlantılı ancak özel eğitim dışında kalan fizyoterapi, dil konuşma terapisi ya da psikolojik danışma hizmetleri gibi hizmetlerdir. Tamamlayıcı destekler ve hizmetler ise öğrencinin eğitim programına katılımını artıran hizmetlerdir. BEP geliştirme birimi BEP içeriğine, öğrencinin ihtiyaç duyduğu ek hizmetleri ve bu hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne sıklıkla verileceği bilgisini eklemelidir (Gibb ve Dyches, 2000).

1.6. ÖĞRETİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETİM UYARLAMALARI

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmeleri, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretim sürecinde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretim sürecinin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016; Renzulli vd., 2000). Öğretim uyarlamaları, öğrenme hızı ve kapasitesi bakımından akranlarına göre farklılık gösteren öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri ve sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlere üst düzeyde katılmaları için yapılan çeşitli düzenlemelerdir (Sucuoğlu, 2006; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

1.6.1. Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Önemi

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yeni bir konuyu öğrenirken ilgili konuyu kavramış gibi görünse de diğer öğrencilerden daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrencilerin her birinin var

olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır.

1.6.2. Öğretimin Bireyselleştirilmesinde ve Öğretim Uygulamalarında Temel Uygulama İlkeleri

- Tüm öğrenciler öğrenebilir ve öğretmenler öğretebilirler.
- Her öğrencinin eğitimden en yüksek düzeyde faydalanma hakkı vardır.
- Her öğrencinin gelişimi takip edilmeli ve ilerleme gösterenler öğrenciler ödüllendirilmelidirler.
- Her öğrencinin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır.

Bu ilkeler doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin bilgiyi anlama, işleme ve çıktı oluşturmaları sürecinde öğrenciye özgü yolları ve uyarlamaları içerir (Gül, 2014). Öğretim bireyselleştirilirken öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri, hazırbulunuşlukları vb. değişkenler göz önünde bulundurularak süreç ve ürün üzerinde uyarlamalar yapılır (Heacox, 2012).

1.6.3. Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Kapsamı

Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeye etki eden tüm faktörlerin öğrenci özellikleri çerçevesinde düzenlenmesidir. Öğretimi öğrencilere göre uyarlamak isteyen bir öğretmen aşağıda yer alan alanlarda düzenlemeler yapabilir (Kargın, 2010):

Fiziksel düzenlemeler: Fiziksel düzenlemeler, uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsar. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yapılacak fiziksel düzenlemeler sınıfın genel fiziki yapısı, araç-gereçlerin düzenlenmesi ve ulaşılabilirlik olarak üç başlık altında toplanabilir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Sınıf ortamının genel fiziki yapısı: Sınıf ortamındaki ısı, ışık ve gürültü miktarı, renk, büyüklük vb. fiziki özelliklerdir. Örneğin, işitme yetersizliği olan bir öğrenci yeterince aydınlık olmadığından konuşanın yüzünü net bir şekilde göremediği için anlama düzeyi düşebilir. Ya da görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler için görme kalıntısını işlevsel kullanabilmesi için ortamın uygun aydınlatılmış olması akademik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için oldukça önemlidir (Kargın, 2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, mevcut durumlarından dolayı hâlihazırda dikkatini toplamakta problem yaşarlarken dışardan gelecek uyaran yoğunluğu dikkatlerini toplamalarını daha da güçleştirecektir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ortamın gürültülü olması sesleri ayırt etmede zorlanmalarına sebep olur.

Sınıf ortamındaki araç-gereçlerin düzenlenmesi: Sınıfta bulunan sıra, masa, sandalye, yazı tahtası, akıllı tahta, kitaplık, harita gibi araç-gereçlerin öğrencilere göre düzenlenmesi öğretimi daha etkili kılabilir. Bazı araç-gereçler, davranış kontrolünde zorlanan, dikkat problemi yaşayan ya da duyu alanlarda güçlüğü olan öğrencilerin içinde buldukları durumları daha da zor hâle dönüştürebilir. Bu sebeple sınıf içindeki araç-gereçlerin yerleri ya da öğrencilerin oturdukları yerler öğrencilerin özellikleri düşünülerek ayarlanmalıdır. (Sucuoğlu & Kargın, 2006)

- Davranış problemi olan öğrencilerin ön sıralara,
- Görme ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri en rahat görebilecekleri ya da duyabilecekleri konumlara,
- Dikkat problemi olan öğrencilerin ortamda bulunan dikkat dağıtıcı araç-gereçlerden uzağa,
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanmayacak konumlara oturtulması,
- Sıraların farklı şekillerde dizilmesi (Örneğin, U şeklinde),
- Oturma düzeninde öğrenci tercihlerinin öğrenci özellikleri göz ardı edilmeden dikkate alınması (İki tane hareketli öğrencinin yan yana oturtulması),
- Aynı yerde oturmaktan sıkılan öğrenciler oturma düzenlerinin gün içinde değiştirilmesi bu düzenleme şekline örnektir.

Ulaşılabilirlik: Bu kavram, öğrenciler için hem fiziksel hem de programların ulaşılabilir olmasını

içerir. Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda onları sınırlandıracak her türlü engelin ortamdaki kaldırılmasını gerektirir. Okullarda tuvaletlerin, merdivenlerin, kantinin, laboratuvarların, kütüphanelerin vb. tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir. Eğitim programları öğrenci performansları göz önünde bulundurulacak şekilde oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Eğitim programlarını bireyselleştirmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Kargın, 2010; Smith vd., 2014; Wood, 1998).

Ulaşılabilirlik sınıf ortamında gerektiğinde öğrencilerin yerini değiştirmekle sağlanabilirken gerektiğinde ise sınıfta bulunan eşyaların yerini değiştirmekle mümkün olabilir. Ancak yapılacak düzenlemelerle ilgili özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin durumları göz önünde bulundurulmalı ve bu düzenlemeler hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve onların fikirleri alınmalıdır. Görme yetersizliği olan bir öğrenciye sıraların yeri değiştirildiğinde mutlaka bilgi verilmelidir (Friend & Bursuck, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Sürece yönelik düzenlemeler: Sınıfın işleyişiyle ilgili düzenlemeleri içerir. Bu düzenlemeler genel olarak okulun ve öğrencilerin karşılıklı olarak beklentilerini belirlemeyle ilgilidir. Öğretmenler, eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere yönelik beklentilerini planlamalı ve planlarını öğrencilere açıkça ifade etmelidirler. Genel ilkeleri belirleme, sınıf kurallarını tanımlama, sınıf rutinleri oluşturma bu düzenleme şekline örnektir (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler: Sınıf iklimi, bir sınıfın sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul oranı yüksek olur (Kargın, 2010).

Olumlu sınıf iklimi oluşturmada öğretmen, her öğrenciye önemli olduğunu hissettirmeli, öğrencilerle ders dışı konularda da sohbet etmeli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı duymalıdır (Kargın, 2010).

Öğretimsel düzenlemeler:

a) *Öğretim yöntemlerinin uyarlanması*, öğretilmek istenen bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrenci gereksinimleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Öğretilecek konunun ve öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem karar verirken; "a) Hangi konu, b) Hangi öğrenciye, c) Hangi yöntemle daha kolay öğretilebilir?" sorularının cevapları göz önünde bulundurulur (Friend & Bursuck, 2002; Olson, 1992).

b) *Öğrenci grupları oluşturma*, öğretmenler öğrencileri bireysel özelliklerine göre gruplara ayırarak öğretim yaparlar. Öğrenciler performans düzeylerine, öğrenme hızlarına, öğrenme tarzlarına göre bireysel özellikleri itibarıyla gruplandırılacakları gibi kullanılan öğretim yöntemine göre de büyük, küçük ya da bireysel olarak da gruplandırılabilirler (Gearheart vd., 1996; Sucuoğlu & Kargın, 2006; Wood, 1998).

İşleyişle ilgili düzenlemeler: Öğretimin öğrenci gereksinimlerine uygun olarak okul çapında bireyselleştirilmesine yönelik temel uyarlamaları içerir.

- Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama
- Zamanda uyarlama ve düzenleme
- Ödevlerde uyarlama
- Sınavlarda uyarlama bu düzenleme şekline örnektir.

Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama: Yöneticiler, okul çapında yapılacak uyarlamalarla ilgili zemin hazırlamalıdır. Öğretmenleri gerekli uyarlamaları yapmaları hususunda teşvik edebilirler. (Kargın, 2010). Öğretmenler, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları kapsamında yapılacak uyarlamaları belirler ve bunları uygularlar (Kargın, 2010; Smith vd., 2014).

Zamanda uyarlama ve düzenleme: Öğrencilerin öğrenim hızı ve dikkat sürelerine göre zamansal uyarlamalar yapılarak gerektiğinde öğretime kısa süreli aralar verilebilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014).

Ödevlerde uyarlama: Öğretmenler, her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ödev içeriklerini değiştirmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri çerçevesinde daha basit düzeyde ödevler verilebilir (Doğanay Bilgi, 2019; Gül, 2014; Kargın, 2010).

Sınavlarda uyarlama: Öğrencilerin bireysel özellikleri çerçevesinde sınavların süresinde, türünde ve değerlendirme sürecinde uyarlamalar yapılabilir. Az gören bir öğrenciye sözlü sınav yapmak, konuşma bozukluğu olan bir öğrenciye yazılı sınav yapmak ya da ince motor becerileri zayıf olan bir öğrenciye çoktan seçmeli soru sormak bu uyarlama şekline örnektir.

1.7. ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE’DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ

1.7.1. Özel Yeteneğin Tanımı ve Özel Yetenek Kuramları

1.7.1.1. Özel Yetenek Nedir?

Özel yetenek kavramı Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında “Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.” şeklinde tanımlanmıştır.

Özel yetenek olarak adlandırılan kavram, bilimsel gelişmeler, bilim insanlarının farklı bakış açıları, kavramın çeşitli disiplinlerde çalışılması, toplumsal unsurların tanımlar üzerindeki etkileri gibi pek çok değişken nedeniyle ileride farklı bir etiketle de adlandırılabilir. Burada önemli olan özel yeteneklilerin bazı alanlarda normdan farklılaşan, daha iyi bir potansiyele veya performansa sahip bireyler olmalarıdır. Bu durum onların ihtiyaçlarını farklılaştırmakta ve beraberinde eğitimcilere, öğretmenlere de sorumluluklar getirmektedir.

1.7.1.2. Özel Yeteneklilerin Özellikleri

Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine pek çok kaynakta rastlanabilir. Teknolojinin, özellikle internet ve sosyal medya kanallarının yaygın olarak kullanıldığı 21.yüzyılda konuyla ilgili kaynaklara ulaşma kolaylığı yaşandığı gibi, yanlış bilgilerle karşılaşılması da söz konusudur. Bu nedenle özellikler kaynağın güncelliği, güvenilirliği, alana özgü yetenekten söz ediliyorsa o alanın çerçevesi dikkate alınarak incelenmelidir.

Özel yetenekli çocuklarda görülen dikkat çekici özellikler şöyle sıralanabilir (Ayas & Kirişçi, 2017; Cukierkom vd, 2007; Çitil & Ataman, 2018; Demirel Dingiş, 2021):

- Akranlarına göre erken ve ileri düzeyde dil gelişimi olması,
- Genellikle erken okuma ve okumayı kendiliğinden öğrenme,
- Asenkronize gelişim gösterme,
- Empati, sorumluluk gibi özelliklerde erken gelişim gösterme,
- Duygusal açıdan hassas olma,
- Liderlik eğilimi gösterme,
- Meraklı olma, çok soru sorma,
- Yaşından ileri düzeyde mizah yeteneği olması,
- Mantık, muhakeme gibi becerilerde erken ve hızlı gelişim gösterme,
- Mükemmeliyetçilik eğilimi gösterme,
- Sosyal, toplumsal olaylara, evrensel değerlere karşı duyarlı olma,
- Geniş hayal gücü ve yaratıcılık gösterme,
- Geniş ilgi alanına sahip olma ve bazı konulara derin ilgili olma.

Elbette bu özellikler her özel yetenekli bireyde görülmeyebilir. Özel yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler olduğu kadar, kendi içlerinde birbirinden farklı kılan özellikleri de vardır.

Özel yetenekliler grubunun içinde farklı olan ikinci gruplar vardır. Bu bireylere iki kere özeller adı

verilebilir. Savantlar, zihinsel sınırlılıklarla beraber en az bir alanda normalüstü yeteneğe sahip olan kişilerdir. Williams sendromu olanlar da savant kişiler gibidirler ancak onların aksine oldukça sosyaldirler (Sak, 2011a). Özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler de iki kere özel bireyler için örnek oluşturabilirler. Ayrıca deha çocuklar da özel yetenekli çocuklar kategorisinde yer alıp çocuk yaşta yetişkin performansı gösteren çocuklardır.

1.7.1.3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel eğitimde tanılama için en basit hâliyle normalden farklı olan bireylerin özelliklerini sistematik biçimde belirleme süreci denebilir. Alan yazındaki kapsamlı bir tanıma göre ise tanılama; özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarının ne oldukları, bunun derecesini ve onlara nasıl eğitim verip nasıl yardım edilebileceğini belirlemek amacıyla zihinsel, sosyal, bedensel alanlarda zayıf ve güçlü olduğu yönlerini, kişilik yapısını ve değerlerini saptamak amacıyla yapılan bilimsel uğraşdır (Özsoy vd., 1998). Bu işlemlerde önemli olan, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır.

Özel yetenek konusundaki tanımlar değerlendirildiğinde kavramın sadece zekâ puanıyla değil pek çok bileşenle ve gelişim süreciyle ifade edildiği görülecektir. Dolayısıyla özel yeteneği tanılamak için sadece zekâ puanını ölçme anlayışı da değişmeye mecbur kalmıştır. Bu konuda Clark (1997) özel yeteneğin tanılanmasında öğretmenlerin aday gösterme formları, öğrencinin gelişim alanlarına ilişkin öğretmen raporları, öğrencinin aile hayatıyla ve sağlık durumuyla ilgili spesifik durumları içeren öyküsü, akran değerlendirme formları, okul ve okul dışı ilgi ve tutum envanterleri, öğrencinin çalışmaları, tarama testleri ve grup zekâ testleri kullanılarak çok boyutlu ve aşamalı bir süreç önermiştir.

Özel yeteneklilerin tanılanmasını kısa birkaç adımda veya daha detaylı basamaklar hâlinde ele alan kaynaklar vardır. Tanılama sürecinde izlenecek ana adımlar; özel yetenek potansiyeli taşıyan öğrencileri tanılamaya aday gösterebilmek, bir tarama aşamasından geçirmek, daha detaylı bir ölçmeye almak ve bireyle ilgili karar vermek şeklinde özetlenebilir.

Aday gösterme aşaması isminden de anlaşılacağı gibi öğrencinin özel yetenek tanısına henüz aday olduğu aşamadır. Öğretmenlerin öğrencileri aday gösterebilmeleri aslında öğrencileriyle geçirdikleri zaman içinde oluşan gözlemlerinin bir sonucudur. Yine de bazı aday gösterme formları öğretmenler için yararlı olabilir. Bu formlara Dağlıoğlu'nun (1995) ikinci ve beşinci sınıf aralığındaki özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılması amacıyla geliştirdiği öğretmen gözlem formu bir örnek olarak verilebilir. Bu formda öğretmen her bir madde için öğrencide gözlemlendiği sıklık düzeyini işaretlemektedir. Tablo 1'de bu formdan örnek maddeler yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmen gözlem formundan örnek maddeler (Dağlıoğlu, 2010; Akt., Demirel Dinceç, 2021).

		Bazen	Sık Sık	Daima
1	Yaşlarına göre alışılmış sözcükleri yerinde kullanabilir.			
2	Çok sayıda yeni ve özgün fikir ortaya koyabilir.			
3	Yaşının ötesinde kavrama yeteneği gösterir.			
4	Düşüncelerini, fikirlerini yaşlarına göre daha akıcı bir dille ifade edebilir.			

Tarama aşamasında ise aday gösterilen öğrencilerin tamamını bireysel olarak değerlendirmek zaman ve enerji açısından mümkün değilse bu sayıyı azaltmak için grup ölççekleriyle bir eleme gerçekleştirilir. Eğer böyle bir sınırlılık yoksa tüm öğrenciler aday gösterilmiş gibi tarama aşaması hepsine de uygulanabilir. Ancak ülke çapında bir programa bütün öğrencilerin aday gösterilmesi her zaman mümkün olmayacağı için sadece aday gösterilenler tarama aşamasına yönlendirilebilir. Grup zekâ testleri, başarı testleri bu aşamada kullanılabilecek araçlar arasındadır.

Bireysel ölçme-değerlendirme aşaması aslında tanılama konusunda adı en çok geçen bireysel zekâ testlerinin uygulandığı aşamadır. ASIS (Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği), SB (Stanford-Binet Zekâ Testi), WÇZÖ (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) en çok bilinen bireysel testlere örnek olarak verilebilir. Fakat bu aşama bu ölçeklerle sınırlı değildir. Burada kullanılacak araç, tanılamanın amacıyla, programın içeriğiyle bire bir ilişkilidir. Özellikle akademik becerilerin yoklandığı bir tanılama sürecinde bireysel zekâ testi tercih edilebilir, ancak yabancı dil üzerine bir yetenek programı için öğrenci aranıyorsa dil becerileri ölçülmeye çalışılacaktır. Bunun için o alandaki ilgili araçlar tercih edilmelidir. Bir yaratıcılık testi, belki bir ürün dosyası, yetenek sınavı bu araçlara örnek olabilir. Karar verme aşamasında bu ana kadar elde edilen veriler bilimsel kurallara uygun şekilde birleştirilerek ilgili birimler tarafından karar verilir.

1.7.1.3.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gerekenler

Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde çocuğun kendisi, ailesi, akranları, öğretmenleri, özel eğitim uzmanları gibi pek çok paydaş rol alabilir. Paydaşlar tanılama sürecinde hata yapmamaya, programla uyumlu ve güvenilir araçlar kullanmaya, alana özgü değerlendirmelere, tanılama zamanına, zorluk düzeyine dikkat etmelidirler. Tanılamanın özellikle ölçme kısmında daha çok alan uzmanları rol alsada sürecin tamamında öğretmenlerin önemi büyüktür. Öğretmenlerin özel yetenekli bir öğrencinin tanılanmasında dikkat edecekleri bazı noktalar şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler, öğrencilerini eğitim öğretim etkinlikleri süresince dikkatli şekilde gözlemlemeli; öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmeli ve özel yetenek potansiyeli olabilecek öğrenciler için ne tür yönlendirmeler yapabileceğini bilmelidir.
- Örneğin Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) özel yetenek programları için belli dönemlerde tanılama yapılır. Öğretmenler bu dönemleri takip etmeli ve ilgili öğrencilerini aday göstermeyi atlamamalıdır.
- Özel yetenek potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesinde alan uzmanlarının fikirleri değerlidir. Öğretmenler çalıştıkları disiplindeki alana özgü uzman ve kurumlardan haberdar olmalıdırlar. Örneğin matematik öğretmeni bu alanda yetenek potansiyeli olan bir öğrenciyi matematik ve fen alanında eğitim veren kurumların sınavlarına başvurması için bilgilendirebilir ve cesaretlendirebilir. Bir lise öğrencisi yetenekleriyle ilgili programları çok daha kolay takip ediyor olabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için öğretmenlerin bu desteği daha önemlidir.
- Özel yetenek potansiyeli olan bazı öğrenciler kolaylıkla fark edilirken bazıları arka planda kalabilirler. Öğretmenler özel yetenekliler için kaynaklarda verilen karakteristik özelliklerin tamamını öğrencilerde beklememelidirler. Bireysel farklar, gelişim hızı, mizaç, farklı alanlarda yetenek potansiyeli taşıma gibi birçok neden öğrencilerin farklı özellikler sergilemesine neden olabilir. Öğretmenler çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak, yeterli zamanda gözlem yaparak öğrencilerin potansiyelini daha sağlıklı belirleyebilirler. Örneğin ailelerle, farklı branş öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, aday gösterme formları bu kaynaklara örnek olabilir. Kendisini bireysel çalışmalarda iyi gösterenler, grup çalışmalarında daha başarılı olanlar, sözlü ifade becerisi güçlü olanlar gibi farklı türdeki öğrencileri yakalamak için öğretimde çeşitliliğe dikkat edilmelidir.
- Tanılama sırasında dikkat edilecek spesifik bir durum da iki kere özel öğrencilerin belirlenmesidir. Örneğin özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğü, belki dil alanındaki yetenek potansiyelini gizleyebilir. Bazen de özel yetenek potansiyeli öğrenme güçlüğüne gizleyebilir. Bu nedenle öğretmenler her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, dikkatli biçimde gözlemlemelidir. Örneğin özel yetenek potansiyeli olan aynı zamanda diskalkuli özelliği taşıyan bir öğrenciyle çalışırken matematik işlemlerini zihinden yapmasına veya tablet, bilgisayar kullanmasına izin verilmesi faydalı olabilir. Tanılama için öğrencinin bu desteklerle gösterdiği özellikleri ve gelişimi dikkate alınmalıdır.

1.7.1.4. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri

Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkalarından farklı özellikleri olması, eğitsel ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Bu nedenle normal öğretim programında, öğretim yöntemlerinde, ortamlarında farklılaştırmalar onlar için gereklidir.

Farklılaştırma farklı boyutlarda yapılabilir. Örneğin kazanımlara aynı veya başka bir disiplinden eklemeler yapılması, üst sınıflardan kazanımlar çekilmesi içeriği farklılaştırabilir. Öğrencilerin bir etkinlikte U düzeniyle veya kümeler şeklinde oturmalarını istemek, etkinliğin ilerlemesini tamamen etkileyebilecek bir farklılaşmadır. Dersle ilgili bir geziye gidilmesi veya derse bir konuk davet edilmesi de farklılaştırmalara örnektir. Öğrencilerin yazılı teslim edecekleri ürünlerini birer afiş veya poster şeklinde hazırlamaları da çıktıları farklılaştırabilir.

Özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar yaygın olarak gruplama, zenginleştirme ve hızlandırma başlıklarında toplanır (Clark, 1997; Demirel Dineç, 2021). Ayrıca mentorluk uygulaması da özel yeteneklilerin eğitim stratejileri kapsamında değerlendirilebilir (Sak, 2011a).

Gruplama: Gruplama stratejisi özel yetenekli öğrencilere grup hâlinde eğitim verilmesiyle ilgilidir. Ancak bu gruplar tamamen özel yeteneklilerden oluşabileceği gibi, farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerden de oluşabilir. Benzer şekilde gruplama zamanı bütün okul zamanını kapsayabileceği gibi, sadece belli zamanlarda da yapılabilir.

Gruplama türlerinin bazıları okul içinde, bazıları okul sonrasında ve hatta okullar arasında uygulanabilir.

- Sınıf içi benzer yetenek grupları
- Sınıf içi karışık yetenek grupları
- Sınıf içi çok düzeyli gruplar bu türe verilecek örneklerdir.

Zenginleştirme: Özel yeteneklilerin eğitimlerinde zenginleştirme uygulamaları için öğretim programının kendisini ve eğitim olanaklarını çeşitlendirerek eğitim öğretim sürecini normalin ötesine taşımak denebilir. Zenginleştirme türlerine içerik transferi, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, öğrenme merkezleri, saha gezileri ve okul sonrası programlar örnek olarak verilebilir. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programlarda en sık tercih edilen farklılaştırma stratejisi zenginleştirmedir (Clark, 1997).

Öğretmenlerin sınıfta yararlanabilecekleri zenginleştirme türleri oldukça fazladır. Yeni ders konularıyla içerik, yeni teknik ve yaklaşımlarla süreç, farklı türde çıktılarla ürün zenginleştirmesi yapılabilir.

Hızlandırma: Bir eğitim programının çeşitli uyarlamalarla normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır (Dağlıoğlu, 2010). Hızlandırma özel yetenekli bireylerin eğitiminde özellikle akademik anlamda oldukça etkilidir. Bu stratejinin okula erken başlama, sınıf atlama, üstten ders alma, sınavla ders geçme gibi öğrencinin özelliğine göre seçilebilecek türleri vardır (Demirel & Ayas, 2013). Hızlandırma uygulanması için özel yetenekli öğrencinin hazır ve istekli olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretmenler sınıfta hızlandırmadan yararlanmak için öncelikle öğrencinin düzeyinden haberdar olmalıdırlar. Çünkü hızlandırmayla öğrenciye yapamayacağı kadar zor bir görev vermek hedeflenmez.

1.7.1.5. Türkiye’de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar

Özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumlar, okullardaki programlar ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayrılabilir. Genel olarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarının sayıları artmaktadır. Okul sonrası programlar ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üniversiteler bünyesinde yürütülen programlar ve bazı özel yetenek programlarıdır (Demirel & Öpengin, 2020).

4



MODÜL 4

**EĞİTİMDE ARAŞTIRMA VE
AR-GE ÇALIŞMALARI**



BÖLÜM 1

1. ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bilimin temeli gerçeği aramaktır. Bu süreçte izlenen araştırma basamakları söz konusudur, bu basamaklar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Bilimsel sürecin aşamaları

1.1 ARAŞTIRMA FİKRİ, ARAŞTIRMA KONUSU, ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Bilimsel araştırma bir problem ile başlar. Problem, araştırma ile çözüm bulmayı planlanan durumdur. Bunun için öncelikle bir araştırma fikri bulunmalıdır. Araştırılabilir nitelikte iyi bir problemin ve soruların özellikleri şunlardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gay, Mills ve Airasian, 2009):

- Akla yatkın olmalıdır. Çok fazla zaman, para veya enerji gerektirmeden araştırılabilir.
- Anlamlı olmalıdır. Araştırılmaya değer olmalı ve araştırıldığında ilgili alana bilgi ve deneyim veya uygulama adına katkı getirebilir.
- Açık ve anlaşılır olmalıdır. Problemden yer alan kavramlar veya değişkenler açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir.
- Sınanabilir, test edilebilir, ölçülebilir olmalıdır. Diğer bir deyişle tartışılabilir sorular olmamalıdır.
- Çok geniş veya çok dar kapsamlı olmamalıdır.
- Özgün olmalıdır. Daha önce cevaplanmış olmamalıdır.
- Etik olmalıdır. Araştırma alanındaki doğa, kişi ve sosyal çevreye araştırma sırasında fiziksel veya psikolojik zararlar verilmemelidir.

Araştırma problemini tanımlarken kullanılan başlıklar:

- Giriş bilgisi: Araştırmanın temel değişkeni hakkında genel bilgiler verilerek problemin bağlamı ve neden önemli olduğu açıklanır.

- Gelişme (Detaylandırma): Çalışmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar özetlenir. İlgili araştırmaların sonuçları tartışılarak sunulur. Konu sınırlandırılarak önemli görülen araştırmalar daha detaylı sunulur.
- Bilgileri özetleme: Sınırlandırılan konuya ilişkin çalışmaların sonuçları özlüce sunulur.
- Problem durumuna işaret etme: Cevap aranan problem tanımlanır. Neyin araştırılacağı kısaca açıklanır. Araştırmanın amacına işaret eden problem cümlesi oluşturulur.
- Araştırma fikrinin kaynakları: Günlük yaşam, uygulama, geçmiş araştırmalar ve kuramlardır.

1.2. ALANYAZIN TARAMASI

Araştırma probleminin doğru şekilde tanımlanabilmesi için detaylı bir alanyazın taramasına ihtiyaç vardır. Alanyazın taraması; araştırma problemini sınırlandırmaya yardımcı olur, araştırmanın önemini belirlemeye ve yöntemin geliştirilmesine katkı sağlar, yapılacak araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasına yardımcı olur. Alanyazın taraması sürecinde temel amaç mümkün olduğunca birincil kaynaklara ulaşmaktır.

- Birincil kaynaklar (Araştırma raporları, tezler, araştırma makalelerinin yayınlandığı dergiler, özgün kitaplar)
- İkincil kaynaklar (Ansiklopediler, çeşitli kaynaklardan üretilen kitaplar, derleme makaleleri vb.)

1.3. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMLANMASI

1.3.1. Değişken Tanımlama

Araştırma kapsamında bir ilişkinin cevabı aranıyorsa, neden sonuç ilişkileri sorgulanıyorsa değişken kavramını bilmek gerekir. Değişken, bir durumdan diğerine farklılık gösteren bir özelliktir. Örneğin öğrencilerin genel akademik başarıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmekte midir? şeklinde belirlenen bir araştırma sorusu için genel akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey; öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterecektir. Bu durumda araştırma sorusunda yer alan bu kavramlar birer değişkendir. Değişkenler farklı özelliklerine göre sınıflandırılırlar.

Değişkenin özelliği sayı ve miktar olarak açıklanabiliyorsa buna **nicel değişken** denir. Sınav puanı, kardeş sayısı ve ağırlık ölçüleri nicel değişkendir. Değişken sayısal olarak ifade edilemeyip, sınıflandırıyorsa buna **nitel değişken** denir. Cinsiyet, uygulanan öğretim yöntemleri, medeni durum, doğum yeri, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenler nitel değişkenlerdir. Değişkenler aldıkları değerlere göre sürekli veya süreksiz olarak da sınıflandırılır. **Süreksiz değişkenler**, ölçülen özellikle ilgili sadece sınırlı sayıda değer alırken **sürekli değişkenler** iki ölçüm arasında sonsuz sayıda değer alabilirler. Örneğin medeni durum sadece bekar ve evli değerleri alabilir. Bu nedenle süreksizdir. Ancak bireyin yaşı sürekli değişkendir çünkü bireyin bu özelliği miktar olarak kesirli de gösterilebilir. Değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde bulunuyorlarsa bu durumda bağımsız ve bağımlı değişken olarak sınıflandırılır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gall, Gall ve Borg, 2007; Gay vd., 2009). **Bağımsız değişken (X)**, araştırmacının, bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği; **bağımlı değişken (Y)** ise üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir. Bağımsız değişken etki eden, neden olan; bağımlı değişken ise sonuç olarak ortaya çıkan değişkendir (Büyüköztürk, vd., 2022).

"Uzaktan ve yüz yüze öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları arasında bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen araştırma sorusu incelendiğinde bağımlı ve bağımsız değişkenler neler olabilir? Sonuç olarak ortaya çıkan değişken öğrencilerin Türkçe dersi başarılarıdır. Dolayısıyla başarı, nicel, sürekli ve bağımlı değişkendir. Araştırmacının müdahalesini gösteren bağımlı değişkene etki eden, bağımlı değişkende değişime neden olan değişkenler ise araştırmanın bağımsız değişkenidir. Ders verilmiş biçimi aynı zamanda nitel ve süreksiz değişkendir.

Araştırma sorularında bağımlı ve bağımsız değişken bir tane olmak zorunda değildir. Ortaya konulan araştırma problemine bağlı olarak değişken sayısı farklılık gösterebilir. Birden fazla bağımsız değişken olabileceği gibi bağımlı değişken de olabilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORUSU/HİPOTEZ OLUŞTURMA

Araştırmanın problemini tanımladıktan sonra araştırmanın amacı şekillenmiş olur. Araştırmanın amacı, çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir. Çalışmanın neyi araştırmayı planlandığı, açık ve net bir biçimde bu bölümde gösterilebilir. Araştırmanın amacı iki düzeyde tanımlanır (Büyüköztürk, vd., 2022):

- Genel (temel) amaç: Çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir.
- Alt amaçlar (alt problemler): Genel amaca ulaşmak için hangi özel amaçların gerçekleşeceğini gösterir. Alt amaçlar düz cümle, soru cümlesi veya hipotez olarak yazılabilirler.

Araştırma soruları:

- Betimsel (...nedir?)

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?

- Korelasyonel (...bir korelasyon/ilişki var mıdır?)

Öğrencilerin bilgisayar başında geçirdiği süre ile oyun bağımlılığı arasında korelasyon (ilişki) var mıdır?

- Karşılaştırmalı (...bir fark var mıdır?)

Çocukların sosyal becerileri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

Hipotez, araştırmada test edilmek üzere oluşturulan ifadedir.

- Oyun bağımlılığı düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki yoktur.
- Öz yeterlik ile performans arasında bir ilişki vardır.

Hipotez ifadeleri genellikle nicel araştırmalarda tercih edilmekle birlikte sosyal bilimler alanında alt amaçların yazılmasında ağırlıklı olarak araştırma sorusu kullanılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ, SAYILTILARI, SINIRLILIKLARI, TANIMLAR

Araştırmanın önemi, problemi tanımlarken genel olarak vurgulanmakla birlikte, özellikle tezlerde ve raporlarda ayrı bir başlık altında verilmesi beklenir. Araştırmanın raporlaştırılmasında önem bölümü "Uygulamaya ne gibi katkılar getirecektir?", "Hangi sorunun çözümüne, hangi durumun iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır? Nasıl?", "Var olan kuramsal bilgi ağına ne tür bir yenilik kazandıracaktır?" sorularının cevapları verilir. Sayılıtlar, araştırmaya temel alınan ve doğruluğunun ispatlanmasına gerek duyulmadan kabul edilen önermelerdir. Sınırlılıklar, araştırmacının kontrol edemediği ancak araştırma sonuçlarını negatif olarak etkileyebileceğini düşündüğü noktalardır (Gay vd., 2009). Araştırmanın sınırlılığı ile araştırmacının sınırlılığı birbirine karıştırılmamalıdır. Tanımlar bölümünde, araştırma kapsamında pek fazla bilinmeyen veya yoruma açık olabilecek kavramlar tanımlanır (Büyüköztürk, vd., 2022).

1.6. ETKİLİ ARAMA STRATEJİLERİ

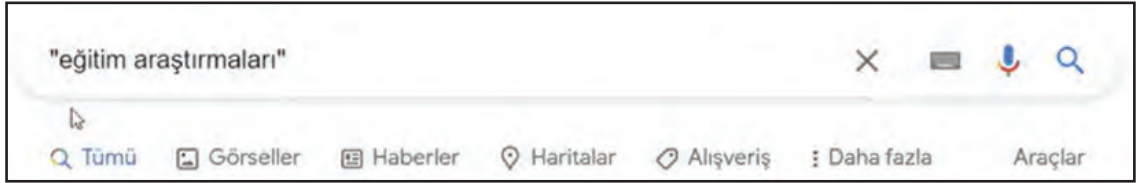
Arama Motoru, özellikle World Wide Web'de belirli siteleri bulmak için kullanılan, kullanıcı tarafından belirtilen anahtar sözcüklere veya karakterlere karşılık gelen bir veri tabanındaki öğeleri arayan ve tanımlayan bir programdır. Arama motorları, kullanıcı deneyimini iyileştirmek için sıklıkla algoritmalarını değiştirir. Portal ise diğer internet sitelerine bağlantıların, genellikle alfabetik olarak listelendiği sitedir. Bilimsel dizinler (bibliyografik dizinler veya bibliyografik veri tabanları) disiplin, konu veya yayın türüne göre düzenlenen dergi listeleridir. Arama motorunda aranmak istenen anahtar sözcükler boşluk bırakarak yan yana arandığında metin içerisinde her bir sözcüğün geçtiği metinler sıralanır. Öncelikli olarak kelimelerin yan yana geçtiği metinler listelenir. Aranılan kelime grubunun bir bütün olarak aranması istendiğinde, aranan ifade tırnak işareti içinde yazıldığında, araştırma özelleşecektir. Örneğin arama motoruna "nitel araştırma" ifadesini yazıldığında muhtemelen tam olarak aranılan dokümanlara erişilebilir. Bununla birlikte bu listelenen sonuçlarda Covid veya pandemi sonuçlarından bu ifadelerin geçtiği dokümanlar ayıklanmak istendiğinde arama motoruna "nitel araştırma" "- covid -pandemi" şeklinde yazılmalıdır. Eksi işareti, arama sonuçlarında yer almaması istenen kelime/kelime gruplarının arama sonuçlarından çıkarılmasını; tırnak işareti ise arama gruplarının bir bütün olarak aranmasını sağlar. Arama motorları arama yaparken kelimeleri "and" (ve) mantıksal bağlacı ile algılayarak tarar. Bu şu anlama gelir: yazılan her bir kelimenin taranan

metinde bulunması. Ancak aranan metnin, içinde ya “nitel araştırma” ya da “durum çalışması” iki terimden herhangi birini kapsaması istendiğinde arasına “or” (ya da) mantıksal bağlacı eklenmelidir. Örneğin arama çubuğuna “nitel araştırma” or “durum çalışması” yazılabilir. Arama motorları için farklı ipuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Arama Motoruna Yazılan İfade	İfadenin Açıklaması
“Durum Çalışması” site:edu.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye’deki üniversitelerde yayınlanan sayfaları listeler.
“Durum Çalışması” site:gov.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye’deki devlet kurumlarında yayınlanan sayfaları listeler.
“Durum Çalışması” filetype:pdf	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, pdf uzantılı sayfaları listeler.
link: oba.gov.tr	oba.gov.tr’yi adresleyen sayfaları listeler.

Tablo 1: Arama Motoru İpuçları

Arama çubuğuna yazılan ifade sonunda arama çubuğu altında farklı sekmeler açılacaktır. Örneğin arama çubuğuna “eğitim araştırmaları” yazıldığında alttaki menü sekmelerinin görüntüsü Görsel 1’de yer almaktadır. Bu aramada “Haritalar” menüsünün eklendiği görülecektir. “Haritalar” sekmesinde “Eğitim Araştırmaları” ile ilgili kurumların adresleri sunulacaktır.



Görsel 1: Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü-1

Arama motoruna “problem” yazıldığında ve alttaki sekmelerden “Görseller” seçildiğinde “Araçlar” sekmesine tıklanıp yeni açılan alt menüden aranan görselin boyut, renk, tür, zaman ve kullanım haklarını filtrelenebilir. İşlemin görüntüsü Görsel 2’de yer almaktadır.



Görsel 2: Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü-2

1.7.ÖRNEKLEME YÖNTEMLERİ

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan veriler kimlerden ve nasıl toplanabilir? Bu soru örneklem kavramının açıklanmasını gerektirmektedir.

Evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği büyük gruptur. Araştırma sonuçlarının geçerli olacağı evrenin sınırlandırılmış parçasına ise evren birimi denir. Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan ve evreni betimlemek için kullanılan değerlere evren değeri ya da parametre denir (Büyüköztürk, vd., 2022). Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak bilgilerin toplanmasına ise sayım denir.

- Ankara'da ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını belirlemeye yönelik bir araştırma için;
 - o Evren: Ankara'da ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrenciler
 - o Evren birimi: Ortaöğretim öğrencisidir.

Örnekleme, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen evrenin sınırlı bir parçasını; örnekleme ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla evreni temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri ifade eder (Çingir, 1994).

Evrenin tanımı, veri toplama teknikleri, zaman ve kontrol açısından sahip olunan olanaklar, örnekleme yönteminin seçilmesinde belirleyici faktörlerdir. Örnekleme yöntemleri "seçkisiz" ve "seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri" şeklinde sınıflanır. Seçkisizlik ilkesi evrenden örneklem için çekilecek birimlerin seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması anlamına gelir. Evrene ait çerçevede yer alan tüm birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması, seçkisizlik ilkesinin temel özelliğidir.

1.7.1. Seçkisiz Örnekleme Yöntemleri

1.7.1.1. Basit Seçkisiz Örnekleme

Örnekleme birimlerinin, evren listesinden seçkisiz olarak çekilmesidir. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada, kodlanarak oluşturulan okul listesinden belirlenen sayıda okulun seçkisiz (kura ile) seçilmesi basit seçkisiz örnekleme örneği olarak verilebilir.

1.7.1.2. Tabakalı Örnekleme

Tabakalı örneklemede amaç; evrendeki alt grupların ağırlıkları oranında örneklemede temsil edilmelerinin sağlanmasıdır. Alt evrenlerin her birinden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile yapılır. Burada alt grupların belirlenmesinde araştırmanın bağımsız değişkenleri esas alınabilir. Örneğin, öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek istendiğinde cinsiyete göre dağılım önemli olacaktır. Bu durumda evreni cinsiyete göre tabakalara ayırdıktan sonra evrendeki ağırlıklarına göre seçim yapılabilir.

1.7.2. Seçkisiz Olmayan Örneklem Yöntemleri

1.7.2.1. Sistematik Örneklem

Sistematik örneklemede, örneklem için birimler belli bir sistematik izlenerek seçilir. Seçim sürecinde, evren, örneklem büyüklükleri için «N/n» oranı belirlenir; 1'den itibaren k genişlikteki aralıktan seçkisiz olarak bir sayı belirlenir; bu değer çekilecek ilk örnekleme birimidir, örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar başlangıç noktasından ileriye doğru "k" aralık kadar atlanarak birimler çekilir.

1.7.2.2. Uygun Örneklem

Sistematik örneklemede, örneklem için birimler belli bir sistematik izlenerek seçilir. Seçim sürecinde, evren, örneklem büyüklükleri için «N/n» oranı belirlenir; 1'den itibaren k genişlikteki aralıktan seçkisiz olarak bir sayı belirlenir; bu değer çekilecek ilk örnekleme birimidir, örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar başlangıç noktasından ileriye doğru "k" aralık kadar atlanarak birimler çekilir.

1.7.2.3. Amaçlı Örneklem

Sistematik örneklemede, örneklem için birimler belli bir sistematik izlenerek seçilir. Seçim sürecinde, evren, örneklem büyüklükleri için «N/n» oranı belirlenir; 1'den itibaren k genişlikteki aralıktan seçkisiz olarak bir sayı belirlenir; bu değer çekilecek ilk örnekleme birimidir, örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar başlangıç noktasından ileriye doğru "k" aralık kadar atlanarak birimler çekilir.

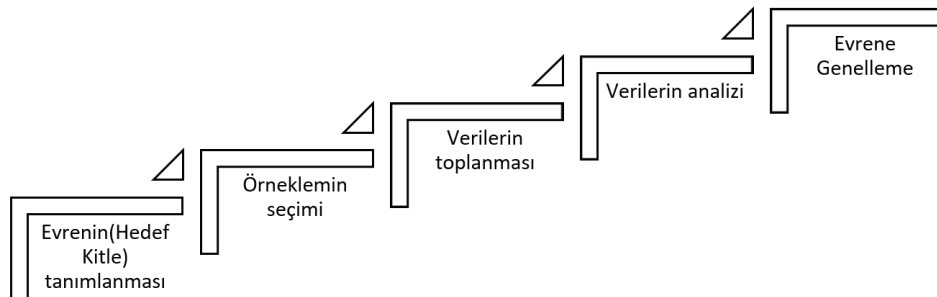
1.8. NİCEL ARAŞTIRMALAR

Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel (quantitative), nitel (qualitative) ve karma (mixed) araştırmalar olmak üzere üçe ayrılır. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır. En basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır. Araştırmacının genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları vardır. Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır. Olaylara nasıl bakıldığını ortaya koyar. Böylece araştırmacı, süreci nasıl planlaması gerektiğini netleştirmiş olur (Büyüköztürk, vd., 2022).

1.8.1. Tarama Araştırmaları

Bir konuya veya olaya ilişkin var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmak amacıyla katılımcıların demografik özelliklerinin, görüşlerinin, yeterliklerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü pandemi süreci sonrasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmaya yönelik olarak bir hizmet içi eğitim planlamaktadır. Eğitim öncesinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerini belirlemek ve eğitim sürecini buna göre nasıl oluşturması gerektiğinin ortaya konulduğu çalışma tarama araştırmasıdır.



Şekil 2: Tarama Araştırmalarının Süreci

1.8.2. Korelasyonel Araştırmalar

Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasını, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyükoztürk vd., 2022). Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmek istendiği çalışma korelasyonel bir araştırmadır.

1.8.3. Nedensel Karşılaştırma Araştırmaları

Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun veya olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür. Araştırma deseninde birbiriyle karşılaştırılabilecek en az iki grup varsa "nedensel karşılaştırma araştırmaları"; sadece tek grup varsa "nedensel araştırma" olarak adlandırılır (Cohen ve Manion, 1998; Fraenkel ve Wallen, 2006; Akt. Büyükoztürk vd., 2022). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu belirlenmeye çalışılır (Büyükoztürk vd., 2022). Hüseyin Öğretmen, üç farklı sınıfın kimya dersine girmektedir. Yaptığı sınav sonunda iki sınıfın hem ödev puanlarının hem de sınav sonuçlarının daha yüksek diğer sınıfın ise daha düşük olduğunu görmüştür. Ortaya çıkan bu durumun nedenlerini araştırmak istemektedir. Bu çalışma nedensel karşılaştırma araştırmalarına örnektir.

1.8.4. Deneysel Araştırmalar

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Araştırmacının bu amacını gerçekleştirmek için en az iki farklı koşulunun olması (grupların karşılaştırılması), bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapılması ve dışsal değişkenleri kontrol altına alınması gereklidir (Borg ve Gall, 1989; Büyükoztürk, 2007; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973).

Bir akademisyen ters yüz öğrenme ortamını oyunlaştırma bileşenleri ile desteklemenin, öğrenim gören öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve akademik başarısı üzerinde etkili olup olmayacağını belirlemek istemektedir (Taşkın, 2020). Bu kapsamda üniversite öğrencilerini seçkisiz atama yöntemi ile iki gruba ayırarak gruplardan birinde oyunlaştırma bileşenleri kullanmayı diğerinde ise herhangi bir müdahalede bulunmamayı planlamıştır. Araştırmacı böylece gerçekleştirmiş olduğu müdahalenin öğrenci motivasyonu, katılımı ve başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek istemektedir. Bu çalışma deneysel bir araştırmanın yapılmasını gerektirmektedir.

1.9. NİTEL ARAŞTIRMALAR

Nitel araştırma, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan bir araştırma türüdür. Olayların ve olguların gerçekçi bir ortamda bütüncül bir şekilde incelenmesine yönelik süreci temsil eder. İnsan ve toplum davranışlarını inceler. Bu incelemeyi yaparken psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi bilim alanları içinde yer alır. Nitel ölçme yönteminde genelleme öncelik oluşturmaz. Gözlem ve görüşmeye dayalı bu yöntemde, davranışları sayı ile açıklamak oldukça zordur. Yapılan incelemeler sonucu ortaya çıkan ölçümler kaç kişinin nasıl davrandığını açıklayabilir ancak niçin sorusuna yanıt bulamaz. İnsan ve toplum davranışlarını açıklarken niçin sorusuna yanıt almaya yönelik araştırma nitel araştırmadır.

Nitel araştırmaların aşamaları; çalışılacak olan konunun saptanması, katılımcıların belirlenmesi, hipotezlerin üretilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve analizin yorumlanması şeklinde sıralanabilir.

Nitel araştırmaların türleri ise durum çalışması, eylem araştırması, fenomenoloji çalışmaları, etnografi araştırması, anlatı araştırması, tarama araştırması, tarihî araştırma, kuram oluşturma çalışmalarıdır.

1.9.1. Durum Çalışması

McMillan (2000) ve Yin (2009), durum çalışmalarını (örnek olay çalışmaları/case studies) kendi gerçekliği içinde çalışan ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin ve bunların derinlemesine incelendiği araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu tür çalışmalar gerçek yaşamın, güncel bağlam veya ortamdaki durumun incelenmesidir (Yin, 2009). Okul içinden (alan içi) ve birden fazla okul arasında (alanlar arası) örnek durumlar incelenebilir.

Durum çalışması örnekleri:

8 Ülkeden
10
Öğretmen

Araştırmanın Amacı:
Farklı ülkelerde COVID-19 sırasında öğretmenlerin A-12 düzeyinde Beden Eğitimi dersine ilişkin öğretme ve öğrenme deneyimlerini keşfetmek.

Araştırma soruları:

- (1) COVID-19 olayı, A-12 Beden Eğitimi öğretmenleri için öğretme ve öğrenme için hangi gerçekleri getirdi?
- (2) Bu öğretmenler, bu gerçeklere hangi yollarla benzer şekilde tepki verdi
- (3) Bu öğretmenler hangi destek mekanizmalarını deneyimlediler ve hangi ek desteğin gerekli olduğunu düşünüyorlar?

Uluslararası
karşılaştırmalı

Tek bir
öğretmen

Araştırmanın Amacı:
Bir Fen Bilgisi Öğretmeninin Kaynaştırma Pedagojisi Benimsemesindeki Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Araştırma soruları:

- (1) Özel eğitim geçmişine sahip bir lise fen bilgisi öğretmeni, çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için kapsayıcı fen pedagojisini benimserken hangi spesifik pedagojik stratejileri kullanır?
- (2) Özel eğitim geçmişine sahip bir lise fen bilgisi öğretmeni kapsayıcı fen pedagojisini uygularken ne gibi gerilimlerle karşılaşılıyor?

İçsel

Kaynak: Howley, 2021.

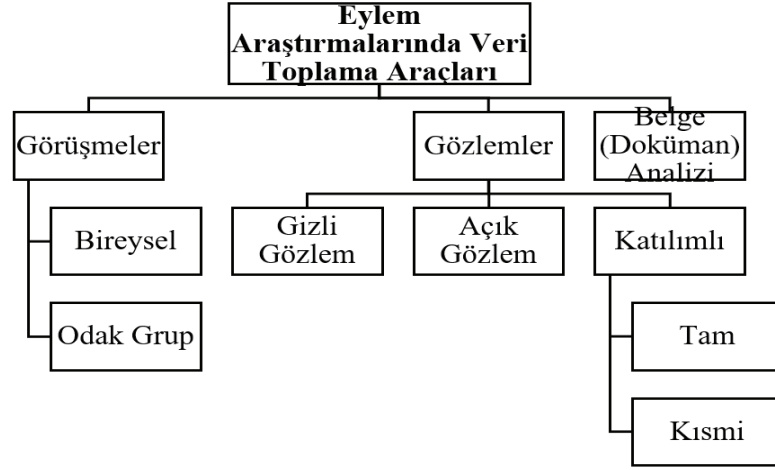
Kaynak: Adu-Boateng ve Goodnough, 2022.

1.9.2. Eylem Araştırması

Eylem araştırmaları (action research), bilimsel araştırma yönteminden daha çok mesleki gelişim modelidir (Kurubacak, 2017). Eylem araştırması kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello, 2007) ve sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1998). Bu sosyal bağlam; eğitim, sağlık, askeri vb. kurumların eğitim, araştırma geliştirme ve uygulama gibi çalışmalarından birinin (veya birkaçının) gerçekleştiği ortam, kişiler ve eylemlerden oluşmaktadır. Eylemlerin niteliğinin gelişmesiyle birlikte sosyal bağlamın niteliği de gelişir (Dick, 2004). Eğitimle ilgili eylem araştırması öğretim süreci içerisinde kullanılan bir yöntem olması nedeniyle öğretmenlerin rolünü "araştırmacı öğretmen" olarak değiştirmektedir (Altrichter, vd., 1998; Köklü, 2001). Eylem araştırması yapan öğretmenler yalnızca akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi kullanan bireyler değil, bunun ötesinde bu bilgilerden de yararlanarak kendi karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümleri kendileri geliştirerek yeni bilgi üreten ve bu sayede uzmanlıklarını ve mesleklerini geliştiren kişilerdir (Mills, 2003).

Eylem araştırmasının aşamaları: plan, eylem, veri toplama ve yansıtımdan oluşan döngüsel bir süreçtir (Kurubacak, 2017). Bu aşamaları detaylandırıldığında tanımlama (problemin bulunması), tanımlama (problemin tanımlanması), geliştirme (çözümlerin geliştirilmesi), uygulama ve değerlendirme (uygulanma ve değerlendirilme) ile sonuçların paylaşılmasıdır.

Eylem araştırmalarında veri toplama araçları: görüşmeler (bireysel ve odak grup), gözlemler (gizli gözlem, açık gözlem ve katımlı gözlem (tam veya kısmi)) ile belge (doküman) analizidir. Eylem araştırmalarında veri toplama araçları Şekil 3' te yer almaktadır.



Şekil 3: Eylem araştırmalarında veri toplama araçları

Eylem araştırmasına örnek:

Araştırmanın Amacı:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik “.....” kitap serisinden seçilen sekiz kitapla bir derse veya öğretim programına bağlı kalınmadan hazırlanmış öğretim etkinlikleri aracılığıyla değerler kazandırmak ve bu süreçte etkili olan unsurları incelemek.

Araştırma soruları:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin değerler hakkındaki önbilgi ve algıları nasıldır?
2. Çocuk kitapları (çocuk kitaplarına dayalı olarak hazırlanan eylem planları/öğretim etkinlikleri) aracılığıyla değerler nasıl kazandırılabilir?
3. Bu süreçte etkili olan etmenler/unsurlar nelerdir?
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin değerler hakkındaki önbilgi ve algılarında süreç içerisinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
5. Değerlerin kazandırılması sürecinde uygulanan eylem planlarına/öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin genel olarak görüşleri nasıldır?

Kaynak: Akademi, 2019.

1.10. KARMA ARAŞTIRMALAR

Araştırmacıların, nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşımların veya kavramların karışımlarını veya kombinasyonlarını tek bir araştırmada veya bir dizi araştırmada kullanmaları karma araştırmayı ifade eder (Johnson ve Christensen, 2014). Yapılmak istenen çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak seçilecek olan yöntem belirlenmektedir. Ancak araştırma deseni uygunsa her iki yöntem birden kullanılabilir. Ne var ki aynı çalışmada hem nicel araştırma hem de derinlemesine nitel araştırmalar yapmak oldukça zor bir süreçtir. Bu tür çalışmalar, bazen ne nicel araştırma süreçlerine ne de nitel araştırma süreçlerine uygun olmaktadır. Ekiz'in (2013) görüşü "Önemli olan, konunun yaklaşımı belirlemesidir; yaklaşımın konuyu belirlemesi değil. Unutulmaması gereken en önemli konu; hiçbir yaklaşımın tek başına güçlü bir şekilde her türlü konuyu inceleyebileceğinin olanak dışı olduğudur." şeklindedir.

Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları şu şekilde sıralanabilir (Firat, Yurdakul, & Ersoy, 2014):

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelenmesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde,
- Tek bir yöntemle elde edilen bulguların araştırılması veya test edilmesinde.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntem araştırmalarının iki temel amacının olduğunu vurgulamışlardır: (1) Çeşitleme ve tamamlayıcılık: Nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulamak veya geliştirmektir. (2) Başlatma, geliştirme ve genişletme: Nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları üretmektir.

Karma Araştırmaya Örnek:

<p>Araştırmanın Amacı: eğitim örgütleri bağlamında girişimci liderliğin çok boyutlu kuramsal bir çerçevesini oluşturmak, girişimci liderlik ile öğretmen girişimciliği arasındaki ilişkiyi incelemek, bu ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek ve okul müdürlerinin girişimci liderliğe ilişkin deneyim ve algılarını derinlemesine analiz etmek</p>	<p>Çalışmanın nicel bölümünde</p> <ul style="list-style-type: none"> • öğretmen, okul müdürü ve okul değişkenlerine ilişkin veriler Kişisel Bilgi Formu; okul müdürlerinin girişimci liderlik davranışlarına ilişkin veriler araştırma kapsamında geliştirilen Girişimci Liderlik Ölçeği; • öğretmen girişimciliğine ilişkin veriler Van Dam ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen, araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği • öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin veriler ise Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği 	<p>Araştırmanın nitel bölümünde, nicel araştırma sonucunda girişimci liderliği yüksek algılanan on beş okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaların nitel verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir</p>
--	---	---

nicel kısmında ilişkiisel tarama modeli, nitel kısmında ise fenomenoloji deseni

Kaynak: Akkaya, 2021.

1.11. BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİĞİ

Etik ifadesi 1830'lu yıllarda Charles Babbage tarafından yayınlanan "Bilimsel Araştırmalarda Sahtekârlık" isimli çalışmada ele alınmıştır. Creswell (2013), araştırmacıların özellikle veri toplama sürecinde etik kaygıları üst düzeyde tuttuklarını, oysa araştırma sürecinin ilk adımında henüz tasarım aşamasındayken başlayıp tamamlanması ve yayımlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde etiği akıldan ve vicdandan çıkartmamak gerektiğini dile getirmiştir. Etik; iyi davranış sergileme, toplumsal olarak iyi ve kötünün ayrımını yapma, mesleki olarak benzer iyi davranışı benimseme ve kötü davranıştan sakınma olarak açıklanabilir. Bilimsel araştırma etiği; genel bilimsel araştırma etiği, araştırmacı-katılımcı etiği ve yayın etiği olarak sınıflandırılabilir. Etik ifadesi 1830'lu yıllarda Charles Babbage tarafından yayınlanan "Bilimsel Araştırmalarda Sahtekârlık" isimli çalışmada ele alınmıştır.

Creswell (2013), araştırmacıların özellikle veri toplama sürecinde etik kaygıları üst düzeyde tuttuklarını, oysa araştırma sürecinin ilk adımında henüz tasarı aşamasındayken başlayıp tamamlanması ve yayımlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde etiği akıldan ve vicdandan çıkartmamak gerektiğini dile getirmiştir. Etik; iyi davranış sergileme, toplumsal olarak iyi ve kötünün ayrımını yapma, mesleki olarak benzer iyi davranışı benimseme ve kötü davranıştan sakınma olarak açıklanabilir. Bilimsel araştırma etiği; genel bilimsel araştırma etiği, araştırmacı-katılımcı etiği ve yayın etiği olarak sınıflandırılabilir.

Genel bilimsel araştırma etiği ile ilgili ilk unsur, araştırmacının alanyazın taramasının detaylı yapılarak sağlam temellere oturtulması; sonrasında doğru araştırma yönteminin benimsenmesi ve tüm sürecin araştırma ekibi ile paylaşılmasıdır. Verilerin saklanması hassas bir konudur, veriler araştırma bitiminde imha edilmelidir. Dijital olarak saklanacak verinin gizliliği ayrıca önemlidir. Veri analizinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri vazgeçilmezdir (Ersoy, 2015). Ersoy (2015), temel etik ilkelerini beş başlıkta sıralamaktadır: Kişiye saygı (özerklik), yararlılık, zarar vermeme (kötü davranmama), adalet, bütünlük ve dürüstlük. Özerklik ile araştırmaya katılımcıların kendi hür iradeleri ile katılmaları ve bunun aydınlatılmış bir katılım olması; yararlılık ile maliyet, risk ve faydanın dengesi; zarar vermeme ile katılımcıların fiziksel, ruhsal bir zarara uğramamaları; adalet ile gerek katılımcı seçiminde gerek uygulama ve topluma yararda herkese eşit davranılması, ayrıca mahremiyete saygı duyulması; bütünlük ve dürüstlük ile katılımcı seçiminde dürüstlük, katılımcının verilerinin bütünlüğünün bozulmaması ifade edilmektedir.

Araştırma-katılımcı etiği için bireye saygı ön planda tutulup katılımcının, katılım seçim hakkının kendisinde olduğunu bilmesi sağlanmalıdır. Araştırmanın amacı, yapısı ve süresi açıklanmalı; süreç doğru bir şekilde tanımlanmalı; sürecin faydaları, riskleri, süreçte ve sonrasında bireye olan etkisi, sürecin herhangi bir anında çekilebileceği gibi bilgileri içeren aydınlatılmış onam formu ile katılımcıdan sözel veya yazılı onay alınmalıdır (Ersoy, 2015).

Araştırmacı riskleri, henüz araştırmaya başlamadan önce tartmalı ve insanlar için zararlarına göre gerekirse araştırmadan vazgeçmelidir. Katılımcıları seçerken kendi bakış açısına göre özel seçimler yapmamalıdır. Bu bireysel adaleti zedeler. Katılımcıların araştırma sürecinde ve sonrasında karşılarına çıkan sıkıntılarını veya yararların taraflarca eşit paylaşılması sosyal adaleti sağlar (Ersoy, 2015).

Yayın etiği başlığı altında Üniversitelerarası Kurulun (ÜAK, 2022) ve ayrıca Hamutoğlu, Yıldız ve Akgün'ün (2015) belirttiği gibi TÜBİTAK'ın (2006) etik ihlallerine ilişkin listeleri vardır: Bir araştırmada olmayan verileri üretmek (uydurma); sonuçları, materyalleri değiştirmek (çarpıtma); başkasının ürünlerini atfı yapmadan kullanmak (aşırma); aynı çalışmayı başka başka yerlerde yayımlamak (dublikasyon); çalışmanın bütününe parça parça yayın hâline getirmek (dilimleme); araştırma desteğini belirtmemek; yazarların isim sırasını değiştirmek, araştırmaya herhangi bir katkı sunmayan birini yazarlar arasında göstermek; yayınlanmamış başka birine ait çalışmayı kendine mal etmek.

Araştırma etiğini garanti altına almak için başta vicdani sorumluluğu yerine getirmek ardından, etik komisyonlardan, araştırma yapılan kurumlardan, bireylerin kendilerinden, reşit olmayanların velilerinden izin almak gerekir.

1.12. VERİLERİN TOPLANMASI

Turgut'a (1990) göre ölçme, birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle gösterilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2022). Birey ya da nesnelerin ölçülen özelliklerine ilişkin elde edilen ölçme sonuçlarının matematiksel niteliklerine ölçme düzeyi (ölçek türü) denir ve sınıflama, sıralama, aralık ve oran olmak üzere dört ölçme düzeyi vardır. Araştırma kapsamında deneklerden elde edilen her tür bilgi veri olarak tanımlanmaktadır. Verilerin toplanmasında kullanılan farklı araçlar vardır. Bunlar anket, görüşme/gözlem formu, testler ve derecelendirme ölçekleridir. Veri toplama araçları; araştırmacı tarafından doldurulan [derecelendirme ölçekleri, görüşme çizelgeleri, gözlem formları, çeteleme, performans kontrol listeleri, zaman ve hareket kayıtları (loglar)] ve denekler tarafından doldurulan (anketler, öz değerlendirme kontrol listeleri, tutum ölçekleri, kişilik envanterleri, başarı/yetenek testleri, performans testleri) testler olarak ikiye ayrılabilir.

1.13.BİLİMSEL RAPORUN BÖLÜMLERİ

Araştırma sürecinde veriler toplandıktan sonra uygun veri analizi yöntemleri kullanılarak analizler yapılır, bulgular şekillendirilir. Raporlaştırma sürecinde sosyal bilimler alanında ağırlıklı olarak Amerikan Psikoloji Derneği tarafından hazırlanan yazım kuralları kullanılmaktadır.

Bilimsel yazıların hazırlanmasında belli kuralların olması okuyucular arasında ortak bir dilin oluşmasını, iletişimin kurulmasını sağlar. Bu kurallar, uzmanların sistematik çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Kurallar, yazıların birbirleriyle aynı olmasını ve aynı alanda çalışan insanlar için bilimsel raporun yazımında ortak bir dil oluşturmayı sağlar. Yapılan araştırmanın türüne göre yazım süreçlerinde bazı değişiklikler olsa da ana başlıklar hemen hemen aynıdır.

Başlık kullanmanın temel amacı, çalışma hakkında okuyucuya bilgi vermektir. Başlık aynı zamanda çalışmanın genel yapısını yansıtması açısından da önemlidir. Bu nedenle başlıklarda kısaltma kullanılmamalıdır. Her çalışmada yazar/yazarların adı ve yazarlara ilişkin kurum bilgisi yer alır. Yazar adı verilirken önce ilk adı, varsa ikinci adı ve soyadı yazılmalıdır. Yazarların tüm yayınlarında isimlerini aynı şekilde kullanmaları yazarların rahatlıkla takip edilmelerini sağlar. Yazarların unvan bilgisi çalışmalarda verilmemelidir. Yazar adı, büyük küçük harfler kullanılarak ortalı ve başlığın bir alt satırına yazılır.

Özet bölümü okuyucuların ilk incelediği bölümdür ve çalışma hakkında fikir vermelidir. Kısa, anlaşılır ve çok yönlü olmalıdır. Bu nedenle özet; bilgi yoğunluğu açısından yeterli, okunaklı, eksiksiz ve iyi düzenlenmiş olmalıdır. Özet; araştırmanın amacını, içeriğini ve yöntemini yansıtmalıdır. 120 kelimeyi geçmemeli ve en önemli olan bilgiyle başlanmalıdır. Çalışmanın en önemli dört veya beş bulgusu veya sonucu verilmelidir.

Giriş bölümünde çalışmanın problemi sunulmalı, tanıtılmalı ve yeni bir sayfadan başlatılmalıdır. Giriş kısmında araştırmaya ilişkin alt yapı oluşturulmalıdır. Bu kısımda alanyazın tartışılmalı ancak ayrıntılı bir tarihsel incelemeye gidilmemelidir. Önceki çalışmalarla mevcut çalışma arasındaki mantıksal ilişkiler kurulmalı ve problem, okuyucuların anlayabilmesi için yeterince açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmalıdır. Çalışmaya ilişkin altyapı oluşturulduktan ve problem tanıtıldıktan sonra problemin çözümündeki yaklaşım belirtilmeli ve değişkenler tanımlanmalı ve araştırmanın amacı, hipotezleri ve/veya soruları yer almalıdır.

Yöntem bölümünde araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin detaylar yer alır. Bu tanıtım okuyucuların, çalışma yönteminin ve sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliliğinin uygunluğunu değerlendirebilmelerini sağlar. Yöntem bölümünde araştırmanın desenini, çalışma grubu/örnekleme, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi ve uygulama süreci detaylı olarak açıklanır. Çalışma detaylı ve karmaşık bir yapıya sahipse alt bölümlerin sayısı artırılabilir.

Bulgular bölümünde, toplanan verilerin analizine ilişkin istatistiksel sonuçlar özetlenir. Bulgular, sonuç kısmını destekleyecek şekilde gereksiz ayrıntılara girmeden raporlanır. Çalışmanın hipotezlerine aykırı olan sonuçlar da dâhil olmak üzere konuyla ilgili tüm bulgulardan söz edilir. Bu bölümde bulguların yorumlanması ve tartışılması uygun değildir.

Tartışma bölümünde, özellikle çalışmanın soruları/hipotezleri ile ilgili değerlendirme ve yorumlar yapılır. Bu bulguların kuramsal önemi ve sonuçlarının geçerliliği vurgulanır. Tartışma bölümünün kısa ve açık olduğu durumda, bulgular ve tartışma bölümleri birleştirilebilir ve bu durumda bölüm başlığı, "Bulgular ve Tartışma" ya da "Bulgular ve Sonuçlar" olarak değiştirilir. Yapılan çalışmanın bulguları ile diğer çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, çalışmanın sonuçlarını aydınlatır ve doğrular. Tartışma bölümünün sonunda ortaya çıkan sonuçların önemi vurgulanır. Burada okuyucular açık, ne olduğu belli ve doğrudan aradıkları cevapları bulmalıdırlar.

Kaynaklar listesinde, çalışmada kullanılan kaynakların tamamı yer almalı ve kaynaklar listesindeki kaynaklara da metin içinde atıf yapılmalıdır. Kaynaklar listesi az ve öz olmalı, yapılan araştırmayı destekleyen önemli kaynaklara yer verilmelidir. Kaynaklar bölümü de yeni bir sayfada başlatılır.

Tüm kaynaklar çift satır aralığı ile yazılır. Bazı tez yazım kurallarına göre kaynaklar tek satır aralığı ile yazılsa da APA'ya göre hazırlanan çalışmalarda kaynaklar çift satır aralığına göre düzenlenir ve her bir kaynağın ilk satırı sola hizalı ikinci satırı içerden yazılacak şekilde düzenlenmelidir.

Ekler, bir materyalin, çalışmanın gövde kısmında detaylı olarak verilmesinin uygun olmayacağı ve dikkati dağıtacağı durumlarda oldukça yararlıdır. Bu bölüm, okuyucunun çalışmayı anlamasında ve değerlendirmesinde gerçekten faydalı olacaksa eklenmelidir. Ekler bölümü ayrı sayfada başlamalı, her bir ek ayrı sayfada yer almalı ve çift satır aralığı ile yazılmalıdır. Her bir ek büyük harflerle A, B şeklinde sıralanmalıdır. Metin içinde eklere gönderme yapılırken de bu sıralama kullanılmalıdır.

Yazar notu, her bir yazara ilişkin kuramsal bilginin, finansal desteğin kaynağının ve çalışmaya destek veren meslektaşların yer aldığı bölümdür.

1.14. YAZIM KURALLARI

Büyüköztürk ve arkadaşları (2020), bilimsel raporlar için belirttikleri yazım kurallarını, bilimsel makaleleri göz önünde bulundurarak ele almışlardır. Gerek tezler gerek bilimsel makalelerde genellikle APA (American Psychological Association) 6 veya APA 7 atf stili kullanılır, birbirine benzer özellikler istenmesine karşın tezler için ilgili enstitülerin, makaleler için ilgili dergilerin özel istekleri web sitelerinden öğrenilerek yerine getirilebilir. Bu özellikler aşağıda özetlenmiştir.

- Her bir sayfanın üst, alt, sağ ve solundan 2,54 cm boşluk bırakılmalıdır.
- Kelimeler arasındaki boşluklar kelime işlemcinin özellikleri kullanılarak ayarlanmalıdır. Kelime işlemci yazılımı iki yana yasla özelliği tercih edildiğinde kendiliğinden aradaki boşlukları ayarlamaktadır.
- APA (Amerikan Psikoloji Demeği) 6'ya göre 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılır.
- Yazılar sola hizalı olacak şekilde yazılmalı, sağ kenar girintili olarak bırakılmalı ve kelimeler satır sonunda kesinlikle bölünmemelidir (Tezler için iki yana yaslanmalıdır).
- Sayfa kenar boşluklarını düzenlemek için Sayfa Düzeni menüsünden makaleler için üst, alt, sağ ve sol taraflarından 2,54 cm boşluk bırakılmalıdır.

Başlık düzeyleri, bölümlerin hiyerarşik yapısını gösterdiğinden okuyucuların aradığı bilgileri rahatlıkla bulmalarını sağlar. Başlıklar numara veya harf kullanılarak etiketlenmemelidir. Dergi veya enstitünün belirlediği kurallara göre başlık düzeyi sayısı belirlenebilir. Başvurular menüsü altından "Metin Ekle" komutu ile başlık düzeyi "Kelime İşlemci" yazılımı ile işaretlenebilir.

1. Düzey 1: Ortalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük 1.1. Düzey 2: Sola Hizalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük 1.1.1. Düzey 3: İçerden, kalın, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.

1.1.1.1. Düzey 4: İçerden, kalın, italik, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.

1.15. KAYNAK GÖSTERİMİ

Raporlaştırmada alanyazın taraması sürecinde ulaşılan ve çalışmada kullanılan kaynakların hem metin içinde gösterilmesi hem de metin içinde kullanılan kaynakların tam künyelerini gösterir bir kaynak listesi sunulması gerekir. Bu, araştırmacının en temel sorumluluğudur.

Bir yayının (makale, tez) sonunda yer alan kaynaklar listesi yayını belgeler ve her bir kaynağa ulaşmak için önemli bilgiler sağlar. Yazarlar kaynakları gösterirken sağduyulu olmalı ve yalnızca yaptıkları araştırmada ve makalenin hazırlanmasında kullandıkları kaynakları göstermelidirler. Kaynaklar listesi oluşturmanın amacı okurların bu kaynaklara ulaşmalarına ve kullanmalarına imkân tanımak olduğu için bu listenin doğru ve eksiksiz olması gerekir. Her bir kaynak genellikle yazar, yayımlanma tarihi, başlık, yayımlanma yeri bilgilerini içerir. Yazarlar kaynaklar listesinde bulunan tüm bilgilerden sorumludurlar. Sosyal Bilimler alanında genellikle Amerikan Psikoloji Demeği tarafından belirlenen kaynak gösterimi ile ilgili kurallara (APA6) uyulur.

BÖLÜM 2

1. GİRİŞİMCİLİK VE YENİLİKÇİLİK

1.1. GİRİŞİMCİLİK

Girişimci, toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları bir araya getiren, bu ihtiyaçları yerine getirirken risk alan, yeni bir ürün veya hizmet üreten kişidir. Türk Dil Kurumuna (TDK) (2022) göre **girişim**; bir işi yapmak için harekete geçmeyi, **girişimci**; ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimseyi; **girişimcilik** ise girişimci olma durumunu ifade eder.

Girişimcilikte, sosyal ve ticari açıdan katma değer yaratmak söz konusudur. Girişimciliği, farklı geçmişe sahip bireyler örneğin ekonomistler, psikologlar, sosyologlar farklı şekillerde yorumlamaktadırlar. Girişimci bireyler, diğer bireylere göre farklı çabalar sarf ederek girişimcilğe konu olan yeniliği (ürün, hizmet ya da kurumsallaşma yollarını) keşfederler.

Alanyazında farklı girişimcilik tanımları yapılmış; Örgütsel verimsizliğin azaltılması, kıt kaynakların koordinasyonu, kontrol edilen kaynakların ötesinde fırsat arayışı, risk alma, yenilikleri yakalama, dinamik bir vizyon değişimi gibi başlıklar dikkat çeken hususlar olarak göze çarpmaktadır.

Öğretmen Girişimciliği üç başlıkta ele alınabilir: Girişimcilik Eğitimi ve Pedagojisi; Girişimde Bulunma, İş Geliştirme ve Kurma; Girişimci Yetkinlik ve Davranışlar. Girişimcilik eğitimi, girişimcilğe ait beceri ve zihniyeti kazanıp eyleme dönüştürme için yaratıcı fikirlerin işe koşulmasını sağlayacak bir eğitimidir. Girişimcilikte ticari kaygı olmakla beraber girişimcilik eğitiminde bu kaygıdan bağımsız olarak girişimcilik ile ilgili düşünce yapısının her düzeyde geliştirilmesi hedeflenir. Bu düşünce yapısının geliştirilmesi okul öncesi dönemi de kapsar (Akkaya, 2001).

Öğretmenler, öğrencilerinin yaratıcılık, yenilik becerilerini ve girişimcilik zihniyetlerini geliştirebilecek bazı öğrenme/öğretme yöntem/stratejileri kullanabilir. Bu kapsamda başvurulabilecek yöntem/stratejiler deneysel öğrenme, yaratıcı problem çözüme, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, disiplinler arası öğrenme, vb. olarak sıralanabilir (Akkaya, 2021).

Günümüzde okulların içinde bulunduğu sorunlar ve eğitime yönelik değişen beklentiler, öğrencileri ve toplumu için kaliteli hizmet sunacak, yeniliklere öncülük etmeye istekli ve yetenekli öğretmenlere olan ihtiyacı artırmıştır. Okullarda değer yaratacak değişimlerin araçları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlar kazanması ve bu kazanımlarını eğitim ortamlarında kullanmasının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. **Öğretmenlerin girişimci davranışları**: fırsatları tanıma (risk alma), inisiyatif alma ve risk yönetimi, inovasyon, bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği ve dış kaynak arayışı olarak sıralanabilir (Akkaya, 2021).

1.2. YENİLİKÇİLİK (İNOVASYON)

Inovasyon olarak sıklıkla kullanılan yenilikçilik köken olarak Latince innovatus, novare ve İngilizce innovation kelimelerinden gelir ve toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanmasıdır. Yenileme, yenileşme, yenileşim ve ticat gibi terimler de kullanılmaktadır. İlk üç kavram yeni olma durumunu; ticat; ticari icat ve inovasyon ise yeni olarak tanımlanan şeylerin toplumsal ve ekonomik olarak değer yaratması ile ilgilidir. Yeniliğin ekonomik veya sosyal yönünün olması beklenir (Bozkurt Çetinkaya, t.y.). Her icat yenilik içermeyebilir, her yenilik inovasyon içermeyebilir ama her inovasyon yenilik içerir. Yenilik; bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesnedir (Rogers, 1995). İlgili birim tarafından yeni olarak algılanan fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin üretilmesi ve/veya kabulüdür (Zhou, Chi ve David, 2005). Yenilik; bir fikri, satılabilir yeni ya da geliştirilmiş bir ürün veya mal ve hizmete dönüştürmektir; bir fikrin buluş aşamasıyla başlar ve uygulama aşaması ile sonuçlanması beklenir (Drucker, 1985). Yenilik için tamamen yeni olma durumu zorunluluk değildir. Eğitim araştırmaları açısından yenilik ise belirli bir birey veya grup açısından yeni olan ve benimsenmesi, kullanılmasıyla birlikte değişime neden olan şey veya fikirdir (Goldsmith ve Foxall, 2003).

2. PROJE YÖNETİMİ

2.1. PROJE NEDİR?

Proje, özgün bir ürün, hizmet veya sonucu yaratmak için yürütülen geçici bir girişimdir. İnsan ihtiyaçlarını karşılayacak mal ve hizmetlerin üretimini sağlayacak yeni birimlerin oluşturulması amacıyla kaynakların belli bir sistematik çerçevede harcanmasıdır (Karahana, 2004).

Neden projeye ihtiyaç duyulur?

- Birden çok işletmenin ve çok kişinin iş birliği yapması gereken durumlarda,
- Birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili olan kişilerin görevlere ayrılmasında,
- İlk kez yapılacak olan işlerin planlama ve uygulamasında,
- Belirli bir sürede bitirilmesi zorunlu işlerde projeye duyulan ihtiyaç artar ve önem kazanır.

2.2. PROJE YÖNETİMİ

Paydaşların beklentilerine ulaşmak veya daha fazlasını sağlayabilmek için yürütülen faaliyetlere bilgi, beceri, araç ve tekniklerin uygulanmasıdır.

Proje Yönetiminin Faydaları: Amaç ve hedeflere ne zaman ve nasıl ulaşılabileceğini önceden gösterir. Sürekli raporlama ihtiyacı minimuma iner. Zaman ve maliyet önceden belirlenir. Gerekli kaynaklar ortaya çıkar. Kontrol sisteminin kurulmasını sağlar. Görevlerin organizasyon şemasını gösterir. Ekip üyelerinin proje süreci konusunda gelişmesini sağlar. Başarılı bir proje için; paydaşları iyi belirlemek, ihtiyaçları tanımlamak, bu ihtiyaçları etkili bir şekilde yönetmeye çalışmak gerekir (Karahana, 2004).

2.3. PROJE YÖNETİCİSİ

Bir projeyi yönetmek üzere görevlendirilen ve projeyi mümkün olan en yüksek üretkenlik, en düşük belirsizlik ve risk ile yürütmekten sorumlu kişidir. Proje ekibini kurmak ve proje sürecinde bu ekibi yönlendirmekten sorumludur. Ekibin hangi niteliklere sahip kişilerden oluşacağını belirlemek, ekip üyelerine görevlerini ve sorumluluklarını bildirmek, ekibin gerekli kaynaklara ulaşmasını ve gerekli eğitimleri almasını sağlamak ve ekibin proje ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini sağlamak proje yöneticisinin sorumlulukları arasındadır (Karahana, 2004). Proje yöneticisinin proje yönetimi bilgi sahaları konusunda da bilgi ve deneyime sahip olması sürecin sağlıklı yönetilmesi açısından önemlidir.

Proje Yönetimi Sürecindeki Bilgi Sahaları

Temel Bilgi Sahaları

- Kapsam Yönetimi
- Zaman Yönetimi
- Maliyet Yönetimi
- Risk Yönetimi
- Entegrasyon Yönetimi
- İletişim Yönetimi

Destekleyici Bilgi Sahaları

- İnsan Kaynakları Yönetimi
- Kalite Yönetimi
- Tedarik Yönetimi

2.4. PROJE YAŞAM DÖNGÜSÜ

Projenin fikir olarak doğuşundan planlanmasına, uygulanmasına, kontrolüne ve kapanışına kadar geçen aşamaların bütününe "proje yaşam döngüsü" denmektedir. Proje yaşam döngüsü (Proje yönetimi süreci) başlangıç, planlama, uygulama, kontrol ve kapanış olmak üzere beş aşamadan oluşur.

2.4.1. BAŞLANGIÇ

Proje yaşam döngüsü; proje fikrinin derlendiği, değerlendirildiği ve ön elemeye tabi tutulduğu "başlangıç" aşaması ile başlar. Proje fikrinin ortaya atılarak tartışıldığı, değerlendirildiği ve şekillendirildiği dönemdir. Proje fikirlerini belirlemek, maliyetlerini kabaca tahmin etmek ve ön elemeye tabi tutmak başlangıç aşamasının en önemli bölümlerini oluşturur. Ön eleme, genelde kişi ya da kuruluşların ortaya koyduğu fikirleri biraz daha gözden geçirme ve netleştirme amacını taşıyan ve ön bilgilere dayanan öznel bir değerlendirme olup olası fikirler içinden umut verenleri ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Bu aşamada, üst yönetim tarafından genel kapsam ve içeriğin onaylanması için projenin başlıca çıktıları da kapsayan açıklamaların olduğu bir rapor hazırlanır (Karahana, 2004).

2.4.2. PLANLAMA

Proje yaşam döngüsünün ikinci aşaması olan "Planlama" süreci bu döngünün en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada projeye ilişkin her tür planlama ayrıntılarıyla yapılır. Başlangıç aşamasında belirlenen proje fikri detaylandırılır. Proje sürecinde yapılması gereken tüm faaliyetler, bu faaliyetlerin zamanlanması, bütçelendirilmesi ve kaynakların belirlenmesi bu aşamada yapılır.

Planlamanın Önemi

- Projenin bütünü hakkında açık olarak fikir verir.
- Kaynakların ne zaman ve nasıl kullanılacağını, işlerin birbiriyle ilişkisini gösterir.
- Planlanan ve gerçekleştirilen faaliyetler arasında karşılaştırma yapma ve gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapma imkânı tanır.
- Proje sürecinde ihtiyaç duyulan kaynak, zaman ve maliyetin ortaya çıkmasını sağlar.

Proje yönetimi sürecindeki temel faktörler olan kapsam, zaman ve bütçeye ilişkin ayrıntılar bu aşamada detaylı bir şekilde planlanır. Planlama aşamasında belirlenmiş olan kapsamı gerçekleştirmek için yapılması gereken işleri belirlemek gerekir. Bu işlerin net olarak ortaya konması ile birlikte her bir işe ilişkin kaynak, zamanlama ve maliyet tahminleri yapılacaktır. Faaliyetler belirlendikten sonra bu faaliyetleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan süreler belirlenir. Bunu her bir faaliyet bazında yapmak projenin bitiş süresini tahmin etmek için oldukça önemlidir. Çünkü sürenin değişmesi ek kaynak ve maliyet gerektirebilir. Süreleri belirlenen faaliyetler takvime yerleştirilir. Böylece yapılacak olan faaliyetlerin sırası ve süreleri belirlenmiş olur. Bundan sonraki aşama ise bu faaliyetler için ilgili kaynakları belirlemektir. Kaynak olarak tanımlanan faktör, insan kaynağı olabileceği gibi, projede kullanılacak olan bir materyal de olabilir. Projenin başarılı olabilmesi için en önemli kriterlerden biri planlanan maliyetten sapmaların olmamasıdır. Proje sürecinde oluşabilecek bazı riskleri planlama aşamasında görmek ve önlemek için neler yapılması gerektiğinin de planlanması gerekir. Projenin planlama aşamasında yapılması gereken tüm faaliyetler, süreleri ve faaliyetleri gerçekleştirecek olan kaynaklar atandıktan ve diğer planlamalar yapıldıktan sonra proje planı kapsamını gösteren bir rapor hazırlanmalıdır (Karahana, 2004).

2.4.3. UYGULAMA

Bu aşamada proje planının uygulanmasına odaklanılır. Plan insan ve tüm kaynakların koordine edilmesi ile gerçekleştirilir. Proje yöneticisi ve ekip üyeleri birçok teknik ve örgütsel düzenlemeleri yapar ve yönetir. Projenin performansı düzenli olarak yapılan işlerin performansı ile izlenir. Bu süreçte ekip elemanları sürekli iletişim ve bilgi paylaşımı içinde bulunmalıdırlar. Uygulamanın aşamasında ekip olarak çalışacak kişiler bir araya gelir ve projede verilen görevi yerine getirir.

2.4.4. KONTROL

Bu aşamada proje kapsamındaki ilerleme, değişik izleme ve ölçüm yöntemleri ile düzenli olarak denetlenir. Sapmaların belirlenmesi hâlinde düzeltici önlemlerin alınması ve proje hedeflerinin bütçe çerçevesinde gerçekleştirilmesi sağlanır. Proje başarısı proje çıktılarının tanımlandığı şekilde belirlenen zamanda ve belirlenen plan çerçevesinde sağlanmasıdır. Proje sürecinde planlama ile uygulama arasındaki uyumun izlenmesi ve kontrolünde maliyet, belli tarihte yapılması gereken faaliyetlerin yapıp yapılmadığı veya belli bir tarihe kadar yapılması gereken faaliyetler tamamlanırken aynı zamanda planlanan maliyetin de planlanan şekilde kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilir (Karahana, 2004).

2.4.5. KAPANIŞ

Bu aşama projeye ilişkin sözleşme ve idari kapsamdaki tüm işlemlerin sonuçlanmasını ifade eder. İdari kapanış ile projenin sonuç ve başarılarının raporlaştırıldığı sunuşlar yapılır, deneyim dokümanları edilir ve proje için ayrılan tüm kaynaklar serbest bırakılır. Sözleşme kapanışı ile sözleşme tüm şartları ile gerçekleştirilmiştir ve ürün/hizmet devredilir (Karahana, 2004).

2.5. ÇEVİRİM İÇİ PROJE YÖNETİM ARAÇLARI

Gerek yurt içi gerek yurt dışı ile yapılacak proje çalışmalarında hem kendi kurumunuzdan birden fazla kişi ile hem de diğer kurumlardan kişilerle ekipler oluşturmak gerekecektir. Her büyüklükteki projeleri planlama, yürütme ve izleme için çevrim içi proje yönetim araçları (yazılımları) kullanılabilir. Projeleri takip etmek, iş birliği yapmak ve herkesi döngüde tutmak için görev yönetimi uygulaması elzemdir. Proje yöneticisi bu tür araçlar ile kendi ekibindeki bireylere kolaylıkla görevler atayabilir. Bu görevleri önceliklendirebilir. Proje zaman çizelgesini, kilometre taşlarını ve hangi görevin hangisine bağlı olduğunu işaretleyebilir. Yine bu araçlar ile çalışanların iş yükünü dengelemek için ilgili raporları inceleyebilir. Benzer şekilde proje yürütücüleri bu yazılımlar ile projenin bütçesini, harcama miktarına bağlı olarak raporlaştırıp inceleyebilir, harcama dokümanlarının dijital ve düzenli saklanmasına olanak tanır. Proje yönetim araçları farklı zamanlarda başlayan ancak eş zamanlı süren, farklı zamanlarda sona eren iş paketlerinin yönetilme süreçlerini izleme, takip etme ve çıkacak sorunları önlemede başarılı bir araç olarak karşımıza çıkarlar. Takvim uygulaması ile projeye bütüncül bakış atılması sağlanır, ayrıca yaklaşan işler için görevi üstlenen kişilere tanımlanan periyotlarla hatırlatmalar gönderilebilir.

Çevrim içi proje yönetim araçları projeye ilişkin tüm dokümanların bir arada tutulmasını ve kolay erişimini sağlar, bu dosyaların sürümlerinin takibi kolay olur. Bu tür araçlar ekibin üyelerinin aynı zamanlı tartışma panolarında bir konuyu tartışmalarına olanak verirken bir tartışma veya görev için ilgili ekip çalışanına ilgi tutmak da mümkündür. Birçok çevrim içi proje yönetim aracı bulunmaktadır: ClickUp, Wrike, monday.com, Kissflow Project, nTask Manager, Zoho Projects, MeisterTask, Freedcamp ve ActiveCollab, MsProject bunlardan bazılarıdır.

3. TÜBİTAK DESTEKLERİ

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Projelerine başvurmadan önce proje yürütücüsü, araştırmacı ve danışmanların öz geçmişleri, Araştırmacı Bilgi Sistemi (ARBİS) bilgileri doğrultusunda sistem tarafından otomatik olarak oluşturulması beklenmektedir. ARBİS, Türkiye'nin güncel araştırmacı veri tabanını oluşturmak amacıyla TÜBİTAK tarafından tasarlanan ve geliştirilen web tabanlı bir uygulamadır. <https://arbis.tubitak.gov.tr/> adresinden ARBİS'e giriş yapılabilir.

TÜBİTAK'ın Öğretmenler için desteklerine erişmek için <https://www.tubitak.gov.tr/tr/> adresinden Destekler sekmesi ve Sonrasında Bilim ve Toplum Başlığı seçilebilir. 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları; 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı ve 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları öğretmenlerin başvurabileceği programlardır.

Her bir programın detaylarında hangi tarihte başvurulacağı, başvuru koşulları, değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu gibi bilgilere ulaşılabilir. Başvurular genellikle çevrim içi gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler öğrencilerini çeşitli araştırma projeleri yarışmalarına yönlendirebilir. Bunlar: 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması, 2204-C Lise Öğrencileri Kutup Araştırma Projeleri Yarışması ve 2204-D Lise Öğrencileri İklim Değişikliği Araştırma Projeleri Yarışması'dır. İlgili bağlantılara tıklanarak Proje Rehberlerinden gerekli bilgiler edinilebilir. Her bir yarışma için "Çağrı Duyurusu" incelenebilir. Bu tür yarışmalara öğrencilerin katılabilmesi için başvuran okulun öğrencisi olmak zorunludur. Bölgesel yarışmalardan sonra ülke genelinde finaller yapılmaktadır.

TÜBİTAK'ın öğrencilere sunduğu bu etkinliklere katılımlarını sağlamayı kolaylaştıran bazı destekleri de vardır. Bu etkinliklere nasıl katılacağı, yolda nasıl ilerleneceğine dair sunulan bu destekler 2237-A BilimselEğitimEtkinlikleriDesteği altındayermaktadır. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilimsel-etkinlik/etkinlik-duzenleme-destekleri/icerik-2237-a-bilimsel-egitim-etkinlikleri-destegi> adresinden detaylara ulaşılabilir. Çevrim içi başvuru tarihleri, çevrim içi başvuru formu, değerlendirme kriterleri gibi bilgilere ilgili bağlantıdan erişilebilir.

Sadece öğretmenlere yönelik olmayan ama kamu kurumlarında çalışan araştırmacılar için TÜBİTAK'ın Ulusal Destek Programlarına bakılabilir. Bunun için TÜBİTAK ana sayfasından "Akademik" sekmesinden bakılabilir.

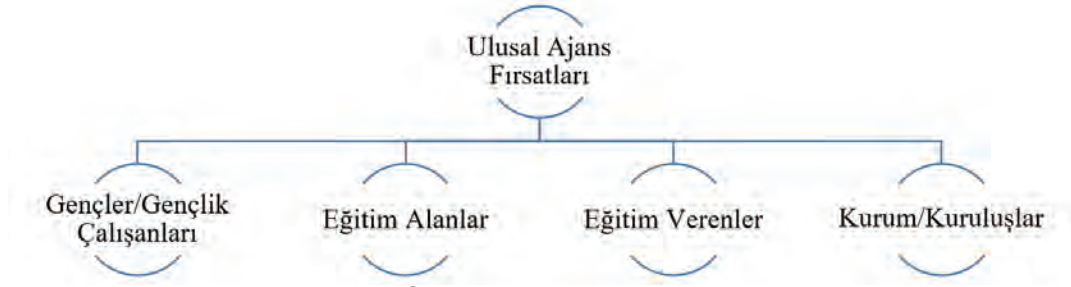
TÜBİTAK tarafından alanında uzman bilim insanlarını özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerle buluşturma ve öğrencilerin bilime ilgisini pekiştirme amacı ile "Bilim Söyleşileri" adı altında etkinlikler dizisi başlatılmıştır. <https://bilimsoylesileri.tubitak.gov.tr/tr/hakkimizda> adresinden detaylara ulaşmak mümkündür.

TÜBİTAK destekleri dışında Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığının (KOSGEB) Girişimcilik Eğitimlerinden ve AR-GE, Teknolojik Üretim ve Yerileştirme Destekleri'nden yararlanılabilir. Ayrıca özellikle meslek liseleri için altyapı projeleri ile 26 farklı Kalkınma Ajansından destek alınabilir.

4. AVRUPA BİRLİĞİ DESTEKLERİ

Türkiye, Avrupa Birliği (AB) topluluk programlarından 1999 yılından beri yararlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Ulusal Ajansı (UA) 2002'den beri Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi altında bu görevi üstlenmiş, 2003'te ise tüzel kişiliğe haiz Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu hâline dönüşmüştür. 2018'de Dışişleri Bakanlığının bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığının ilgili kuruluşu olmuştur. Türkiye Ulusal Ajansı, Eğitim, gençlik ve spor alanlarındaki AB programlarını yürüterek kurum ve kuruluşlar ile vatandaşlarımızın bu programlardan yararlanmasını sağlamayı amaçlar (<https://www.ua.gov.tr/>).

Ulusal Ajansın hâlihazırda 4 başlık altında sunduğu fırsatlar vardır. Bunlar:



Şekil 4: Ulusal Ajans fırsatları

UA Fırsatları için <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/> sayfası ziyaret edilebilir.

4.1. GENÇLER/GENÇLİK ÇALIŞANLARI İÇİN FIRSATLAR

Bu hibe programının amacı eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişi ve yenilikçi politika geliştirme, politika diyalogu ve uygulaması için imkân sağlamaktır. Politika yapıcılarla gençleri bir araya getiren Gençlik Diyalogları; öğretmen ve öğrencilere ve gençlere ve hatta gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim imkânı tanır. 18-30 yaş arası gençlere kendi ülkelerinde gönüllü faaliyetlerinde yer almalarını sağlar. Bu fırsatın olanaklarına; staj hareketliliği, öğrenme hareketliliği, gönüllülük, ulusal faaliyetler, merkezi gençlik başvuruları, kısa süreli eğitim olarak ifade edilebilir.

Staj hareketliliği, yükseköğretim veya mesleki eğitim görenler için sunulan bir fırsattır. Öğrenme Hareketliliği (<https://www.ua.gov.tr/programlar/gruplar/gencler-genclik-calisanlari-icin/ogrenme-hareketliliği/>) altında Yükseköğretim ve Gençlik Alanında Sanal Değişimler, Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkelerde Yükseköğretim Öğrenci Öğrenim Hareketliliği gibi farklı destek türleri vardır. Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkeler ifadesinin ne anlama geldiği Ortaklıklar başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Değerlendirme sürecinde, başvuru bağımsız dış uzmanlara atanır. Kalite ölçütleri çerçevesince dış uzmanlar tarafından incelenir. AB projelerine başvurmadan önce program rehberinden kalite ölçütleri kontrol edilerek projemizin bu ölçütleri karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmelidir. Başvuran tüm projeler dış uzmanlarca kalite ölçütlerine göre puanlandıktan sonra puan sırasına göre listelenir. En yüksek puanı alan projeden itibaren hibe miktarını karşılayacak sayıdaki proje desteklenir.

4.2. EĞİTİM ALANLAR İÇİN

Bu başlık altına sunulan fırsatlar öğrencilere, eğitmenlere, gençlere ve gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim görme imkânı yenilikçi politika geliştirme, politika diyalogu ve uygulamasının teşvik edilmesi ve eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişinin teşvik edilmesini amaçlar.

4.3. EĞİTİM VERENLER İÇİN

Bu fırsat; okul eğitimi, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve yükseköğretim alanında çalışan personelin yurt dışında eğitmenlik ve öğretmenlik yaparak mesleki becerilerini geliştirmelerinde farklı hareketlilik ve görevlendirmeler için hibe sağlar.

4.4. AKREDİTASYON

AB Projeleri için akreditasyon, daha sonra yapılacak olan projeler için kurumların tanınırlığını sağlamak üzere belgelendirilmesidir. Bu belgelendirme, özellikle mesleki ve teknik orta öğretim kurumları için proje kabul edilebilirliği için artı değer olacaktır.

4.5. ORTAKLIKLAR

Ortaklıklar başlığı altındaki başvurular bireysel değil kurumsal başvurular olarak değerlendirilir. Bu projeler 12 ay ile 36 ay arasında olabilir. Projeyi sunan kişi, projeyi sunulduktan sonra projeye başvurduğu kurumdan ayrılması durumunda projeyi, kurumdan başka bir kişi devralmak zorundadır. Proje süresi yapılacak olan iş paketleri ile uyumlu olmalıdır. Okul eğitimi alanında iş birliği ortaklıkları olan Erasmus+ Ülke Merkezli

Başvuru KA220-SCH öne çıkmaktadır. Her projenin altında yer alan sayfalarda hangi dönemlerde kimler tarafından başvurulabileceği, ortakların kimler olabileceği, ortaklık sayısı ve değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Okul eğitimi alanında iş birliği programı olan KA220-SCH dışında, okul eğitiminde küçük ölçekli ortaklıklar KA210-SCH, mesleki eğitim küçük ölçekli ortaklıklar KA210-VET ve mesleki eğitim iş birliği ortaklıkları KA220-VET Erasmus+ Ülke Merkezli başvurulardandır ve öğretmenlere yöneliktir. Özellikle küçük ölçekli ortaklıklar, daha önce proje başvuru deneyimi olmayanlar için uygun fırsatlardır. Bunların dışında <https://www.ua.gov.tr/> adresinden Brüksel merkezli diğer ortaklıklar ve hibe programları incelenebilir. Teklif çağrılarına <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagirlari/> adresinden erişilebilir. KA ile başlayan kodlar başvuru sırasında kullanılacağı için önemlidir.

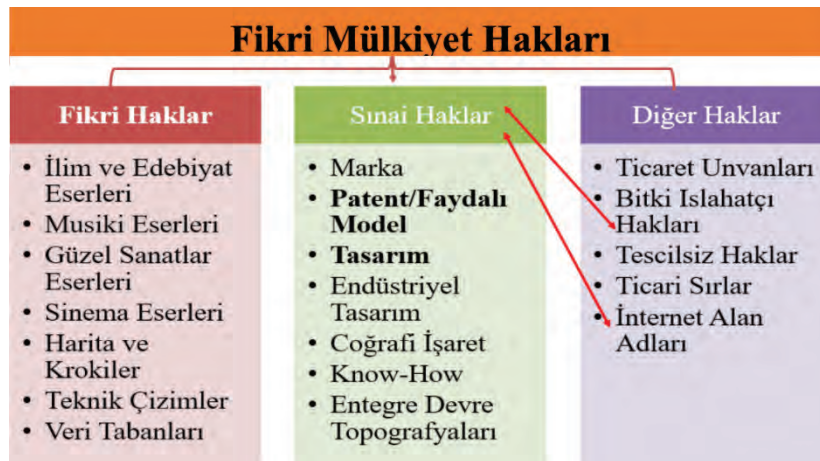
Tamamlanmış projelere ulaşmak için <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/> sayfası incelenebilir.

5. FİKRİ VE SINAİ HAKLAR

Telif hakları veya fikri haklar olarak da bilinen fikri mülkiyet; edebiyat, sanat, müzik, mimari vb. gibi eserler üzerinden sahip olunabilecek haklardır. Fikri mülkiyet hakkı; kişinin yaratıcı düşünme ürününü ortaya koyduğunda kendisine yasal bazı imkânlar sağlar. Fikri mülkiyet, kişiye/kuruluşa ait fikir ürünüdür; bu kişi/kuruluş, bu fikir ürünü dilediği zaman bir şarta bağlı kalmaksızın paylaşmayı/kullanıma açmayı belirli biçimlerde kontrol etmeyi tercih edebilir (Fikri Mülkiyet Hakları, 2019). Fikri mülkiyet ile ürün/düşüncenin ekonomik değer kazanması sağlanır (Tanrıverdi, 2007).

Sinaî Mülkiyet; sanayide ve tarımdaki buluşların, yeniliklerin, yeni tasarımların ve özgün çalışmaların ilk uygulayıcıları adına; ticaret alanında üretilen ve satılan malların üzerlerindeki üretici veya satıcısının ayırt edilmesini sağlayacak işaretlerin sahipleri adına tescil edilmesini ve böylece ilk uygulayıcıların ürünü üretme ve satma hakkına belirli bir süre sahip olmalarını sağlayan gayri maddi bir haktır (Yalçınar, 200).

Fikri ve sinaî mülkiyet haklarını, "bir işletmenin ürünleri, yöntemleri (usulleri), dokümanları, görselleri, kimlik unsurları, sanat eserleri, vb. ilişkin tüm özgün tasarımları ve gizli ya da açık bilgileri (gayri maddi varlıkları) ile ilgili sahip olduğu, kullanma, ürüne dönüştürme, dağıtma, yayma, satma gibi çeşitli mahiyetteki hakları olarak" da tanımlamak mümkündür. Bunlar fikri haklar (intellectual property rights), sinaî haklar (industrial property rights) ile diğer haklar olarak üç başlıkta ele alınabilir (Şekil 5'te yer almaktadır.).



Şekil 5: Fikri Mülkiyet Hakları

Fikri ve sinaî mülkiyet hakları, ilişkin tüm özgün tasarımların (örneğin ürünler, yöntem, doküman, eser, vb.) ve bilgilerin (açık, örtük) kullanım, dağıtım, yayım ve satış gibi haklardır. Fikri hakların içerisinde Telif hakları (copyrights) vardır ve 4 kategoriden oluşur: i) İlim ve edebiyat eserleri, ii) Musiki eserleri, iii) Güzel sanat eserleri, iv) Sinema eserleri. Sinaî mülkiyet hakları ise patent, marka, faydalı model ve tasarım gibi hakları kapsar.

Fikri ve sınai hakların her ikisi de sürelidir. Her ikisinin ihlali durumunda hukuki işlem hakkı doğar, her ikisinin de alınma, satılma devredilme hakları mevcuttur. İzinsiz çoğaltılması her iki hak için de suç unsurudur, hakka saldırı, haksız rekabet kabul edilmektedir ve her ikisinin gaspı durumunda hapis ve maddi ve manevi tazminat ödeme ile karşı karşıya kalınabilir (Esinoğlu, 2005).

İki hakkın farklılıkları arasında fikri hakların tescil edilmesine gerek yokken sınai haklar için Türkiye'de Türk Patent ve Marka Kurumuna; yurt dışında ise Patent Cooperation Treaty (PCT), The European Patent Convention (EPC) gibi kuruluşlara başvuru yapılması gerekir. Fikri hakların eser olma niteliği, estetik kaygısı varken sınai hakların sanayide kullanılabilir olma zorunluluğu vardır. Fikri haklar için meslek birliklerinin [Örneğin SESAM (Sinema Eserleri Birliği), MESAM (Müzik Eseri Sanatçıları Birliği) gibi] itiraz etme gibi özel hak ve imkânları vardır. Sınai haklar için bu durum geçerli değildir. (Esinoğlu, 2005).

Sınai haklar içerisinde yer alan patent, bir problemin teknik çözümü anlamına gelen buluş için istemler bazında gösteren teknik bir belgedir. Buluş Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tarafından; "bilinen bilgilerden yararlanarak daha önce bilinmeyen yeni bir bulguya ulaşma veya yöntem geliştirme, icat; konu, duygu, düşünce ve hayalde başkalarının etkisinden sıyrılarak bunların işlenişinde yeni bir yol tutma" olarak tanımlanmaktadır. Buluş bir soruna teknik bir çözüm yolu gösteren bir fikirdir. Bu teknik çözümdeki teknik nitelik; fiziksel ve faaliyet niteliği ile teknik olmasa da faaliyetteki aracın teknik kullanımını ifade eder. Buluş için yeni bir ürün, alet/cihaz, yöntem ve süreç yeni olabileceği gibi hâlihazırda bu bilinenlerin teknolojik ilerlemesi de olabilir. Patent de bunları içerir. Buluşun içerisinde ilk olma özelliği vardır (Saran, 2006). Ürün, ürün üretmek için aletler, ürün üretim metotları, ürünün kullanımı patent için uygundur. Elle tutulur, gözle görülür niteliği olmayan herhangi bir şey (keşifler, bilimsel teoriler, matematiksel yöntemler, bilgisayar programları, estetik niteliği bulunan mahsuller, edebiyat ve sanat eserleriyle bilim eserleri, bilginin sunumu, insan ve hayvan vücuduna uygulanacak cerrahi ve tedavi usulleri ile insan, hayvan vücudu ile ilgili teşhis usulleri, konusu kamu düzenine ve genel ahlaka aykırı olan buluşlar, zihni, ticari ve oyun faaliyetlerine ilişkin plan ve kurallar vb.) buluş olarak kabul edilmez (Türk Patent, 2022). Ülkemizden alınan patent ülkemiz için geçerlidir. Başka ülkelerden o ülkenin patent ile ilgili otorite kurumundan ayrıca patent başvurusu yapılabilir. Patente başvurmadan önce ilgili veri tabanlarından daha önce başvurunun patent konusu olup olmadığı incelenmelidir. Türk Patent veri tabanı <https://portal.turkpatent.gov.tr/anonim/arastirma/patent/detayli> ve Google Patents'e başvurulabilir. Patent başvuruları e-devlet üzerinden Türk Patent ve Marka Kurumuna yapılmaktadır. Bir okul için patent başvurusunda bulunuluyorsa okul yöneticisinin başvuru yapmak isteyen okul çalışanına yetki devri belgesini onaylayarak yüklemesi gerekir. Sisteme yüklenecek diğer belgeler, tarifname istem ve özettir (Türk Patent, 2022). Tarifnamede buluşun konusu ne, ne hedefleniyor, buluş ile ilgili neler biliniyor, farklı ne yapılacağı anlatılır. İstemde ise buluşa dair gerekirse bir görsel konup her bir adımın özelliği, içeriği, parçası, işlevi detaylı olarak sunulur. Özetle, bu bilgiler özetlenir. Rüçhan hakkı, başka bir ülkeden edinilen patente sahip olmanın belgesidir. Bu belgeye sahip olmak, ülkemizden patent almayı kolaylaştırır. Patent için belli bir ücret ödenir. Bu ücretin miktarı, patentin içeriğine bağlıdır. Meblağ yüksekse TÜBİTAK desteklerinden yararlanılabilir. Patentın yenilik, buluş basamağı, sanayiye uygulanabilirlik ve koruma süresi şeklinde dört özelliği vardır. Ancak patente başvurmak ve almak meşakkatli bir iştir. Buluş basamağının olmadığı veya Tüzüner'in (2011) ifade ettiği gibi tekniğin bilinen durumunu aşması gibi bir zorunluluk bulunmayan durumlarda faydalı model olarak değerlendirilebilir ve faydalı model belgesi alınabilir. Faydalı model 10 yıl koruma hakkı sağlarken incelemeli patent 20 yıl, incelemesiz patent ise 7 yıl koruma sağlar. Bununla beraber fikrî haklar, üreten kişinin yaşamı üzerine +70 yıl olarak belirlenmiştir. Kimi ülkelerde bu artı yıl: 50'dir (Esinoğlu, 2005).

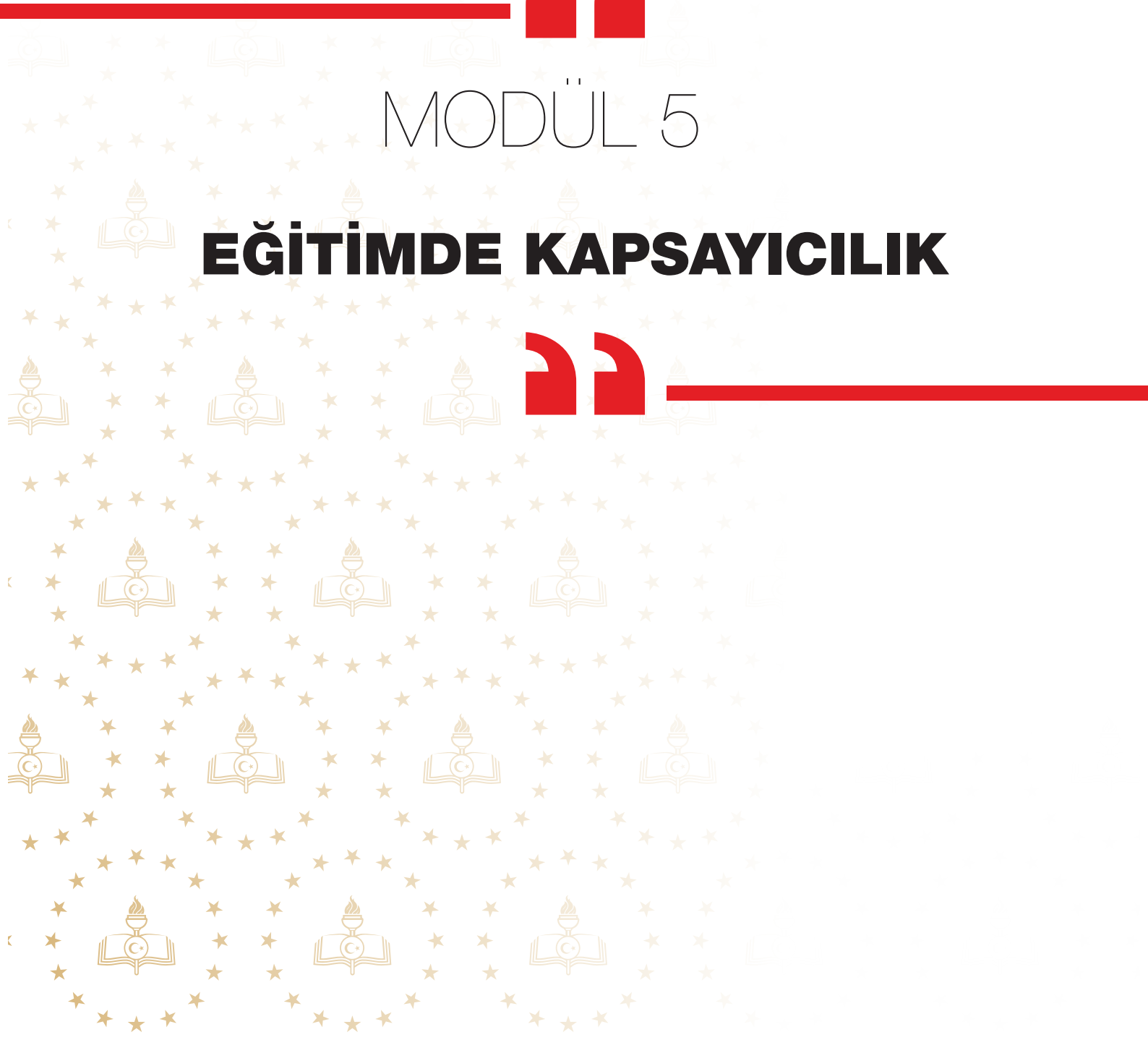
Bir ürün, süreç vb. ile ilgili olarak buluşla ilgili veya buluş olmadan sanayide kullanılabilir olmanın yanı sıra ürünün görüntüsünün, tümünün veya bir kısmının süsleme, çizgi, şekil, renk, doku gibi özelliklerinin değiştirilmesi tasarım (Türk Patent, 2022) başlığı altında değerlendirilir. Telif hakları, fikir emeği üzerindeki hukuki haklardır ve tescile gerek yoktur, eser üretilince kendiliğinden doğar. Soyuttur ve maddi olmayan malları ifade eder. Ülkesellik ilkesi geçerlidir. Kişinin yaşamı +70 yılı kapsar (Deligöz, 2010).

5



MODÜL 5

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK



BÖLÜM 1

1. EĞİTİMDE KAPSAYICILIK

1.1. KAPSAYICI EĞİTİM TEMEL KAVRAMLARI VE GEREKÇELERİ

Kapsayıcı eğitim, her bir öğrencinin kendi öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitime erişimini, eğitim ortamlarına katılımını ve bu doğrultuda onlarla ilgili profesyonellerin desteklenmesine yönelik süreçleri gerektiren bir “anlayış”tır.

Kapsayıcı eğitimin farklı zamanlarda, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli özellikler vurgulanarak yapılmış tanımları vardır: Bunlardan bazıları Tablo1’de yer almaktadır:

Kurth & Gross, 2014	Bir öğrencinin genel eğitim faaliyetlerine ve müfredatına tam olarak katılması için ihtiyaç duyacağı tüm destek ve hizmetlere erişmesinin bir gereklilik olduğu sistemdir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların “eğer”siz ve “ama”sız genel eğitim sınıflarında bir arada bulunması üzerine inşa edilen bir yapıdır.
Graham, 2020	Engelleri ortadan kaldırmayı, tüm öğrencilerin aynı yaştaki akranları ile öğrenme deneyimlerine ve öğrenme ortamlarına katılmalarını sağlayan temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir reform sürecidir.

Tablo 1: Kapsayıcı eğitim tanımları

Tanımlarda vurgulanan özelliklere dikkat edildiğinde 1990’lı yıllarda sadece özel gereksinimli çocuklarla ilişkilendirilen bir kapsayıcı eğitim kavramına tepki ile 2000’li yıllarda tüm öğrencilerin dâhil olduğu, aidiyet geliştirdiği bir yapı ve sistem boyutları ön plana çıkmıştır.

1.1.1. Kapsayıcı Eğitimin Temel Kavramları

Kapsayıcı eğitim çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet (equity) ve hak temelli yaklaşım üzerinde şekillenen bir anlayıştır. Çeşitlilik; yaş, etnik köken, ırk, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, coğrafi konum gibi özelliklerin farklılıklarının doğasını değerlendirmeden ve yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi ve sosyal dışlamayı ortadan kaldırmayı ifade eder (Ainscow, 2020; Spandagou, 2020). Kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklar bir sorun olarak görülmeğe ziyade “olağan” olarak karşılanarak çeşitlilik önemsenir (Nilholm & Alm, 2010). Katılım, tüm çocukların aynı eğitim ortamında “bulunmasının” yanı sıra, kendi gereksinimlerine ve ilgilerine göre çeşitli uyarlamalara da yer verilerek öğrenme süreçlerine katılımını ifade eder. Okullarında ve sınıflarında tüm çocukların sosyal ilişkiler geliştirerek kendilerini o eğitim ortamına ait hissedebilecekleri bir kapsayıcı kültürü oluşturmak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi noktasında kritik öneme sahiptir.

Kapsayıcı bir okul, tüm üyelerinin hak ve sorumluluklara sahip olduğu, okulun hem kendi ortamında hem de dışında sağlanan eğitimden tüm öğrencilerin benzer şekilde yararlanma fırsatına sahip olduğu, adaleti temel alan bir ortam sağlar (Thomas vd., 2005). Hak temelli yaklaşıma göre tüm çocukların ücretsiz ve zorunlu eğitime erişimi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kaliteli eğitimin müfredat ve öğretim uygulamalarında yer alması ilkelerini içerir (Thomasevski, 2004).

Kapsayıcı eğitimin temel kavramları ne olduğunun anlaşılmasına yönelik bakış açısı sunar, kavramın zemininin yer aldığı mantık çerçevesini oluşturur.

1.1.2. Kapsayıcı Eğitimin Yararları

Kapsayıcı ortamlarda bulunan çocuklar, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim gören benzer özellikteki akranlarına göre öğretimsel hedeflerinde bulunan iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha kısa sürede öğrenebilir (Hunt vd., 1994).

Ülkemizde kapsayıcı eğitimin (inclusive education/inclusion) karşılığı olarak kaynaştırma (integration) ve bütünleştirme (mainstreaming) ifadeleri de kullanılır. Ancak bu kavramların birbirinden farklılıkları vardır.

Bu farklar Tablo 2 'de yer almaktadır.

Kaynaştırma/Bütünleştirme (Integration/Mainstreaming)	Kapsayıcı Eğitim
Özel gereksinimli çocuklara odaklıdır.	(Inclusive Education)
Çocukların eğitim ortamına hazır olmasını gerektirir.	Tüm çocukların özelliklerini dikkate alarak eğitimde eşit erişime yöneliktir.
Genel eğitim ortamlarında çocukların yarı zamanlı ya da tam zamanlı şekilde bulunmasını içerir.	Eğitim ortamlarının çocukların özelliklerine göre yapısal ve işlevsel olarak düzenlenmesi söz konusudur.
Çocukların "bireysel farklılıkları" ön plandadır ve çoğu zaman bu durum sorun ya da ayırıcı özellik olarak görülür.	Tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimlerine göre öğretimsel uyarlamalar yapılarak eğitim ortamlarına erişim ve katılımlarını içerir.
Ayrıştırılan çocukların bütünleştirilmesine yönelik destek sunulur.	"Çeşitlilik" esastır ve bireysel farklılıklar olağan karşılanarak ayırıcı özellik şeklinde vurgulanmaz.
	Tüm çocukların okula aidiyeti, katılımı için gerekli tedbirler alınır.

Tablo 2: Kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim

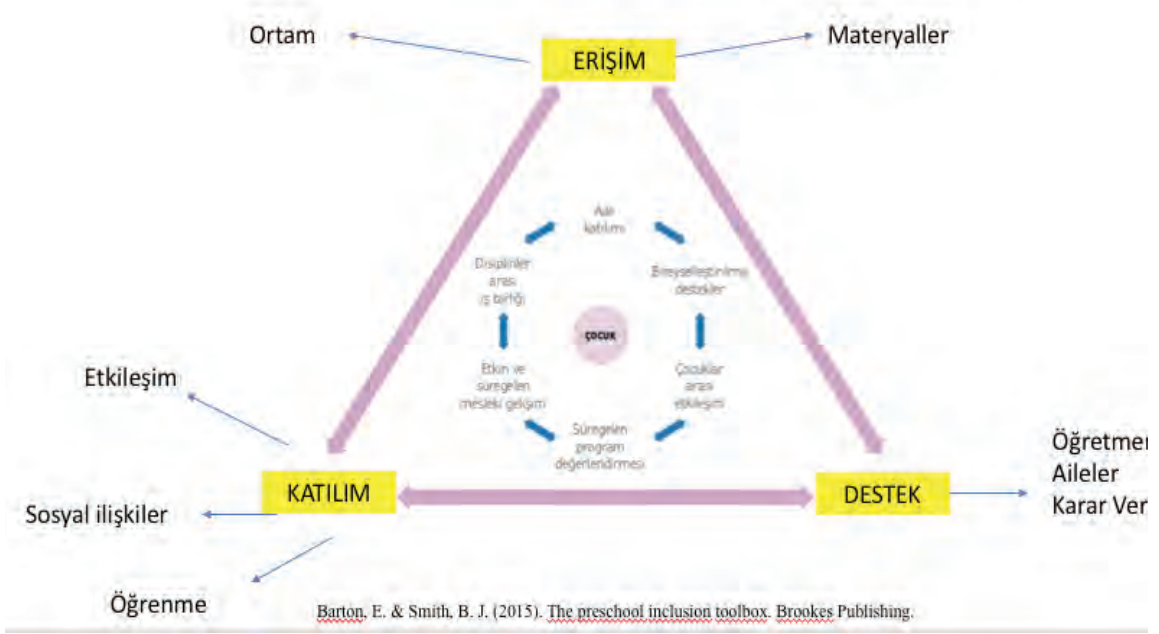
1.2. KAPSAYICI EĞİTİMİN BİLEŞENLERİ, KAPSAYICI OKULLARIN VE SINIFLARIN ÖZELLİKLERİ

Kapsayıcı eğitim erişim, katılım ve destek olmak üzere üç bileşende şekillenir (Yılmaz & Karasu, 2018). Bileşenlerinin tamamı öğrencinin bireysel olarak desteklenmesini; eğitim ortamında aidiyet ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve bu sürecin izlenip değerlendirilmesini gerektirir.

Erişim, fiziksel engellerden arındırılarak sınıfın her noktasının tüm öğrenciler tarafından kullanılabilir olması, sınıftaki tüm materyallerin çocuklar tarafından bireysel gereksinimleri temelinde kullanılabilirliğini ifade eder (Barton & Smith, 2015). Erişim, fiziksel engellerin ortadan kaldırılarak çeşitli etkinlik ve ortamların oluşturulması ile her bir çocuk için gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik uyarlamaların yapılmasını içerirken; erişilebilirlik herkesin istediği her yere ve her hizmete, bağımsız ve güvenli olarak ulaşabilmesi ve bunları kullanabilmesidir.

Katılım, oyun ve öğrenme etkinlikleri ile meşgul olmayı ve her bir öğrenci için aidiyet duygusunu teşvik etmeye yönelik çeşitli öğretim ve müdahale yaklaşımları kullanmayı ifade eder. Öğrencilerin bireysel öğrenme ve gelişim özellikleri temelinde, çeşitli uyarlamalar yapılarak etkinliklere/derslere katılımını ifade eder.

Destek, kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi için sistem düzeyinde desteklerin altyapısının oluşturulmasına yöneliktir. Okullarda çalışan profesyonellerin mesleki gelişimleri, organizasyon yapıları ve kapsayıcı eğitimi destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsar (Winton, 2016).



Şekil 1: Kaliteli kapsayıcı eğitimin bileşenleri

1.2.1. Kapsayıcı Eğitimin Bileşenlerinin Önemi

Kapsayıcı okullar, yetersizliklerine, tanılarına, kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı ortamda eğitim alabildiği okullardır. Öğrenciler bu okullarda okulun tamamına erişebilir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenler, öğrencilere sunulan desteğin sınıf ortamında erişimi ve katılımı artırıcı özelliklere sahip olmasının teminatıdır.

1.2.2. Kapsayıcı Okullar ve Tüm Personel

Okullarda kapsayıcı eğitimin bir kültür olarak yerleşmesi için;

- Öğrencilerin okula geldikleri andan itibaren tüm personel tarafından selamlaşmaları ve güler yüze karşılanmaları,
 - Öğrencilere destek olabilecek personele onların özel ihtiyaçları (ilaç, alternatif destek vb.) hakkında bilgi verilmesi,
 - Öğrencilerin yapabildikleri temelinde okuldaki tüm personel tarafından desteklenmesi gerekir.
- Kapsayıcı sınıflar, farklı öğrenme ve öğretme şekillerine zemin hazırlayan; aidiyet, sosyal ilişkiler ve etkileşimi oluşturan; her öğrencinin kendi hızında ve kendi öğrenme şekliyle öğrenmesine yönelik desteklediği; öğrenmeyi ve katılımı destekleyen kaynakların yer aldığı; öğrencilerin birlikte öğrenebildikleri ve eğlenebildikleri ortamdır (Allan ve Cowdery, 2015; Graham, 2020).

1.2.3. Kapsayıcı Sınıf Ortamları Nasıl Geliştirilebilir?

Fiziksel ortama yönelik, dolaplar, materyaller ve sınıfta yer alan görsellerin düzenlenmesi; sosyal ortama yönelik öğrenme merkezleri ve etkinlikler, günlük akış rutinleri ve sınıf kurallarına yer verilmesi sınıf ortamlarının geliştirilmesi bağlamında ele alınabilir.

1.3. KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK ULUSAL DÜZENLEMELER⁷

Ülkemizde kapsayıcı eğitim 1980'li yıllardan itibaren yasal zeminde ağırlıklı olarak ele alınmakla birlikte 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda kapsayıcı eğitimin unsurlarına kısmen de olsa rastlanmaktadır. Aynı durum 1982 Anayasası için de geçerlidir. 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı KHK'de Salamanca Bildirgesi'nin izleri görülür ve bu bildirmede yer alan "inclusive education" ifadesi Türkçeye ve ulusal alanyazına "kaynaştırma" olarak geçmektedir. 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile de 1982 Anayasası'nda yer aldığı üzere eğitim alma hakkının engellenemeyeceği vurgulanmıştır. Ülkemizde özellikle son yıllarda artan göç yoğunluğu ile birlikte mülteci ve refakatsiz bireyler için koruma kanunları da çıkarılmıştır. 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda uluslararası koruma statüsüne sahip özel gereksinimli bireyler tanımlanmıştır.

1.4.KAPSAYICI OKUL VE ÖZELLİKLERİ

Kapsayıcı okul; farklılıklarına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan, ortak bir anlayış geliştirmiş, kişisel haklara ve eşitliğe değer veren okulları tanımlamakta kullanılan bir kavramdır.

1.4.1. Liderlik

Yöneticiler, okula bir vizyon belirleme, bu vizyon için destek bulma ve okul personeli ile çalışarak okulu başarılı bir okul durumuna getirme konularında önemli rol oynarlar. Yöneticiler, aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışında uygulamaya konulan yeni yaklaşımları uygulamada okul personeline liderlik etme ve öğretmenleri kapsayıcılığı destekleyici yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda cesaretlendirme ve destekleme boyutlarında da kilit role sahiptirler.

1.4.2. Bireysel Farklılıklar

Kapsayıcı okul bireysel farklılıklara önem verir, öğrencilerin katılımını önemser ve öğretmenler, öğrenciler, idari personel ve aileler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarının öğrenme ve öğretim faaliyetlerinde sorumluluk ve görev almalarını destekler. Bu okulların diğer önemli bir özelliği ise iş birliğidir, okulun içinde ve dışındaki tüm paydaşlar okulun ve öğrencilerin başarısı için ortak çalışma anlayışına sahiptirler. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak kapsayıcı okulun en temel gerekliliklerinden birisi demokratik sınıf ortamlarına sahip olmasıdır.

1.4.3. Okul Kültürü

Güvenli, olumlu ve sağlam bir okul kültürü yaratmak kapsayıcı okul olma yolundaki en önemli adımlardan biridir. Bunun en güzel örneği okullarını sahiplenmiş ve içselleştirmiş olan aile, öğretmen ve öğrencilerin okullarını ifade etmek amacıyla kullandıkları biz ifadesidir. Böyle bir okulun sınıflarında öğretmenler içeriği ve öğretim faaliyetlerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde ve farklı beceri ve ilgilere sahip öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemek için alternatif çözüm önerileri üretmeye çalışır.

1.4.4. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim, programlı öğretim ile bireyselleştirilmiş eğitimden farklıdır. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğrencilerin öğrenmeleri kendi yetenekleri ve hedefleri üzerinedir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, birden fazla etkinlik sunar, bu etkinliklerin içinde tüm sınıf, büyük grup, küçük grup, bireysel veya hepsini barındıracak şekilde ortamlar oluşturur.

Farklılaştırılmış öğretim, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme stilleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve zekâ çeşitlerini etkileyen durumları ele alan beyin gelişimi araştırmalarının tümünü içerir. Farklılaştırılmış öğretimin genel amacı, öğrenme-öğretme sürecinde en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenme sürecine dâhil etmektir. Kapsayıcı eğitimin etkililiği okul, liderlik ve profesyoneller, demokratik öğrenme ortamı, destekleyici okul kültürü ve tutumlar bileşenlerine bağlıdır. Okul kültürü en temel anlamı ile okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşimidir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim okul kültürünün etkili olmasının belirleyicisidir. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır.

1.4.5. İlkeler

- Bu okullarda, özelliklerine veya kişisel koşullarına bakılmaksızın her tür öğrenciye erişim izni verilir. Eğitim fırsat eşitliği ve adaleti temelinde bir hak olarak görülür.
- Öğrenciler, yaşam kalitelerinin her alanda artması hedeflenerek desteklenir.
- Öğretmenler, sadece bilgi aktarma rolü yerine rehberlik rolüne de sahip olmalıdır. Öğretmen sorumluluklarını diğer paydaşlarla paylaşır.
- Öğrenci kendi dönüşümünü gerçekleştirebilecek özerk ve yetenekli bir kişi olarak görülür. Farklılıklar dezavantaj değil gelişime destek noktası olarak ele alınır.
- Eleştirel düşünme teşvik edilerek farklı olanları kabul ederken kendi fikirlerini geliştirmelerine izin verilmeye çalışılır.
- Performans yalnızca akademik sonuçlarına göre değil, öğrencilerin yetenekleri veya genel ilerlemeleri gibi diğer faktörlere göre değerlendirilmeli.

1.5. KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA ERİŞİLEBİLİRLİĞİ ARTIRMA

Kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerinin erişilebilir olmasına yönelik, öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri ve farklılaştırılmış öğretim kavramlarının ilkeleri, uygulamaya yönelik öneriler sunar. Öğrenme için evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenen bir öğrenme ortamında öğretmen çoklu sunum yolları, çoklu meşgul olma yolları ve çoklu ifade etme yöntemleri kullanarak öğrencilerinin erişimini artırabilir (Horn vd., 2016). Öğrenme ortamında erişilebilirliğin artırılması fiziksel, sosyal, geçici çevreye yönelik düzenlemelerin yapılarak materyallerin uyarlanması ve özel materyal desteğini içerir.

1.6. KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA KATILIMI SAĞLAMA

Amaç; öğrencilerin, etkinliğin, derslerin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır. Öğrenme içeriğinin farklılaştırılması katılımı sağlamaya destek olabilir. Bu amaçla öğrencilerin tercihleri dikkate alınabilir, etkinlikler basitleştirilebilir ya da çeşitlendirilebilir.

Öğrenme sürecini farklılaştırmada yetişkin desteği ya da akran desteği sunulabilir. Bununla birlikte, öğrenme sürecindeki etkileşimlerde geri bildirim kullanılması da oldukça önemlidir. Geri bildirim öğrencilere davranışları hakkında sunulan bilgidir. Farklı sınıflamaları ve türleri bulunmakla birlikte, geri bildirim temelde düzeltici, betimleyici ve çaba geri bildirimini olarak sınıflandırılabilir.

Düzeltilen geri bildirim, yapması istenen görevle; betimleyici geri bildirim, davranışın bulunulan ortama etkisiyle (olumlu); çaba geri bildirimini ise gösterilen çaba ile ilgili olarak öğrencilere sunulan geri bildirimdir.

Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması, öğrenme sonundaki kazanımları ifade etme yollarının öğrencilerin performanslarına göre farklılaştırılmasıdır. Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir. Farklı şekillerde/düzeyleerde tepki verme çocukların bir öğrenme süreci sonunda verdiği tepkilerin farklılaştırılmasını ifade eder. Karmaşık şekillerde/düzeyleerde tepki verme ise akranlarından daha ileride olan öğrenciler için onlardan istenen öğrenme süreçlerine ilişkin tepkilerin karmaşıklığını artırmaya yöneliktir.

1.7. KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRENME İÇERİKLERİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELER

Kapsayıcı eğitim ortamları öğrencilerin performanslarına ve öğretilmek istenen konulara göre içeriğin düzenlenmesini gerektirir.

Öğrencilere ne öğretilmeyeceğine karar verilirken öğrenme gereksinimlerine, hazır bulunuşluklarına, değerlendirme sonuçlarına ve müfredat kazanımlarına bakılmalıdır. Değerlendirme sonunda elde edilen öğrenci gereksinimlerine yönelik hareket edilmesi önemlidir. Gereksinimleri, özellikleri, ilgi alanları, kendilerini ifade etmeleri bakımından çeşitli bilgi ve beceri düzeyinde olan öğrenciler vardır. Her öğrenci aynı içeriği, aynı şekilde öğrenemeyeceğinden öğretimsel uyarlamalara ihtiyaç duyulabilir. Öğrenme içeriklerinin ve diğer özelliklerinin uyarlandığı sınıflar ile geleneksel sınıflar arasında farklılıklar vardır. Taneri (2019), Tomlinson (1999)'dan uyarlanan bu farklılıklar Tablo 3'te yer almaktadır;

Geleneksel Sınıflar	Öğretimin Uyarlandığı Sınıflar
Öğretim öğretmen merkezlidir.	Öğretim öğrenci merkezlidir.
Öğretim genel olarak büyük grup etkinlikleri şeklinde yapılır.	Farklı gruplama formatları (büyük grup, küçük grup, akran eşleme) vardır.
Gruplar oluşturulurken sabit ve öğretmen yönlendirmeli olarak düşük, orta, yüksek başarıların grupları şeklinde yapılır.	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve ilgilerine göre gruplamalar yapılır.
Öğretmen daha çok orta seviyedeki öğrencilere göre öğretim yapar.	Öğretmen sınıfındaki herkesin özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaya çalışır.
Öğretim tek bir şekilde (ders anlatımı yoluyla) sağlanır.	Öğretim birden fazla yolla sağlanır.
Öğretim görevleri, sınıf düzeyindeki standartlarla uyumludur.	Bir taraftan sınıf düzeyindeki standartlara uyum sağlanırken diğer yandan öğretim görevleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve farklılıklarına hitap edecek şekilde tasarlanır.
Öğretmen bilgiyi sunmak için tek bir kaynağa güvenir.	Öğretmen bilgileri sunmak için çeşitli materyaller (örneğin, birden fazla sınıf düzeyinden ders kitapları, bilgisayar yazılımı) kullanır.

Tablo 3: Geleneksel sınıflar ve öğretimin uyarlandığı sınıflar

Öğretimin uyarlandığı sınıflarda öğrenme içeriği de öğrencilere göre farklılaştırılır. Öğrenme içeriğinin uyarlanması çeşitli yollarla yapılabilir. Öğrenme içeriğinin miktarı, zorluğu değiştirilerek, alternatif hedefler konularak ve öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak gerçekleştirilebilir (Tomlinson, 2001).

- Boyut/miktar: öğrenilmesi beklenen öge sayısı değiştirilerek yapılabilir (çalışma sayfası sayısının artırılması ya da azaltılması).
- Zorluk seviyesini çeşitlendirilerek yapılabilir (Çok aşamalı etkinliklerin nasıl yapılacağı aşama aşama görselleri ile anlatılıp yönergeler art arda sunulabilir).
- Alternatif hedefler: Aynı materyaller ve içerik kullanılırken ders amacı çeşitlendirilerek yapılabilir (Türkçe dersinde aynı etkinlikle bağlantılı olarak bir öğrenciden kelimenin tanımını yazması istenirken diğerinden kelimeyi tanımlaması veya kelimeyi sözlü olarak tanımlaması istenebilir).
- Öğrencilerin ilgileri: Öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak motivasyonlarının artırılması gerekebilir ("Araştırıyorum" stratejisi öğrencileri kendi deneyimlerine dayalı olarak kişisel ilgi alanlarına giren bir konuda araştırmacı olmaya teşvik edilebilir).

Bunların yanı sıra içeriği uyarlamanın destekleme (scaffolding), öğrenme sözleşmeleri ve mini dersler gibi yolları da vardır. "Scaffolding" ifadesi Türkçe "iskele ya da iskele kurma" anlamına gelse de eğitim alanında "destek" ya da "destekleme" olarak kullanılır. Destekleme stratejisinde, öğrencinin performansına göre sistematik olarak sunulan destek öğrenci bağımsızlaştıkça kaldırılarak aşamalı bir sistem izlenir. Örneğin, öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olmak için okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanabilir. Okuma öncesinde önceki bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma gibi; okuma sırasında şematik düzenleyiciler kullanma gibi, okuma sonrasında ise özetleme stratejileri gibi. Başlangıçta öğretmen, öğrencilerin stratejiyi uygulamalarına yardım etmede aktif olarak yer alabilir. Ancak onlar stratejiyi öğrendikçe öğretmen stratejiyi uygulama sorumluluğunu kademeli olarak öğrencilere devreder.

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlayacağı işi yazılı olarak belirleyen öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşmadır. Bir öğrenme sözleşmesi, öğretmenlerin müfredatı öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine veya öğrenme profiline göre farklılaştırmasına olanak tanır. Tamamlanması gereken görevin, ne zaman tamamlanacağı, nicelik ve nitelik, hangi kriterlere göre değerlendirileceği ve sözleşme yerine getirildiğinde öğrencilerin alacağı not belirtilmelidir. Sözleşmede, şartların yerine getirilmemesinin sonuçları da yer almalıdır.

Mini Dersler: Bilgi düzeyinin değerlendirilmesine dayanarak öğretmen bir grup öğrenciye konuyu yeniden öğretebilir, diğer bir gruba öğretmek için başka bir yol bulabilir veya son gruba anlayışlarını ve becerilerini genişletmek için çalışabilir. Mini dersler öğrencilerin, hazırbulunuşluk, ilgi alanları, öğrenme profillerine göre hedeflemede oldukça etkili olabilir.

Aileler ve Çocuklarla İletişim: Öğrenme içeriğini düzenleme sürecinde aileler ile iletişim de oldukça önemlidir. Öğrenci ve aileden beklentiler onlarla paylaşılmalıdır. Özellikle dönem başlangıcında bunun yapılması çok önemlidir. Ailelerin ve öğrencilerin gereksinimlerine yönelik desteklendiklerini bilmek, motivasyonlarını da artırır.

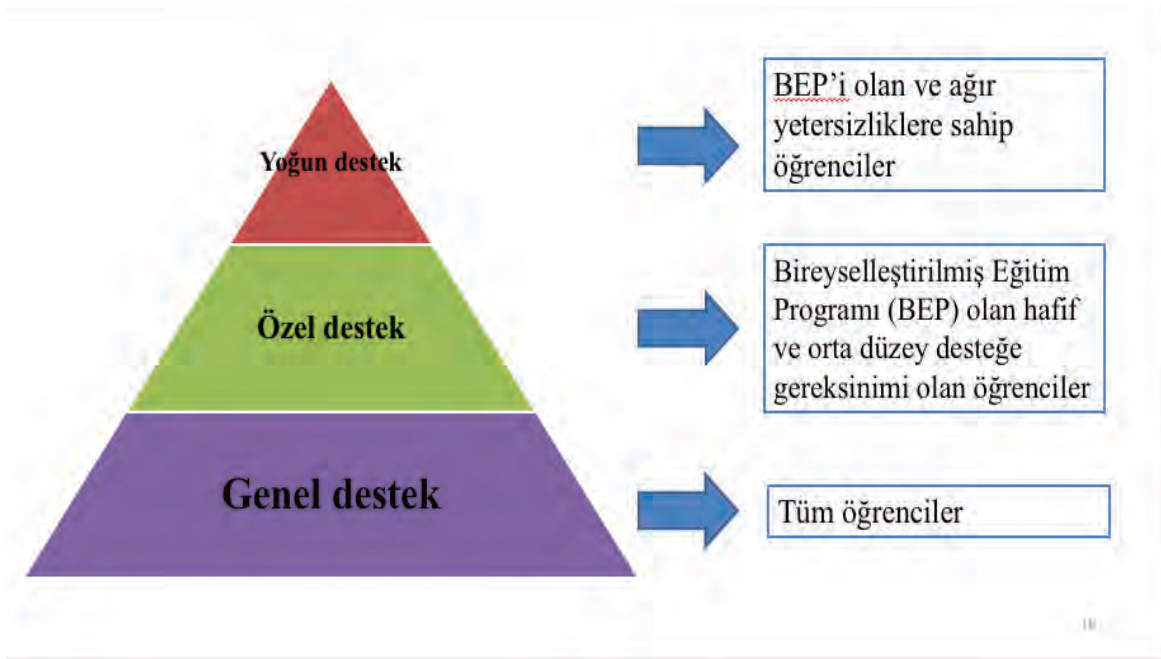
1.8. KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRENME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELER

Kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine göre öğrenme süreçleri de farklılaştırılabilir. Öğrenme sürecinin nörolojik boyutu, eğitimsel boyutu, psikolojik boyutu, sosyal ve ekonomik boyutu vardır.

“Birlikte öğrenen çocuklar, birlikte yaşamayı da öğrenirler.” Sınıf ortamını paylaşan, kendisini okuluna ve sınıfına ait hisseden, öğrenme özellikleri ve bireysel gelişimi desteklenen çocuklar birlikte öğrenebilirler. Öğrenme süreci ile, öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri içeriği nasıl öğretecekleri ve öğrencilerin nasıl öğrenecekleri kast edilir. Sürece ilişkin yapılan uyarlamalarda öğretmen; nasıl öğretim sunacağı (girdi), öğrenciye ne kadar ve ne tür destek sağlayacağı (destek düzeyi), öğrenciden ne tür tepkiler bekleyeceği (teпки), öğretim için ne kadar süreye gereksinim duyacağı (süre), öğrencilerin etkinliklere katılımlarıyla ilgili beklentilerinin neler olacağı (katılım) gibi soruların yanıtlarına odaklanmalıdır (Tomlinson, 1999).

Öğrenme süreçlerine yönelik olarak sunum şekli, öğrencilerin tepkileri, öğrenme, görev tamamlama veya test etme için ayrılan ve izin verilen süre, destek düzeyi, katılım derecesi ve müfredat düzeyinde uyarlamalar yapılabilir (Deschenes, Ebling & Sprague, 1994). Öğretim sunumunda uyarlama; görsel araçlar, uygulamalı etkinlikler, iş birlikçi gruplar uyarlamaya örneklerdir. Tepkide uyarlamaya, öğrencilerin sözlü ve yazılı yanıtına izin vermek, materyal kullanmak ifade güçlüğü yaşayan öğrencilerin yanıtını materyallerle göstermesine izin vermek örnek olarak verilebilir. Sürede uyarlamaya, öğrenilmesi istenen konulara ilişkin öğretim süresinin artırılması, azaltılması, zaman çizelgesi oluşturulması örnek olarak verilebilir. Kuralları uyarlamaya, matematik problemleri için bir hesap makinesi kullanılmasına izin vermek örnek olarak verilebilir. Bireysel destekte uyarlamaya, ipucu ve yardım, akran-arkadaş akran-eğitmen kullanımı örnek olarak verilebilir. Göreve dahil olma seviyesinde uyarlamaya, coğrafya dersinde, bir öğrencinin dünyayı tutarken diğerlerinin okyanusları işaret etmesi örnek olarak verilebilir.

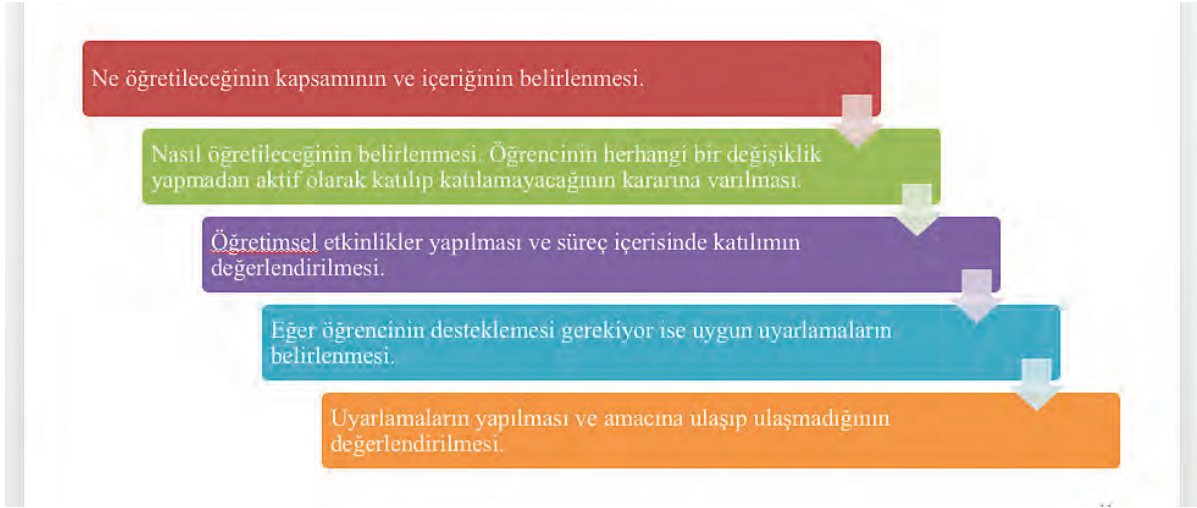
Öğrencilerin öğrenebileceklerini ve performanslarına göre “desteklenmelerinin” önemli olduğu düşünüldüğünde zihin de Şekil 2’deki destek piramidindeki gibi çalışacaktır.



Şekil 2: Destek piramidi

Aşamalı yaklaşımlar sisteminde öğrencilerin çeşitli bakımlardan desteklendiği genel desteğin sunumu; gelişimsel olarak çeşitli yetersizlik ve sınırlılıklara sahip, tanı almış ve BEP'i hazırlanmış öğrenciler için özel destek adlandırılan hafif/orta düzeyde desteğin sunumu ve ağır yetersizliklere sahip öğrenciler için yoğun desteğin sunumu yer almaktadır.

Uyarlama süreci Şekil 3'de yer almaktadır.



Şekil 3: Uyarlama süreci

1.8.1. Uyarlamaların Etkisinin Değerlendirilmesi

Kapsayıcı ortamlarda yapılan düzenlemelerin etkisinin değerlendirilmesi önemlidir. Amacına ulaşması, süreçte bir değişiklik gerekip gerekmemesi, verilen desteğe ihtiyacın devam edip etmediğinin belirlenmesi, değerlendirmelere ve veriye dayalı kararlar vermeye bağlıdır.

1.9. KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRENME ÜRÜNLERİNE İLİŞKİN DÜZENLEMELER

Öğrencileri desteklemek ve öğrenme sürecinin aktif bir üyesi olmalarını sağlamak için uygulanabilecek bir diğer yöntem öğrenme ürünlerini uyarlamaktır. Öğrenme ürünleri ile kastedilen, öğrencilerin ne öğrendikleri ve bunu nasıl gösterebilecekleridir. Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin nitelik, nicelik ve bağımsızlık açısından değerlendirilmesi sonunda elde edilenler sürecin ürünleridir. Bu ürünlerin yazılılar, kısa sınavlar, sunumlar, projeler ile değerlendirilmesi ile öğrenme ürünleri ortaya konulmuş olur.

Öğrenciler, öğrenme ve gelişim özellikleri ile gereksinimleri farklı olduğundan öğrenme sürecinde kazandıklarını/öğrendiklerini birtakım uyarlamalarla daha net biçimde ifade edebilir hâle gelebilirler. Öğrenme ürünlerini uyarlama, öğrencinin dersteki yetkinliğini farklı bir formatta göstermesine olanak tanır. Çoğu dersin öğrenildiğini gösteren en iyi örnek, öğrencinin materyali anladığını yansıtan, öğrenci tarafından oluşturulan bir üründür.

Öğrenme ürünlerinin uyarlanmasına yönelik olarak değerlendirme ortamı, değerlendirme yöntemi, materyaller ve sürede düzenlemeler yapılabilir.

Değerlendirme ortamının uyarlanması: öğrenme ortamı hassasiyeti olan öğrenciler için ısı, ışık, ses ve dikkatleri bakımından uygun hâle getirilmeli.

Değerlendirme yöntemi ile ilgili: Yazılı sınavlar, testler, grup ödevleri gibi çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Derslerin yapısına da uygun olabilecek şekilde uygulamalı değerlendirmeler de tercih edilmelidir.

Değerlendirme materyalleri ile ilgili olarak: dokümanlar okunabilir olmalı, gerekiyorsa büyük puntolu yazılar, Braille ile yazılmış kâğıtlar kullanılmalı. Yazılı metinleri okuyup anlamada sorun yaşayan öğrenciler için seslendirilmiş metinler kullanılmalı.

Sınavların süresi ile ilgili: ihtiyaç duyan öğrencilere ek sınav süresi ve kısa molalar verilmeli, sınav süresine ilişkin hatırlatmalar yapılmalı.

Bu düzenlemelerin dışında geleneksel sınavlardaki soruların uyarlanmasına yönelik dikkate alınması gereken önemli noktalar vardır:

- Çoktan seçmeli sorularda açık, net ve basit bir dilin kullanılması,
- Soru kökünün yapısının yanıtlara yönelik ipucu oluşturmaması,
- Eşleştirme sorularında sekizden fazla öğeye yer verilmemesi,
- Diyagramlar ya da doldurulması gereken tablolarda yeterli boşluk bırakılması,
- Doğru yanlı sorularının dilinin açık, net ve anlaşılır olması.

1.10. KAPSAYICI DEĞERLENDİRME

Çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin ders öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemelerini öğretmenlerinin anlamalarını sağlayan faaliyetleri içerir⁷. MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği⁸ ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde⁹ ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel esaslar yer almaktadır. Kapsayıcı değerlendirme, her öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre ortaya koyduğu performansını ölçmeye, yeterliklerini geliştirmeye ve veri elde etmeye yöneliktir.

Kapsayıcı değerlendirmede:

1. Değerlendirme iyi bir değerlendirme tasarımı ile güçlendirilmeli.
2. Program içinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanılmalı.
3. Seçimler değerlendirilmeye dâhil edilmeli.
4. Kapsayıcı sınavlar tasarlanmalı.
5. Teknolojiden faydalanılmalı.
6. Öğrenciler değerlendirme sürecine hazırlanmalı, dâhil edilmeli ve desteklenmeli.
7. Uygulama izlenmeli, gözden geçirilmeli ve paylaşılmalı.

1.11. KAPSAYICI EĞİTİM VE PAYDAŞLAR

Eğitimin etkili, verimli ve kapsayıcı bir işlevinin olabilmesi için eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, ailelerin, yöneticilerin ve sivil toplum kuruluşlarının birbirleriyle iş birliği içinde olmaları gerekmektedir.

1.11.1. Paydaş Olarak Öğretmenler

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği, eğitimin en temel paydaşı olan öğretmenin niteliğine bağlıdır. Alberta Öğretmenler Birliği'ne (2000) göre, öğretmenler öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme, dersi planlama, dersi işleme, öğrencileri değerlendirme ve ailelere öğrenci ile ilgili bilgi verme gibi görevlerden sorumludurlar. Türkiye'de öğretmenlerde aranan nitelikler ve yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bu kapsamda bu yeterlikler "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olmak üç yeterlik alanından oluşur. "Tutum ve Değerler" yeterlik alanında yer alan "İletişim ve İş Birliği" yeterliği öğretmenlerin diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği kurmasını gerektirir.

7 <https://provost.tufts.edu/celt/inclusive-assessment/>

8 https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf

9 <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>

Öğretmenlerin okullarda kullanabileceği ve onların öğrencilerle, ailelerle, yöneticilerle veya gönüllü kişilerle iş birliği ve iletişimde olmalarını sağlayacak bazı öneriler aşağıda listelenmiştir. Bunlar:

- Dönem başı ve sonu veli toplantıları
- Veli katılımı ile gerçekleştirilen sosyal ve akademik etkinlikler
- Belirli gün ve hafta etkinlikleri
- Oryantasyon etkinlikleri
- Velilerle iletişim
- Yıl sonu sunumları/okuma bayramı/resmî bayramlar ve törenler

1.11.2. Paydaş Olarak Aileler

Eğitime ailenin ve toplumun katılımı ile ilgili çalışmalar; dâhil edilen farklı aktörler ve kurumlar, farklı işleyiş düzeyleri, faaliyet çeşitliliği, kültürel boyutlar, farklı bakış açıları ve ideolojiler göz önüne alındığında karmaşıktır (Pang, Isawa, Kim, Knipprath, Mel, & Palmer, 2003). Aile-okul ilişkisi ya da ebeveyn katılımı kavramları genel olarak eğitim sonuçlarından ve gelecekteki başardan faydalanmak için ebeveynlerin okullarla ve çocuklarıyla çalışmaları olarak tanımlanır (Hill ve diğerleri, 2004). Aile, çocukları için ve çocukları ile birlikte anaokulu seçiminden başlayarak yükseköğretim seçimine kadar farklı eğitim düzeylerindeki eğitim seçeneklerini göz önünde bulundurmaları gereken bir durumla karşı karşıya kalır (Kosunen ve Carrasso, 2016). Ebeveyn katılımının çocukların akademik ve sosyal başarılarını etkilediği (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Cooper ve Crosnoe, 2007; Vincent ve Tomlinson, 1997) ve çocukların akademik gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür (Edutopia, 2000). Ebeveynler hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle hem de okul ile gerçekleştirecekleri iş birliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik ve sosyal başarılarına önemli katkılar sağlayabilirler.

Okullar ebeveynler için olumlu bir ortam yaratmaya çalışmalı. Ebeveynlerin okula katılımı; toplantılara katılmak, öğrencilerle okumak ya da okulu ve öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde gönüllü olmak için fiziksel olarak okulda bulunmalarını gerektirebilir. Bununla birlikte, katılım, evde çocuklarla okumak veya ödevlere yardım etmek olarak da düşünülebilir (Rose, 2017).

Okul ve aile arasındaki etkileşimi arttırmak için okuldaki öğrenciler kadar öğrencilerin aile üyelerinin de etkin olması sağlanmalı. Bu kapsamda okul tarafından öğrenci velilerine yönelik yapılabilecek etkinlik türleri, ebeveyn eğitimi, ebeveyn katılımı ve okul-aile iş birliği olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılabilir. Ebeveyn eğitiminde amaç, ebeveynlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen konularda onları bilgilendirmek ve çocuk ve ergenlerin gelişimi, çocuk sağlığı gibi konularda yürütülecek eğitim programlarına katılımlarını sağlamaktır.

Okul ve aile etkileşimini arttırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik türü "ebeveyn katılımı"dır. Bu etkinlik, ebeveynlerin, çocuklarının öğrenme süreçlerine okul yönetiminin belirlediği çerçevede katılımını içermektedir. Genellikle eğitimle ilgili geleneksel, orta sınıf değerlerle uyumlu olduğu düşünülen bu yaklaşım, ebeveynlerin ve okul personelinin, çocukları ve gençleri eğitmek ve sosyalleştirmek için ayrı roller ve sorumluluklarla hizmet ettiklerini gösterir.

Okul ve aile etkileşimini arttırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik ise okul ve aile arasında bir iş birliği oluşturulmasıdır. Bu yaklaşım çocukların eğitiminde ve sosyalleşmelerinde sorumlulukların ortaklaşa paylaşımı fikrini temele alır. Okul-aile iş birliği hareketi, bu tür etkinliklere katılmayan ailelere ulaşmak için okul uygulamalarını değiştirmeyi ve aileler ile eğitimciler arasında artan fiziksel ve sosyal mesafeyi ele alarak bu süresizliği gidermeyi amaçlamıştır.

1.11.3. Paydaş Olarak Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde eğitimin tüm paydaşlarına liderlik edecek pedagojik, yasal ve kültürel bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar. Okul yöneticilerinin kurumlarındaki ve topluluklarındaki değişiklikleri denetlemeleri ve etkili bir şekilde yönetmeleri beklenir. İki yönlü iletişimi gerçekleştirmek ve kurumun paydaşları arasında karşılıklı etkileşimi oluşturabilmek için okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler, velilerle etkileşimlerin gerçekleşebileceği ortamların oluşturmaları gerekir. Okullardaki etkileşimi arttırmak adına okul yönetimince gerçekleştirilebilecek ritüeller, seremoniler ve gelenekler gibi rutin etkinlikler düzenlenebilir. Bu ritüellerin bir kısmının okulların açıldığı ilk günlere özgü olması, bir kısmının öğretim yılı içinde yapılması, bir kısmının ise okulun kapanması sürecinde (günlük programın ya da öğretim yılının sona ermesi gibi) gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Ritüeller, derin anlam içeren süreçler ya da günlük rutinlerdir. Her okulda sabah alınan yoklamadan gün sonu okulun kapanışına kadar yüzlerce alışkanlık vardır. Bu rutin olaylar okulun misyon ve değerleriyle birleştirilebilirse okula ruh kazandırılır ve kültürel bağlantılar güçlendirilir.

Okulların açıldığı ilk günlere özgü önerilen bazı "karşılama ritüelleri" aşağıda yer almaktadır:

- Oryantasyon: Öğretim yılının başında yeni gelen öğretmenlere ve öğrencilere okul tanıtılır.
- Hoş geldin mektupları: Yeni öğrencilere öğretmen veya okul idaresi tarafından yazılır.
- Hoş geldin etkinlikleri: Öğrenci ve veliler için karşılama masası, yaka kartlarının hazırlanması, kolonya ve şeker ikramı. Eski öğrenciler tarafından "Hoş Geldin Arkadaşım!" mektuplarının yeni öğrencilere okunması; müzik dinletisi ve bilgilendirme yapılması; uygulanan "Koçluk Sistemi"; 1. sınıf öğrencilerinin masalarına kek ve balonların konulması.
- Sene başı genel kurul toplantısı: Yeni gelen öğretmenler kısaca özgeçmişlerinden bahsederek kendilerini tanıtır.
- Tanışma yemeği; sene başı okul kahvaltısı: Seminerin ilk günü okul tarafından eski ve yeni öğretmenlere bir sabah kahvaltısı düzenlenebilir.
- Sabah anonsları: Okul müdürü her gün derse başlamadan önce farklı kültürlere ait müzikler dinletebilir. Ardından o günkü önemli olayları, beslenme ve öğle yemeği menüsünü okul ile paylaşabilir.
- Müfredat gecesi: Her sınıf seviyesi için senenin başında bir gün belirlenir ve veliler o gün okula gelerek öğretmenlerle tanışarak öğretmenlerden yıl içerisinde işlenecek olan derslerden ve beklentilerden haberdar olurlar.
- Veli-öğrenci-öğretmen katılımıyla sene başı pikniği yapılabilir
- Okul web sitesi ve sosyal medya hesapları etkin kullanılabilir.

Bir okulun kapanışı ya da programın sonlandırılışı ritüelleri sergilemede önemli zamanlardır. Bu ritüeller olmadan gerekli psikolojik kapanma gerçekleşmeyebilir. Okul yönetimince gerçekleştirilebilecek bazı "kapanış veya sonlandırma ritüelleri" aşağıda yer almaktadır:

- Bayrak törenleri (pazartesi ve cuma günleri): Sanat ya da spor alanlarında turnuvaya katılmış ve derece almış öğrenciler gün sonunda okul müdürü tarafından tanıtılır ve aldıkları dereceler ya da ödüller hakkında tüm okula bilgi verilir.
- Mezuniyet törenleri, kep atma ritüeli, karne günü: Öğrenciler performans sergilerler.
- Yılsonu çay partisi/kahvaltısı/pikniği/kermesi/sergileri/yetenek sunumları: veda gecesi
- Devir teslim töreni: İlkokullarda bayrağın 4. sınıflar tarafından 3. sınıflara teslim edilmesi
- Okuma bayramı: 1. sınıflar için düzenlenir; ailelere portfolyo sunumu
- Okulda kapanış yemeği; kuru fasulye/pilav günü
- Yılbaşı partisi: Okul tarafından öğretmenlere ve öğrencilere düzenlenir.

1.11.4. Paydaş Olarak Sivil Toplum Kuruluşları

Eğitimin paydaşlarından biri de eğitim hizmetlerinin yürütülmesine katkı sunan sivil toplum kuruluşlarıdır. Sivil toplum kuruluşları sosyal kulüpler, meslek örgütleri, çevre örgütleri, insan hakları örgütleri vb. şekilde örneklendirilebilecek farklı alanlardaki örgütlenmeleri kapsayan “kâr amacı gütmeyen”, “gönüllü”, “üçüncü ya da bağımsız sektör” olarak nitelendirilir (Salamon, Anheier, & Associates, 1999). Türkiye’de sivil toplum kuruluşu (STK) olarak faaliyet gösteren ve türleri vakıf, dernek, sendika, siyasi oluşum, kooperatif, dinî kurum ve kuruluş, platform, inisiyatif, lonca, spor kulübü, birlik, baro, oda, ekonomik oluşum gibi farklı adlarla anılan pek çok sivil oluşum vardır.

1.12. AİLE VE TOPLUM KATILIMINA YÖNELİK PRATİK ÖNERİLER⁷

Gross, Haines, Hill, Francis, Blue-Banning ve Turnbull’un (2015) aktardığına göre okullarda aile ve toplum katılımı, öğrenci başarısı için kritik bir bileşendir. Araştırmalar, güçlü aile-toplum-okul iş birliği geliştiren okulların (a) sınıf seviyesine göre daha yüksek bir yüzdeliğe (Sheldon, 2003), (b) artan ebeveyn gönüllülüğüne (Anderson, Houser ve Howland, 2010), (c) desteklenen okul reformu çabalarına sahip olduğunu (McAlister, 2013), (d) öğrenci sınav puanlarını artırdığını (Blank, Melaville, ve Shah, 2003), (e) öğrencinin okula devam oranlarını artırdığını (Sheldon, 2003, 2007; Sheldon ve Epstein, 2004) ve (f) öğrencilerin okul dışındaki öğrenme fırsatları için bağlantılar oluşturduğunu (Blank vd., 2003) gösterir. Aileler, çocuklarının ilk eğitimcileridir ve okul yıllarında ve daha sonraki zamanlarda çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini etkilemeye devam ederler. Okulların ailenin eğitimdeki birincil rolünü tanınması gerekir. Bu nedenle, ailelerin ve okulların ortaklık içinde çalışması önemlidir. Literatür taraması aile-okul iş birliği kapsamında aşağıdaki ilkelerin dikkate alınmasını ve bir aile-okul eylem ekibinin ya da çalışma grubunun, okul ve ev arasında, aşağıda yer alan ana başlıklar altında, önerilen stratejilerin uygulaması gerektiğini ortaya koymaktadır:

1.12.1. İletişim ve Etkin Katılım

- Okulun/ailenin iletişim ihtiyaçlarını değerlendirmek için bir anket yapılabilir. Okulun belirli yerlerine “Hoş geldiniz” ifadeleri yerleştirilebilir. Velilerin okulla etkili iletişim gerçekleştirebilmeleri için bir görevli ebeveyn irtibat sorumlusu olarak atanabilir.
- Ebeveyn ve aile katılımı için yapılan mevcut uygulamalar gözden geçirilebilir. Okul kuralları, politikaları, misyon ve hedefleri, müfredat standartları ve değerlendirme prosedürleri hakkında bir el kitabı oluşturmak için ebeveynler ve ailelerle çalışma fikri üzerinde düşünülebilir. Bu el kitabı okulun web sitesinde yayımlanabilir ya da yeni ebeveynlere verilebilir.
- Okul etkinliklerine, çalıştaylara vb. katılım için ebeveyn ve aile zamanının uygunluğu öğrenilebilir; kişisel şartlar ebeveynlerin yüz yüze bir toplantıya katılmalarını engellediğinde ebeveyn-öğretmen görüşmelerinin alternatif yöntemleri (telefon, e-posta vb.) kullanılabilir.
- Öğrenci çalışmaları, gözden geçirilmesi ve yorumlanması için düzenli olarak öğrencilerin evlerine gönderilebilir.

1.12.2. Evde ve Okulda Öğrenmeyi Birleştirme

- Haber bültenleri, tartışmalar, sınıf toplantıları vb. aracılığıyla ailelerin okulun ihtiyaçlarını ve verdikleri değerleri bilmeleri sağlanabilir. Ebeveynlerin ve ailelerin, çocuklarının okuldaki öğrenmelerini teşvik etmesinin ve desteklemesinin nasıl sağlanacağı belirlenebilir.
- Sınıf etkinliklerine aile katılımını sağlamak için seçeneklerin ne olduğu araştırılabilir. Evdeki okuryazarlık/matematiksel beceri öğrenme fırsatları araştırılabilir.
- Öğrencilerin ev ortamlarını tanıtan sınıf etkinlikleri belirlenebilir ve evden ya da daha geniş bir topluluktan kültürel kapsayıcılığı dâhil eden metinler ve diğer etkinlikler kullanılabilir.

⁷ Dedeoğlu, H. & Kardaş İşler, N. (2020). Eğitimde Paydaşlar. Haluk Ünsal (Ed.), Eğitime Giriş içinde (s. 451-475). Ankara: Nobel Yayıncılık, adli çalışmadan uyarlanmıştır.

- Okulun ev ödevi politikası, ebeveyn desteğine rehberlik etmek için tasarlanmış "ev ödevi rehberi" ebeveynler ile birlikte gözden geçirilebilir.
- Her sınıf seviyesinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler hakkında ailelere bilgi sağlanabilir. Ev ve okul arasındaki öğrenci gelişimi hakkındaki tartışmalar için ek fırsatlar sağlanabilir.

1.12.3. Topluluk ve Kimlik Oluşturma

- Okulun yetişkinlere yönelik öğrenme ve topluluk toplantıları için bir topluluk kaynağı hâline gelebileceği yollar düşünülebilir. Okulun potansiyel ebeveynlerinin ve potansiyel öğrencilerinin katılabileceği erken okuryazarlık, sağlık hizmetleri vb. gibi programlar planlanabilir.
- Daha geniş topluluktaki insanlar ve yerel diğer kuruluşlar, okula danışmanlık yapmak ve sınıflarda konuşmak gibi çeşitli yollarla okula dâhil edilebilir.
- Müfredattaki değerlerin tasarımına katılımcı ve kapsayıcı yaklaşımlar geliştirilebilir.

1.12.4. Ailenin Rolünü Tanıma

- Aileler ve okul arasındaki iş birliği için gerçekleştirilen okul düzenlemelerinin iyi uygulamalar olup olmadığı değerlendirilebilir. İhtiyaçlarını ve önceliklerini belirlemek için ebeveynler, aileler ve toplumun üyeleri araştırılabilir.
- Okul topluluğuna danışılarak, aile-okul ortaklıkları hakkında yazılı bir politika geliştirilebilir. Toplantı sonuçlarını diğer ebeveynlere sunmak için belirli ebeveynler/ebeveyn grupları belirlenebilir.

1.12.5. Ortak Karar Verme Süreçleri Oluşturma

- Değerlendirme, raporlama ve müfredat değişiklikleri gibi yeni okul politikaları üzerine danışılması ve görüş alınması için okul topluluğuna başvurulabilir. Okula ve okul yönetimine resmî ebeveyn katılımı teşvik edilebilir. Okuldaki tüm etnik, sosyo-ekonomik, engel grupları ve diğer gruplardan ebeveyn temsilcileri karar verme süreçlerine dâhil edilebilir.
- Karar verme gruplarına öğrenciler (ebeveynlerle birlikte) dâhil edilebilir. Ebeveyn liderlerine eğitim ve destek sunulabilir ve tüm aileleri bu liderlere bağlamak için ağlar kurulabilir.

1.12.6. Okulun Dışında da İş Birliği Yapma

- Toplum sağlığı, kültür, eğlence, sosyal destek, diğer programlar veya hizmetler ve öğrencilere yönelik yaz programları da dâhil olmak üzere, öğrenme becerileri ve yeteneklerine dayanan topluluk etkinlikleri hakkında bilgi sağlanabilir.
- Rehberlik ve iş ortaklıkları gibi programlar için aileler bilgilendirilebilir. Yeni öğrenciler için mezun olmuş öğrenciler okul etkinliklerine katılmaya davet edilebilir.
- Okullar ve aileler tarafından geri dönüşüm, müzikal performanslar, yaşlılarla ilgili gönüllü etkinlikler ve kültürel faaliyetler gibi çalışmalar ile topluma hizmet uygulamaları yapılabilir. Okul-aile-toplum iş birliğini geliştirme konusunda yukarıda belirtilen stratejilerin yanı sıra aşağıdaki hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır:
- Aileleri eğitimleriyle yakından ilgilendiklerinde çocuklar okulda daha başarılı olurlar. Bazı ebeveynler müdahalede buldukları düşünülmesin diye ya da daha önce kötü deneyimler yaşadıkları için öğretmenle iletişim kurma konusunda isteksiz olabilirler.
- Bazı ebeveynler okul ile ilgili etkinliklere katılma konusunda diğerlerinden daha istekli olabilirler. Öğretmenlerin istekli ebeveynlerle etkin çalışması, diğer ebeveynler için bir model ve teşvik edici bir durum olmasını sağlayacaktır.
- Ebeveynler özel ihtiyaçları olan çocukları için bireysel eğitim planının hazırlanmasında yer alabilirler. Çocukların ilerlemesine ilişkin raporlar her dönem ebeveynlere gönderilebilir.
- Öğretmenler öğrencilerini evde ziyaret etmeye istekli olmalıdırlar, böylece çocuğun evdeki ortamını öğrenebilirler. Ebeveynler, çocuklarının sınıfını ziyaret etmeye davet edilebilir, böylece sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerini görebilirler.

- Ebeveynler, okula danışarak kendi kültürlerinde yer alan özel etkinlikleri ve festivalleri düzenleyerek okul içindeki kültürel ve etnik çeşitliliği zenginleştirebilirler.
- Ebeveynler için kısa eğitim kursları düzenlenebilir. Bu kurslarda; okulda ebeveynlerin katılabileceği ve özellikle çocukların yeni beceriler kazanmasına yönelik sosyal ve bilimsel etkinlikler düzenlenebilir.

1.12.7. Okul-Aile İş Birliğini Değerlendirme

Okul-aile iş birliğinin önündeki engeller konusunda yapılan araştırmalar sorunların üç başlık altında toplandığını ortaya koymaktadır:

Eğitici/Öğretmen Kaynaklı: Ebeveyn katılımına yönelik olumsuz ön yargılar, öğrencilerle ve onların okul performansları ile ilgili olumsuz ifadelerin kullanılması, ailelerle çatışma korkusu, eğitimciler için aile iş birliğinin nasıl yapılacağı konusunda eğitim eksikliği başlıca sorunlardır.

Aile Kaynaklı: Eğitimi okula bırakarak pasif bir rol benimseme, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle okullara yönelik bilgi eksikliği ve yaklaşım farklılığı, destekleyici çevre ve kaynak eksikliği (örneğin: yoksulluk, hizmetlere sınırlı erişim), zaman kısıtlamaları, gereksinimlerine cevap bulamama, ekonomik nedenler başlıca aile kaynaklı etmenler arasında yer alır.

İş Birliği Eksikliği: Sadece sorunlar ortaya çıktığında iletişim kurulması, çocukların performansı ile ilgili farklı bakış açıları, rutin bir iletişim sisteminin olmaması, aileler ve okul arasındaki önceki olumsuz etkileşimler ve deneyimler, iletişim için sınırlı zaman ve anlamlı diyalog kurulamaması başlıca sorun alanları olarak değerlendirilebilir.

1.13. ÜLKEMİZDE KAPSAYICI EĞİTİMİN GÖRÜNÜMÜ

1.13.1.EĞİTSEL BAĞLAM

Türkiye özelinde bakıldığında engelli çocuklar, ruhsal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar, istismara maruz kalan çocuklar, az gelişmiş bölgelerdeki/kırsal kesimdeki çocuklar ve gençler, okula gitmeyen/okulu terk eden çocuklar, yoksul kent/mahallelerdeki çocuklar ve gençler, çatışma ortamındaki çocuklar ve gençlere ek olarak ana dili Türkçe olmayan çocuklar ve uluslararası göçmenler de dezavantajlı gruplar arasında gösterilir. Bu değerlendirme bir sınıflamaya tabi tutulacak olur ise şu gruplandırma örneği ortaya çıkacaktır:

- Erişim sınırlıkları (mülteciler, coğrafi dağılım)
- Dil bariyeri (mülteci ve göçmenler, ana dili farklı çocuklar)
- Düzey çeşitliliği (hazırbulunuşluk, okul öncesi eğitimde okullaşma)
- Öğrenme kayıpları (mevsimlik tarım işçiliği, mücbir sebepler)
- Sosyal duygusal gelişim sınırlıkları (mülteciler-dönemsel farklılıklar)
- Fiziki sınırlıklar (özel eğitim gereksinimi olan bireyler)

1.13.2. MÜLTECİ EĞİTİMİNDEKİ SORUNLAR

Son zamanlarda ülkemiz özelinde gündemde yer alan mülteci grupların eğitimi dikkate alındığında bazı sorunların yaşandığı görülür. Bu sorunların başlıcaları aşağıdaki başlıklar altında ele alınabilir:

- Psikososyal (travmalar)
- Uyum (farklı kültür)
- Dil ve iletişim (farklı dil)
- Sistemsel (farklı eğitim sistemi)
- Ailevi (kayıplar, yoksulluk...)

Bu sorunların çözümünde mikro, orta ve makro olmak üzere değişik düzeylerde tedbirlerin alınma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

1.13.3. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı pedagojiyi temele alan eğitim yaklaşımları, sınıf içindeki çeşitliliklerin ve farklılıkların doğru yönetilememesinden kaynaklandığı düşünülen sorunlara alternatif çözümler sunan esnek ve evrensel bakış açıları içerir. Eğitim penceresinden bakıldığında tüm bu anlayışların özünde öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmalarını sağlamak; ayırım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetmek; üst düzey öğrenme beklentileri içermek, farklılıkların değerli görüldüğü atmosferler yaratmak vardır. Başka bir deyişle bu anlayışlar, kültürel anlamda çeşitlilik içeren toplumlarda eğitim ve öğretim alanında düzenlemeler yapmayı amaçlar. Eğitim alanında yapılan uygulamalar üç farklı yaklaşımın izlerini taşır. Bu yaklaşımların genel özellikleri Tablo 4'te yer almaktadır:

Çok Kültürlü Eğitim	Kültürler Arası Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Etnik merkezden uzak, farklılıklara saygı gösteren anlayış	Farklı kültürleri anlamaya çalışan ve saygı duyan bir anlayış	Sosyal entegrasyon kapsamında, bütünleşme bilincine dayalı bir anlayış
Yasal haklar ile tüm bireyler eşit haklar ile sunulan eğitim	Herkesin eğitimi amacıyla farklılıklara odaklanmadan sunulan eğitim	Bireyin kültürel değerlerini, düşünce ve deneyimlerini sürece dâhil ederek üst düzey beceri geliştirme amaçlı sunulan eğitim
Farklı kültürde yaşam becerisi kazanmaya odaklanır.	Evrensel değerleri aktarmaya odaklanır.	Farklılıklardan yararlanarak sosyal ve akademik beceri geliştirmeye odaklanır.

Tablo 4: Kapsayıcı pedagoji

1.14. KAPSAYICI EĞİTİM VE DEZAVANTAJLI GRUPLAR⁷

Kapsayıcı eğitim söz konusu olduğunda dikkatte alınması gereken bazı kavramlar vardır. Bu kavramların kendi çerçevesi içerisinde örnekler ile görünür hâle getirilmesi ve eğitsel alanda yansımalarının ortaya konulması önem arz eder.

Ön yargı; Türk Dil Kurumuna göre, "Bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir." olarak tanımlanmaktadır. Farklı gruplar veya kişiler arasında sosyal farklılaşmaya veya sosyal uzaklaşmayı körükleyecek tutumlara sebep oluyorsa ön yargı olumsuz bir nitelik kazanır.

Kapsayıcılığın karşıt terimi olarak kullanılan ayrımcılık (dışlama), en basit hâliyle bir kişiye ya da bir gruba benzer durum ve koşullardaki diğer kişilerden farklı ve eşit olmayan muamele yapılması şeklinde tanımlanabilir. Ortaya çıkabilecek ayrımcılığın farkına varmak ve ayrımcılığı engelleyecek önlemler almak tüm öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almalı.

Doğrudan ayrımcılık; bir kişi veya bir grubun farklılıkları nedeniyle, açık bir biçimde eşit olmayan muamele görmesidir. Burada farklı muamele açıkça alay etmekten bu kişi ya da gruplara yönelik ayrımcılığı kışkırtmayı amaçlayan nefret söylemlerini yaygınlaştırmaya kadar geniş bir yelpazedeki davranış biçimlerini içerir.

Dolaylı ayrımcılık ise fark edilmesi güç olan, genelde imalar veya dolaylı ifadeler ile ortaya çıkan ayrımcılık şeklidir. Örneğin "yok sayma" bu tür ayrımcılığın en belirgin biçimlerindedir. Sınıf ortamında öğretmenin başarısız diye etiketlenen bir öğrenciyi görmezden gelip başarılı öğrencileri daha çok önemsemesi bu ayrımcılık türüne örnektir.

⁷ Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar. Pervin Oya Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim içinde (s. 163-196). Ankara: Pegem Yayıncılık, adlı çalışmadan uyarlanmıştır.

Pozitif ayrımcılık, toplumda ayrımcılığa uğrayan ve bu sebeple birtakım haklara erişemeyen ya da kısıtlı erişen grupların lehine geliştirilen politika, strateji, yöntem ve uygulamaların bütünüdür. Pozitif ayrımcılık eşitlik ilkesini bozmadıkça, aksine eşitlik ilkesinin sağlanabilmesi için dolaylı ayrımcılığı engellemeyi hedefler.

1.14.1. Ayrımcılığın Nedenleri ve Türleri

Ayrımcılık çeşitli nedenlerle ortaya çıkar ve türleri vardır: ve çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

Etnik köken ayrımcılığı: Irk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayırım etnik köken ayrımcılığını ifade eder. Dilde yerleşik ırkçı kalıplar veya okul ortamında farklı etnik kökenden gelen öğrencilere yapılan aşağılama ve tacizler, etnik kökene dayalı ayrımcılığa örnek verilebilir.

Dinî inanç ayrımcılığı: Toplumsal yaşamın herhangi bir alanında bireylerin inançlarından dolayı dışlanması veya engellenmesidir.

Sosyo-ekonomik düzey: Kişinin toplumsal yaşamda sosyo-ekonomik düzeyinden dolayı diğerlerinden farklı muamele görmesini ifade eder.

Engellilik veya özel gereksinimler: Bireylerin genetik birtakım problemler ya da hayatlarının belirli bir dönemindeki hastalık veya kaza sonucunda bedensel veya zihinsel olarak ortaya çıkan özel durumlarından dolayı ayrımcılığa maruz kalma durumudur.

1.14.2. Eğitim Ortamlarında Ayrımcılık

Eğitim kurumlarında farkında olunmadan algılar, ön yargılar ve kalıp yargılar çerçevesinde öğrencilere ayrımcılık yapılabilir. Ayrımcılık yapıldığına dair bazı örnekler:

- Potansiyellerini dikkate almadan bazı öğrencilerden diğerlerine göre daha düşük beklenti içinde olmak,
- Öğrenciyi ticari bir kaynak gibi görmek; ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre davranmak,
- Farklı kültürlerden gelen öğrencilere yapılan ayrımcılık,
- Başarılı öğrencileri kayırma ve özel ilgi gösterme; sınıf ve şubeler arası ayrımcılık,
- Dinsel ve etnik ayrımcılık; tanıdık ve yakınlarını kayırmaktır.

Damgalama, bir kişiyi diğerlerinden ayıran ve onun istenmeyen, hoş karşılanmayan bir niteliğe sahip olduğunu belirtmeye yarayan «işaret» olarak ifade edilir.

Kalıp yargı, farklı sosyal sınıf ya da grupların özelliklerine ilişkin kayınsız ve genellemeci inançlara denir. Belli bir grubun “her” durumda nasıl davranacaklarına ilişkin yargılayıcı kanaatlerin olması, o grup hakkında kalıp yargılarımızın olduğunun göstergesidir. Ön yargı daha çok “tanılama ve nitelendirme”, kalıp yargı ise daha çok, “sınıflama” içerir.

Ötekileştirme, bir azınlık grubunu «diğer» olarak görmektir; “Biz”in zıddıdır. Ötekileştirme medya gibi araçlarla sıradanlaştığında hak ihlallerini kolaylaştırır ve dezavantajlı gruplar için sosyal hayatı daha zorlu ve tehlikeli bir hâle getirir. Örneğin medyada sunulan bir haberde suça karışan birinin etnik kimliği üzerine yapılan bir vurgu, suça karışmış “öteki”nin ait olduğu toplumsal grupları açık bir hedef hâline getirebilir.

Sosyal dışlanma, çoğunluğun sahip olduğu avantajlardan mahrum olmak, bu kaynaklardan yeterince pay alamamak olarak tanımlanır. Dezavantajlı bütün gruplar sosyal dışlanmanın sonuçlarına maruz kalmaktadır.

Dezavantajlı kişilerin veya grupların en belirgin handikapları bu destek sistemlerinin olmaması veya işlevsiz olmasıdır. Dezavantajlı bir gruba dâhil olmanın sonuçları dezavantajın ne olduğuna ve dezavantajın ilgili kültür için ne ifade ettiğine göre farklılık gösterir.

6



MODÜL 6

ÇEVRE EĞİTİMİ VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ



BÖLÜM 1

1. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ

1.1. ATMOSFER, HAVA, İKLİM VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLİŞKİSİ

Atmosfer, hava, iklim ve iklim değişikliği kavramları, günlük yaşamda oldukça sık ama genellikle birbiri ile çok karıştırılarak ya da oldukça yanlış bir biçimde kullanılır.

Atmosfer (hava küre), yerküreyi saran ve onun yaşanabilir bir gezegen olmasını sağlayan, çeşitli gazlardan oluşan gaz örtüsü olarak tanımlanır. Atmosferdeki bulut, yağış ve fırtına oluşumları vb. hava olaylarının büyük bölümü ile atmosferi oluşturan azot, oksijen, argon gibi temel gazlar ile su buharı, karbondioksit ve metan gibi başlıca sera gazlarının büyük bölümü ortalama kalınlığı yaklaşık 11 kilometre olan atmosferin en alt katmanı olan troposferde ve yaklaşık 30 km yükseltiye kadar uzanan alt-orta stratosferde bulunur. Örneğin, atmosferi oluşturan gazların yaklaşık % 90'ı atmosferin yeryüzünden yaklaşık 16 km'ye ve % 99'u ise yeryüzünden orta stratosfere kadar olan bölümünde yer alır (Türkeş, 2021a). Atmosfer, yeryüzünden ısı enerjisi ve nem kazanarak kazandığı bu enerji ve nemi çeşitli alan ve zaman ölçeklerinde atmosfer dolaşımı ve okyanus akıntıları yoluyla yeniden dağıtır. Bunun sonunda, kazandığı ısı enerjisinin bir bölümü ve nemin çoğunluğu yeryüzüne döner. Atmosfer ayrıca, karbon, hidrojen, oksijen ve azot gibi yaşamın sürmesi için gerekli olan yaşamsal elementleri de sağlar. Atmosferdeki su; su buharı, sıvı su damlacıkları ve katı buz kristalleri biçimlerinde bulunurken litosferdeki (kısaca okyanusal ve kıtasal kabuğu içeren taş küre) su, toprağın üst katmanlarında, yer altı su depolarında ve haznelerinde (akifer, karstik boşluk, galeri ya da mağaralar vb.) bulunur.

Atmosfer, yalnız soluduğumuz havayı sağlamaz, aynı zamanda insanı ve öteki canlıları Güneş'in şiddetli kısa dalga boylu ışınımından (radyasyon enerjisi) ve bazı zararlı ışınım türlerinden (örneğin, morötesi/ ultraviyole B ışınımı) de korur. Yerküre ile atmosfer ve atmosfer ile uzay arasındaki sürekli karşılıklı enerji değişimleri, hava olarak adlandırılan düzeneği yani atmosfer olaylarını yaratır (Türkeş, 2021b).

Hava, "herhangi bir yerde ve zamandaki atmosfer koşullarının herhangi bir andaki kısa süreli durumu" olarak tanımlanır. Atmosferin bu bir anlık durumu, yeryüzünün herhangi bir yerindeki sıcaklık, yağış, nem, güneşlenme, sis, bulut, rüzgâr ve hava basıncı gibi çok sayıdaki değişkenin birlikteliği ile açıklanır (Türkeş, 2021a). Hava, insanın ve öteki tüm canlı türlerinin yaşamını doğrudan etkiler. Özellikle insan etkinlikleri, havadaki ani ve şiddetli değişikliklerle kesintiye uğrayabilir.

İklim, genel olarak "yeryüzünün herhangi bir yerinde uzun yıllar boyunca gözlenen tüm hava koşullarının ortalama özelliklerinin yanı sıra, bu olayların yaşanma sıklıklarının zamansal dağılımlarının, gözlenen uç değerlerin, şiddetli olayların ve tüm değişkenlik çeşitlerinin birleşimi" olarak tanımlanır (Türkeş, 2020a). Çağdaş iklim tanımı, gözlenen uç ya da aşırı değerleri (ekstremleri) ve tüm istatistiksel değişkenlik biçimlerini de içerir. Örneğin, kışların sert geçtiği bir yerde, soğuk bir kış mevsimini, ılık bir kış mevsimi izleyebildiği gibi; yaz kuraklığı normal bir iklim özelliği olarak kabul edilen bir yerde (ör. Akdeniz iklim bölgesi'nde), bir sonraki yıl nemli ve serin bir yaz mevsimi yaşanabilir. Yıllık ortalama yağışların fazla olmadığı yani kurak bir iklim bölgesinde ise şiddetli bahar yağışları sonunda, yıllık ortalama yağış tutarına yakın bir yağış birkaç günde düşebilir.

İklim değişikliği, genel bir yaklaşımla "nedeni ne olursa olsun iklim koşullarındaki geniş ölçekli (küresel) ve önemli bölgesel ya da yerel etkileri bulunan, uzun süreli ve yavaş gelişen değişiklikler" olarak tanımlanır (Türkeş, 2020b). İklim değişikliği, "konunun bilimsel ve teknik özellikleri dikkate alınarak iklimin ortalama durumunda ya da onun değişkenliğinde onlarca ya da daha uzun yıllar boyunca süren istatistiksel olarak anlamlı değişimler" olarak da tanımlanabilir. İklim değişikliği, doğal iç süreçler ve dış zorlama etmenleri ile atmosferin bileşimindeki ya da arazi kullanımındaki sürekli antropojen (insan kaynaklı) değişiklikler nedeniyle oluşabilir.

Konuyla ilgili bilinmesi gereken başka önemli bir kavram ise iklimsel değişkenliktir. **İklimsel değişkenlik**, “tüm zaman ve alan ölçeklerinde iklimin ortalama durumundaki ve standart sapmalar ile uç olayların oluşumu gibi öteki istatistiklerindeki değişimlerdir” (Türkeş, 2020a). İklimsel değişkenlik, iklim sistemi içindeki doğal iç süreçlere (içsel değişkenlik) ya da doğal kaynaklı dış zorlama etmenlerindeki değişimlere (dışsal değişkenlik) bağlı olarak oluşabilir (Türkeş, 2019).

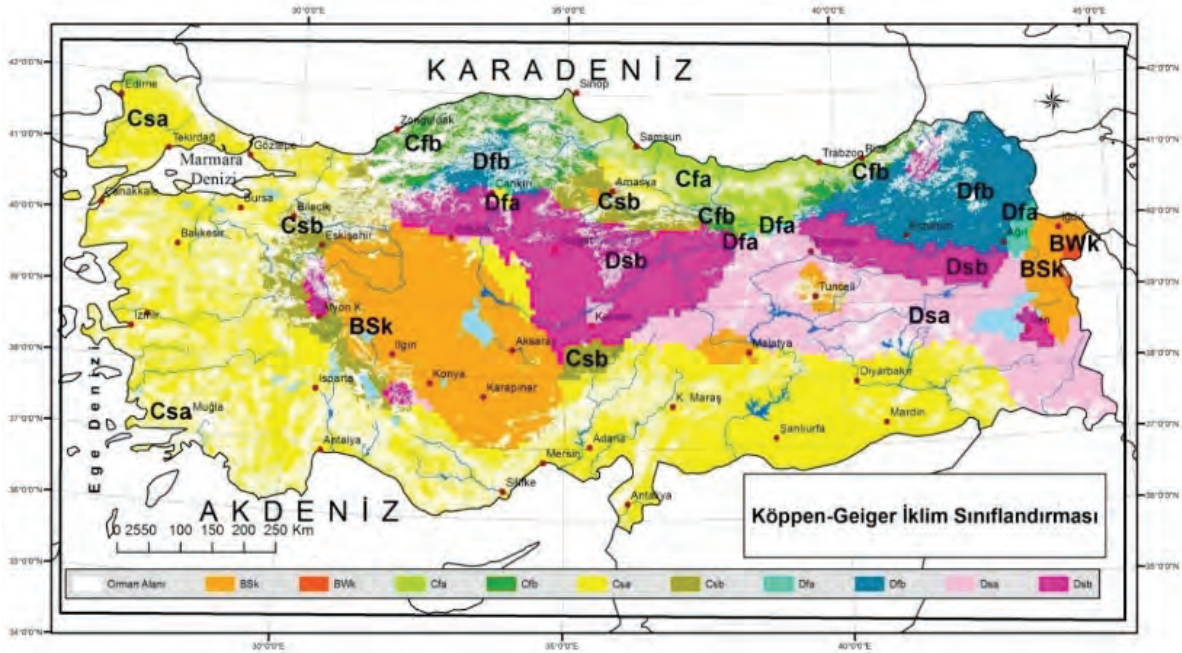
1.2. TÜRKİYE İKLİMİ VE KURAK BÖLGELER

Türkiye'deki egemen iklim tipi, birçok farklı bölgesel alt iklim ve yağış rejimi tipleri bulunmasına karşın, kış ılıman/soğuk ve yağışlı, yazı kurak ve sıcak/çok sıcak subtropikal Akdeniz iklimidir.

Aridite; “Yeryüzünün herhangi bir yerinde egemen olan fiziki coğrafya denetçilerinin ve uzun süreli atmosfer dolaşımı düzeneklerinin oluşturduğu sürekli yağış ve nem açığı koşulları ya da hidroklimatolojik kuraklıktır.”; başka bir deyişle coğrafi ve/veya klimatolojik kurak olma durumudur (Türkeş, 2013a, 2017b, 2017c, 2021a, vb.). Bu koşulların yıl boyunca ya da yılın çok büyük bir bölümünde egemen olduğu arazilere, arid bölge ya da kurak bölge adı verilir.

Kuraklık (Kuraklık olayı); hidrolojik, tarımsal ve meteorolojik kuraklık gibi bir ayrıma gidilmeksizin “yeryüzündeki çeşitli sistemlerce kullanılan doğal su varlığının, belirli bir zaman süresince ve bölgesel ölçekte uzun süreli ortalamasının ya da normalin altında gerçekleşmesi sonucunda, temel olarak şiddet, süre ve coğrafi yayılış bileşenleri ile nitelendirilebilen üç boyutlu bir doğa olayı biçiminde etkili olan su açığı ve yetersizliğidir” (Türkeş, 2017b ve 2017c, vb.).

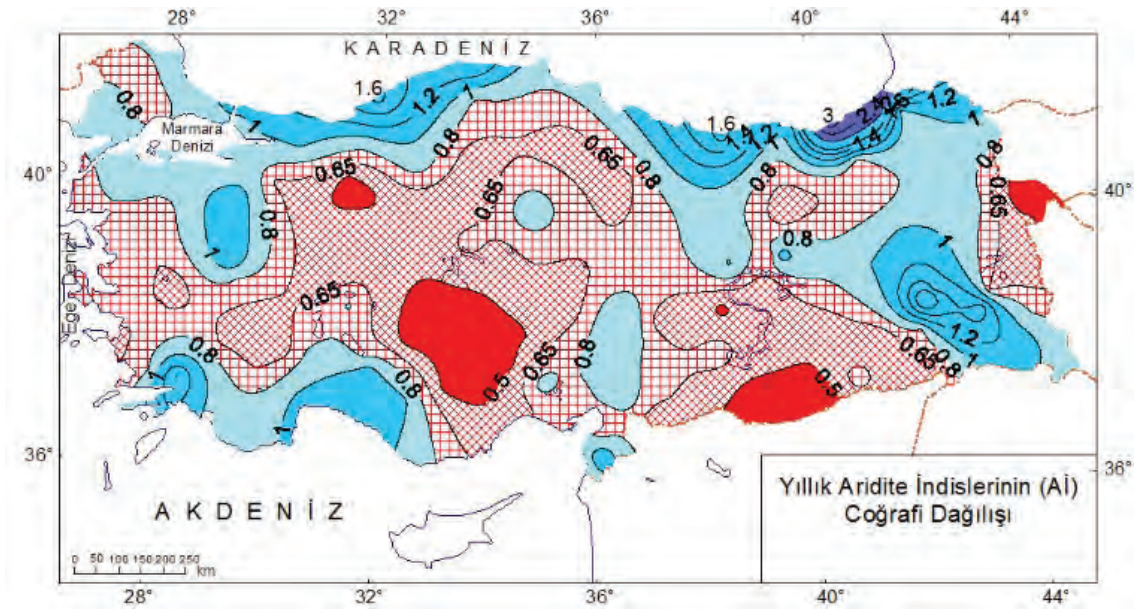
Köppen iklim sınıflandırma sisteminin birinci ve ikinci harfleri dikkate alındığında Türkiye'de İç Anadolu Bölgesi'nin orta bölümü ve Doğu Anadolu'nun en doğusunda Van-Iğdır bölümü orta enlem yarı kurak step, Marmara kıyı bölümü dışında Karadeniz kıyı kuşağı nemli orta enlem (ılıman) iklimlerin kurak mevsimi olmayan yazı sıcak ve çok sıcak nemli subtropikal ve Marmara, Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile İç Anadolu'nun batı ve güney bölümleri yazı kurak sıcak ve çok sıcak subtropikal Akdeniz iklim sınıfına girer (Şekil 1) (Türkeş, 2013a, 2021a). Öte yandan, İç ve Doğu Anadolu Bölgelerinin genel olarak orta-kuzey bölümlerinde uzanan geniş bir kuşak yazı kurak nemli karasal (soğuk), Kuzeydoğu Anadolu'nun (Erzurum-Kars Bölümü) ve İç Anadolu'nun kuzeyindeki görece dar bir alan ise kurak mevsimi olmayan nemli karasal (soğuk) iklim sınıfında yer alır.



Şekil 1: Köppen- Geiger İklim Sınıflandırması

Şekil 1. Köppen iklim sınıflandırma sisteminin birinci, ikinci ve üçüncü harflerine göre, Türkiye'deki iklim tiplerinin coğrafi dağılışını ifade eder (Türkeş 2013a: Türkeş 2010'a göre yeniden çizildi.). Haritadaki beyazlıklar, orman alanlarını (orman, maki ve çallıklar karışık) gösterir.

Aridite İndisi'ne ya da başka iklim sınıflandırmalarına göre çölleşmenin baskın ve tanıtıcı fiziki coğrafya gösterge ve özellikleri (jeomorfoloji, ekolojik biyocoğrafya, hidroloji vb.) açısından, Türkiye'de gerçek çöllerin yer aldığı çok kurak ve çöl benzeri koşulların yaşandığı gerçek kurak (arid) araziler yoktur (Türkeş, 2013, 2017b). Buna karşılık, Türkiye'de, aridite koşullarına göre, farklı şiddetlerde çölleşmeye açık ya da çölleşmeden etkilenebilirliği olan, yarı kurak, kurakça-yarı nemli ve nemlice-yarı nemli bölge ve yöreler vardır.



Şekil 2: Yıllık Aridite İndislerinin (Ai) Coğrafi Dağılışı

Şekil 2. Yıllık Aridite İndisi değerlerinin Türkiye üzerindeki coğrafi dağılışını gösterir (Türkeş, 2013a). Haritada, tam kırmızı dolgu (yarı kurak), çapraz tarama (kurakça-yarı nemli), kare tarama (nemlice-yarı nemli) ile gösterilen tüm alanlar, Türkiye'nin klimatolojik olarak yıllık su açığı bulunan, kuraklık ve çölleşmeye eğilimli bölgelerine karşılık gelirken mavinin tonlarında renklendirilen ancak taranmamış yerlerde, indis değerleri 0.80-1.0 arasında kalan alanlar yarı nemli, 1.0-2.0 arasında kalan alanlar nemli/çok nemli ve 2.0'den yüksek olan alanlar ise çok fazla (aşırı) nemli bölgeleri gösterir.

1.3. TÜRKİYE'NİN BUGÜNKÜ SU İKLİMİ VE SU POTANSİYELİ

Aridite İndisi'ne (Şekil 2) göre Türkiye'de çölleşmeye eğilimli yarı kurak ve kurakça-yarı nemli araziler, ülke topraklarının yaklaşık %30'unu kaplar. Nemlice-yarı nemli kuraklık sınıfı ile birlikte bu oran %60'a ulaşır. Türkiye'nin su iklimindeki mevsimsellik ve yıllar arası değişkenlik de dikkat çekici derecede yüksektir. Türkiye'de toplam kullanılabilir su tutarı, 112 milyar m³ (112 km³) olarak hesaplanmıştır. Türkiye nüfusunun 2019 yılına göre yaklaşık 83 milyon (83,154,997) ve toplam kullanılabilir su tutarının 112 milyar m³ olduğu (TÜİK, 2020; Kalkınma Bakanlığı, 2014; DSİ, 2020) dikkate alındığında Türkiye'de kişi başına yıllık ortalama olarak yaklaşık 1350 m³ kadar su düştüğü bulunur. Nüfusun hâlâ artmakta olduğu Türkiye'de, bu tutar Dünya ortalamasının yaklaşık %18'ine karşılık gelir. Başka bir deyişle, Türkiye su zengini bir ülke değildir.

1.4. İKLİM VE ÇEVRE ÜZERİNDEKİ ETKİLER

İklim canlı yaşamının başlangıcından bugüne kadar, türlerin evrimi ve çeşitliliği üzerinde en önemli etkenlerden biri olmuştur. Oldukça yavaş ve zamana yayılmış bir hâlde gerçekleşen küçük değişimler geçtiğimiz yüzyıla kadar ekolojik denge ile uyumlu bir seyir izlemiştir. Milankovitch döngüleri, Güneş'ten gelen enerji miktarındaki değişimler, okyanusal ve atmosferik süreçler, volkanik püskürmeler ve atmosferdeki birikimleri insan etkinliklerinden kaynaklanan sera gazlarının (CO₂, CH₄, N₂O vb.) artışları, iklimde meydana gelen değişikliklerin temel sebepleri arasında sayılır (IPCC, 2021a, 2022b; Türkeş, 2019, 2020a).

Sanayi Devrimi ile birlikte sera gazı birikimindeki (konsantrasyon) hızlı artış ve buna bağlı olarak geliştiği düşünülen küresel ısınma ve yaşanmakta olan olumsuz sonuçları, iklim araştırmalarını çok daha önemli bir konuma taşımıştır.

Sanayi Devrimi'nden bu yana gerçekleşen karbondioksit ve diğer sera gazı emisyonlarının atmosferde birikmesi sonunda gezegenimizin ortalama yüzey sıcaklığının yaklaşık 1.2°C derece kadar artış göstermiş olduğu belirlenmiştir. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) raporları ve çeşitli araştırmalarda gezegenimizin yüzey sıcaklığının yüzyıl sonuna kadar en fazla 2°C derece artış göstermesinin kabul edilebilir olduğu ve önlem alınmaz ise gezegenimizin iklim düzeninin kalıcı olarak değişime uğrayacağı "bilimsel olarak" kanıtlanmıştır. "Kırmızı alarm" olarak değerlendirilen IPCC "İklim Değişikliği 2021: Fiziksel Bilim Temeli Raporu" insanlığın uluslararası kabul gören 1.5°C'lik geri dönüşmez eşik noktasına tehlikeli bir yakınlıkta olduğunu, ısınmanın engellenmesinde mevcut çabaların yetersiz kaldığının altını çizmektedir (IPCC, 2021a). IPCC "İklim Değişikliği 2022: Etkiler, Uyum ve Etkilenebilirlik Raporu" iklimin, biyoçeşitliliğin ve insanların birbirine olan bağımlılığını ortaya koyarak iklim değişikliğine yönelik küresel eylemde daha fazla gecikmenin, yaşanabilir bir geleceği güvence altına almayı imkânsız hâle getireceğini vurgulamaktadır (IPCC, 2022b). IPCC "İklim Değişikliği 2022: İklim Değişikliği Mücadelesi Raporu" ise ülkelerin net sıfır emisyona ulaşmak için gereken politikaları ve eylemleri gerçekleştirme konusunda geride kaldıklarını; mevcut düzende devam edilirse sıcaklıkların, aşırı bir seviye olan 3 dereceye kadar yükselebileceğini belirtmektedir [1]. Fosil yakıtlara bağımlılığın ortadan kaldırılması için küresel ekonomide ve toplumun tüm yönlerinde köklü değişikliklere ihtiyaç duyulmaktadır (IPCC, 2022c).

Sanayi Devrimi'ni takip eden süreçte nüfus artışı, şehirleşme ve endüstriyel gelişmeler doğa ve çevre üzerinde olumsuz gelişmelere sebep olmuştur. Endüstri Devrimi ile beraber üretimin artması, doğal kaynakların aşırı kullanımı, şehirlerin çok büyümesi, oluşan zararlı atıkların çok büyük miktarlara ulaşması sonucu insanlar; hava, su ve toprak kirliliği başta olmak üzere genel olarak doğal çevrenin kirlenmesine sebep olmuşlardır. Endüstriyel ürünlerde, tarımsal faaliyetlerde ve günlük yaşamda kullanılan kimyasallar çevre sağlığını, ekosistemi ve biyoçeşitliliği olumsuz yönde etkilemektedir. Küresel iklim değişikliği, dünyanın geleceği için tehdit olarak görülmekte, fosil yakıtların kullanımının sınırlandırılarak yenilenebilir enerji kaynaklarına dönüşüm teşvik edilmektedir. Temiz ve korunmuş çevre, biyoçeşitliliğin korunması, sera gazı emisyonlarının azaltılması, iklim değişikliğinin yavaşlatılması ve iklim değişikliği etkilerine karşı uyum çalışmaları gelecek için üzerinde önemle durulması gereken konulardır (Uncu, 2019). Dünyanın geri kalanından iki ila üç kat daha hızlı ısınan ve iklim değişikliğine karşı en savunmasız bölgeler olarak kabul edilen kutuplar hızla erimektedir. Eriyen buzul miktarındaki artış güneş ışınlarının yansıtılmasını önemli oranda azaltırken buna bağlı olarak deniz ve toprak daha fazla ısınmaktadır. Bu döngünün birbirini beslemesi ile küresel ısınma çok daha hızlanmaktadır. 2022'de Antarktika'da ve Kuzey Kutbu'nda aynı zamanlarda rekor sıcaklıklar kaydedilmiş; zıt mevsimlerde kuzeyin ve güneyin aynı anda erimesinin olağan dışı olduğu ve durumun endişe verici olduğu dile getirilmiştir [2]. Haziran 2022'de yayımlanan bir araştırma, Kuzey Kutbu'ndaki yüzey sıcaklıklarındaki ısınmanın dünyanın diğer bölgelerinden yedi kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur [3].

NASA verilerine göre, Grönland'da 1993-2016 tarihleri arasında yılda 281 milyar ton buz erimiştir. Antarktika'da ise yine aynı tarihler arasında yıllık kaybolan buz miktarı 119 milyar tondur. Alpler, Himalayalar, And Dağları, Rocky Dağları, Afrika ve Alaska gibi farklı yerlerdeki dağ buzullarında daha önce görülmemiş erimeler görülmektedir. 1994 yılından beri, yıllık olarak toplamda 400 milyar ton civarında buzul kaybolmuştur (Uncu, 2019). Bu sonuçlar, dünya ikliminin sigortası sayılan kutuplardaki buzulların, öngörülenden çok daha hızlı erimekte olduğunu; bu durumun iklim değişikliği, ekosistemler ve canlı yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir.

Her yıl iklim değişikliği değerlendirmesi yapan ve Birleşmiş Milletler'e bağlı olarak çalışan Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) 2021 yılı raporunda, sera gazı salımlarının, deniz seviyelerinin, okyanus suyu sıcaklığının ve atmosferdeki birikimi artan CO2 nedeniyle okyanus asitleşmesinin rekor seviyeye ulaştığını tespit etmiştir. Deniz seviyesinin yükseliş oranı son 20 yılda iki katına çıkmıştır. Sanayi Devrimi'nden beri okyanus suyu asitleşme miktarı %30 oranında artmıştır. Okyanuslar doğal karbon yutağıdır ve atmosferdeki karbondioksit gazının bir kısmını emer. Atmosferdeki karbondioksitin aşırı düzeye çıkması sonucunda, okyanusların tuttuğu karbon miktarı da yükselmekte; okyanusların karbon emme kapasitesi azalmakta; birçok deniz canlısının yaşam döngüsü de bu döngüden olumsuz etkilenmektedir. Okyanuslardaki mercan resiflerinin %95'i ölmektedir. İklim değişikliği ile gerçekleşen hava sıcaklığındaki genel artış nedeniyle biyoçeşitlilik büyük zarar görmektedir (Tolunay, 2019). Dünya genelinde; sel, kasırga, kuraklık ve orman yangını gibi hava olaylarına bağlı afetlerin sayısında ve şiddetinde rekor artışlar olmaktadır (WMO, 2022).

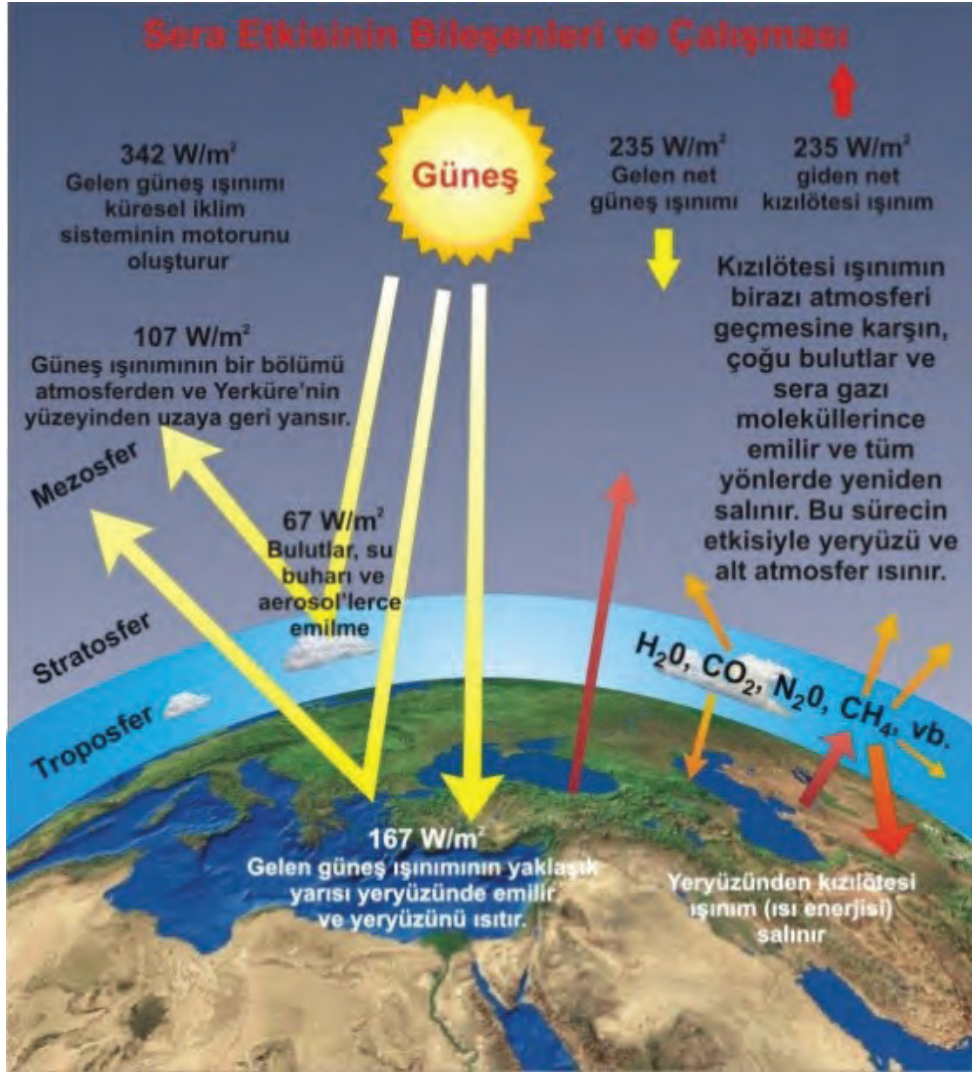
İklim değişikliğinin ekolojik dengeyi bozmasının sosyal ve ekonomik hayat üzerinde büyük etkileri vardır. BM Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi (UNCCD) Sekreteryası tarafından yayımlanan "[Sayılarla Kuraklık 2022 Raporu](#)", iklim değişikliği ile şiddetlenen kuraklıkların dünya genelinde en büyük tehditlerden biri olduğunu; küresel olarak yaklaşık 55 milyon insanın her yıl kuraklıktan doğrudan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Kuraklık dünyanın hemen her yerinde hayvancılık ve tarım için en ciddi tehlike hâline gelmektedir. Rapor, hızlı nüfus artışıyla birlikte, su ve gıdaya erişimde eşitsizliklerin tüm dünya için önemli bir güvenlik sorunu olduğunu ve 2050 yılına kadar 216 milyon insanın su kıtlığı, kuraklık, tarımsal verimin azalması nedeniyle göç etmesinin beklendiğini söylemektedir.

1.5. İNSAN KAYNAKLI İKLİM DEĞİŞİKLİKLERİ: KUVVETLENEN SERA ETKİSİ VE KÜRESEL ISINMA

1.1.1. Doğal Sera Etkisi

Şekil 3'te yer aldığı üzere, yerkürenin sıcaklık dengesinin kuruluşundaki en önemli süreç olan doğal sera etkisinin oluşumu atmosferin Güneş ışınımını geçirme, buna karşılık yer ışınımını tutma eğiliminde olmasına bağlıdır. Güneş ışınımının net girdisi (235 W/m²), kızılötesi yer ışınımının net çıktısı (235 W/m²) ile dengelenir. Fizik yasalarına göre sera etkisi olmasaydı yerkürenin ortalama sıcaklığı -18 °C olurdu. Gerçekte yeryüzünün ortalama sıcaklığı yaklaşık 15 °C'dir.

Bu açıklamalar çerçevesinde, **sera etkisi**, atmosferdeki gazların gelen Güneş ışınımına karşı geçirgen, buna karşılık geri salınan uzun dalga boylu yer ışınımına karşı çok daha az geçirgen olması nedeniyle, yerkürenin beklenenden daha fazla ısınmasını sağlayan ve ısı dengesini düzenleyen doğal süreç olarak tanımlanabilir (Türkeş, 2021a).



Şekil 3: Sera etkisinin şematik gösterimi (Türkeş, 2010).

1.5.2. Küresel Isınma

Sanayi Devrimi'nden beri, özellikle fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma, tarımsal etkinlikler ve sanayi süreçleri gibi çeşitli insan etkinlikleri sonucunda atmosfere salınan sera gazlarının atmosferdeki birikimindeki hızlı artışa bağlı olarak şehirleşmenin de katkısıyla doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi sonucunda, yeryüzünde ve atmosferin alt katmanlarında saptanan sıcaklık artışı şeklinde tanımlanabilir (Türkeş, 2021a ve 2021c).

1.6. İNSAN KAYNAKLI İKLİM DEĞİŞİKLİKLERİ: FOSİL YAKITLARIN YAKILMASI, ORMANSIZLAŞTIRMA, SICAK HAVA DALGALARI, ŞİDDETLİ YAĞIŞLAR VE KURAKLIKLAR

Ağaç dikerek ya da ormanlaştırma vb. gibi çeşitli yollarla karbonu atmosferden toprağa geri taşımak, fosil yakıt salımlarını ancak belirli ve küçük bir oranda dengeleyebilir. Bu şekilde sadece daha önce ormansızlaşma ve diğer arazi yönetimi etkinlikleri (örneğin tarım, sulak alanların kurutulması, vb.) yoluyla karadan atmosfere aktarılan karbonun bir kısmı geri konulmuş olur. İnsan kaynaklı iklim değişikliğini azaltmak için ormanları koruyup geliştirerek yutak kapasitesini artırma yoluyla insan kaynaklı karbonu arazide tutmak (negatif salımlar) çok önemli bir iklim değişikliği savaşı, eylemi ve politikasıdır. Ancak bunlar, doğrudan fosil yakıt kullanımını azaltma, güneş ve rüzgâr gibi yenilenebilir enerjilerin birincil enerji

iklim ve çevre dostu sürdürülebilir tarım ve döngüsel ekonomi gibi çeşitli ölçeklerdeki etkili iklim değişikliği mücadele politikalarının ve eylemlerinin yerini tutmayacaktır.

İnsan kaynaklı iklim değişikliğinin, Dünya'nın her yerindeki birçok hava ve iklim ekstremelerini (aşırılıklarını) etkilediği görülmektedir. Sıcak hava dalgaları, daha kuvvetli ve şiddetli yağışlar, kuraklıklar ve tropikal siklonlar gibi aşırı olaylarda gözlemlenen değişikliklerin ve özellikle bunların insan etkisine atfedilmesinin kanıtları yaklaşık son 10 yılda daha da güçlenmiştir (IPCC, 2018, 2021a; Türkeş, 2020; Türkeş, 2020a, 2020b 2021a, 2021g; Türkeş ve Erlat, 2017, 2018; Erlat ve ark., 2021, vb.).

1950'lerden bu yana çoğu kara bölgesinde aşırı sıcakların (Sıcak hava dalgalarını içerir.) daha sık ve daha şiddetli hâle geldiği, aşırı soğukların (soğuk hava dalgaları dâhil) daha az sıklıkta ve daha az şiddetli olduğu neredeyse kesindir ve insan kaynaklı iklim değişikliği bu değişmelerin ana itici gücüdür. Son on yılda gözlemlenen bazı aşırı sıcakların, iklim sistemi üzerinde insan etkisi olmaksızın oluşması son derece düşük bir olasılıktır (IPCC, 2021a).

İklim Değişikliğinin Fiziksel Bilim Temeli Raporu'nun (IPCC, 2021a ve 2021b) küresel iklim sistemindeki değişikliklerinin bilimsel değerlendirmesine ilişkin ana çıktıları ve mesajlarına göre, denizlerdeki ısı dalgalarının sıklığı 1980'lerden bu yana yaklaşık iki katına çıkmıştır ve insan etkisi büyük olasılıkla en az 2006'dan beri bunların çoğunun artmasına sebep olmuştur. İnsan kaynaklı iklim değişikliği, yağışın azaldığı bölgelerde daha belirgin olmak üzere, artan hava sıcaklıklarının bir fonksiyonu olan toprak neminin buharlaşması nedeniyle bazı bölgelerde tarımsal ve ekolojik kuraklıkların artmasına yol açmıştır. İnsan etkisi, 1950'lerden bu yana eş zamanlı aşırı olayların olasılığını artırdı. Bu, küresel ölçekte eş zamanlı sıcak hava dalgaları ve kuraklıkların sıklığındaki artışların yanı sıra, tüm yerleşik kıtaların bazı bölgelerinde yangına elverişli hava ve bazı yerlerinde bileşik sel oluşumları vb. aşırı olayları içerir.

Sonuç olarak küresel ısınmadaki her artışla birlikte, ekstremlerdeki değişiklikler daha da büyümektedir. Örneğin, her ek 0.5 °C'lik küresel ısınma, bazı bölgelerde büyük olasılıkla sıcak hava dalgaları ve kuvvetli yağışlar dâhil olmak üzere, aşırı sıcaklık olaylarının şiddetinde ve sıklığında belirgin artışlara; bazı bölgelerde tarımsal ve ekolojik kuraklıklara neden olabilecektir.

1.7. BİRLEŞMİŞ MİLLETLER İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ ÇERÇEVE SÖZLEŞMESİ VE KYOTO PROTOKOLÜ

İklim değişikliği ulusal sınırların dışına taşmış küresel bir konu olmakla birlikte yerel, ulusal, bölgesel ve küresel düzeylerde bireyselden Birleşmiş Milletler'e (BM) kadar değişen geniş bir düzlemde ele alınmalıdır. Bu yüzden, devletler iklim değişikliği konularının ele alınmasında lider bir rol üstlenmek durumunda olmakla birlikte sivil toplum, yerel yönetimler, iş dünyası ve akademiye içeren diğer aktörler de bu sürecin gerekli olan önemli paydaşlardır (Türkeş, 2021d).

1.7.1. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi

Sera gazı salımlarını belirli bir yıl düzeyinde tutma ya da belirlenen bir yıla kadar istenen oranda azaltma girişimlerinin en önemlisi, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS) oldu. Sözleşme'nin hazırlıkları BM Hükümetlerarası Görüşme Komitesi (INC) tarafından sürdürüldü. Haziran 1992'de Brezilya'nın Rio kentinde gerçekleştirilen BM Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda (UNCED) imzaya açılan sözleşmeyi, çok kısa bir sürede Haziran 1993'e kadar 166 ülke ve Avrupa Topluluğu (AT) imzaladı ve sözleşme 21 Mart 1994 tarihinde yürürlüğe girdi (Türkeş ve ark., 2000; Türkeş, 2001a). Türkiye BMİDÇS'ye, 24 Mayıs 2004'te 188. taraf ülke olarak kabul edildi (Türkeş, 2008). BMİDÇS'nin nihai amacı, "Atmosferdeki sera gazı birikimlerini, insanın iklim sistemi üstündeki tehlikeli etkilerini önleyecek bir düzeyde durdurmayı başarmaktır". Sözleşmenin kalbini oluşturan sera gazı salımlarıyla ilgili yükümlülükler ise "gelişmiş ülkelerin antropojen sera gazı salımlarını 2000 yılına kadar 1990 yılı düzeyinde tutmaları" şeklinde yer almıştır (Türkeş, 2001a).

1.7.1.1. Kyoto Protokolü

Küresel düzeydeki insan kaynaklı sera gazı salımlarını 2000 sonrasında azaltmaya yönelik yasal yükümlülükleri BMİDÇS Kyoto Protokolü (KP) düzenlemektedir. KP'ye göre Ek I tarafları (OECD, AB ve eski sosyalist Doğu Avrupa ülkeleri), sera gazlarını, 2008-2012 döneminde 1990 düzeylerinin en az %5 altına indirmekle yükümlüdürler (UNEP/CCS, 1998; Türkeş, 2008).

Türkiye'nin "BMİDÇS KP'ye Katılmamızın Uygun Bulunduğuna Dair Kanun Tasarısı" Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 5 Şubat 2009'da kabul edilmiştir. 5836 No'lu Kanun 17 Şubat 2009'da 27144 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır.

1.7.1.2. Paris Anlaşması

Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (BMİDÇS) Paris Anlaşması, 30 Kasım-11 Aralık 2015 tarihlerinde Paris'te gerçekleştirilen BMİDÇS 21. Taraflar Konferansı'nda, ülkelerin çok büyük bir bölümünce imzalanarak kabul edildi. 12 Aralık 2015'te 196 taraf ülkece kabul edilen BMİDÇS Paris Anlaşması, çok kısa sürede 4 Kasım 2016'da yürürlüğe girdi. Paris Anlaşması, tarafların 2020 yılından başlayarak küresel iklim sistemini koruma, iklim değişikliğiyle savaşım ve/veya sınırlandırmaya yönelik salım azaltım yükümlülüklerini daha doğrusu "niyetlerini" kapsayan yasal olarak bağlayıcı bir küresel antlaşma olarak kabul gördü. Paris Anlaşması'nın ana amacı, küresel sıcaklık artışını sanayi öncesi düzeylerinin 2oC'nin olabildiğince altına çekmek ya da olanaklıysa 1.5oC'de sınırlandırmanın yanı sıra, sırasıyla düşük sera gazı salımlı ve iklim direngen bir toplum ve kalkınma yoluyla uyumlu finansman akışının sağlanması olarak belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, 10 Kasım 2021 tarihinde BMİDÇS Paris Antlaşması'na resmî olarak taraf olmuştur.

1-13 Kasım 2021 tarihleri arasında Paris Anlaşması'ndan beklentilerin arttığı (Türkeş, 2021f), İskoçya'nın Glasgow kentinde gerçekleştirilen BMİDÇS 26. Taraflar Konferansında (TK-26) Glasgow Konferansı'nda bazı konularda ilerleme sağlanmakla birlikte, beklenen ilerleme sağlanamamış ancak "En kötü anlaşma/uzlaşma hiç anlaşma/uzlaşma olmamasından daha iyidir." ön savı temel alınarak "Glasgow İklim Paketi" taraflarca kabul edilmiştir (Türkeş, 2021h, 2022).

1.8. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ İLE MÜCADELE POLİTİKALARI

İklim değişikliği ile mücadelede emisyon azaltımı, iklim değişikliğine uyum, iklim değişikliği ile mücadele için teknoloji transferi, finansman, ormanlaştırma ve yeniden ormanlaştırma, kapasite geliştirme gibi temel politika alanları vardır (OECD, 2007; Cerit Mazlum, 2019; An, 2022, Türkeş, 2022).

Sera gazlarının salımlarının azaltımında, salım yoğunluğu açısından ulaştırma sektörü, enerji sektörü, binalar, sanayi, yerleşme, şehirleşme, tarım, ormancılık ve arazi kullanımı gibi sektörler ön plana çıkmaktadır (An, 2022). Söz konusu sektörler Sanayi Devrimi'nden bugüne kadar geçen süreçte insan faaliyetlerinin en fazla gerçekleştiği sektörler olup bu sektörlerdeki ham madde, malzeme ve enerji kullanımı hem çevre kirliliğine hem de atmosfere salınan sera gazı emisyonlarına neden olmaktadır.

Enerji arzı tarafında, enerji sektörünün emisyon azaltımında, yenilenebilir enerji politikaları önemli bir yer tutmaktadır. Fosil yakıtlar yerine yenilenebilir enerji teknolojilerinin kullanımı hem salım azaltımına katkı sağlamakta hem de çevresel kirliliğin önüne geçmektedir (IRENA, 2020). Enerji konusunda enerji verimliliği de oldukça önemli bir başlıktır (Shura, 2020; IEA, 2021; IEA, 2022). Enerjinin; binalarda, ulaşımda ve üretim süreçlerinde verimli kullanımı ham madde ihtiyacını azaltmaktadır. Özellikle birincil enerji kaynakları arasında değerlendirilen madenlerdeki enerjinin kullanılması, taşınması ve dönüştürülmesinde hem çevre kirliliği ortaya çıkmakta hem de emisyon oluşmaktadır. Talep tarafındaki enerjide davranışsal yaklaşımlar yani tüketicinin ve nihai kullanıcının enerji talebi, enerjini verimli kullanımı, enerji talep yönetim sistemleriyle enerjini yararlı hâle getirmesi önemlidir. Talep tarafında enerji kullanımını düşürecek unsurların iklim değişikliği ile mücadelede önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsan kaynaklı sera gazı salımlarının azaltımında öncelikli ele alınması gereken enerji yoğun sektörlerden biri, ulaştırma sektörüdür. Ulaştırmada emisyon azaltımı için elektrifikasyon yöntemi yani elektrikle çalışan araçların kullanımı gündemdedir (Güray ve Merdan, 2021). Elektrifikasyon için düşük karbonlu yakıtların tercih edilmesi, yenilenebilir ve sınırlı da olsa nükleer enerji kaynaklarından enerji temini üzerinde durulmaktadır. Ayrıca hidrojen teknolojilerinin, hidrojen yakıtlarının ve biyoyakıtların ulaştırma sektöründe kullanılması önerilmektedir (Agora Energiewende, 2021). Yakıt verimi yüksek motorların, ham madde olarak geri kazanılmış malzemelerin kullanımı, emisyon azaltım önlemleri arasındadır. Enerji ve emisyon yoğunluğu yüksek olan kara yolu ve hava yolu ulaşımı yerine demir yolu ile ulaşımın teşvik edilmesi ve gerekli altyapıların hazırlanması da emisyon azaltımında önemli bir diğer seçenektir.

Konutlar, hizmet binaları ve ticari binalardan oluşan bina sektörünün bulunduğu inşaat sektörü (2020 yılı verilerine göre) enerji kullanımının %36'sından, karbon salımının ise %37'sinden sorumludur (UNEP, 2021). Binalarda emisyon azaltımı için enerji verimliliğinin yaygınlaştırılması, alan ve bölge ısıtma sistemlerinde daha verimli teknolojilerin, aydınlatma ve elektrikli ev aletlerinde daha az enerji ile yüksek verimin alındığı teknolojilerin veya aletlerin kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte binaların yapımı, binalarda kullanılan malzeme, binaların tasarımı ve binalarda tercih edilen ekipmanlar da emisyonların azaltılmasında önemlidir. Binalarda enerji verimliliğinin artırılması, yenilenebilir enerjinin ve düşük karbonlu teknolojilerin kullanımı emisyon azaltımında önemli bir politika seçeneğidir.

Sanayi sektöründe, salım azaltımı için özellikle imalat sanayindeki süreçlerin yeniden tasarlanması gerekmektedir. Sanayide üretim sürecinin yeniden tasarlanması hem ham madde ihtiyacının azaltılmasını hem de sürece uygun teknolojilerin kullanımı ile salım azaltımını sağlamaktadır. Sanayide kullanılan enerjide, ısı (enerji) değeri yüksek kaynakların tercih edilmesi ve düşük karbonlu elektrik sistemlerine geçiş önemli fırsatlar sunmaktadır. Geri dönüştürülmüş malzeme kullanımı hem enerji yoğunluğunun daha düşük olması hem de ek ham madde ihtiyacını azaltması nedeniyle önemlidir. Sanayideki üretim ve inşaa tasarımlarına dikkat edilmesi, birim başına enerji tüketiminin göz önünde bulundurulması ve buna uygun olarak sanayide verimi yüksek, enerji yoğunluğu ve emisyon yoğunluğu düşük tasarımların tercih edilmesi önemlidir. Sanayide dayanıklı ürünlerin tercih edilmesi; ham madde, ara madde veya süreçlerdeki ilave ekipmanlara talebi, enerji kullanımı ve emisyonları azaltmaktadır (Arı, 2022). Sera gazı azaltımında odaklanılması gereken bir diğer nokta salımları yüksek olan kentler, kentsel alanlardır. Kentsel alanlardaki enerjinin doğru kullanımı, alan ısıtma, alan soğutma, elektrik kullanımı, kentsel bölgelerdeki üretim, tüketim veya hizmetler şeklindeki ekonomik faaliyetlerin, bir şehir planı içerisinde daha az enerji kullanan akıllı şebekelerle tasarlanması önemlidir (Arı, 2022).

Tarım, ormancılık ve arazi kullanımı sektörlerinde, emisyon kaynaklarının nötrlenmesi ve atmosferdeki karbon emisyonlarının tutulması ve yeryüzünün albedosunun çok fazla değiştirilmemesi açısından oldukça değerlidir. Emisyonlar açısından bakıldığında tarımsal faaliyetler metan emisyonlarına neden olmaktadır. Hayvancılık ve gübre yönetiminde alınacak tedbirler, metan ve diazotmonoksit salımlarının azaltılmasında önemlidir. Önemli bir yutak alanı olan ormanların korunması ve ormanlaştırma hem emisyonların tutulumu hem de albedo açısından değerlidir. Fosil yakıt kullanımının hızla azaltılmasına ek olarak, atmosferdeki karbondioksit emisyonlarının tutulma oranını artırmak için mevcut ağaçlandırma faaliyetlerine devam edilmelidir. Doğal ekosisteme, yaşam alanlarına ve yaşam birliklerine zarar vermeden, ormanlardaki zayıf bitki artıklarından elde edilecek biyoyakıtlar da emisyon azaltımına katkı sağlayabilmektedir. Ancak emisyon azaltımında öncelik yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, enerji tasarrufunun artırılması ve başta kömürlü termik santraller fosil yakıtların kullanımı hızla terk edilmelidir. Tarımdan kaynaklı emisyonların azaltımında gıda kayıplarının ve israfının en aza indirilmesi, emisyon yoğunluğu düşük gıdaların ve ev yapımı (mutfak) yemeklerin tercih edilmesi gerekmektedir. Elektrik üretiminde, sanayi, ulaştırma, binalar ve tarımda enerji verimliliğine dikkat edilmelidir. Kapasite geliştirme, iklim değişikliği ile mücadele ve uyum konusunda önemli bir çalışma alanıdır.

1.9. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE ENERJİ VERİMLİLİĞİ

Atmosferdeki sera gazı salımlarının %77'si; petrol, kömür, doğal gaz gibi fosil yakıtların yanmasıyla oluşur. Enerji verimliliği, karbon salımlarının azaltılmasında, dolayısıyla iklim değişikliğinin etkilerinin hafifletilmesinde önemli bir role sahiptir. Enerji verimliliği, binalarda yaşam standardı ve hizmet kalitesinin, endüstriyel işletmelerde ise üretim kalitesinin ve miktarının düşüşüne yol açmadan, birim veya ürün miktarı başına enerji tüketiminin azaltılmasıdır. Enerji verimliliği politikaları, bir taraftan ekonomik büyüme ve sosyal kalkınma hedeflerinin sürdürülebilirliği ile doğrudan ilişkili olması diğer taraftan ise toplam sera gazı salımlarının azaltılmasında oynadığı kilit rol nedeniyle, hassasiyetle ele alınması gereken alanların başında gelmektedir [7].

BM 7. Sürdürülebilir Kalkınma Amacı olan "Erişilebilir ve Temiz Enerji Amacı" 2030'a kadar küresel enerji verimliliği ilerleme oranının iki katına çıkarılması ve enerji verimliliği için yatırımların artırılması çağrısında bulunmaktadır. İklim değişikliğiyle mücadelede vazgeçilmez öneme sahip olan enerji verimliliği, artan enerji ihtiyacı için doğal kaynakların tahribini önlemenin yanı sıra ekonomik açıdan da kârlıdır. WWF-Türkiye tarafından yayımlanan İklim Çözümleri 2050: Türkiye Vizyonu adlı rapor, 2020-2025 yılları itibarıyla nüfus ve kalkınma düzeyi artarken enerji verimliliği sayesinde, enerjiye tahmini talebin yılda %39 oranında azaltılabileceğini ifade etmektedir. Çalışmalar, 2010-2030 yılları arasında; ulaşım, binalar ve sanayide verimlilik sağlanması ve yeni teknolojilere yönelik 8.3 trilyon ABD dolarlık yatırımın gerçekleşmesi durumunda; aynı dönemde küresel ölçekte 8.6 trilyon ABD doları tasarruf edilebileceğini ortaya koymaktadır (WWF, 2011). Başka bir deyişle, verimlilik için yapılan yatırımlar kendi kendini karşılamaktadır. Yapılan bir başka araştırma Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi ülkeler için, enerji verimliliğinin iki katına çıkmasının uzun vadede karbondioksit emisyonlarının %55 azalması ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Özbuğday ve Erkol, 2015). Çalışmada, yenilenebilir enerji kullanımı, imalat sektöründen hizmet sektörüne geçiş, nüfus artışı gibi ülke bazında karbondioksit emisyonlarını etkileyen faktörler ile karşılaştırıldığında enerji verimliliğinin, emisyonların azaltımında, uzun vadede önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası Enerji Ajansı'nın Haziran 2022'de yayımladığı rapor; pandemi sonrasında enerji fiyatlarındaki artışın şiddetli etkilerini ele alarak enerji verimliliğinin hayati rolünün altını çizmektedir (IEA, 2022). Rapor, daha hızlı gerçekleştirecek enerji verimliliği eylemlerinin Çin'in toplam enerji talebine eş değer enerji kullanımını azaltabileceğini göstermektedir [8]. Avrupa Birliği (AB) için enerji verimliliği, enerji ve iklim politikasının en önemli bileşeni olup enerjide dışa bağımlılığı azaltmak için enerji verimliliği hedeflerini artırmaktadır [9]. Enerji verimliliğini artırmak, ülkelerin enerji güvenliğini sağlamaları ve sera gazlarını azaltma sözlerine ulaşmalarında en önemli unsurlardan biridir.

Türkiye'de nüfus ve refah düzeyindeki artışa bağlı olarak, enerji tüketim miktarı ve ülkenin enerji ihtiyacında dışa bağımlılığı artmaktadır. Türkiye'de enerji ekonomisi bakımından çeşitli arz-talep politikaları geliştirilmiş olsa da dışa bağımlılığın önüne geçilememiştir. Avrupa Birliği İstatistik Ofisi'nin (Eurostat) verilerine göre enerjide dışa bağımlılıkta Türkiye 36 Avrupa ülkesi içinde 9. sırada yer almakta ve kullandığı enerjinin %71'ini ithal etmektedir [10]. Enerji tedarikinde dışa bağımlı olan ve enerji kayıplarının fazla olduğu ülkelerde, enerji tasarrufu ve enerji verimliliği için devlet politikaları oluşturulmakta ve enerji verimliliğinin artırılmasına yönelik yatırımlar hayata geçirilmektedir (Duman Altan ve Sağbaşı, 2020).

Uluslararası Enerji Ajansı, enerji arz güvenliğini, "enerji kaynaklarının satın alınabilir bir fiyattan kesintisiz bir şekilde ulaşılabilirliği" şeklinde tanımlamaktadır. Enerji arz güvenliğinin sağlanmasında, %71'ler seviyesinde olan dışa bağımlılık oranı ve bundan kaynaklanan risklerin azaltılmasında ve iklim değişikliğiyle mücadelede etkinliğin artırılmasında, enerjinin üretiminden kullanımına kadar tüm süreçte verimliliğin sağlanması, israfın önlenmesi ve enerji yoğunluğunun azaltılması büyük bir önem taşımaktadır.

Elektriğin üretiminde, iletiminde ve dağıtım süreçlerinde enerji verimliliğinin gözetilmesi (kaçak ve kayıpların azaltılması, altyapının sürekli yenilenmesi ve daha verimli yapılması, vb.), enerjinin etkili ve yeterli kullanılması, atmosfere salmakta olduğumuz emisyonlarda büyük bir azaltım potansiyeli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Arı, 2022).

Elektrik üretiminde üretim santrallerinde verimliliğe yönelik tedbirlerin alınması, iletim ve dağıtımda kullanılmakta olan kabloların, hatların, trafoların iyileştirilmesi, elektriğe talebi olan bölge ile elektriğin üretildiği bölgenin coğrafi olarak birbirine yakınlaştırılması enerji verimliliğini artırmaktadır.

Ulaşımında kullanılan akaryakıtın üretiminde de benzer şekilde petrol kuyularından elde edilmesinden son tüketiciye ulaşmasına kadar geçen süreçte kayıplar söz konusudur. Üretilen enerjinin maalesef bir miktarı faydalı bir enerjiye; bir miktarı ise kaybedilen enerjiye dönüşmektedir. Burada amaç birincil enerji kaynağını kullanıp üretim ve dağıtım yaparken nihai enerji talebini en fazla ölçüde karşılamaktır.

Binalar sektöründe, binalardaki enerji verimliliğinin artırılması, alan ısıtma ve soğutmadaki enerji verimliliğinin iyileştirilmesi, elektrikli ev aletlerinde A sınıfı ve üstü ekipmanların kullanılması, gereksiz aydınlatmanın önlenmesi ve uzun ömürlü verimliliği yüksek lambaların tercih edilmesi, buzdolabının ısı kaynaklarından uzak bir yere konulması, klimanın mevsimine uygun sıcaklık ve fan hızında çalıştırılması gibi olumlu davranışlar enerjinin talep tarafındaki iyileştirilmesine örneklerdir.

Gelişen teknoloji, artan elektrik ve enerji talebiyle birlikte, fosil yakıt kullanımının sona erdirilmesi, yenilebilir enerji kaynaklarının çoğaltılması ve yenilebilir enerji için teşviklerin verilmesi çok önemlidir. Artan enerji ihtiyacı çerçevesinde enerji arz güvenliği ve çeşitliliği düşünülürken, iklim değişikliğinin getirmekte olduğu riskler göz önüne alınarak enerji verimliliğine yönelik mevcut yasal düzenlemeler güçlendirilmeli; Kamu Binalarında Enerji Verimliliği (KABEV) gibi projeler yaygınlaştırılmalı, toplum farkındalığını artıran eğitim ve uygulamalar hızlandırılmalıdır [11].

1.10. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE KENTLER

Yeniliklerin, nüfusun ve medeniyetin merkezi olan kentlerin çevre üzerine oldukça önemli etkileri vardır. Kentler özellikle iklim değişikliğine neden olan insan faaliyetlerine kaynaklık etmektedir. Bugün yaklaşık 3,9 milyar insanın yaşadığı kentlerin toplam yüzölçümü yeryüzünün sadece %2'sini kaplamaktadır. Buna karşın kentler, barındırdıkları nüfus, üretim ve tüketim faaliyetleriyle sosyal ve ekonomik hayatın merkezi konumundadır. Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesi'nin tahminlerine göre 2050'ye kadar 2,5 milyar kişinin daha kent nüfusuna eklenmesi ve dünya nüfusunun %70'inin kentlerde yaşaması öngörülmektedir.

Günümüzde dünya enerji tüketiminin %60 ila %80'i kentlerde gerçekleştirilmektedir. İklim değişikliğinin başlıca sorumlusu olarak değerlendirilen karbondioksit salımlarının %75'i kentlerde gerçekleştirilen etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Dünyanın en büyük 40 kenti, gezegenin fosil yakıt kaynaklı CO2 salımlarının üçte birinden sorumludur. İklim değişikliğinden kaynaklanan fırtınalara, sellere, kuraklıklara, orman yangınlarına, gıda, su ve sanitasyon sorunlarına, ekonomik ve siyasi istikrarsızlıklara maruz kalan kentlerde, çatışmalar ve gerilimler de meydana gelebilmektedir. Bazı şehirler iklim değişikliğinin sonuçlarından ve doğal afetlerden nüfus yoğunluğu nedeniyle daha fazla etkilenmektedir. Afetler karşısında can ve mal kayıplarının önlenmesi için şehirlerin daha güçlü planlanması ve inşa edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle kentler iklim değişikliğiyle mücadelede büyük bir önem taşımaktadır. 6,5 milyar insanı barındırmak zorunda kalacak olan ve günümüz şartlarında bile yoksulluk, işsizlik, altyapı hizmetlerine erişim, salgın hastalıklar, iklim değişikliğine bağlı doğal afetler ve göç sorunları yaşayan kentler bu büyük sorunlar ile daha da yaşanması zor yerler hâline gelmektedir. Bu nedenle "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın 11.'si olan "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar Amacı", şehirlerin ve insan yerleşimlerinin kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir kılınmasını işaret etmektedir.

IPCC yaşamakta olduğumuz iklim değişikliğinin nedeninin insan faaliyetleri olduğunu, bu faaliyetlerin özellikle kentlerde yoğunlaştığını belirtmekte; iklim değişikliğinin ön saflarında yer alan kentlerin önümüzdeki on yıllarda afetsel sonuçlarla karşılaşabilecekleri uyarısında bulunmaktadır (IPCC, 2022a, 2022b). Bu kapsamda, Birleşmiş Milletler şehir yöneticilerini uzun zamandır sürdürülebilir kentsel gelişme ve iklim direngen (iklim değişikliğinin etkilerine karşı dirençli) altyapıyı teşvik etmeye ve sıfır salımı sürdürmeye çağırılmaktadır (Türkeş, 2022).

Kentlerdeki sera gazı salımları ağırlıklı olarak sanayi, ticaret, inşaat, ulaşım, binaların inşası ve kullanımı gibi kent içi faaliyetlerden kaynaklanmaktadır. Kentlerde binalar sektörü küresel enerji tüketiminin %30'undan ve enerji kullanımından kaynaklanan karbon salım üretiminin %28'inden sorumludur [12]. Ayrıca dünyadaki tüketimin büyük çoğunluğu kentlerde gerçekleşmektedir. Kentler kendi sınırlarında üretilmesine de başka noktalarda fosil yakıtla bağlı enerji ile üretilen ürünlerin kentlerde tüketimi yoluyla dolaylı olarak da sera gazı salımına neden olmaktadır (Uncu, 2019).

Kentler bir yandan, insanların etkinlikleri ile iklim değişikliğine neden olurken iklim değişikliği sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan da en çok etkilenen yaşam birimleri olmaktadır. Bir diğer yandan kentler medeniyetin, yatırımların ve yeniliklerin merkezi olarak iklim değişikliğine bağlı sorunların çözümünde anahtardır. Zira kentler iklim değişikliğiyle mücadele için gerekli olan karbon emisyonlarının azaltılmasında ve iklim değişikliğinin etkilerine uyum eylemlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir aktördür. Dünya genelinde kentlerin %70'i iklim değişikliğinin doğrudan etkilerini farklı şekillerde yaşamaktadır. Sıcak hava dalgaları, aşırı hava ve iklim olayları, deniz seviyesinin yükselmesi, yağışların düzensizleşmesi, kontrol edilemeyen yangınlar ve su kıtlığı, kentlerin ve kentli nüfusun karşı karşıya olduğu iklim değişikliğine bağlı başlıca riskler arasında değerlendirilmektedir (Aşıcı, 2017).

Genel sıcaklık ortalamalarında artışa neden olan iklim değişikliği, kentsel ısı adası etkisiyle oluşan aşırı sıcak ve nem nedeniyle kentli nüfusu tehdit etmektedir. Dünya nüfusunun %30'u yılın en az 20 günü insan sağlığını tehdit eden seviyelerdeki hava sıcaklıklarına maruz kalmakta; bu oranın 2100 yılında %74'e çıkması beklenmektedir (Uncu, 2019). Sıcaklıklardaki artış, su ve vektör kaynaklı hastalıkların kolayca yayılması açısından uygun ortamı meydana getirmektedir. Bu çerçevede iklim değişikliğinin kentlerde neden olduğu bir diğer sorun ise kuraklık ve su kıtlığıdır [13]. Birleşmiş Milletler 2050 itibarıyla dünya çapında ülkelerin yarısının kuraklık yaşayacağını ve kentlerde nüfus artışı ve hızlı kentleşmeyle birlikte su stresi veya su sıkıntısı yaşanacağını öngörmektedir. Kar ve buzullardaki hızlı eriyiş, kurak mevsimlerin süresinin uzaması ve artan sıcaklıklar sonucunda buharlaşma oranları yükselmekte, kentlerin kullanılabilir su kaynakları tükenmekte ve artan hava sıcaklıkları su tüketimini artırmaktadır. Bu durum, hızla yükselen kentli nüfus ve kirlenme nedeniyle zaten baskı altında olan yeraltı ve yerüstü su varlığının azalmasına ve su kıtlığı yaşanmasına yol açmaktadır. İklim değişikliğinden kaynaklanan aşırı hava olayları ve afetler kentlerde önemli kayıp ve hasarlara neden olmaktadır. İklim ile ilişkili aşırı hava olayları arasında şiddetli ya da aşırı yağışlarla yetersiz altyapının birleşimiyle oluşan kentsel seller, kentlerde en yaygın olarak görülen ve en fazla can kaybına neden olan afet türüdür. 2019 yılında sel ve taşkınlar, küresel çapta yaklaşık 46 milyar ABD doları tutarında ekonomik kayba ve 4500 kişinin ölümüne neden olmuştur (Tuğaç, 2022). 11 Ağustos 2021'de Batı Karadeniz'de gerçekleşen aşırı yağışlar sonucu Kastamonu, Sinop ve Bartın illerinde meydana gelen sellerde 82 kişi hayatını kaybetmiş; Kastamonu'nun Bozkurt ilçesinde yaşanan iklim değişikliğini dikkate almayan çarpık yapılaşmanın sonucu bölgesel bir felaket meydana gelmiştir.

Fırtına, tropikal siklon, fırtına kabarması (şiddetli rüzgâr ve fırtınalarla bağlantılı yüksek dalgaların ve yükselen deniz seviyesinin yol açtığı kıyısız su baskınları) gibi hava ve iklim olayları dünya üzerinde kıyılarda bulunan birçok kenti ve çevresini tehdit etmektedir. Dünyanın çeşitli kentlerinde meydana gelen afetler, başta ulaşım olmak üzere altyapılarda ciddi hasarlara yol açmaktadır. İklim değişikliğiyle beraber değişen sıcaklık ve yağış deseni ve buzulların erimesi ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi etkiler nedeniyle özellikle kıyı bölgelerinde bulunan kentler önemli risk altındadır. (Uncu, 2019).

İklim değişikliğinin neden olduğu bir diğer tehdit aniden başlayan ve hızla yayılarak kontrolden çıkan yangınlardır. Yangınlar, kent ve kent civarında yaşam alanlarını tehlikeye sokmaktadır. 2021'de Türkiye'de bir yanda kuraklık devam ederken yaz aylarında gelen sıcak dalgasıyla 28 Temmuz ile 12 Ağustos tarihleri arasında Akdeniz, Ege, Marmara, Batı Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan 49 ilde 300 civarında orman yangını gerçekleşmiştir. Bu orman yangınlarında 8 kişi hayatını kaybetmiş; yaklaşık 178 bin hektar orman yok olmuş ve sayısız canlı ölmüştür [14].

Kentlerde iklim değişikliğinin yarattığı risk ve tehlikelerden korunmak, iklim değişikliğinin etkilerine uyum sağlamak ve afet risklerini azaltmak için Yerel İklim Değişikliği Eylem Planları'nın hazırlanması ve uygulanması önemlidir (Talu, 2019). Kentlerde iklim değişikliği ile mücadele ve emisyon azaltımı kapsamında, doğa temelli çözümler ve yeşil altyapılar (kentlerdeki farklı tipteki yeşil alanlar, ormanlar, sulak alanlar, bataklıkları vb.) gibi stratejiler etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kentlerde sel, taşkın ve kuraklık gibi afetlerin önlenmesinde su yönetimi önemlidir. Yağmur suyunun yönetimi, taşkın parkları, bitkilendirilmiş yağmur suyu hendekleri, geçirgen yer kaplamaları, yeşil kaldırımlar, yeşil çatılar, yeniden doğal hâline kavuşturulan su kanalları, yağmur bahçeleri ve kent ormanları gibi yeşil altyapı uygulamaları ile kentlerin iklim afetlerine dirençlilikleri artırılmaktadır. Kentlerde iklim değişikliğiyle mücadele bağlamında bir diğer strateji olan yeşil enerji dönüşümünün gerçekleştirilmesi, çevrenin yanı sıra ekonomik ve sosyal açıdan da önemlidir. Kentlerde enerji etkin binaların yapımı, yenilenebilir enerjinin ve elektrikli araçların kullanımı ile 2030 yılına kadar 24 milyon yeni iş imkânının oluşması beklenmektedir. Kentlerde, kaynakların etkin ve verimli kullanımı, dögüsel ekonomi ve atık yönetimi kapsamında, sıfır atık uygulamalarının yaygınlaştırılması önemlidir. İklim dirençli kentleşme için yeşil ulaşım bir diğer önemli strateji başlıdır. Gürültü, hava kirliliği ve sağlık sorunlarıyla mücadelede yaya, bisikletli ulaşım ve mikromobilite seçenekleri; toplu taşıma araçları ile yerel servis ve iş imkânlarına erişimin sağlanması önemlidir (Tuğaç, 2022).

Kentlerde iklim değişikliği ile mücadele için toplumun, karbon ayak izinin azaltılması konusunda bilinçlendirilmesi ve iklim değişikliğine bağlı afet risklerine karşı hazırlanması gerekmektedir. İklim değişikliği, biyoçeşitlik vb. konularda üniversiteler, araştırma ve sivil toplum kuruluşları tarafından geliştirilen eğitim içerikleri kamu kurumları ile iş birliğinde yaygınlaştırılmalıdır. Uyarlık sınavı olarak adlandırılan iklim değişikliğine karşı etkin mücadele için eğitimlere önem verilmelidir.

1.11. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE TARIMA ETKİSİ

İklim değişikliğinin tarımsal ürün ve karasal gıda üretimi üzerindeki olumsuz etkileri olumlu etkilerinden daha açık ve yaygındır. Pozitif etkiler bazı yüksek enlem bölgelerinde belirgindir. Aşırı iklim olayları sonrasında anahtar üretim bölgelerindeki hızlı gıda ve tahıl fiyatı artışlarının gerçekleştiği dönemler belirgindir ve bugünkü pazarların diğer etmenlerin yanı sıra iklim ekstremelerine karşı da duyarlı olduğunu göstermektedir. Aşırı iklim olaylarının bazıları, insan kaynaklı küresel iklim değişikliğinin ve onun en önemli göstergesi olan küresel ısınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İklimsel eğilimler hem tatlı su hem de deniz ortamlarında hasat edilen su türlerinin bolluk ve dağılışı desenleri ile Dünya'nın farklı bölgelerindeki su kültürü üretim sistemlerini etkilemektedir. Tüm bu etkilerin özellikle bazı gelişmekte olan tropikal ülkelerdeki etkilenebilir toplumlar açısından besin ve gıda güvenliği üzerindeki olumsuz etkilerinin süreceği beklenmektedir. Bazı bölgelerdeyse, sucul gıda üretimine daha uygun koşullar ortaya çıkabilecektir. Bazı çalışmalar, günlük en yüksek hava sıcaklıkları ya da günlük yüksek sıcaklık ekstremeleri 30°C ve üstüne çıktığında ürün rekoltelerinin ciddi bir negatif etkilenebilirliği olduğunu belgelemiştir. Bu düzeydeki etkilenebilirlik durumları birçok ürün ve bölge için tanımlanmakta ve bu durumun büyüme mevsimi boyunca etkili olması beklenmektedir. Ayrıca pek çok çalışmada sıcaklık eğilimlerinin iklim değişikliğinin alt kıtasaldan küresel ölçeklere kadar geniş bir coğrafi dağılışıta ürün rekolteleri üzerindeki geçmiş ve gelecek etkilerinin saptanması açısından da önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Tropikal ve ılıman iklim bölgelerindeki buğday, pirinç ve darı gibi ana ürünler açısından, yerel hava sıcaklığı 21. yüzyılın son dönemlerine göre 2°C ve daha fazla arttığında uyum olmaksızın iklim değişikliği üretimi negatif olarak etkileyecektir. Öngörülen etkiler ürün ve bölgeler ile uyum senaryolarına göre değişir. Örneğin 20. yüzyılın son dönemiyle karşılaştırıldığında, 2030-2049 dönemi için gerçekleştirilen kestirimlerin yaklaşık %10'u ürün rekoltelerinde %10'dan daha fazla artış gösterirken, kestirimlerin yaklaşık %10'u %25'ten daha fazla rekolte kaybının olacağını göstermektedir.

2000'li yıllardan beri gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre iklimdeki ve CO2 birikimindeki değişiklikler, tarımsal üretim açısından önemli ve istilacı türlerin dağılımını etkileyecek ve rekabet artışına yol açacaktır. Atmosferdeki artan CO2 birikimi, CO2 gübrelmesinden (atmosferdeki birikimi Sanayi Devrimi'nden beri hızla artmakta olan fazla CO2'nin neden olduğu fotosentez oranındaki artış) sorumludur, bazı herbisitlerin (yabani ya da yabancı ot ilaçları, kimyasalları) etkisinde azalmaya neden olabilecektir. İklim değişikliğinin hastalıkların gıda üretimi üzerindeki baskısına ilişkin etkileri belirsizliğini korumaktadır. Zararlı hastalıkların coğrafi dağılım desen ve aralıklarındaki değişiklikler belirgin olmasına karşın, hastalık şiddetindeki değişiklikler daha az belirgindir.

1.12. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA AMAÇLARI VE İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ

Sürdürülebilir kalkınma, insan ile doğa arasında denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân verecek şekilde bugünün ve geleceğin yaşamını ve kalkınmasını programlama anlamını taşımaktadır. Sürdürülebilirliğin bir kavram olarak tarım, ormanlar ve balıkçılık gibi yenilenebilir kaynaklar konusunda ortaya çıktığı görülmektedir (Bozdoğan, 2010). Sürdürülebilir kalkınma çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutları olan bir kavramdır.

Yirminci yüzyılın ortasına kadar kaynakların paylaşımı için iki dünya savaşı yaşayan insanlık, bir yandan DDT (Dikloro Difenil Trikloroetan) gibi tarım ilaçlarının kullanımı ile çevreye ve insan sağlığına; diğer yandan nükleer silahların kullanımı ile yeryüzünün tamamına zarar verebileceğini 1960'lı yıllarda anlamıştır. Çevre sorunları konusunda iş birliğine yönelik ilk kapsamlı düzenlemeler 1970'li yıllarda uluslararası boyuta ulaşmaya başlamıştır.

Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk kez, 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'na hazırlanan Brundtland (Ortak Geleceğimiz) Raporu'nda "*Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma*" olarak tanımlanmıştır (Yücel 2016). 2000 yılında toplanan Bin Yıl Zirvesi'nde ilan edilen BM Binyıl Kalkınma Hedefleri'nin temel amacı aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak olmuştur.

2012 yılında gerçekleştirilen, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'nde, küresel ölçekte sürdürülebilir yaşama engel oluşturan sorunlar, ülkelerin kendi ulusal koşulları çerçevesinde ele alınmış ve görüşmeler 2015 yılına kadar sürmüştür. Eylül 2015'te Dünya hükümetleri, 2030 yılına kadar büyük sorunlarını çözmek ve ülkelerin sürdürülebilir gelişmesine katkıda bulunmak üzere anlaşmaya varmıştır. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (BM SKA) olarak belirlenen 17 amaç, 169 hedef ve 247 gösterge, gezegenin ve tüm canlıların sağlıklı bir şekilde varlıklarını sürdürebilecekleri bir sistemin oluşturulması temeline dayanmaktadır. SKA'lar; yoksulluğu ortadan kaldırmak, gezegenimizi korumak, tüm insanların barış ve refah içerisinde yaşamasını sağlamak için evrensel bir eylem çağrısıdır [17].

BÖLÜM 2

1. ÇEVRE EĞİTİMİ

1.1. HAVA, SU, TOPRAK KİRLİLİĞİ VE ÇEVRE KİRLİLİĞİNİN KONTROLÜ

İnsanlar yaşadıkları çevrede çeşitli değişiklikler oluşturmaktadır. Bu değişiklikler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Bu olumsuzlukların başında çevre kirliliği gelmektedir. İnsan faaliyetleri sonucunda doğanın ve yaşam alanlarının kirlenmesine çevre kirliliği denir. Çevre kirliliğinin birçok çeşidi vardır. En çok bilinen kirlilik çeşitleri; hava kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliğidir.

Sanayileşme, kentleşme ve insanların yaşam kalitelerini artırmak için yaptıkları çeşitli etkinlikler, hava, su ve toprak kirliliğinin temel nedenleri arasında olup doğal yaşama ve canlı çeşitliliğine zarar vermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre dünyada her yıl 10 kişiden 9'u hava kirliliğine bağlı olarak hayatını kaybetmektedir. Hava kirliliği; ısınma, motorlu taşıt kullanımı, endüstriyel üretim nedeniyle sanayiden kaynaklanmaktadır. Hava; fabrika bacalarından salınan zehirli gazlar, taşıtların egzozlarından havaya yayılan zararlı gazlar, taş ocaklarından çevreye yayılan tozlar ve kalitesiz kömür kullanımı sonucunda bacalardan yayılan zararlı gazlar (hava kirleticileri) nedeniyle kirlenmektedir.

Özellikle fosil yakıtların yanması ya da fosil yakıtların verimli kullanılmaması/yakılmaması neticesinde hava kirliliği yüksek konsantrasyonlara (birikimlere) ulaşabilmektedir. Karbonmonoksit, kükürtdioksit ve azotoksitleri gibi partikül maddeler hem çevre kirliliğine hem de insan sağlığı üzerinde solunum ve kalp yetmezliği gibi hastalıklara neden olmaktadır. Hava kirliliği ile ilişkili olarak 70'li ve 80'li yıllarda küresel ölçekte asit yağmurları gündeme sıkça gelmiştir. Asit yağmurlarını oluşturan en önemli etmen, var olan kükürtdioksit ve azotoksitlerin özellikle enerji kaynaklarından açığa çıkan emisyonların atmosferde yapı değiştirilmesi, havadaki nem (su buharı, bulutlar) ya da doğrudan yağışla kimyasal tepkimelere girerek yeryüzüne inmesi hem tatlı su kaynaklarında hem de tüm alıcı ortamlarda mevcut ekosistemi olumsuz olarak etkilemesidir (Arı, 2022).

Diğer bir çevresel kirlilik su kirliliğidir. Su kirliliği, zararlı maddelerin akarsu, nehir, göl, okyanus gibi su kaynaklarımızı kirlenmesi ve suyun kalitesini düşürmesidir. Sulara karışan toksik maddeler insan ve çevre sağlığı için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Su kirliliği; genel olarak enerji, endüstriyel ve tarımsal faaliyetler ile sanayi ve evsel atıklardan kaynaklanabilmektedir. Kanalizasyon ve kirliliği fabrika atık sularının arıtılmadan akarsu ve denizlere boşaltılması, evlerden ve sanayi kuruluşlarından çevreye bilinçsizce atılan atıklar (deterjan ve sıvı yağ gibi), hava kirliliği sonucunda havaya karışan zehirli gazların, yağışlarla birlikte yeryüzüne inmesi sonucu yer üstü ve yer altı sularına karışması, petrol taşıma tankerlerinin ve gemilerin denizlere petrol sızdırması ve zehirli atık taşıyan varillerin okyanus diplerine atılması gibi etmenler su kirliliğine neden olmaktadır. İnsan etkinlikleri ile hem yer altı hem yüzey suları kirlenmektedir. Bu kirliliğe iklim değişikliğinin olumsuz etkileri de eklendiğinde bozulan su döngüsü ile hem su kalitesi kötüleşmekte hem de su varlığı/tutarı azalmakta; tatlı su kaynaklarının azalmasıyla birlikte kullanılabilir temiz su kaynakları da tükenmektedir. Özellikle evsel, endüstriyel ve tarımsal faaliyetlerde kullanılan suyun arıtılmadan alıcı ortamlara deşarj edilmesi, çevresel kirlilik ve sağlık sorunlarının yanı sıra, ekonomik kayıplara neden olmaktadır. 2021 yaz aylarında Marmara Denizi'nde ortaya çıkan müsülaj sorunu, kirliliği ve atık suların arıtılmadan alıcı ortama deşarj edilmesinden kaynaklanmaktaydı (Arı, 2022). WWF (Dünya Doğayı Koruma Vakfı) tarafından plastik atıklar konusunda hazırlanan bir rapor, Akdeniz'in bir "plastik denizi" olma riski ile karşı karşıya kaldığını vurgulamaktadır (WWF, 2018). BM SKA'ların 14.'sü olan "Suda Yaşam Amacı" sürdürülebilir kalkınma için okyanusların, denizlerin ve deniz kaynaklarının korunması çağrısında bulunmaktadır.

Okyanus ve deniz sağlığının ve biyoçeşitliliğinin korunması için Birleşmiş Milletler, bilim ve iş dünyasını, sivil toplumu ve politika yapıcılarını ortak araştırma ve teknolojik yenilik programı etrafında harekete geçirmek ve okyanus bilimlerindeki uluslararası iş birliğini artırmak üzere 2021-2030 dönemini Uluslararası Okyanus Bilimleri On Yılı olarak ilan etmiştir [20, 21].

Diğer bir çevresel kirlilik toprak kirliliğidir. Toprak, en önemli doğal kaynaklardan biri olup toprağın tarım dışı amaçlar ile kullanılması, ağır metallerle kirlenmesi ve erozyon sonucu oluşan etkilerle kayıplara uğramasıyla verimi düşmekte ya da toprak yok olmaktadır. Kaybedilen toprakların ise yeniden kazanılması çok zordur. Toprağın 1 cm'lik üst tabakası, ancak birkaç yüzyılda oluşabilmektedir. Dünyadaki toprakların ancak 1/10'unda üretim yapılabilir. Toprak kirliliği, temizlenmesi en zor, bazen de hiç mümkün olmayan tehlikeli bir ortam teşkil etmektedir. Toprak kirliliği, katı ve sıvı atıkların çevreye bilinçsizce atılması, tarım ilaçlarının bilinçsizce kullanılması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Özellikle tarımdaki kimyasal gübre veya tarım ilaçlarının kullanılması, toprak kirliliğini tetikleyebilmektedir. Bununla birlikte belediye ve evsel nitelikli atıklar veya kullanılmayan malzemeler de toprak kirliliği üzerinde bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Verimli tarım arazilerindeki depolamalar, tarım arazilerinin tarım dışı faaliyetlerde kullanılması da toprak kirliliğine neden olmaktadır. Sanayiden kaynaklanan atıklar, atık sular, sanayinin atık suları ve sanayinin kanalizasyonu da eğer arıtılmadan karasal ekosistemlere deşarj ediliyorsa toprak kirliliği tetiklenebilmektedir. Diğer taraftan atık su arıtma tesislerindeki arıtma çamuru veya arıtma çamurunun beraberinde getirdiği diğer yan ürünler eğer alıcı ortam üzerinde yeterince analiz edilmeden depolandıysa bu durum da toprak kirliliğine ve arazi kirliliğine neden olabilmektedir. Kömür madenciliği ya da petrol arama, doğal gaz arama faaliyetleri de toprak kirliliğine, arazi kirliliğine neden olmaktadır (Arı, 2022).

İklim değişikliğinin toprak üzerinde önemli etkileri vardır ve arazi kullanımı ile topraktaki değişimler de iklim değişikliğini hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Sağlıklı toprakların yanı sıra sürdürülebilir bir arazi ve toprak yönetimi olmadan iklim değişikliği ile mücadele ve gıda üretimi mümkün görünmemektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) dünya toprağının üst 30 cm'sinin tüm atmosferden neredeyse iki kat daha fazla karbon içerdiğini tespit etmiştir. Havadaki karbondioksiti yakalama kabiliyeti açısından toprak, okyanuslardan sonra en büyük ikinci doğal karbon yutağıdır. Bu gerçekler yalnızca gıda üretimi için değil aynı zamanda iklim değişikliği ile mücadele konusunda sağlıklı toprakların önemini göstermektedir [22].

1.1.1. Kirliliğin Kontrolü

Kirliliğin kontrolü, mevzuat, düzenleme ve teknolojiler ile mümkündür. Okyanuslar, denizler, atmosfer, ormanlar, sulak alanlar vb. alıcı ortama verilecek atıklar ve emisyonlar açısından kirlilik standartları önemlidir. Kirlilik için yasal standartların oluşturulması, bu standartlara uyumun denetlenmesi ve ölçümlenmesi, uymayanlara cezai yaptırımların uygulanması sağlanmalıdır. Standartların yanı sıra iktisadi araçların kullanımı ile çevresel kirliliği azaltacak politikaların geliştirilmesi mümkündür. Cezai işlemler, düzenlemeler, vergiler, emisyon veya karbon ticareti gibi araçlar kullanılabilir. Hem vergide hem de emisyon ticaretinde iki önemli unsur bulunmaktadır. Birincisi, emisyon veya çevresel kirliliğin salımı yapılan sektördeki durumunun saptanıp izlenmesi ve piyasa değerinin oluşturulmasıdır. İkinci; emisyon ticareti, emisyon vergileri gibi araçların oluşturulmasında çevresel kirliticiler için öncelikle verilerin sağlıklı toplanması, hukuki yapının da bu düzenlemelere uyumlanması ve yaptırımların uygulanması önemlidir (Arı, 2022).

1.2. ATIK YÖNETİMİ VE SIFIR ATIK

Dünya madde açısından bakıldığında kapalı bir sistemdir. Bir başka deyişle Dünya'da bulunan kaynaklar sınırlıdır. Kaynaklar tükendiğinde yenisini bulmak mümkün değildir. Dünya'da çoğu element kullanabileceğimizden çok daha fazla miktarda bulunur ancak tüm yer kabuğuna dağılmış olan bu elementleri ve bileşiklerini çıkartıp kullanıma hazır hâle getirmek çok masraflıdır. Bu nedenle "Dünya'nın kaynakları sınırlıdır." denmektedir.

Sınırlı kaynakların gelecekteki bir teknoloji ile sınırsız hâle getirilmesi de pek mümkün görünmemektedir [24].

Dünya'nın sınırlı kaynaklarına artan talepler ve sürdürülebilir bir hayat için sıfır atık yaklaşımına şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede dünyada ve Türkiye'de "sıfır atık bilinci" gittikçe yaygınlaşmakta, çeşitli uygulamalar hayata geçirilmektedir. Zira nüfusun hızla artması, şehirleşme ve tüketim maddelerinin çeşitlenmesi ile atık miktarı artmakta ve çevre üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Doğaya bırakılan atıklar, doğa tarafından bir süre sonra temizlenebilse de atık miktarı arttıkça doğanın kendini temizleme gücü azalmakta; biriken atıklar çevreyi olumsuz etkilemektedir.

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'ndan Açlığa Son (SKA2), Nitelikli Eğitim (SKA4), Temiz Su ve Sanitasyon (SKA6), Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar (SKA11), Sorumlu Üretim ve Tüketim (SKA12), İklim Eylemi (SKA13), Sudaki Yaşam (SKA14) ve Karasal Yaşam (SKA15) Amaçları, atık yönetimi ve sıfır atık konusu ile doğrudan ilgilidir. Bu kapsamda, küresel ölçekte ve her ülkede, 2030'a kadar, atık oluşumunu önleme, azaltma, geri kazanım ve tekrar kullanım yollarıyla atıkların en aza indirilmesi, gıda kayıplarının azaltılması, kişi başına düşen yiyecek israfının yarıya düşürülmesi, açlığın dünyanın her yerinde sonlandırılması, doğal kaynakların sürdürülebilir yönetiminin ve verimli kullanımının sağlanması gerekmektedir.

Johan Rockström öncülüğünde bir grup bilim insanının 2009 yılında yayımladığı "Gezegeğin Sınırları: İnsanlık İçin Güvenli Alanı Araştırmak" isimli bilimsel makale, gezegenimizde yaşamın sürmesi için 9 kritik eşik belirlemiştir (Rockström, 2009). Bu eşikler; biyolojik çeşitlilik, iklim değişikliği, yeni kimyasallar, ozonun incilmesi, atmosferik aerosol yükselmesi, denizlerin asitlenmesi, biyojeokimyasal döngüler, tatlı su kullanımı, arazi kullanımıdır. Eşiklerden 5'i henüz hâlâ güvenli sınırlar içindeyken iklim değişikliği, biyosfer bütünlüğü ve biyolojik çeşitlilik kaybı, biyojeokimyasal döngülerin bozulması ve değişmesi ve arazi kullanımında yapılan değişiklikler olarak belirtilen 4 eşik aşılmıştır [25]. Gezegeğin aşılın sınırlarını eski düzeylerine döndürmek için hükümetlerden özel sektöre, sivil toplum kuruluşlarından bireylere kadar herkese önemli görevler düşmektedir. Sıfır Atık, aşılın eşiklerin geriye döndürülmesi veya en azından durdurulmasına doğrudan katkı sağlayabilecek eylemlerden biridir.

Doğa insanların tüketim hızına yetişememekte; ortaya çıkan kirlilikleri temizleyememektedir. Çevreyi kirleten atıklar, gaz, sıvı ve katı hâlde bulunabilmektedir. Örneğin günümüzün en büyük sorunlarından biri olan ve katı atık kategorisinde değerlendirilen plastik atıklar kontrolsüz bir artış içindedir. Deniz kirliliğinin %80'i karasal kirleticilerden oluşmaktadır. Barselona Sözleşmesi kapsamında yapılan çalışmalar, Akdeniz Havzası'nın günde yaklaşık 730 ton plastik ile kirlendiğini ortaya koymaktadır, Plajlardaki deniz atıklarının % 60'ı, tek kullanımlık plastiklerden oluşmaktadır [26]. Veriler denizlerdeki güncel plastik oranının 150 milyon tondan fazla olduğunu belirtmektedir. Bu atıklar denizlerde yaşayan canlıların yaşamını ve suyun temizliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde doğaya atılan plastik maddeler de uzun yıllar kaybolmadığı için toprak kirliliğine neden olmaktadır. Sanayi tesisleri, taşıtlar ve diğer alanlarda fosil yakıt kullanımı, gaz atıklarının en büyük sebepleri arasındadır. Gaz atıkları başta hava kirliliği olmak üzere küresel ısınma, bitki örtüsünün zarar görmesi, istenmeyen kokular ve yangınlarla çevreye zarar vermektedir (Arı, 2022).

"Sıfır Atık"; israfın önlenmesini, kaynakların daha verimli kullanılmasını, atık oluşum sebeplerinin gözden geçirilerek atık oluşumunun engellenmesi veya en aza indirilmesi, atığın oluşması durumunda ise kaynağında ayrı toplanması ve geri kazanımının sağlanmasını kapsayan atık yönetim felsefesi olarak tanımlanan bir hedeftir (Sıfır Atık, 2017) [27]. Sıfır atığın temeli atık oluşmadan önce atık oluşumunu önlemek; atık üretmemektir. Doğada bir canlının atığı diğer bir canlının besinidir. Atık kavramı modern yaşamın yarattığı bir kavram olup doğa için geçerli değildir. Sistemler doğru kurulduğunda doğanın bir parçası olan insanların fazla atık üretmeden yaşaması mümkündür. İsrafi azaltmak ve çevreyi korumak amacıyla Türkiye'de 2017'den beri Sıfır Atık başlığını taşıyan bir atık politikası yürütülmektedir. Sıfır atık politikası kapsamında israfın önlenmesi, kaynakların daha verimli kullanılması, atık miktarının azaltımı ve oluşan atığın geri dönüştürülmesi amaçlanmaktadır.

Sıfır Atık anlayışı, tüketicilerin tüketim alışkanlıklarını, atık oluşumuna sebep olan tüketimlerini gözden geçirmelerini, atık çıkarmanın azaltması ve atıkları değerlendirme konusunda insanlara yeni bir bilinç kazandırmayı hedeflemektedir. İlk sıfır atık uygulaması Cumhurbaşkanlığı Külliyesi ile Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığında başlamış; ardından kamu kurumları başta olmak üzere limanlar, havaalanları, otogarlar, tren garları, eğitim kurumları, alışveriş merkezleri, hastaneler ve turizm tesisleri gibi kalabalıkların yoğun olduğu noktalarda adım adım proje yaygınlaştırılmıştır. 2017'den bu yana, "Sıfır Atık Yönetim Sistemi"ni uygulamaya başlayan kurum ve işletme sayısı 140 bine ulaşmıştır. Projenin hayata geçirilmeye başlandığı 2017'den 2022 yılı Ocak ayına kadar geçen sürede toplam 24.2 milyon ton geri kazanılabilir atık ekonomiye kazandırılmıştır. Bunun 16,5 milyon tonunu kâğıt-karton atıkları oluşturmuştur. 4,1 milyon ton plastik, 1,7 milyon ton cam, 0,4 milyon tonun metal atıktan ekonomik kazanç elde edilmiştir. Geri dönüşümü sağlanan atıkların 1,5 milyon tonu da organik ve diğer geri dönüştürülebilir atıklardan oluşmuştur. Projenin ilk başladığı 2017 yılında geri kazanım oranı yüzde 13 olup halkın da bilinçlenmesiyle 2020 yılında bu oran %22,4'ye yükselmiştir. 2023 hedefi ise bu oranı yüzde 35'e kadar çıkarmaktır [28, 29]. Sıfır Atık Projesi kapsamında devam eden "Sıfır Atık Mavi" çalışması ile deniz ve kıyıların korunması da ulusal bir öncelik hâline getirilmiştir [30]. Sıfır Atık Mavi Hareketi, denizlerin, akarsuların, göllerin korunması için Türkiye'nin deniz koruma seferberliğidir [31].

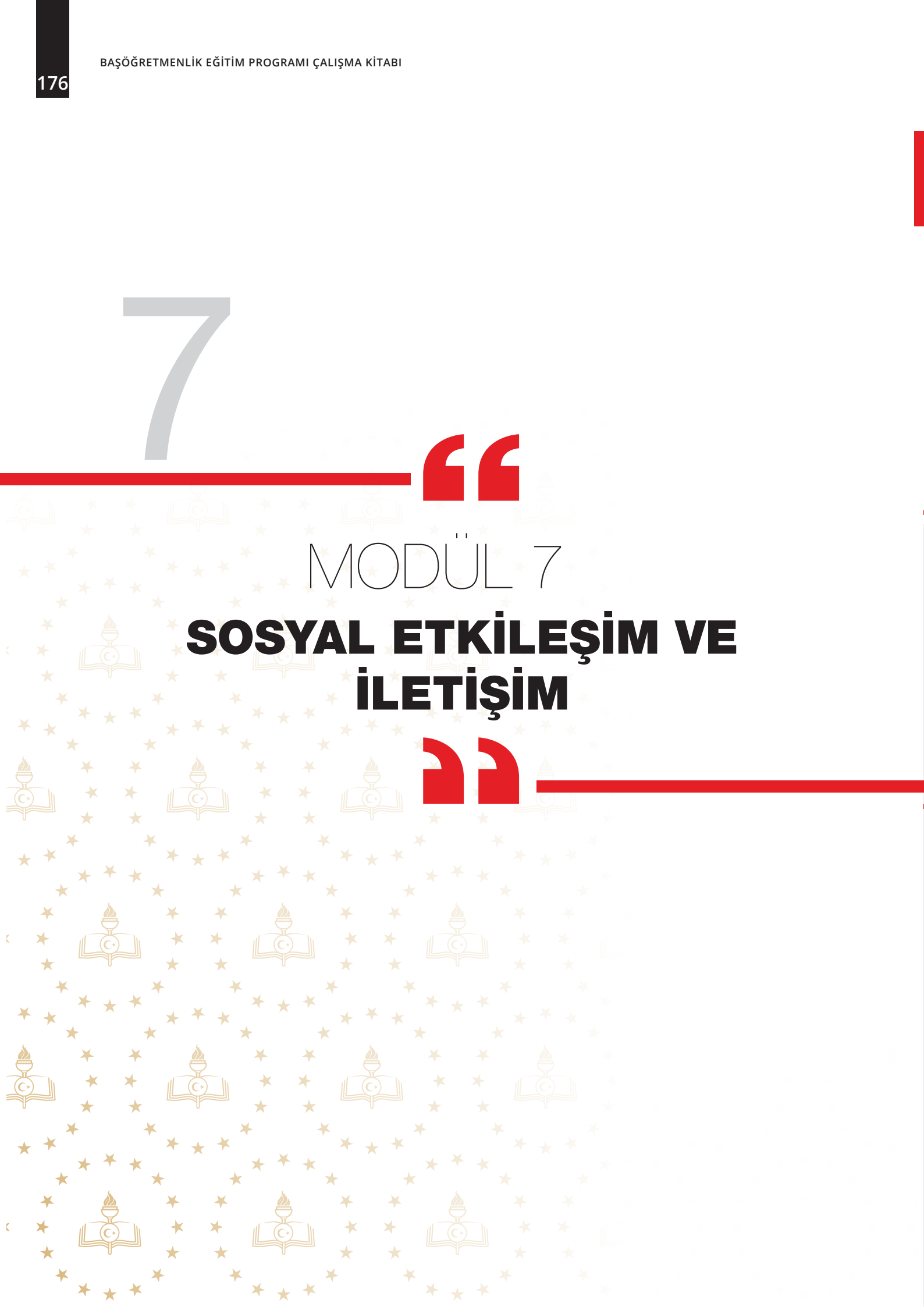
Özetle, tüm sektörlerde, kamu kurum ve kuruluşlarında, iş dünyasında, yerel yönetimlerde, sıfır atık yaklaşımının temel alınması ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanması ile atık oluşumunun önlenmesi, kaynakların verimli kullanılması, temiz üretim teknolojileri ile üretim yapılması, israfın önüne geçilerek maliyetlerin azaltılması, çevresel risklerin azalması, kurumlarda "çevre ve duyarlı tüketici" bilincinin gelişmesi, çevreci kurumların saygınlığının artması, atmosfer, hava, su ve toprak kirliliğinin ve iklim değişikliğine bağlı sorunların daha düşük maliyetler ile önlenmesi mümkündür. Sıfır atıkta en önemli etken, tüm paydaşların iş birliğiyle çalışmalarının gerçekleştirilmesidir. Bu noktada etkin ve verimli eğitim ile farkındalık çalışmaları tüm paydaşlarla birlikte yürütülmelidir.

7



MODÜL 7

SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM



BÖLÜM 1

1. SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM

1.1. İLETİŞİMİN ÖNEMİ VE İLETİŞİM BECERİLERİ

İletişim kavramı; iknayı, etkilemeyi, duygu ve düşüncelerin aktarılma sürecini, ortak algılamayı ve paylaşmayı içerir. Bu kavram ortaya konulduğundan beri dönüşmeye, değişmeye devam etmektedir.

Farklı iletişim tanımlarının bazıları şunlardır (Kaya, 2011):

- Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması ve haberleşmedir.
- İletişim, insanların çevreyi etkileyebilme, varlığını ifade edebilme, amaçlarını gerçekleştirebilme ve gereksinimlerini karşılayabilme aracı olarak tanımlanabilir.

Kişiler arası iletişimde en az iki kişi vardır. İletişim tek yönlü değil, karşılıklıdır iletişim hem psikolojik hem de sosyal/kültürel bir olgu ve süreçtir.

1.2. İLETİŞİMİN ÖGELERİ VE SÜREÇLERİ

1.2.1. Program Değerlendirme Süreci

İletişimin kaynak, hedef, mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört ögesi vardır. Bu ögeler etkileşimsel iletişim modeli ile açıklanmaktadır.

Kaynak ve hedef: Kişiler arası iletişimde kaynak mesajı gönderendir. Gönderilen mesaj karşıdaki kişiye ya da kişilere olabilir. Hedef mesajı alır, anlamlandırır ve kaynağa farklı bir mesaj gönderir. Bu bir döngüye benzer ve roller sürekli değişir. İletişim sürecinde sahip olunan rollere göre de iletişim kurulur.

Mesaj-ileti: İletişim sürecinde hedefe iletilmek istenen her şey mesajdır. Mesaj; hedeften kaynağa, kaynaktan hedefe gelen anlamdır. Mesaj birçok ögeyi de içinde barındırır.

Kanal: İletişim sürecinde kişiler karşılıklı mesajlarını farklı yollarla iletirler. Söz, beden dili ve yazı bu yollardan bazılarıdır. Sessiz kalma da kişiler arası iletişimde bir mesaj ve mesajın iletimi olabilir. me olarak adlandırılmıştır.

1.2.2. İletişim Süreçleri

Kodlama, kod açma ve yorumlama, geri bildirim ve gürültü iletişim süreçlerini oluşturur.

Kodlama: Mesajın işaret hâline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve simgeler arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod denir. En çok kullanılan kod sistemi dildir. Bu kodlar kültürden kültüre değişebilen öğeleri de kapsayabilir. Kodlama ise mesajın içeriğinin kod simgelere dönüştürülmesidir.

Kod açma ve yorumlama: Kod açma, kaynaktan gelen mesajın içeriğinin alınıp çözümlenmesi, anlamın anlaşılmasıdır.

Geri bildirim: İletişim sürecine sistem yaklaşımı ile bakıldığında geri bildirim kişiler arası iletişimdeki işlevi karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test etmektir. Geri bildirim olmadığında iletişimin sağlıklı kurulup kurulmadığını bilinemez, bu nedenle de sürecin olmazsa olmazdır. Geri bildirim bir söz, jest ve mimik gibi bir beden hareketi de olabilir.

Gürültü: Kaynaktan çıkan mesajın hedef tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen şey gürültüdür. Gürültü kişilerin birbirini duyabilmesini engeller. Mesafe, ortamdaki gürültü ya da her türlü fiziksel engel gürültü olarak tanımlanabilir.

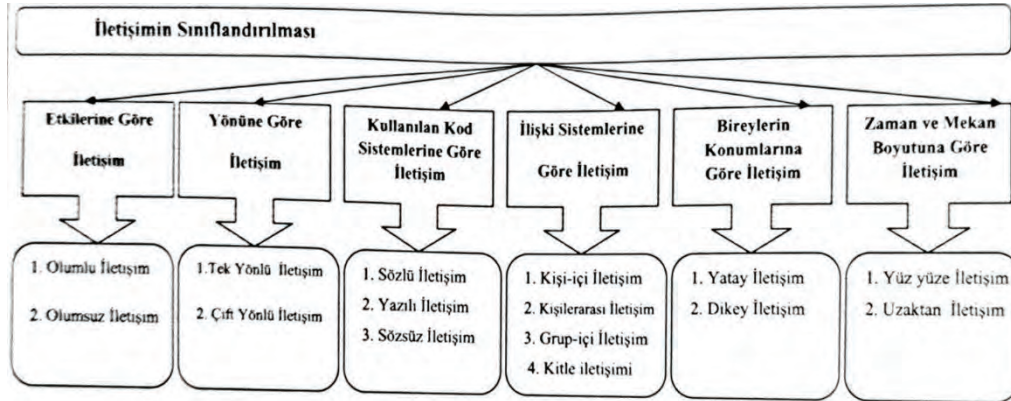
Bu süreçte kişilerin birbirini nasıl algıladıkları ve nasıl duydukları da önemlidir. Aynı dilde konuşulsa da zaman zaman bireyler birbirlerini duyma ve anlama sürecinde iletişimsizlik yaşayabilirler. Bu nedenle ortak dili kullanmak; yaşa, gruba ve kültüre ilişkin özellikleri bilmek iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için önemlidir.

1.3.İLETİŞİMİN İŞLEVLERİ

İletişim daha önce de belirtildiği gibi hem bireysel hem toplumsal hem de kültürel işlevleri olan bir süreçtir. İletişimin bireysel işlevi, insanın sosyal bir varlık olması ve iletişim kurma ihtiyacında olmasıyla açıklanabilir. Bu ihtiyaç ilişki kurma işlevi olarak da tanımlanabilir. Bu ihtiyacın giderilmesi sayesinde insan sosyal ve kültürel bir varlığa dönüşebilir. Anne karından yaşamın sonuna kadar aile, okul ve toplumdaki bireylerle kurulan iletişimin niteliği ve verdiği mesajlar bireylerin kendilerini ve etrafındakileri anlamalarında etkindir. Duygu ve ihtiyaçlarını dile getirmek, bildiklerini aktarmak ve öğrenme ancak nitelikli bir iletişimle sağlanabilir. Bireylerin kendisiyle ya da başkalarıyla yaşadığı çatışmalara sağlıklı ve etkili kurulamayan bir iletişim süreci de neden olabilir. İnsanın diğer bir temel ihtiyacı paylaşmadır. Duygu, düşünce ve ihtiyaçların paylaşılma ihtiyacı iletişimin bireysel işlevleri arasında sayılabilir. Bu işlevleri yerine getiremeyen bireylerde sağlık problemleri görülebilir. Çünkü bu işlevler aynı zamanda insanın en temel ihtiyaçlarıdır. İletişimin toplumsal işlevleri arasında sosyalleşme, bilgi sağlama, bilginin aktarılması ve paylaşılması sayılabilir. Kültür, toplumdan topluma ve kuşaktan kuşağa sözlü ya da sözsüz kurulan iletişim sayesinde aktarılır. Bu da iletişimin toplumsal işlevleri arasında sayılabilir.

1.4.İLETİŞİMİN SINIFLANDIRILMASI

Yönüne, kullanılan koda, ilişki sistemlerine, bireylerin konumlarına ve zaman ve mekâna göre iletişim sınıflandırılmıştır. Olumlu iletişim; iletişimin niteliğini artırabilir, içinde ima ya da işneleyici söz barındırmaz. Kaya'ya (2011) göre iletişim Şekil 1'de yer aldığı gibi sınıflandırılabilir.



Şekil 1: İletişimin Sınıflandırılması

Okulda ve sınıflarda istenilen iletişim olumlu ve çift yönlü olmalıdır. Okullarda tek yönlü iletişim olduğunda okul yöneticisinin okulda olan herkesle kurduğu iletişim aşağıdan yukarı olacaktır. Sınıfta da bu durum yaşandığında öğretmen gücü temsil edecek ve öğrencilerle iletişimini bu yönlü kuracaktır. Böyle bir sınıfta öğrencilerin merak ettiklerini sormaları, anlamadıklarını dile getirmeleri oldukça zor olur. Öğretmen sürekli aktif, öğrenci pasif olur. Pasif olan öğrencinin sınıfta istenmeyen davranışları gösterme olasılığı daha da artabilir. Bu sınıf yönetiminde farklı sorunlara yol açabilir. Oysa çift yönlü iletişim olduğunda öğrencilerin anlamadığını dile getirme ve soru sorma becerisi gelişebilir. Olumlu sınıf ve okul iklimi ile öğrencilerin sosyal-duygusal güvenliği için de bu tarz bir iletişim gereklidir.

İletişim, kullanılan koda göre; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Sözlü iletişimde; kullanılan kelimeler, ses tonu ile beden dili öneme sahiptir. Kullanılan kelimeler aynı olsa bile ses tonu ve beden dili anlam kaymasına neden olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki sosyal etkileşimde sözsüz iletişim sözel iletişime oranla çok daha etkili olmaktadır. İnsanlar iletişim

sırasında anlamsal gerçekliği daha çok sözsüz kodlardan edinmektedir. Bu nedenle, iletişimde etkinlik açısından yapılan karşılaştırmalarda sözsüz kodların %55 oranla en etkin araçsallığı ortaya koyduğu saptanmıştır.

Buna karşın, sözel kodların etkililik oranı %7 olarak tespit edilirken ses tonunun %38 oranında etki yarattığı belirtilmektedir (İzğören, 2000). Duruş ve ses tonu alaycı, ima eden ya da sağlıklı kurulan bir iletişimin göstergesi olabilir.

Yazılı iletişim; mektuplar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirimleri, elektronik ortamlarda gönderilen çeşitli yazılı mesajları içerir. Yazılı iletişim sayesinde gönderici ve alıcının mesajları tekrar okunabilir aynı zamanda belgelerin saklanabilir olması sebebi ile hatalar en aza indirilebilir.

Yazılı ve sözlü iletişim arasındaki farklar:

- Yazılı iletişimde, sözlü iletişimde olduğu gibi seslendirmenin, tavır, jest ve mimiğin sağlayacağı etkiler söz konusu değildir. Bu nedenle yazı dilinin etkileyici biçimde kullanılması gerekmektedir.
- Sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları, söyleyiş bozuklukları dışında pek fark edilmez. Oysa yazılı iletişimde yanlış kullanılan bir sözcük okuyucunun hemen dikkatini çeker.
- Yazılı iletişimde, birtakım biçimsel kurallara uymak gerekir. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymak zorunluluğu vardır. Ayrıca yazılacak yazının türüne göre o türün kendine özgü biçim özelliklerini de bilmek gerekir.
- Yazılı iletişimde planlama, sözlü iletişime oranla daha çok önem taşır. Konuşma öncesi hazırlık yapılmış ve konuşma içeriği yazılmış olsa da konuşma sırasında akla gelen bir bilgiyi aktarabilir; dinleyicinin ilgisine göre konuşma planı değiştirilebilir.

İlişki sistemlerine göre kişinin kendisiyle kurduğu iletişim oldukça önemlidir. Bireylerin kendileri ile kurdukları iletişim ne kadar sağlıklı ise başkaları ile kurdukları iletişim de o kadar sağlıklı olacaktır. Bireylerin kendilerini iyi tanımaları, hangi güçlü özelliklere sahip olduklarını bilmeleri bu anlamda son derece önemlidir. Bunun için çok farklı araçlar vardır. Ailede başlayan ve eğitim hayatı boyunca devam etmesi istenen olumlu ve yapıcı bir geri bildirim sisteminin kurulması önemlidir. Bunun yanında duyguları ve ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri ortamların oluşturulması da oldukça önemlidir.

İki Amerikalı psikolog, Joseph Luft ve Harrington Ingham, 1950 yılında Johari Penceresi Modeli'ni geliştirerek insanın sosyal ilişkilerinde kendisi ile ilgili aktarımda bulunduğu alanlarının yanı sıra paylaşımında bulunmak istemediği alanları da ortaya çıkarmışlardır. Böylece kişilerin kendilerini tanımaları sağlanmış, başkaları tarafından da nasıl görüldükleri tanımlanabilir hâle gelmiştir. Bireyler Johari Penceresi'nde yer alan; açık alan, kör alan, gizli alan ve bilinmeyen alanları hakkında bilgi sahibi olabilir.

Şekil 2'de Johari Penceresi'nin alanları yer almaktadır.



Şekil 2: Johari Penceresi'nin alanları

Açık alan: Kişinin kendi tarafından da başkaları tarafından da bilinen alandır. Bu alanda insanlar umutlarını, beklentilerini ya da korkularını çekinmeden diğer insanlarla paylaşmaktadırlar.

Kör alan: Bu alan başkaları tarafından bilinen ancak kişinin bilmediği alanıdır. Başkalarının bir kişi hakkında edindiği izlenimlerle ilgilidir.

Gizli alan: Bu alan kişinin bildiği ancak başkalarının bilmediği alandır. Kişi, bilinçli olarak bazı yanlarını gizlemek istemektedir.

Bilinmeyen alan: Bu alan ise kişinin de başkalarının da bilmediği, karanlık alandır.

Bu alanların büyüklüğü kişiden kişiye değişmektedir. Burada kişinin kendini derinlemesine tanıması, başka insanların da aynı şekilde kişiyi tanıması önemlidir. Bunun farklı yolları vardır. Ailede ve okulda -eğitimin tanımından da kaynaklı olarak -gizil güçleri ortaya çıkarmak, kendini keşfetme süreci, birey olabilme gibi- bu yolların nasıl kullanılacağı ve kullanıldığında bireyin hem kendisi ile hem de başkalarıyla kuracağı iletişimin niteliği değişebilir. Burada önemli olan olumlu ve yapıcı bir geri bildirim sürecinin yürütülmesidir. Eğitim ile iletişim arasında bir bağ kurulması gerekirse eğitim bir etkileşimdir ve etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu sebeple okulda iletişim süreci hem eğitsel hem de yönetsel faaliyetler için temel bir gerekliliktir (Başaran, 1996: 63). Okul ortamlarında “formal” ve “informal” olmak üzere iki tip iletişim türü kullanılır. Formal iletişim, iletişimin kademeli olarak aşağı ve yukarı yönlü hiyerarşik aktarımıdır. İnfomal iletişim ise okullarda daha sık görülen kişi ve grupların tutumlarına bağlı olarak değişen ve okula dair düzensiz yaklaşımları olan bir iletişim türüdür. Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde okulların yapılarına bakıldığında okullarda informal ilişkilerin baskın olduğu ve hiyerarşinin görece az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda okullar bürokratik yapılar da değildir. Kamu ve özel okulların yapıları bu anlamda farklılaşabilmektedir.

Kişiler arası iletişim ve grup içi iletişim çift yönlü bir iletişimken kitle iletişimi tek yönlü bir iletişim olarak tanımlanabilir. Kitle iletişimin, topluma çeşitli konularda haber ve bilgi sağlama, bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunma gibi işlevleri vardır. İnternetin daha yaygın bir hâle gelmesiyle sosyal medyada kurulan iletişim de önemli bir hâle gelmiştir. Pandemi süresince kurulan iletişim daha çok çevrim içi kurulan iletişime dönüşmüştür. Yüz yüze gelemeyen herkes bir şekilde bu araçları kullanmayı öğrenmiş ve paylaşma ihtiyacı bu kanalla sağlanmıştır. Çevrim içi araçlarla kurulan ve yüz yüze olmayan iletişim bazen iletişim kazalarına ve iletişim engellerine neden olabilir. Telefonda ya da sosyal medya araçları ile kurulan iletişimde, iletişimin bazı öğeleri yer almadığından bu kazalar yaşanabilmektedir. Ayrıca burada kuşaklar arası farklılıklar da etken olabilmektedir. Teknoloji ve internetin kullanımıyla iletişim de dönüşüme uğramıştır. Daha hızlı ve anlık kurulan yazılı ya da sözlü iletişim de aynı şekilde yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Bu yanlış anlaşılmalarda; öğretmen-öğretmen, yöneticiler-öğretmenler, öğretmenler-veliler, veliler-okul yöneticileri arasında sağlıklı ve niteliksiz iletişimin olmasına neden olabilir. Burada bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri de önemli bir etken olabilmektedir.

1.5.İLETİŞİM BECERİLERİ

Beceri “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, mahareti” [Türk Dil Kurumu (TDK), 2023] olarak tanımlanmaktadır.

İletişim becerisi; kişinin kendisine ve diğer kişilere saygı duyması, empati, etkin dinleme, somutlaştırma, ben dilini kullanma, içten ve samimi olmayı kapsamaktadır.

Saygı duymak: iletişimin temelinde olan bir değerdir. Saygı, insanlara yalnızca insan oldukları için değer vermek, karşı tarafı olduğu gibi kabul etmektir. Saygı duymak; din, dil, ırk, sosyoekonomik durum, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi vb. gibi farklılıkları da kapsar. Özellikle sınıfta ve okulda kapsayıcı bir dili kullanmayı da içerir.

Empati: diğer bir iletişim becerisi olarak tanımlanabilir. Rogers, “Empatinin etkisini, birinin sizin hakkınızda peşin hüküm vermeden adınıza sorumluluk almaya veya sizi belli bir kalıba sokmaya çalışmadan dinlemesi gerçekten iyi hissettirir.” şeklinde açıklar. Empati, Rosenberg’e (2019) göre dünyayı yeni bir bakış açısıyla

yeniden algılayabilmeyi ve yola devam etmeyi sağlar. İletişim kazaları ya da engelleri nedeniyle çatışma yaşandığında bireylere söylenenlere, kişilere verilen değer doğrultusunda tepki verilebilir. Bazen bu davranış yaşanan sorunun nedeninin tam olarak ortaya koyulamamasına neden olabilir. Bu nedenle empati becerisini geliştirmek bireyi karşılaştığı tepkiyi kişiselleştirmekten koruyabilir. Kişiselleştirmek ve kalıp yargılar bireyi çatışmaya iten bir süreç olabilir. Empati becerisi kınlanlığı gösterebilmeyi, hayırı reddedilme olarak algılamadan duyulabilmesini sağlar.

Peki, empati becerisi nasıl kazanılır? Ersoy ve Köşger (2016)'e göre çocukların üç yaşından itibaren, diğer insanların düşüncelerinin kendi düşüncesinden farklı olduğu, herkesin kendine özgü bir perspektifinin olduğu, bir duruma farklı tepkiler verilebileceğini anlamaya başladıkları ve diğer çocukların sıkıntılarını anlayıp yardım ettikleri gözlenmektedir. Altı yaşından itibaren çocuk, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir. Bu yaşlarda çocuğun dil becerisi gelişmekte ve soyut düşünme düzeyi artmaktadır. Bu yeteneklerinin gelişmesi ile çocuk, daha uzak yerlerdeki insanların başlarına gelenleri de algılayabilir. On-on iki yaşlarındaki çocukların empati duygularını tanıdıkları kişilerin ötesine yaydıkları belirtilir. Çocuk, bu dönemde tanımadığı kişilere de empati duyabilir. Araştırmalar, çocuğa karşı sıcak ve destekleyici bir yaklaşım sergileyen ve rol modeli olan anne-babalar ile öğretmenlerin olumlu davranışlarının çocukların empati becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini ortaya koymaktadır. Empatiyi geliştirmek için kullanılan etkinliklerin içinde oyun ve drama yöntemlerinin kullanımı da yer alır. Rol değişimi, duygu ve ihtiyaçların dile getirilmesi empatiyi geliştirebilir. Yaratıcı drama tekniklerinin sınıf içerisinde kullanılmasının empatiyi geliştirdiğine dair araştırma sonuçları vardır. Öykü ve masal, çocuklar ve yetişkinler için felsefe araçlarının öğretim yöntemi ve teknikleri arasında olması bunun için bir zenginlik yaratabilir.

Etkin dinleme: Dinleme, her türlü öğrenme sürecinde ve sosyal çevrede insanın karşısına çıkan, bazen farkında olarak bazen olmayarak kullanılan bir dil becerisidir. Dinleme, konuşmanın algılanma boyutunu oluşturmaktadır ve bireylerin söylenenleri algılayıp anlamlandırılmaları olarak da tanımlanmaktadır. Dinleme, bilinenin aksine doğuştan gelen bir beceri alanı değil, dil ve anlatım dersleri bünyesinde belirli bir program çerçevesinde, sistematik şekilde geliştirilebilecek bir beceridir. Dinleme becerisi iletişim becerisinin temelinde yer alır. Çünkü iletişim dinleme ile başlar. İletişimin niteliği ise dinlemenin niteliğiyle de ilgilidir. Bu nedenle etkin dinleme becerisini, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliği/becerisi olarak da tanımlamak mümkündür.

Size göre Atatürk'ün 1930 yılında Tokat'ta çekilen bu fotoğrafında(Resim 1) dinleme ve empatiye dair hangi öğeler bulunmaktadır? Cüceloğlu dinlemeye ilişkin olarak "Doğuştan iyi dinleyici olanların sayısı azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için; bilinçli bir çaba ve yeni beceriler öğrenmek gereklidir." demiştir. Bu söylem iyi bir dinleyici olmak için başka becerilerin de geliştirilmesi gerektiği anlamına da gelebilir.

Size göre Atatürk'ün 1930 yılında Tokat'ta çekilen bu fotoğrafında(Resim 1) dinleme ve empatiye dair hangi öğeler bulunmaktadır?



Resim1: Atatürk'ün fotoğrafı, 1930

Fotoğrafta Atatürk'ün bir vatandaşı dinlerken ki duruşu, beden dili, vatandaşı kurduğu göz teması ve Atatürk'ün arkasındakilerin tavırları da birçok olumlu unsuru bir arada bulundurmaktadır.

Dinleme alanları;

1. İşlem boyutu: İşitme, anlama, zihinde yapılandırma
2. Etkileşim boyutu: Fiziksel etkileşim, zihinsel etkileşim
3. Sözel anlama boyutu: Etkileşimsel süreç ve süreçsel anlama olmak üzere 3 başlıkta incelenir.

Alanyazında takdir edici, kapsamlı, kritik değerlendiren, vurgulu, katılımcı, edilgin, empatik, yargısız ve eleştirel, derinlemesine, çözümleyici, etkin ve dikkatli dinleme türleri de yer almaktadır (Cihangir, 2011).

Bazı yazarlara göre etkili dinlemenin insan hayatında en az üç nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler; bilgi toplama, alınan iletişim mesajlarını değerlendirme ve hoşça vakit geçirmedir. Bireyler gündelik hayatlarında pek çok iletişim mesajıyla karşılaşmaktadırlar. Bu bakımdan edinilen enformasyonun doğruluğu ve ilgili konuyla bağlantısı diğer kişilerle kurulan iletişim ile sağlanmaktadır (Yıldız, Akşit ve Uyar, 2016). Etkili dinlemenin nedenleri sınıf içine uyarlanması öğrenme için de bir temeldir.

Buluş, Atan ve Erten Sarkaya (2017)'ya göre etkili iletişim becerileri; Egoyu Geliştirici Dil, Etkin-Katılımlı Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati ve Ben Dili becerileri olarak sınıflandırılabilir.

Ego geliştirici dil: Bu beceri ile iletişim sürecinde, bireyin olumlu özelliklerine ve performanslarına vurgu yapılarak ihtiyaç duyulan değişimleri gerçekleştirme amaçlanır. Diğer bir ifadeyle, iletişim kurulan kişinin kendisini zayıf ve yetersiz görmesine neden olmadan yeterlilikleri öncelenecek eksiklikleri dile getirilir ve kişinin böylece eksik yönlerini giderebileceği algılatılmaya ve hissettirilmeye çalışılır. Bunun tersi ego zedeleyici dil olarak adlandırılabilir.

Etkin-katılımlı dinleme: Bireyin mesajının anlaşılmasına katkı sağlayacak yeterli motivasyon ve dikkat ile o ana aktif bir şekilde katılma olarak kavramsallaştırılabilir. Bu beceri, iletişimde büyük bir öneme sahip olmakla birlikte etkili iletişimin temelini de oluşturmaktadır. Etkin dinleme dinlenen kişide önemsendiği duygusunun oluşmasına katkı sağladığı için etkileşimin güvenle gerçekleşmesine de yol açmakta ve paylaşımları doyurucu kılmaktadır.

Kendini tanıma-Kendini açma: Bu beceri bireyin kendisine ilişkin farkındalığına, düşünce ve duygularıyla yeterli düzeyde ilişki kurmasına ve kendi iradesi ile kendisini açmasına ve şeffaflığına işaret etmektedir.

Empati: Bu beceri karşıdaki kişinin öznel dünyasından yola çıkarak onu anlamaya ve böylece anlaşılabilirlik duygusu, düşünce ve beklentilerinin kendisine aktarılmasına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Dökmen (2015), empati kurabilmek için üç temel ögeden söz etmektedir. İlk olarak empati kuracak kişi kendisini karşıdaki kişinin yerine koymalı, olaylara ve durumlara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Bir anlamda kişi empati kuracağı kişinin rolüne girmelidir. Ancak bu rolde fazla kalmadan karşıdaki kişinin bakış açısından olayları gördükten sonra kişi kendi rolüne tekrar bürünmelidir. İkinci olarak, empati kurmada karşıdaki kişinin duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini doğru olarak anlamaya ihtiyaç vardır. Son olarak empati kuran kişide oluşan anlayışın, karşıdaki kişiye temel ya da ileri düzeyde tepkilerle iletilmesi gerekmektedir.

Ben dili: Kişinin karşılaştığı durum veya davranış karşısında kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır. Sen dili suçlayıcı, yargılayıcı iken ben dili sadece kişinin kendi duygularını ortaya koyar. Ben dili kullanılırken yargılama, eleştirme, suçlama vb. yapılmaz. Ben dili iletileri yorum içermez, davranışların başkalarını nasıl etkilediğini ifade eder, somut etkileri belirtir ve hissedilen duyguyu açıklar.

1.6.ETKİLİ İLETİŞİMDE DİL, KÜLTÜR VE DEĞERLERİN ÖNEMİ

İletişime dair kavramsal bilgilerin ardından dil, kültür ve değerlerle ilgili olarak okul ve sınıf içinde kurulan iletişim döngüsü, öğretmen ve öğrencilerin sergiledikleri roller ve bu rollere göre davranış biçimleri oldukça etkili olabilmektedir. Sınıfta kullanılan dil, hitap tarzı, üslup ve mesajları anlamlandırma süreci öğrenmenin sağlanabilmesi için ortam hazırlamaktadır.

Sınıfı öğrenme ortamına ya da Rosenberg'in (2021) deyiimiyle hayatı zenginleştiren öğrenme ortamına

dönüştürebilmek için öğrenme ortamında bize rehber olacak özelliklerden bazıları şunlardır:

- Öğrenciler ve öğretmenler (ebeveynler ve okul çalışanları) birlikte ve birbirinden öğrenir.
- Öğrenme kazanımları ve kuralları, bunlardan etkilenecek herkesin anlaşmasıyla belirlenir.
- Öğrenenler içsel değerlerden, ihtiyaçlar ve arzularından motive olurlar.
- Öğrenme ortamında hiçbir şekilde baskı yoktur.

İletişim süreci simgeleri, sembolleri ve kültürel kodları da içerir. Bu kültürel kodlar toplumdan topluma ve aynı toplumun içinde farklı yerlere göre değişebilir. Bu tarz kurulan iletişime simgesel iletişim adı verilmektedir. Simgesel iletişim, çeşitli simgesel göstergelerle yapılan ve farklı durumlarda, farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıyan iletişim biçimidir (Üstünel, 2011). Bunun yanında sözsüz iletişim araçları da kültürden kültüre değişebilir. Sinergoloji sözsüz, bilinçsiz dili okumaya yönelik bir yöntemdir. Sözlü iletişim ile beden dili arasındaki farkı gözlemlemektedir. Sinergoloji, bedenin bilinçsiz hareketlerini saptar, bu bilinçsiz hareketler güdülerin görsel belirtileridir (Turchet 2005; akt: Üstünel, 2011). Normalde beden dili sözcüklerin gücünü artırırken bazı durumlarda sözlerin farklı anlaşılmasına da sebep olabilir. Bu, sinergolojinin çalışma alanıdır. İletişim söz konusu olduğunda hareket sözden önce yer alır. Hareketin bir başka özelliği de söylenmeyi ortaya çıkarmasıdır.

Etkili iletişimde tutumlar, değer yargıları ve algılar da etkili olabilmektedir. Sahip olunan tutumlar, değer yargıları ve algılar davranış biçimlerini etkileyebilir. Sınıfta, okulda ve toplumda birey kendisine benzeyenlere ve farklı olanlara sahip olduğu kodlarla davranışta bulunabilir. Burada kültürel kodlar, kalıplaşmış yargılar, ön yargılar ve değer yargıları etkili olabilir.

Tutum, herhangi bir psikolojik nesnellik karşısında takınılan tüm tavır ve davranışların altında yer alan eğilimdir (İnceoğlu, 2011, 18). Davranışın temel motivasyon kaynağı sorgulamalarında tutum, temel belirleyici olarak dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sosyal psikoloji disiplini olarak araştırmalarında en fazla eğilimi tutumlara yönelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2011). Toplum, grup ve ayrıca kitle yapılarına ilişkin analizlerde tutumların da ele alınması gerekmektedir. Bu çerçeveden hareketle, tutumların çevresel faktörlere bağlı olarak oluştuğu ve dış etkenlere verilen tepkiselliğin nedenini açıklayabileceği söylenebilir. Tutumlar, bazı durumlarda iletişim engellerine de sebep olabilmektedir.

1.7. İLETİŞİM ENGELLERİ

Alanyazında iletişim engelleri, fiziksel ve teknik, sosyal ve psikolojik ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008; Çedikçi-Elgüner ve Çedikçi-Fener, 2011).

Fiziksel ve teknik engeller: Bunlar mesaj, kanal, araç, gürültü ve dil ile ilgili engellerdir.

Sosyal ve psikolojik engeller: Kişilerin var olan düşünce, duygu ve değer yargılarından, davranış, tutum ve hedefleri, düşünce boyutları, dinleme ve anlama becerilerinden buldukları sosyokültürel şartların farklılığından kaynaklanabilir. İletişim amacının belirlenmemesi, ön yargılar, görüş ve algılama farklılıkları, tutum ve davranışlar, sosyokültürel farklılıklar ve sahip olunan bilgi düzeyi ile ilgilidir.

Örgütsel engeller: Roller, zaman baskısı, örgütün büyüklüğü, geri bildirim sisteminin yetersiz olması, yönetim tarzı, aşırı bilgi yüklemesi, statü farklılıkları ve hiyerarşi nedenli olabilir.

1.8. EĞİTİM ORTAMINDA EKOLOJİK SİSTEM YAKLAŞIMI

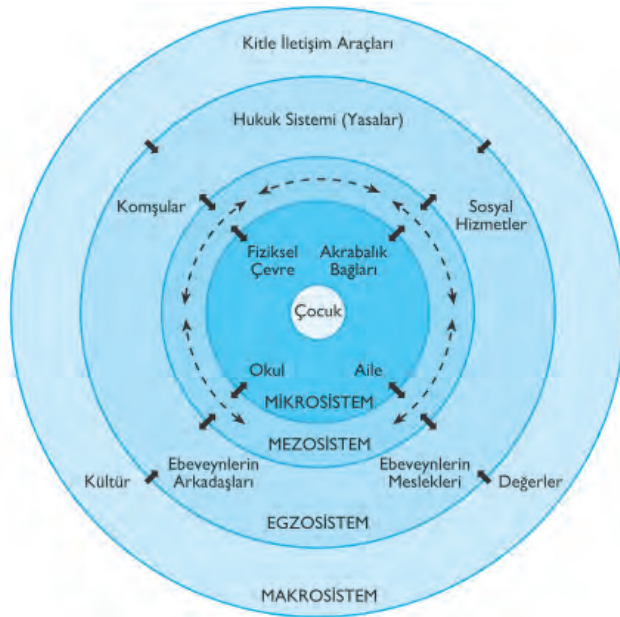
Ekolojik yaklaşım; birey, aile, grup ve/veya topluluk ile politik, sosyal ve kültürel çevreleri arasındaki ilişki ve bağlantıları, bunların birbirlerini nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini düşünmeyi gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, ekolojik sistem yaklaşımı, insan davranışına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durur, bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlar ve çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde meydana getirdikleri etkileri açıklar. Bu kapsamda davranış bilimlerinin temel fonksiyonu ise çevresel sistemlerin bireyin davranışı üzerindeki etkilerini doğru bir biçimde değerlendirerek, birey ile çevresel sistemler arasındaki karşılıklı etkileşimleri geliştirmenin yollarını aramaktır (Danış, 2006).

Ekolojik sistem yaklaşımının teorik temeli Ludwig Von Bertalanffy'nın genel sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde insanlar bir sosyal ağ içerisinde var olan canlılar olarak görülmektedir. Bireyin davranışı ve gelişimi, yaşadığı sosyal ağ içerisinde meydana gelen etkileşimlerin yönüne göre değişmektedir. Sistem kavramı ise birbirine bağlı ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan parçaların oluşturduğu bir bütün ya da "aralarında ilişki bulunan birimler bütünü" şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan davranışı bireysel ve sosyal çevre arasında süregelen karşılıklı etkileşimin bir ürünüdür. Sosyal ağ içerisinde; ev, aile, kültür, alt kültür, toplum, okul gibi sistemler yer almaktadır. Bir sistemde yaşanan bir değişim diğer sistemleri de etkilemektedir. Söz gelimi aile içerisinde ebeveynlerin ilişki süreçlerinde meydana gelen bir değişim, ailedeki çocuğu, çocuğun motivasyon sürecinde meydana gelen değişim ise onun yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir (Bertalanffy, 2004; akt. Daniş, 2006).

Ekolojik yaklaşımın temel prensipleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

¹(<https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir>)

- Çocuk, modelin merkezinde yer almaktadır.
- Çocuğun hayatında kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemler yer almaktadır.
- Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi çocuk da onları etkiler.
- Çocuğun gelişimi bu sistemlerdeki deneyimlerin niteliğine bağlıdır.
- Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı da çocuk üzerinde etkilidir.
- Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler.
- Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimin tutarlılığı önemlidir.



Şekil 3: Ekolojik sistem yaklaşımı

Mikrosistemler, günlük yaşamda bireylerle en doğrudan ilişkili sistemlerdir. Örneğin, ev insanların çoğu için öncelikli mikrosistemdir. Okullar, dinî kurumlar, akran grupları ve çalışma ortamları da mikrosistemler içerisindedir. Mikrosistemler insanların yüz yüze etkileşim içinde oldukları ortamlar olarak tanımlanabilir. Mikrosistemler iyi çalıştığında bireyler daha iyisini yapmak ve büyümek için kapasitelerini artırır (Paslı, 2017). Ancak bireyin yakın ilişki kurduğu kişilerle (mikrosistem) olan ilişkilerde bozulma olursa (örneğin ebeveynlerle sağlıklı ilişki kurulamaması) çocuğun çevresindeki yaşantıları keşfetme süreci engellenebilir. Bu durum özellikle ergenlik döneminde, antisosyal davranışlar, düşük akademik başarı ve öz denetimi sağlamada problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Polat'a (2004) göre, çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun suçluluğa eğilimi çocuğun da bu davranışlara sürüklenmesine neden olabilmektedir. Ayrıca aile bireylerinin birbirlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumsuz etkileyerek suça yönelmesine neden olabilmektedir (Akyüz, 2000).

Bu maddeler ışığında ekolojik sistem yaklaşımı;

- Mikrosistem-Şu anki ortam: ev, okul, iş yeri vb.
- Mezosistem-Mikrosistemlerden oluşan sistem: komşuluk, toplum.
- Ekzosistem-Doğrudan bireyi kapsamayan sosyal yapılar: kamu kurumları, profesyonel kuruluşlar.
- Makrosistem-Kültürü kapsayan örüntüler: ekonomik ya da siyasal ideolojiler, baskın inançlar ya da basmakalıp düşünceler.

Mezosistem, mikrosistemin kişisel oluşumlarını birbirine bağlayan ilişkileri ya da ağları içermektedir. Mezosistemler, sistemler arasındaki bağlantıların fazla ve nitelikli olması durumunda iyi çalışmaktadır. Zengin bir çevre, birbirine bağlı olan ve bireyleri açık iletişime teşvik eden bir çevredir (Paslı, 2017). Mezosisteme örnek olarak okul-aile iş birliğinin çocuğun akademik başarısına etkisi ya da aile-akran ilişkilerinin çocuğun ebeveyn denetimine katkısı verilebilir. Suça sürüklenme ile ilgili yapılan araştırmalarda okul aile arasındaki iş birliğinin ve ebeveyn denetiminin koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Siyez, 2009).

Ekzosistem: Sosyal medya, yasal mevzuat gibi bireyin gelişiminde dolaylı etkisi olan birimlerin oluşturduğu katmandır. Genel eğitim politikaları, medya ve kitle iletişim araçları bu birimlere örnek verilebilir (Gençtanırım, 2015).

Makrosistem: Yaklaşımın bu katmanında bireyin yaşadığı toplumun özellikleri yer alır. Kültürel değerler, irksal ilişkiler, benimsenen din bunlara örnek verilebilir.

Bronfenbrenner'ın Ekolojik sistem yaklaşımına daha sonra Kronosistem adı verilen bir halka daha eklenmiştir.

Kronosistem; Önceki tüm katmanları kaplayan bu dış katman, yaşanan zaman dilimini ifade etmektedir. Örneğin, savaşlarda ve ekonomik kriz dönemlerinde suç davranışlarında artış olabilmektedir.

Ekolojik sistem yaklaşımı bireyin davranışını ele alırken birey ve çevresi arasındaki etkileşimin üç boyutunu birlikte değerlendirir. Bu boyutlar; normal gelişimsel özellikler, genel yaşam olayları ve bireysel farklılıkların etkileridir (Butler, 1996). Ekolojik sistem kuramıyla sorunların kaynağı bireyler, içsel yaşantılar, bireysel ve psikolojik etmenler, sosyal ve fiziksel çevrede ele alınmıştır. Ekolojik yaklaşım sistematik düşünmeyi varsaymakta ve doğrusallığı reddetmektedir. Bu nedenle olayın nedeni, sonucu ve etkisini tek bir nedene ya da sisteme bağlamamaktadır. Bronfenbrenner'e (1979) göre okullar çocuğun mikrosisteminin anahtar parçalarından biridir ve buna istinaden de psikolojik sağlamlığın yapılandırılması adına okul deneyimleri büyük önem arz ettiği savunulur.

1.8.1.Okul İklimi ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Okul iklimi, okulda zaman içinde şekillenen, her zaman görülemeyen değerler ve kurallar bütünüdür ve okul kültürü ile ilişkilidir. İklim, okula kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, okulun tümüne egemen olandır. Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki iş görenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir. Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin kolektif bir algıya dayanan okul ortamının görece olarak tutarlı özelliğidir. Halphin ve Croft (1996), iklimi; açık bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı (Akt., Sönmez, 2005); Pakdanel (1988) açık, özerk (otonom), idareci, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere sınıflandırmışlardır (Soysal ve Bakan, 2003).

Okul ikliminin, okulun eğitim öğretim ortamının anlaşılması, okulda çalışan kişilerle olan ilişkilerinin düzeyi, okul eşyalarının nasıl zarar vermeden kullanılacağı gibi konularda okulun beklentilerinin neler olduğunu ve okulun bulunduğu koşullara göre nasıl davranılacağını belirleyen önemli bir unsur olarak ön plana çıktığı görülecektir. Okul kültürü ve iklimi yöneticilerin okulda nasıl davrandıkları ile de ilişkilidir. Okuldaki bireylerin güven, işe adanmışlık, iş birliği çalışma, saygı, yardım, katılım ve aile desteği olumlu iklimin unsurlarıdır. Olumlu bir okul ikliminin yaratılabilmesi, okulun hedeflerine ulaşabilmesi, paylaşılmış değerlere sahip çıkılması, bu değerlerin sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkili kullanmasına bağlıdır.

8



MODÜL 8

DİJİTAL YETKİNLİK



BÖLÜM 1

1.ÖĞRETMENLER İÇİN DİJİTAL YETKİNLİKLER

1.1.KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Dijital Yetkinlik/Yeterlik: Dijital yetkinlik ve dijital yeterlik kavramları farklı kaynaklarda zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte anlam olarak farklılıkları bulunmaktadır. Dijital yeterlik bilgi, beceri ve gerektiği gibi kullanımın ötesinde dijital araç, süreç ve olanakların kullanımında içinde bulunulan durumla değerlendirmeyi ve karar verebilmeyi de kapsamaktadır. Yetkinlik ve yeterlik terimlerinin literatür ve sözlük anlamları incelendiğinde yetkinlik, “yargılamaya yetkili” veya “konuşma hakkına sahip” anlamına gelmektedir (Caupin vd., 2006). Yeterlik ise Türk Dil Kurumuna göre “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi veya ehliyet.” ya da “Görevi yerine getirme gücü veren bilgi.” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere yeterlik kelimesi anlam olarak bir işi yapmak için gerekli minimum bilgi ve becerileri ifade eder. Yeterlikler bir ürün üreten veya hizmet sunan meslek dalları için bilgi ve beceri gereksinimlerini tanımlar. Eğitim-öğretim hizmetini sunan öğretmenlik mesleği de buna dâhildir.

Öğretim alanında yeterlikler; öğretimde ulaşılmaması gereken hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hangi seviyede veya bağlamda olursa olsun öğretim faaliyetleri ile hedef yetkinliklerin öğrenenlere kazandırılması beklenir. Dolayısıyla bu yeterlikler öğretimi planlamada hedef ve doğrultu gösteren deniz feneri gibidir. Öğretimin planlanmasında yeterlikler;

- Bilgi/beceri tipleri ve seviyelerini belirlemede,
- Ders içeriklerini oluşturmada,
- Okul müfredatlarını oluşturmada,
- Öğretmen adaylarını yetiştirmede,
- Öğretmen mesleki gelişim programlarını oluşturmada yol göstericidir.

Yeterlikler “Ne öğretmeliyiz?” veya “Ne Öğrenmeliyiz?” sorusunun cevabını vermek için program ve öğretim tasarımcılarına yardım eder. Dolayısıyla yeterlikler eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretene ve öğrenene rolünde olmak fark etmeksizin tüm paydaşları etkiler.

1.2.DİJİTAL YETERLİKLER VE ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Dijital yeterlik, görevleri yerine getirmek için BİT ve dijital medyayı kullanırken gerekli olan bilgi, beceri, tutumlar (dolayısıyla yetenekler, stratejiler, değerler ve farkındalık dâhil); sorunları çözmek; iletişim kurmak; bilgileri yönetmek; iş birliği yapmak; içerik oluşturmak ve paylaşmak; ve iş, boş zaman, katılım, öğrenme, sosyalleşme, tüketme ve güçlendirme için etkili, verimli, uygun, eleştirel, yaratıcı, özerk, esnek, etik, yansıtıcı bir şekilde bilgiyi yapılandırmak olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 2012). Aynı zamanda bilgi, iletişim ve iş birliği, medya, bilişim güvenliği, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi farklı okuryazarlıkları içeren bir yeterliktir.

Öğretmenlerin eğitim alanında sahip olmaları gereken en yaygın yeterliklerden biri dijital yeterliktir. Günümüz toplumunun zorluklarına ve taleplerine yeterince hazırlıklı olmak için teknolojiye yeterlik zorunludur (Voogt ve diğerleri, 2013). Öğrenciler akıllı telefonlar, tabletler ve sosyal ağ uygulamaları gibi dijital araç ve ortamlarla giderek daha fazla zaman geçirmektedirler (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Bilgi İletişim Teknolojileri'nin (BİT) hızlı gelişimi ile birlikte yaşama, çalışma ve öğrenme biçimi sürekli olarak değişmiştir (Anderson, 2008). BİT'teki gelişmeler, daha önce var olmayan işleri ve becerileri beraberinde getirmiş ve gençlerin henüz var olmayan kariyerler için eğitim almaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalar, yaratıcı ve yenilikçi çalışanların eksikliğine giderek daha fazla dikkati çekmektedir. Tüm bu gelişmeler, öğretmenlere yeni zorluklar getirmiştir ve hangi öğrenmelerin nasıl gerçekleşeceği konusunda köklü değişiklikler gerektirmiştir. Okulların yalnızca teknolojik araçları temin etmeleri değil aynı zamanda sınıfta teknolojinin kullanımı konusunda dengeyi sağlama ihtiyaçları giderek artmıştır (Ribble, 2012).

Teknoloji eğitimin temelini değiştirdikçe beraberinde yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların arasında öğretmenlerin dijital dönüşüme adapte olması bir başka deyişle öğrencilerine yetişmeye çalışmaları önemli bir unsurdur. Çünkü geleceğin eğitimi dijital dünya ile şekillenmektedir.

1.3.DİJİTAL BECERİLER VE DİJİTAL OKURYAZARLIK

İnternet teknolojilerinin çalışma, öğrenme ve eğlenme yöntemlerini değiştireceği öngörüsü her geçen yıl ortaya çıkan teknolojiler ile sürekli kendini yenileyerek gerçekleşmektedir. Bilişim teknolojilerinin toplum içinde yaygınlaşması ve bu teknolojiler ile yapılabilen işlerin çeşitliliği, bilişim teknolojilerini etkili, verimli ve güvenli olarak kullanmayı bir zorunluluk hâline getirmektedir. Bilişim teknolojilerinin toplum içinde bilinçli kullanılması için gerekli bilgi ve beceriler dijital okuryazarlık olarak adlandırılır.

Dijital beceri, günlük yaşamda bir sorunu çözmek için bilgi teknolojisi becerisini kullanma ve uygulama yeteneğidir. Dijital beceriler; bilgileri yönetmek, iletişim kurmak, sorunları çözmek ve içerik oluşturmak için donanım ve yazılım kullanma becerileri gibi temel becerilere hâkim olmayı gerektirir. Dijital becerilerin örgün eğitimde çeşitli hizmet içi eğitimler ve toplumda bilgi teknolojisinin sürdürülebilir kullanımı yoluyla sürekli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık; günümüz dünyasında çalışabilmek, öğrenebilmek ve eğlenebilmek için iletişim, etkileşim ve bilişim teknolojilerini kullanarak etkili, verimli ve güvenli şekilde kullanabilecek becerilere sahip olmak demektir. Ancak dijital yeterlikler statik bir çalışma alanı değildir. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, bu teknolojileri kullanarak gerçekleştirilen bireysel amaçların çeşitliliği ve teknolojilerin yapısından kaynaklı güvenlik açıkları nedeniyle bireyler de dijital yeterliklerini güncel tutmalıdırlar.

1.4.DİJİTAL ÇAĞ VE İLGİLİ TANIMLAR

Dijital çağda öğretmenin rolü daha karmaşık ve zordur. Öğretmenler dijital çağa ayak uydurabilme, değişimin taşıyıcısı ve dönüşümün bir parçası olabilme gibi birçok rol üstlenmektedirler. Dijital ayak izi, dijital ağ ve dijital kimlik gibi yeni kavramların hayat bulduğu günümüzde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Dijital dönüşüm ve beraberinde gelişen teknolojiler, dijital vatandaşlık, e-devlet tanım ve uygulamaları dikkat çeken konulardır.

1.4.1.Dijital Dönüşüm

Dijital Dönüşüm, Vial (2019) tarafından "bilgi, bilişim ve ağ teknolojilerinin birlikte kullanımıyla bir varlığın özelliklerinde önemli değişiklikleri tetikleyerek iyileştirmeyi/geliştirmeyi amaçlayan bir süreç" olarak tanımlanmaktadır. Yeni değerler ve yöntemler oluşturmak için stratejik yapıda (Selander ve Jarvenpaa, 2016), iş süreçlerinde (Carlo vd., 2012) ve iş kültüründe (Karimi ve Walter, 2015) dönüşüm gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği bu dönüşümün bir parçasıdır. Yaraticılığı ve inovasyonu merkeze alan dijital dönüşüm, geleneksel yöntemlerde daha verimli sonuçlar elde etmek için ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bazen birbirinin yerine kullanılan üç terim ortaya çıkmıştır: dijitalleştirme, dijitalleşme ve dijital dönüşüm. Dijitalleştirme, var olan içeriklerin dijital ortama aktarımını kapsamaktadır. Dijitalleşme, hizmetlerin (örneğin; bankacılık işlemleri, öğrenci akademik başarı takibi, vergi ve yasal süreçler) çevrim içi ortamlardan ve uzaktan gerçekleştirilmesini kapsar. Dijital dönüşüm ise teknoloji adaptasyonu ile veri alışverişi ve otomasyon içeren bütünleşik sistemlerde süreçlerin dijital ortama taşınması ve daha verimli işletilmesini kapsamaktadır. Bu çerçevede, e-devlet servisleri en öne çıkan dijital dönüşüm araçlarıdır.

1.4.2.Dijital Vatandaşlık

2008 yılında Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education, ISTE), öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları'nı güncellemiş ve dijital vatandaşlığa dikkat çekmiştir. Özellikle öğretmenler dijital vatandaşlığı anlamaya ve öğretmeye teşvik edilmektedir. Çünkü teknolojiye yaşanan gelişmelerle eğitim, ticaret, sağlık, iletişim, hukuk

ve güvenlik gibi vatandaşlık boyutları dijital ortamlara taşınmıştır. Öğretmenler öğrencilerini dijital vatandaşlık becerileriyle donatmalı ve öğrencilerin teknoloji okuryazarı olabilmeleri için onlara yardımcı olmalıdırlar (Ribble, 2012). Okullar, öğrenmeyi desteklemek için daha fazla teknoloji kullanımına yöneldikçe öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi nasıl kullanacaklarını ve uygun şekilde entegre edeceklerini anlamalarına değil, aynı zamanda dijital vatandaşlığı ve teknolojinin öğrenciler üzerindeki etkisini anlamalarına da ihtiyaç vardır (Martin vd., 2022). Hem okul içinde hem de okul dışında teknolojiye daha fazla erişim, teknolojinin uygunsuz kullanımı ile beraber siber zorbalık ve dijital mahremiyet gibi büyük riskleri beraberinde getirmektedir.

Dijital vatandaşlık, teknoloji erişimi ve becerilerinin yanı sıra eğitim yetkinlikleri gerektirir. Dijital vatandaşlık, teknoloji kullanımına ilişkin davranış normları olarak tanımlanabilir (Ribble, Bailey ve Ross, 2004). Ayrıca dijital vatandaşlık, dijital dünyada görev yapmak için sorumlu olunan dijital alışkanlıklar (dijital teknolojilerin etkin ve güvenli bir şekilde günlük kullanımı) olarak tanımlanmaktadır (Martin, Gezer ve Wang, 2019). ISTE, dijital vatandaşlığı, öğretmenlerin öğrencilerine öğretmekten sorumlu tutulduğu eğitim teknolojisinin temel bir yönü olarak ifade etmektedir ve bunun için standartlar belirlemiştir. Dijital vatandaşlığa ilişkin, eğitimciler için ISTE standardı, "öğretmenlerin öğrencilerine olumlu ve sorumlu bir şekilde dijital dünyaya katılmaları için ilham vermeleri" gerektirir (ISTE, 2019).

1.5.DİJİTAL TEKNOLOJİLER VE HUKUKSAL BOYUT

1.5.1.Bilişim Hukuku, Bilişim Etiği ve Telif Hakları

Bilişim etiği, bilgisayar, iletişim ve ağ/internet ortamlarında uyulması gereken kuralları tanımlayan normlardır. Bilişim etiği, tüm "bilişim toplumu"nın bilgisayar kullanımı sırasında uyması gereken kuralları düzenler. Temel amaç, kişilerin azami fayda ve asgari zarar ile bu ortamları kullanmasını güvence altına almaktır.

Bilgi toplumunda karşımıza çıkan diğer bir kavram ise telif haklarıdır. Telif hakkı, kişinin her türlü fikri emeği ile meydana getirdiği ürünler üzerinde hukuken sağlanan haklardır. Tonta'ya (2003) göre telif hakkı, özgün ve yaratıcı eser sahiplerine (yazar, sanatçı, besteci, tasarımcı, vd.) belirli bir süre için yasayla tanınan manevi ve ekonomik haklardır. Telif hakları fikirleri değil, fikirlerin ifade etme biçimini koruma altına almaktadır. Telif haklarının temelde kişisel ve toplumsal olmak üzere iki amacı vardır. Kişisel amaç, yaratıcı eser sahiplerini telif hakları aracılığıyla ödüllendirmek ve daha fazla eser yaratmaya teşvik etmektir. Toplumsal amaç ise özgün ve yaratıcı eserleri belirli bir süre geçtikten sonra toplumdaki herkesin yararına sunmaktır.

Telif hakkı yasaları hangi eserlerin korunup hangilerinin korunmadığını tanımlar, eser sahiplerinin ve kullanıcıların haklarını düzenler ve eser sahibi ile kullanıcı arasında bir denge kurar. Bilişim hukuku ise etik ve telif haklarına paralel olarak doğmuş olan bir kavramdır.

Bilişim teknolojilerinin kullanımının giderek artmasından ve riskli kullanımından dolayı bilişim suçu olarak adlandırılan bazı suç türleri ortaya çıkmıştır. Bilişim suçu hukuksal yapıda karşılığı olan kavramlardandır. Bilişim suçu, bilgileri otomatik işleme tabi tutan veya verilerin nakline yarayan bir sistemle gayri kanuni, gayri ahlaki veya yetki dışı gerçekleştirilen her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Dülger, 2005). Bilişim etiği ya da telif hakkı ihlalleri bilişim suçları kapsamında ele alınmaktadır. Bilişim suçlarıyla ilgili yasal düzenlemeler ise bilişim hukuku kapsamındadır.

1.5.2.Kişisel Veriler ve Kişisel Verilerin Korunması Kanunu

Kişisel veri, gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgiyi kapsamaktadır. Vatandaşlık numarası, adı ve soyadı, kişinin e-posta adresi, IBAN bilgisi, araç plaka bilgisi, görevine uygun olarak ehliyet bilgisi, kişinin fiziksel özellikleri, öğrencinin almış olduğu not bilgisi, aldığı burs miktarı, hangi yurttan kaldığı gibi bilgiler kişisel veri olarak değerlendirilebilir. Kişisel verilerin korunması, temel bir insan hakkı olan özel

hayatın gizliliği ile doğrudan bağlantılıdır. Kişilerin özel hayatının gizliliğini sağlayabilmek için üçüncü kişilerin eline geçmesinde sakınca bulunan verilerinin hukuken korunması gereklidir.

Anayasa'da, kişisel verilerin korunmasıyla ilgili detaylı düzenlemelerin kanunla yapılacağı belirtilmektedir. Anayasa'da öngörülen başta özel hayatın gizliliği olmak üzere temel hak ve özgürlüklerin korunması amacıyla 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) 2016 yılında Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Kişisel verilerin kullanımında aşağıda belirtilen kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir:

- Kişisel verilerin toplanmasında hukuka ve dürüstlük ilkelerine uyulması
- Kişisel verilerin elde edildiği kaynakların açık ve net olması
- Kişisel verilerin doğru ve güncel olması
- Verilerin meşru ve gerekli amaçlar için toplanıyor ve işleniyor olması
- Veri toplama amaçlarının açıklanması ve sadece bu amaçlar için kullanılması
- Verilerin amaç için kullanıldıktan sonra muhafaza edilmemesi ve silinmesi

1.6.DİJİTAL YETERLİKLERİN OLUŞUM SÜRECİ VE DEĞERLER

1.6.1.Neden Dijital Yeterlik Çalışıyoruz?

Dijital yeterliklerin neden gerekli olduğu ve neden üzerinde çalışıldığı sorularının cevabını bulmak için hem ulusal hem de uluslararası boyutta yapılan gelişmeleri incelemek gereklidir. Bu inceleme sonunda dijital yeterliklerin bir vizyon ya da politika gelişimine ışık tuttuğu veya bu gelişimin bir parçası olduğu görülmektedir.

1.6.1.1.2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi

Teknolojik ilerleme ve dijital dönüşüm, tüm dünya için yeni bir çağın kapılarını aralamış durumdadır. "Dördüncü Sanayi Devrimi" olarak adlandırılan bu gelişim süreci, insanlık için önemli imkânlar sunarken ülkeler düzleminde ise tüm dengelerin değişmesine ve rekabet koşullarının yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Ülkemizde bu yeni dönemin paradigma değişimlerini, küresel rekabette daha güçlü olmayı, sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı ve toplumsal refah artışını sağlamak amacıyla Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından "2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi" hazırlanmıştır. Bu belgede, Türkiye'nin "Millî Teknoloji Güçlü Sanayi" vizyonunu gerçekleştirmede yol haritası çizilmektedir. "Yüksek Teknoloji ve İnovasyon", "Dijital Dönüşüm ve Sanayi Hamlesi", "Girişimcilik", "Beşerî Sermaye" ve "Altyapı" olmak üzere 5 ana bileşenden oluşan stratejik bir yapı esas alınmıştır (Şekil 1'de yer almaktadır.).



Şekil 1:2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi Ana Bileşenleri

Strateji Raporu'nda Dördüncü Sanayi Devrimi'nin kamu ve özel sektör politikalarının dijitalleşmeye uyumu, küresel tedarik zincirlerine entegrasyon ve iş gücü piyasası yetenek havuzunun ihtiyaçları karşılması gibi konularda yeni problemleri de beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Rapora göre ülkeler ve toplumlar, önceki dönemlerden farklı olarak yeni sınama ve zorluklar ile karşılaşmaktadır. Bir yandan sanayi ve teknolojide gelişim sağlanırken diğer taraftan bunların yol açtığı yeni nesil problemlere çözüm üretilmesi gerekmektedir. Bu ise çağın gerekliliklerine uygun yeni yaklaşımları elzem kılmaktadır. Eğitim-öğretim süreci ve bunun önemli paydaşı olan öğretmenler, bu dijital dönüşümün bir parçasıdır.

1.6.1.2.TEDMEM Türkiye’de Öğretmen Dijital Yeterlikleri Raporu

2021 yılında TEDMEM bir rapor hazırlayarak “öğretmen dijital yeterlikleri” kavramını incelemiş ve Türkiye’de öğretmen dijital yeterlikleri çerçevesinin oluşturulması sürecine yönelik öneriler geliştirmiştir (TEDMEM, 2021). Raporda uluslararası kuruluşların öğretmen dijital yeterlik çerçeveleri ve eylem planları; özellikle pandemi döneminde öğretmen dijital yeterliklerine nasıl bakıldığı, hangi gelişmelerin ortaya konulduğu, uygulamalar yapılan eğitim politikaları ve sınırlılıklar incelenmiştir. Türkiye’de merkezi düzeyde ulusal ihtiyaçlara göre belirlenmiş bir öğretmen dijital yeterlik çerçevesine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital yeterlik, tüm öğretmenler ve diğer eğitim personelleri için temel bir beceri olmalı ve aday öğretmen eğitimi de dâhil olmak üzere öğretmenlerin meslek gelişiminin tüm alanlarına yerleştirilmelidir.

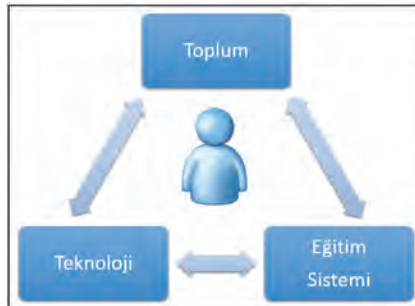
1.6.1.3.Avrupa Birliği Dijital Eğitim Eylem Planı (2021-2027)

Dijital Eğitim Eylem Planı (2021-2027), Avrupa Birliği (AB) üye devletlerinin eğitim ve öğretim sistemlerinin dijital çağa sürdürülebilir ve etkin bir şekilde uyarlanmasını desteklemek için yenilenmiş bir politika girişimidir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerine dair en güncel politika belgelerinden biridir. Bu plan ile yüksek kaliteli, kapsayıcı ve erişilebilir bir dijital eğitim sunmak, pandeminin teknolojik açıdan fırsatlarını ve zorluklarını ele almak, dijital eğitim konusunda daha güçlü bir iş birliği sağlamak, dijital teknolojilerle ilgili öğretimin kalitesinin ve miktarının iyileştirilmesi, öğretim yöntemlerinin ve pedagojilerin dijitalleştirilmesi için destek, kapsayıcı ve esnek uzaktan öğrenme için gerekli altyapının sağlanması dâhil olmak üzere fırsatlar sunmak hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için Eylem Planı öncelikli iki alan belirlemiştir (Avrupa Birliği, 2021):

1. Yüksek performanslı bir dijital eğitim ekosisteminin gelişimini desteklemek
2. Dijital dönüşüm için dijital becerilerin ve yeterliklerin geliştirilmesi

1.6.2.Yeterlikler Nereden Gelmektedir?

Kaynakların verimli kullanılabilmesi için yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve toplum içinde kullanımının yaygınlaştırılması bir gerekliliktir. Teknolojik araçlar ve süreçlerin kullanımı ancak onları kullanım yetkinliklerine sahip bireyler ile mümkündür. Bireylerin bu yeterliklere sahip olmaları ise sistemik ve sistematik eğitim-öğretim yapılarının -eğitim imkânlarının- varlığı ile mümkündür. Eğitim seviyesi yüksek bir toplum, bir yandan kaynakların verimli kullanılması ile refah seviyesini artırırken diğer yandan bu refahın getirdiği yaşam standartlarını korumak ve iyileştirmek için yaptığı faaliyetlerle yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarır. Ortaya çıkan ihtiyaçların da etkili ve verimli olarak çözülmesi yeni teknolojiler ile mümkündür. Yeni teknolojileri ortaya çıkaran durum; var olan teknolojiyi kullanmak için eğitim imkânları ile farkındalık seviyesi artan toplum, bu toplumun yeni ihtiyaçlarının oluşması ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçların yeni teknolojiler ile giderilmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum Şekil 2’de yer aldığı üzere tüm elemanların birbirini pozitif beslediği bir döngü olarak çalışmaktadır. Teknoloji ve toplum etkileşiminde eğitim bir katalizör görevi görerek yeni teknolojilerin yayılımını ve kullanımını artırıp yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına sebep olur. Bu ihtiyaçlar da topluma eğitim verilmesi ile artan bilgi ve beceriler ve onların birikimleriyle ortaya çıkarılan yeni teknolojiler yardımı ile giderilir. Böylelikle bir yandan toplumun eğitim seviyesi yükselirken diğer yandan yeni teknolojilerin ortaya çıkması sağlanarak toplumun refah artışına katkı sağlanır.



Şekil 2: Teknoloji, toplum ve eğitim sistemleri arasındaki ilişki

Örneğin; taşıma ve ulaşım, toplumların temel ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyacı verimli şekilde giderme yöntemlerinden biri olarak icat edilen tekerlek (devinim); insanlık tarihi boyunca önce at gücü ile çekilen araba, daha hızlı ulaşım için içten yanmalı motor gücüyle çalışan otomobil, daha hızlı ve verimli ulaşım için içten yanmalı motorların iyileştirilmesi, daha az gaz emisyonları için hibrit ve elektrikli araçlar ve son olarak daha güvenli ulaşım için otonom sürüş teknolojilerini ortaya çıkarmıştır. Toplumun yaşamını sürdürebilmesi için giderilmesi gereken ihtiyaçları, bu ihtiyaçlara çözüm için üretilen teknolojiler, teknolojilerin kullanımı ve yaygınlaştırılması için eğitim ile toplumun farkındalık seviyesi ve yeterliklerinin artırılması, artan farkındalık seviyesinin toplumda yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmasının yanında bu ihtiyaçları teknoloji ile çözecek bilgi birikiminin oluşmaya başlaması ve bu döngünün devam etmesi; teknolojiyi ve toplumun eğitim seviyesinin ilerlemesini sağlar.

Makro seviyede bu durum toplumların ekonomi anlamında üç çağa ayrılması ile ifade edilir: tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu. Toplumların bu çağlar arasında evrilerek gelişmesi, her çağın kendi içinde sahip olduğu ihtiyaçları teknoloji ile çözmesi ile gelişen bilgi birikimi, bu birikimlerin eğitim sistemleri yoluyla topluma aktarılması ve yeni yeterlikler kazanan toplumların yeni ihtiyaçlar ve bunları gidermek için yeni teknolojiler üretmesi ile gerçekleşir.

Benzer ilişki Sanayi Devrimi süreçlerinde de görülmektedir. 18. yüzyılda İngiltere’de insan ve hayvan gücü ile yapılan işlerin buhar makinesi gücü ile yapılmaya başlanması ile ortaya çıkan 1. Sanayi Devrimi, kendi ekosistemi içinde oluşturduğu teknolojik yeniliklerle üretim ihtiyaçlarına çözüm geliştirme, bu yeniliklerin toplum içinde yaygınlaşması ve kullanılması için eğitim sistemi geliştirme, öğretilmesi gereken becerileri tanımlama, teknolojik yenilikler hakkında farkındalık ve beceri seviyesi artan toplumun yeni ihtiyaçlar ortaya koymasının ardından bu ihtiyaçların teknoloji ile çözülmesi talepleri döngüsü devamında yeni sanayi devrimleri ortaya çıkarmıştır. 1. Sanayi Devrimi’nde buhar gücü ile üretim teknolojisi ön planda iken 2. Sanayi Devrimi’nde içten yanmalı motor ve elektrik teknolojileri ile üretim, 3. Sanayi Devrimi’nde bilişim teknolojileri ile verimli üretim, yaşanan 4. Sanayi Devrimi’nde (endüstri 4.0) ise otonom sistemler ile üretim kavramları ön plana çıkmıştır.

1.6.3.Yeterliklerin Belirlenme Süreci

Toplumdaki bireylerin eğitim yoluyla elde edecekleri yeterliklerin belirlenme süreci, bilimsel olarak işletilen bir süreçtir. Bu süreç çok basamaklı olarak yürüyen ve “ihtiyaç analizi” olarak da adlandırılan bir veri toplama ve analizi süreci olarak gerçekleştirilmektedir. Herhangi bir mesleğin veya alanın yeterlikleri statik değildir. Teknolojideki yenilikler ve gelişmeler, toplumun yeni ihtiyaçlarını verimli şekilde karşılarken bu teknolojileri kullanacak bireylerden talep ettiği yeterlikler, dinamik olarak basitten karmaşığa doğru sofistikasyon kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği de bu durumdan istisna değildir.

Bilimsel çalışmada elde edilen sonuçların geçerli, güvenilir olması ve ilgili paydaşlara yol göstermesi için ayrıntılı çalışmalar gerekmektedir. Meslek yeterliklerinin belirlenmesinde genel olarak dört basamaklı bir süreç izlendiği belirtilebilir. Öncelikle yeterlikleri analiz edilecek alan ile ilgili uzun süredir çalışmış kanaat önderleri veya akademisyenlerden söz konusu alanın geleceği ve geleceğinde gerekli becerilerin neler olabileceği konusunda ön bilgiler edinmek gereklidir. Bu bilgiler çoğunlukla ilgili kişilerle yüz yüze görüşmeler veya konu hakkında yazılan eserleri incelemek ile derlenir.

Yeterliklerin belirlenmesinde ikinci ana basamak, ilgili meslek alanında işveren veya yönetici pozisyonlarında çalışanların, meslek yeterlikleri hakkında geliştirilmiş olan anketteki yeterlikleri kendi düşündükleri önem derecesini gösterecek şekilde işaretlemeleridir. Bu çalışmada katılımcıların anketteki sorulara veya ifadelere verdikleri cevaplar her bir yeterliğin ilgili meslekteki varlığını ve ne kadar önemli olduğunu belirler.

Üçüncü basamak olarak yeterliklerin ortaya çıkarılmasındaki amaç, bunları topluma kazandıracak eğitim yapılarını oluşturmaktır. Yeterlikleri eğitim ile topluma kazandırmak için müfredat geliştiriciler,

ortaya çıkan yeterlikler ve alt bileşenlerinden eğitim programları oluşturarak örgün veya yaygın eğitim yapılarında eğitim-öğretim çalışmalarında bulunurlar. İhtiyaç analizi çalışması ile ortaya çıkarılan yeterlikler, geliştirilecek olan müfredata yol göstererek öğrenenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler için öğretim tasarımı yapılmasına katkı sağlar.

Son basamak olarak örgün ve yaygın eğitim yapılarında ilgili yeterlikleri kazandıracak eğitim-öğretim faaliyetleri uygulandıktan sonra eğitimlerin, katılımcıların ve yeterliklerin değerlendirilmesi ve iyileştirilme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Yeterlikleri sağlamak için geliştirilen bu eğitim programlarında güncel yeterlikleri sürekli izleme ve programlarda iyileştirme çalışmaları yapılır.

1.6.4.Yeterlikler İçin Temel Değerler

Mesleki yeterlikler, her meslek için hatta aynı mesleğin farklı zamanlarında kullandığı teknoloji seviyesi için farklılık gösterebilir. Dolayısıyla yeterlikleri çalışabilmek için ortak bir zemin yakalamak ve toplumun temel yeterlikleri kazanması için hangi değerlerin çalışılması gerektiği bir soru olarak durmaktadır.

Teknolojik yeterliklerin çalışılması için temel değerler üç farklı çalışma ele alınmaktadır. Birinci olarak literatürde ilk defa 1997 yılında Fryer (1997) tarafından İngiltere Çalışma Bakanlığına sunulan bir raporda geçen 21. yüzyıl becerileri listesi, yetkinlikleri çalışmak için temel değerleri göstermektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu değerler çalışanlarda ve toplumdaki bireylerde olması gereken yetkinlikleri ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme, takım çalışması, teknoloji okuryazarlığı, sürekli öğrenme ve gelişim yenilikçilik bu çalışmalarda değinilen başlıca yeterlilikler olarak göze çarpmaktadır. Yeterliklerin çalışılmasında temel alınan bir diğer değerler grubu Gardner (2007) tarafından "Gelecek İçin 5 Zihin" (Five minds for the future) eserinde açıklanmıştır. Gardner (2007) bu eserde bireylerin eğitimleri için temel alınan değerlerin kendilerine hayat boyu öğrenme ve gelişim fırsatı sunmasını, bunun da toplum hayatının gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Alan bilgisinde zihin, sentezleyen zihin, yaratıcı zihin, saygı duyan zihin, etik zihin bu çalışmada vurgulanan öğelerdir.

Gardner'in (2007) ortaya koyduğu bu temel değerler, Fryer'in (1997) bahsettiği 21. yüzyıl yeterlikleri değerleri ile benzer yanlar göstermektedir. Yeterlikler oluşturulurken temel alınan bu değerler bireylerin değişen şartlara göre formal eğitim ortamlarında bilgilerini güncellemek yerine yaşam boyu öğrenmeyi garanti altına alan yaklaşımları önermektedir.

Yeterlikler oluşturulurken temel alınan bir diğer değerler grubu ise UNESCO tarafından öğretmen yeterliklerini geliştirmek için ortaya konmuş değerlerdir. Bu değerler; temel mesleki bilgilerde yetkin olma, kapsayıcı eğitim kültürünü yaygınlaştırma, insani becerileri kazandırma, öğrenme topluluğu ve öğrenen organizasyon olmasıdır.

Her üç değer grubu karşılaştırıldığında mesleki yeterliklerin belirlenmesinde ortaya çıkan ortak değerler;

- Problem çözmek için uzmanlık bilgisini ve diğer disiplinlerdeki bilgileri sentezleyen,
- Var olan problemleri çözmek için başkalarının da kullanabileceği ürünler veya yöntemler geliştirebilen,
- Sürekli öğrenmeyi ve tecrübelerinden ders çıkarmayı sistematik hâle getirebilen,
- Farklılıklara saygı duyan,
- Mesleki ve günlük hayatında etik ve insani değerleri ön planda tutan bireylerin yetiştirilmesi olarak görülmektedir.

Her meslekte olduğu gibi öğretmen yeterliklerinin, özellikle dijital yeterliklerin, ortaya konulmasında da bu değerlerin temel alınması günümüz öğretmenlerine ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya oluşturulması için gerekli bilgi ve becerilerin oluşturulmasına öğretimsel altyapılar hazırlamaktadır.

1.7.DİJİTAL YETERLİKLER ÇERÇEVELERİ

Günümüzde bilişim teknolojileri okuryazarlığına hangi bilgi ve becerilerin dâhil edilmesi gerektiği konusunda farklı çalışmalar ve tanımlamalar bulunmakla beraber genellikle güncel bilişim teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak amaçları gerçekleştirecek beceriler bu listeye dâhil edilmektedir. Bu çalışmalardan en çok bilinenleri JISC (Joint Information Systems Committee-Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi, Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi, Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi (DigCompEdu) ve UNESCO Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesidir. Genel olarak bu çerçeveler dijital teknolojiler kullanılarak yapılacak görevleri tarif eder ancak hangi teknolojileri kullanarak bu görevlerin gerçekleştirileceği konusunda rehberlik yapamaz. Bunun nedenlerinden biri ve en önemlisi, yıllar içinde donanım ve internet altyapı kapasitesinin artmasına bağlı olarak gelişmiş işlevleri olan yazılımların geliştirilmesi ile sözü edilen görevleri yapmak için kullanılan dijital teknolojilerin kısa zamanda eskiyerek yerlerini yeni yazılım ve donanımlara bırakacak olmasıdır. Bu çerçeveleri değerlendirirken okuyucu, bulunduğu yıl içinde var olan teknolojiler ile çerçevede sözü geçen görevleri yapmayı planlamalıdır.

Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim uygulamalarının içine daha fazla teknolojinin entegre olması ve bunun sonucu olarak öğretmenlerden teknolojik yeterlikler seviyelerine yönelik beklentinin artması nedeniyle öğretmenler için daha fazla dijital yeterlikler çerçevelerinin alanyazında yer alacağı öngörülebilir.

1.7.1.Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi (Joint Information Systems Committee-JISC)

JISC tarafından ortaya konulan dijital yeterlikler çerçevesi, eğitimcilerin ve öğrencilerin sahip olması gereken dijital yetkinlikleri 6 alanda ve 15 yetkinlik başlığında açıklamaktadır. Birleşik Bilişim Sistemleri Komitesi sadece öğretmenlik mesleği özelinde değil, farklı mesleklerde çalışan tüm bireylerin sahip olması gereken dijital yeterlikleri düzenli bir liste hâlinde açıklamıştır. Bu alanlar Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: JISC dijital yeterlikleri

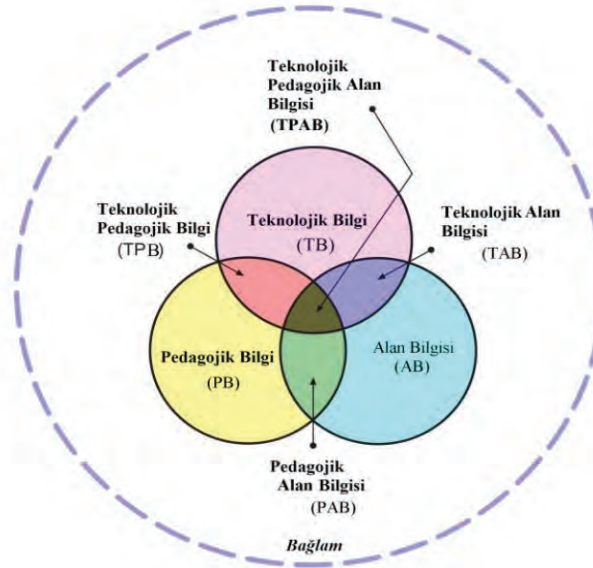
1.7.2.Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi

Öğretim, birçok uzmanlık bilgisinin iç içe geçmesini gerektiren karmaşık bir uygulamadır. Etkili öğretim; öğrencinin düşünme ve öğrenme bilgisini, konu bilgisini ve giderek artan teknoloji bilgisini de içeren zengin, iyi organize edilmiş ve bütünlük bilgisiye, esnek erişime bağlıdır. Öğretmenler mesleklerini, anlayışlarını sürekli olarak değiştirmelerini ve geliştirmelerini gerektiren oldukça karmaşık, dinamik

sınıf ortamlarında icra ederler (Leinhardt ve Greeno, 1986). Bu nedenle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve beceriler, öğretmen yetiştirme alanının tartışmaları arasındadır. Öğretmen eğitiminde çeşitli yaklaşım ve çerçeveler benimsenmeye başlanmıştır. Shulman'ın (1986) ortaya koyduğu "Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)" modeli öğretmenin edineceği bilgileri, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisi biçiminde ele almaktadır. Shulman "Pedagojik Alan Bilgisi" modeli ile içerik ve pedagoji arasındaki yapay ayrımın üstesinden gelmeyi amaçlamış ve öğretmen eğitimine dikkat çekmiştir.

Teknolojinin özellikle öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil olmasıyla birlikte öğretmenlere önemli görevler düşmüştür. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması önem kazanmıştır. Teknolojiyle öğretim, yeni teknolojilerin öğretmenlere sunduğu zorluklar düşünüldüğünde daha da karmaşıktır. Bu zorluklarla karşı karşıya kalan öğretmenlerin teknolojiyi öğretimleriyle bütünleştirmeleri için yollar aranmaya başlanmıştır. Bu bağlamda "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" modeli doğmuştur. Koehler ve Mishra'ya (2009) göre teknolojiyle iyi öğretimin merkezinde üç temel bileşen vardır: alan, pedagoji ve teknoloji ile bunlar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler. Bu üç bilgi temelleri (alan, pedagoji ve teknoloji), teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi (TPAB) çerçevesinin özünü oluşturur. TPAB modeli öğretmenlerin teknoloji bilgisini, pedagoji ve alan bilgisi ile birlikte ele almaktadır. Temel amaç, teknolojinin öğretim süreci ile etkin bir biçimde bütünleştirilmesi için gerekli olan öğretmen bilgisini anlamaktır (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, PAB tanımlarını temel alarak teknolojik bilginin eklenmesiyle kurulmuştur. TPAB çerçevesi, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini anlamalarının temelini oluşturur.

¹ <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability>



Şekil 4: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesi ve bileşenleri

TPAB modelinde (Şekil 4) öğretmenlerin bilgisinin üç ana bileşeni vardır: alan (içerik) bilgisi, pedagoji bilgisi ve teknoloji bilgisi. Alan bilgisi, öğretmenlerin öğrenilecek veya öğretilecek konu hakkındaki bilgileridir. Pedagoji bilgisi, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçleri, uygulamaları ya da yöntemleri hakkındaki derin bilgisidir. Teknoloji bilgisi; teknolojileri, donanım, yazılım ve araçlarını kullanma bilgisidir. Model ayrıca bu yapılar arasındaki etkileşimleri incelemektedir: Pedagojik alan bilgisi, belirli bir içeriği öğretmek için uygulanan pedagoji bilgisidir. Teknolojik alan bilgisi, teknolojinin ve içeriğin birbirini etkileme ve kısıtlama biçiminin bir anlayışıdır. Teknolojik pedagojik bilgi, belirli teknolojiler belirli şekillerde kullanıldığında öğrenme ve öğretmenin nasıl değişebileceği anlayışıdır. TPAB ile teknolojiyle gerçekten anlamlı ve derin becerilere sahip öğretimin temelini atmak hedeflenmektedir. TPAB, bir alandaki bilginin uygun teknoloji ile öğretilmesi için gerekli

pedagojik strateji, yöntem ve tekniklerin bütünleştirilmesine ilişkin bilgidir (Koehler ve Mishra, 2008): TPAB, teknolojileri kullanarak kavramların temsiline ilişkin anlaşılmasını gerektiren teknoloji ile etkili öğretimin temelidir; içeriği öğretmek için teknolojileri yapıcı yollarla kullanan pedagojik teknikler, kavramları öğrenmeyi nelerin zor veya kolay hâle getirdiği ve teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı bazı problemlerin giderilmesine nasıl yardımcı olabileceği bilgisi, öğrencilerin ön bilgilerinin bilgisi ve epistemoloji teorileri ve yeni epistemolojiler geliştirmek veya eskilerini güçlendirmek ve mevcut bilgilerin üzerine inşa etmek için teknolojilerin nasıl kullanılabileceğine dair bilgidir.

1.7.3. Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi

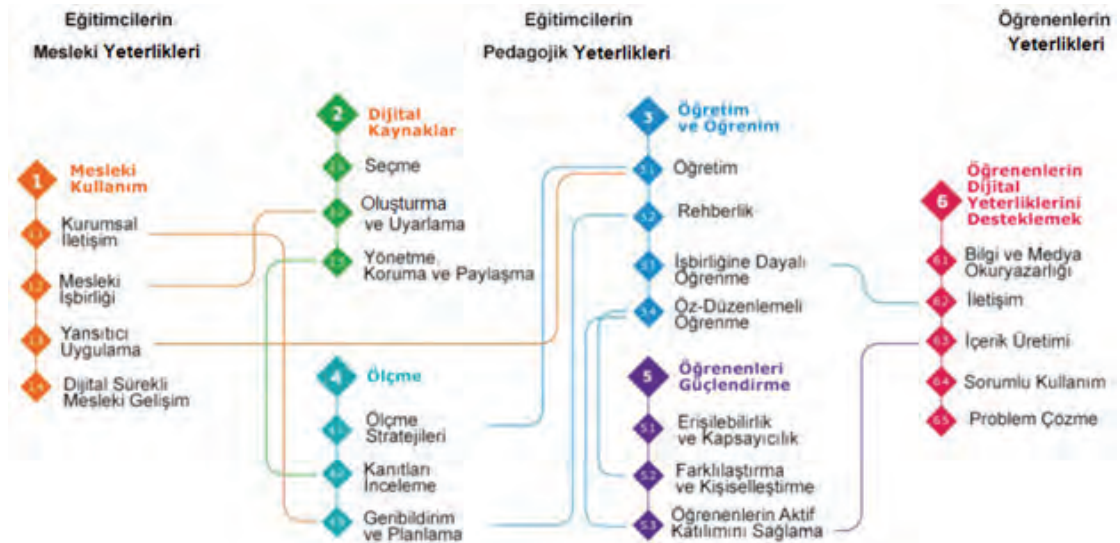
Falloon (2020), TPAB ile uyumlu hâle getirdiği modeli “öğretim programı yeterlikleri”, “bireysel-etik yeterlikler”, “bireysel-mesleki yeterlikler”, “bireysel-etik ve bireysel-mesleki yeterliklerin bütünleştirilmesi” kapsamında geniş tabanlı öğretmen dijital çerçevesi olarak sunmuştur.



Şekil 5: Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi

1.7.4. Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi [European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu)]

Avrupa Birliği'nin birleşik araştırma merkezi tarafından ortaya konulan European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu - Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi) çerçevesi öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin özelinde eğitimcilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için sahip olmaları gereken 6 alanda 22 yeterliği tanımlar. Bu alanlar ve yeterlikler şekil 6'da yer almaktadır:



Şekil 6. European Framework for the Digital Competencies of Educators (DigCompEdu - Eğitimcilerin Dijital Yeterlikleri İçin Avrupa Çerçevesi) Çerçevesi (Redecker, 2017).

DigCompEdu çerçevesinde yeteneklerin seviyelendirilmesi önemli bir unsurdur. Bu seviyelendirme; yeni gelen (A1), keşfedici (A2), birleştirici (B1), uzman (B2), lider (C1) ve öncü (C2) şeklinde ortaya konmaktadır. Yeni gelen (A1) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojilerin öğretimi, mesleki uygulamaları, iyileştirme potansiyellerinin farkındadırlar. Keşfedici (A2) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojilerin öğretimleri ve mesleğini iyileştirmek için potansiyellerini deneme ve keşfetme aşamasındadırlar. Birleştirici (B1) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojileri farklı amaçlarda ve farklı bağlamlarda mesleki uygulamalarına entegre ederler. Uzman (B2) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojileri kendinden emin, yaratıcı ve iyileştirme önerileri verecek derecede uzman olarak kullanırlar. Lider (C1) seviyesindeki öğretmenler, dijital teknolojilerin eğitimde ve mesleki uygulamalarda kullanımları konusunda tutarlı ve geniş bir yaklaşıma sahiptirler. Öncü (C2) seviyesindeki öğretmenler ise güncel dijital teknolojilerin ve yeterliğinin sorgulamalarını yapabilirler.

1.7.5.UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri Çerçevesi

UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri Çerçevesi ise öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlikleri ve seviyelerini bir matris ile açıklamıştır. Matriste öğretmen yeterlikleri 6 alanda ve 3 farklı seviyede 18 yeterlik olarak organize edilmiştir. UNESCO Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi Şekil 6' da yer almaktadır.



Şekil 6: UNESCO Öğretmen Dijital Yeterlikleri ve Seviyeleri (UNESCO 2018).

Bilgi kazanma yetkinlik seviyesinde öğretmenlere okul topluluğunun etkili ve verimli bir üyesi olacak bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanır. Bu seviyede, öğretmenlerin sınıf seviyesinde yaptıkları uygulamaların kurumsal ve millî politikalarla ne derece uyumlu olduğunu açıklamaları, müfredat içinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretim amaçlı kullanımlarını tanımları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygun BİT çözümlerini seçmeleri, donanım parçalarının işlevlerini ve gerekli uygulama yazılımlarının işlevlerini tanımlamaları ve kullanımlarını gerçekleştirmeleri, BİT'in tüm öğrencileri kapsayacak şekilde öğretim etkinliklerinde kullanılması için fiziksel ortamın organize edilmesi ve mesleki gelişimlerini desteklemek için BİT kullanımı olarak sıralanabilir.

Bilgi derinleştirilmesi seviyesinin amacı, adından da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin meslekleri ile ilgili her durumda verimliliklerini artırmak için BİT kullanımlarını sağlamak, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ise öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri karmaşık problemleri çözme süreçlerini desteklemektir. Yine bu yetkinlik seviyesindeki 6 alanda öğretmenlerin (1) sınıf içi uygulamalarını kurumsal/millî politikalara, uluslararası taahhütlere uygun olarak sosyal öncelikleri destekleyecek şekilde tasarlamaları, düzenlemeleri ve uygulamalarını yapabilmeleri; (2) BİT'i

tüm derslerde, öğretimde ve değerlendirmede kullanabilmeleri; (3) BİT destekli proje temelli öğrenme etkinlikleri tasarlayabilmeleri, (4) öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen farklı dijital araçlar ve kaynakları birleştirerek entegre dijital öğrenme ortamı oluşturabilmeleri, (5) dijital araçları esnek olarak kullanarak iş birliğine dayalı öğrenmeyi ve öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri (6) kendi mesleki gelişimlerini desteklemek için teknolojiyi kullanarak mesleğiyle ilgili ağlarda etkileşime girmeleri beklenmektedir.

Bilgi oluşturma alanında hedef; öğrencileri, meslektaşları ve çevrelerindeki toplum için öğretmenleri bilgi toplumu oluşturma yeterlikleri ile donatmaktır. Bu öğretmenler, çevreleri için hem iyi bir model olurlar hem de meslektaşlarının benzer yeterliklere sahip olması için onları teşvik ederler. Çerçeve de bulunan 6 yeterlik alanında bu yetkinlik düzeyi için beklentiler biraz daha yüksektir. Bu yetkinlik düzeyinde öğretmenlerden (1) kurumsal ve millî eğitim politikaları hakkında yorumlar yaparak düzeltmeler veya iyileştirmeler önermeleri, (2) öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı öğrenmenin disiplinler arası müfredatta en iyi şekilde uygulanabileceği yöntemleri belirlemeleri, (3) öğrenme parametrelerini belirlerken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini öğrenmeyi teşvik etmeleri, (4) bilgi toplumlarını tasarlayıp her yerde öğrenme için dijital araç kullanmayı, (5) okullarını öğrenen organizasyona dönüştürmek için teknoloji stratejisi planlamasında lider rolü oynamaları (6) teknolojinin okullarına en iyi şekilde hizmet edebilmesini belirlemek için sürekli gelişme, deneme, yönlendirme, yenilik yapma ve en iyi uygulamaları paylaşma gibi görevleri yapabilmeleri beklenmektedir.

UNESCO'nun bu çerçeve ile ortaya koyduğu vizyonun gerçekleşmesi için merkezdeki insan gücünü öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitimde dijital yeterliklerin kazanılması, uygulanması ve yeni teknolojilerin üretilmesi noktasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

1.8.DİJİTAL ÖĞRENME ORTAMLARI

1.8.1.Teknoloji Destekli Öğrenme

Geleneksel öğretim, eğitim sistemlerinde yüzyıllardır kullanılmaktadır. Geleneksel öğretim, öğretmeni eğitimin merkezine koyar. Aktif olan ve içeriğe karar veren öğretmendir. Öğretmen ders anlatır, sınavlar yapar; ödevler, ev ödevleri verir ve öğrencileri bunlardan sorumlu tutar. Öte yandan öğrenciler sınıfta pasiftirler ve onlardan sessizce dinlemeleri, not almaları sorularını daha sonraya saklamaları beklenir. Geleneksel öğretimde bir sınıfta, zaman ve süre belirlenir ve sınırlı sayıda öğrenci öğrenme sürecinde aktif olabilir. Bu nedenle geleneksel öğretimin en önemli sorunlarından biri öğrencilere yer bulmaktır. Zaman, yer ve materyallere ihtiyaç vardır ve bunlar sürekli bulundurulmalı ve kullanılmalıdır. Öğrenci sayısı arttıkça planlama süreci giderek daha zorlaşır, öğrenci ve öğretmen başına düşen kaynaklar giderek azalır. Gelişen teknolojilerle birlikte eğitim-öğretim süreci dijital dönüşümün tam ortasındadır. Hem kavramsal (yeni eğitim modelleri vb.) hem de teknolojik (e-öğrenme, mobil cihazlar, öğrenme ağları vb.) değişimler öğretme ve öğrenme sürecinde dönüştürücü bir değişim ortaya koymaktadır (Siemens ve Tittenberger, 2009).

Uzaktan eğitim ve özellikle çevrim içi eğitim, eğitim ve öğretime bir nedenden dolayı (sağlık, yer, kaynak vs.) erişimi olmayacak öğrencilerin eğitim imkânı bulmasını sağlayabilmektedir. Bir bilgisayar ve bir internet bağlantısı olduğunda öğrencilerin boş zamanlarında mesleki gelişimleri için bir sertifika alabilmeleri ya da bilgi ve becerilerini artıracak dersler alabilmeleri mümkündür. Geleneksel öğretimin pedagojik sorunlarının artarak çevrim içi ortamlara taşınması, bunların üstesinden gelmek için yeni teknolojileri kullanma düşüncesi ve teknolojinin öğretme/öğrenmeyi artırıp artırmayacağı sorusu çevrim içi programların tekrar gözden geçirilmesi ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini değiştirmemektedir (Achacoso, 2003). Özenle tasarlanmış ve iyi uygulanmış bir çevrim içi eğitim, öğrencilerin daha

hızlı ve daha fazla bilgiye erişmesine yardımcı olabilir. Aynı biçimde birden fazla algıya hitap edecek medya ortamlarının kullanılması öğrenmeyi destekleyebilir.

1.8.1.1.Mobil Öğrenme

Formal (biçimsel), informal (doğal) ve non-formal (yaygın) öğrenme etkinliklerinin teknoloji desteğiyle bütünleştirilebileceği bir fırsatlar dönemi yaşanmaktadır. Bunların içinde en öne çıkan yöntemlerden biri mobil öğrenmedir. Mobil öğrenme (m-öğrenme), öğrencilerin mobil teknolojileri ve interneti kullanarak her yerde ve her zaman öğrenme materyalleri elde etmelerini sağlayan bir öğrenme modelidir. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamları inceleyen araştırmalarda %75'lik bir oranla informal öğrenme ortamları öne çıkmaktadır. İnfomal öğrenme; konuşmak, başkalarını gözlemlemek, deneme yanılma yapmak ve bilgili insanlarla çalışmakla gerçekleşmektedir. Mobil öğrenme özellikleri, informal öğrenme ile daha iyi konumlanabilir; kurslar, dönemler, değerlendirmeler düşünüldüğünde ilk bakışta okullarla (örgün öğrenme) uyum sağlaması zor bir model olarak görünmektedir. Hem mobil bilgisayarlar hem de cep telefonları ve aynı işlevlerden yararlanan diğer cihazlar mobil öğrenmede kullanılabilir.

1.8.1.2.Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, kökleri mektupla haberleşmeye dayanan bir yöntem olmakla birlikte özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte hayatımızda daha geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Uzaktan eğitimi en yalın hâliyle öğreten ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı yerlerde bulunduğu bir öğretim yöntemi olarak tanımlayabiliriz. Teknoloji destekli öğretim araçlarının daha fazla kullanılması, internet ve çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim de formal öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlamıştır. Web temelli araçların kullanımıyla birlikte uzaktan eğitimin içsel sorunlarından en önemlisi olarak nitelendirebileceğimiz öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşimleri de daha etkin olmaktadır. Uzaktan eğitim farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim olarak nitelendirilmektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitim yaklaşımında öğrenciler ve öğretmen aynı anda bir video konferans sisteminde, sanal bir sınıf ortamında bulunmaktadır. Sınıf ortamının çevrim içi olarak gerçekleştiği bu yaklaşımda öğretmen içeriği sunmakta ve etkinlikler gerçekleştirmektedir. Soru-cevap etkinliklerinin yapılabildiği, öğrencilere anında dönüt verilebildiği ve gerçek zamanlı ders anlatımlarının gerçekleştiği bu yöntemde internet bağlantısının bulunması ve teknik sorunların kısa sürede giderilmesi çok önemlidir. Eş zamansız yaklaşımda ise daha önceden hazırlanmış video kayıtlarının izlenmesi ve çoklu ortam araçlarının kullanılmasıyla zengin bir ortam oluşturulması önem taşımaktadır. Eş zamansız yöntemin en önemli avantajı, içeriklere erişimin farklı zamanlarda gerçekleşebilmesidir. Etkileşim ve öğrenci katılımı için etkileşimli videolar kullanılarak belirli zaman aralıklarında öğrenciden soruları yanıtlaması ve görüş iletmesi istenmektedir.

Covid-19 salgını döneminde öğretmenlerin ders içeriklerini dijitalleştirmeleri, video konferans sistemlerini ve web araçlarını etkin biçimde kullanmaları gerekmiştir. Dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik çok daha önemli bir beceri olarak ortaya çıkmıştır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital yetkinlikleri derslerin işlenebilmesi için olmazsa olmaz niteliktedir. Uzaktan eğitimde derslerin işlenmesi kadar ölçme değerlendirme araçlarının doğru ve etkin kullanımı son derece önemlidir. Öğrencilerin ders kazanımlarına ulaşım ulaşımadığını adil ve etik bir biçimde ölçme, uzaktan eğitimde değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için zorunludur. Pek çok çevrim içi ölçme aracını kullanmak mümkün olmakla birlikte sınav güvenliğinin sağlanması için ek araçlara gereksinim duyulmaktadır. Uzaktan eğitim sadece örgün eğitimde değil; özel öğretimde, kaliteli içerikleri daha dezavantajlı bireylerin erişimine açmak için de yeni imkânlar sunmaktadır. Bu bağlamda kaliteli içeriklerin oluşturulması ve alternatif ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Eş zamanlı yaklaşımda sadece video konferans sistemleri kullanılarak içeriğin sunulması, yeterli bir içerik sunumu

sağlamadığı gibi öğrencilerin internet ortamında başka uyaranlara ve daha eğlenceli gelebilecek sosyal ağ ve oyunlar gibi çeldirici içeriklere yönelmelerini de engelleyememektedir. Bu durumlarda öğrencilerin ders içeriğine zihinsel katılımlarının düşük olması, uzaktan eğitim için önemli bir risk taşımaktadır. Bu nedenle sadece teknoloji kullanımı değil, çevrim içi ortamlar için uygun öğretim yöntemlerinin kullanımı da son derece önemlidir. Oyun temelli öğrenme, iş birliği öğrenme, proje temelli öğrenme gibi yapılandırmacı kurama dayanan öğretim yöntemlerinin daha iyi çalıştığı görülmektedir.

1.8.1.3.Karma (Hibrit) Öğrenme

Genel olarak karma öğrenme ortamları, yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarının ve yöntemlerinin bir arada kullanılması biçimde tanımlanabilir. Karma öğrenme sözü edilen ortamların ve yöntemlerin farklı biçimlerde ve oranlarda bir arada kullanılmasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Alanyazında karma öğrenme farklı isimler altında karşımıza çıkmaktadır; örneğin web destekli öğrenme, katışık öğrenme, ters yüz edilmiş öğrenme sıkça karşımıza çıkan isimlerdir. İçerik ve ders etkinliklerinin sırası ve oranına bağlı olarak farklı adlarla ifade edilen bu yöntemler karma öğrenme genel başlığı altında birleşmektedir.

Karma öğrenme ortamlarının ortak yanları genellikle bilişsel veya uygulamalı içeriğe çevrim içi olarak ulaşılması, uygulamalı etkinlikler ve ölçme değerlendirme ise yüz yüze yöntemlerle gerçekleştirilmesidir. Karma öğrenme yöntemlerinin çevrim içi bölümü eş zamanlı veya eş zamansız yaklaşımlarla gerçekleştirilebilmektedir. Yüz yüze bölümü ise eş zamanlı ve çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Karma öğrenmenin tamamen uzaktan ve çevrim içi yöntemlere göre avantajı, öğrenci ve öğretmenin bir araya gelmesi ve öğretimde önemli bir bileşen olan vücut dili kullanımına ve insan etkileşimine imkân sağlamasıdır. Karma öğrenme yönteminde içeriğin zenginleştirilerek ve etkileşimli olarak sunulması da önem taşımaktadır. Farklı içerik sunumu ortamlarının ve dijital ortamların sağladığı imkânların kullanılması, yeni teknolojilerin bütünleştirilmesi etkili karma öğrenme ortamları için son derece önem teşkil etmektedir. Zihinsel katılımı artıracak öğretim yöntemlerinden faydalanılması ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun biçimde farklı modalitelerde içerik sunulması da gereklidir.

1.8.2.Gelişen Teknolojiler-Mevcut ve Yakın Gelecekteki Teknolojik Eğilimler

Gelişen teknolojiler, yeni bir endüstri yaratma veya mevcut olanı dönüştürme potansiyeline sahip bilim temelli yeniliklerdir (Srinivasan, 2008). Gelişen teknolojiler beş nitelik ile tanımlanır: radikal yenilik, hızlı büyüme, tutarlılık, belirgin etki ve belirsizlik/muğlaklık (Rotolo, Hicks ve Martin, 2015). Şüphesiz eğitim sektörü gelişen teknolojilerle ilgilenmesi gereken bir alandır. Ortaya çıkan yeni teknolojik araçlar, medya ve sanal ortamlar öğrenciler ve öğretmenler için yeni tür öğrenme toplulukları yaratma fırsatları ortaya koymuştur (Dede, 2004). Dijital dönüşüm, öğretmenleri gelişen teknolojilerle tanıştırmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi, iş dünyasında yeni meslekleri ve beklentileri ortaya çıkarır. Yakın geleceğin çalışanları olacak genç bireylerin de bu mesleklere uygun şekilde yetiştirilmesini gerektirir. Mevcut ve yakın gelecekte göreceğimiz bazı teknolojiler aşağıda sıralanmıştır.

Mobil ve Bulut Teknolojileri: Bireylerin kullandığı dosyaların, uygulama programlarının hatta işletim sistemlerinin her yerden ve her cihazdan erişilebilir olmasını sağlayan internet altyapısı, yazılımları ve servisleridir. Bireylere zaman ve mekân sınırı olmaksızın kendilerine ait dokümanları ve yazılımları saklama ve bunlara erişim imkânı sağlar.

Veri Bilimi: Bilişim teknolojileri sayesinde insanlar ve nesnelere toplanan verilerden anlam çıkarma ve günümüzde var olan problemlere daha önceden keşfedilmemiş çözümleri önermek için geliştirilmiş modellerin ve algoritmaların kullanılması olarak tanımlanabilir. Veri toplama, düzenleme

ve analiz yapmaya odaklanmış bir alandır. Veri bilimi istatistik, veri tabanı ve bilgisayar programlama gibi alanlardan faydalanan disiplinler arası bir çalışma alanıdır.

Yapay Zekâ: Bilgisayarların insan öğrenmesini ve zekâsının benzeşimini yaparak veriler içinde örüntüler keşfetmesi ve bu keşifler sonucu kullandığı algoritmada iyileştirmeler yaparak verilen işi daha verimli yapmasıdır. Yapay zekâ aslında makine öğrenmesi için kullanılan birçok tekniğin ortak adıdır ve her bir teknik farklı algoritmalar ile aynı problemin çözümü üzerinde çalışır.

Finans Teknolojileri ve Blok Zincir: Kişiler veya kurumlar arasında bilgi, belge, likidite ve finansal enstrümanların güvenli bir şekilde değişimi ve saklanması için geliştirilmiş sistemlerdir. Blok zincir, şifreli iletişimin ötesinde belgenin oluşturulması ve tüm değişimlerinin kaydını tutarak ilgili bilginin internet üzerindeki tüm hareketlerini güvenli, şeffaf ve izlenebilir bir formatta sunmaktadır. Bu da kişiler arası belge değişimlerinde ve anlaşmalarda noter veya banka gibi anlaşmayı onaylayıcı aracı kurumların işlevlerini ortadan kaldırmaktadır.

Otonom Araçlar ve Taşıma Sistemleri: Ulaşım, bilinen insanlık tarihinin her aşamasında temel ihtiyaçlardan biridir. İnsanların ve ürünlerin bir noktadan başka bir noktaya güvenli ve verimli şekilde taşınabilmesi ve insan hatasının en aza indirilmesi için tüm bilişim teknolojilerinin bir arada çalıştığı sistemler ile kendi kendine ilerleyen araçlar, neredeyse tüm otomobil firmalarının odağına yerleşmiştir. Otonom araçlar ve sistemler taşımacılık sektöründen kendi kendine çalışan makinelerin ve çiftliklerin olduğu tarım sektörüne kadar birçok alanda kendine yer bulmaya başlamıştır.

Nesnelerin İnterneti: İnternet üzerinden, bulunduğu ortam hakkında durum verisi aktaran sensörler ve bu sensörlerden gelen veriyi işleyerek ilgili aktüatörleri (elektrik enerjisini hareket enerjisine çeviren cihazlar) kontrol etmeye izin veren uygulamalar hayatımıza her geçen gün daha fazla entegre olmaktadır. Örneğin ev otomasyonu olarak ısıtma, soğutma, su, güvenlik gibi hizmetlerde internete bağlı sensörler ile durum bilgisinin kullanıcıya aktarılması ve kullanıcının manuel veya kural temelli otomatik çalışma ile evdeki aktüatörleri çalıştırarak hedefine ulaşması bu tip sistemlerin en temel örneklerinden biridir. Nesnelerin interneti teknolojileri ile akıllı evler ve şehirler yakın gelecekte en önemli çalışma konularından biri olacaktır.

Sosyal Ağlar: Kullanıcıların içerik üretmesine ve paylaşmasına izin veren sosyal ağların öğrenme, öğretme, eğlenme ve iş yapma amaçlı olarak kullanım alanları vardır. Sosyal ağlar kişilerin ve kurumların yaptıkları işlerin veya ürünlerin toplumda görünürlüğünün artırılması için bir platform olarak kullanılabilir. Sosyal ağlar aynı zamanda bilgi paylaşım platformu olarak kullanılır, böylelikle öğrenen organizasyonlar veya öğrenme toplulukları oluşturulur. Öğrenme yönetim, içerik yönetim ve proje yönetim çalışmalarında kullanılan bazı yazılımlar da sosyal ağ teknolojilerinin farklı amaçlar için kullanılan versiyonlardır. Kişiler veya kurumlar adına sosyal ağları yöneten sosyal medya danışmanları, veri bilimi ile bağlantılı olarak sosyal ağlarda üretilen veriyi analiz eden sosyal ağ analistleri, güvenlik uzmanları ve içerik üreticileri gibi daha önce var olmayan meslekler de bilişim teknolojileri meslekleri listesinde yerini almıştır.

Sosyal Medya: Öğrenenleri bilginin ortak üreticileri olarak vurgulayan teknolojik gelişmeler ve pedagojiler (Selwyn, 2011), insanların iletişim kurma, paylaşma, iş birliği, yayımlama, yönetme ve etkileşim gibi işlevler aracılığıyla çeşitli topluluklar oluşturmalarını ve bunlara katılmalarını sağlayan web sitelerini ve çevrim içi uygulamaları belirtmek için insanların sosyal medya terimini benimsemesine katkıda bulunmuştur (Mao, 2014). Bu hareketlilik öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu sosyal medyada geçirmelerine neden olmaktadır. Araştırmalara göre öğrenme ve öğretme ortamlarında sosyal medya; etkileşim, iş birliği, bilgi ve kaynak paylaşımı için destek olabilir (Mazman ve Usluel, 2010), katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir (Ajjan ve Hartshorne, 2008) ya da kültürlerarası dil öğrenimini destekleyebilir (Mills, 2011). Diğer taraftan akademik başarıyı olumsuz etkilemesi (Kirschner ve Karpinski, 2010) ya da dikkati dağıtması (Andersson vd., 2014) gibi olumsuz etkileri de olabilir. Bu nedenlerle öğretmenler için sosyal medya önem verilmesi gereken alanlardan biridir.

Sanal ve Artırılmış Gerçeklik: Bilişim teknolojilerinde kullanıcıların bilgisayar ile etkileşimde en çok kullandıkları yöntem, ekranlar üzerindeki grafik arayüzdür. Grafik arayüz tasarımı insan bilgisayar etkileşimi ilkelerine göre yapılan iki boyutlu düzlemde bilgisayara verilecek komutlara karşılık alınacak geri bildirim planlama çalışmasıdır. Aynı çalışma etkileşim amacı için üç boyutlu sanal dünyada ve oradaki sanal nesnelere yapıldığında adı "sanal gerçeklik" olmaktadır. Artırılmış gerçeklik ise gerçek dünyadaki nesnelere üzerine sanal olarak daha fazla bilgi yerleştirmedir. Her iki teknoloji de eğitimde kullanım için birçok potansiyel sunmaktadır.

İleri İmalat Teknolojileri: Günlük hayatta kullandığımız endüstriyel ürünlerin tasarımından elimize geçmesine kadar sürecin her aşamasında bilişim teknolojilerine ihtiyaç vardır. 3D yazıcılarla tasarım ve imalat veya otonom imalat bantlarının kullanımı, geleceğin çalışanlarından bu sistemlerin güvenli olarak kullanılması ve yenilerinin tasarlanmasını isteyecektir.

İş Zekâsı: Veri bilimi ile bağlantılı olarak bir kurumun işiyle ilgili yaptığı etkinlikler sonucu toplanan veriden karar vericilere yardımcı olması amacıyla oluşturulan doğru ve güvenilir veri görselleştirme teknikleridir.

Söz edilen teknolojiler tek başına veya disiplinler arası çalışmalarla yeni istihdam alanları oluştururken buralarda istihdam edilecek kişilerden sözü geçen teknolojilerin kullanımı, iyileştirilmesi ve yenilikçi yaklaşımlarla yeniden tasarlanması gibi yeni bilgi ve beceriler talep edecektir. Tüm bu meslekleri bilgisayar bilimleri ile uğraşan insanların yapması mümkün değildir. Her meslek grubundaki insanlardan kendi mesleklerindeki yenilikler için bilgisayar bilimlerinin ilgili konularını kendinden emin ve güvenli olarak kullanacak kadar bazen de bilişim teknolojilerini kullanıp kendi çalışma alanlarında çözümler üretecek kadar uzman olmaları beklenmektedir. Benzer şekilde eğitim ile ilgili mesleklerde yer alan öğretmenlerin veya öğretim üyelerinin yukarıda listelenen teknolojileri kullanan iş hayatı veya toplumdaki yetişmiş insan gücünü sağlayabilmesi için bu teknolojilerde yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

1.8.3.Öğretim İçin Yetkinliklerle İlişkilendirilmiş Dijital Teknolojiler

Sözü edilen yeterlik çerçevelerinde yer alan öğretmen dijital yeterliklerinin aşağıdaki teknolojilerde somut olarak kullanım ve çözüm geliştirme aşamalarında kendini gerçekleştirilmesi beklenir.

Görsel okuryazarlık araçlarını kullanabilmek: Öğretim için görsel materyallerin geliştirilmesi, öğretmenler için bir zorunluluktur. Öğretim için görsel materyal geliştirmenin en zor iki yanı: hazır görsel kütüphanelerini bulmak/uygun olarak kullanmak ve görsel kompozisyonu hazırlamak için açık erişim eğitim lisanslı yazılımlar/servisler kullanmaktır. Öğretmenlerin görsel okuryazarlık araçlarını kullanarak öğretimsel görseller oluşturabilmeleri için Canva, Noun Project, Grafio 3, Venngage ve Piktochart gibi internet üzerinden sunulan servisler örnek olarak verilebilir.

Etkileşimli video ve animasyon araçlarını kullanabilmek: Çoklu ortamların eğitim amaçlı kullanımında video oluşturmak ve yayımlamak, öğretmenlerden beklenen dijital yeterliklerdendir. Video oynatma sırasında öğrencilerle video içeriğinin etkileşimini sağlayan videoların oluşturulmasında kullanılan yazılım hizmetleri (örneğin; Snagit, Explain Everything, Google VR Tour Creator) ve animasyon oluşturarak konu içeriğinin anlatılmasını sağlayan platformlarda eğitsel materyal üretimi (örneğin; Sway ve Storyboardthat) öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterliklerdendir.

Öğrenme ortamları geliştirebilmek: Öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımını öğrenmelerini sağlayacak dijital öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretmenlerden beklenen yeterliklerdendir. Öğrenme ortamları öğrencilere içerikle, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle etkileşim fırsatı veren platformlardır (örneğin; OpenSim, MineCraft, MIT App Inventor, Thunkable, MS Kodu).

İş birliğine dayalı problem çözme ve çalışmayı destekleyen bulut araçlarını etkin olarak kullanabilmek: İş birliğine dayalı çalışma, dünyada birçok bağlamda çalışanların karşısına çıkmaktadır. Bunlardan eğitim, öğretim ve sürekli öğrenme bağlamları öğretmenlerin ilgilendiği kısımdır. İş birliğine dayalı çalışma veya problem çözmede beraber çalışan ekibin internet ve

özellikle bulut bilişim teknolojilerini kullanarak aynı anda bir dosya üzerinde çalışmaları ve yaptıkları değişiklikleri anlık olarak görebilmeleri sağlar. Ancak her bulut bilişim teknolojisi her türlü iş birliğine cevap veremez. Dolayısıyla burada öğretmenlerin kendi amaçlarına uygun servisleri bulmaları ve amacına uygun olup olmadığı konusunda değerlendirme yapmaları gereklidir. Mevcut teknolojilerden Google Drive ve Microsoft Office 365 ürünleri takımların beraber belge ve grafik oluşturma, eğitim hazırlama ve süreç yönetimi işlemleri yapmasına izin vermektedir. Bunun yanı sıra beraber arayüz tasarımı, yazılım hazırlamaya izin veren araçlarda bulunmaktadır. Ek olarak projelerin veya süreçlerin yönetiminde de yine bulut bilişim teknolojilerine dayalı olarak çalışan Jira gibi yazılımları seçme, kendi amaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirme ve kullanım yeterlikleri öğretmenlerden beklenen dijital yeterlikler olmaktadır.

Dijital ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmek: Öğretimin ayrılmaz bir parçası da değerlendirme etkinlikleridir. Değerlendirme etkinlikleri bazen bir dersin başında öğrenci hazırlanışlığı veya ön bilgilerini ölçmek için bazen öğrencinin dikkatini canlı tutup motivasyonunu artırmak için ve çoğunlukla da dersin hedeflerine öğrenciler tarafından erişilip erişilmediğini anlamak için gerçekleştirilir. Değerlendirme, öğretimin hedeflerine bağlı olarak birçok farklı formda geliştirilebilir bir etkinliktir. Değerlendirme etkinliklerini bilişim teknolojileri (örneğin; Kahoot, Socrative, Google Forms, Mentimeter, Educandy) ile gerçekleştirmek, testlerin değerlendirilmesini etkili ve verimli bir şekilde yaparken test verisi ile çok yönlü analizler yapılarak öğretmenin kendisine de bir geri bildirim hazırlamaktadır. Öğretmenlerin dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında da yeterlikleri olmalıdır.

Uzaktan eğitim ortam ve araçlarını kullanabilmek: Eğitim faaliyetlerinde uzaktan eğitim ortam ve araçlarını kullanabilmek dijital yeterliğine Covid-19 salgınıyla hem öğretmen hem de öğrenciler için özel bir vurgu yapılmaktadır. Mart 2020 ve Nisan 2022 arasında yaşanan süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin internet teknolojileri kullanılarak yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinde yoğun olarak kullandıkları öğrenme yönetim sistemleri ve canlı derslerin eş zamanlı yapılmasına izin veren araçları seçmek, etkin şekilde kullanmak, güvenli ve yetkilendirilmiş erişim sağlamak gibi yeterliklere sahip olmalarının önemi görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde temel olarak içerik aktarımı için kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin (örneğin Moodle Google Classroom, Edmodo) ve eş zamanlı canlı ders anlatım araçlarının (örneğin Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) etkin şekilde kullanımı ile ilgili yeterlikler öğretmenlerden beklenmektedir.

Açık kaynak ders materyali katkısı yapabilmek: Öğretimde ve öğretimin akışında öğretimin hedefi, içeriği, hedef kitlesi ve bağlamına bağlı olarak yöntem ve materyal seçimi/ihtiyacı değişebilmektedir. Söz konusu bu durum "durumsallık" denilen kavramla ifade edilir. Öğretimde durumsallık değişkenleri göz önüne alındığında aynı konunun bir öğretmen tarafından farklı hedef kitledeki öğrencilere anlatılabilmesi için farklı dijital öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde işledikleri tüm konular, hedefler, öğrenci özellikleri ve bağlamları için hazır dijital kaynakların webde olmaması bir sır değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu bölümün başında açıklanan dijital araçları kullanarak dijital öğretim materyalleri geliştirmeleri, bu materyallerin lisans durumlarını belirleyebilmeleri ve diğer meslektaşlarının paylaşabilmesi için açık erişim platformlarına [örneğin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)] bu materyalleri yükleyebilmeleri için yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bilişim teknolojileri ile tasarım temelli problem çözme sürecini uygulayabilmek: Yetişen nesillerin bilişim teknolojilerini sadece dijital içerik tüketicisi olarak değil; aynı zamanda içerik üreten, bilişim teknolojilerini kullanarak problem çözme ve üretim yeterliklerine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Elbette ki bu yeterlikleri kazanmaları için öncelikle onları yetiştirecek öğretmenlerin bilişim teknolojilerini aynı amaçlarla kullanma yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilişim teknolojilerinin bu amaçlar doğrultusunda kullanımının öğrenilmesi ve öğretilmesi için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı tasarım temelli problem çözme

sürecinin eğitimde kullanılması gereklidir. Tasarım temelli problem çözme sürecinde öğrenciler gerçek yaşamdan alınan ve iyi tanımlanmamış bir probleme, problemi çözecek bir ürün veya hizmet tasarlayarak cevap verirler. Tasarım temelli öğrenme etkinlikleri aynı zamanda farklı disiplinlerden çalışmaları teknoloji kullanım çatısı altında birleştirerek disiplinler arası çalışmayı da sürecin doğal bir parçası hâline getirir. Problemi çözecek ürün veya hizmetin tasarlanması için farklı ürün tasarım ve üretim araç ve teknolojileri kullanılabilir. Örneğin; problemin çözümü için algoritma geliştirmek, sürükle bırak veya kod yazım araçları ile bilgisayar programı geliştirmek, gömülü programlama araçları kullanarak hem yazılım hem de donanım tasarımı gerektiren robotik çözümler üretmek, üç boyutlu tasarım ve 3D yazıcılar kullanarak çözümün mekanik parçalarını oluşturmak, video ve animasyon araçları kullanarak dijital hikâyeler hazırlamak ve dijital oyun geliştirmek gibi çıktılar tasarım temelli öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerin üzerinde çalıştıkları sürecin ürünleri olabilir. Tüm bu etkinlikler öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanarak dijital çözümler ve ürünler geliştirme süreçlerinde tutum, bilgi ve yetkinlik kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Veri toplama, elde etme ve analiz araçlarını kullanabilmek: Günümüz dünyasında bilgi; finansal, politik, hukuki, tıbbi ve sosyal karar vericilerin karar verirken ihtiyaç duyduğu en büyük yardımcıdır. Bilginin son kullanıcının işine yaraması için verinin (data) toplanması, doğrulanması, standartlaştırılması, sınıflandırılması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bilginin karar vermede kullanılabilmesi için güvenilir ve geçerli verilerle analizlerinin yapılmış olması gerekir. Dijital kaynaklar kullanarak veriden karar vermeye erişilen süreçteki işlemleri tanımlamak ve hem süreci hem de araçlarını kullanabilme yeterliğine sahip olmak, öğretmenlerden beklenen bir durumdur. Veri okuryazarlığında öncelikle verinin toplanması için çevrim içi araçlarda veri toplama formlarının hazırlanması, yayımlanması ve verinin alınması (örneğin Google forms, Limesurvey, Qualtrics) veya açık erişimli güvenilir veri kaynaklarına erişim ve veri alma (örneğin Google Analytics, YÖK Atlas, Web Scrapers, TÜİK) gereklidir. Burada amaç, elde edilen verinin güvenilir ve geçerli kaynaklardan olması gerektiği ile ilgili farkındalık ve elde etme becerisi kazandırmaktır. İkinci olarak elde edilen verilerin dijital araçlar kullanarak doğrulanması, sınıflandırılması ve görselleştirilmesi ile ilgili araçların kullanım yeterlikleridir. Bu aşamada Stat Planet, Tableau veya Excel gibi dijital araçların yeteneklerinin farkındalığı ve kullanımı ile ilgili yeterlikler önem kazanmaktadır. Üçüncü olarak veriden bilgi ortaya çıkarma aşamasında dijital araçlar ve istatistik modeller kullanarak verinin analiz edilmesi gereklidir. Veri analitiği teknikleri ve araçlarının, örneğin SPSS, R-Studio, Python, RapidMiner, tanımlanması ve analiz amacına yönelik olarak kullanılabilmesi ile ilgili yeterlikler öğretmenlerden beklenmektedir.

Büyük veri analitiği ve yapay zekâ uygulamalarını tanımlamak ve kullanabilmek: Dijital platformları ve araçları farklı amaçlar için kullanan kullanıcılardan ve internete bağlanarak veri aktaran nesnelere toplanan veriler, büyük veri hacimleri meydana getirmiştir. Veri okuryazarlığı yetkinlikleri ile bağlantılı olarak büyük veriyi analiz ederek bilgiler çıkarmak veya bu veriyi kullanarak yapay zekâ algoritmalarını eğitmek konularında farkındalık bilgisine veya büyük veri analitiği dijital araçlarını kullanım yeterliklerine (örneğin H2O veya Tensorflow platformu) sahip olmak, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin bir parçası olmaya doğru ilerlemektedir.

Bilişim sistemlerini etik ve güvenli kullanmak için araçları ve yöntemlerini uygulayabilmek: Eğitim-öğretim veya günlük işleri yaparken ya da problemleri çözerken bilişim sistemlerinin kullanılması; kullanıcıların platformlar üzerinden başka kullanıcılar, içerikler, uygulamalar ve veri ile etkileşime girmesi demektir. Tıpkı gerçek dünyada olduğu gibi sanal dünyada da yapılan etkinlikler, güvenliği ön planda tutacak şekilde etik kurallarına ve kanunlara uygun olarak yapılmalıdır. İnternet teknolojilerindeki gelişmeler, benzer şekilde internet üzerinden işlenen suçlarda da gelişmelere ve çeşitlenmelere neden olmuştur. Bilişim teknolojilerinin güvenli kullanımı bilişim dünyasında en hızlı güncellenen alanlardandır. Bunun bir nedeni kullanıcıların interneti etkili, verimli, memnun kalacak şekilde ve güvenli olarak kullanması için durmadan çalışan ve çözümler üreten bilim insanlarının yanı sıra bu çözümlerde açıklar bularak kullanıcılara çeşitli yollardan zarar vermeye

çalışan kötücül insanların da durmadan çalışmasıdır. Öğretmenlerin kendilerini ve öğrencilerini bu tehlikelerden koruyabilmesi için olası güvenlik tehditlerinin neler olduğu, bu tehditlerin hangi yollardan gelebileceği ve güvenlik tehditlerini savuşturabilmek için güvenlik risklerinin en aza nasıl indirilebileceği ile ilgili yetkinliklere sahip olması gerekir. Bu yetkinliklerden kişisel internet ağındaki veri trafiğini güvenlik altına alma, internetten güvenli bağlantı yöntemleri ile veri transferi yapma, sosyal mühendislik tuzaklarını tanımlayabilme, güvenlik duvarı işlevlerini tanımlama, yetkisiz erişim kaynakları için tedbirler geliştirebilme, antivirüs yazılımlarını kullanabilme gibi tedbirlerin farkındalığı ve kullanılması gerekmektedir.

İnsan bilgisayar etkileşimi ilkelerini tasarlanan ürünlere uygulayabilmek: Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini çözüm ve ürün üretim amaçlı kullanmalarına imkân veren tasarım temelli öğrenme etkinlikleri ile bağlantılı olarak, dijital araçlar kullanılarak üretilen bilişim teknolojileri araçlarının ve hizmetlerinin son kullanıcılar tarafından kullanılabilir olması için insan bilgisayar etkileşimi ilkelerinin de farkında olmaları ve bilişim ürünlerine uygulayabilmeleri gerekmektedir. İnsan bilgisayar etkileşimi ilkelerine uygun arayüzler yapmak için prototipleme ve dijital prototipleme, sürecin parçalarındandır. Arayüz prototipleri için örneğin Adobe XD, Balsamiq, Figma gibi dijital araçlar kullanılabilir.

Öğrenme toplulukları ve öğrenen organizasyon oluşturabilmek: Bahsedilen tüm yeterlikler ve günümüz teknolojileri ile verilen örneklerde bu yeterliklerin uygulanması yoluyla yapılan etkinliklerde öğretmenler birçok yeni bilgi ve beceri keşfedecek, kullandıkları dijital araçlardaki eksikliklerin giderilmesi için iyileştirme önerileri geliştirecek ve etkinliklerin kullanıldığı öğretim yaklaşımlarının da iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için bilgi ve tecrübe kazanacaklardır. Bu bilgi ve tecrübe birikimlerinin öğretmenler arasında paylaşılması, büyümesi, kurum hafızasında yer alarak gelecek nesil öğretmenlere aktarılması için öğrenme toplulukları ve öğrenen organizasyonları kurulması ve işletilmesi gerekmektedir. Buldukları zamanın güncel teknolojilerini kullanabilecek dijital yeterliklere sahip öğretmenlerin bu yapıları oluşturmaları ve işletmeleri mümkün olabilecektir.

1.9. DİJİTAL YETKİNLİKLERİ KAZANDIRMAK İÇİN OKUL DÜZEYİNDE GEREKSİNİMLER

1.9.1. Altyapı Gereksinimleri

Okulların altyapı gereksinimleri sistematik bir yaklaşımla planlanmalı ve sürdürülebilir teknoloji yapıları kurulmalıdır. Okullarda bilişim altyapısı üç bileşenle ele alınabilir: (1) aygıtlar, (2) ağ ve bağlantılar, (3) yazılımlar ve servisler. Bu üç bileşenin sürekli yönetilmesi, güncellenmesi ve derslerde kullanıma hazır bulundurulması gereklidir. Aygıtları iki gruba ayırabiliriz. Bunlardan ilki öğrenci, öğretmen ve idarecilerin kullandığı son kullanıcı aygıtlarıdır (bilgisayarlar, akıllı telefonlar, akıllı tahta vb.) İkinci grupta destek cihazları bulunmaktadır (sunucu, yazıcı, güvenlik kamerası vb.). Her iki gruptaki cihazların da veri alışverişi yapması ve bütünlük bir yaklaşımla yönetilmesi beklenir. Ağ ve bağlantılar bu cihazların birbirleriyle ve internetle haberleşmesi için önemlidir. Ağ cihazlarının MEB'in belirlediği kurallara uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Kullanıcıların zararlı yazılım ve web sitelerinden korunması için ağ cihazlarında ve internet servisinde trafik yönetimi yapılabilir. Güvenlik duvarı ve filtreleme servisleriyle kullanıcılar ve bilgiler korunabilir. Yazılım ve servislerin MEB tasarrufuyla belirlenmesi ve temin edilmesi hem kullanıcı eğitimleri hem de kaynak kullanımı yönüyle faydalı bir yaklaşımdır.

1.9.2. Öğretmen Eğitimi

Öğretmen ve öğrenci sayısı dikkate alındığında öğretmen eğitimlerinde uzaktan ve karma öğrenme yöntemlerinin kullanımı eğitimlerin gerçekleştirilebilmesi için kolaylaştırıcı olacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin programlarındaki farklılıklar, özellikle eş zamansız öğretim yöntemlerini daha uygun hâle getirmektedir. Çevrim içi ders hazırlamak ve bu dersleri farklı web servislerinden sunmak kolay bir süreç gibi görünse de bu eğitimlerin tasarımı önemlidir.

1.9.3.Öğretim Yönetim Sistemleri

Pek çok öğretim yönetim sistemi bulunmaktadır, bunlardan başlıcaları: Moodle, Google Classroom, Sakai LMS ve Base LMS olarak sıralanabilir. Bu sistemlerin ortak özelliği içerik sunumu, ders yönetimi, sınav ve test oluşturma, ödev verebilme ve takibi, notlandırma ve içerik paylaşımı yapabilmeleridir. Öğretim yönetim sistemlerinin sunduğu servislerin etkin kullanımı da öğretmenlerin dijital yetkinlikleri için önemli bir bileşendir. İçeriklerin dijitalleştirilmesi ve kaliteli öğretim materyallerinin hazırlanması en önemli gereksinimdir. Özellikle karma öğrenim için video içeriklerinin oluşturulması ve alternatif öğrenme kaynaklarının öğrenciye sunulması beklenir. MEB'e bağlı okullarda e-okul en yaygın kullanılan öğretim yönetim sistemi olarak öne çıkmaktadır. Ancak e-okul daha çok bir bilgi yönetim sistemi olduğundan içerik paylaşımı özelliği sınırlıdır. Bu nedenle okullarda farklı öğretim yönetim sistemlerine rastlamak mümkündür.

1.9.4.Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

MEB'in e-okul sisteminde içerik paylaşım sınırlılığını EBA belirli ölçüde gidermektedir. EBA, özellikle öğretmen ve öğrencilerin içerik paylaşımı yapabilecekleri dijital bir ortam sunmaktadır. Web üzerinden erişilebileceği gibi mobil uygulama olarak akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarla da servis veren EBA sistemi, gönüllülük esasıyla eğitim firmaları, öğretmen ve öğrencilerin farklı dersler ve konularda içerik paylaşımlarına olanak sağlamaktadır. FATİH Projesi kapsamında ders içeriklerinin paylaşılması için kullanılması planlanan EBA sistemi, yaygınlaşarak günümüzde önemli bir içerik paylaşımı platformuna dönüşmüştür. MEB'e bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yönetilen sistem, özellikle salgın döneminde TRT-EBA TV adı altında ilkokul, ortaokul ve lise için üç farklı kanaldan yayın yaparak eğitim ve öğretimin kesintiye uğramadan sürdürülmesinde önemli rol almıştır. EBA canlı ders uygulamasıyla video konferans yazılımı kullanarak eş zamanlı ders vermeye de olanak sağlayan sistem, hâlen en büyük içerik paylaşımı sistemi niteliğindedir. Yeni teknolojilerin sürekli entegre edildiği sistem, ilköğretimde ve ortaöğretimde teknoloji destekli öğretimin sürdürülebilirliği ve sürekliliğini sağlayan en önemli bileşenlerden biridir.

9



MODÜL 9

GÜVENLİ OKUL VE OKUL GÜVENLİĞİ



BÖLÜM 1

1. GÜVENLİ OKUL NEDİR?

Huzurlu, mutlu, uyum içinde ve hayata değer katan bir birey olarak var olabilmek için güven içinde olmak şarttır. Maslow, insanın temel ihtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağını güvenlik olarak belirlemiştir. Bu kurama göre, insanın kendini gerçekleştirebilmesi için beden, iş, kaynak, sağlık, mülkiyet vb. konularda güven içinde olması gerekmektedir (Güzel ve Barakazı, 2018; Akt., Demircioğlu ve Demircioğlu, 2021).

Sağlıklı nesiller inşa edebilmek için dikkat edilmesi gereken hususların başında okul güvenliği gelmektedir. Güvenin olmadığı ve özellikle öğretmen ve diğer çalışanların kendilerini emniyette hissetmedikleri okullarda nitelikli öğrenmeden söz edilemez. Güvensiz okul ortamları öğrenmeye odaklanma zorunluluğuna ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır (Şahin, 2016).

İlgili literatür incelendiğinde çeşitli güvenli okul tanımlamalarının yer aldığı görülmektedir. Dönmez (2001), okulun temel unsurları olan öğrenci, öğretmen ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal açıdan özgür ve güvenli hissettikleri okulları güvenli olarak tarif etmektedir. Diğer bir tanım ise, öğrencilerin başkalarına duydukları saygı ve okula olumlu bağlılık hissetmeleri üzerinde durmaktadır (Inclusive Schools Network, 2012). Daha genel bir tanımda Dönmez ve Özer (2009) okul güvenliğini şöyle tanımlamaktadırlar: “Öğrenci ve okul personelinin okul içinden ya da çevreden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, zorbalık, hırsızlık, vandalizm, alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel ve irksal taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hâllerde... can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanmasıdır.” Güvenli okulların bazı özellikleri şöyle sıralanabilir (Işık, 2004; Memduhoğulları ve Taşdan, 2007; Dönmez ve Özer, 2009; Inclusive Schools Network, 2012; Schargel, 2014; Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017; Kahraman, Şermin ve Uğurlu, 2019; Akgün ve Başar, 2019; 26 Safe School Standarts, 2020; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2021):

1. Etkili Okul Yöneticiliği ve Liderliği: Güvenli okulların inşası için okul idaresinin ve öğretmenlerinin etkili liderlik sergilemeleri gerekmektedir.
2. Okulu Oluşturan Mekânların Kontrolü: Okulların güvenli olabilmeleri için okulun bütün mekânlarına hâkim olunması gerekmektedir.
3. Güven Hissi: Güven hissi güvenli okulun en temel göstergelerinden biridir. Okullarda sağlıklı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için öğrenciler sınıf içindeki ve dışındaki bütün süreçlerde güven içinde olmalıdırlar.
4. Saygı: Güvenli okulların temel göstergelerinden biri de okullardaki karşılıklı saygı kültürüdür.
5. Samimiyet: Okulun paydaşları arasındaki samimiyet, okul güvenliğinin temel göstergelerinden biridir.
6. Fiziksel Zarar, Gözdağı, Zorbalık ve Tacizin Bulunmaması: Güvenli okullar fiziksel zarar, gözdağı, zorbalık ve tacizin bulunmadığı yerlerdir. Okullarda bu tür problemlerin olmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
7. Alay, Nefret Dili ve Sosyal Dışlanmadan Uzak Olma: Alay, nefret dili ve sosyal dışlanma okulların güvensiz hâle gelmesindeki sebepler arasındadır.
8. Çatışma Riskinden Uzak Olma: Terör ve çatışma ortamı 21. yüzyılda insanlığın karşılaştığı problemler arasında yer almaktadır.
9. Doğal Afetlerden Uzak Olma: Güvenli okul iklimini olumsuz yönde etkileyen diğer bir risk de doğal afettir.
10. Sorumluluk Duygusunu Geliştirme: Okul müdürü, öğretmen, öğrenci, çalışan ve diğer paydaşların güvenli okul için sorumluluk almaları gerekmektedir.
11. İhtiyacı Olan Öğrencilerin İhtiyaçlarını Giderme: Aileleri tarafından temel ihtiyaçları karşılanamayan öğrencilerin bulunduğu bir eğitim kurumunda güvenli okul ikliminin tesis edilebilmesi zordur.
12. Eşit Muamele: Öğrencilere eşit muamele edilmemesi, güvenli okul iklimini zedeleyen diğer bir problemdir.
13. Akademik Başarıya Odaklanma: Akademik başarı yüksek olan okullarda güvenli okul iklimini tehdit eden problemler daha az yaşanmaktadır.
14. Veliler ve Toplumla İyi İlişkiler İçinde Olma: Güvenli okulun göstergelerinden biri de okulun yönetim kadrosunun ve öğretmenlerinin veliler ve toplumla iyi ilişkiler kumalarıdır.

15. İfade Özgürlüğünü Destekleme: Güvenli okulların bir özelliği de öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleridir. Özgür düşünebilen ve fikirlerini beyan eden öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bilinmektedir.
16. Güvenlik Problemlerini Açıkça Tartışma: Güvenli okullarda okulun güvenlikle ilgili problemleri okul paydaşlarıyla açıkça tartışılır ve çözümler üretilir.
17. İletişim: Sağlıklı öğrenmelerin meydana geldiği okulların temel göstergelerinden biri okulu oluşturan paydaşlar arasındaki açık ve kesintisiz iletişimdir.
18. Empati Kültürünü Geliştirme: Güvenli okulların bir diğer özelliği okuldaki empati kültürüdür.
19. Güvenliği Tehdit Eden Davranışları Ödüllendirmeme ve Görmezlikten Gelmeme: Okul iklimini tehdit edebilecek davranışların ortaya çıkması durumunda okul idaresi, öğretmen ve çalışanlar uygunsuz davranışları görmezden gelmemelidirler.
20. Kolluk Güçleriyle İş Birliği: Güvenli okul denilince sadece okul için güvenli olması yeterli değildir. Okul çevresinin de güvenli olması gerekmektedir.
21. Her Türü Bağımlılıkla Mücadele: Madde, teknoloji, oyun ve internet vb. bağımlılık türleri öğrencilerin kendilerine zarar verebilmelerinin yanında şiddet, zorbalık, vandalizm vb. olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır.
22. Göçmen Çocukların Problemlerini Yönetebilme: Göçmen öğrencileri bulunan okul idareleri, öğretmenler ve diğer çalışanlar bu öğrencilerden kaynaklanan problemlerin nasıl yönetilebileceği konusunda deneyim sahibi olmalıdırlar.
23. Krize Hazırlık ve Krize Müdahale Planlarına Sahip Olma: Okul idaresi, öğretmenler ve diğer çalışanlar okul ortamında ortaya çıkabilecek her türlü kriz ve probleme karşı hazırlıklı olmalıdırlar ve müdahale planları geliştirmelidirler. Bu çerçevede, olası kriz ve risklere karşı zaman zaman tatbikatlar yapmak faydalı olmaktadır. Sonuç: Güvenli okul ortamı inşa etmek ve bu ortamları sürdürülebilir hâle getirmek için okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşların bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Paydaşlar okul güvenliği politikası ve kılavuzlarını belirlemede, planlama ve uygulamada istekli ve tutarlı olmalı ve zaman zaman tatbikatlar yapmalıdırlar. Ayrıca, okul yöneticileri ve diğer paydaşlara güvenli okulla ilgili eylem araştırmaları yapmaları önerilmektedir.

1.1.SİBER ZORBALIK VE SİBER MAĞDURİYET

Bireyler, yaşamları boyunca hem olumlu hem de olumsuz duyguları yaşayabilmektedirler. Bu duygulardan biri de yıkıcı olabilme özelliğine sahip olan öfke duygusudur. Öfke duygusu kontrol edilmediği takdirde, davranışsal olarak şiddete de dönüşebilmektedir. Bireyler sözel, duygusal ve fiziksel şiddet gibi farklı türlerde şiddet davranışları gösterebilmektedir. Bu şiddet davranışları ne yazık ki diğer insanlara zarar verici davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. Zorbalık da bu şiddet davranışlarından biridir.

Zorbalık: Zorbalık, yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan öğrencileri sürekli olarak hırpalamaları, eziyet etmeleri ve rahatsız etmeleridir. Öğrencilerin okulda gerçekleştirdikleri zorbalık davranışları bireysel özellikler, akran grubu, okul ortamı, aile ve çevresel özellikler gibi birçok değişkenle ilgili olabilir (Olweus, 2003).

Zorbalığın Ayırt Edici Özellikleri: Zorbalık konusundaki araştırmalar ve tanımlar incelendiğinde aşağıda belirtilen ayırt edici özelliklerden söz edilebilir:

- Zorbalık bilinçli ve istençli olarak yapılan ve mağdura fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak zarar verme amacı güden söz ve eylemlerdir.
- Zorbalık bir kereye mahsus değildir. Çeşitli zaman aralıklarında tekrarlanıyor olması gerekir.
- Zorbalar eylemlerini bireysel veya grupta yapabilecekleri gibi mağdurlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler.
- Zorbaca davranışa maruz kalan mağdurun kendini koruyamayacak ve savunamayacak fiziksel veya zihinsel nitelikte olması gerekir.

- Zorbaca davranışlar sergileyen bireylerin genellikle bu eylemler sonunda kendilerine çıkar sağladıkları görülür.
- Zorbalar, mağdurun acı çekmesinden, küçük düşmesinden zevk alırlar.
- Zorbalar, kurbanlar ve sergilenen zorbaca davranışlar dikkate alınmalıdır (İlhan Alper, 2008).

Siber Zorbalık: Bilgi iletişim teknolojileri, özellikle internet, insanların her geçen gün artan bilgiye ulaşma, saklama ve paylaşma gereksinimine yanıt vermesi özelliği ile yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Teknoloji ve internetin günlük hayatta giderek entegre olması, olumlu özelliklerin yanı sıra daha önce karşılaşılmamış olan birçok olumsuz kavramı da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de internetin sosyal etkileşimlere açık yapısı ve ergenlere yönelik aynı zamanda yetişkinlerin kısıtlı gözetimi ile ortaya çıkan (Ang ve Goh, 2010) siber zorbalıktır. Siber zorbalık günümüzde özellikle çocuklar ve gençler arasında sıkça görülen ve geleneksel zorbalık kavramından farklı olarak bireylerin mobil telefonlar ve internet aracılığıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak diğer bireylere rahatsızlık vermesi ve taciz etmesi olarak tanımlanır (Arcak vd., 2008). Diğer bir deyişle bireylerin internet ve elektronik medyayı kullanarak saldırgan davranışlarda bulunmasıdır (Dooley, Pyzalski ve Cross, 2009).

Geleneksel Zorbalık ve Siber Zorbalık: Geleneksel zorbalıkta çocuklar diğerleri tarafından tanındığı ve bu da kaygıyı artırdığından dolayı genellikle siber zorbalığı tercih etmektedirler. Hatta bazen normal hayatında zorbalık davranışları göstermemiş olmasına rağmen tanınmadığı ya da bulunamayacağını düşündüğü için sosyal medyada zorbalık davranışlarına devam eden bireyler, gençler ya da çocuklarla da karşılaşmaktadır. Ayrıca genellikle geleneksel zorbalık yapan bireyler ve çocuklar siber zorbalığı da sıklıkla tercih etmektedirler. Çocukların siber zorbalığı geleneksel zorbalığa tercih etmelerinin nedenlerinden biri de siber zorbalığın daha fazla izleyiciye ulaşmasıdır. Ayrıca yazılı kelimelerin etkisi daha büyüktür. Sözel kelimeler daha çabuk unutulurken yazılı tacizlerin etkisi daha büyük olabilir ve bireyler siber zorbalığı her zaman her yerde uygulayabilirler (Campbell, 2005).

Siber Zorbalık Nedenleri: Siber zorbalığın nedenleri farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlardan en yaygın olanı Arcak (2015) tarafından ortaya konulan sebeplerdir. Bu nedenler genellikle intikam alma ya da cezalandırma arzusu, popüler olma arzusu, aile içinde yaşanan sorunlar, düşük öz güven ya da gerçek dünyada elde edilemeyen başarıyı sanal dünyada yakalama arzusu şeklindedir. Aynı zamanda siber zorbalık yaptığı ve mağduriyet yaşattığı kişi ile ilgili olarak yaşamış olduğu kıskançlıklar kişinin bu davranışı göstermesine neden olabilmektedir.

Siber Mağduriyet: Günümüzde gittikçe daha fazla ergen ve çocuk siber zorbalığa maruz kalmaktadır. Siber mağduriyetin tanımı incelendiğinde kişinin dijital teknolojiler aracılığıyla kendine zarar veren saldırgan tutumlara maruz kalması ve bunun da kişide mağduriyet oluşturması durumudur (Arcak, Tanrıkulu ve Kınay, 2012). Siber mağduriyete maruz kalan ergen ve çocuklar birçok akademik, duygusal, ilişkisel ve sosyal problemlerle karşılaşmakta ve artan stres onlarda depresyon, kaygı, intihar vb. sonuçları tetiklemektedir. Ayrıca zorbalığa maruz kalan çocuklarda baş ve karın ağrısı, cilt problemleri gibi fiziksel problemler de meydana gelebilir. Siber mağduriyet çocukların yeme alışkanlıklarını da etkileyebilmektedir.

Siber Zorbalığın Önlenmesi: Ülkemizde ve dünyada siber zorbalığı önlemeye yönelik çeşitli müdahale programları uzun yıllardır uygulanmaktadır. Topcu-Uzer ve Tanrıkulu (2017) ülkemizde konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelemişler; bu çalışmaların grup rehberliği şeklinde, dijital teknolojilerin yer almadığı önleyici programlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Neler yapılabilir?

- Öğretmenlerin bu konuda, kendilerinin de bilgi sahibi olması, ailelere ve çocuklara yönelik bilgilendirme yapılması,
- Siber zorbalığın ne olduğunun çocuklara anlatılması,
- Çocukların mutlaka şifre kullanmalarının ve bu şifreleri kimseyle paylaşmamalarının sağlanması,
- Sosyal medya hesaplarında gizlilik ayarlarının uygulanması,
- Siber zorbalar karşından duygusal bir yanıt isterler. Çocuğa bu tür bir durumda karşdakine asla yanıt

vermemesi gerektiğinin anlatılması,

- Siber zorbalık yapanların ilgili makamlara bildirilmesi,
- Çocuklarla rahat bir iletişim iklimi oluşturulması,
- Çocukların çevrim içi aktivitelerinin (oyun vb.) gözlemlenmesi,
- Öğrenci, öğretmen ve ailelere yönelik zorbalık ve siber zorbalık seminerlerinin düzenlenmesi,
- Okul ve aile arasındaki iş birliği ve iletişimin artırılması,
- Zorbalığı ve siber zorbalığı önlemeye ve azaltmaya yönelik olarak çatışma çözme, problem çözme, iletişim becerileri, duygu düzenleme becerileri vb. özelliklerini artırıcı etkinlikler ve grup çalışmalarının yapılması önemlidir.

1.2.BAĞIMLILIK VE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI

1.2.1.Bağımlılık Nedir?

Bağımlılık herhangi bir maddenin zarar veren sonuçlarına rağmen sürekli ve aşırı kullanımı sonucu ortaya çıkan bir rahatsızlıktır. Bağımlı bireyler, belirli bir maddeye karşı aşırı ve yoğun ilgi gösterirler ve bu durum kişinin yaşamı boyunca sürebilir. Bu bireyler madde kullanımının birçok probleme yol açacağını bilmelerine rağmen o maddeleri kullanmaya devam ederler. Bireyler zamanla maddeye karşı tolerans geliştirir ve bu maddeyi gittikçe daha çok kullanmak isterler. Bu durumda ise maddeyi bırakma konusunda daha çok sıkıntı yaşadıkları gözlemlenir.

Bağımlılığın biyolojik, sosyal ve davranışsal boyutları vardır ve yeniden tekrar eden bir rahatsızlıktır. Bağımlılık fiziksel ve ruhsal bağımlılık olarak sınıflanabilir. Fiziksel bağımlılık, maddenin varlığına karşı duyulan fizyolojik bir istektir. Madde alınmadığı zaman fizyolojik uyumun bozulmasına bağlı olarak fiziksel belirtiler ortaya çıkar. Bu durum kişiyi ve çevresindeki insanları rahatsız edebilir. Ruhsal bağımlılık; kişinin duygusal ya da kişilik yapısı gereği, gereksinimlerini tatmin etme ya da giderme amacıyla o maddeye düşkünlüğü biçiminde tanımlanabilir. Madde bırakıldığında ruhsal bazı şikâyetler görülür (Ögel, Karalı, Tamar ve Çakmak, 1998).

DSM-V'e (Psikolojik Tanı Kriterleri Kitabı) göre bağımlılık kavramının üç temel özelliği vardır. Bunlar maddeye ulaşmak için engellenemez arzu ve istek, tolerans adı verilen kullanımın giderek artması ve yoksunluktur. Bağımlılıkların ortak özelliklerinden biri de madde ya da davranışa yönelik durumlarını kontrol edememe ve olumsuz etkilerine rağmen maddeyi/davranışı kullanmaya devam etmektir. Madde bağımlısı kişilerin hastaneler bünyesinde kurulan Alkol ve Uyuşturucu Madde Bağımlıları Tedavi ve Araştırma Merkezlerinden (AMATEM) destek alması gerekir.

1.2.1.1.Teknoloji Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılığı

Teknoloji ve internetin bilinçli olmayan, kontrolsüz bir şekilde kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan, davranışsal bağımlılıklar; oyun bozukluğu, kumar bağımlılığı olarak tanımlanırken sosyal medyanın ve akıllı telefonun aşırı kullanımı gibi bağımlılık yapıcı alt davranışlarla kendini gösteren bağımlılık türü ise teknoloji bağımlılığı olarak tanımlanır (<https://www.yesilay.org.tr>).

Televizyon ► Telefon ► Tablet ► Bilgisayar oyunları ► Oyun konsolları ► İnternet ► Sosyal medya

İnternet Bağımlılığı Kriterleri: İnternet günümüzde bilgi alışverişi, sohbet, alışveriş gibi birçok amaçla kullanılmaktadır. İnternetin bu kadar çok kullanımı beraberinde bazı psikolojik, davranışsal ve duygusal problemleri de beraberinde getirmektedir. Bireyler, günlük hayatta kuramadıkları anlamlı ve kendilerini değerli hissettirecek ilişkileri internet ortamında bulabilir, sosyal kaygı yaşadığı için insanlarla konuşmaktan çekinen bir genç, internet sayesinde kendini ifade edebilir ve istediği kişi olabilir.

İnternet Bağımlılığı Nedenleri: İnternet bağımlılığının nedenlerine bakıldığında sosyalleşme gereksinimi önemli bir neden olarak görülebilir. Kişilerin gerçek kimliklerini saklayarak kendilerini olduklarından farklı bir şekilde göstermeleri, tanınmamanın verdiği rahatlıkla düşüncelerini açıkça paylaşabilmeleri, yüz yüze iletişim yerine internet iletişimini daha kolay bulmaları sosyalleşme ihtiyacını karşıladığından bireyler internete yönelmektedirler.

İnternet Bağımlılığı Belirtileri: İnternet bağımlılığının davranışsal, fiziksel-zihinsel, sosyal belirtiler olmak üzere üç belirtisi vardır.

Davranışsal belirtiler: İnternette geçen sürenin giderek artması, kullanımla ilgili yalan söyleme, internetle ilgili aşırı zihinsel uğraş, interneti diğer problemlerden kaçmak için kullanma, internet kullanımının sebep olduğu psikolojik, sosyal, fiziksel ve mesleki problemlere rağmen kullanmada ısrar etme.

Fiziksel ve zihinsel belirtiler: İnternet kullanımının azalmasıyla birlikte anksiyete, internetle ilgili obsesif düşünceler ve hayallerde artış, internet kullanımını kontrol etmek veya azaltmak için süregelen bir istek ve arzunun olmaması; durgunluk, uykusuzluk, panik atak ve kızgınlık hâllerindeki artış; kan basıncı ve kalp dolaşım sistemi bozuklukları, stres, konsantrasyon eksikliği; baş, mide ve kas ağrıları ile görme zayıflıkları.

Sosyal belirtiler: Önemli sosyal, mesleki ve serbest zaman faaliyetlerinin internet kullanımı yüzünden bırakılması, iş yerinde veya okulda azalan üretkenlikle birlikte yüksek gerilim ve rekabet ortamı oluşması.

İnternet Bağımlılığının Sonuçları: Bu tür rahatsızlığa sahip kişilerde bedensel, sosyal ve psikolojik sonuçların ortaya çıktığı görülebilir:

Bedensel sonuçlar: Aşırı teknoloji kullanımı çeşitli bedensel şikâyetlere neden olabilir. Bağımlı bireylerden bazıları beslenmeyi o kadar ihmal ederler ki ciddi bir şekilde zayıflarlar. Ancak bu bireylerin büyük bir kısmı aşırı kiloludur. Sırt ağrıları, baş ağrıları, göz şikâyetleri aşırı internet kullanımının diğer sonuçlarıdır. Vücut hijyeni de sık sık ihmal edilen bir konu hâline gelir.

Sosyal Sonuçlar: Teknoloji bağımlılığı genellikle gerçek dünyaya ait ilişkilerin azalması, hobi ve ilgi alanlarının ihmal edilmesiyle başlar. Kişi giderek yalnızlaşır ve sonunda çevresinden tümüyle yalıtılmış hâle gelir. Sanal dünyada ise sosyal ağda çok çeşitli ilişkileri vardır. Aşırı internet kullanımına rağmen mağdurların birçoğu başlarda okulu, mesleği ya da işi sürdürmeye çalışırlar. Ama bir süre sonra bunu başarmak mümkün olmaz. Notlar kötüleşir, iş yerine aşırı yorgun gelirler, konsantre olamazlar. Genellikle geç kalırlar, ev de ihmal edilir.

Psikolojik sonuçlar: Bu bireyler kendisine güvenmeyen kendisinden şüphe eden bir kişiliğe sahiptirler. Başkalarıyla temas kurmada yaşanan kendine güvensizlik zamanla giderek büyüyen bir korkaklığa dönüşür. Sık sık ortaya çıkan başka bir olgu da depresyondur. Ayrıca değersizlik ve çaresizlik duyguları da bu kişilerde baskındır (Feindel, 2019).

İnternet bağımlılığını önlemede okullara ve öğretmenlere düşen bazı görevler vardır:

- Okullarda özellikle ilkökul seviyesinde önleyici programlar uygulanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerinin kişilik özelliklerine odaklanmalıdır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin diğer akranları ile ilişkilerini incelemeleri gerekir.
- Öğretmen öğrencilerini yaratıcı ve keşfedici grup faaliyetlerine sevk etmelidir. Öğrenciler internette ne kadar az vakit geçirirlerse bağımlılık geliştirme olasılıkları da o kadar azalır.
- Öğrencilere internetin pozitif ve negatif etkileri ile ilgili atölye çalışmaları düzenlenebilir. Seminer ve atölye çalışmaları ailelere yönelik de tasarlanabilir.
- Benlik saygısı düşük çocukların internet aktivitelerine daha fazla dâhil oldukları görülmektedir.

1.2.1.2.Oyun Bağımlılığı

İnsanlar tarih boyunca oyun vasıtasıyla sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamışlardır. İnsanların biyolojik ihtiyaçları ne kadar önemli ise oyun da sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla birlikte

yaptığı yarışma, eğlenme ve boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik hayatı anlamlandırdığı tüm etkinlikleridir. Geleneksel oyunlarda doğal olan bazı sınırlamalar vardır. Örneğin oyuna katılacakların ortaklaşa belirleyecekleri bir zaman, yer ve katılımcı sayısı hakkında karar verilirken zorunlu olarak oyuncuların birbirlerini sınırladıkları ve kontrol ettikleri bir durum vardır. Hatta geleneksel oyunların büyük çoğunluğu tek başına oynanmadığı için birbirlerine bağlı oldukları söylenebilir. Fakat internet çağında ve teknolojik gelişmeler neticesinde sanal oyunların yapay zekânın devreye girmesiyle bir kişi oyun oynamak için zaman, yer, katılımcı gibi hiçbir kısıtlayıcı veya sınırlayıcı durumla karşılaşmamaktadır. Örneğin, geleneksel mahalle arası oyunlarda çocuklar akşam olunca evlerine gitmek zorunda olduklarından yemek zamanı oyun bırakılır veya bir oyun oynamak için takım oluşturulurken belli bir katılımcı aranır. Günümüz video oyunlarında bir genç tek başına bilgisayar ve interneti kullanarak zaman açısından 7/24 kesintisiz oyun oynama imkânına sahiptir. Günümüz oyunları bireye tek başına tüm özgürlükleri sağladığı için dışsal bir kontrol sağlanamamaktadır. O hâlde bireyler oyun oynamada öz denetim ve öz kontrollerini iyi kullanmak zorundadırlar. Eğer bireylerde bu iç denetim güçlendirilmezse bireyler gerçek yaşamdan uzaklaşarak oyun bağımlısı olurlar ve diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi yaşamlarında olumsuzluklarla karşılaşılır.

1.2.1.2.1.Oyun Bağımlılığını Tanımlama

Sanal oyunlarla ilgili durumlar;

- 2021 yılında dünya genelinde oyun endüstrisinin ekonomik hacmi 180 milyar dolardır.
- 2,5 milyar insanın oyun oynadığı tahmin edilmektedir.
- Erkekler kızlardan iki kat daha fazla oyun oynamaktadırlar.
- Her oyun bağımlılık yapmaz.
- Her oyun, her bir bireye aynı etkiyi yapmaz.
- Oyun bağımlılığı genetik ve çevresel faktörlere göre değişiklik göstermektedir.
- Her oyun, zararlı olmaz ve sağlıksız da değildir. Bireylerin yaşamlarında eğlence, rahatlama ve hatta sosyalleşme sağlayan oyunlar da vardır.

Sanal oyunların bağımlılığı diğer bağımlılık türleri gibi toplumda açık ve net olarak fark edilememektedir. Oyun bağımlılığı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) uluslararası sağlık problemlerine ilişkin hastalıkları sınıflama (ICD) tarifinde hastalık olarak tanımlanmaktadır. Oyun bağımlılığı sadece çocuklarda değil gençler ve yetişkinlerde de görülen bir sağlık problemidir. Oyun bağımlılığı, uzun süreli çok fazla oyun oynama değil bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir kısmında yer alarak gündelik yaşamlarında sorumlu oldukları görev ve sorumlulukları aksatarak bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemesidir. Genel olarak oyun bağımlılığı öğrencilerin düzensiz bir öğrenme alışkanlığından kaynaklanmaktadır. Güncel (sanal) oyunların etkileri yalnızlık (soyutlama), duygu bozuklukları, daha fazla enerji gereksinimi ve uyarıcı maddeleri kullanma gibi sonuçları doğurmaktadır. Çocukların ve gençlerin oyun oynaması ve oyun bağımlılığını tanımlamak ve sınırlarını belirlemek zordur. Çünkü her bir oyunun formatı ve süreci farklılık göstermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü 2018 yılında gençlerin sanal oyun bağımlılığını davranış bozukluğu olarak tanımlayarak belirti göstermede üç ölçüt belirlemiştir:

1. Oyun oynama isteğinin kontrol altına alınamaması,
2. Oyun oynamanın diğer tüm aktivitelerden daha önemli ve öncelikli olduğu duygusuna sahip olunması,
3. Oyun oynama isteğinin ders çalışmayı aksatmasına, sosyal ilişkilerini zayıflatmasına ve bireyi tüm faaliyetlerden uzaklaştırmasına rağmen artarak devam etmesidir.

Oyunlara bağlanma süreci ve bağımlılığın oluşma aşamaları şunlardır:

1. Başlama isteği: Oyun, oynamaya yeni başlayan bireylerin meraklarını uyandırarak oyunun içine alma ve oyunun bir parçası olması,

2. İlginin artması: Oyuna başlayan bireylerin günlük yaşamlarında ve davranışlarında farklılaşmaların başlaması. Örneğin, harcama alışkanlıklarında ve zamanı kullanma davranışlarında farklılaşmaların olması,
3. Düşüncelerinde oyunun öncelikli bir yere sahip olması: Oyunun bireyin yaşamının merkezine yerleşmesi sonucu daha önce zevk aldığı etkinliklerden uzaklaşmaya başlaması,
4. Oyun bağımlılığının oluşması: Bireyin zamanının büyük bir kısmını ve enerjisini oyuna ayırarak sorumlu olduğu görevlerini aksatması veya ihmal etmeye başlaması. (Bu bağlamda bireyin beslenme ve uyku alışkanlıklarında bozuklukların görülmesi, sosyal yaşamındaki ilişkiler de olumsuz etkilenmesi, ailesinden ve arkadaşlarından uzaklaşması).

1.2.1.2.2.Oyun Bağımlılığının Etkileri

Oyun bağımlılığı bireyleri ekonomik, sosyal, bedensel (sağlık) ve duygusal olarak olumsuz etkilemektedir. Hatta oyun bağımlılığı diğer bağımlılıklara ve istenmeyen alışkanlıklara da neden olmasından dolayı bireyin yaşamında önemli risklere ve travmalara yol açmaktadır.

Oyun bağımlılığı bireyin yaşamını ekonomik yönden olumsuz etkilemektedir. Bir taraftan bireyi daha fazla para harcamaya zorlarken diğer taraftan çalışan bireylerin iş performanslarını düşürerek iş hayatında bireyin verimliliğini azaltmaktadır. Dolayısıyla düşük verimlilik gelir kaybına yol açabilir. Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin oyuna yönelik harcamaları da artacaktır. Bazı oyunlarda ani para harcama gerektiren durumlar da olabilmektedir.

Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin fiziksel aktiviteleri yavaşlamakta ve beslenme alışkanlıkları değişmektedir. Bu durum bireylerin sağlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Düzensiz beslenme ve yetersiz uyku metabolizmayı olumsuz etkileyerek bireyin vücudunda kalıcı ve yıkıcı hasarlar meydana getirmektedir.

Oyun bağımlılığı yaşayan bireylerin sosyal hayatlarında da önemli değişiklikler görülmektedir. Bazı oyunlar bireysel olarak da oynanmaktadır. Dolayısıyla bireyin oyun bağımlılığı artıkça birey kendini sosyal çevresinden soyutlamaya başlar. Aile ve sosyal çevresinden uzaklaşmaya başlayan birey kendini yalnızlığa ve amaçsız bir yaşama doğru götürür.

Oyun bağımlılığının bireyler üzerinde bir başka olumsuz etkisi de bireyin duygusal olarak kırılganlık yaşamasıdır. Oyun bağımlılığı yaşayan bireyler karşılaştıkları bir sorunla baş edebilmek için sanal oyunlara yönelerek çıkış aramaktadırlar. Gerçek hayattan kendini soyutlayan bireylerde yüksek kaygı, gerginlik, karamsarlık, yalnızlık ve empati düşüklüğü gibi duygular görülmektedir.

1.2.1.2.3.Oyun Bağımlılığını Önleyici Tedbirler

- Oyun oynama süresi sınırlandırılmalıdır.
- Oyun oynama etkinliğini alışkanlık ve rutin davranışa dönüştürecek sıklıkla yapmamaya dikkat edilmelidir.
- Geceleri oynanan oyunlardan hemen sonra yatmak yerine oynama ve yatma zamanı arasında belli bir süre bırakılmalıdır.
- Tatil veya seyahat esnasında oyun konsollarını mümkünse beraberinde götürülmemesine, telefon ve bilgisayarlardaki oyunlara fazla zaman harcanmamasına dikkat edilmelidir.
- Oyuna harcanan zamanın farkında olunmalıdır.
- Oyun bağımlılığının başladığına işaret eden belirtiler fark edildiğinde oyun oynama zamanı bilinçli bir şekilde azaltılmalı veya uzmanlardan destek alma yolları aranmalıdır.
- Spor ve fiziksel etkinliklere katılım teşvik edilmelidir.
- Çocuklarla konuşarak onların neden oyun oynamak istedikleri ve hangi oyunlardan zevk aldıkları hakkında bilgi edinilmelidir.
- Çocukları oyundan uzaklaştırmak için aile içi ortak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Oyun oynayan çocuğa oyundan ayrılması için belli bir süre tanınmalıdır.

1.3.GÜVENLİ OKUL VE İLETİŞİM

Eğitim özünde bir iletişim faaliyetidir. Etkili iki yönlü iletişim, okul yönetiminden müfettişe, müdür, yönetici ve öğretmene kadar tüm eğitim süreçlerinin başarıyla yerine getirilmesinde ve güvenli bir okul ortamı sağlanmasında bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır (Bagin 2006).

Okulların yönetilme biçimleri okul iklimi üzerinde önemli bir belirleyici unsurdur. Okulda gerçekleşen iletişimin ve koordinasyonun türünün ne boyutta olacağı başta okul yöneticileri tarafından şekillendirilmektedir. Bununla beraber okul içerisindeki tüm paydaşlar gerçekleşen iletişim ve koordinasyon üzerinde bir etkiye sahiptirler. Kapsayıcı ve açık bir iletişim ile güvenlik ve benzeri diğer önemli konularda öğrenciler, okul personeli ve ebeveynler arasında ortaklaşa karar alım süreçleri sağlamak okul iklimi için elzemdir (Anderson 1998).

1.3.1.Güvenli Eğitim İletişimi

Güvenli eğitim iletişimi, zorunlu öğrenim çağındaki bireylerin eğitim hayatlarında karşılaşılabilecekleri güvenlik sorunları ile ilgili tüm paydaşlar arasında gerçekleşen iletişimsel süreç ve becerileri kapsamaktadır. Güvenli eğitim iletişiminin sağlandığı bir ortamda herhangi bir sorunla karşılaşan bireyin;

- Öncelikle kendisinin veya bir başkasının bir güvenlik sorunu veya eğitim süreçleri içerisinde yardım almasını gerektiren herhangi bir sorun ile karşılaştığını kavrayabilmesi,
- Sorununu; ailesi, öğretmenleri veya yetkili diğer kurum personeli ile doğru ve etkili biçimde paylaşabilmesi,
- Paylaşımı sonunda bir yardım alacağına dair beklentiye sahip olabilmesi,
- Kurduğu bu iletişim sonunda olumsuz bir sonuç (ifşa edilme, hor görülme, dikkate alınmama, alay edilme, dışlanma vb.) ile karşılaşmayacağına dair bir güvene sahip olabilmesi beklenmektedir (Avşar, Çakmak, Kaya, İşler, & Terzi, 2020).

Güvenli eğitim iletişiminin sağlanmadığı bir ortamda pozitif bir okul ikliminin de oluşması imkânsız hâle gelmektedir. Güvenli eğitim iletişimi çocuk odaklı bir kavram olmakla birlikte tüm paydaşların birbirleri arasında kuracakları iletişimin güvenli olmasını gerektirmektedir. Bu durum kurum yönetimi, eğitime ilişkin mevzuat, fiziksel şartlar, öğrencilerin sosyo-ekonomik yapıları, okulun bulunduğu semtin ve bölgenin özel konumu gibi pek çok unsuru göz önünde bulundurmaya ve bunlara özgü stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenciler ve diğer paydaşlar arasında kuracakları iletişim süreçlerinde benimseyeceği kimi stratejiler güvenli eğitim iletişimini sağlamak için başlangıç adımı olacaktır. Bu stratejilerden bazıları şunlardır:

- Duruma uygun iletişim tonunun belirlenmesi,
- Okulun iletişim planlarının bilinmesi ve bu planların gerektirdiği sorumluluklar kapsamında hareket edilmesi,
- Problemler ortaya çıkmadan önce iletişim kanallarının oluşturulması ve bunların açık tutulması,
- İletişim etkinliğine pozitif olarak başlanması,
- Aktif dinleme ediminin uygulanması ve iletişim sırasında karşıdaki kişi ile etkileşime girilmesi,
- Uzlaşılan noktaların vurgulanması ve ödün vermeye rıza gösterilebilmesi,
- Gizliliğe saygı gösterilmesi,
- Dedikodudan kaçınılması,
- Pozitif bir noktaya vurgu yapılarak iletişimin sonlandırılması (Bender 2005).

Güvenli eğitim iletişimi, güvenli eğitime okulun fiziki ortamının dışındaki süreç ve kişileri de dâhil etmeyi gerektirmektedir. Önemli bileşenlerden biri olan ebeveynlerle iletişim de öğrenciler ile olan iletişim kadar önemli ve tamamlayıcı bir niteliğe sahiptir. Ebeveynleri dinlemek; sıcak ve pozitif bir tonu tüm iletişim mecralarında sürdürmek; onlarla sıkça iletişime geçmek; iletişimin gizliliğinin ve ana hedefin öğrencinin çıkarları olduğunu vurgulayarak bir güven hissi geliştirmek; ailelerin farklı

arka planları ve inanışları olduğunu göz önünde bulundurarak tek bir yaklaşımın her iletişim faaliyeti için uygun olmayabileceğinin farkında olmak; ebeveynlere kendilerini değerli hissettirmek stratejileri genel bir yol haritası sağlayacaktır (UNICEF, 2020).

1.4.GÜVENLİ OKUL KAPSAMINDA SOSYAL UYUM-ENTEGRASYON

Sosyal uyum, bireylerin ev sahibi toplumla ilişki kurmak için geçirdiği değişimler olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendi kültür perspektifinden ev sahibi ülkenin kültürel davranışlarını, değerlerini ve inançlarını anlama ve birleştirme süreçlerini kapsamaktadır. Bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere birbirleriyle ilişkili birçok faktörü barındırmaktadır. Göçmenin yerleşmiş olduğu yeni toplumda, gelmiş olduğu ülkede sahip olduğu kültürel kimliğini koruyarak yeni toplumda sosyal ve kültürel bütün alanlarda katılımcı olmasıdır. Asimilasyon ise bireyin sahip olduğu kimliğini bırakıp yalnızca yeni toplumun kültürel değerleriyle yaşamına devam etmesi olarak ifade edilebilir.

1.4.1.Yabancı Düşmanlığına Karşı Farkındalık

Yabancı uyruklu öğrenciler farklı ülkeden gelmiş olsalar da dışardan bakıldığında tek tip olarak görülebilmektedirler. Oysaki bireysel, sosyal, kültürel, inanç ve yaşam felsefesi, etnik köken gibi farklılıklardan dolayı bu öğrencilerin ilgi alanları, hobileri, deneyimleri ve tercih edilen sosyalleşme yolları farklılık gösterebilmektedir. Onlara kendilerini rahatlıkla ifade edecek ve güvende hissedecek demokratik ortamlar yaratılmalıdır.

Toplum içinde bireyin kadın-erkek, genç-yaşlı, etnik ve kültürel farklılıklara sahip hemen herkesle iletişim sağlama sanatını öğrenebilmesi için, ön yargıyı içinden atması gerekmektedir. Ancak bunlar aile içinde öğretilmediğinde birey, farklılıklara objektif yaklaşabilecek ve iletişim kurabilecektir. Burada evrensel bir kurum olan aile, dünyanın bütün toplumlarında, çocuklarının sorumluluğunu taşıyarak farklı fonksiyonlarıyla karşımıza çıkmaktadır ama hepsinde ebeveynlerin çocuklarına rehberlik ettikleri görülebilir. Aynı şekilde aile, insan sermayesinin ilk yatırım alanı, temel davranış özelliklerinin öğrenildiği ya da öğretilmediği ve beşerî ilişkilerin ilk deneyimlendiği yerdir. Bu yüzden çocuğun beynine kodlanmış olan aile kültürünün izleri, bireyin toplum içindeki davranışlarında ömür boyu görülebilecektir. Nitekim ebeveynlerin vereceği en iyi aile içi eğitim, doğru örnek vererek yaşamak olacaktır.

Yabancı uyruklu ailelerin, eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarısını kuvvetle muhtemel olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Bu nedenle farklı ailelerin kültürleriyle de kodlanmış olan göçmen çocukları, eğitim ortamlarına uyum sağlamaya çalıştıklarında farklılıklarından dolayı bazı sorunlar yaşayacaklardır. Öğrencilerin bu zorluklara verecekleri duygusal tepkileri ve duygusal değişikliklere adaptasyonları, sosyal-kültürel uyum olarak adlandırılır. Sosyal-kültürel uyumun fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere çok yönlü bir yapı olarak görülmesi gerekmektedir. Genel olarak sosyal-kültürel uyum ev sahibi ülke vatandaşlarıyla sağlıklı "kişiler arası ilişkileri" ifade etmektedir (Coşkun ve Emin, 2018). Öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sürecini sorunsuz ve kolay hâle getirebilmek için eğitim kurumlarını, okulları sosyal ve psikolojik açıdan daha güvenli hâle getirecek uyum çalışmaları, sosyal etkinlikler ve kültürel çeşitliliğe ve farkındalığa yönelik bilgilendirici faaliyetleri gerçekleştirmek yararlı olacaktır. Nitekim farklı kültürlere sahip olan bireyleri yönetmek oldukça zordur. Bu yüzden, öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik mesleki ve kişisel bakış açılarının dinamiklerini ve etkilerini çok iyi anlaması oldukça önemlidir (Çelenk, 2003).

Yabancı öğrencilerin uyumuyla ilgili en önemli sorun, kayıt altına alınamayan ve gerekli eğitimi görmeyen "göçmen" çocuklarının, yerleşik olduğu toplumun kültürü dışında yaşamaları, zamanla içinde yaşadıkları toplum için başlı başına bir tehlike unsuru olarak ortaya çıkabilecekleridir.

Tutum ve inançlardaki farklılıklardan dolayı reddedilme ve yabancılaştırma korkusu yüzünden kültürel

uyuma yönelik değişim ve gelişim başlanmayabilir. Bu bağlamda da, yabancı uyruklu ailelerin ve çocuklarının kültürel uyumunun kolaylaştırmada önemli bir araç olan eğitim kurumlarının, okulların bu öğrencilerin psikolojik ve sosyal güvenliğini sağlamaya yönelik kültürlerarası eğitim ve öğretim ortamları yaratmaları, onların reddedilme ve yabancılaşma korkularını ve endişelerini azaltacaktır. Bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşabilecek kültürel inançların ve değerlerin çatışmasını engellemek ve ötekileşmeyi yok etmek için kültürel uyum oldukça önemlidir (Özgüzel, Taş ve Demirel, 2016). Kültürel uyumu; psikolojik uyum ve sosyokültürel uyum olarak ikiye ayırmak söz konusu olabilir. Psikolojik uyum, stres ve başa çıkma durumlarıyla ilgili iyi oluş ve memnuniyet ile ilgilidir. Sosyokültürel uyum ise güncel yaşamdaki sosyal beceriler ve öğrenme üzerine dayalıdır.

Kültürel uyum, yabancı uyruklu öğrencilerin ev sahibi ülkelerin kültürlerini öğrenmelerine, algılamalarına ve anlamalarına yardımcı olan zengin uygulama ile deneyim süreçlerini ve sonuçlarını içermektedir. Bu durum, bir kültürün içselleştirilmesi yoluyla başka bir kültüre entegrasyonu sosyal uyum anlamına gelmektedir. Bu süreç sosyal uyum ile yakından ilişkilidir. Sosyal uyum, bireyin belirli bir topluluğun değer ve normlarının kavramlarını öğrenerek sosyal çevrenin koşullarına aktif bir şekilde uyum sağlama sürecidir. Bunun için de eğitim kurumları öğrencilerin kendilerini psikolojik, fiziksel sosyal açıdan güvende hissedeceği, kültürel uyum sağlandığı sosyal uyum başarısının arttığı yerler olmalıdır. Kabul edilmemek, dışlanmak, anlaşılmamak ve sosyal izolasyon korkusu yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum sürecinden kaçınmalarına neden olabilir ve eğitimsel başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreciyle başa çıkma mücadeleleri psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir. Ortaya çıkabilecek olumsuz düşünceler ve inançlar stres, depresyon ve endişe düzeylerinin artmasına neden olabilir. Bu durum, kültürel uyuma direnç göstermelerine sebebiyet verebilir.

Kültürlerarası etkileşimlerin olduğu çağdaş dünyada, çocukların sosyal ve kültürel uyum ve gelişmeleri için güvensizlik duygusundan kurtulmaları çok önemlidir. Bu nedenle ev sahibi ülkelerin öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak ve artırmak için çeşitli programlara ihtiyaç vardır. Çünkü sosyal güvenliği iyileştirmenin ve yalnızlık, kaygı ve depresyon duygularını azaltabilmenin en etkili yollarından biri, hoşgörü ortamı yaratmak ve entegrasyonu kolaylaştırmaktır. Bu aynı zamanda, çocuğun ev sahibi ülkenin kültürel davranış ve normlarına uyumunu da artırır. Eğitim kurumları öğrencilerin benzer yaşlarda olması ve benzer koşulları paylaşmaları açısından bir fırsattır. Çünkü bu durum, ayrımcılığı ve sosyal dışlanmayı sınırlandırır, etkileşimi artırır. Sosyal uyum için eğitim kurumlarında bir yandan göçmen çocukları için gerekli programlar hazırlanırken ebeveynleri için de gerekli kurslar organize edilmelidir.

1.4.2.Göç Olgusu ve Yabancılar

Göç, insanlar dâhil bütün canlılarda olduğu gibi, yaşam alanını kalıcı veya geçici bir şekilde değiştirmek anlamına gelir. Eski çağlardan beri, insanların, bir tehlikeye maruz kaldıklarında veya başka nedenlerle konumlarını değiştirdiğine tanık olunur. Göç bireysel olabileceği gibi savaş, kuraklık gibi doğal afetler nedeniyle veya ekonomik nedenlerle gruplar hâlinde veya kitlesel olarak da gerçekleşebilir (Bozkurt, Özgüzel, 2019).

Göç ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiler genellikle psikolojik sorunlara yönelik olumsuzluklarla ilişkilidir. Psikolojik iyi oluş, benlik ve kimlik algıları da dâhil olmak üzere duygusal bileşenlere odaklanmaktadır. Yine de psikolojik uyum ile kültürel uyum arasındaki ilişkilerin çok net olduğu söylenemez. Ancak psikolojik desteğin kültürel uyumu destekleyebileceği söylenebilir.

1.4.3.Sosyal Uyum Sürecinde Kültürün Önemi ve Güvenli Okul

Hofstede, kültürü "bir insan grubunun üyelerini diğerinden ayıran zihnin kolektif olarak programlanması" şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlamda kültür, değerler sistemlerini içerir ve değerler kültürün yapı taşları arasındadır.

Beşerî sorunların çözümlenmesi ancak ön yargının kalkması ve empati oluşturmakla mümkün olabileceğinden eğitimcileri kültürler arası iletişim alanında donanımlı kılarak okullarda göçmen çocuklara nasıl davranılması gerektiği, öğrenciler arasındaki etkileşim ve ebeveynlerle gerçekleştirilen etkileşimin güvence altına alınması sağlanabilir. Ayrıca göçmen ebeveynlerin eğitim merkezlerindeki Türkçe, sosyal bilgiler (uyum ve vatandaşlık) kurslarına gitmeleri teşvik edilmelidir. Bu bağlamda göçmen ebeveynlere vatandaşlık (Citizenship) bilincinin kazandırılması, çocuklarının eğitimlerine destek vermeleri eğitimdeki sorunların çözümlenmesine katkı sağlayacaktır.

Benzer kültürlere sahip olan gruplarla ilgili genellemeler yapılırsa da bu grupların kendi içerisinde kültürel ve etnik uyumsuzluklar, ideolojik ve siyasi, dinî ve sosyal kimlik, tutumsal ve algısal farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar, kendi aralarında kutuplaşmaya ve çatışmalara da neden olabilmektedir. Kültürler arası ortamlarda, bireyler benlik saygılarının yok olabileceğini veya sosyal bağlamda değer düşüklüğüne uğrayabilecek bir sosyal kimliğe sahip olduklarını düşünebilirler. Özellikle sosyal ve kültürler arası etkileşimlerden kaynaklanan isteksizliği, güven eksikliğini, ön yargıları, endişeyi, kaygıyı veya belirsizliği en aza indirgemenin bir yolu, olumlu etkileşimi artırma uygulamaları olmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ortamlara nasıl adapte oldukları okul deneyimlerine bağlı olabilmekte ve davranışları bireysel özelliklerine göre öngörülemez şekilde değişebilmektedir. Bu nedenle kendi aralarında da davranışsal farklılıklar gösterebilmektedirler. Üstelik davranış problemleri yaşamalarının aidiyet ihtiyacı gibi makul nedenleri de olabilir. Bu davranışsal tutumlara yönelik yapılacak iyileştirmelerle ilgili yaklaşımlar ise empati eksikliğinden ve kültürel farklılıkların yanlış yorumlanmasından dolayı etkili olamayabilir. Bu yüzden ev sahibi ülke vatandaşlarının da kültürel uyum sürecine dâhil edilmeleri gerekmektedir. Olumlu tavırlara sahip olabilmeleri için yabancı uyruklu çocuklara davranışlarının risk ve faydalarına yönelik destek verme eğiliminde bulunulabilir.

1.4.4. Kimlik Oluşumu ve Altın Üçgen

Bireyin kendini güvende hissedebilmesi ve eğitimin "eğitim güvenliği" hedefine ulaşabilmesi için de ebeveynlerin eğitime gerekli desteği vermelerinin sağlanması gerekmektedir. Nitekim Altın Üçgen olarak nitelenen; aile-okul ve sosyal çevre üçlüsü arasındaki sağlıklı iletişimin eğitim süresince gerçekleşmesi gerekmektedir. Ailenin özellikleri, çocuğun okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Kişiliğin büyük oranda aile eğitimiyle şekillendiği düşünüldüğünde aile içi iletişim, bireyin sağlıklı bir kimlik kazanmasına, etkili ve pozitif iletişim kurmayı öğrenmesine ve hem sağlıklı kişiliğiyle hem de iletişim becerisiyle, dünyadaki toplam "insanî değer" olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır. Yabancı uyruklu ailelerin eğitimi destekleyen örnek davranışlarının eksikliği, çocuklarının eğitimdeki başarılarını oldukça olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Ailelerin eğitime yeterli desteği verebilmeleri için de öncelikle eğitim kurumlarında, okullarda çocuklarının birçok açıdan güvende (fiziksel, sosyal, psikolojik, sağlık vb.) olduklarına inanmaları gerekmektedir. Kimlik oluşumunda aile faktörünün yanında eğitim ve sosyal çevre önem taşımaktadır. Bir aile içinde yaşadıkları toplumun kültürünü çocuğuna aktarır. Ebeveynler kültürü çocuğuna yaşayarak örnek vererek öğretirler. Kimliğin oluşumundaki önemli üçüncü faktör ise çocuğun yakın çevresidir. Çocuğun sokakta, okulda birlikte olduğu yaşlıları kimlik oluşumunda çok önemlidir. "Altın Üçgen" dışında çocuğun kimliğinin oluşumunda son yıllarda gittikçe önemi artan yeni faktör ise sanal dünyadır. Çocuğun internet aracılığıyla erişim sağladığı sanal pencere, hiçbir engele takılmaksızın çocuğun kimlik oluşumunu etkileyebilecek güçtedir (Özgüzel, 2021).

1.4.5. Yabancı Uyruklu Çocukların Eğitimi ve Okul Güvenliğine İlişkin Yapılan Çalışmalar ve Eğitim Politikaları

Yabancı uyruklu çocukların eğitim ve okul güvenliğine ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar "yaş" faktörünün gençlerin okullara hızlı ve kolay adapte olunmasında kilit bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bir çocuk ne kadar küçükse geçiş yapmasının onun için o kadar

kolay olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, küçük çocukların, ağır bir şekilde etkilenmeden veya kendi ülkelerinden gelen ilk sosyal bağlarını kaybetme duygusu hissetmeden yeni sosyal bağlar oluşturabileceklerini ifade etmektedirler. Çocukların yeni bir topluma ebeveynlerden daha hızlı uyum sağlamaları, sonuçta çocukların yetişkinlerin sorumluluklarını üstlenmeye zorlanmalarından kaynaklanmaktadır.

Diğer çalışmada kardeşlere bakmanın ve ev işlerini yürütmenin çocuklar üzerinde büyük stres yarattığı ifade edilmektedir. Kardeşlerine bakmak veya çalışmak mülteci gençlerin akranlarıyla sosyalleşme zamanlarını kısıtlamakta ve bu da istikrarlı ve destekleyici arkadaşlıklar yaratmayı azaltan bir başka önemli faktörü göstermektedir.

Bir başka çalışmada yeni toplumda “kabul edilmiş ve iyi entegre edilmiş hissetmek için arkadaş edinmenin son derece önemli olduğu” bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada, sosyal bağların örneğin; ırksal ve etnik farklılıkların algılanması, dil bilimsel sosyalleşme açısından farklılıklar ve akran desteği, göçmen gençleri nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmanın ampirik bulgularına göre sosyal akran desteğinin, engelleri ortadan kaldırmada kilit bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancıların eğitimde karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri Türkçe yetersizliği ve aidiyet bilincinden yoksun olmalarıdır. Toplumla entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden biri dildir. Dildeki noksanlık; eğitim problemlerine, yeni topluma uyum sağlamada ve istihdam konusunda zorluklara neden olmaktadır. Bu yüzden asıl sorun, çok kültürlülük ile dünya toplumunda bilgisiyyle rekabet edebilecek, evrensel değerlerle donatılmış, her yerde başarılı olabilecek bireylerin hazırlanmasıdır. Ayrıca toplumun üretme potansiyelinde sinerji oluşturmak ve toplumdaki bütün niteliklerin uygun yerde doğru kullanılması şarttır.

Yabancıları toplumdaki tecrit edecek hareketlerden hassasiyetle kaçınılmalıdır. Bu bağlamda, göçmen öğrencilerin yeteneklerini tanımak da onları topluma kazandırmak ve başarılı olanların rol model olmalarını sağlamak önem arz etmektedir. Bununla eşit hak, eşit sorumluluk bilinci yabancıları öğreteceği gibi, bu uygulamanın yapıldığı da yerleşik halka anlatılmalı ve eğitim kurumlarında da hizmet içi eğitimlerle gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Gerekliler alınarak yabancı mahalleler ve gettolaşma riskinin oluşması önenebilir (Özgüzel, 2013).

Sonuç olarak: Çalışmalarda özellikle dil bariyerinin en önemli sorun olarak işaret edildiği görülmektedir. Aynı zamanda önemli sorunlardan birinin de eğitim kurumları içerisinde okul güvenliği sorunu olduğu görülmektedir. Dilden dolayı akran zorbalığı, aile stresi, ailenin eğitsel etkinliklere katılımının düşük olması ve kültüre adapte olma gibi sorunların yaşandığı ve bu sorunların da aslında eğitim kurumlarının güvenliği, bir başka deyişle okul güvenliği sorunu temelli olduğu dikkat çekmektedir. Bu çerçevede göçmenlere, içinde yaşadıkları ülke toplumunun dilinin, öğretiminin özel olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Ebeveyni olmayan göçmen sayısının da göreceli olarak yüksek olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çözüm için toplumdaki eğitimcilerin ve rol model konumundaki insanların “yüksek empati yeteneği, anlayış gösterme, dürüstlük ve adalet, yeniliğe açıklık, takım arkadaşlığı, basitleştirme yeteneği, ilham verme, çatışmaları yönetebilme” alanlarındaki başarılı davranışları sosyal uyum/entegrasyona önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.5.GÜVENLİ OKUL: OKULLARDA SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Okulda şiddet, okul içinde veya çevresinde başkalarına zarar vermeyi amaçlayan bir dizi kasıtlı davranış tanımlanmaktadır (Pitner, Astor ve Benbenishty, 2015). Zorbalık, siber zorbalık, kavga ve cinsel taciz ve istismar dâhil olmak üzere birçok sorun okul şiddeti olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okulda şiddet bir okulun eğitim misyonunu veya okulun saygı iklimini ihlal eden her türlü davranıştır.

1.5.1.Şiddet İçin Risk Faktörleri

Okullarda şiddeti önlemenin en önemli ve ilk basamaklarından biri risk faktörlerini belirlemeye yönelik çalışmalardır, bu faktörler bilindiğinde bir kişi için ya da okul temelli önleme çalışmaları planlanabilir. Risk faktörlerinin beş önemli yönü bulunmaktadır. İlk olarak risk faktörleri eklemeli olma eğilimindedir, ne kadar fazla risk faktörü varsa şiddet riski o kadar yüksek olur. İkinci olarak risk faktörleri, birey, aile, akran grubu, okul ve mahalle seviyeleri dâhil olmak üzere birden fazla düzeyde ortaya çıkmaktadır. Üçüncüsü, farklı risk faktörleri yaşamın farklı noktalarına ilişkindir; aile düzeyindeki faktörler küçük çocuklar için, akran grubu ve mahalle faktörleri ise daha büyük çocuklar için daha büyük bir rol oynar. Dördüncüsü, bazı risk faktörleri, belirli şiddet içeren davranış türlerine özgüdür (Örneğin, cinsel şiddet için risk faktörleri, siber zorbalık için olanlardan oldukça farklı olabilir.). Beşinci olarak risk faktörlerine maruz kalmanın derecesinin sonuçlar üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Örneğin, aşırı ve kronik çocuk istismarının etkisi ara sıra yaşanan ihmale göre daha düşüktür (Howell, 2000; Murphy, 2000)). Genel olarak değerlendirildiğinde bireysel özellikler, aile içi şiddet, tutarsız, gevşek ve sert disiplin uygulamaları, antisosyal akranlarla ilişki, bilgisayar oyunları ve okula karşı olumsuz tutumlar şiddet için önemli risk faktörleri olarak görülmektedir.

1.5.2.Şiddet için Kuramsal Açıklamalar

Şiddetin türleri ve özellikleri ise aşağıda yer almaktadır (Allen ve Anderson, 2017):

- Doğrudan şiddet; zarar vermek amacı taşıyan bir kişiyle doğrudan karşı karşıya gelme davranışlarıdır. Dövmek, tehdit etmek, hakaret etmek, itmek doğrudan şiddete girer.

- Dolaylı/ilişkisel şiddet; sosyal ret, sosyal dışlama, dedikodu yapmak gibi davranışları içerir.

İşlevleri açısından şiddet:

- Tepkisel şiddet, kışkırtmaya cevap niteliğinde olan savunmacı davranışlardır. Başkalarının davranışlarına düşmanca bir biçimde hamlede bulunma eğiliminde olan şiddetin bu türü; kendini kontrol etme ve dürtüsellik ile ilişkilidir. Ayrıca tepkisel şiddet, sosyal ilişkilerle baş etme sorunlarıyla da ilişkilidir.

- Planlı şiddette ise fayda beklentisi vardır. Kasıtlı bir biçimde yapılır ve dış pekiştiriciler ile kontrol edilmektedir. Planlı şiddet; yüksek düzeyde liderlik ve sosyal yeterlik becerileriyle ilişkilidir. Aynı zamanda suç içeren ve antisosyal davranışlarla da ilişkilidir.

1.5.3.Şiddetin Ruh Sağlığı İçin Sonuçları

Yaşamın erken dönemlerinde şiddet uygulayanların ve şiddet mağdurlarının sonraki yıllarda şiddet davranışlarında artma eğilimi görülmektedir. Şiddet davranışı gösteren çocukların yetişkinlik zamanlarında suç ve şiddete meyilli olma, riskli davranışlar gösterme, madde kullanımı gibi olumsuz anlamda yaşantılar geçirme ihtimalleri yüksek olmaktadır (Polanin vd., 2021). Başka çalışmalarda şiddet olaylarına maruz kalanlarda öz saygıda azalma, psikolojik travmada artış, okuldaki kaçma gibi davranışlarda artış olduğu bildirilmektedir (Hertz vd., 2015).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda öğrenciler arasındaki bir şiddet türü olarak zorbalık davranışlarının dağılımı şu şekilde olmaktadır: yüzde 30 oranında lakap takma, yüzde 24 oranında söylenti yayma, yüzde 17 oranında göz ardı etme, gruba katılmasına izin vermeme ve gruptan atma, yüzde 14 oranında vurma veya itme davranışı. 6. sınıftan 10. sınıfa devam eden öğrencilerin yüzde 20 oranında fiziksel, yüzde 50 oranında sözel, yüzde 13 oranında ise siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütcü, 2020). Bir şiddet türü olarak zorbalığa maruz kalmış çocukların ruhsal açıdan incelendikleri ülkemizdeki araştırmalar, bu çocukların düşük öz saygı, stres, depresyon, kaygı, intihar eğilimi, travma sonrası stres bozukluğu, okul korkusu, okuldaki kaçma, öfke ve şiddet eğiliminde artış gibi olumsuz sonuçlar yaşadıklarını göstermektedir (Yurtal ve Cenkseven, 2007).

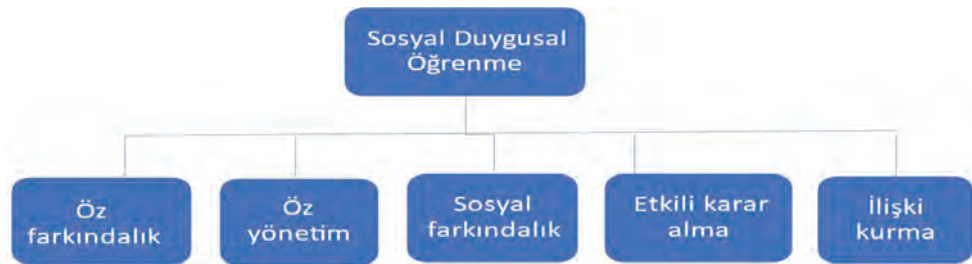
Okullar, şiddeti ele almak ve önlemek için kritik bir ortam olarak görülebilir ve buna yönelik okul güvenliği politikaları son yıllarda daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler arasında şiddeti veya riskli davranışları azaltmak için geleneksel olarak kullanılan yöntemler daha çok disiplin ve cezalandırmaya yönelik önlemlere odaklanmıştır. Araştırmalar bu uygulamaların okul güvenliğini artırma üzerinde çok az etkili olduğunu hatta sorunu bazen daha da büyüttüğünü göstermektedir (Belfield vd., 2015). Bunu göz önünde bulundurarak okullarda şiddetin azalması ve güvenli okul ortamının sağlanmasına yönelik okul temelli önleme programlarının önemi son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bunlar arasında, okul temelli olarak uygulanan Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) Programı önemli bir yer tutmaktadır.

1.5.4.Şiddeti Önleme ve Güvenli Okul

Şiddeti önleme programları genel anlamda öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini desteklemeye odaklanmaktadır. Bu tür programlar genellikle yapılandırılmış ve müfredatın içine yedirilmiş ve sınıf temellidir. Bu programlar, öğretmen-öğrenci bağı ve okul ortamında akranlarla sağlıklı etkileşimi güçlendirmeyi de içermektedir. Duygusal ve sosyal beceri eğitiminin kritik bileşenleri arasında duygusal okuryazarlık, öz kontrol, sosyal yeterlilik, olumlu akran ilişkileri ve kişiler arası problem çözme yer almaktadır. Bu becerilerin kazanılması açısından bakıldığında okul temelli önleme programları önleyici ve gelişimsel uygulamaları içermektedir. Güvenli okullar için olumlu sonuçlar sağlayan okul temelli programların en önemlilerinden birinin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) olduğu görülmektedir. Okul temelli SDÖ programları, “çocuğun bütünsel gelişimi” ile ilgilenen eğitime daha bütünsel bakan bir yaklaşım olarak görülmektedir. SDÖ, çocuklara öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, kişiler arası ilişkileri yönetme ve sorumlu karar verme gibi becerileri öğretmektedir (CASEL, 2005). Bu becerilerin, gelişmiş bilişsel işlevler, akademik başarı, benlik ve diğerleri hakkındaki tutumlar gibi kısa vadeli faydalarla sonuçlandığı düşünülmektedir. Araştırmalar, kişilerin ruh sağlığı açısından önemli uzun vadeli faydalarının olabileceğini göstermeye başlamıştır (Taylor vd., 2017). Sonuç olarak SDÖ programları doğrudan okullarda şiddeti ve davranış sorunlarını azaltma potansiyeline sahip olabilir.

1.5.5.Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) ve Güvenli Okul İklimi

SDÖ, çocukların yaşam zorluklarıyla daha etkin bir şekilde başa çıkmalarına ve onların hem öğrenmelerinde hem de sosyal çevrelerinde başarılı olmalarına yardımcı olan bir dizi temel sosyal ve duygusal becerinin sistematik gelişimine odaklanmaktadır. SDÖ çocukların ve yetişkinlerin duygularını tanımak ve yönetmek, sorumlu kararlar vermek ve zorlu sosyal durumları yapıcı bir şekilde ele almak, başkalarını önemsemek ve ilgi göstermek, olumlu ilişkiler kurmak için ihtiyaç duydukları bilgi, tutum ve becerileri edindikleri süreçler olarak tanımlanmaktadır (CASEL, 2005). SDÖ için, beş temel sosyal ve duygusal beceri kategorisi belirlenmiştir (Şekil 1):



Şekil 1: Sosyal duygusal öğrenmenin boyutları (CASEL, 2005).

Öz-farkındalık: Kişinin duygularını, ilgi alanlarını, değerlerini ve güçlü yanlarını/yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirme ve sağlam temellere dayanan bir öz güven duygusunu sürdürme becerisi.

Öz-yönetim: Stresle başa çıkmak, dürtüleri kontrol etmek ve engellerin üstesinden gelmek için sebat etmek için kişinin duygularını düzenleme kapasitesi; kişisel ve akademik hedefler belirlemek ve daha sonra bu hedeflere ulaşma yolunda ilerleme becerisi; duyguları yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi.

Sosyal farkındalık: Başkalarının bakış açısını almak ve onlarla empati kurma becerisi; bireysel ve grup benzerliklerini ve farklılıklarını tanıma ve takdir etme becerisi; toplumsal davranış standartlarını anlama ve uyma becerisi; aile, okul ve toplum kaynaklarını tanıma ve kullanma becerisi.

İlişki becerileri: İş birliğine dayalı sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme becerisi; uygunsuz sosyal baskıya direnme becerisi, kişiler arası çatışmayı önleme, yönetme ve çözme becerisi; gerektiğinde yardım isteme becerisi.

Sorumlu karar verme: Etik standartlar, güvenlik endişeleri, uygun davranış standartları, başkalarına saygı ve çeşitli eylemlerin olası sonuçları dikkate alınarak karar alabilme becerisi; karar verme becerilerini akademik ve sosyal durumlara uygulama becerisi; kişinin okulunun ve toplumun refahına katkıda bulunma becerisi.

Okullar, okul iklimini iyileştirmek ve öğrenciler arasında daha olumlu etkileşimler yaratmak için belirli adımlar atabilir. Okullar zorbalığı önleme çabalarını bir SDÖ çerçevesi içine yerleştirdiğinde bu çabalar okuldaki SDÖ uygulamalarının doğal bir uzantısı hâline gelir ve başarılı olunma olasılığı daha yüksektir. Bu tür okullar, sıcaklık ve saygı ortamını teşvik ederek hem öğrencilerde hem de personelde temel sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini teşvik edebilir. Sosyal ve duygusal yetkinliğe sahip öğrencilerin saldırgan, zorbalığın hedefi veya pasif seyirci olma olasılığı daha düşüktür.

1.5.6.Şiddetin Önlenmesi: Okullarda Barışyapıcılık/Arabuluculuk Uygulamaları

Okullar; değerleri, inançları, ilgileri, yetenekleri, motivasyonları ve bakış açıları farklı öğrencilerin bir araya geldikleri heterojen ortamlardır. Aynı sınıf ve aynı yaş düzeyinde olsalar bile öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim düzeyleri arasında farklılıklar vardır (Johnson ve Johnson, 1995). Okullardaki ve sınıflardaki kalabalık öğrenci mevcutları da göz önüne alındığında öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yaşanılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu noktada, önemli olan öğrencilerin yaşamış oldukları bu anlaşmazlıkları hangi yöntemlerle ele aldıklarıdır. Öğrencilerden beklenen yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddet, saldırganlık ya da zorbalık gibi davranışlara başvurarak, yıkıcı yöntemler kullanarak çözmeye çalışmak yerine; bu anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözüme kavuşturmalarıdır (Sağkal ve Tümüklü, 2017).

Okullarda öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl çözümünü sağlamak için kullanılacak yöntemlerden biri "Barışyapıcılık/Arabuluculuk Uygulamaları"dır (Johnson ve Johnson, 2004). Alanyazında, barışyapıcılık/arabuluculuk programlarının iki temel amacı olduğu ileri sürülmektedir (Tümüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Birinci amaç, öğrencilerin okullarda güvenliklerinin; ikinci amaç ise yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin kullanıldığı bir ortamda sosyalleşmelerinin ve gelişmelerinin sağlanmasıdır. Barışyapıcılık/arabuluculuk programları hem dünyada hem de ülkemizde okullarda şiddet davranışlarının ve disiplin problemlerinin azaltılmasında geleneksel disiplin anlayışına bir alternatif olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Barışyapıcılık/arabuluculuk, sorun yaşayan iki ya da daha fazla kişinin üçüncü bir nötr kişinin yardımıyla sorunu çözmek amacıyla bir araya geldikleri bir süreci içermektedir (Sağkal, 2015). Okullarda barışyapıcı olarak eğitilen öğrenciler, üçüncü bir nötr kişi olarak tarafların yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşmaları amacıyla taraflar için müzakere basamaklarını kolaylaştırmaktadırlar. Barışyapıcılar, tarafların yaşadığı sorunu çözmeye çalışmamakta; tarafların sorunlarını çözmelerinde sadece süreci kolaylaştırmaktadırlar. Barışyapıcının, taraflar üzerinde bir gücü ya da otoritesi bulunmamaktadır. Barışyapıcı ve taraflar arasındaki ilişki eşitliğe dayanmaktadır. Barışyapıcılık, tarafların sorunlarını çözüme kavuşturmak için

gönüllü olarak bir araya geldikleri ancak çözüm noktasında kontrolü ellerinde tuttıkları bir süreçtir (Bickmore, 2002).

Barışyapıcıların görevi bu süreçte her iki tarafı da iyi bir biçimde dinlemek ve onların kendi sorunlarına kendi çözümlerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktır. Barışyapıcılık, bireylere anlaşmazlık yaşadıkları kişiyle şiddetin olmadığı bir ortamda yüzleşebilmeleri fırsatını sunmaktadır. Adli makamlara, öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna ya da okul disiplin kuruluna yansımaları gereken olaylar hariç olmak üzere öğrenciler arasında yaşanan tüm kişiler arası sorunlar (örneğin, alay etme, lakap takma, dedikodu etme vb.) barışyapıcılıkta ele alınabilmektedir. Barışyapıcılığa, anlaşmazlık yaşayan tarafların kendileri başvurabileceği gibi öğretmenler ve okul yöneticileri de tarafları barışyapıcılığa yönlendirebilmektedirler. Barışyapıcılığın gerçekleşebilmesi için taraflardan her ikisinin de barışyapıcılığı kabul etmesi gerekmektedir. Taraflardan biri barışyapıcılığı kabul etmediği takdirde barışyapıcılık gerçekleştirilememektedir (Sağkal, 2015).

Barışyapıcılık, dört aşamadan oluşan bir süreçtir (Sağkal, 2015; Tümöklü vd., 2009). Birinci aşama, kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesidir. Yapıcı müzakerelerin gerçekleşebilmesi için öncelikle kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesi gerekmektedir. Kavganın hemen ardından tarafların barışyapıcılık masasına oturmalarını ve sorunlarını barışçıl bir biçimde müzakere etmelerini beklemek çok da gerçekçi olmayabilir. Çünkü bireyler öfkelendiklerinde zaman zaman bu duyguların etkisinde kalabilmekte, sağlıklı ve gerçekçi kararlar verememektedirler. Bu nedenle, barışyapıcılar tarafları bir araya getirmeden önce kavganın sonlandığından ve tarafların sakinleştiğinden emin olmalıdırlar. İkinci aşama, tarafların barışyapıcılık desteği almaya karar vermeleridir. Kavga sonlandığında ve taraflar sakinleştiğinde barışyapıcılık oturumları başlatılabilir. Sorunun barışyapıcılık ortamında çözülmesini isteme kararı taraflara aittir. Taraflardan biri barışyapıcılık desteği almak istemezse bu konuda herhangi bir zorlama yapılmamaktadır. Barışyapıcılık oturumuna katılmak istemeyen bireyin varsa sadece kaygıları, korkuları ve soru işaretleri giderilebilir. Barışyapıcılık oturumlarına katılıp katılmamaya dair son karar taraflara aittir. Barışyapıcılık görüşmeleri, barışyapıcılar için düzenlenen özel bir odada gerçekleştirilir. Bu oda, sadece barışyapıcılık uygulamalarının gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Taraflar görüşmelerini eşkenar üçgen bir masada oturarak gerçekleştirmektedirler. Eşkenar üçgen masa hem tarafların hem de barışyapıcının birbirlerine eşitliğini temsil etmektedir. Üçüncü aşama, müzakere basamaklarının kolaylaştırılmasıdır. Barışyapıcı, tarafların müzakere basamaklarını kullanarak sorunlarını çözmelerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Dördüncü aşama ise anlaşmanın imzalanmasıdır. Görüşme sürecinin sonunda taraflar anlaşmaya vardıklarında barışyapıcı, barışyapıcılık formunu doldurur ve imzalamaları için taraflara sunar. Barışyapıcılık formunun imzalanmasıyla taraflar verdikleri sözlere uyacaklarını yazılı bir metinle onaylamış olurlar. Barışyapıcı, yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya vardıkları için tarafları kutlar; anlaşmanın takipçisi olacağını belirtir. Ayrıca, taraflar formu imzaladıktan sonra, barışyapıcı imzalanan bu anlaşma formunu rehberlik servisi içerisinde kilitli bir dolap içerisinde tutulan "Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası"na koyar. Böyle bir yöntem izlenmesinin sebebi, taraflar ve barışyapıcı tarafından doldurulan formun gizliliğinin ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

Barışyapıcı öğrenciler, tarafların yaşadığı anlaşmazlığı ele alırken şu işlem basamaklarını takip ederler:

- Taraflar yaşadıkları sorunu nedenleriyle birlikte açıklarlar,
- Taraflar yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte açıklarlar,
- Taraflar birbirlerinin bakış açısını anladıklarını gösterirler,
- Taraflar isteklerini nedenleriyle birlikte açıklarlar,
- Taraflar çözüm seçenekleri üretirler,
- Taraflar ürettikleri çözüm seçenekleri arasından en adil, yapıcı ve barışçıl çözüm seçeneği üzerinde

1.5.6.1.Uygulayıcılar İçin Adım Adım İşlem Basamakları

Bu kısımda, uygulayıcıların çalıştıkları kurumlarda bu programı kolaylıkla hayata geçirebilmeleri için izlemeleri gereken işlem basamakları adım adım açıklanmıştır.

1. ADIM: Okul Yöneticilerini Bilgilendirmek, Onları İkna Etmek, Onların Desteğini Almak ve Güvenlerini Kazanmak: Önleyici ve gelişimsel rehberlik kapsamında çalıştıkları kurumlarda barışyapıcılık programını uygulamak isteyen eğitimciler için en önemli unsur öncelikle bu çalışmanın önemi ve öğrencilere, okula, ailelere ve topluma sağlayacağı katkılar hakkında okul yöneticilerini bilgilendirmek, onların desteklerini ve güvenlerini kazanmaktır. Eğitim kurumlarında inisiyatif alınarak değişiklik yaratmayı hedefleyen çalışmaların hayata geçirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için adanmışlık ve bu destek mutlaka gereklidir.

2. ADIM: Çevre Kurum ve Kuruluşlarla İş Birliğinin Sağlanması: Çevre kurum ve kuruluşlar (örneğin millî eğitim müdürlükleri, rehberlik ve araştırma merkezleri) ziyaret edilerek okulda başlatılması planlanan barışyapıcılık programı hakkında kurum yöneticilerine bilgi verilebilir, onların desteklerinden yararlanılabilir ve kurumlar arası iş birliği sağlanabilir. Bu tür çalışmalarda, kurumlar arası iş birliğinin sağlanması, çalışmaya olan inancın ve motivasyonun artmasını sağlayabileceği gibi projenin okulda sahiplenilmesini ve yürütülmesini de kolaylaştırabilir.

3. ADIM: Her Bir Öğretmenin Desteğinin Kazanılması: Okul sisteminde öğrencilerle en çok etkileşim içerisinde bulunan üyeler kuşkusuz öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda öğrenciler arasında yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm yöntemlerinin benimsenme ve kullanma oranını artıracak en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin sınıflarda sağlayacağı kolaylaştırma, destek, teşvik ve cesaretlendirmeler olacaktır. Dolayısıyla bu süreçte her bir öğretmenin desteğinin kazanılmasının önemi oldukça yüksektir.

4. ADIM: Kullanılacak Eğitim Programının Belirlenmesi, Revize Edilmesi ya da Geliştirilmesi: Dördüncü adımda, barışyapıcı öğrenciler yetiştirmek için kullanılacak eğitim programı belirlenir. Bu kapsamda, etkililiği bilimsel olarak test edilmiş kanıt temelli programlar kullanılabileceği gibi uygulayıcılar alanyazında var olan programları öğrencilerinin ihtiyaçları ve gelişim düzeylerine uygun bir biçimde revize edebilirler ya da alan uzmanlarından destek alarak yeni programlar geliştirebilirler.

5. ADIM: Uygulayıcıların Maddî İhtiyaçlarının Nasıl Giderileceği Konusunda Okul Yöneticileriyle Görüşmeleri ve Bütçe Planlamaları Yapmaları: Barışyapıcı öğrencilerin eğitimlerine başlamadan önce barışyapıcılık görüşme odasının hazırlıklarının da yapılması gerekmektedir. Bu tür bir çalışmanın amacına ulaşabilmesi için barışyapıcı ve taraf öğrencilerin bir araya gelebilecekleri, sorunlarını masada yüz yüze müzakere ederek çözmeye çalışabilecekleri nezih, güvenli ve gizliliğin sağlanabileceği özel bir görüşme odasının hazırlanması çok önemlidir. Böyle bir odanın hazır hâle getirilmesi, eğitimde kullanılacak malzemelerin satın alınması, program sonrasında gerçekleştirilecek törende barışyapıcı öğrencilere verilmek üzere rozetlerin bastırılması vb. harcama kalemleri için bütçe planlaması yapılması gerekmektedir.

6. ADIM: Barışyapıcı Öğrencilerin Seçimi ve Eğitimlerin Ne Zaman Gerçekleştirileceğinin Belirlenmesi: Barışyapıcı olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde, öğrenci görüşleri sonucunda isimleri belirlenen barışyapıcıların eğitime katılmak için gönüllü olmaları dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, barışyapıcı öğrencilerin eğitiminin ne zaman ve nerede gerçekleştirileceğinin de planlanması gerekmektedir.

7. ADIM: Eğitim Programının Uygulanmasının Ardından Bu Eğitime Katılan Öğrenciler İçin Geniş Katımlı Bir Rozet Takma Töreni Düzenlenmesi: Eğitim programı tamamlandığında uygulayıcıların geniş katımlı bir tören düzenlemeleri önerilmektedir. Bu kapsamda, il/ilçe millî eğitim müdürleri ve şube müdürleri, rehberlik ve araştırma merkezi müdürü ve psikolojik danışmanları, ilgili eğitim uzmanları, çalışmanın yürütüldüğü okulun psikolojik danışmanları, bazı öğretmenleri ve barışyapıcılık programına katılan öğrencilerin bir araya geldiği geniş katımlı bir tören düzenlenebilir. Bu törende, barışyapıcı öğrencilere barışyapıcılık yemini yaptırılabilir ve öğrencilere barışyapıcı rozetleri takılabilir.

8. ADIM: Okulda Arabuluculuk Uygulamaları Başlatılmadan Önce Tüm Şubelerde Tanıtım Yapılması: Barışyapıcılık programı uygulandıktan ve geniş katımlı bir tören gerçekleştirildikten sonra okulda yoğun bir biçimde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantılarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Uygulayıcıların, barışyapıcılık projesinin içeriği, kapsamı ve işleyişi hakkında okuldaki tüm öğrencileri bilgilendirmeleri çok önemlidir.

9. ADIM: Barışyapıcılık Sürecinin Yürütülmesi: Okul genelinde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin ardından okulda barışyapıcılık süreci başlatılmalıdır. Bu kapsamda, barışyapıcılarla iki haftada bir dönüşümlü olarak hatırlatma etkinlikleri yapılabilir ve barışyapıcılık gerçekleştiren öğrencilere bire bir süpervizyon verilebilir.

10. ADIM: Projenin Etkililiğinin Değerlendirilmesi: Okullarda önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmaları kapsamında yürütülen barışyapıcılık programının amacına ulaşip ulaşmadığını, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini tespit etmek için hem uygulama sürecinde hem de uygulama tamamlandıktan sonra sistematik ve bilimsel değerlendirmeler yapılabilir. Programın etkilerinin değerlendirilmesinde nicel ve nitel ölçme araçlarından yararlanılabilir.

BÖLÜM 2

1. ZOR KİŞİLİKLERLE İLETİŞİM

1.1. ZOR İNSANIN TANIMI VE DAVRANIŞLARI

Zor insan, aynı ortamda bulunulduğunda kişide öfke, huzursuzluk, korku, endişe, sıkıntı gibi duygular yaşatan; dinleme, anlama, anlaşma ve uzlaşma konusunda bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan sıkıntıların ortaya çıkmasına sebep olan insanlar için kullanılan bir kavramdır. Literatürde zor insan patolojik çerçevede ele alınmasa da hem kendisi hem de yakın çevresi için yaşama zevinci ve yaşam enerjisini azaltan, bireysel ve kurumsal verimliliğe, motivasyona zarar veren etkilerinden dolayı son yıllarda inceleme konusu hâline gelmiştir.

Bir insanın zor insan olup olmadığına karar vermek çoğu zaman kolay değildir. Bir davranışın kişilik özelliği ile ilişkilendirilmesi için devamlılığı (sürekliliği) ve farklı ortamlarda aynı anlayış ve davranış kalıplarının gözleniyor olması önemli bir kriterdir. Bir insan veya kendimiz sıklıkla ve aşağı yukarı her ortamda zor iletişim kurulabilen, dostane tavırdan uzak, anlayışsız, dinleme ve empati becerisi sınırlı, "öteki"ne karşı ön yargılara sahip bir tutum sergiliyorsa zor insan olma ihtimali güçlüdür. Bir insanın gözlenebilir "anlama ve anlaşılma çabası" onun zor insan olup olmadığına önemli bir göstergesidir. Anlama ve anlaşılma çabasının temelinde de "dinleme becerisi" yer alır. Diğer bir ifade ile "dinleme becerisi"ne bakılarak bir kişi hakkında önemli ipuçları elde edilebilir.

1.2. ZOR KİŞİLİK NASIL ORTAYA ÇIKAR VE GELİŞİR

İletişim; kaynaktan, alıcıya bir kanal kullanılarak mesajın iletilmesi ve alıcıdan da kaynağa geri bildirim verilmesi şeklinde işleyen iki yönlü bir süreçtir. Sağlıklı iletişimin ön koşulu; bireyin kendisini (ihtiyaç, duygu) tanıması ve mesajları doğru kanalı kullanarak açık ve anlaşılır şekilde vermesidir. İletişimde geri bildirim de yeri ve önemi çok büyüktür. Mesajdan ne anlaşıldığı ve ne kadar anlaşıldığı; karşı tarafın mesaj sonrası duygu ve düşünceleri ancak geri bildirim sayesinde ortaya çıkar ve sağlıklı iletişim bu şekilde sürer.

Gelişim psikologları kişiliğin temel öğelerinin çok küçük yaşlarda oluştuğunu söylemektedir. Yaşantı ürünü olan olayların, ebeveynlerin yaklaşımlarının etkisiyle bireye, dünyaya ve olaylara ilişkin yargıları, yaklaşım tarzları şekillenmektedir. Örneğin, dış dünyanın ve diğer insanların; güvenilmez, tehlikeli kişiler olduğu inancını edinebilir ya da birey kendisini değersiz, yetersiz algılayabilir. Aşırı korumacı bir anne babanın çocuğu büyüdüğünde problemlerini başkalarının çözmesini bekleyebilir. "Helikopter ebeveyn" tutumu ile büyüyen bir çocuk; dünyanın kendi etrafında dönmesi gerektiğine inanabilir. Bunun bir sonucu olarak da tüm diğer insanların kendisinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeleri ve her şeyin kendi istek ve arzularına

göre şekillenmesi gerektiğine inanabilir. Bir insanın çocukluğunda özellikle ebeveynleri ile oluşturdukları iletişim tarzı ileri yaşlarda başka insanlarla iletişim kurarken aynı şekilde kullanılır. Ebeveynlerine güvensiz bağlanma, yetişkin yaşamda da diğer insanları güvenilemez bulma şeklinde devam eder. Ya da kaygılı bağlanmanın sonucu da yetişkinlik yaşamındaki ilişkilerinde benzer sonuçlar ortaya çıkarır.

Tüm insan davranışları varlığını sürdürmeye, kişilik bütünlüğünü korumaya dönüktür. Bazı insanlar bunu sağlamak için sağlıklı tutumlar edinirlerken bazıları defans mekanizmalarını abartılı kullanarak sağlıksız ya da patolojik tutum ve davranışlara başvururlar. Genelde zor insanlar, kötü niyetli değildirlere. Hayatlarını kendilerini korumak üzerine kurmaya çalışırlar çünkü "Dünya adaletsizdir ve onlar ise kurbandırlar!". Zihinlerinde bir karmaşa vardır, bu da onları hayatta gerçekten yapmak istediklerinden alıkoyar. Dünya görüşlerini destekleyecek sürekli bir kanıt arayışı içindedirler. Bu nedenle zor durumlara başvururlar.

1.3. ZOR İNSAN TANIMINA GİREN KİŞİLERİN KATEGORİLERİ

Zor kişilikleri çeşitli kriterlere göre gruplamak mümkündür. Özellikle kurumsal yapı içinde değerlendirildiklerinde üç grup insanla karşılaşılır:

1. İnaktif,
2. Reaktif,
3. Proaktif olarak isimlendirilirler.

İnaktif kişiliğin en belirleyici özelliği aşırı uyum davranışı sergilemesidir. "Evet efendim!" olarak da isimlendirilen bu davranış ve iletişim tarzını sergileyen kişiler kendi görüş ve düşüncelerini ortaya koyamazlar. Özellikle otorite olarak gördükleri kişilerin her türlü düşünce, görüş ve önerilerine derhal ve sorgusuz katılırlar. "Yatan mutlular" olarak da tanımlanan bu kişiler kendi yaşamlarına veya kurumsal işleyişe olumlu bir katkıda bulunmazlar.

Reaktif kişiliğin en önemli özelliği ise hemen her görüş, düşünce veya öneriye spontane karşı çıkması, muhalefet etmesidir. Ortaya atılan görüş ve öneriyi sorgulamazlar, üzerinde düşünmezler ve sadece karşı çıkarlar. Karşı çıktıkları veya muhalefet ettikleri duruma ilişkin bir öneri veya karşı görüş bildirmezler. "Karşı çıkmak için karşı çıkma" bir yaşam biçimi olarak yerleşmiştir. Üç-altı yaş çocuğunda gözlenen ve o yaş grubu için normal hatta sağlıklı kabul edilebilecek "inatçılık" davranışını aşamamış ve o gelişim düzeylerinin sorun çözme ve varlığını kanıtlama yöntemine takılı kalmış bireylerdir. Bu kişiler de içinde buldukları kurum için bir artı değer yaratamazlar.

Bu iki grubun dışında proaktif insan ise en sağlıklı davranış ve sorun çözme yöntemine sahiptir. Proaktif kişi hem sorgular hem de çözüm önerir. Diğer bir ifade ile içinde bulunduğu durumu ya da sorunu sorgulamakla kalmaz, sorgu ve eleştirisinin sonuna bir çözüm önerisi ekler. Yapıcı, uzlaşmacı ve amaca yöneliktir.

Zor kişilikler, yaşam enerjilerini nasıl harcadıklarına bakılarak da tanımlanabilir ve gruplandırılabilirler. Yaşam enerjisi her türlü etkinlik, sorun çözme, üretkenlik ve mutluluk üzerinde etkili olan içsel bir güç olarak tanımlanabilir. Genellikle üç ayrı enerji kaynağının birleşiminden ortaya çıkan bu enerji yaşam doyumu üzerinde de belirleyicidir. Bu üç enerji kaynağının biri "fiziksel enerji", diğeri "zihinsel enerji" ve üçüncüsü de "duygusal enerjidir". Fiziksel enerji; beden sağlığı, beslenme, uyku düzeni gibi yaşam alışkanlıkları tarafından belirlenir. Düşünme, okuma, problem çözme gibi etkinlikler "zihinsel" enerji ile ilgilidir ve bu tür etkinliklerin var olması zihinsel enerjiyi artırır, geliştirir. Bireyin kendilik değeri konusunda sahip olduğu düşünceler; diğere bir ifade ile kendisine kendisinin biçtiği değer ise "duygusal" enerjiyi oluşturur. Bu üç enerjinin toplamı ise yaşam enerjisi olarak her türlü etkinliğimizde belirleyici bir güce sahiptir. Elbette bu üç enerji birbiri ile de etkileşim hâlinindedir. Fiziksel enerjisi düşük bir insanın (egzersiz yapmayan, beslenme ve uyku düzenine dikkat etmeyen) zihinsel ve duygusal enerjisi de düşük olacaktır. Ya da okumayan, sorgulamayan, problem çözmeyen yani zihinsel enerjisi düşük bir insanın duygusal enerjisi de bundan olumsuz etkilenecektir. Aynı şekilde kendisini değersiz, işe yaramaz, beceriksiz ya da çirkin gören birinin hem fiziksel hem de zihinsel enerjisi bu algısından (duygusal enerjisinden) etkilenecektir. İşte, bu noktada

bir insanın yaşam enerjisini nasıl harcadığına bakılarak da onun ne ölçüde zor bir kişilik olduğu anlaşılabilir. Zor kişilikler genellikle yaşam enerjilerini ziyan eden, boş yere harcayan insanlardır. Mutsuz ve verimsiz insanın düşünce ve davranış tarzlarına ilişkin örnekler:

- Genellikle geçmiş ve gelecekte yaşarlar, “şimdi ve burada”yı ıskalarlar. Diğer bir ifade ile bu insanların “geçmiş geçmemiştir”. Ya da belki de hiç ortaya çıkmayacak geleceğin olası olumsuzluklarına ilişkin kaygılarını bugün bütün yoğunluğu ile hissederler.
- Mazeret üretmekte, suçlu bulmakta ustalaşmışlardır. Abartılı bir benzetme ile “otomobilleri ile giderken ağaca çarptıklarında, ağacı trafik kurallarından habersiz olmakla suçlarlar.”
- “Kurban rolü”nü sıklıkla oynarlar. Onlar hep mağdur edilmiş, hakkı yenmiş, hak ettikleri verilmemiş insanlardır.
- Negatif seçicidirler. Yaşam alanlarında mevcut olan ya da sahip oldukları “iyi” ve “olumlu” şeyleri görmezler. Buna karşılık en küçük olumsuzluk ya da eksikliği abartmayı ve genellemeyi tercih ederler. Bu tür insanlardan “Hiçbir şey yolunda değil!”, “Neye elimi atsam bir aksilik çıkıyor!” gibi ifadeleri çok sık duymak mümkündür.
- Beyinlerini âdeta “kuruntu üretim fabrikası” gibi kullanırlar.
- Bazıları ise herkesi memnun etme çabasını o derece abartır ki kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını neredeyse hiç önemsemezler. Başka bir ifade ile “aşırı adanmış” bir yaşam sürerler. Bu adanmışlık bazen aile ve çocuklarına bazen de iş yaşamı veya bir ideolojiye ilişkin olabilir. Neye ilişkin olursa olsun bu durum kendini ortadan kaldırma ile aynı anlama gelmektedir.
- Her şeyi kontrol etme çabası içinde olmak da yaşam enerjisini ziyan etmenin bir başka yoludur.

1.4. ZOR İNSANLARLA BİRLİKTE YAŞAMAK VE ÇALIŞMAK KONUSUNDA YÖNTEM VE ÖNERİLER

Zor kişiliklerle yaşarken yapılması önerilenler, edilgen bir şekilde onlara boyun eğme ve davranışlarını onaylamayı değil, etkin bir şekilde onlardan korunmayı içerir.

Her türlü insan karşısında “model davranış sergilemek” yapılabilecek en doğru davranıştır. Bu gerçekten hareketle bir insanın geliştirebileceği en değerli beceri “iletişim becerisi”dir. Bir insanın yaşam doyumu, mutluluğu ve verimliliği iletişim becerisi ile doğru orantılıdır. Zor insanlarla birlikte yaşamak ve çalışmak konusunda da en temel öneri budur. Zor kişilikler karşısında sergilenmesi gereken iletişim becerisini kısaca özetlemek gerekirse şunlar söylenebilir:

Verilmesi gereken mesaj;

- Dolaysız,
- Hemen,
- Açık bir şekilde,
- Dürüstlikle ve
- Karşıdakini incitmeden iletilmelidir.

Zor insanlarla iletişimi büyük ölçüde imkânsız kılan veya sorunu daha da ağırlaştırılan tutumlar ise şöyle özetlenebilir:

- Aynen karşılık verme,
- Problemi ele almak yerine savunmaya geçme,
- Söylenenlerin ne anlama geldiğini dikkate almama,
- Ürkme ve şaşırma,
- Tepkisiz kalma (öfkeden dili tutulma),
- O anda bir şey düşünememe.

İnsanın davranışının altında yatan sebepleri, hangi psikolojik sebepten kaynaklandığını bilirse ona karşı gösterilmesi gereken tepki de bu oranda doğru seçilebilir. Daha önce belirtildiği gibi, hiçbir insan davranışı amaçsız değildir ve tüm davranışları özellikle bir psikolojik ihtiyacı karşılamaya dönüktür. Örneğin, kendini

koruma ihtiyacı içinde davranan güvensiz bir zor kişiliğin karşısında onun güvende olduğunu hissettirecek bir tutum daha sağlıklı bir iletişim atmosferi oluşturacaktır. Reaktif (sadece eleştiren ve saldırgan) kişilik üzerinden bir örnek vermek gerekirse bu insanların davranışlarının altında yatan psikolojik altyapı şöyle analiz edilebilir:

- Kendilerini enerji küpü sanırlar. Ne var ki bu enerji yapıcı değil, yıkıcıdır.
- Kendilerini güçlü gösterme ihtiyacı duyarlar. Haklı olmanın ve hakkını elde etmenin güç ile gerçekleşeceğine inanırlar. Ne var ki “güç” elbisesinin altında “korkaklık” vardır.
- Bir tür suçluluk duyarlar. Çünkü başkalarının, onların zayıflıklarını her an farkına varacakları endişesi taşırlar.
- Yalnızlık çekerler. Çünkü saldırgan tavırları nedeniyle insanlar onlardan uzak durur. İç dünyaları aslında ıssız bir çölü andırmaktadır. Gerçek, içten ve derin dostluklardan mahrumdurlar.
- Tehdit altında olduklarını düşünürler. Özellikle de dış görünüşlerindeki öz güvenin yapmacık olduğunun anlaşılması durumunda tehdit algısı artar ve bu durum onları daha agresif yapabilir.
- Sıkıntıdan bunalırlar. Özellikle de etraflarında yapıcı ve üretken insanlar gördüklerinde onların enerji ve hızına ayak uyduramamaları bu sıkıntıyı artırır.

Reaktif insan davranışının altında yatan bu dinamikleri bilen bir partner ya da yönetici, tüm bu irrasyonel düşünce kalıplarını boşa çıkaracak tutum ve davranışlar sergileyerek zor insanla birlikte çalışabilir ve gerekli süreyi tanır, aceleci bir beklenti içine girmezse ondaki olumlu değişmeyi görebilir.

Bir başka örnek kötümser (negatif seçici) zor kişilik üzerinden verilebilir: Bu tür insanlar, kötümserlikleri sayesinde kendilerini gelecek başarısızlıklara karşı korumaya çalışırlar. Nadiren bir işi tamamlamak için öneri getirirler. Dahası, getirilen önerilere de hep olumsuz yaklaşırlar. Temel psikolojik ihtiyaçları güvenlidir. Kendilerinin ortaya koyacakları olası bir başarı bile onları korkutur. Çünkü her başarı çevrelerinde yeni başarı beklentisi oluşturacaktır ve bir gün mutlaka bu beklentilere cevap veremeyeceklerine inanırlar.

Bu iki örnekten yola çıkarak şu çıkarımda bulunulabilir. İnsanı zor kişi yapan korkudur. Bunun da çözümü insanların özellikle psikolojik olarak güven içinde olduklarını deneyimlemeleri ve bunu uzun bir süre içinde test ederek ikna olmalarıdır. Zor insanı değil, ona olan yaklaşımı değiştirmek en sağlıklı çözümdür.

Bu konuda verilebilecek en önemli tavsiyelerden biri de her türlü olumsuzluk ya da kışkırtma karşısında bile soğukkanlılığı (sakinlik) koruyabilmektir. Sakin kalabilmek hem bir erdem hem bir olgunluk ölçütü hem de faydalı sonuçları daha sonra görülecek olan model davranıştır.

Tüm bu önerilerin işe yaramayacağı düşünülüyorsa son olarak zor insanla araya mesafe koymak da denenebilir. Zor kişiliklerle araya mesafe koymada uygulayabileceğiniz yöntemler şöyle özetlenebilir:

- Kırk plak: Dikkatle düşünülüp bir “kırk plak” cümlesi hazırlanır. Zor kişiye kendisinin duyulduğunu belirtip bu kırk plak cümlesi üst üste tekrarlanır. Örneğin: “Söylediklerini duydum ve bugün konuşacak durumda değilim.”, “Şimdi işe gitmem gerekiyor.”, “Kızgın görünüyorsun ve ben şimdi tartışmak istemiyorum.”
- Konunun içeriğini bırakıp ilişkiyi tanımlama: Zor kişi alışılmış davranışları sergilemeye başladığında söylediklerine aldırma yapıp yaptığına işaret etmek. Örneğin “Konuşmayı bu şekilde sürdürürsek nereye gideceğimize karar veremeyeceğiz.”, “Eski sorunları bir kenara bırakırsak işi daha iyi planlayabiliriz.”, “Birbirimize bağırıp çağırdığımız sürece sorunu çözemeyiz.”
- Ortam değişinceye kadar konuşmaya ara verme: Karşıdaki kişinin öfkesinin ya da suskunluğunun nedenini tümüyle göz ardı edip konuşmayı ertelemek. Örneğin “Gördüğüm kadarıyla şu anda çok öfkelisin. En iyisi bu konuyu öğleden sonra ele alalım.”, “Şu anda kendini iyi hissetmediğinin farkındayım. Daha sonra konuşalım.”
- Kendinden emin erteleme: Zor kişiye gösterilecek tepkiyi daha sakın ve zihnin daha duru olduğu bir zamana bırakmak. Örneğin “Şu anda bu konuyu konuşmaya hazır değilim.”, “İlginç bir fikir; bana düşünmem için izin vermeni istiyorum.”
- Sislendirme: Zor kişinin isteğini ve görüşlerini kendi sözlerinizle kısaca özetlemek (Böylece onu dinlediğinizi ve anladığınızı göstermiş olursunuz.) ve kendi düşündüğünüz şekilde tutum almak. (Bu

yöntem kırık plak cümlesi yönteminin biraz daha hafifletilmiş şeklidir.) Örneğin “Bu konunun sizin için çok önemli olduğunu anlıyorum. Maalesef şimdi işe gitmek zorundayım.”, “Şikâyetlerinizi dinledim ve bunları daha sonra görüşmek istiyorum.”, “İşaret ettiğin olumsuzlukları anlıyorum, artık olumlu noktalara bakmamız gerektiğini düşünüyorum.”

Her zor insan aynı özelliklere sahip değildir. Kişiyi zor insan grubuna koyan temel özelliği bilinirse onun karşısında sergilenmesi gereken tutum ve davranış da farklılaşacaktır. Bu konuda belli başlı zor kişilikler karşısında takınılması gereken tutum ve sergilenmesi gereken davranışlar kısaca şunlardır:

1. Saldırgan Kişilikler: Kibar davranmaya kalkışılmamalı. Adlarıyla hitap etmek gibi bir yöntemle dikkatleri çekilmelidir. Kişiyi oturtmaya çalışılmalı (Oturana kişi daha az saldırgan olur.). Göz teması kurulmalı. Düşünülenler etkili ve emin bir biçimde ifade edilmeli. Söyledikleri tartışılmamalı, sözlerini kesilmemeli. Dostça davranmaya hazır olun.

2. Sürekli Yakınanlar: Kendinizi sorumluymuş gibi hissetseniz de sabrınız taşsa da dinleyin. Söylediklerini başka sözcüklerle ve kısa cümlelerle kendisine tekrarlayarak esas söylemek istediklerini saptamaya çalışın. Görüşlerini o an makul bulsanız bile, söylediklerini onaylamayın ya da kendisinden özür dilemeyin. “Suçlama-savunma-karşı suçlama” kısır döngüsüne düşmeyin. Yorum yapmadan olguları belirtin. Özgül, açık uçlu sorularla kendisini sorunu çözmeye yönlendirin. Hiçbiri işe yaramazsa “Peki, sen ne öneriyorsun?” diye sorun.

3. Suskun Tepkisizler: Suskunluğun, tepkisizliğin ne anlama geldiğini yorumlanmaya kalkışılmamalı. Kişi konuşturulmaya çalışılmalı. Açık uçlu sorular sorulmalı. Yanıt sabırla beklenmeli. Birey sessizlik kendi konuşmalarıyla doldurmamalı. Olaylarla veya durumla ilgili kendi yorumunu yapmalı. Tekrar açık uçlu sorular sormalı. Kişi konuşmaya başlarsa yorum yapmadan dinlenilmeli, sessizlik devam ediyorsa görüşme kesilerek yeni görüşme için zaman belirtilmeli.

4. Kötümserler: Geçmişte benzer durumların nasıl başarıyla aşıldığı iyimser ve gerçekçi bir dille kötümserlere anlatılmalı ve birey kendisini ve ekibini korumalı çünkü kötümserlik bulaşıcıdır. Değişik seçenekler için görüşülüyorsa en kötü durumda ne olabileceği gündeme getirilmeli, kişinin söyledikleri gelecekte aşılması gereken sorular olarak görülmeli. Ne yapılacağı doğrudan ifade edilerek tek başına davranmaya da hazır olunmalı. Her şeyi ince eleyip sık dokuyanlara bir kere de kendilerini hazır hissetmeden harekete geçme önerilmeli.

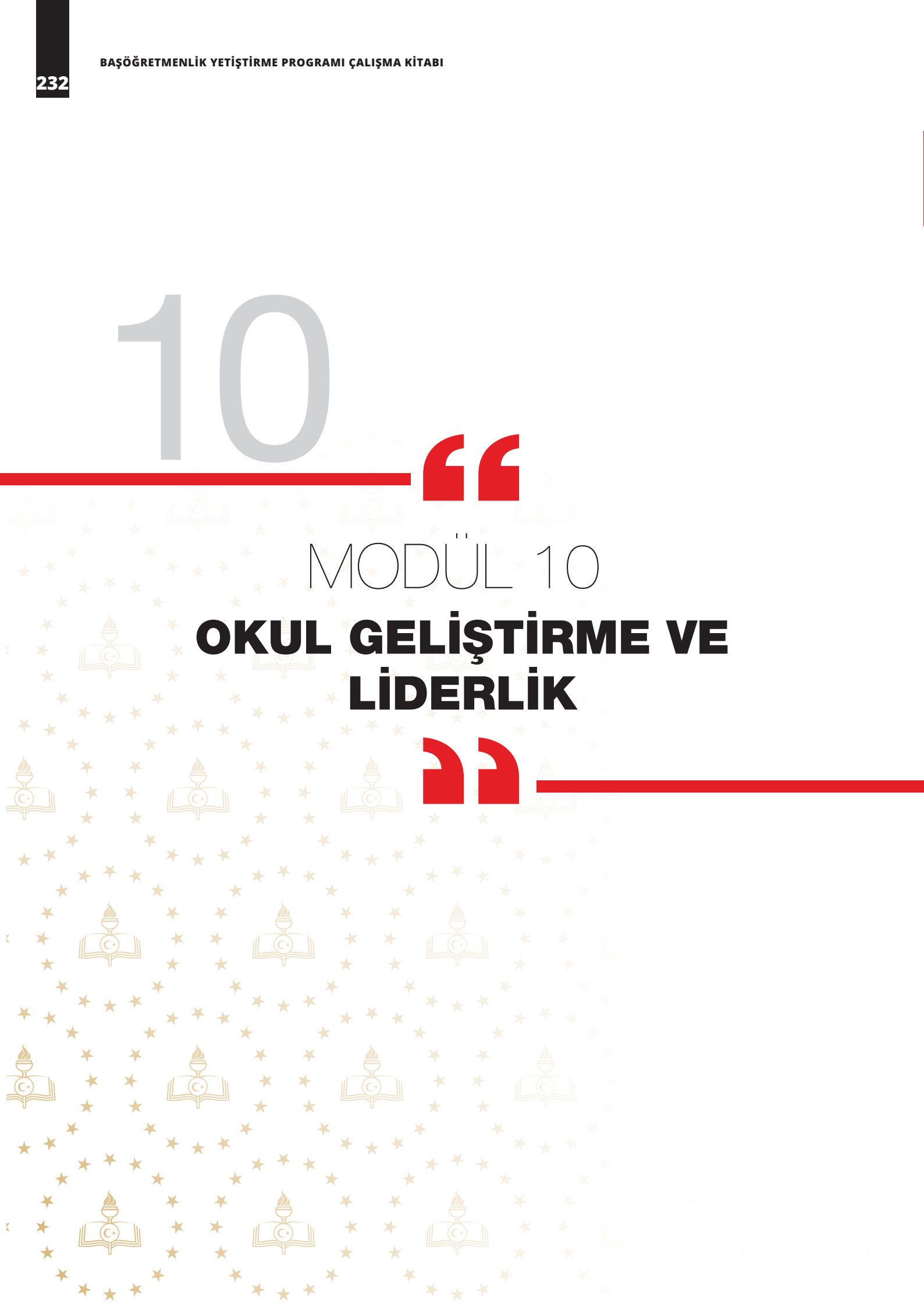
5. Çokbilmişler: Bu kişiler dayanılmaz bir mantık silsilesi ve bilgilerine olan güvenleriyle, bireyi beceriksiz konumuna düşüren ve savunmaya zorlayan insanlardır. Düşünceler önceden sıraya konulmalı ele alınacak konular için hazırlık yapılmalıdır. Kişinin söyledikleri kabul edilmek istenmiyorsa soru teknikleri kullanılmalıdır. Yapılacak işlerin gözden geçirilmesini sağlamak için kişinin ek bilgi vermesini sağlayacak sorulardan yararlanılmalıdır. Çokbilmişlerin arasında uzman olmadıkları hâlde uzmanmış gibi konuşan, yarı-bilgili hâllerinin kısmen farkında olan ve aldıkları yarı yamalak bilgileri aceleyle olayın bütünüymiş gibi sunanlar da vardır. Bunlar karşısında da doğru olgular sanki başka bir seçenekmiş gibi mümkün olduğu kadar tasvir edilmelidir.

10



MODÜL 10

OKUL GELİŞTİRME VE LİDERLİK



BÖLÜM 1

1. OKUL GELİŞTİRME

Okul geliştirme araştırmaları son yıllarda uluslararası literatürde ön plana çıkmıştır. Fark yaratan okullara yönelik araştırmalar okul geliştirme ve reform çabaları için çıkış noktası olmuştur. Bu yaklaşım, temelde öğrenci çıktıları ile ilgilenmiş ve "Tüm öğrenciler öğrenebilir." anlayışı buna dayanak olmuştur (Balcı, 2002). Okul geliştirme, başarısız okulun başarılı ve etkili hâle gelmesidir, diğer bir ifade ile etkili okul bilgi birikiminin etkili olmayan okullara uygulanmasıdır. Okul gelişiminden bahsedilirken literatürde karşılaşılan temel kavramlar; değişim, yenileşme, dönüşüm, reform ve gelişimdir.

Değişim: Toplular ve toplumsal sistemler sürekli bir değişim dinamiği içerisinde. Değişim, belirgin bir sistematığı olan süreçtir ve belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2002). Başaran'a (1998) göre ise değişim bir bütünün unsurlarında, unsurların birbiriyle ilişkilerinde, öncesine göre nicelik ve nitelikte gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Değişim ileriye doğru olabileceği gibi geriye doğru da olabilir. Bunların her ikisi de değişmedir (Tezcan, 1984). Değişim doğası gereği çok boyutludur (Özdemir, 2021). Eğitim örgütlerinde içsel, dışsal ve bireysel değişim olmak üzere üç tip değişim vardır: İçsel değişimler, okul içindeki değişim faaliyetleri; dışsal değişimler, eğitim sisteminin bütünü etkileyen değişimleri; bireysel değişimler ise kişilerin fikirleri, inançları ve tutumlarıyla doğrudan ilişkili değişimleri ifade eder (Goodson, 2001).

Yenileşme (Innovation): Yenileşme de bir değişmedir. Değişimin yönü her zaman olumluya doğru olmamasına rağmen yenileşme, olumluya yönelimle eş anlamlılık taşımaktadır. Özdemir'e (2000) göre yenileşme önceden planlanmış, kontrol altına alınarak olumlu sonuçlar doğurması planlanan belirli bir değişmedir.

Dönüşüm (Transformation): Dönüşüm değişimden farklı olarak eski yapının yerini tamamen yeni ve farklı bir yapıya bırakmasıdır (Özdemir, 2021). Dönüştürme değiştirmeden çok daha kapsamlı bir işlemdir. Dönüşüm örgütün mevcut değer, yapı, süreç ve uygulamalarının arzu edilen sonucu vermediğinde zorunlu olduğu söylenebilir (Özden, 2008).

Reform (Islah): Reform, bir şeyi ya da şeyleri daha iyi hâle getirmek için yapılan değişiklik, iyileştirme, düzeltme ve ıslah. Reformda bozulan iyi gitmeyen bir durumdan arzu edilen, istenen daha iyi bir duruma geçiş hedeflenir (Özdemir, 2021).

Gelişim (Development): Gelişim; küçüklükten büyüklüğe, yakınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelik olarak değişimin oluşumudur (Başaran, 1994). Örgütsel gelişimin amacı örgütün işleyişini iyileştirmektir. Örgütsel gelişim okulların kendini yenileme kapasitesini artırmaya yönelik bir yaklaşımdır ve okul gelişimi şöyle tanımlanır: Tutarlı, sistematik olarak planlanmış, sistemin kendi kendine çalışma ve gelişme çabasını, resmî ve gayri resmî prosedürleri, süreçleri, normları veya yapıları değiştirmeye açıkça odaklanma çabalarını ve davranış bilimi kavramlarını kullanmadır (Fullan, Miles, Taylor, 1980).

1.1. OKUL GELİŞTİRME TEORİLERİ

Okul geliştirmenin temel amacı, okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesidir. Bunun için de okula dayalı okul çaplı stratejiler, merkezî değişme stratejilerine tercih edilmektedir (Parlar, 2012). Okul geliştirme çalışmaları her dönemin temel işlevlerinden biri olmuştur. İdeal insan özellikleri ve bu özelliklerin eğitim ile kazandırılacağı fikri ile toplumsal yapıdaki değişimler tarihin her çağında bu özelliklerin değişmesini kaçınılmaz kılmıştır. Hesapcioğlu ideal insanı; antik yunan (İÖ 400-İS 476), ortaçağ(476-1453), bilimle teknik çağ(1453-1980) ve postmodern çağ(1980'den sonra) şeklinde sınıflamıştır.

Okul geliştirmede son 50 yılda birtakım teoriler ortaya konulmuştur. Okullar eğitim örgütleridir. Dolayısıyla okul gelişiminde örgüt, yönetim ve liderlik teorileri de önemli bir yere sahiptir. Örneğin, klasik yönetim teorisi okulları üretim hattı olarak geliştirirken, neo-klasik yönetim teorileri öğrenci merkezli okul gelişiminde etkili olmuştur.

Morgan'a (1998) göre örgütlerin tarihsel süreçte gösterdiği yaklaşımlardan beşi şunlardır:

- Makine olarak örgütler
- Organizma olarak örgütler
- Beyin olarak örgütler
- Kültür olarak örgütler
- Politik sistemler olarak örgütler

Bu örgüt yaklaşımları okullar içinde geçerlidir.

1.2. OKUL GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Etkili okul geliştirme, eğitim sistemlerindeki değişimin ve "bir şeyleri harekete geçirmenin" altında yatan temel yöntemlere odaklanır (Parlar, 2012). Bu okul geliştirme yöntemleri şunlardır:

Rasyonel Planlama Yöntemi: Eğitime uygulandığında etkili bir örgütsel işleyişe olanak sağlayan ve kuralcı bir disiplindir. Rasyonel planlama düşüncesi, hedef koymak ve hedeflere ulaşmak için kullanılan sistematik yaklaşımın etkili okul geliştirme modellerinde ne kadar önemli olduğunun fark edilmesini sağlamıştır (Scheerens ve Demeuse, 2005; Akt., Parlar, 2012).

Kamu Tercih Yöntemi: Ebeveyn ve diğer ilgili kişilerin ihtiyaçları düşünüldüğünde okul gelişimi için dış baskının önemi ve okulun belli bir otonomiyle hareket etme ihtiyacı, etkili okul geliştirme kavramsal modelinin önemli öğeleri olarak kabul edilebilir.

Sibernetik Yöntem: Rasyonel planlamadan daha az çaba gerektiren bir planlama türüdür. Bu prensibin hâlâ rasyonel modele ait olduğu düşünülmekte fakat bu proaktif yönelimden daha çok geriye dönük (deneyimden öğrenme) bir yönelime sahiptir. Sibernetikte değerlendirme, geri bildirim ve düzeltici hareket döngüsünün ana prensiplerinden biridir. Değerlendirme, geri bildirim, düzeltici hareket ve öğrenme döngüleri dört aşamadan oluşur (Scheerens ve Demeuse, 2005; Akt., Parlar, 2012): (1) Performans ölçme ve değerlendirme, (2) Verilen ya da henüz oluşturulan normlara dayalı değerlendirme yorumu, (3) Düzeltici hareketi gerçekleştirme kapasitesi olan birimlere bu bilgiyi iletme veya geri bildirim sunma, (4) Örgütsel performansı geliştirmek için bu bilginin sürekli ve fiili kullanımı.

Kendi Kendini Oluşturma Yöntemi: Kendi kendini oluşturma kavramı, biyolojik bir terim olarak ortaya çıkmıştır ve bu disiplinde canlı organizmaların doğuş sürecini anlatmak için türetilen bir terimdir.

1.3. OKUL GELİŞTİRME MODELLERİ

Ülkeler toplumsal, ekonomik, kültürel farklılıklarından dolayı farklı okul gelişim modelleri ortaya koymuşlardır. Ulusları kapsayacak etkili okul geliştirme modelleri, ülkeler için model olmaksızın bir çerçeve olmuştur. Bu çalışmalardan biri de "Etkili Okul Geliştirme Projesi"dir. Etkili Okul Geliştirme Projesini (ESI), bütün ülkelerde uygulanması mümkün olan ve geliştirme çalışmalarının başarı ya da başarısızlığını açıklayabilecek, genel bir model olarak görmek neredeyse imkânsızdır. Bu yüzden "model" yerine "kavramsal çerçeve" terimi kullanılmıştır (Reezigt, ve Creemers, 2005; Akt., Parlar, 2012). Literatürde en çok bilinen okul geliştirme modelleri aşağıda yer almaktadır:

P. Dalin ve H.G. Rolff'ün Okul Geliştirme Modeli: Bu modelin temelinde üç boyut vardır. Bunlar: personel geliştirme, öğretim/ders geliştirme ve örgüt geliştirmedir. Okul gelişimi merkezinde öğretim ve öğretmenler ile öğrenci ve veliler bulunmaktadır. Rolff'e (2008) göre bu şekildeki okul gelişimi, belli bir sistem çerçevesinde bir taraftan eğitim geliştirme diğer taraftan ise örgütsel ve kişisel gelişim ile birlikte hareket etmektedir. Dalin (2005), çağdaş okul gelişiminin üç kaynağına göre yenilikler ve stratejilerin odaklandığı hususları şöyle belirtmiştir: Müfredat ve öğretim, organizasyon geliştirme, karar verme sürecinin tek merkezde olmaması (Akt., Parlar, 2012). Dalin'e (2005) göre okulların karşılaştığı sorunlardan

bazıları şunlardır (Akt., Parlar, 2012):

- Geleceğin müfredat programını tanımlamak ve geliştirmek
- Sınıf içindeki geleneksel uygulamalardan uzaklaşıp çeşitli ortamlarda yaratıcılığa ve üretime doğru hareket etmek
- Günümüz aktivitelerinin çoğunu önemli oranda azaltmak, öğrenci ve öğretmen için ortam sağlayan yeni okul organizasyonu tanımlamak ve geliştirmek
- Personeli ve diğer insan kaynaklarını yeni rollere ve yeni müfredata hazırlamak

Dalin (2005) tarafından vurgulanan bu modelin başarılı olması için programın uygulanmasında, okul, ülke seviyesinde dikkat edilmesi gereken konular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1:Okul Gelişimi için Üç Seviyede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Program seviyesinde	Okul seviyesinde	Ülke seviyesinde
Açık belirlenmiş program hedefleri	Okulun açıkça belirlenmiş hedefleri	Reformla uyumlu açıkça gözlemlenebilir hedefler
Değişim için gerekli teknolojinin sunumu	Güçlü liderlik	Reform için durağan bir çevre sunma
Program hedefleri içi mantıklı kanıtlar	Lider ekip	Yapılandırılan okul ile ülke arasında açık anlayış oluşumu
Gerekli kaynakların oluşturulması	Öz değerlendirme mekanizması	
Teknik destek	Çoklu seçenek havuzu	
Okullar arası çapraz ziyaretler	Gizli oylama ile programı ve planı değerlendirme	
Kontrol mekanizması		
Beklenmedik sonuçlar için araştırma ve bütçe ayrılması		
Öğretmenler ve okul arasında etkili iletişim		

Kaynak: Dalin, 2005; Akt., Parlar, 2012.

Millî Eğitim Bakanlığı 1997 Yılı Okul Geliştirme Modeli: Türkiye’de 1997 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan “Okul Gelişim Modeli” adı verilen okul geliştirme yaklaşımında okul gelişim süreç basamakları şöyledir (MEB, 2007):

1. Okul gelişimi yönetim ekibinin kurulması
2. Okul gelişimi hedefleri ve stratejik planlama
3. İhtiyaç analizi
4. Öncelikleri belirleme ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması
6. Yıllık okul gelişim planlarının hazırlanması
7. Yıllık okul gelişim planlarının uygulanması
8. Değerlendirme ve düzeltmelerin yapılması
9. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması
10. Son değerlendirme ve rapor yazılması

Bu modeldeki her bir basamak bir sonraki basamağı hazırlamaktadır. Bu on basamak tamamlandığında yeniden başa dönülerek süreç ilk basamaktan yeniden başlatılıp bu sayede sürekli gelişim amaçlanmaktadır. Okul gelişim modeli, paylaşımcı bir yönetim anlayışını ve iş birliğine dayalı bir çalışma sistemini esas almaktadır. Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE), okul toplumunu oluşturan bütün birimlerden temsilcilerin katılımı ile kurulacak olan gelişim sürecinin yürütülmesinde rol alır (MEB, 2007).

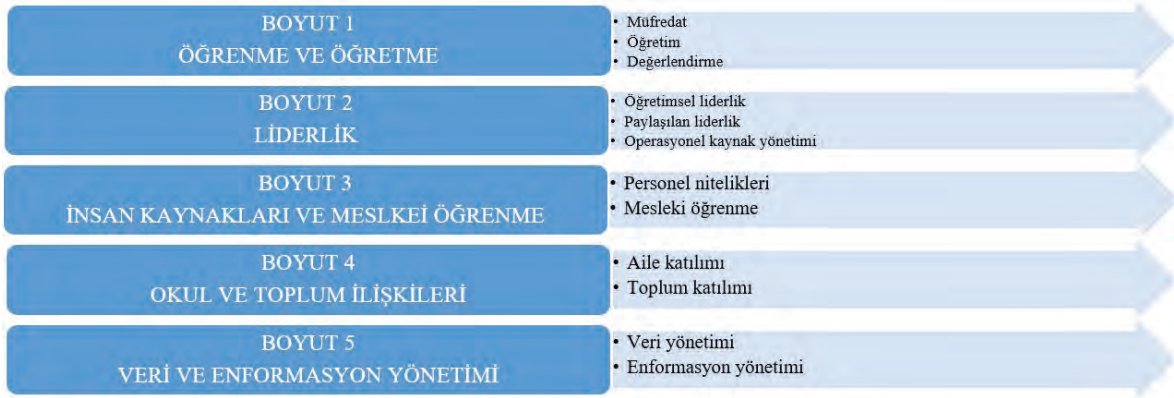
Balcı’nın Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli: Diğer okul gelişim modeli Balcı (2002) tarafından geliştirilen “Kurumsallaşmayı Esas Alan Geliştirme Modeli”dir. Kurumsal paradigma, gelişme ile ilgilidir. Paylaşılmış amaçlar, iş birliği içinde çalışma ve öğrenme imkânları hem birbirlerini hem de ana ve gelecekteki ürünleri şekillendirmek üzere etkileşirler. Kurumsal paradigmayı oluşturan bu faktörler,

kurumsal paradigma geliştirmede çok önemlidir. Balcı'nın ortaya koyduğu modele göre okul, değişimin merkezinde kalır. Değişme olarak okul geliştirme, içerden değişmeyi öngörür, içsel dinamikler daha etkilidir. Ancak okul geliştirmenin dış çevre bağlamı içinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Bu demektir ki okul geliştirmede içsel örgütsel boyutlar ve öğretmen yorumu çok önemlidir (Parlar, 2012).



Şekil 1: Örnek bir zihin haritası (Şen, 2017)

Selçuk'un 21. Yüzyıl Esnek Okul Modeli: 21. yy. Esnek Okul Modelinde 5 ana boyut, 12 alt boyut vardır. Okul geliştirme bu boyutların bütüncül olarak incelenmesi ile başlar. Beş ana boyut ve alt boyutlar Şekil 2'de yer almaktadır (Selçuk, 2008):



Şekil 2: Okul gelişim boyutları ve alt boyutları (Selçuk, 2008).

Bu model kapsamında okul geliştirme çalışmaları boyutların tamamının analiz edilmesiyle başlar. Mevcut durum tespit edilir, güçlü zayıf yönler belirlenir. Çağın gereklerine ve beklentilerine uygun yetiştirilecek insan tipi de göz önüne alınır. Daha sonra, iyileştirme ve geliştirme planları yapılır. Bu tasarım yapıldıktan sonra okul hedefleri bu modelleme çerçevesinde gerçekleştirilir. Uygulama sonuçlarına göre okul geliştirme sonuçları raporlanır.

1.4. OKUL GELİŞİM SÜRECİ VE OKUL GELİŞİM PLANI

Okul geliştirme sadece öğretmen ve yöneticinin görevi olamayacak kadar önemli bir faaliyet ve değişim girişimidir. Okul geliştirme bir "süreç" olarak ele alındığında bu süreci etkileyecek faktörler olacaktır. Miles'a (1986; Akt., Parlar, 2012) göre okul geliştirme süreci aşamaları şöylece sınıflandırılabilir:

- **Girişim:** Gelişme planının ve sürece bağlılığın kararlaştırılmasıdır.

- **Uygulama:** Gelişme planının ilk dönüştürümünü kapsar, okulun sürecin nasıl uygulayacağını öğrenmesi aşamasıdır. Gelişme planı iyi eş güdümlenmeli, iç destek sağlanmalıdır.
- **Kurumsallaşma:** Gelişme planı okulun genel iş yapma kalıbının parçası olduğunda bu aşama oluşur.

Açıkgöz'e (1993) göre okul geliştirme sürecinde; gelenek ve adetler, örgütsel amaçların miktarı ve netliği, okulun programları ve kişilere dikkat edilmelidir. Okul gelişimi öncelikle gelişim planlaması ile başlar. Bir okul gelişim planı, öğrenci başarısını yükseltmek için okulun ihtiyaçlarını tertip eden ve bu değişikliklerin ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren bir yol haritasıdır (Parlar, 2012). Okul gelişim planı, okulun mevcut durumu ve gelecekte hedeflenen durumu ile ilgili olarak gereksinim duyulan bilgileri organize eder. Okul gelişiminde temel amaç eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ile okulun fiziksel ve insan kaynaklarının geliştirilmesidir (MEB, 2007). Okul gelişimi planları okulun tüm paydaşlarını içermelidir, titizlikle hazırlanmalıdır, genellikle 3 yıllık tasarlanır. İyi hazırlanmış bir okul gelişim planı:

- Öğrenci başarı seviyelerini ve öğrenci başarısını etkilediği bilinen okul çevresi gibi diğer faktörleri izlemek için paydaşları teşvik eder.
- Öğrencilerin ne kadar iyi performans sağladıklarına dair güncel ve güvenilir bilgi ile okullar öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin ihtiyaçlarına daha iyi bir şekilde cevap verebilmelidir.
- Kamunun öğrenci başarısı için okulu sorumlu tutabildiği ve gelişimi ölçebileceği bir mekanizma tasarlanmalıdır (Parlar, 2012).

Günümüzde her okulun, vizyonunun, misyonunun ve temel değerlerinin belirlendiği ve herkesin benimsediği, öğrencilerden öğrenmeleri beklenen şeyi öğrenecekleri çalışmalarını içeren bir okul gelişim planına sahip olması gerekir (Schlecty, 2005). Bergeson'a (2005) göre okul yöneticisi okul gelişim sürecinin yönetiminde olmalıdır. Ancak diğer paydaşların da katılımı sağlanmalıdır. Okul gelişim sürecinde temel varsayımlar şöyle sıralanmıştır (MEB, 2007):

- Okul gelişim süreci sonunda okul daha etkin bir eğitim kurumu hâline gelir.
- Yapılacak tüm çalışmalarda planlı ve sürekli gelişim temel esastır.
- Okul gelişim süreci okulda karar vericilerin sayısının artmasını sağlar.
- Ulaşılamayan hedefler sonraki planlama döneminde ele alınır.
- Gelişme nitelikli personele bağlıdır. Okulda personel gelişimi de desteklenir.
- Okulda ekip çalışması desteklenir.

Okul gelişim planında öğrenci öğrenmesini artırmaya odaklı amaçlar, bu amaçları tamamlayacak stratejiler, planın değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi için alternatif ölçümler, teknolojinin müfredata yansımaları için metotlar, yapılandırılmış öğrenme yolları olmalıdır (Gould, 2005). Okul gelişim planı, okulun etkili bir kurum hâline getirilmesi için önemli bir araçtır.

1.5. OKUL GELİŞTİRME HAREKETİNE KATKI YAPAN ÇALIŞMALAR

1.5.1. Okula Dayalı Yönetim

Okula dayalı yönetim yaklaşımı, eğitim sistemindeki kaynakların tahsisi ile karar alma yetki ve sorumluluğun okula ait olması olarak ifade edilmektedir (Caldwell ve Spinks, 1992). Okula dayalı yönetimin temel argümanı okul ile ilgili kararların okula en yakın insanlar tarafından alınmasıdır (Sağlam, 2008). Okula dayalı yönetim, okula karar verme yetkisi ve sorumluluğu vererek özerkliğini artırır.

Okula dayalı yönetim bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okula dayalı yönetim, eğitimde öğrenci merkezli olmada, demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleşmesinde, kültürün yapılandırılmasında güçlü bir eğitim reformu olmalıdır (The World Bank, 2004). Yeni araştırmalar ise okula dayalı yönetim; eğitimde öğrenci merkezli olmada,

demokratikleşmede, yetki aktarımında, okulun amaçlarının ve işlevlerinin gerçekleştirilmesinde, kültürün yeniden yapılanmasında güçlü bir eğitim reformu olarak görülmektedir. Örgütleri reformlara uyumlaştıran, değişime uyumlu hâle getiren unsurlardan biri ise öğrenen örgüt olmalarıdır.

1.5.2. Öğrenen Okul

Okulların değişimlere ayak uydurmaları ve sürekli gelişmeleri öğrenen örgüt olmaları ile ilişkilidir. Senge'e (1993) göre öğrenen örgütler her şeyin değişeceğine ve hiçbir şeyin sürekli olmadığına personeli inandırmışlardır. Senge, öğrenen örgüt yaklaşımı ile kurumların öğrenme hız ve kapasitelerini öne çıkarmaktadır. Öğrenen okulda okulun tüm üyeleri ile birlikte öğrenme hedeflenir. Öğrenen örgüt kuramının temeli 1960'lı yıllarda yapılan çalışmalara dayansa da kuramın örgütlerce tam anlamıyla tanınması 1990 yılında Peter Senge tarafından yayınlanan "Beşinci Disiplin-Fifth Discipline" adlı kitap ile mümkün olmuştur.

Örgütün öğrenmesi yeni bilgi yaratmaya imkân verecek ortam hazırlamak, geliştirilen yeni bilgiyi yeni düşünce ve sistem üretiminde kullanmak, buradan elde ettiği beceriyi bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi yaratmayı teşvik etmektir (Koçel, 1998). Balcı'ya (2006) göre öğrenen örgüt; deneyimlerden ders almasını bilen, öğrenerek değişen ve gelişen bir örgüttür. Öğrenen örgütlerde:

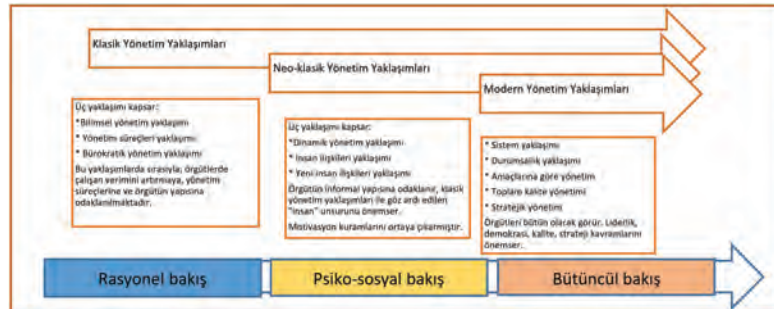
- Öğrenme süreci çalışanların yaptığı her şeyin içerisine dâhil edilmiştir.
- Her düzeyde öğrenme vardır.
- Öğrenme bir süreçtir.
- Öğrenme örgütü değiştirir.
- Bireyler kendilerini geliştirirken aynı zamanda kurumlarını da geliştirirler.
- Bireyler yaratıcıdır, örgütü yapılandırabilirler.
- Öğrenen örgütün parçası olma çalışanları motive eder.

Eğitim ile amaçlanan bireylerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak; eğitim yönetiminin görevi ise okulu öğrenen okul hâline getirebilmektir. Balcı'ya (2002, s. 129) göre öğrenen örgüt yaklaşımı uzun ve devamlılık gerektiren bir süreçtir. Okulun lideri olan yönetici etkili bir örgütsel öğrenme modelinin kurulmasını etkileyen aşağıdaki faktörleri bilmelidir:

- Öğretmenlerin bireysel öğrenme isteği pekiştirilmelidir.
- Değişmeye açık bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- Önce bireysel sonra grupla öğrenme sağlanmalıdır.
- Demokratik yönetim şekli uygulanmalıdır.
- Okul, çevresi ile bütün oluşturulmalıdır.
- Okulun üyeleri eğitim teknolojilerini kullanabilmelidir.
- Öğrencilerin başarı durumunda sınavdan ziyade öğrenme durumları etken olmalıdır.
- Okulun üyeleri hizmet içi eğitime yönlendirilmelidir.
- Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilmelidir.

1.5.3. Örgütsel Değişme ve Yenileşme

Burnes'e (2009) göre yönetim kuramları aynı zamanda örgütsel değişim kuramları olarak da görülebilir. Yönetim düşüncesini ortaya koyan temel yaklaşımlar Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3: Yönetim Yaklaşımları ¹

1 Turan (2021b) tarafından Hoy ve Miskel'den (2010) esinlenerek hazırlanmıştır.

Klasik yönetim yaklaşımları olarak da anılan rasyonel bakışta örgütler rasyonel olarak ele alınmakta, çalışanların görev ve sorumlulukları açık olarak tanımlandığında verimin artacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımın değişime bakış açısına gelindiğinde bu anlayışa göre katı hiyerarşik yönetimin bir sonucu olarak örgütsel değişim, planlı ve yönetilebilir bir olgu olarak ele alınmıştır (Özdemir, 2021). Bu yaklaşımda ayrıca, çalışanların genellikle en az çabayı gösterip en fazla kazancı elde etmeyi amaçladıkları varsayımıyla örgütsel değişimin öncelikle verimi artırmayı amaçlaması ve bu amacı gerçekleştirmek için de çalışanlar üzerinde daha yoğun kontrol ve denetim mekanizmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir (Özdemir, 2021).

Neoklasik yaklaşım olarak literatürde yerini almış olan örgüte psiko-sosyal bakış; örgütlerde kabul görme, ait olma ve güvenlik gibi birtakım sosyal ihtiyaçların çalışanların performanslarında çoğu zaman dışsal motivasyon kaynaklarından daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Örgütsel değişimin harekete geçiricisi olarak çalışanların duygusal tatmini ve grup dinamikleri yerini almıştır (Özdemir, 2021).

Modern yönetim yaklaşımları örgüte bütüncül bakış açısı ile her örgütün kendine özgü koşullarına göre farklılaşan yönetim stratejilerinin belirlenmesi fikri ile literatürde yerini almaya başlamıştır. Her örgütü kendi gerçekliği içerisinde değerlendiren bu yaklaşım ile örgütsel değişimin önceden belirlenmiş ilkelere göre planlanması yerine örgütün mevcut durumu ve dinamiklerine göre ele alınması önerilmektedir (Özdemir, 2021).

Tablo 2: Eski ve Yeni Yaklaşımların Eğitim Kurumlarına Bakışları (National Quality Academy, 1994; Akt., Özdemir 2021.)

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitim ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim konuları derinliği anlamak için verilir.
Bilgi gelecekte kullanılmak için edinilir.	Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinlikleri düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenler ile birlikte verilir.
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli eğitim	Süreç temelli eğitim
Okul öğrencinin öğrendiği yer	Okulda herkes birlikte öğrenir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır.	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir.
Veliler eğitim ve okuldan anlamaz.	Velilerin iş birliği esastır.
Yarısmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tüm öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici öğretmen	Düzenleyici lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatın sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yönetici	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Örgütsel değişim sınıflandırmalarından en yaygını; planlı, plansız, acil ve aşamalı değişim sürecidir. Planlı değişim modeli örgütün belirli bir boyutunu değiştirmek amacıyla önceden tasarlanmış, kasıtlı müdahaleler olarak görülebilir. Planlı değişim modeli çalışmalarından en çok bilinenler Kurt Lewin'in ortaya koyduğu; güç alanı kuramı, grup dinamikleri, eylem araştırması ve üç aşamalı değişim modelidir.

Okullarda planlı örgütsel değişim çabalarından, iş görenlerin yeni bir teknolojiye uyumu, daha yüksek iş gören güdülemesi, çok daha yenilikçi iş gören davranışı gibi amaçlar bulunabilir. Ancak okullarda, gerçek anlamda planlı bir örgütsel değişimin temel amacı, örgütsel uyum ve etkililiktir. Owens ve Valesky'e (2021) göre değişim bazı temel özelliklere sahiptir.

Değişim:

- Spesifiktir, yeni ve daha yüksek örgütsel sonuçların elde edilmesine yönelik planlanmış ve yönlendirilmiştir. Örgütlerde zaman içinde plansız sapmalar ile tezat oluşturmaktadır. Planlı ve yönlendirilmiş değişim, sıradan ya da düşük performanslı bir örgütü yüksek performanslı bir örgüte dönüştürebilir.
- Örgütün tamamını içerir.
- Örgütün şu anda ve gelecekte değişime olan ihtiyacını daha etkili bir şekilde karşılayabilme kapasitesini artırır.
- Zaman içinde sürdürülebilirdir. Kalıcılığa sahiptir.

Değişim Sürecini Etkileyen Faktörler

Değişim süreci örgütlerde bireyleri ve örgütü derinden etkiler. İyi yönetilmiş değişim süreçlerinin başarılı sonuçlar doğurduğuna yönelik örnekler mevcuttur. Newton ve Tarrant'a (1992) göre değişim sürecinde meydana gelen değişimler ve bu süreci etkileyen faktörler şöyledir:

- Değişim ilginç ve heyecan vericidir.
- Değişim, örgüt üyelerine yeni fırsatlar sunar.
- Değişim üyelerin profesyonel gelişimini hızlandırır.
- Değişim kurumda farklı yeni grupların doğmasını sağlar.
- Değişim günlük uygulamaların dahi bilimsel olarak gözden geçirilmesine imkân verebilir.
- Değişim ile güven ortamı oluşur.
- Değişim, örgütsel ve bireysel ayrılıkların olumsuz etkisini azaltır.
- Değişim ile üyeler bireysel gelişim imkânı da bulurlar.
- Değişim ile ilgi ve dikkat artar.

Yenileşme

Örgütün kısa dönemde etkililiğini sağlama ve personelin iş doyumunu artırmak, orta dönemde örgütün çevreye uyumunu geliştirmek ve uzun dönemde ise örgütün varlığını sürdürebilmesi, yenileşmeye karşı örgütün sağlayabildiği uyum ile mümkün olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Yenileşme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir harekettir. Yenilik planlı değişimdir. Yenileşme, toplumda ve eğitim sistemi içinde bir etkileşim sonucu oluşmakta ve toplumdaki bireylerin yeni olarak gördükleri süreçler için kullanılmaktadır (Varış vd., 2001).

Yenilik aşamaları aşağıda yer almaktadır:

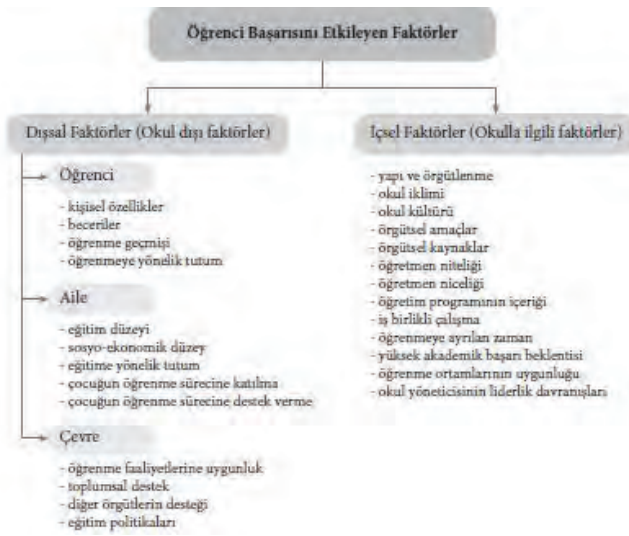
1. Kabul: Bu aşamada örgüt, yenilik ile yaşamak zorunda olduğunu anlar ve yeniliği benimser.
2. İlgisizlik: Bu durumda kararsızlık vardır. Yeniliğe pek ilgi gösterilmez.
3. Pasif direniş: Örgüt yeniliğe olabildiğince uzak durur. Yeniliği tanımaz.
4. Aktif direniş: Yeniliğe düşmanca tavır takınılır. Açıkça kurtulmaya çalışılır.

Eğitim örgütlerinde yenileşme, etkili bir değişimin empoze edilmesi yerine sürekli problem çözme için iç kapasite artırımını amaçlar. Eğitim toplumdan etkilenirken toplumu da etkileyen bir olgudur. 21. yüzyıl becerilerini kazanmış kalifiye insan gücü toplumun kalkınmasında en önemli etmendir. Eğitim örgütlerinde yenileşme toplumun sosyal ve ekonomik hedeflerine erişmesi için kıymetlidir. Kendi kendini yenileyen okulların üç temel özelliği şöyledir (Zaltman, Florio ve Sikorski, 1977):

- Okulun kültürü değişime uyum ve cevap verme yeteneğini destekler. Okulda açık iletişim ve problem çözme becerisi yükselir.
- Katılımcıların sistematik, iş birlikçi problem çözme süreçlerine sıkı sıkıya bağlı olabildikleri bir dizi net, açık ve iyi bilinen prosedürlere sahiptir.
- Sorunların çözümü için yalnızca iç enerji, fikir, kaynaklara güvenen bir örgütten ziyade, sorunların çözümü için uygun fikirleri ve kaynakları araştırmaya ne zaman ve nasıl ulaşılacağını bilen bir örgüttür (Akt., Owens ve Valesky, 2021).

1.5.4. Etkili Okul Oluşturma

Barnard'a göre etkililik örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Balci, 1993). Amaç modeline göre örgüt, amaçlarını başardığı; sistem modeline göre ise çevre ile uyumlu ve rekabet edebildiği ölçüde etkilidir (Özdemir, 2021). Süreç modeline göre okul içi ve sınıf içi uygulamalardaki verimlilik okulu etkili hâle getirmektedir. Doyum modelinde okulun etkililiği tüm kesimlerin beklentisi ile okul uygulamaları arasındaki tutarlılık üzerine kuruludur. Yasallık modelinde ise okulun uygulamalarının ve çıktılarının toplum nezdindeki meşruiyeti okulu etkili kılar. Örgütsel öğrenme modelinde okul etkililiği, öğrencileri öğrenmeye motive ederek, onların öğrenme güçlüklerini azaltarak, gelişimlerini destekleyerek sağlar (Özdemir, Turan, Çoban, 2021). Etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır. Etkili okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun şekilde sağlandığı optimum öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur (Özdemir, 2021).



Şekil 4: Öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Akkaya, 2021).

Öğrenci başarısına odaklanan etkili okul hareketinin ilk ayağını Coleman ve arkadaşları tarafından 1966 yılında yapılan "Eğitimde Fırsat Eşitliği" araştırması oluşturmaktadır. Araştırmanın savları ilk defa Amerikalı sosyolog James Coleman tarafından bir kongrede rapor olarak sunulduğu için alanyazında "Coleman Raporu" olarak da adlandırılmaktadır. Rapor ve sonrasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okulun öğrenci başarısı üzerinde fark yaratacak bir etkisi bulunmamaktadır (Akkaya, 2021). Öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi öğrenci başarısı üzerinde daha belirleyicidir. Buna ek olarak, öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların; öğrencilerin öğrenme geçmişleri, öğretim imkânları ve öğretmenlerin niteliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Okul etkililiğinin önem kazanmaya başlamasıyla araştırmacılar etkili okulların özelliklerini çalışmışlardır. Öğrencilerin yüksek akademik standartlara ulaşmaları için desteklendikleri ve eğitimsel amaçları başarmak için gerekli içsel koşulların yaratıldığı okullar, etkili okul olarak nitelendirilmektedir (Balci, 2011). Bu çalışmalar ile etkili okulların daha az etkili okulların aksine ne gibi eğilimleri olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda etkili okulların beş temel varsayımı ortaya konulmuştur (Pukey ve Smith, 1985):

- Okulun temel amacı öğretimdir, okul bunu yapabilmelidir. Başarı; öğrencinin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişmenin ölçülmesiyle ortaya çıkar.
- Okul öğrenme ve öğretmenin meydana geldiği bütün çevreyi sağlamakla görevlidir.
- Okullar bütüncül bakış açısıyla hareket etmelidir. Sadece bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretim programının bütünlüğünü bozarak kısmi çabalarla ilerleme sağlamak başarısızlığa yol açar.

- Okuldaki en önemli özellikler bina ve tesis gibi maddi özelliklerden ziyade öğretmenlerin ve çalışanların tutum davranışlarıdır.
- En önemlisi de okul öğrencinin akademik başarısı veya başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğrenciler farklı özelliklerine bakılmaksızın öğrenme kapasiteleri var şeklinde görülmelidirler (Akt. Owens & Valesky, 2021).

Pukey ve Smith'in etkili okullar üzerinde yaptıkları derin araştırmalar sonucunda bu okulların özelliklerine yönelik farklı boyutlarda sonuçlar ortaya koyulmuştur. Tablo 3'te yer alan dört özellik okulların zamanla etkililiğini artırarak ve problem çözmeyi sürdürerek okulun kapasitesini yenilemek ve artırmak için büyük bir güce sahiptir (Akt., Owens & Valesky, 2021):

Tablo 3: Etkili okul için dört özellik

ETKİLİ OKUL OLMAK İÇİN DÖRT ÖZELLİK	Birlik duygusunu geliştirmek, fikirleri ve bilgileri paylaşmak ve okulda bunlar arasındaki fikir birliğini sağlamak için iş birliği plan yapma ve eşit sorumluluğun olduğu ilişkiler.
	Öğretmen öğrenci arasındaki ayrıştırmayı azaltacak ve ortak paylaşım duygusunu geliştirecek birlik olma duygusu.
	Örgütün ortak amaçlar etrafında bir arada olmasına hizmet eden iş birliği içinde çalışma, eşit sorumluluk alma, bir arada olma duygusunu yükselten ortak açık hedefler ve beklentiler.
	Ortak kararlaştırılmış hedefler, ortak fikir ve iş birliği yapma etrafında bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, çalışan ve yetişkinlerin oluşturduğu insan topluluğu olarak okulların ciddiyetini ve amaçlarını ifade eden düzen ve disiplin.

1.6. OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM

Örgütlerde insan kaynağı yönetilirken çalışanların bilgi temelli gelişimi önemsenir. Mesleki gelişim öğretmenler için lisans diploması sonrası alınan eğitimleri, kursları, lisansüstü eğitimleri, sertifika programlarını vb. kapsar. Glickman vd., (2007) etkili mesleki gelişimin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Programın planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarına katılımcıların katılımının sağlanması gerekmektedir.
- Gelişim programının temelini okul hedeflerinin oluşturması gerekmekte ancak bireysel ve grupsal hedefler okul hedefleri ile örtüşürülebilir.
- Okul gelişim ve öğretimsel gelişimle ilgili araştırma ve iyi örneklerle yoğurulmuş bir program gerekmektedir.
- Zaman ve diğer kaynakların sağlanmasının yanı sıra program planlama ve sunuma katımı içeren idari destek gerekmektedir.
- Yetişkin eğitim prensiplerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Değişim süreçlerinde bireysel isteklere de cevap verebilecek ihtiyaçları içeren değişim araştırmalarını göz önünde bulundurması gerekmektedir.
- Sürekli ölçme ve geri bildirim verme gerekmektedir.
- Okul kültürünün bir parçası olarak sürekli mesleki gelişim ortamı oluşturma gerekmektedir.

1.6.1. 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen rolü

Alanyazında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sınıflandırmaların kesişimi; a) Eleştirel düşünme ve problem çözme, b) İletişim ve işbirliği, c) Esneklik ve uyarlanabilirlik şeklinde gösterilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen mesleki yeterlikler a) Mesleki bilgi, b) Mesleki beceri, c) Tutum ve değerler olarak sıralanabilir (MEB, 2017).

Mesleki gelişim, çalışanların mevcut ve gelecekteki rolleri için performanslarının geliştirilmesini sağlayan tüm etkinlikleri kapsar (Little, 1987, akt. Turan, 2021a, s. 135). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri, hizmet öncesi ve hizmet içi olarak iki temel başlıkta lisans düzeyinde alınan teorik ve uygulamalı dersler, staj eğitimi, danışmanlık süreci, ders gözlemleri vb. eğitimlerdir. Hizmet içi eğitimler, mesleğe başladıktan sonra alınan eğitimlerdir.

1.7. MESLEKİ ÖĞRENME TOPLUMU

Mesleki öğrenme toplumu olarak okullar, öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin okulun vizyonunu paylaşmaları, birbirlerini eğitim öğretim anlamında destek vermesi, yol göstermesi ve yeni uygulamaları araştırıp paylaşmaları anlamına gelmektedir (Mullen, 2009). Mesleki öğrenme topluluğu kavramının temeli, sistematik iş birliği ve destekleyici etkileşimlerle karakterize edilmiş birlikte çalışma kültürüne dayanır (Vanblaere ve Devos, 2018). Ayrıca, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin hem bireysel olarak hem de meslektaşlarıyla beraber, eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik destekleyici bir örgüt yapısıdır (DuFour, 2003).

Mesleki öğrenme toplumunun üzerinde durduğu anahtar kavramlar şunlardır: öğrenci başarısı ve çalışanın mesleki öğrenmesidir (Stoll ve Louis, 2007). Okulların mesleki öğrenme topluluğu hâline dönüşebilmeleri için çalışanların; "paylaşılan ve destekleyici liderlik", "paylaşılan destekler ve vizyon", "birlikte öğrenme ve uygulama", "paylaşılan kişisel uygulama" ve "destekleyici koşullar" özelliklerini taşımaları gerekir (DuFour ve Eaker, 1998).

1.8. OKUL GELİŞİMİNDE OKUL YÖNETİMİNİN (LİDERİN) VE ÇALIŞANLARIN ROLÜ

Eğitim örgütlerinde değişim, baş edilmesi gereken bir problem değil, bir fırsat olarak algılanırsa gelişim sağlama yönetimidir. Gelişim sürekli ve her düzeyde olmalıdır. Okulda görev yapan herkes kendi işlerine odaklanır ve yaptığı işin doğasını anlar ise okullar değişebilir (Özden, 2008).

Okul gelişimi için öğretmenlerin sorumluluk almaları ve karara katılmaları çok önemlidir. Çalışmalar göstermektedir ki ortak karar alma ve yönetime katılma örgüte enerji sağlar ve öğrenmenin öğrenilmesi kolaylaşır (Geijsel vd., 2001).

Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelerin bir ekip gibi çalışması faydalıdır. Ekip çalışmasında ortak amaca doğru birleştirilmiş çaba vardır. Amaç "öğrenci" iken yöneticiler değişim ajanı, öğretmenler rehber ve yönlendirici, ortam öğrenmeye odaklı olursa gelişim gözlenir (Richardson, 2002). Okul geliştirmede okuldaki tüm üyelere görev düştüğü gerçeğinden yola çıkarak okul yöneticisi, öğretmen ve idari personel şu konulara özen göstermelidir (Parlar, 2012):

- Vizyonu, amaçları ve hedefleri paylaşma
- Bilgi, fikir ve değerleri paylaşma
- Okulun güçlü ve zayıf yönlerini tanıma
- Değişiklikler önerme
- Seçenekleri tartışma
- Birbirine saygı gösterme ve destekleme
- İyi iletişim kurma

Okul yöneticisinin liderlik davranışı, etkili okullarda önemli bir değişkendir. Okul geliştirme sürecinde okul liderinin yaklaşımı nasıl olmalı sorusuna verilebilecek cevaplar Schlecty'e (2005) göre şöyledir:

- Değişimi baş edilmesi gereken bir sorun değil, aksine bir fırsat olarak görmelidir.
- Gelişim sürekli ve tüm alt sistemlerde olmalıdır.
- Okulda lider farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı onaran olmalıdır.
- Lider destekleyici toplumun nasıl kurulacağını bilmelidir.
- Lider kendi işine odaklanmalıdır.

OECD (2008) tarafından yapılan çalışmada okul liderleri okulu geliştirmek için; öğretmen kalitesini desteklemeli, değerlendirmeli ve geliştirmeli, hedef belirlemeli ve hesap verebilmeli, mali kaynağı ve insan kaynağını yönetebilmeli, farklı okullar ile iş birliği yapabilmelidir. Okulu etkili kılmak ve geliştirmek için öğretmenlerin (Karagözoğlu, 1993);

- İyi iletişim becerilerine sahip ve etkili bir güdüleyici olmaları,
- Yapıcı, yaratıcı, samimi, esnek, sabırlı ve hoşgörülü olmaları,

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi, ihtiyaç, yetenek ve kültürlerini tanımaları,
- Demokratik, kültürel, ekonomik yapı ile toplum ve çevre sorunları ile ilgilenmeleri,
- İnsan sevgisiyle dolu ve açık görüşlü olmaları,
- Tekdüze anlatımdan uzak, yetenek ve tecrübelerini zekice kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmeleri,
- En son eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olarak bu teknolojileri eğitim ortamında kullanabilmeleri gereklidir.

Son yıllarda öğretmenlere yüklenen roller Şekil 5'te yer almaktadır:



Şekil 5: Öğretmene yüklenen roller (Erkan, 1996; Akt., Turan, 2021a)

Okullar, okuldaki çalışanların rolleri ile incelendiğinde okulu etkili kılmak ve geliştirmek için anahtar iki kavram karşımıza çıkmaktadır:

- Karara katılma
- İş birliği

1.9. OKUL GELİŞTİRMEDE OKUL KÜLTÜRÜ VE İKLİMİ

En genel tanımıyla kültür, farklı insan gruplarının sahip olduğu, farklı yaşama biçimleri anlamına gelmektedir (Morgan, 1986; Akt., Terzi, 2016). Kültür, toplum, örgüt ya da grup için yönlendirme sistemi; paylaşılan tüm geleneksel eylemleri, zihni şeyler ve inançlar toplamı, ortak değerler ve normlardır (Terzi, 2016, s. 3). İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır (Fichter, 2002).

Okul kültürü yönetici, öğretmen ve diğer personelin katkılarıyla oluşan ve paylaşılan değerler, normlar ve inançlar bütünüdür. Okulda var olan iyi-kötü, doğru-yanlış, değer, norm, inanç ve beklenti, okul yönetimi ve paydaşlar arasındaki davranışlar bütünüdür. Tarihsel olarak aktarılmış ve okulun karakteristiği olmuş normlar, değerler, mitler, inançlar ve davranış biçimleridir. Okul kültürünü belirleyen faktörler; okulun geçmişi, amaç ve hedefleri, okuldan beklentiler, öğrencilerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyleri, eğitim sisteminin yapısı, çevre, fiziki ve teknolojik altyapıdır. Okul kültürü;

- Bağ oluşturur,
- Ortak amaç belirler,
- Düşünce biçimlerine yön verir,
- Kurumsal kimlik kazandırır,
- Ortak hareket edilmesini sağlar,
- Motivasyon yükseltir.



Şekil 6: Okul Kültür boyutları

Demokratik okul yönetimi ve paydaşların katılımı:

- Adalet,

- Eşitlik,
- Kararlara katılma,
- Farklılık zenginliktir.

İş birliği ve güven:

- Sözlerin tutulması,
- İhtiyaçların karşılanması,
- Ortak çalışma,
- Bilgi ve becerilerin okul için kullanılması.

Güç kültürü:

- Hiyerarşik yapı,
- Mevki, güç ve denetime bağlılık,
- İletişim kanalları açık.

Başarı kültürü:

- Bürokrasi az,
- Hedefe yönelik çalışma,
- Esnek çalışma saatleri,
- İletişim kanalları açık,
- Ortak çalışma alanları.

Görev kültürü:

- Amaç bireysel beklentilerden çok kurumsal beklentilerdir,
- Görev sorumluluk bilinci yüksektir,
- Yapılacak işin anlamı ve önemi içselleştirilir.

Okulların da kendine has kültürleri ve iklimleri vardır. Okullar oluşturdukları kültür ile okulun ve öğrencilerin performansını artırabilirler. Okul yöneticilerinin okul kültürü konusunda dikkat etmeleri gereken iki konu vardır: Birincisi, örgüte yeni gelenleri okul kültürüne uyumlaştırmak; ikincisi, okuldaki farklı kültürler arasında denge kurmak ve çalışanların ortak kültür çevresinde bütünleşmesini sağlamaktır (Açıkalın, 1998). Deal'e (1985) göre etkili okul kültürünün özellikleri şöyledir (Akt., Hoy ve Miskel, 2012):

- Paylaşılan ortak değerler ve uzlaşma,
- Okul müdürünün temel değerleri temsil eden bir kahraman olarak görülmesi,
- Büyük ölçüde paylaşılan ortak değerleri ve inançları içeren törenler,
- Çalışanların birer durumsal kahraman olmaları,
- Kültürel törenler ve yenilenme,
- Temel değerleri güçlendirme ve dönüştürmeye dönük törenler,
- Yenilik ve gelenekle özerklik ve kontrol arasında denge,
- Kültürel törenlere geniş ölçüde katılım.

Okul kültürü, okul gelişim ve değişimi ile ilgili birçok çalışmada incelenmiştir. Bu çalışmalar okulların etkili kılınmasının okul kültürünü anlamakla mümkün olacağını ileri sürmektedir.

Örgüt iklimi ile örgüt kültürü farklıdır. Örgüt kültürü, örgütteki köklü gelenek değer ve inanışlardır, iklim ise şimdi olanı ifade eder. İklim, örgüt kültüründen etkilenir. Örgütün kültürü mevsim ise iklim o anda hissedilen sıcaklıktır, denebilir. Örgüt iklimi kısaca örgütü çevreleyen atmosfer; moral düzeyi, örgüt üyeleri arasındaki niyet ve ilişkiler, ait olma duygusunun gücüdür (Terzi, 2000).

Tablo 4: Örgütlerde Kültür ve İklim (Cameron, 2008; Akt., Terzi, 2016)

Kültür	İklim
Örgütün temel niteliğidir.	Örgütte bireyin geçici tutum, his ve algılarını ifade eder.
Yavaş yavaş değişir.	Tutumlarla bağlı olarak hızla değişebilir.
Örgütün üstü kapalı, fark edilmeyen yönleridir.	Örgütün açık ve gözlenebilir yönleridir.

Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerdir. Okulun iklimi o okulun kişiliğidir de denebilir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul gelişimi için kültür ve iklimin değişimi gerekebilir.

BÖLÜM 2

1. LİDERLİK

1.1. LİDERLİK TANIMI VE KAPSAMI

Liderlik daha çok bir etkilme süreci olarak ele alınır ve lider, örgütsel amaçlara ulaşmak için izleyenleri veya izleyenlerin davranışlarını etkileyen kişi olarak düşünülür. Liderlik, cevapları bilmek değil, insanların cevaplarını bulmalarına yardımcı olmaktır. Liderlik ve yöneticiliği farklı kılan, düşünce ve eylemlerdir. Liderler değişime ve insanları iknaya önem verirken yöneticiler, etkinliğe ve istikrara önem verirler. Bireylerin sahip oldukları mevki ve statüler onlara gerçek anlamda liderlik vasfı kazandırmaz.

Literatürde liderlik yaklaşımları dört bölümde incelenmektedir:

- Özellikler yaklaşımı
- Davranışsal yaklaşım
- Durumsallık yaklaşımı
- Çağdaş liderlik yaklaşımları

1.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı, liderlik konusunu inceleyen en eski yaklaşımlardan biridir. Temel olarak liderliği, insanın doğasında var olan özellikler bağlamında çözümlen bir yaklaşımdır. Fiziksel görünüm, zekâ, dürüstlük ve öz güven gibi bireye özgü birtakım kişisel özellikler üzerinden lider tanımlanmıştır. Temel mantık "İnsanların neyi mükemmel yaptığını bul, bu özellikleri sergileyen insanları veya öğrenme potansiyeli olanları geleceğin liderleri olarak yetiştir." şeklindedir. Bu yaklaşımın liderlik özellikleri Stodgill tarafından kapasite, kazanım, sorumluluk, katalım, statü, durumsal bileşenler, kişilik, motivasyon ve beceriler şeklinde ifade edilmektedir.

1.1.2. Davranışsal Yaklaşım

1950'li yılların başlarından itibaren ortaya çıkan davranışçı liderlik yaklaşımı konusundaki araştırmalar, yöneticilerin görevleri başında tam olarak neler yaptıklarını ve nasıl davrandıklarını incelemek için kurgulanmıştır. Davranışçı liderlik yaklaşımı araştırmacılarına göre liderlik, görev (iş) ve ilişki (birey) temelli olmak üzere iki genel davranış kategorisinden oluşmaktadır. Bu yaklaşım, liderin ne yaptığına ve nasıl davrandığına odaklanır.

1.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı liderin hangi durumda nasıl davranış sergilediğine odaklanmaktadır. Durumsalcılar, her yerde ve durumda geçerli olabilecek yönetim anlayışı yerine, duruma göre en uygun yönetim uygulamasını belirlemeye çalışmışlardır. Başka bir deyişle, her kurumun içinde bulunduğu şartlar, farklı bir yönetim tarzı gerektirir. Bu yaklaşım kendinden önce gelen yönetim teorilerinin bir sentezini oluşturduğundan çeşitli durumlarda diğer yönetim yaklaşımlarından bağımsız ya da bu yönetim şekilleri ile karma şekilde kullanılabilir.

1.1.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Günümüz küresel rekabet ortamında, kurumların etkinliğini artırmak amacıyla pek çok yeni liderlik yaklaşımı üretilmiştir. Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında kuşkusuz değişen insan mantalitesinin katkısı olmuştur. Daha donanımlı, çevresiyle daha ilgili ve özgürlükçü dünya görüşü ile insan unsuru, kendisini sınırlayan, belirleyen ve şekillendiren yönetim kalıplarını zorlamaya başlamıştır (Çağlar, 2004).

Gerek dış çevrede, müşteri beklenti ve bilgi düzeyinde görülen değişiklikler, gerekse yönetim ve organizasyon alanında ortaya çıkan gelişmeler ve yeni kavramlar, liderlik alanında da yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Tengilimoğlu, 2005). Son yıllarda liderlik alanında geliştirilen bazı yaklaşımlar sonraki bölümlerde kısaca özetlenmiştir.

1.1.4.1. Öğretimsel Liderlik

Etkili okul çalışmaları etkili okullarda yöneticilerin liderlik özelliklerine odaklanmıştır. Öğretim liderliği etkili okul çalışmalarının bir uzantısı olarak görülmektedir. Bilindiği gibi etkili okul çalışmaları öğrenci başarısı üzerinde durur ve öğrenci başarısında okulu önemli bir değişken olarak ele alır. Öğretim liderliğinde öncelik öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektir. Bu durum öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayırır.

Öğretim liderliği, öğrenme ve öğretim süreçleri ile ilgili olan bir liderlik uygulamasıdır. Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984; Akt., Şişman, 2011).

1.1.4.2. Kültürel Liderlik

Kültürel lider, örgütün değerlerinin biçimlendirilmesi, somutlaştırılması, normların astlar ve tüm örgüt paydaşları için içselleştirilmesini sağlayan kişidir. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan; ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik, kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir.

Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni ve Starratt, 1988; Akt., Çelik, 2000). Kültürel liderlik; örgütte kültürel değerler oluşturma, geliştirme, koruma ve kültürel anlam çıkarma sürecini içeren bir iklim yapısında kilit değerleri örgüt ortamında canlı tutarak örgütsel misyonu bu yolla oluşturmayı amaçlamaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 1988; Akt., Çelik, 2000).

1.1.4.3. Moral (Etik) Liderlik

Moral (etik) liderlik, moral gücüne dayanarak astlarını etkilemeye yönelik liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Sergiovanni, 1992, Çelik, 2000). Etik liderler, etik davranışlar sergileyen, bireysel ihtiyaçları dikkate alan, ön yargısız ve tarafsız olan, çalışanların haklarını savunan ve adil biçimde davranan kişilerdir. Liderden adil bir iş ortamı yaratması, şeffaf, dürüst, güvenilir olması ve çalışanlarına ilgi göstermesi, çalışanlar tarafından örnek alınan davranışlar sergilemesi beklenir.

1.1.4.4. Teknolojik Liderlik

Dijital dünyadaki hızlı gelişmelere okul yöneticilerinin de ayak uydurmaları ve eğitim öğretim işlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin başta kendilerinin teknolojik okuryazarlık düzeyini belli bir seviyeye çıkarmaları ardından da okullarında bir teknoloji kültürü oluşturmaları beklenmektedir (Çoban, 2021). Teknoloji lideri; tüm paydaşların katılımıyla ortak vizyon oluşmasını sağlayan, öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılmasına teşvik eden, paydaşların mesleki anlamda teknoloji gelişimini takip eden, değerlendiren ve ihtiyaçlar doğrultusunda uygun eğitsel faaliyet sağlayan; teknolojinin eğitime girdi olarak girmesini dünya çapında izleyen ve lideri konumundaki eğitim örgütüyle bütünleşmesine rehberlik eden kişidir (Çoban, 2021).

Okul yöneticileri FATİH Projesi, e-Okul, EBA ve MEBBİS gibi uygulamalar ve etkileşimli tahta, tabletler gibi donanımlar ile okul içinde doğal bir teknoloji kültürünün içindedirler. Bu teknoloji kültürünün sağlıklı işlemesi konusunda okul yöneticilerinin hem kendi bilinç düzeyleri ve kapasiteleri yüksek olmalı hem de okul yöneticileri okul paydaşlarının bu teknoloji kültürü içinde kapasitelerini artırıcı olanaklar sağlama konusunda girişimlerde bulunmalıdırlar. Okul kültürü, içerisindeki teknolojik uygulamaların devamlılığını sağlamak, bu uygulamalardaki fonksiyonları kavramak, eğitim ve öğretim süreçlerindeki iş ve işlemleri özümsemek noktasında teknoloji liderliği önemlidir (Durnalı, 2020).

1.1.4.5. Dağıtımçı Liderlik

Eğitim örgütleri için yapılan çalışmalara göre okullar tek bir kişinin baş edemeyeceği kadar karmaşıktır (Heller ve Firestone, 1995). Bu karmaşık görevler birey ve roller arasında dağıtılmalıdır. Paylaşılan okul liderliği olarak da ifade edilen bu model liderliği bireysel liderin yaptıklarından daha fazlası olarak görür.

1.1.4.6. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Vizyoner liderler, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirirler. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir.

Vizyoner lider üç davranışı gerçekleştirmelidir:

- Yolu görmek: Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan lider
- Yolda yürümek: Kararlı lider
- Yol olmak: Yol açan ve arkasında sürükleyen lider

Vizyoner okul yöneticisi hem sezgi hem de düşünce gücünü kullanarak vizyonun okulun ortak bir resmi hâline gelmesini sağlayabilir. Bunu için okul yöneticisinin okulu gelecekte nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekir. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır. Bazen bir öğretmenin geliştirdiği vizyon da okulun ortak vizyonu olabilir.

1.1.4.7. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü lider, takipçilerin motivasyonunu ve olumlu gelişimini teşvik eder. Örgüt içinde ahlâki standartları örnekler ve diğerlerini de aynı şekilde teşvik eder. Açık değerler, öncelikler ve standartlarla etik bir çalışma ortamını teşvik eder. Çalışanları kişisel çıkar tutumundan ortak yarar için çalıştıkları bir zihniyete geçmeye teşvik ederek örgüt kültürü oluşturur. Özgünlük, iş birliği ve açık iletişime önem verir. Koçluk ve mentorluk sağlar, ancak çalışanların karar vermesine ve görevlerin sahipliğini almasına izin verir. Dönüşümcü liderler, sadece zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan kişiler değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir (Avolio ve Bass, 1988).

1.1.4.8. Uyum Sağlayıcı Liderlik

Literatürde karmaşık uyum sağlayıcı liderlik olarak da yer alan uyum sağlayıcı liderlik teknik ve uyarlanabilir sorunlar arasında ayırım yapabilme becerisine önem vermektedir. Problem bilinen çözümlerle iyi tanımlanmış ise, teknik problemden bahsedilebilir ve bu teknik sorunun karşılığı da teknik çözümdür. Problemin tanımı ve çözümü bulanık ise, uyarlanabilir problemden bahsedilebilir ve bu durum beraberinde de uyarlanabilir değişimi gerektirir (Akbaba Altun, 2001).

Tablo 5: Uyarlanabilir ve Teknik Değişimler Arası Farklılıklar

Teknik Değişim	Uyarlanabilir Değişim
Bilinen problemler	Bilinmeyen veya kaçınılan problemler
Bilinen çözümler	Bilinmeyen veya kaçınılan çözümler
Grup takip ve uygulamalara odaklanır	Grup örgütsel öğrenmelere ve sistematik değişime odaklanır.
Lider otoriteyi uygulayarak tanımlanan amacı gerçekleştirir.	Lider insanları gerçek sorunları çözmek için yönlendirir.
Değişim beklenen ödül ve cezanın yanı sıra kişisel değişimdir.	Değişim değerlerden, kimlikten ve alışkanlıklardan vazgeçmeyi gerektirir.

Kaynak: (Akbaba Altun, 2001).

Uyum sağlayıcı liderlik asimetric iletişimle kendiliğinden ortaya çıkan ve dinamik etkileşim yeteneğine sahip olan bir liderliktir. Bu etkileşim yeteneği değişimin gücünü simgeler. Liderin sahip olduğu uyum sağlayıcı beceri doğrusal olmayan bir yapıya sahiptir, bu yapı bir yandan bireyler ya da gruplar arasındaki çatışmalar ile iş birliği çabaların ortaklığını sağlarken diğer yandan da örgütsel değişimin

kaynağıdır (Heifetz, 1994). Karmaşık uyum sağlayıcı liderliği ortaya çıkaran alt boyutlar;

- Dinamikler
- Kendiliğinden oluşum
- Kriz yönetimi olarak ifade edilmektedir (Özen ve Tufan, 2017).

1.2. 21. YÜZYIL LİDERLİK ROLLERİ

21. yüzyıl liderlikle birlikte ve bazı kavramlar arasındaki ilişki önem kazanmaya başlamıştır. Bu kavramlar:

- Liderlik ve enformasyon,
- Liderlik ve sabır,
- Liderlik ve zekâ,
- Liderlik ve öfke,
- Liderlik ve duygusal farkındalık
- Liderlik ve çatışma,
- Liderlik ve empati,
- Liderlik ve mizah,
- Liderlik ve gülümseme,
- Liderlik ve odaklanma,
- Liderlik ve cinsiyet,
- Liderlik ve kontrol olarak ifade edilebilir.

1.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK ROLLERİ

Okulun başarısı;

- Eğitim-öğretime uygun ortam yaratılması,
- Okul paydaşlarınca kabul görmüş amaçların oluşturulması ve bu amaca uygun iş birlikli hareket edilmesi,
- Öğrenme için gerekli donanımın tahsis edilmesi,
- Öğretim programının doğru şekilde belirlenmesi,
- Uygulanması ve denetlenmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin gelişimini destekler nitelikte okul iklimi oluşturulması gibi birçok faktöre bağlıdır.

Tüm bu faktörlerin uygun şekilde düzenlenmesi ve işe koşulması görevlerinin, büyük ölçüde okulun işleyişini sağlayan okul yöneticileri tarafından üstlenildiği yadsınamaz bir gerçektir. Balcı'ya (2015) göre başarıyla tamamlanmış okul reformu çalışmaları, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesinin büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Şişman, 2018).

Okul yönetiminde liderliği, okul süreçlerinde gerçekleşen tüm faaliyetleri etkileme gücü olarak tanımlamak mümkündür (Sergiovanni, 1984; Akt., Akkaya, 2021). Geçmişte bilimsel/bürokratik yöneticiler, kolaylaştırıcı olarak görülürken günümüzde öğretim lideri olarak görülmeye başlanmışlardır (Beck ve Murphy, 1993). Öğretim liderliği; okuldaki yapı ve süreçleri öğrenme ortamına en iyi etki edecek şekilde işe koşarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme çabalarının bütünüdür (Hallinger, 2011). Okul liderinin her şeyden önce kişisel vizyon sahibi olması, sonrasında örgütsel bir vizyon oluşturma hususunda yetenekli olması ve vizyonun örgütsel bağlamda kabul görerek paylaşılmasını sağlaması büyük önem arz etmektedir. Okulda gerçekleştirilen tüm faaliyetler ekip işidir. Bu ekip işinin başarılı şekilde tamamlanabilmesi ekip üyelerinin iş birlikçi becerilere sahip olmalarını gerektirir (Hoy ve Miskel, 2012). Okul liderinin ilk olarak iş birlikçi çalışma becerisine sahip olması ve bu beceriyi okul süreçlerinde işe koşması büyük önem arz etmektedir. İkinci olarak ise okul liderinin tüm okul ekibini iş birliği içinde çalışmaya özendirilmesi, ekip çalışmasının çıktı kalitesi üzerindeki olumlu etkisinin farkında olması ve bu doğrultuda tüm paydaşları etkileyip harekete geçirmesi gerekmektedir.

Hesap verebilirlik eğitim bağlamında; eğitim örgütlerinde gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin nitelik ve niceliği, ayrıca eğitime ayrılan kaynakların nasıl harcandığı gibi hususlarda açıklama yükümlülüğü olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2011). Okul liderinin hesap verebilirliği ise liderin örgütün başarısı için gereken sorumlulukları üstlenmesi; alınan kararlar, sergilenen davranışlar, okulda gerçekleşen tüm süreç ve uygulamalar hakkında cevap verebilir olması ile ilgilidir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014).

Disiplin ikliminin sağlandığı okullarda örgütsel adalet işlemekte ve bu da tüm öğrencilere eşit şekilde davranılmasını sağlamaktadır. Ayrıca disipline edilmiş iklimin hâkim olduğu okullarda istenmedik davranışların azaldığı, örgütsel güvenin arttığı ve sağlanan düzenli öğrenme ortamı sayesinde öğrenci başarısının arttığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Leithwood, Anderson, vd., 2010; Leithwood vd., 2020). Okul lideri okulda etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır (Leithwood vd., 2004; Akt., Akkaya, 2021). McEwan (2018) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını kastettiğini ancak daha kapsayıcı bir kavram kullanmak gereğiyle eğitimci kavramını yeğlediğini belirtmiştir.

Okul yöneticisinin; öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını temel alan eğitim programı strateji ve uygulamalarını, program geliştirme uzmanı, diğer danışmanlar ve öğretmenlerden aldığı destekle hayata geçirmesi ve bunu okul toplumuyla paylaşması gerekmektedir. Etkili öğretim stratejilerini kararlaştırmada diğer personelle iş birliği içerisinde çalışmak, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımını sağlamak, öğretmen ve öğrencileri desteklemek de okul yöneticisinin öğrenme ortamını düzenleme davranışları arasındadır (Balci, 2015).

Balci (2015) okul yöneticisinin, liderlik davranışları sergilemesinin yanında okulun liderlik kapasitesinin geliştirmesi gibi bir görevi daha olduğundan bu görev kapsamında da lider öğretmenlere ihtiyaç duyacağından söz etmiştir. Çünkü okul liderinin nihai görevi öğrenmeyi iyileştirmektir ve bu bağlamda ise öğretmenlerin öğrenme sürecine etkisi büyüktür.

1.4. ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİ

Sınıf yönetiminin temel değişkenlerinden biri öğretmen liderliğidir. Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyebilme, öğrencileri isteyerek, derse katarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencileri ile birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve öğrencilere benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin temel rolleri; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir. Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmen beklenen formal güçten çok informal gücünü kullanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun sağlanması öğretmenin liderlik özellikleri taşımasına bağlıdır. Bir öğretim lideri olarak öğretmen; sınıfın, öğrencilerin, okulun, okuldaki gelişme ve değişimlerin farkındadır. Öğretmenin öğretim liderliği rolleri arasında; program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alması, öğrenciyi öğrenme süreci ve etkinliklerinde merkeze alarak yönetimsel işlemlere öğretimi feda etmemesi gibi özellikler de sayılabilir. Öğretmen informal liderdir (Can, 2014). Öğretmen liderliğinin etkisi üç düzeyde görülmektedir (Can, 2014):

- Okul düzeyinde
- Öğretmen düzeyinde
- Öğrenci düzeyinde

Öğretmen liderlerin özellikleri; okul kararlarının alınması sürecine katılırlar ve risk alırlar. Öğretimde uzman olup bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar. Sürekli meslekî öğrenme sürecindedirler, çalışmalarında öğrenciler için en iyi olan üzerinde dururlar. Sürekli araştırma projeleri ile ilgilirler. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluklarla birlikte çalışarak onların değişim için araştırma modellerine katılmalarını sağlarlar. Sosyal olarak bilinçli ve politik konularda katılımcı olurlar. Yeni öğretmenlere rehberlik ederler. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına daha fazla destek sağlarlar (Wynne, 2002).

Öğretmen liderliği davranışları (Can, 2008; Akt., Can, 2014):

- Aynı ortamda bulunanlara güven vermek,

- Vizyon geliştirmek,
- Soğukkanlı olmak,
- Risk almak,
- Bir uzman olmak,
- Farklılıklara önem vermek,
- Basitleştirmek.

Öğretim lideri olarak öğretmen, sınıf yönetiminin etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir. Etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir. Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişimlerin farkındadır. Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir. Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticiler ve öğretmenlere iletir.

Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir. Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır. Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir ve derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer. Katılıma dayalı uygulamaları, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

11



MODÜL 11

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ



BÖLÜM 1

1. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMİN ÖNEMİ

Sosyal duygusal gelişim, bireylerin toplumsal ve duygusal açıdan farkındalıklarını ve ilişkilerini içeren; onların diğer gelişim alanlarına önemli katkı sağlayan temel bir gelişim alanıdır. Sosyal duygusal gelişim; duyguları anlamak, duyguların farkında olmak, başkalarıyla iletişim kurmak, karar vermek başlıklarını içerir ve bireyin var olma sürecinin önemli bir parçasıdır. Olumsuz davranışların azaltılmasında, yılmazlık özelliklerinin güçlenmesinde ve duyguların insan davranışlarını yönettiği anlayışının temelinde sosyal duygusal gelişim önem kazanmıştır. Ek olarak sosyal duygusal gelişim, bireyin başkalarının duygularını anlama, kendi duygu ve davranışlarını kontrol etme ve sosyal çevresiyle iyi geçinme becerisidir. Güven, merak duyma, iş birliği, empati, dostluk, şefkat ve mizah duyguları, sosyal duygusal gelişimin parçalarıdır.

Bu çerçevede, özellikle çocuklarda sosyal duygusal gelişim anlayışının geliştirilmesi birkaç nedenden dolayı önemlidir. En temel nedeni, sosyal duygusal gelişimin çocuk ve ergen ruh sağlığının merkezi olması ve gelişim boyunca psikopatoloji ve riske karşı korunmaya yardımcı olabileceğinin birçok çalışma ile ortaya çıkarılmasıdır. Sosyal gelişim, çocukların kendi sosyal dünyalarıyla ilişki kurma biçimini ve hem kendilerinin hem de ebeveynler, öğretmenler ve diğer çocuklar gibi kendi dışındaki bireylerin duygularını anlama ve ifade etme yeteneklerini içerir. Bu nedenle okulla ve akademik gelişimle de yakından ilişkilidir.

Sosyal gelişim, başkalarıyla ilişkiler kurmayı ve bunlara değer vermeyi, kendilikle ilgili duyguları ve zaman içinde çeşitli etkileşimlere sosyal uyum sağlamayı içerir.

Duygusal gelişim, bireyin kendisi, hayatındaki insanlar ve içinde yaşadığı çevre hakkındaki duygulardır ve duyguların farkında olma, duyguları ifade edebilme, yönetebilme ve başkalarının duygularını anlama ve bunlara tepki verme becerisini içerir.

Sosyal duygusal gelişim, diğer insanların “deneyimlendiği, hatırlandığı, beklendiği veya ilk elden hayal edildiği şekliyle” düşüncelerine, duygularına veya eylemlerine bağlı olan duygulardır. Örneğin, suçluluk, utanç, kıskançlık, empati ve gururdur. Bunun aksine, mutluluk ve üzüntü gibi temel duygular yalnızca kişinin kendi fiziksel durumunun farkında olmasını gerektirir. Karşısındaki kişinin zihninden neler geçtiğine ilişkin bir anlayış oluşturma becerisi bilişsel gelişim, duygusal gelişim ve sosyal gelişimin ortak ürünüdür.

Dünyadaki birçok çocuk ve ergenin anksiyete, depresyon, dikkat sorunları ve saldırgan davranış bozuklukları dâhil olmak üzere ruh sağlığı sorunlarıyla karşı karşıya olduğu veya bu sorunların ortaya çıkma riski olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, gelişimde farklı zamanlarda psikolojik koruyucu faktörlerin potansiyel etkilerini anlamak önemlidir. Ayrıca pek çok araştırma, ruh sağlığı sorunlarının akademik motivasyonu ve işleyişi olumsuz etkilediğini de göstermiştir. Bu nedenle, sosyal duygusal gelişimi anlamak, araştırmacıların ve uygulayıcıların, bir çocuğun gelişiminin herhangi bir zamanındaki güçlü yönlerinin ve risklerinin zihinsel sağlık ve akademik başarı ile nasıl ilişkili olduğunu anlamalarına ve gelişimsel ihtiyaçları ve zorlukları ele alan stratejileri bilmelerine yardımcı olabilir.

Başkalarıyla bağlantı kurmak için sosyal duygusal beceriler çok önemlidir. Duyguların yönetilmesine, sağlıklı ilişkiler kurulmasına yardımcı olur. Sosyal duygusal gelişimin temelde beş boyutu tanımlanmıştır: (1) sosyal yeterlilik; (2) bağlanma (duygusal gelişimin önemi); (3) duygusal yeterlilik; (4) kendi kendine algılanan yeterlilik (kişisel yetkinlik); ve (5) mizaç/kişilik. Bu boyutlara yönelik geliştirilmesi gereken beceriler, bireyin yaşamına hem akademik hem de sosyal ve duygusal anlamda katkı sağlayacaktır.

Sosyal duygusal gelişim, bireylerin duyguları anlama, deneyimleme, ifade etme ve yönetme ayrıca başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirme kapasitesini kazandıkları aşamalı, bütünlüştürücü bir süreçtir.

1.1. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Sosyal duygusal gelişim; bireyin benlik gelişimi, duygularını tanıması ve anlaması, başarılı sosyal ilişkiler kurması ve sürdürmesi, cinsiyeti, tutumları, değerleri ile kendinden hoşnut olabilmesi ve geleceğe dair planlamalarını yönetebilmesi gibi çok çeşitli alanlardaki sürekli değişimi kapsayan bir gelişim alanıdır.

Çocuğun ilk ilişkilerini kurduğu ve ilk sosyalleşme deneyimlerini yaşadığı aile ortamı pek çok farklı duyguyu da ilk kez deneyimlediği yerdir. Günlük hayatlarının bir parçası olarak çocuklar korku, kaygı, üzüntü, öfke, neşe, mutluluk gibi pek çok duyguyu bir arada yaşar ve bunları çeşitli yollarla ifade ederler. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, duygularını sağlıklı bir biçimde ifade etme ve düzenlemedeki artan becerisi duygusal gelişime işaret eder ve çocuğun sosyal duygusal açıdan yetkinlik sağladığını gösterir. Çocukların duygulara ilişkin bilgileri, duygularını ifade etmekte kullandıkları sözcükler, sözel ve sözel olmayan davranışları ile yaşadıkları zorlayıcı duyguları düzenleme çabaları duygusal yetkinliğin önemli boyutlarından. Yaşamın ilk yıllarından itibaren ebeveynler ile kurulan ilişkiler duygusal gelişim için kilit rol oynamaktadır. Bu ilişkiler esnasında çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkında olunması ve onlarla kurulan olumlu etkileşimler çocukların duygularının kabul edildiğini hissetmelerini sağlar ve olumlu benlik gelişiminin kapısını aralar.

Okul öncesi dönem boyunca çocuklar duygularını düzenleyecek ve ifade edecek yetenekler kazanmaya başlarlar. Bu dönemde artan sosyal ilişkiler, özellikle de öğretmenler ve akranlarla olanlar, çocuklara hem duyguları üzerinde konuşma hem de duygularının farkında olma ve onları düzenleme için ortam sağlar. Böylece ilerleyen yıllarda okullar ve sınıflar da çeşitli duygusal deneyimlere eşlik eden ortamlardan biri olarak çocukları karşılar. Okul çağına gelindiğinde çocuklar duygusal dünyalarında daha yansıtıcı olurlar ve duygularını düzenlemek üzere daha stratejik davranışlar sergilerler. Duygular, bilişsel ve davranışsal alanlarda daha etkili biçimde düzenlenebilir ve gerçek hisleri saklamak üzere ertelenebilir. Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk bahçeye çıkmak üzere duyduğu coşkuyu erteleyemezse sınıfta geçirdiği süre boyunca "Öğretmenim, ne zaman bahçeye çıkacağız?" sorusunu defalarca sorabilirken ilkökul çağındaki bir çocuk sınıftan çıkmak için acil bir ihtiyacı olsa bile teneffüs zili çalana kadar bekleyebilir. Ergenlikte ise toplumsal gelişim sürecine paralel olarak gençler duygusal deneyimleri üzerine daha fazla kafa yorar ve diğerlerinin duygularına karşı aşırı derecede hassas davranabilirler. Bu doğrultuda, çocuklar ve gençler için önemli sosyalleşme alanlarından biri olarak okul, sosyal duygusal gelişime yön verecek bir diğer bağlamdır. Genel olarak okul ve daha özel olarak sınıf sosyal bir ortamdır, dolayısıyla çocuk ve gençlerin her türlü duygusu bu ortamda yer bulabilmelidir. Okul iklimi ne kadar olumlu ve okuldaki yetişkinler duygusal açıdan ne kadar ulaşılabilir ise çocuklar ve gençler için de okul, kendilerini ait hissettikleri bir yer hâline gelir. Tıpkı ailede olduğu gibi çocuğun temel güven, aidiyet, yordanabilir günlük rutinler, uyarıcı ve destekleyici çevre gibi duygusal ihtiyaçlarının giderilmesini sağlar. Sınıfı oluşturan duvarlar, fiziksel mekânlar ve materyaller kadar, sınıfta gözle görüp elle tutulamayan ama hissedilebilen, öğretmeni ve öğrencileri saran bir çevrenin var olduğu bilinir ve buna bellekteki okul anılarından kanıtlar sunulabilir.

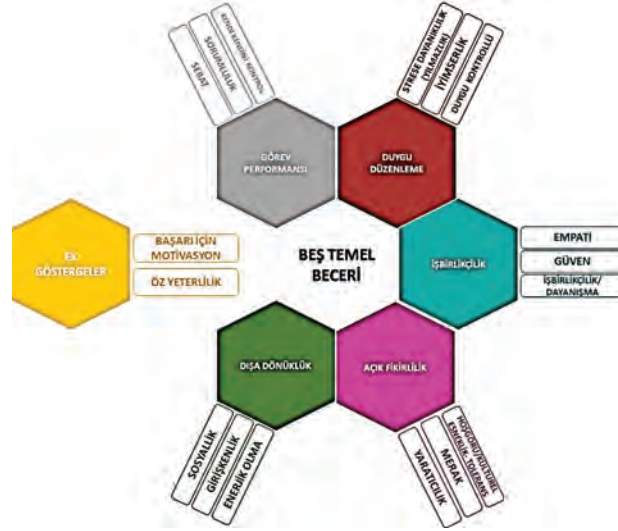
Çocukluktan itibaren duygularına önem verilerek yetişen bir çocuk;

- Sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirir.
- Daha az uyum sorunu yaşar.
- Yetişkinlikte daha az ruh sağlığı sorunu yaşar.
- Sağlıklı arkadaş ilişkileri geliştirir.
- İletişim ve sosyal becerilerini geliştirir.
- Yüksek akademik başarıya sahip olur.
- Öz kontrol geliştirir.
- Yüksek öz güvene sahip olur.

1.2. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM BECERİLERİNİ SINIFLAMA

Bireyin bulunduğu tüm ortamlarda (sınıf, okul, aile, toplum gibi) kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olması, günlük etkinliklere yönelik başa çıkma ya da karar verme becerilerini göstermesi önemlidir. Bu nedenle Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) çocuk ve gençler için

sosyal duygusal becerilerin öneminin vurgusunu yaparak eğitim politikalarına dâhil edilmesine yönelik, 5 faktörlü kişilik modelini temel alan sosyal duygusal öğrenme becerisi belirlemiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), belirlediği beş beceriyi 'görev performansı', 'açık fikirlilik', 'dışa dönüklük', 'iş birlikçilik' ve 'duygu düzenleme' olarak belirlemiştir. OECD'nin analizine göre, bunlara sahip bireylerde akademik performans artmaktadır. Ayrıca çocuklar daha mutlu bireylere dönüşmekte ve iyi bir kariyere sahip olma şansları yükselmektedir.



Şekil 1: OECD'nin sosyal duygusal gelişim sınıflaması¹

Görev Performansı: 'Kendi kendini kontrol edebilme', 'sorumluluk' ve 'sebat etme/ısrarcı olma' şeklindeki üç alt beceriden oluşmaktadır.

Kendi kendini kontrol etme, odaklanmayı sürdürebilme ve hazzı erteleyebilme gibi davranışları kapsamaktadır. Sorumluluk, başkalarına verilen sözleri yerine getirebilmeye işaret ederken ısrarcılık ya da sebat etme bir çalışmada sonuna kadar gidebilme anlamına gelmektedir. Sorumluluk, disiplin ve kendini kontrol edebilme gibi diğer becerilerin de ders başarısı üzerindeki olumlu etkisine yönelik pek çok çalışma mevcuttur.

Açık fikirlilik: Bu özellik yeni deneyimlere açık olma olarak tanımlanmaktadır. 'Merak', 'yaratıcılık', 'hoşgörü/kültürel esneklik-tolerans' olarak üç alt beceriden oluşmaktadır.

Merak, yeni fikre ilgi duymak ve öğrenme aşkı, yaratıcılık özgün fikirler üretebilmek; hoşgörü/kültürel esneklik ise farklı bakış açılarına, değerlere karşı açık olma durumu olarak ifade edilmektedir. Bu becerilere sahip birey, akademik açıdan daha başarılı olmakta, açık fikirli bir bireyin entelektüel merakı da artmaktadır. Bu da üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir.

Dışa dönüklük: 'Enerjik olma', 'girişkenlik' ve 'sosyalite' olarak üç alt beceriye ayrılmaktadır. Enerjik olma, tüm gün boyunca çeşitli işleri sürdürebilmeye işaret etmektedir. Girişkenlik ise liderlik görevini üstlenebilme ve davranışları etkileyebilme anlamına gelmektedir.

İş birlikçilik: İş birliği becerisinde empati, iş birlikçilik/dayanışma ve güven öne çıkmaktadır. Empati, başkalarının mutluluğunu önemseme, iş birlikçilik insanlarla uyumlu yaşayabilme ve güven, diğerlerinin iyi niyete sahip olduğunu varsayma olarak tanımlanmaktadır. OECD, başkaları tarafından kabul edilebilen insanların özellikle görevlerde olumlu sosyal yararlar sağlayarak başarıyı artırdıklarını belirtmektedir.

Duygu düzenleme: Okulda, iş yerinde ve ailede en çok aranan ve beklenen becerilerin başında gelmektedir. Stres önemli bir sorundur. Bu temel beceri, üç alt beceriye ayrılmaktadır: 'Strese dayanıklılık', 'duygu kontrolü' ve 'iyimserlik'. Strese dayanıklılık, kaygıyı yönetmek olarak nitelendirilirken iyimserlik ve duygu kontrolü de sağlıklı ilişkiler kurmak, bilişsel beceriler geliştirmekte etkili olmaktadır. Bu başlıklardaki becerilerin, bireyi gelecek yaşama hazırlama, çok kültürlü bakış açısı geliştirme, kişisel ve toplumsal

1 https://www.oecd.org/education/eri/social-emotional-skills-study/Improving-the-development-of-students'-social-and-emotional-skills_web-only.pdf

farkındalık kazandırma açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Beş alanın her birinden üç beceriye ek olarak “başarı için motivasyon” ve “öz yeterlilik” becerileri alanların tamamında yer almaktadır.

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İş birliği (CASEL), sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili beş temel beceriyi veya alanı özetleyen bir sınıflandırma oluşturmuştur. Bu sınıflandırmaya göre de beceriler şu şekildedir:

- Öz farkındalık: Kişinin hangi özelliklerinin farkında olduğunu ortaya çıkartılması hedeflenir.
- Öz yönetim: Duygu, düşünce ve davranışlar bağlamında kişinin kendisini tanıması ve kendi duygu, düşünce ve davranışını yönetmesi/düzenlemesidir.
- Sosyal farkındalık: İnsan ilişkileri özelinde çevreye duyulan farkındalığı ifade eder.
- İlişki becerileri: Sosyal ilişkilerde iletişim, etkin dinleme, problem çözme becerileri vb. ifade eder.
- Sorumlu karar alabilme: Karar alırken bireyin kendisini ve çevreyi olumlu etkileyecek ve etik kurallara uyan kararlar almasıdır.

CASEL'e göre sosyal duygusal beceriler, gelişim ve eğitim için vazgeçilmez olan sosyal duygusal öğrenme, bütün genç ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmeleri, duygularını yönetmeleri ve bireysel ve topluluğa dair hedeflerini başarmaları, başkalarıyla duygudaşlık kurup bunu göstermeleri, destekleyici ilişkiler kurup devam ettirmeleri ve sağduyulu ve şefkatli karar vermeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinip uyguladıkları süreçtir. Küçük çocuklar ve onların aileleri ile çalışan uzmanlar ve öğretmenler, çocukların sağlıklı gelişimlerini doğrudan destekleme konusunda benzersiz bir fırsata sahiptirler. Sağlıklı sosyal duygusal gelişimin teşvik edilmesi, çocuğu hayata ve okula hazırlayarak gelecekteki gelişimsel ve duygusal sorunların önlenmesine yardımcı olabilir.

2.BENLİK SAYGISI VE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Benlik kavramı, bireyin kendi kişiliğine dair algılayabildiği tarafını; kişinin bilinçli bir biçimde kabiliyetleri, sınırları, gayeleri, değer yargıları, kimliği, fiziksel görünüşü gibi kendi var oluşu ile ilgili olarak nitelendirebildiği görüşlerinin, tutumlarının ve inançlarının hepsini içermektedir. Kişinin kendisini tanıma ve değerlendirme tarzıdır. Benlik: Bireyin genel benlik kavramı ile daha spesifik (sosyal ya da akademik vb.) benlik kavramı farklılaşabilir. Benlik kavramına ilişkin bu düşünceler ergenlikte farklılaşır, soyutlaşır ve daha karmaşık hâle gelir. Bireyin kendisiyle ilgili görüş ve algı biçimi olan benlik, doğumdan itibaren gelişmeye başlar. Burada temel faktör bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu etkileşimdir. Kişiliğin öznel yanı olan benlik, bireyin kendi kişiliğine ait sahip olduğu fikir, kendisini değerlendirme şekli, kendisini nasıl tanıdığı, nasıl gördüğüdür. Benlik saygısı ise bireyin kendisini beğenilmeye ve sevmeye değer görmesidir. Kişi kendisini objektif olarak değerlendirebilmeli, kendisini olduğundan değersiz ya da en değerli, en mükemmel, en üstün görmeden olumlu düşüncelerle kendisini olduğu gibi kabullenebilmeli, kendisini sevmeli, özüne güvenmelidir. Değerlilik, yeterlilik, yapabiliyor olma duyguları benlik saygısının temel öğeleridir.

2.1. GERÇEK VE İDEAL BENLİK

Bireyin, kendisiyle ilgili algıları ve başkalarının birey hakkındaki yargıları gerçek benlik kavramını oluştururken sahip olmak istediği ve amaçladığı özellikler ise ideal benliği oluşturmaktadır.

2.2. BENLİK SAYGISI

Bireyin kendisini beğenilmeye ve sevmeye değer görmesidir. Çocuklar ilkökul yıllarında Erikson'un da vurguladığı gibi başarı, girişkenlik gibi ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar. Bu da çocukların benlik saygısının sadece akademik başarı ile oluştuğu yanılgısını beraberinde getirebilir. Benlik saygısı sadece akademik başarı ile ilişkili değildir. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri çocuğun yapabildikleri ve geliştirmesi

gereken yönleri ile kendisini tanıması ve kendisini sevmeye değer görmesini sağlamak olmalıdır. Bu nedenle öğretmen etkili geri bildirim, tanımlayıcı övgüler, aynalama gibi yöntemler kullanarak çocuğun yetkinliklerini vurgulamalı, geliştirmesi gereken yönlerine dikkat çekmelidir. Bu yolla çocuk kendisini eksiklikleri ile değil yapabildikleri ile tanımlamaya daha yatkın hâle gelir, geliştirmesi gereken yönleri fark eder. Benlik kavramının beğenilip beğenilmemesi benlik saygısı kavramını doğurur. Benlik saygısı, bireyin kendisini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından doğan beğeni durumu olup kendisini değerli bulup bulmadığı ya da ne derece değerli bulunduğunu ifade eden bir kavramdır.

Düşük benlik saygısı olan bireylerde genellikler:

- Yüksek düzeyde kaygı,
- Psikosomatik ve depresif belirtiler,
- Düşük öz güven,
- Diğerlerine bağımlı, utangaç yapı,
- Araştırmacı olmama,
- Daha az yaratıcı ve daha otoriter olma durumları gözlemlenebilir.

Ayrıca, benlik saygısının düşük olması, kişinin kendi durumunu gerçekçi olarak algılamasını ve değiştirilmesi gereken şeyleri değiştirmek için harekete geçme yeteneğini olumsuz etkiler.

Benlik saygısı yüksek olanlar, düşük olanlara göre genellikler:

- Kendilerinden daha hoşnutturlar.
- Güçlü yanlarına, yeteneklerine ve olumlu özelliklerine odaklanırlar.
- Kendine güven, iyimserlik, başarıya isteğine sahiptirler.
- Zorluklardan yılmama gibi olumlu nitelikleri vardır.

Ayrıca yüksek benlik saygısı,

- Okullarda akademik başarı,
- İçsel kontrol, yüksek ailevi kabul,
- Olumlu kendisini çekici bulma duygusu ile ilişkili bulunmuştur.

Olumlu benlik saygısı kişinin tümüyle birey olarak kendisini kabul etmesi, kendine değer vermesi ve güvenmesi olarak tanımlanır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bir kişi, kendisini olumlu olarak değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında kendisini iyi hisseder. Kendine güvenen kişi, zayıf olduğu yönlerde kendisini geliştirmeye çalışır. Çocuğun benlik saygısı gelişiminde koruyucu ve risk faktörleri etkilidir.

Benlik saygısı gelişiminde anne babanın sağ olup olmamaları, üvey anne ya da üvey baba ile büyüme, aile yapısı, ailedeki kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk bulunduğu, ailenin ekonomik durumu, anne babanın eğitim düzeyleri ve mesleklerinin yanı sıra sosyal, çevresel ve kültürel faktörler ile fiziksel görünüşün de rolleri vardır. Çocuğa aşırı eleştirel yaklaşan ailelerde, cinsel ve fiziksel tacize uğrayan çocuklarda, alkolizm ve madde kullanımı olan veya aşırı koruyucu ya da aşırı hoşgörülü davranılan ailelerde düşük benlik saygısı gelişme olasılığı yüksektir. Etkili bir öğrenme ortamı, sosyal duygusal gelişim ve öğrenme fırsatları, koruyucu müdahaleler, sosyal beceri öğretimi gibi fırsatlar çocuğun düşük benlik saygısını geliştirmek için destekleyicidir.

Çocuklarda benlik saygısını geliştirecek önerilerden bazıları:

- Duygularını doğrulamak, duygu odaklı iletişim kurmak,
- Kendisini başkasının gözünden görmesine fırsat vermek,
- Başarılı olduğu alanlarda kendisini denemesi için daha çok fırsat tanımak,
- Gruba ve bireye yeteri kadar ve dengeli şekilde dönüt verme,
- Çocuğa ifade şansı tanınmak olarak ifade edilebilir.

2.3. BİREYSEL FARKLILIKLARA SAYGI DUYMA

İnsanlar arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler ve ortak yönler de çoktur. İnsanlar birbirlerinden;

- Yetenekleri, zekâları, ilgi alanları
- Zihinsel özellikleri
- Sosyo-ekonomik düzeyleri
- Bilgi düzeyleri
- Zayıf ve güçlü yanları
- Tavrı ve değer yargıları
- Öğrenme biçimleri
- Motivasyonları
- Bakış açıları gibi birçok yönden farklılık gösterebilirler.

Kalıtım ve çevre faktörleri bireysel farklılıkları oluşturan temel etkenler arasında sayılabilir. Kalıtım; Bireye anne ve babadan genetik yollarla (genotip) geçen özel yetenek ve özelliklerdir. Cinsiyet, göz rengi, zekâ kapasitesi, fiziksel özellikler, bazı kişilik özellikleri kalıtım yoluyla oluşan bireysel farklılıklara örnek olarak verilebilir. Çevre ise döllenmeden itibaren, insanın içinde yaşadığı ve etkilendiği tüm dış uyarcıların yer aldığı alandır. Çevre doğum öncesi, esnası ve sonrası tüm durumları kapsar. Fiziksel görünüm özellikleri, zekânın kullanım oranı, dil gelişimi, yetiştirme tarzı, eğitim düzeyi, alışkanlıklar, tavırlar ve sosyal davranışlar, çevre etkisiyle gelişen bazı kişilik ve karakter özelliklerine örnek olarak verilebilir.

2.4. EĞİTİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Eğitim, bireyler arasındaki farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde başarılı olabilir. Eğitimde benzerliklere odaklanmak ekonomiktir, kolaylıktır, farklılıklara odaklanmak ise zor ve pahalıdır. Fakat insan doğasının zenginliklerine ancak bu yolla erişilebilir ve toplumda çeşitlilik bu yolla sağlanabilir. Çocuğun farklılıklarının fark edilip, kabul edilip geliştirilmesi onun ruhsal gelişimini ve benlik algısını önemli ölçüde etkilemektedir. Kendisi ile ilgili olumlu duygulara sahip bir çocuğun yaşamını zenginleştirmesi ve düzenlemesi daha kolay olacaktır. Ayrıca farklılıklara saygı duyma hem sosyal ortama hem de kişisel zenginliğe olumlu katkılar sağlamaktadır. Kendisinden farklı yeteneği, kültürü, dili, dini, ırkı olan bireylerin bir arada yaşama becerileri, çağımız insanların kazanması gereken önemli becerilerden biridir.

3. EMPATİ

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru anlamasıdır. Empati; bilişsel empati, duygusal empati ve empatik ilgi olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır. Empatik iletişimin yedi aşamada gerçekleştiği ifade edilmektedir (Synder, 2005):

- **Tanımak:** Empati kurulan kişinin içsel durumunu, duygularını ve düşüncelerini tanımak ya da tanımlamak empatiyle olanaklıdır. Tanımanın temelinde diğer kişinin gereksinimlerinin ve içinde bulunduğu durumun algılanması bulunmaktadır.
- **Sözsüz iletişim unsurlarını gözlemlemek:** Bir kişinin beden duruşuna, yüz ifadelerine, ses tonu ve kullandığı sözcüklere dikkat ederek bu ifadeler anlam verebilmek gerekmektedir. Empati sözsüz olarak doğrudan ve sıcak bir göz temasının kurulması, öne doğru eğilme, kişiye yaklaşma, açık bir beden duruşu, sözel olmayan tüm ifadelerini yakalayarak uyum sağlamayı gerektirir. Sözsüz unsurların anlaşılması, empati kurulan kişinin gizli ya da örtülü olan duygularını ve düşüncelerini ortaya çıkarılmasını da içermektedir.
- **Duyulara yaklaşmak:** Diğer kişinin duygularının ne olduğunu uygun ve doğru bir şekilde tanımlamak ve duygularını açıklamasına yönelik bir yaklaşımda bulunmak gerekmektedir.
- **Sezgileri ve tahminleri yansıtmak:** Diğer kişiyle iletişim kurulduğu sırada, içinde bulunduğu psikolojik durum ve duygular hakkındaki sezgileri ve tahminleri ileterek doğru olup olmadığını değerlendirmek

gerekmektedir.

- **Psikolojik durumu hayal etmek:** Empati kuran kişinin diğer kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumu hakkında hayal gücünü kullanarak hissetmesi gerekmektedir.
- **Rolüne girmek:** Empati kuran kişinin, diğer kişinin rolüne girerek hissettiklerinin ve düşüncelerinin o rol içerisinde iken nasıl olabileceği hakkında bir öngöründe bulunması gerekmektedir.
- **Duygu ve düşünceleri ifade etmek:** Empati kuran kişi sözlü ve sözsüz ifadelerle diğer kişide "Anlaşıldım." duygusunu yaratmalıdır.

Özetle, damdan düşenin hâlinde damdan düşenin anlaması gerekmemektedir. Damdan düşen ne hissediyor, bunu bilmek empati kurmak için yeterli bir beceridir.

4. SOSYAL YAŞAM, İLİŞKİLER VE BECERİLER

Sosyal beceri, sosyal kuralların ve ilişkilerin yaratıldığı, iletildiği ve sözlü ve sözsüz yollarla değiştirildiği başkalarıyla etkileşimi ve iletişimi kolaylaştıran bir yeterliliklerdir. Bu becerileri öğrenme sürecine sosyalleşme denir. Bu tür becerilerin eksikliği sosyal beceri eksikliğine neden olabilir.

Kişiler arası beceriler, başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmak için kullanılan eylemlerdir. Kişiler arası beceriler; boyun eğme, sevgiye karşı nefret, yakınlığa karşı saldırganlık ve kontrole karşı özerklik kategorileriyle ilişkilidir (Leary, 1957). Olumlu kişiler arası beceriler arasında, diğerlerinin yanı sıra ikna, aktif dinleme, anlaşma ve yönetebilme yer alır. Sosyal işlevsellik ile ilgili araştırmalara odaklanan akademik bir disiplin olan sosyal psikoloji; tutum, düşünce ve davranıştaki toplumsal temelli değişiklikler yoluyla kişiler arası becerilerin nasıl öğrenildiğini inceler.

Sosyal becerilerde, bireyin kendisini tanıtmaya biçimi kendisini nasıl hissettiğini etkileyebilir. Bu durum aynı zamanda diğer insanların bireye tepki verme şeklini de etkiler. Birey kendisini dostça tanıtır "bu durum kendisini iyi hissetmesini", "çevresindeki diğer insanların kendilerini daha rahat hissetmelerini" veya "diğer insanların birey ile daha çok vakit geçirebilmesini" sağlayabilir. Bu çerçevede geliştirilmesi gereken sosyal becerilere; paylaşım, iş birliği, dinleme, kişisel alana saygı, göz teması kurmak ve görgü kurallarına uyma (teşekkür ederim, vs.) örnek olarak verilebilir.

5. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE OKUL

Sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesinde okul önemli bir role sahiptir. Okul öncesi dönemde takdir ve minnettar bir bakış açısı geliştirmenin yetişkinliğe kadar kalıcı faydaları vardır. Olumlu ve kaliteli sosyal ve duygusal programların uygulandığı okullardaki genç ergenler (11-13 yaş) daha mutlu, daha iyimser, daha iyi sosyal desteğe sahiplerdir ve okullarından, ailelerinden, toplumlarından, arkadaşlarından ve kendilerinden daha memnundur. Dahası, bu gençler (14-19 yaş arası) hayatlarından daha memnun olur ve içinde buldukları toplumu iyileştirmek için güçlerini olumlu yönde kullanırlar. Ayrıca okul ödevleriyle/hobileriyle daha fazla ilgilenirler ve ders başarıları daha yüksektir. Öte yandan daha az kışkırgan, depresif ve materyalistlerdir.

Sosyal ve duygusal öğrenme temel olarak akademik olmayan (non-academic) veya bilişsel olmayan (non-cognitive) öğrenmelerin ve becerilerin hepsi sosyal ve duygusal öğrenme ve/veya becerisi olarak kabul edilmektedir (Elias, 2003).

Sosyal duygusal gelişim, çocukların ve ergenlerin sosyal ve duygusal gelişiminin çeşitli boyutlarını gerektirir ve araştırmacılar tarafından insani gelişme ve büyümenin merkezinde olduğu kabul edilmektedir [Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (CASEL), 2013]. Sosyal duygusal gelişim, bireyin yaşamında diğer gelişim alanlarına sunduğu katkı açısından önemli olmasının yanında bireyin yaşamına, çevresine ve geleceğine de katkı sunmaktadır. Örneğin, duygusunu kontrol edemeyen bir bireyin matematik dersine katılma becerisi iyi olabilir mi? Ya da merak duygusu olmayan bir öğrencinin, Anadolu Uygarlıkları'nın yaşam tarzlarını öğrendiği

mi yoksa ezberlediği mi düşünülür?

Sosyal duygusal beceriler, bireyin sağlıklı bir gelişim sağlaması için duygusal zekâ, duygu yönetimi/kontrolü, farkındalık, empati, sosyal ilişkileri düzenlemesi gibi becerileri içermektedir.

5.1. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMENİN İŞLEVI

Sosyal duygusal öğrenmenin yararlarını üç temel özelliikle açıklamak mümkündür:

- Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, tutumlarında, ilişkilerinde, akademik performanslarında ve sınıf/okul iklimi algılarında iyileşme,
- Öğrencilerin kaygısında, davranış problemlerinde ve madde kullanımında azalma,
- Öğrencilerin becerilerinde, tutumlarında, toplum yanlısı davranışlarında ve akademik uzun vadeli gelişme.

Birçok bilimsel araştırma; sosyal duygusal öğrenme, bilişsel gelişim ve iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterir. Uluslararası alanda son 10 yılda yapılan akademik araştırmalar, yüksek kaliteli sosyal ve duygusal programların saldırganlığı önemli ölçüde azalttığını ve saldırıyı gerçekleştiren çocuklar arasında sosyal ve duygusal anlayışı artırdığını göstermektedir. Bu tür okul programlarına katılan çocukların, katılmayan çocuklara kıyasla daha nazik, daha iş birlikçi, diğerlerini kapsayıcı, daha az saldırgan ve başkalarına zorbalık yapma olasılığı daha düşüktür. Bu olumlu etkiler yıllarca sürer. Sosyal ve duygusal güçlerin erken gelişimi, anlamlı bir gelecek ve üretken bir toplum için açık bir değere sahiptir. Okullar ve ebeveynler, küçük çocukları daha iyi bir dünyaya katkıda bulunacak ahlaki ve iyi uyum sağlamış yetişkinler hâline getirmek için bir ortaklık içindedir.

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), eğitim ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duygularını yönetmek ve kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için empati kurmak ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları süreçtir. Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin duygularının farkına varma, hedef belirleme, empati kurma, sorumlu kararlar alma gibi gerekli becerilere sahip olmayı ve bunları uygulamayı kapsamaktadır.

5.2. OKULDA SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN YAKLAŞIMLAR;

Okulda sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen üç yaklaşım vardır: Bütün Okul Yaklaşımı, Duygu Koçluğu Modeli, Hayata Dair Mükemmel Beceriler Programı.

Bütün Okul Yaklaşımı: Öğrencilerin sosyal duygusal iyi oluşunu sağlama ve sürdürmeye yönelik bu yaklaşım; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin, ebeveynlerin, bakıcıların, öğrencilerin ve daha geniş toplumun okul kültürüne abone olması ve olumlu okul iklimini desteklemek için birlikte çalışması anlamına gelir.

Duygu Koçluğu: Duyguları dikkate almak ve davranışların arkasındaki motivasyonu, ihtiyacı anlamak için bir çerçeveye sunar. Öğretmenin kendi duygularını dikkate alması ve bu sayede öğrencisini anlaması için bir araçtır. Öğrencilerin davranış sorunlarını azaltma ve önlemede etkili bir yöntemdir. Duyguları, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını öğretmede ve empatiyi geliştirmede etkilidir. Duruma uygun duygusal tepkileri öğretme ve kendi duygularını ifade etme becerisini kazandırmakta yol gösterecek bir ifade biçimidir.

5.3. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE OKULDAKİ SORUN DAVRANIŞLARIN İLİŞKİSİ

Araştırmalar, çocukların sergilediği birçok problem davranışın temelinde sosyal becerilerdeki sınırlılıklar ya da yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır (Fox vd., 2003; Gizir, 2002; Hemmeter vd., 2013).

Çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişiminde yetersizlik gösteren bireylerin, yetişkinlik döneminde hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış problemler sergileme olasılıklarının daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Clegg ve Standen, 1991; Crick vd., 2006; Çelik vd., 2016; Schwartz vd.,

2006). Çocuk ve ergenlerdeki problemlili davranışlar, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri olarak ayrılabilir. Dışsallaştırma davranışları, olumsuz duyguların öfke, saldırganlık şeklinde direkt olarak ötekilere yöneltilmesi olarak tanımlanabilir (Roeser, Eccles ve Strobel, 1998). Kişilerin öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ile ilişkilendirilir (Cole, Zahn-Waxler, Fox, Usher ve Welsh, 1996). İçselleştirme davranışlarında da bunun tersine olumsuz duygular direkt olarak kişinin kendisine yönelir ve endişe, geri çekilme, korku, kaygı ile ilişkilidir (Roeser vd. 1998). Bunun yanında araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili sınırlılık ve yetersizliklerine müdahale edilmediğinde okul döneminde anti-sosyal davranışların artma eğiliminde olduğunu (Davis vd., 2010; Davis vd., 2012; Diken vd., 2010) ve akademik becerilerde başarısızlık gözlemlendiğini de ortaya koymaktadır (Cristóvão vd., 2017; Rakap and Parlak-Rakap, 2011; Waltz, 2013; Zirpoli ve Melloy, 1997). Gelişim dönemlerinin getirisiyle özellikle ortaokul ve sonrasında düzeylerde ortaya çıkan davranış sorunları, öğrencilerin eğitim ve kariyer yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Sosyal ve duygusal beceriler, öğrencilerin madde kullanımı, şiddete eğilimli davranışı, okul terki gibi riskli durumlara karşılaştıklarında koruyucu bir işlev görmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira vd., 2014; Wang vd., 2019). Bu becerilere yeterli ölçüde sahip olan öğrencilerin, söz konusu durumun kendileri ve arkadaşları için oluşturduğu riski daha iyi değerlendirebilmeleri, riskli durumlardan kaçınmaları ve bu tür risklerin tekrar oluşmasını engellemek için gerekli önlemleri almaları beklenmektedir. Sorumluluk bilinci, empati ve duygularını düzenleme becerileri gibi çeşitli beceriler öğrencileri bu tür riskli durumlardan uzak tutmak açısından önleyici bir role bürünmektedir (Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013; Moreira, vd., 2014). Araştırmalar, güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip gençlerin daha yüksek akademik performansa ve daha iyi kariyer fırsatlarına sahip olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2017; Jones, Greenberg ve Crowley, 2015). Buna ek olarak, şiddet veya suç işleme eğilimleri daha düşük, mutlu olma olasılıkları daha yüksek ve genellikle toplumda aktif üyeler olmaya daha istekli olmaktadır (Metzger vd., 2018; OECD, 2021).

Sosyal ve duygusal beceriler açısından düşük seviyede olan öğrencilerin antisosyal davranışlarda bulunma, öğrenme güçlüğü yaşama ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir (Hukkelberg vd., 2019; Wang vd., 2016). Bu durum, eğitimde eşitlik açısından önemli bir sorunu işaret etmektedir ve mevcut dezavantajları artırma potansiyeline sahiptir.

5.4. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE ÖĞRETMEN

Öğretmenliğin giderek daha ilişkisel ve duygusal bileşenlere sahip bir meslek hâline geldiği ifade edilmektedir (Hargreaves, 2000). Öğrenmenin bilişsel yanı kadar duyuşsal boyutunun önem kazandığı ve buna paralel olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki duygu odaklı iletişimlerinin dikkat çektiği bilinmektedir. Sosyal duygusal öğretim stratejileri öğretim programının önemli bir bileşeni hâline geldiğinden sosyal duygusal öğrenme ile ilişkili beceriler öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları arasında yer almalıdır. Öğretim programı ve öğrenme ortamı sosyal duygusal öğrenmeyi desteklediği takdirde öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı şekilde sosyal duygusal becerilerin öğretimine odaklanabilmeleri mümkün olacaktır. Öğretmenler ayrıca model olma ve duygu koçluğu yoluyla da öğrencilerin sosyal duygusal becerileri öğrenmesine destek olabileceklerdir.

Piramit Modeli

Küçük çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik önleyici ve iyileştirici özellikte etkililiği bilimsel araştırmalar tarafından kanıtlanmış birçok strateji, erken müdahale yaklaşımı ve Piramit Modeli gibi çerçeve programlar bulunmaktadır (Dunlap vd., 2006; Harkins, 2013; Ocak ve Arda, 2014). Piramit Modeli, küçük çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve problem davranışlarını önlemeyi amaçlayan bilimsel dayanaklı bir modeldir (Adams, 2012; Fox vd., 2003; Harkins, 2013; Heinze, 2013; Hemmeter vd., 2013). Piramit Modeli, üç aşamanın yer aldığı dört farklı düzeyden oluşmaktadır. Piramitte yer alan aşamalar genelden özele doğru "Evrensel Destek, İkincil Önleme ve Üçüncül Müdahale"

aşamalarıdır.

Evrensel destek aşaması, sadece sosyal-duygusal gelişiminde sınırlılıklar olan ve problem davranış sergileyen çocukları değil, tüm çocukları kapsayacak uygulamaları içermektedir. Tüm çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin amaçlandığı bu aşama, (a) destekleyici ilişkiler ve (b) yüksek kaliteli çevresel destek olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesinde Piramit Modeli, gelişimin desteklenmesi ile buna bağlı becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinde güven temelli ilişkiler oldukça önemlidir. **Güven temelli ilişkiler**, çocukların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını anlamalarına, nasıl tepki vereceklerini öğrenmelerine ve kendi davranışlarının çevreyi nasıl etkilediğini anlamalarına fırsat vermektedir (Altun-Könez, 2017; Fullerton vd., 2009; Lynch ve Simpson, 2010).

Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak için jest yapma, seçenek sunma (Lynch ve Simpson, 2010), beklentisinin ne olduğunu açık bir şekilde belirtme (Algozzine vd., 2010), olumlu davranışları pekiştirme ve teşvik etme gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Meece ve Soderman, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri gülümseyerek selamlamaları, onlarla aynı boy hizasında göz teması kurarak konuşmaları ve güven temelli iletişimi destekleyici dokunuşlarda bulunmaları, çocuklara önemli ve değerli olduklarını hissettirmek için kullanılacak basit stratejilerdendir. Ayrıca öğretmenler, çeşitli sorular sorarak öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyebilir ve ilgi alanları ile gelişimsel özelliklerine göre öğrenme merkezleri oluşturabilirler (Ostrosky ve Meadan, 2010). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla uyarıcı, teşvik edici, katılımlarını artırıcı, yüksek kaliteli ve destekleyici ortamlar gerekmektedir (AltunKönez, 2017; Dominguez vd., 2011; Lynch ve Simpson, 2010). Öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve etkinliklere katılımlarını destekleyen çevresel düzenlemeler yaparlar; onlarla olumlu iletişime geçerler ve etkileşim kurarlar; öğrencilerin konuşma isteklerine olumlu karşılık verirler; uygun davranışlarını betimleyerek pekiştirirler ve davranışla ilgili olumlu geri bildirimlerde bulunurlar; akranları ve diğer yetişkinler ile destekleyici etkileşimler kurmalarını teşvik ederler (Fox vd., 2003; Hemmeter vd., 2008; Hemmeter ve Fox, 2009).

Evrensel destek aşaması güven temelli ilişkiler dışında öğrencileri öğrenmeye teşvik eden yüksek kaliteli ortamları geliştirmeyi, sınıf kurallarını ve davranış beklentilerini öğretmeyi, etkinlikler ve ortamlar arası geçişleri yapılandırmayı, gün içerisinde gerçekleştirilecek etkinlik türleri (ör., öğretmen ve öğrenci merkezli) arasında denge kurmayı, günlük etkinlik ve rutinleri belirlemeyi ve öğretmeyi destekleyen stratejileri içermektedir (AltunKönez, 2017; Lynch ve Simpson, 2010; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Snyder vd., 2011).

İkincil önleme aşaması, Piramit Modeli'nin evrensel aşamasında sağlanan destekleyici olumlu ilişkilere ve yüksek kaliteli çevresel desteğe rağmen, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi bağlamında sorun yaşayan ve problem davranış göstermeye devam eden çocuklara küçük gruplar hâlinde sunulması hedeflenen sosyal-duygusal desteği içermektedir. Bu aşama, sosyal-duygusal gelişimde gecikme riski olan çocuklara birinci aşamada sağlanan yapısal desteklerin yanında sosyal beceri, öz denetim, duygusal farkındalık geliştirme (duyguları anlama ve uygun tepkide bulunma), arkadaşlık becerileri ve problem çözme konusunda küçük gruplar hâlinde öğretimin olduğu birçok farklı öğretim stratejisinden oluşmaktadır (Fox vd., 2011; Meadan ve Jegatheesan, 2010; Ostrosky ve Meadan, 2010). Duyguları anlama ve ifade etme, sosyal-duygusal gelişim ve yeterlilik için hayati öneme sahiptir.

Öğrenme piramidinin üçüncül müdahale aşaması, problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmaya yönelik önleyici stratejilerin birlikte kullanımı ile problem davranışların ortadan kaldırılması (iyileştirici) için bireyselleştirilmiş yoğun müdahaleleri gerektirmektedir (Snyder vd., 2011). Bu bağlamda, çocuk için çocuk ile etkileşim hâlinde olan birden fazla uzmanın katılımı ile olumlu davranış destek planları geliştirilebilir.

5.5. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE AKADEMİK BAŞARI

Okula uyum sağlayabilmek önemli bir sosyal duygusal beceridir. Okulda başarılı bir öğrenci olmak için yapılması gerekenler üzerinden değerlendirilebilir. Sosyal duygusal gelişim bilişsel gelişimi destekler:

Görevlerde ısrar etme, yeni yaklaşımlar deneme ve aksiliklerle başa çıkma konuları akademik becerileri destekleyen önemli başlıklardır.

Sosyal-duygusal gelişim bilişsel gelişimi destekler.



Resim1: Örnek bir kavram haritası

Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için okul kurallarına uyum göstermesi, kendisinden beklenenleri anlayabilmesi, akranları ile etkileşim kurabilmesi ve gerektiğinde iş birliği yapabilmesi, karşılaştığı güçlükleri aşabilmesi için dirençli olması ve okul hayatı ile okul dışı hayatını dengeleyebilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla başarılı bir öğrenci olmak için akademik becerilere sahip olmak ancak kısmen anlamlı olmakta, akademik beceriler sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmedikçe öğrencinin bütüncül bir gelişim göstermesi zorlaşmaktadır (Carter, 2016). Ek olarak, eğitim programlarında ister açıkça isterse örtük ifade edilsin sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi desteklenmeden öğrencilere istenen davranışları tam anlamıyla kazandırma imkânı bulunmamaktadır.

Sosyal duygusal beceriler öğrenmeyi ve akademik becerileri nasıl etkilemektedir?

- Öğrenmeye engel olabilecek davranışları azaltır.
- Öğrenci-öğretmen-eğitimci ilişkisini güçlendirir.
- Yürütücü işlevleri destekler.
- Yaşayarak öğrenmeyi destekler.
- Konuların daha iyi anlaşılmasını destekler.

Bireyin etkin bir şekilde öğrenerek elde ettiği kazanımları hayatında kullanabilmesi için sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmesi önemlidir. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile birlikte dolaylı olarak akademik başarıları ve okulda kurdukları sosyal etkileşimleri üzerinde etkilidir.

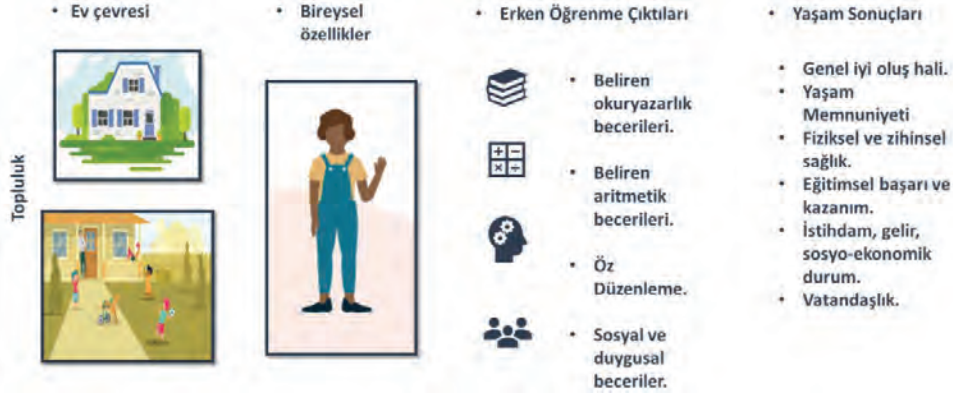
Sosyal ve duygusal beceriler eğitiminin çocukları okul yaşamına hazırlama ve onların akademik başarısını artırmadaki önemi giderek daha çok vurgulanmaktadır (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018).

Araştırmacılar sosyal ve duygusal becerilerin öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkilediğini belirtmektedir (CASEL, 2008). Örneğin McCollow ve Hoffman (2019), öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir gecikme yaşandığında bu gecikmeden tüm bilişsel becerilerin de olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Akademik performans ve okul başarısı için azim, öz kontrol, sorumluluk, merak ve duygusal istikrar gibi birtakım sosyal ve duygusal beceriler, okul ortamına etkin katılım ve okuldaki performans için çok önemli bir ön koşuldur (OECD, 2018).

Araştırmalar, çevresi ile iletişim kuramayan, duygularını ifade etmekte zorlanan, empati yeteneği ve karar alma mekanizması yetersiz olan çocukların bilişsel yönden gelişmeleri ve buldukları ortama uyum sağlamlarının güç olduğunu göstermektedir (Horan, 2020). Benzer şekilde, sosyal ve duygusal açıdan yetersiz gelişim gösteren öğrencilerin bu becerilerinde eksiklikler telafi edilmediğinde akademik başarılarının düşebileceği, iyilik hâllerinin olumsuz etkilenebileceği ve sınıfa da yeterince uyum sağlayamayacakları vurgulanmaktadır (McCollow ve Hoffman, 2019). Ayrıca sosyal ve duygusal becerilerin yetersizliği

durumunda öğrenmelerin kalıcı olması da güçleşmektedir (Ashdown ve Bernard, 2012). Bu doğrultuda, sosyal ve duygusal becerilerin eğitimdeki rolünün önemli olduğu açıktır.

Ülkeler, erken çocukluğa odaklanan ülkeler arası bir çalışmayı kavramsallaştırdı



Resim 2: Erken çocuklukta beklenen sosyal duygusal gelişim kavramları

Günümüz öğrencilerinin belirsiz bir geleceğe adapte olabilmeleri, farklı geçmişlere sahip insanlarla iş birliği yapabilmeleri, sorunları iş birliği içinde çözebilmeleri ve yeni zorluklara yenilikçi çözümler üretebilmeleri gerekecektir (Cristovao, Candeias ve Verdasca, 2020; Dymnicki, Sambolt ve Kidron, 2013). Sosyal ve duygusal beceriler, çocukların öz güven, güven ve empati kapasitelerinin yanı sıra dil becerileri ile de ilişkilidir (Beck vd., 2011; Ertanir, Kaiser-Kratzmann ve Sachse, 2020). Sosyal ve duygusal becerilerin gelişmiş olması; akademik, duygusal ve sosyal gelişimin bütüncül bir göstergesidir.

5.6. SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM VE AİLENİN ROLÜ

Aile, çocuğun gelişiminde en temel bileşendir. Çocuklar ilk beş yıllarında dört ana gelişim alanında hızla büyür ve gelişirler. Bu alanlar, motor (fiziksel), iletişim ve dil, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardır. Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların kim olduklarını, ne hissettiklerini ve başkalarıyla etkileşime girerken ne beklentileri gerektiğini nasıl anlamaya başladıkları anlamına gelir.

Olumlu sosyal ve duygusal gelişim önemlidir. Bu gelişim, çocuğun kendine güvenini, empatisini, anlamlı ve kalıcı arkadaşlıklar ve ortaklıklar geliştirme yeteneğini ve etrafındakiler için önem ve değer duygusunu etkiler. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, diğer tüm gelişim alanlarını da etkiler.

Ebeveynler ve çocuğa bakan kişiler, çocukları için en tutarlı ilişkileri sundukları için sosyal/duygusal gelişimde en büyük rolü oynarlar. Aile üyeleri, öğretmenler ve diğer yetişkinlerle olan tutarlı deneyimler, çocukların ilişkileri öğrenmelerine ve öngörülebilir etkileşimlerde duyguları keşfetmelerine yardımcı olur.

Ailedeki bireylerin birbirleriyle ilişkileri bu becerilerin kazandırılmasında model olmaktadır. En iyi örneği ailenin duygu düzenleme becerilerinde görmekteyiz: Morris, Silk, Steinberg, Myers, Robinson (2007), aile bağlamının duyguların düzenlenmesinde üç önemli şekilde etkilediğini tartışmaktadır. İlk olarak çocuklar duygu düzenlemeyi gözlem yoluyla öğrenirler. İkincisi, duyguların sosyalleşmesiyle ilgili özel ebeveynlik uygulamaları ve davranışları duygu düzenlemeyi etkiler. Üçüncüsü, duygu düzenleme bağlanma ilişkisinin kalitesi, ebeveynlik stilleri, aile ifadesi ve evlilik ilişkisinin duygusal kalitesinde yansıtıldığı gibi, ailenin duygusal ikliminden etkilenir.

Okul ile birlikte hareket etmek ise çok önemlidir. Neler yapılabilir? Ailelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini beslemeleri için, çocuğun yaşına bağlı olarak her gün aşağıdaki gibi kaliteli etkileşimlerde bulunmaları önemlidir:

- Sevecen ve besleyici olmak: Bebeğe/yürümeye başlayan çocuğa/çocuğa sarılmak, çocuğu rahatlatmak, onunla konuşmak ve ona şarkı söylemek,

- “cee eee” gibi oyunlar oynanarak “al-ver” ilişkilerinde çocuğun sevinç yaşamasına yardımcı olmak,
- Yeni yürümeye başlayan çocuğa duyarlı bakım sağlamak ve uygulamalı yardım sağlamaya devam ederken çocuğun yeni beceriler geliştirmesine izin vermek,
- Çocuğun gelişen becerilerini desteklemek, çocuğa yardım etmek ancak daha uzun sürse veya dağınık olsa bile her şeyi çocuk için yapmamak.
- Sıra almak, dinlemek ve çatışmayı çözmek gibi sosyal ve duygusal becerileri çocuğa öğretmek.

12



MODÜL 12

BİLİŞSEL DÜŞÜNME BECERİLERİ



BÖLÜM 1

1. YARATICILIK

Bir ürün yeni ve uygun olduğunda yaratıcı ürün olarak kabul edilir. Bu iki ölçüt yaratıcılık için zorunludur. Yeni bir ürün orijinaldir veya sıra dışıdır ve tahminlerin ötesinde bir üretilmiştir. Ürünlerin yenilik düzeyleri değişebilir. Yeni düşünceler ve ürünler eskilerden her zaman beslenirler. Hatta en orijinal ürünler diğerlerinden esinlenmelerle inşa edilebilirler. Bazı ürünler önceki çalışmalardan çok az farklılaşırken diğerleri büyük sapmalar ortaya koyabilirler. Bir ürünün yaratıcılık düzeyi ile yenilik düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu önermeye göre en yaratıcı ürünlerin en yeni ürünler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak bu sonuç tam doğru değildir. Bir ürün ne kadar yeni ise o kadar da yaratıcıdır önermesi kolaylıkla yanlışlanabilir çünkü yaratıcılığın zorunlu ikinci bileşeni olan uygunluğun da karşılanması gereklidir.

Uygunluk ölçütünü karşılamayan en yeni ürünler bile yaratıcı kabul edilemez. Yeni bir ürün insanlığın çok büyük bir sorununu çözebilir. Telefonun icadı insanların en büyük sorunlarından biri olan haberleşme sorununa çok büyük bir çözüm olmuştur. Telefonun kullanım veya yararlılık değeri en az yenilik değeri kadar yüksektir. Bu nedenle telefonun icadı büyük bir buluş ve yüksek yaratıcılık düzeyi olarak kabul edilir. Uçak, tren, otomobil, televizyon, bilgisayar, internet gibi icatlar da aynı düzeyde yaratıcılığa sahiptir.

Yalnızca yenilik veya yalnızca uygunluk bir ürünü yaratıcı yapmak için yeterli değildir. Bir ürün çok orijinal olabilir ancak yaratıcı olmayabilir. On tekerli bir bisiklet icat edebilirsiniz. Bisikletin direksiyonu önde değil arkada olabilir. Bu hâliyle bisiklet diğer bisikletlerden çok farklı olması nedeniyle çok orijinal veya yeni kabul edilebilir ancak kimin işine yarayabilir, bu bisiklete kim değer verebilir veya bu bisiklet hangi sorunun bir çözümü olabilir? Öyleyse yeni ürün birilerinin işine yaramalı, bir ihtiyacı karşılamalı, kullanım değeri ortaya koymalı ya da yeni fikirlerin veya ürünlerin ortaya çıkışına ilham kaynağı olmalıdır. *Son derece orijinal ancak tamamen yararsız veya kullanışsız bir fikir veya ürün yalnızca saçma olarak değerlendirilir. Çok yararlı ancak sıfır orijinalliğe sahip bir ürün ise sadece kopyadır ve yaratıcı olduğu düşünülemez.*

Her iki kavramı da tanımlarken referans noktası yine ürün olacaktır. Çünkü ürün, yaratıcılığın ve yaratıcı davranışın somut göstergesidir. Aksi hâlde yalnızca potansiyelden bahsedilebilir ki bu yalnızca bir olasılıktır. Öyleyse yaratıcı birey, yaratıcı ürünler geliştiren veya yaratıcı fikirler üreten kişi; yaratıcılık ise yaratıcı fikir üretme süreci olarak tanımlanabilir.

1.1. YARATICILIK VE ZEKÂ

Yaratıcılık ve zekâ çok farklı düşünme süreçlerini ve becerilerini kapsayabilir ancak zekâ her türlü yaratıcılık için de az ya da çok gereklidir. Zekânın gereklilik derecesi yaratıcılık alanlarına bağlıdır. Örneğin yaratıcı bir ressam olmak için çok yüksek zekâ düzeyi gerekli değildir ancak Nobel Ödülü kazanan bir fizikçi olmak için yüksek zekâ düzeyi ön koşuldur.

Yaratıcılık yeni ve yararlı ürün geliştirmek olarak zekâ ise öğrenme, problem çözme ve uyum olarak tanımlanırsa iki yapı arasında bir ilişki olduğu da tereddüt edilmeden iddia edilebilir. Çünkü yeni ve yararlı ürün geliştirmek, önemli bir problemi çözme sürecidir ve ancak öğrenme ile oluşur. Ürünün yararlılık ve yenilik özelliklerini değerlendirmek ve toplumsal ihtiyacı belirlemek gibi bazı düşünme becerileri de zekâ ile doğrudan ilişkilidir.

Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki genel olarak eşik kuramı ile açıklanmıştır. Eşik kuramına göre bireyin yaratıcı olabilmesi için belirli bir zekâ düzeyine sahip olması gerekmektedir. Bireyin zekâ düzeyi yaratıcılık için gerekli olan eşik değerini geçmelidir. Bazı bilimsel araştırmalarda 120 IQ puanının yaratıcılık için gerekli olduğu bulunmuştur ki bu değer yaratıcılık için zekânın eşik değeri olarak kabul görmüştür (100 IQ puanı ortalamayı göstermektedir). Eşik kuramını test etmek amacıyla birtakım araştırmalar da yürütülmüştür. Bu araştırmalarda 120 IQ puanına kadar zekâ ve yaratıcılık arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, zekâ düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmıştır. Ancak 120 IQ puanından sonra yaratıcılık

ve zekâ arasındaki ilişki neredeyse kaybolmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak şu sonuca ulaşılabilir: En yaratıcı olmak için en yüksek zekâ düzeyine sahip olmak gerekli değildir.

1.2. YARATICILIK VE MITLER

Yaratıcılık hakkındaki toplumsal inanışlar bazen o denli değişmeye başlar ki bunlar birer gerçek olmaktan çıkıp tamamen söylencelere (mitlere) dönüşür. Yaratıcılık hakkında doğru bilinen şey gerçekte doğru olmayabilir veya kısmen doğru olabilir. Yaratıcılık mitleri yalnızca yanlış değil aynı zamanda tehlikeli de olabilirler çünkü mitler bireyleri yaratıcı olunamayacağına inandırarak yaratıcı kişilerin cezalandırılmasına, yaratıcı olmayanların ödüllendirilmesine ve yaratıcılığın yanlış kanallarda aranmasına neden olurlar. Birey biraz şizofrenik, depresif, çocuksu veya aykırı değil ise yaratıcı karakter imajına uymayacağına inanılır. Bu nedenle bazıları yaratıcılığı hep aykırılıkla sınırlandırarak aykırılıkta ararlar.

Mit 1: *Yaratıcılık Bir Bilinmezdir.* Bu mite göre yaratıcılık insanın gizemli bir yanı, kutsal bir hediye ve öngörülemez bir ilhamdır ve bu nedenle hiçbir zaman bilinmemekte ve anlaşılmamaktadır. Eğer yaratıcılık gizemli ise ölçülmesi ve öğretilmesi de olası değildir.

Mit 2: *Yaratıcılık Bilinç Dışıdır.* Freud'un psikanalist yaklaşımından beslenen bu mite göre yaratıcılık bireyin bilinçli eylemi olmaktan çok bilinçsizlik mekanizmalarının bazen de bilinçaltının doğurduğu bir gerçektir. Yaratıcılık ile bireyin bilinç dışında olma durumu arasında doğrudan bir bağlantı oluşturulur. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında birey pasif, bilinç dışı olma durumu ise aktif rol oynar. Bilinç dışı olma durumu bireyde ani aydınlanmalara veya içgörü denilen "aha" deneyimlerine neden olarak yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık bireyin bilinçli eylemleri ve davranışları ile ortaya çıkar düşüncesidir. Yaratıcı üretken bireylerin ve dehaların yaşamları incelendiğinde buluşlarının bir kısmında "aha" deneyimi yaşamış olsalar da çoğunun buluşlarının arkasında uzun yılları kapsayan bilinçli çalışmalar yatmaktadır. Yaratıcı fikir ansızın ortaya çıkabilir. Örneğin duş alırken, araba kullanırken veya doğada yürüyüş yaparken bilinçaltında oluşan fikir "aha" tecrübesiyle keşfedilebilir. Öte yandan bilimsel araştırmalar yaratıcılığın oluşumunda bilinç dışı olma durumunun değil, bireyin bilinçli eylemlerinin daha etkili olduğunu desteklemektedir. Bu durumda yaratıcılığın bireyin bilinçli eylemlerine dayandığı ama zaman zaman bilinçaltından beslendiği de söylenebilir.

Mit 3: *Her Yaratıcı Biraz Delidir!* Dehalk ile delilik arasında bir bağlantı olduğu fikri eski çağlara kadar dayanmaktadır. Biyografik araştırmalarda deli-deha örnekleri sıklıkla görülmektedir. Ancak bu örneklerin deli değil, bazı ruh sağlığı sorunları yaşadıkları ve birçoğunun da yüzyılımız hastalığı olan depresyondan ve alkolizmden etkilendikleri bilinmektedir. Ruh sağlığı bozukluğu çeşitli şekillerde Newton, Darwin, Freud, Kafka, Van Gogh, Dostoevsky, Hugo, Sartre ve Twain gibi pek çok dehanın yaşamında izler bırakmıştır. Bu bozukluklar arasında depresyon, kişilik bozukluğu, paranoya ve psikopati gibi sorunlar görülmektedir. Delilik ve dehalk arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar derlenecek olursa bazı önemli sonuçlara ulaşılabilir. Öncelikle psikopatolojinin dehalar arasında görülme sıklığı normal insanlar arasında görülme sıklığından daha yüksektir. Dehalk ne kadar yüksek ise bu belirtilerin görülme olasılıkları da o kadar yüksek olabilmektedir. Ancak bu durumda bile psikopatoloji delilik sınırına ulaşmamaktadır. Sonuç olarak dehaların bazılarında ruh sağlığı sorunlarının olduğu ancak bunların delilik sınırları içine girmediği ve dehaların yaşadıkları ruhsal sorunların bütün yaratıcı bireylere genellenemeyeceği söylenebilir.

Mit 4: *Yaratıcılık Öğretilemez.* Yaratıcılığın bireyde doğuştan var olduğuna inanan kişiler yaratıcılığın öğretilmeyeceğine de inanırlar. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık değişen, esnek ve öğretilen bir yetenektir. Çocuklarda ve gençlerde yaratıcılığı geliştirmek amacıyla pek çok model, teknik ve eğitim uygulamalarını kapsayan programlar geliştirilmiştir. Bu programların çocukların ve gençlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri deneysel yöntemlerle araştırılmıştır. Bu tür araştırmalarda yaratıcı düşünmenin, gelişebilen ve eğitimle geliştirilebilen bir yetenek olduğunu göstermiştir.

1.3. YARATICI KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ

Yaratıcılığı olumlu etkileyen çok sayıda bireysel özellik bulunmaktadır. Ancak yaratıcılık bireysel özellikler ile açıklanmaya çalışılırken yalnızca bireyin bilişsel becerilerine indirgenmesi yanıltıcıdır. Aksine yaratıcılık bireyin bütün yaşamında araştırılmalıdır. Yaratıcılık bireyin algılarında, kişiliğinde, sosyal ilişkilerinde, iş alışkanlıklarında, düşünme ve dünyayı algılama biçiminde yatmaktadır. Yaratıcı bireylerin ortak özellikleri yalnızca olumlu özellikler olarak da düşünülmemelidir. Bu kişilerin sosyal ortamlarda ve toplumun genelinde kabul görmeyen ve rahatsızlık yaratan olumsuz özellikleri de bulunmaktadır.

Bilişsel Özellikler: Yaratıcı kişilerin en önemli özellikleri orijinal, sıra dışı, mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin çok yüksek olmasıdır. Yaratıcılık araştırmacılarına göre yaratıcı kişiler yüksek zekâ düzeyine sahiptirler ancak yaratıcı olmaları için normların üstündeki zekâ düzeyi yeterlidir.

Yaratıcı kişiler birbirleri ile çelişen fikirler arasında uzlaşma bulma becerisine sahiptirler. Bu nedenle yaratıcı kişilerde analogik, zıtlıklara dayanarak, diyalektik ve metaforik düşünme becerilerinin son derece gelişmiş olduğu görülür.

Yaratıcı bireyler karar almada ve yargılamada esnek ve bağımsız düşünürler ve davranırlar. Sorunları ve yeni fikirleri kendi standartları ile değerlendirme eğilimleri vardır ve bunu gerçekleştirmede oldukça yeteneklidirler. Gerektiğinde yargılamalarında başkalarının onayına ihtiyaç duymazlar.

Sıra dışı düşünme becerilerinin yanı sıra mantıksal ve eleştirel düşüncelerinin de yüksek olması yaratıcı bireyleri diğer bireylerden ayıran temel bir özelliktir. Çoğu zaman yaratıcılık ile mantıksallığın ve eleştirinin birbirlerinin karşısı olduğu ve yaratıcı bireylerin mantık dışı oldukları düşünülür. Aksine, bireyin yaratıcı çözümler üretebilmesi için önemli fikirleri mantıksal yollarla belirlemesi, potansiyeli olan çözümleri ve kendi ürettiği fikirleri belirli kriterler kullanarak değerlendirmesi gerekmektedir.

Yaratıcı kişileri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerinden biri de hayal güçlerinin çok yüksek olmasıdır. Görmedikleri şeyleri zihinlerinde resmedebilirler, soyut düşünceleri zihinlerinde somutlaştırabilirler. Özellikle görsel ve uzamsal alanlarda yaratıcı olan kişiler objeleri zihinde döndürme, dönüştürme ve başka objelere benzetme becerilerinde çok iyidirler.

Kişilik Özellikleri: Araştırmalarda yaratıcı bireylerin sıra dışı, hayalci, esnek, konuşmada akıcı, enerjik, üretken, sanatsal, duygusal, gelenek dışı ve zengin ilgi alanlarına sahip olma eğilimleri gösterdikleri saptanmıştır.

Yaratıcılık bilinci yaratıcı kişilerde görülen en önemli ve en yaygın özelliklerden biridir. Yaratıcı birey kendi yaratıcılığının farkındadır, nasıl yaratıcı olacağını ve hangi ürünlerin toplumda yaratıcı etkiler yaratacağını bilir. Yaratıcı kişiler yaratıcı olmayı severler ve çalışmalarında sıra dışılık, yenilik üretmek ve yaratıcı olmak onlar için birincil öneme sahiptir.

Yaratıcı birey bağımsız düşünebilen, öz güvene sahip ve zaman zaman risk alabilen bir kişiliğe sahiptir. Yaratıcı kişinin yeri ve zamanı geldiğinde alışılmış, kabul görene, geleneğe, kurala ve güce karşı ayakta durabilen; tabuları ve yanlışları sarsan, değişim yaratan davranışları vardır. Yaratıcı kişi bu tür eleştirilere ve daha radikal toplumsal tepkilere karşın yenilik üretmeye ve yaratmaya devam ederek riski yaşamının bir parçası yapar.

Yaratıcılık merakla ortaya çıkar. Yaratıcı kişilerin de çocukça merakları olabilir. Meraklı ve yaratıcı bireyin yeniliğe, karmaşıklığa ve gizemli olana karşı bir eğilimi vardır. Bu karmaşıklık yaratıcı bireyin kendi karmaşıklığını da yansıtabilir.

Yaratıcı kişiler bir yenilik ile karşılaştıklarında heyecan ve ilgi gösterirler. Daha az yaratıcı kişiler ise aynı durumda şüpheli davranış gösterebilirler.

Yaratıcı kişilerin ileri derecede öz denetim ve öz düzenleme becerileri vardır. Öyle ki bu kişiler başkalarının koydukları kuralları takip etmek yerine, kendi kurallarını ortaya koyarlar. Çoğu zaman içe dönük ve kendi içlerinde meşgul olmalarına karşın çevrelerindeki insanları önemli derecede etkileyebildikleri söylenebilir. Yaratıcı kişiliklerle daha az özdeşleştirilen diğer bazı özellikler de bulunmaktadır. Bunlar arasında belirsizliğe

karşı toleranslı ve çok geniş yelpazede ilgiye sahip olmaları; fikirlerle âdeta oynamaları, duyguda derin, düşüncelerde sezgisel ve davranışta gelenek dışı olmaları; öz eleştiri ile öz güven arasında çatışmaya düşmeleri söylenebilir.

1.4. YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLMESİ

Önceleri yaratıcılığın kalıtsal bir yetenek olduğu ve bu nedenle yaşamla değişmeyeceği kabul görmüştür. Yirminci yüzyılda yaratıcılık üzerine yapılan bilimsel araştırmaların çoğalmas ve yaratıcılık eğitimlerinin olumlu sonuçlar vermesi nedeniyle bu yanlış algı zamanla kaybolmaya başlamıştır. Yaratıcılığın öğretilebilir ve geliştirilebilir olmasının bilincine varılması önemli sonuçlar doğurmuştur.

Yaratıcılığın gelişimini etkileyen faktörleri bilişsel, duygusal, tutumsal, kişiler arası ve çevresel bileşenler olmak üzere beş kategoride ele alabiliriz. Tutum, çevre, kişilik ve beceri gibi unsurlardan oluşan bu bileşenler değiştirilebilir olmaları nedeniyle yaratıcılık da önemli derecede geliştirilebilir.

Bilişsel Boyutlar: Bilişsel bileşenler zihinsel becerilerin kullanımı ile ilgili bilgi işlem süreçlerinden oluşmaktadır. Bilgi işlem süreçleri bilişsel becerileri, transfer işlemlerini, bilgi depolarını ve daha genel olarak problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Bütün bu bileşenler ve bileşenlere ilişkin alt beceriler geliştirilerek yaratıcılığın bilişsel boyutları kısmen de olsa geliştirilebilir.

Yaratıcı fikir üretme sürecinde özellikle bazı düşünme becerileri ve stratejileri etkili olmaktadır. Yaratıcı süreç stratejilerinin ve tekniklerinin kullanımları bireylere öğretilerek yaratıcılıkları geliştirilebilir. Lateral düşünme, beyin fırtınası, analogik düşünme, zıtlıklarla düşünme, seçici düşünme, problem tanılama, problemi yeniden tanımlama ve çoğul düşünme stratejileri yaratıcılığı geliştirmek için sık sık kullanılmaktadır.

Yaratıcılığın oluşumunda çoğu zaman belleğin rolü azımsanır. Oysa işleme belleğinin ve uzun süreli belleğin yaratıcı süreçte çok etkili oldukları bilinmektedir. Örneğin uzmanlar, daha az tecrübeli kişilere göre daha iyi işleme belleğine ve uzun süreli bellek becerilerine sahiptirler. Bu nedendir ki uzmanlar çıraklara göre problem çözme sürecinde daha hızlı ve daha etkili bağlantılar kurarak daha yaratıcı çözümlere ulaşırlar. Bellek becerilerinin iyi olması, yaratıcı süreçte gerekli olan bilgilerin kolaylıkla çağrılmasına yardımcı olarak bilgiler arası bağlantıları kolaylaştırmaktadır. Buna paralel olarak genel bilginin de yaratıcı süreçte önemli olduğu ve bu tür bilginin bellekte depolandığı unutulmamalıdır. Yaratıcı kişilerin disiplinler arası bağlantılar kurarak yaratıcı çözümler ürettikleri bilinmektedir. Bu tür bağlantıların oluşabilmesi için disiplinler arası bilginin bellekte birbirlerini çağrıştırmaları da gerekmektedir.

Duygusal Boyutlar: Yaratıcı süreçte duygular da çok önemlidir çünkü yaratıcılığın kişisel anlamları bulunmaktadır. Yaratıcılık ile içsel motivasyonun ilişkili olduğunu bilinmektedir. Birey ne kadar içsel olarak güdülenmiş ise o kadar yaratıcı olabilmektedir. Dışsal motivasyonun ise yaratıcılığı olumlu mu yoksa olumsuz mu desteklediği bilimsel araştırmalarda çok önemli yer edinmiştir ancak bu konuda kesin bir sonuç elde edilmemiştir. Kimi araştırmalarda dışsal motivasyon yaratıcılığı artırırken kimi araştırmalarda azalttığı görülmüştür.

Merak, kaygı ile de etkileşime girerek bir davranışın oluşumunu veya bu davranıştan kaçınılmasını belirleyebilmektedir. Merak, yaratıcılık için önemlidir çünkü keşfetme ilgisi daha fazla bilgi ve tecrübenin kazanılmasına, problem bulma sürecinin daha etkin yürütülmesine yardımcı olur. Merak eden kişi sorularına yanıtlar arar ve ulaştığı her yanıt veya keşif onu yeni sorular üretmeye ve yeni keşifler bulmaya yönlendirir.

Tutumsal Boyutlar: Tutumlar, yaratıcılığı engelleyebileceği gibi yaratıcı süreci besleyebilir de. Bireyin yaratıcılık hakkındaki tutumları özellikle yaratıcılık hakkındaki öz yeterlik algısı yaratıcı başarının psikolojik temelini oluşturabilir. Yaratıcılıkla ilgili öz yeterlik algısı bireyin yaratıcılığı hakkında yapılan övgüler ve olumlu dönütlerle ve olumsuz ifadelerden kaçınılarak artırılabilir. Bireyin performansı hakkında sürekli olarak olumsuz geri bildirim verilmesi yaratıcı olma eğilimini düşürebilir. Model alma ve mentör de yaratıcı öz yeterliği artırabilir.

Kişiler Arası Boyutlar: Yaratıcı fikri pazarlama yeteneği yaratıcılıkta önemli bir niteliktir. Öğrencilerin geliştirdikleri yaratıcı ürünleri başka kişiler ile paylaşmaları ve karşılığında geri bildirim almaları, kendi

yaratıcılıklarına uygun hedef kitleyi seçme ve bu kitleyi ikna etme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olur.

Başka bireylerle beraber çalışmak, yaratıcılığı iki yönlü etkileyebilir. Grupta yeteri kadar özgürlüğün olmaması, grup üyelerinin aşırı eleştirel olmaları ve grubun amaçlarının muğlak olması yeni fikirlerin üretimini bloke eder. Grup üyeleri sosyal olarak rahat olduklarında, üyelerin performans standartları açık olduğunda ve grup görevleri bireysel olarak anlamlı olduğunda grup çalışmaları hem takım yaratıcılığını hem de bireysel yaratıcılığı artırır.

Çevresel Boyutlar: Çevrenin yaratıcılığı destekleyen anahtar özellikleri; tolerans, ılımlılık, pozitif beklentiler ve kaynakların zenginliğidir. Kuşkusuz sosyal beklentiler insan davranışının en önemli belirleyicilerinden biridir.

Yaratıcı eserlerin ortaya çıkması kaynakların zenginliği ile de yakından ilişkilidir. Bu nedenle çevre yaratıcı düşüncüyü tetikleyen kaynaklarla donatılmalıdır. Laboratuvarı olmayan bir bilim insanı, atölyesi olmayan bir sanatçı, kütüphanesi olmayan bir psikolog kaynak zenginliği olanlara göre daha düşük yaratıcı başarı olasılığına sahiptir.

Yaratıcı çevre, farklı ve sıra dışı fikirlere karşı toleranslıdır. İnsanlar kendilerini güvende hissettikleri kadar olağan dışı olabilirler. Bireyler geleneklerin ve sosyal beklentilerin dışında düşündüklerinde cesaretlendirilmeli, kültürel sınırları zorladıklarında eleştirilmemelidirler. Bununla beraber çevre makul riskleri almaya da hoşgörü göstermelidir. Risk korkusu yeni fikir üretilse bile hayata geçirilmesini engeller.

1.5. YARATICILIĞI ENGELLEYEN ETKENLER

Her insan yüksek yaratıcı potansiyeli ile doğmayabilir ancak yaratıcılığını artırabilir. Alışkanlıklar, kurallar, korkular, baskıcı çevre ve geçmişte edinilen tecrübeler bile zaman zaman yaratıcı düşünmeyi engelleyebilir. Bu gibi etmenlerden etkilenen insanlar çoğu zaman yaratıcılıklarını kullanmayı tercih bile etmezler. Bundan dolayı yaratıcılığı engelleyen unsurlar, bireysel unsurlar ve bireyin dışındaki unsurlar olarak ikiye ayrılır. Diğer bir deyişle, yaratıcılığın ortaya çıkışı yalnızca bireye değil, bireyin yaşadığı çevreye de bağlıdır. Hatta insan, kendi iradesinin ve çevrenin izin verdiği derecede yaratıcı olabilir denildiğinde çok iddialı bir tez ortaya atılmış olur. Algısal, duygusal ve kültürel bariyerler, alışkanlıklar, kurallar ve gelenekler yaratıcılığı engelleyen yaygın etmenlerdir. Ancak bu etmenler tamamen bariyer olarak da düşünülmemelidir çünkü tecrübe ve kültür gibi bazı etmenler yaratıcılık sürecine hem ket vurabilir hem de destek olabilir. Örneğin tecrübe olmadan yaratıcılık olmaz.

Tecrübeler ve Bilgi: Yaratıcılığın en gerekli koşulları bilgi ve tecrübedir. Basit makinelerin çalışma mekanizmalarını bilmeyen birinin karmaşık bir makine icat etmesi beklenmez. Ancak tecrübe ve bilgi iki tarafı keskin kılıç gibidir. Yaşama edinilen tecrübeler bazen yaratıcı fikir üretmeyi engelleyebilirler.

Tecrübenin ve bilginin yaratıcılığı engellemesi, öğrenmeye dayalı olarak gerçekleşir. İnsan yeni bir durumla karşılaştığında o duruma ilişkin bilgiyi, nesneyi veya olayları bildiği veya geçmişte öğrendiği şekilde algılar. Çoğu kişi geçmişte edindiği algıyı kolaylıkla değiştirip yeni ilişkiler, anlamlar üretemez. Tecrübe bireyi âdeta bildiklerinin içine hapsederek yeni fikir üretilmesini engelleyebilir. Bu şekilde insanın nesnelere yalnızca belirli şekillerde görmesi zihinsel ket veya algısal ket olarak da adlandırılmaktadır. Zihinsel ketler nedeniyle nesnelere yalnızca oldukları gibi olağan özellikleri ile görülür, olağan dışı anlamlar oluşturulamaz. Zihinsel ketler, geliştirilen fikirler için bir yapı veya yol dayatarak hayal zenginliğini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır. Araştırmacılar buna yapılandırılmış hayal de demektedirler.

Alışkanlıklar: İnsan, alışkanlıklardan oluşan bir canlıdır. Doğumla beraber öğrenmeye ve alışkanlık edinmeye başlar. Kimi alışkanlıklar bireye yaşamında yardımcı olurken kimileri bireyin temel başarısızlık nedenleridir. Düşünme ve davranış biçimi yaşamla edinilmeye başlar. Çoğu insanın yeniliklere, sıra dışılıklara ve aykırılıklara karşı belirli davranış ve düşünme eğilimleri vardır. Kimileri hep eleştirel kimileri ise hep hoşgörülü olur. Yaşamla beraber rutinler edinir, bazı şeylerin nasıl olabileceği veya nasıl olamayacağı konusunda tutumlar geliştirilir. Yaşamla edinilen bu öğrenmelerin ve tutumların dışına çıkarak farklı bakış

açıları ile dünyayı görmek, farklı bakış açılarını kabullenmek ve yaratıcı fikir üretmek zamanla daha da zorlaşır.

Kurallar: Toplumlar; bireysel, sosyal ve kurumsal davranışları biçimlendiren ve yönlendiren kurallar, yasalar ve gelenekler olmaksızın işlevlerini devam ettiremezler. Ancak yönlendirme çoğu zaman sınırlandırma ve yasaklama olarak işlev görür. Bu ise yaratıcılığı engelleyen esnek olmayan tutumların ve yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlar. Örneğin hiyerarşinin baskın olduğu statükocu toplumlarda ve kurumlarda kurallar ve gelenekler yaratıcılığın ve yeniliğin önündeki en etkin bariyerlerden birini oluşturur. Alt statüdeki insanlar korkuları ve güven kaygısı nedeniyle üst statüdeki insanlara yeni fikir önermekten kaçınırlar. Üst statüdeki insanlar alt statüdeki insanların önerilerini “akıl vermek” olarak düşünebilirler ki bu değerlendirilme kaygısı alt statüdeki insanların yalnızca dinleyici olmalarının kendi pozisyonları için bir güvenlik çemberi yaratacağı inancını oluşturur. Öte yandan ortaya çıkan yeni fikirler üst statükodaki insanların pozisyonlarını tehdit eder duruma geldiğinde üst statükonun direnci ile karşılaşacaktır ki bu da yaratıcı fikrin uygulamaya geçirilmesini engelleyecektir.

Yaratıcı olmayan kurumların aksine yaratıcı kurumlar vizyonu olan liderliğe, eleştirel değerlendirmeye, yaratıcı düşünen takımlara, heyecana, bir amaca, esnekliğe, duyarlılığa ve dinamizme sahiptir. Kurumlardaki yaratıcılığı engelleyen en önemli bariyer ise tutumlardır. Bir lider yaratıcılığı bastırıp sıkı bir şekilde kurallara bağlı kalabileceği gibi yeni fikirleri destekleyen açık görüşlü biri de olabilir.

Kültür: Kültürün hem kendisi hem de kültürde var olan gelenekler, inanışlar, mitler, dogmalar ve tabular yaratıcı yeniliğin oluşumunu engelleyebilir. Örneğin on yedinci yüzyılın başlarında Galileo, birçok keşfinin yanı sıra Copernicus'un ortaya attığı Dünya'nın Güneş'in etrafında döndüğüne ilişkin kuramını desteklemişti. Bu düşünce Kutsal Kitap ile çelişmesi nedeniyle Katolik Kilisesinin çok tepkisini çekmişti. Engizisyon mahkemesi toplanarak Galileo'nun teorisinin asılsız olduğu kararını vermiş ve Galileo'nun bu teoriyi savunmasını ve öğretmesini yasaklamıştı. Galileo, hakkında verilen idam kararından düşüncelerini inkâr etmesi koşuluyla kurtulmuştu. Hıristiyanlığın dogmalarla ve tutucu bir şekilde yaşandığı Orta Çağ Avrupa'sında Galileo gibi pek çok düşünürün ve bilim insanının düşüncelerinin öğretilmesi yasaklanmıştı. Kültürün belki de en önemli unsurlarından biri olan dinlerin kendi salt doğruları ve tabuları vardır. Yeni düşünceler bu doğrular ile çeliştiklerinde aşırı toplumsal tepkilere neden olabilirler. Bu nedenle yaratıcı bireyler dinî inançlarla çelişen konuları çalışmaktan ve tutucu toplumlarda sıra dışı fikirlerini açığa vurmaktan kaçınabilirler.

Sosyal beklentiler kadının yalnızca evde yaratıcı olması yönündedir. Bilim, edebiyat ve sanat tarihinde yaratıcı erkek sayısının yaratıcı kadın sayısına göre oldukça fazla olmasının temel nedenlerinden biri kültürlerin kadın ve erkeğe farklı roller biçmesidir.

Kültürün belki de en küçük birimi olan aile, kültürel değerleri bir kuşaktan diğerine taşıyarak aile bireylerini daha çocukluk yıllarında kalıba sokmaya başlar. Kültür yaratıcılığı teşvik eden değerlere sahip ise ailede de buna benzer bir çocuk yetiştirme iklimi egemen olmaktadır. Kültür yaratıcı düşünmeyi engelleyen değerlerle dolu ise ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşim biçimi çocuğun yaratıcı yeteneğinin gelişimini bastırmaktadır. Örneğin merak, yaratıcılığın en önemli kaynaklarından biridir. Ancak kimi kültürlerde bazı değerleri sorgulamak hoş karşılanmaması nedeniyle çocuğun soruları ebeveynler tarafından bastırılır veya göz ardı edilir.

Konformizm: Yaratıcılık eğilimleri ile konformist eğilimler arasında çok güçlü bir çatışma vardır. Konformist kişiler genel olarak başkaları tarafından onaylanma ve kabul edilme arzusu içinde olurlar, reddedilme veya dışlanma korkusu yaşarlar.

Konformist davranışlarda benlik algısı etkili olabilmektedir. Konformist kişiler toplumun diğer üyeleri tarafından nasıl algılandıklarına çok önem verirler ve toplumda edindikleri kimliklerini ve saygınlıklarını her şeye rağmen korumayı amaç edinebilirler. Oysa yaratıcılık çok güçlü görev bilinci ile gerçekleşir. Yaratıcı görevler ise çoğu zaman normlar, inanışlar ve kurallar ile çelişir. İnsanlar, yaratıcı fikirlerini ortaya atabilmeleri ve fikirleri konusunda başkalarını ikna edebilmeleri için toplumsal normlardan ve sıkı sıkıya

kabul edilen inanışlardan sapmak zorunda kalabilirler. Bu nedenle, konformizm insanların yeni fikir üretme ve yeni fikirleri takip etme arzularını tüketerek yaratıcılığın oluşumunu sınırlandırabilir.

Kolektivizm: Bireysellik, bağımsız düşünmeyi ve bağımsız davranmayı teşvik eder. Kolektif kültür ise normların dışına çıkmamaya, çelişki ve çatışma yaratmamaya, egemen düşünce biçimine saygı duymaya ve otoriteye baş eğmeye neden olur. Kolektivizm ve bireysellik toplumların yaratıcılıklarına da yansır. Bağımsız düşünme, sıra dışı ve yaratıcı davranışa öncülük ederken normlara uyum, geleneksel düşünmeye neden olarak yaratıcı yeniliğin oluşumuna ket vurur.

2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ

2.1. PROBLEM ÇÖZME

Problem durumları insanlık var olduğundan bu yana insanlığa eşlik etmektedir (Durmuş ve Okanlı, 2018). Bu nedenle sadece çocuklarda değil, tüm bireylerde problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Problem çözmeye ilişkin becerilerin erken yaşlarda kazanılması, ilerleyen yıllarda bu becerinin daha etkili kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk ve çocukluk yılları başta olmak üzere problem çözme becerisinin ailede ve okulda çocuğa kazandırılması, bireyin yetişkin dünyasında sorunlarla baş edebilen bir birey olmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve karar alma gibi bilişsel becerilerin kazandırılması öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, bu fikirlerini gerekçelendirmesi ve doğrulaması gibi açılardan fayda sağlamaktadır. (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009). Bu nedenle araştıran, karşılaştığı sorunları sorgulayan ve bu sorunları çözüme ulaştıran bireylerin yetiştirilmeleri konusunda eğitim süreci ve öğrenme ortamı önemli bir role sahiptir (Koçoğlu ve Kandallı, 2019). Çocukların hızla değişen bu dünyada nitelikli bir yaşam sürmeleri için farklı konu alanlarında daha fazla bilgi ve beceri edinmeleri gerekmektedir (Rahman, 2019).

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alındığı sınıflarda, çocuklar gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara, eleştirel düşünme, analitik düşünme, karar verme gibi becerileri kullanarak çözümler üretmektedir. Bu nedenle, çevreye uyum sağlama, sosyal ve akademik yeterlik kazanma ve psikolojik sağlamlık açısından problem çözme becerisi önemli bir yaşam becerisidir (Aksan ve Sözer, 2007; Kalaycı, 2001; Durmuş ve Okanlı, 2018). Bireyin hayatla mücadele edebilmesi için problem çözme becerisine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Problem kavramını araştırmacılar çeşitli tanımlamalar ile açıklamıştır. Örneğin; Duncker (1945) her canlının bir amaca sahip olduğunu ve bu amaca ulaşmak için nasıl bir yol izleyeceğini öngöremediğinde problem durumunun ortaya çıktığını, verilen durumdan istenen duruma eylemle gidemediğinde kişinin problem durumu hakkında düşünmeye başladığını belirtir. Polya'ya (1962) göre problem; bir sonuca ulaşmak için bilinçli olarak uygun yolu aramak ancak bulamamaktır. Duncker'ın tanımına benzer şekilde Dörner (1976) de problem durumunu verilen durum ile istenen durum arasındaki engel olarak açıklar. Mayer (1992), bir amacın yerine getirilmesinde öngörülebilir ya da sistematik bir çözüm yolu bulunmadığında problemin ortaya çıktığını ifade eder. Geçen yüzyıla ait bu tanımlardan hareketle problemin, yeni bir durum karşısında nasıl bir yol izleyeceğini kestirememek olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır.

1900'lü yılların başında, problem çözme; bulmacaları veya matematiksel denklemleri çözmek için kullanılan makine güdümlü ve metodik genellikle tek bir doğru cevapla rasyonel çözümlere dayalı bir beceri seti olarak kabul ediliyordu (Rahman, 2019). Bilişsel öğrenme kuramlarının ortaya çıkması ile birlikte problem çözme becerisinin tanımının da değiştiği görülmektedir. Bilişsel kuramlar problem çözmeyi çeşitli bilişsel beceri ve aktivitelerden oluşan karmaşık bir zihinsel aktivite olarak açıklamaktadır. Buna göre, problem çözme; görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, kavrama, manipülasyon, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme vb. zihinsel aktivitelerin her birinin "yönetilmesi" ve "koordine edilmesi" gibi üst düzey düşünme

becerilerini kapsamaktadır (Garofalo ve Lester, 1985).

Problem çözme becerisi, gözlem ve eleştirel düşünme becerisi olarak iki temel beceriye ayrılabilir. Gözlem becerisi; bilgi toplama, kilit noktaları belirleyerek anlamı anlama ve yorumlama, örüntü tanıma ve tüm duyuları kullanarak bir problem veya olgunun benzerliklerini ve farklılıklarını bulma anlamına gelir. Gözlemeleme becerisi, tüm duyuları kullanarak sınıflandırma ve tanımlama, bir nesne hakkında veri toplamaya yönelik bir dizi etkinlik olan bilimsel süreç becerilerinin önemli bir parçasıdır (Watson, Goldsworthy ve Wood-Robinson, 1999).

Problem çözme, belirli bilgileri problemi etkili ve verimli bir şekilde çözmek için kullanılacak bir şekilde işlemek için mantıksal akıl yürütmeye ihtiyaç duyar. Bunun için de sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, farklı araştırmacılar problem çözme becerisinin etkin kullanımı için çeşitli basamaklar tanımlamışlardır. Bunlar;

1. Problemin farkında olma, hissetme, anlama
2. Problemi tanımlama ve sınırlandırma
3. Probleme ilgili veri toplama
4. Olası çözüm yolları önerme, denence, hipotez kurma
5. Hipotezleri (denenceleri) test etme
6. Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapmaktır (Polya, 1962; Dunbar 1998).

2.2. PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNDE EBEVEYN TUTUMLARI

Bir problem ile karşı karşıya kalındığında ne yapılacağına bilinmemesinin altındaki etkenlerden biri de ebeveyn tutumlarıdır. Ebeveyn tutumları ilgi/kabul ve talep boyutlarının yüksek ve düşük olmasına göre tanımlanmaktadır.

Demokratik tutum, ebeveynin kontrollü biçimde çocuğunun bağımsız olmasını desteklemesi olarak tanımlanır (Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Bu tutumda çocuğun temel ihtiyaçları aile tarafından karşılanırken aynı zamanda yaşam becerilerini geliştirmesi için sorumluluk alması teşvik edilir. Bir birey olarak tanınan çocuğun kararları önemsenir. Çocuğunun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarının farkında olan demokratik ebeveynler, çocuğunun olumlu iletişimi önemseyerek onun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanır (Yavuzer, 2003). Bu aile tipinde kurallar çocuğun sorumlulukları ve hakları göz önünde bulundurularak belirlenir. Çocuğunun girişimci özelliklerini destekleyen demokratik anne-babalar böylece onun öz güveninin de gelişmesine katkı sağlar. Bu ortamda büyüyen çocuklar sosyal anlamda daha uyumlu bireyler olarak yetişirler. Anne-babanın benimsemiş olduğu bu tutum, çocuğun problem çözme becerisini olumlu bir biçimde desteklemektedir.

Otoriter tutum, çocuğunun istek ve ihtiyaçlarından ziyade kendi beklentilerini ön planda tutan anne-baba tutumudur. Çocuklarını yönetme endişesi taşıyan bu tutumdaki anne babalar, çocuklarının her adımını takip ederek kontrol altında tutma eğilimindedirler. (Kaya ve Öz, 2020). Bu tür ebeveynlikte kurallar, çocuğa verilecek sevgi ve sıcaklığın önüne geçmektedir (Maccoby ve Martin, 1983). Ebeveyn-çocuk arasında güvene dayalı bir ilişki söz konusu olmadığından çocuğun kuralları çiğnemesi durumunda ceza ile karşı karşıya kaldığı görülür (Uygun ve Kozikoğlu, 2020). Çocuğun otoritenin beklentileri ile uyumlu olan davranışları görmezden gelinmektedir (Santrock, 1997). Böyle bir ailede büyüyen çocuk, karar alma becerisi gelişmediğinden yetişkinlikte karşılaştığı sorunları çözüme kavuşturamadığında duygusal açıdan bu durumun üstesinden gelmekte zorlanmaktadır (Uykan ve Akkaynak, 2019). Ayrıca, bu çocuklar ilerleyen yaşlarda sorunların her zaman başkaları tarafından çözülmesini beklemektedirler. Herhangi bir otoriterinin varlığı tamamen sona erdiğinde ise saldırgan özellikler gösterebilmektedirler.

Aşırı koruyucu tutumu benimseyen aileler çocukları için hayatı kolaylaştırmayı arzu ederler (Karabulut Demir ve Şendil, 2008). Çocukları adına her şeyi yapan bu ailelerin çocukları gelişim düzeyine uygun becerileri kazanmakta zorlanmaktadır (Özyürek ve Tezel-Şahin, 2010). Çocuğu adına aşırı kaygı duyarak her türlü

tehlike ile mücadele etmeye çalışan bu anne-babalar çocuklarına karşı aşırı bağıllık hissetmektedirler. Aşırı koruyucu tutumu benimseyen ailelerde çocuğa karşı duyarlılık yüksek iken beklentiler düşük tutulmaktadır (Ercan, 2019).

İzin verici tutum, çocuğa kuralsız bir özgürlük ortamı sunar. Bu tutumdaki anne-babalar çocuğun her yaptığını hoş görme ve şımartma eğiliminde iken aynı zamanda çocuklarına ilişkin beklenti düzeyleri de son derece düşüktür (Ercan, 2019). İzin verici tutumun ihmalkâr ve aşırı hoşgörülü olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. İhmalkâr tutumda çok ilgili görünen ebeveynler, çocuklarına yönelik taleplerinde bir kontrol sergilememektedirler (Özgen, 2017). Aşırı hoşgörülü ailelerde yetişen çocuk, her istediği yapıldığı için doyumsuz, bencil, saygısız davranışlar sergileme eğilimi içindedir (Atalay ve Özyürek, 2021). İzin verici tutumda, uygunsuz kararları da desteklediğinden çocuğun sorumluluk, karar alma, problem çözme, empati gibi becerileri akranlarının gerisinde kalmaktadır. Ayrıca, ebeveynler okul vb. benzeri yapılarla konulan kurallara uyum konusunda çocuklarını yeterince desteklemediğinden izin verici tutumu benimseyen ailelerin çocukları sosyal açıdan uyum sorunları yaşamaktadırlar.

Tutarsız tutumu benimseyen ebeveynler, kurallar oluşturmakta ve bu kurallara uymakta güçlük çekerler (Dursun, 2010). Çocuğa karşı gereksiz yere aşırı hoşgörülü bazen de çok otoriter olabilirler. Tavırlarını kestirmek mümkün değildir. Tutarsız tutum, anne ve baba arasındaki anlaşmazlıklardan da ortaya çıkabilir. Reddetme, çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı aksatarak ona düşmanca duygular beslemek olarak tanımlanabilir (Dursun, 2010). Reddedici ortamda yetişen çocuk; yardımlaşmayı bilmeyen, gergin, hayal kırıkları olan, korkak, diğerlerine özellikle kendinden küçüklere karşı düşmanca duygulara sahip bir birey olabilir (Yavuzer, 2003).

Helikopter ebeveyn; çocuklarının eğitimi, güvenliği, her türlü faaliyetleri, kısacası çocuklarının hayatlarının tüm yönleri ile takıntılı düzeyde ilgilenen, aşırı koruyucu, programlayıcı ve mükemmeliyetçi anne babaların davranışdır (Lee ve Kang, 2018). Helikopter ebeveynlik genç kuşak anne babalarda ve sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üstünde olan ailelerde ve tek çocuklu ailelerde daha fazla gözlenmektedir (Bradley-Geist ve Olson-Buchanan, 2014). Helikopter ebeveynler, bilinçli olarak bu tutumu benimserken gerekçe olarak bozulan toplumsal düzene işaret etmektedirler (Bristow, 2014). Bu ebeveynler, çocuklarını sürekli kontrol etme, onların tüm eylemlerine aşırı katılım gösterme ve çocukları adına karar verme tutumları sergiler (Yılmaz, 2019). Çocuklarından bahsederken "Ödevimizi yaptık." "Yemeğimizi yedik." "Uykumuz geldi." gibi ifadeler kullanırlar. Helikopter ebeveynlerin özellikleri arasında çocuklarıyla ve onun yaşadığı her problemle aşırı derecede ilgilenme, sorunları çözebilecek olmasına rağmen çocuğuna bırakmadan tüm sorunları çözme, çocuğunun okul hayatıyla ve okul başarısıyla fazlaca ilgilenme, çocuğunun hayatını planlama, yönetme, katılacağı etkinliklere, kurslara çocuğu adına karar verme, hedef belirleme gibi tutumlar vardır (Avcı ve Şatır, 2020; Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019). Helikopter ebeveynliğin okul öncesi dönemde stres ve kaygıya neden olduğu, çocukluk döneminde psikolojik sağlığı olumsuz etkilediği, ergenlik döneminde yüksek anksiyete ve depresyona neden olabileceği ve yetişkinlikte ise düşük öz yeterlilik, düşük yaşam doyumu ve kötü psikolojik sağlığa neden olabileceği belirtilmektedir (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019).

Annenin iş yaşamında yer alması ile birlikte, çocuğuna yeterince zaman ayıramadığını düşünme kaygısıyla, her şeyin en iyisini yapma çabası süper annelik olarak adlandırılır (Dillaway ve Paré, 2008). Süper-anne kavramının özü "Kadın çalışsa da asıl işi evinde anneliktir." şeklinde tanımlanabilir (Aydoğan, 2019; Polat, 2012). Popüler ebeveynlik anlayışı kadınların "olağanüstü bir annelik" yaparak "çalışma" durumunu telafi etmeleri gerektiğine vurgu yapar (Sears 1999).

3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Modern çağın bilgi toplumunda bireyler her gün birçok problemle karşı karşıya gelmekte, birçok karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyacın artmasıyla birlikte, eleştirel

düşünmenin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrenme ortamlarının ve öğrenme yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi ve çeşitli branşların hangi yollarla kendi alanlarında eleştirel düşünmenin gerçekleştirilebileceğinin ortaya konulmasının da önemi artmıştır. Hem daha iyi öğretilmeleri hem de hayatın diğer dönemlerinde kullanılabilirliği açısından, becerilerin okul çatısı altında erken yaşlardan itibaren öğretilmeleri büyük bir önem arz etmektedir (Başoğlu, 2010).

3.1 ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

Eleştirel düşünme “kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme” şekli olarak tanımlanmaktadır (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünmede bilgilere ilişkin net bir sonuca ulaşmaktan ziyade farklı çıkarımlar da olabilir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme; eldeki bilgileri toparlayarak herhangi bir konudaki test edilebilir olguya alakalı çözüm üretebilmek, nihayete erdirebilmek için problemi ya da soruyu ifade etmeyi hedefleyen araştırmalardır. McKnown (1997) eleştirel düşünmenin, yargıları değerlendirme ve eleştirel düşünme çabası olmak üzere iki ana unsurunun olduğunu belirterek eleştirel düşünmeyi aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalıdır. Eleştirel düşünme ile ulaşılan yargıların geçerli ve somut delillere dayanması, gelişigüzel olmaması gerekmektedir.

Derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Akla dayalı bir düşünce üretmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir biçimde değerlendirmekle mümkün olur.

Odaklanmayı gerektirir. Düşünmeyi gerçekleştiren bireyin amacı ve/veya inancı kapsamında en iyi kararı verme çabası ile odaklanmayı mümkün kılar.

Eleştirel düşünme;

- Doğrusal olmadığından tasarıya göre ilerlemez.
- Çok yönlü yönelimlerin hâkim olduğu bir süreç olduğundan eleştirel düşünmenin anlaşılması için farklı görüşlere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Her bir çözümün olumlu ve olumsuz yönleri olabildiğinden alternatif çözümler oluşturabilmeyi gerektirir.
- Problemin belirli olmayan öğelerine hoşgörülü olmayı gerektirir.
- Bireyin kendi zihinsel süreçleri üzerine düşünerek onları örgütlemesidir.
- Tutarlılığı değerlendirmede farklı bakış açılarının ve çoklu kıstasların kullanımını gerektirir.
- Anlamlandırma, örneklendirme, çeşitli kavram ve düşünceleri örgütleme işidir.
- Belirli olmayan durumları ortadan kaldırmak ve yeterli bilgiye sahip olarak yorumlama yapabilme gayreti gerektirir (Craver, 1999).

Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Faccione, 1998).

1. **Analiz Etme:** Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri ortaya koymaktadır.
2. **Yorum Yapma:** Çeşitli deneyim, durum, veri, olay, hüküm, inanç, kural, prosedür veya kriterlerin anlamını ve önemini belirlemek ve kavramaktır.
3. **Öz Düzenleme:** Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemektir.
4. **Çıkarımda Bulunma:** Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak; hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek; konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.
5. **Açıklama:** Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemesi ve inandırıcı argümanlar şeklinde akıl yürütmesini sunmasıdır.
6. **Değerlendirme:** İfadelerin veya bir kişinin algı, deneyim, durum, yargı, inanç ya da görüş hesapları, açıklamaları olan diğer temsillerin inandırıcılığını değerlendirmek ve gerçeğin veya ifadeler, açıklamalar, sorular ya da başka biçimlerdeki sunular arasındaki çıkarımsal ilişkilerin mantıksal

gücünü değerlendirmektir.

Eleştirel düşünmenin bazı standartları bulunmaktadır. Entelektüel standartlar olarak da ifade edilen eleştirel düşünme standartları, düşünmenin doğruluğunu teyit etmede yararlanılan uluslararası kabul gören normlardır. Düşünmenin niteliğini değerlendirmek için kullanılan bu standartlar açıklık, doğruluk, kesinlik, ilgililik, derinlik, genişlik, mantık gibi ilkeleri içermektedir. Eleştirel düşünebilmek bu standartlara hâkim olmayı gerektirir. Öğretmenler öğrencilere bu standartları öğretirken onları düşünmeye yönlendiren ve öğrencileri kendi düşünme tarzlarından sorumlu tutan soruları tutarlı bir şekilde sormalı; öğrenciler de bu soruları sürekli kendilerine sorarak içsel hâle getirmelilerdir.

Paul (1995) entelektüel standartlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- **Yeterlilik:** Tamlik durumudur. Anlamlandırmak ve soruları cevaplamak için konu yeterince incelendi mi?
- **Tutarlılık:** Düşünme, eylem veya konuşma ile düşünülen, yapılan, konuşulan şey uyum içinde mi?
- **Açıklık:** Kolayca anlaşılır olma durumudur.
- **Doğruluk:** Hatalardan, çarpıtmadan arınık olma durumudur.
- **Kesinlik:** Doğru, belirli ve kesin olma durumudur.
- **Önemlilik:** Hâlihazırdaki konuyla bağlantılı olma durumudur.
- **Derinlik:** Anlamlandırmak ve yeni görüşler keşfetmek için konu yeterince derin araştırılmış mı?
- **Genişlik:** Kapsam derecesinin miktarıdır. Soruyu cevaplamak için kapsam olarak yeterli miktarda veri var mı?
- **Mantıklılık:** Karar vermede doğru akıl yürütmenin kullanılmasıdır.

Etkili bir eleştirel düşünür;

- Yaşamsal soruları ve problemleri ortaya çıkarır, onları açık ve kesin bir biçimde formüle eder.
- Soyut fikirleri kullanarak onu etkili bir şekilde yorumlamak için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir.
- Bunları ilgili ölçüt ve standartlara karşı test ederek iyi düşünülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşır.
- Gerektiğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve uygulamalarını fark edip değerlendirerek alternatif düşünce sistemlerinde açık görüşlü olarak düşünür.
- Karmaşık sorunlara çözüm bulmada diğerleriyle etkili iletişim kurar (Paul ve Elder, 2006).

Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ile yakın ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Yaratıcılık, her insanda bulunması gereken genel yetilerden biri olarak görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisini kullanan bireyler; eleştirel düşünen, sorunları çözme isteğine ve cesaretine sahip olan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, farklılıklara saygı gösteren, yaşamdan keyif alan ve yeniliklere açık olan bireylerdir.

3.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNEN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

Eleştirel düşünen bireyin özellikleri bazı araştırmacılar tarafından entelektüel erdemler olarak ifade edilmektedir (Paul, 1995):

Entelektüel alçakgönüllülük: Bilgisizlik hakkında bilgi edinmedir. Kişinin benmerkezciliğinin kendini aldatması durumlarında hassasiyet göstermesini de içeren, kendi bilgisinin sınırının farkında olması durumu olarak tanımlanabilir.

Entelektüel cesaret: İnançlara meydan okumaya istekli olmaktır. Yüzleşme ihtiyacının farkındalığına sahiptir; fikirleri, inançları, negatif duygulara sahip olduğu ve ciddiye almadığı bakış açılarını dürüstçe ele alır.

Entelektüel empati: Karşı görüşleri tanımadır. Entelektüel empati, başkalarını anlamak için onların yerine kendini koymak ihtiyacının farkına varmadır.

Entelektüel dürüstlük: Entelektüel dürüstlük, kişinin kendi düşünmesine sadık kalması ve başkalarının da uymasını beklediği entelektüel ölçütlere tutarlı bir şekilde uymasındır.

Entelektüel azim: Karmaşıklık ve hayal kırıklığı ile çalışmaktır. Entelektüel bir iş üzerinde çalışırken karşılaşılan engellere ve karmaşıklıklara rağmen çalışmayı sürdürme olarak tanımlanabilir. Entelektüel azmin karşıtı entelektüel tembelliktir.

Akıl yürütmeye güvenme: Kişinin uygun bir ortam olması durumunda en iyisini ortaya koyabileceğine dair inancıdır.

Entelektüel özerklik: Bağımsız bir düşünür olmaktır. Kendi kendine ideal düşünmeye dayanan içsel motivasyona sahip olma olarak da tanımlanabilir. Entelektüel özerkliğin karşıtı entelektüel uyumluluktur.

Entelektüel tarafsızlık: İnsanın kendisinin ya da arkadaşlarının duygularına veya hak edilmiş çıkarlarına, toplumuna, milliyetine bakmaksızın tüm görüşlere aynı davranma ihtiyacının arzu ve bilinci olarak tanımlanabilir.

Entelektüel merak: Bilginin hazır olmaması, kolay anlaşılır olmaması durumunda bile bilgiye ulaşmaya, öğrenmeye istekli olma durumudur.

Sistematiklik: Araştırma yaparken sorgulamada örgütlü, düzenli, hedefe odaklanmış ve sabırlı olma durumudur.

Gerçeği arama: Verilen bir içerikte en iyi bilgiyi elde etmek için istekli olma eğilimidir. Bulgular kişinin beklentisini karşılamasa dahi, araştırmayı sürdürmede dürüst ve nesnel davranma durumudur.

4. KARAR VERME BECERİSİ

Karar verme ile ilgili, günümüzde yirmiden fazla teori bulunmaktadır. Genel olarak karar verme teorileri aşağıdaki gibi dört başlık altında toplanmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010):

1. Normatif, rasyonel karar teorisi,
2. Betimsel karar teorileri,
3. Hem rasyonel hem de betimsel karar teorileri,
4. Gelişimsel karar teorisidir.

Karar verme teorileri, genel olarak kararların dayandırıldığı kararları içermektedir. Bununla birlikte, çeşitli durumlarda bireyin karar verme yaklaşımı da farklılık göstermektedir. Bundan hareketle dört farklı karar verme yaklaşımı söz konusudur;

Geleneksel Yaklaşım: Karar verirken mantıksal neden, otoritenin deneyimi ve kişisel deneyimler dikkate alınır. Ayrıca, eski kararlar yeni kararlara dayanak oluşturur (Erdoğan, 2016).

Rasyonel Karar Verme: Rasyonel karar verme yaklaşımında, genel amaçlar, karar ortamındaki koşullar ve zorluklar dikkate alınarak kararlar alınır. Kararın anlamlı olması, kararın verildiği bağlam ile ilişkilidir. Bu nedenle, bu tür kararları değerlendirirken kararın verildiği andaki koşullar dikkate alınır (Erdoğan, 2016).

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası, farklı çözüm yolları bulmak için faydalanılan bir karar verme tekniğidir. Katılımcılar mümkün olduğu kadar çok fikir üretirler. Üretilen her çözüm önerisi, diğer grup üyelerinin yeni düşünceler üretmesini sağlar. Ancak ortaya atılan düşüncelerin ayrıntılı olarak savunulması ve açıklanması istenmez (Erdoğan, 2016).

Karar Ağacı: Karar ağacı yöntemi, sınıflandırma ve tahmin etmede kullanılan önemli veri madenciliği teknikleri arasında yer almaktadır (Matatov, Maimon ve Rokach, 2010). Karar ağaçlarından kuralların elde edilmesi kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Böylece kararın sonuçlarını tahmin etmek kolaylaşmaktadır.

4.1. KARAR VERME STİLLERİ

Karar verme stilleri; genelde doğuştan gelen mizaç özellikleri ile ve sonradan kazanılan alışkanlıklarla ilgilidir. Bazı kişiler zor karar verirler, bazı bireylerde ilk defa karşılaşılan bir durumda bile, akıllarına ilk geleni yaparlar. Karar verme süreci sağlıklı zihinsel süreçler ile ilişkilidir. Kişilerin nasıl kararlar verdiği hakkında çalışan uzmanlar; mantıklı, sezgisel ve bağımlı karar verme ve kararsızlık olmak üzere farklı tipte karar verme stillerini ortaya koymuşlardır (Scott ve Bruce, 1995). Bu stillerden bir tanesi bazı insanlarda daha

fazla görülebilir, bazen de aynı kişi farklı durumlarda farklı stilde karar verebilir.

Mantıklı karar verme stilinde, verilecek kararlar ilgili gerçekçi seçenekler oluşturulur ve bunlar düzenlenir. Sonrasında oluşturulan seçenekler arasında değerlendirme yapılır. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi sonucunda karar verilir. Bu stilde, kişi verdiği kararın sorumluluğunu alır. Bu tarz karar vermede “gerçekçi seçenekler” ifadesi ile yapılması mümkün olan veya kişinin sahip olduğu kaynaklara uygun olanlar ifade edilmektedir. Örneğin, bir öğrenci üniversite sınavından barajın hemen üstünde bir puan almıştır. Ancak bu öğrencinin tercih seçenekleri arasına üst sınıra yakın bölümler yazdığı görülmektedir. Bu durum gerçekçi bir değerlendirmeyi içermediği için mantıklı karar stili ile de örtüşmemektedir.

Sezgisel karar verme tarzı daha çok duygulara ve dürtülere dayanmaktadır. Sezgi; bireyi, doğrudan doğruya eyleme geçmeye zorlayan güçlü dürtü olarak tanımlanmaktadır. İlk defa karşılaştığı bir durumda, olası seçenek ve sonuçları değerlendirmeden hemen bir işe kalkışan insanlar bulunmaktadır. Bu kişiler genelde karşılaştıkları olaydaki belirsizlikten rahatsız olurlar ve bu nedenle bir an önce sonuca ulaşmak isterler. Akıllarına ilk gelen fikirle veya duyguları ile fazla zaman harcamadan harekete geçerler. Ancak bu durum genelde yeterli düzeyde değerlendirme yapmalarına engel olduğu için, verilecek kararların yanlış olma ihtimali de yüksektir.

Bağımlı karar verme stili, süreci genelde başkalarının inisiyatifine bırakma şeklindedir. Verilmesi gereken önemli kararlar, kişileri bu tarz bir yaklaşıma yönlendirebilir. Bu kişiler oluşabilecek sonuçların sorumluluğunu üstlenmek istemedikleri zaman karar vermeyi başkalarına bırakabilirler. Bazen de olası seçenekler hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması bu tip karar vermeye neden olur. Bağımlı karar stiline sahip bireyler kişilik olarak bağımlılık özelliği göstermektedirler. Sadece başkalarının beklentileri doğrultusunda hareket edenler, kendilerini yeterli görmeyen öz güveni düşük kimseler verilecek kararlarda başkalarına bağımlı olabilmektedirler.

Kararsızlık stili ise verilen kararlardan memnun kalmama, verdiği kararı değiştirme ile devam eden bir süreçtir. Bu durumda kişi karar verme sürecini tamamlamakta zorluk çekmekte ve değerlendirmelerini yapmış olsa bile, bir süre sonra tekrar başa dönmektedir. Bu bilgilerden hareketle, karar verme stilinin bireyin yeni bir durum karşısında nasıl harekete geçeceğini belirlediği yol olduğu anlaşılmaktadır.

Karar vermek teknik bir işittir. Karar verirken bilgi toplanmalı, toplanan bilgiler faydalı hâle getirilmeli, işlenmeli ve sonra seçim yapılmalıdır. Seçeneklerin elenmesinde verimlilik, kârlılık ve etkinlik ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Karar vermede geleceğe yönelik bilimsel araştırmaların ve tahminin rolü büyüktür. Ayrıca, zamanlama da son derece önemlidir. Ulaşılmak istenen amaç önceden belirlenmeli ve faydacılık ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.

5. ALGI VE DİKKAT SÜREÇLERİ

5.1. ALGI NEDİR?

Dış dünyadan toplanan bilgiler, elektrik sinyalleriyle beyne ulaşır ve duyu hâline gelir. Gelen duyuları, farkında olunmadan beyin algıya çevirir (Plotnik, 2009). Algı bir tür örgütlemedir çünkü duyu organları yoluyla toplanan bilgiler parça parça veya gruplar hâlinindedir. Beyin bu parçaları örgütleyerek bir bütün olarak anlaşılmasını sağlar. Algı, dış dünyadan alınan fiziksel enerjiye dayalı olduğu hâlde gerçekliğin bire bir kopyası değildir ve fizyolojik, psikolojik ve uyarı-odaklı sebepler nedeniyle yanlış ya da çarpık olabilir (Karabay, 2022).

Algının ilk adımı çevreden gelen uyaranlarla uyanılmaktır. Parçalar birleşerek olası bir bütün insan zihninde örgütlenir. Buna aşağıdan yukarıya işleme denmektedir. Kişinin önceki bilgileri ya da beklentileri ile başlayan algı ise yukarıdan aşağıya işleme olarak adlandırılır (Goldstein, 2012). Görsel algının gerçekleşmesi için aşağıdan yukarıya bilgi işleme aracılığı ile nesnelere yansıyan ışığın, gözden geçerek görsel kortekse ulaşması gerekir (Karabay, 2022). Algılar daha çok yorumdur ve kişisel deneyim, hatıra, duyu ve

motivasyonlarla çarpıtılabilir (Atkinson vd., 2012).

Brunswick Algı Eğrisi'nde algıyı etkileyen ara süreçlerden söz edilmektedir (Hortaçsu, 2012). Brunswick Algı Eğrisi'ni bir örnekle açıklamak gerekirse bir at görüntüsü (uzaktaki uyarıcı) göz retinasına ulaştı; bunun bir algıya dönüşmesi, geçmiş deneyimlere, o anki beklentilere ve hatta ışık, ortam gibi dış uyaranlara (ara süreçler) bağlıdır; bu değişkenler bireylerin izlenimini oluşturur (Hortaçsu, 2012).

Algı olmasaydı nasıl olurdu? Algı sayesinde insan hayatı çok kolaylaşmakta, bir nesneye bakar bakmaz onun ne olduğu anlaşılmaktadır. Ancak beyin hasarı oluşan kişiler için bu çok kolay olmayabilir. Tanıma bozukluğu denen bu durumlar için şu örnekleri vermek mümkündür (Atkinson vd., 2012): "Bir hastanın kendisine sunulan nesnelere teşhis edememesi, tabağındaki yiyeceğin ne olduğunu, tadına bakana kadar bilememesi..."

5.2. DİKKAT NEDİR?

Dikkat, belirli uyarıcı ya da konulara odaklanma yeteneğidir (Goldstein, 2012). Dış dünyadan bireye ulaşan çok sayıda uyarıcı vardır. Bu uyarıcılar parçalı veya gruplar hâlinde olsa da beyin bunu örgütler ve bir bütün olarak bireye sunar. Eğer çok çok dikkat edilirse bütünü oluşturan parçalar yakalanabilir. Bu seçim yapma süreci seçici dikkat olarak adlandırılır (Atkinson vd., 2012).

Yarbus (1967) kendi yaptığı aynalı ve optik bir sistem ile gözden yansıyan ışığı kullanarak bir göz izleme deneyi yapmıştır (Akt. Özer ve Özdemir, 2021). Yarbus, deneyinde katılımcılardan ilk olarak serbest bir biçimde, ardından ise kendilerine verilen yönergeler doğrultusunda Şekil 1'de görülen Repin'in Beklenmedik Ziyaretçi adlı tablosunu incelemelerini istemiş ve bu incelemeler esnasında katılımcıların göz hareketlerini kaydetmiştir.

Tabloyu serbestçe incelediklerinde kişilerin göz hareketleri de düzensizdir. Ancak sorulan sorulara göre gözler tamamen farklı örüntülerde hareket etmektedir. Örneğin bu tablodaki insanların yaşı sorulduğunda gözler belli bir kısma (tablodaki yüzlere), varlık durumları sorulduğundaysa başka kısma (tablodaki kişilerin kıyafetlerine) odaklanmaktadır (Eagleman, 2013).



Şekil 1 Ilya Repin, Beklenmedik Ziyaretçi³

Dikkat belli bir uyarıcıya toplanırken ilgisiz uyarıcıları göz ardı etmek her zaman mümkün olmayabilir. Örneğin ders çalışmaya dikkat verilirken bunu bir görev olarak düşünüldüğünde dışardan gelen konuşmalarla dikkat dağılabilir. Dikkatin dağılması, görevin güçlük derecesine bağlı olduğu kadar ilgisiz uyarıcının güçlü olup olmasına da bağlıdır (Goldstein, 2012). Şekil 2'de yer alan renklerin sırayla söylenmesinin istenmesi "Göreviniz sadece rengi söylemek, yazıyı okumamak..." komutu çerçevesinde değerlendirildiğinde bunun kolay olmadığı fark edilecektir.

3 (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=repin+unexpected&title=Special:MediaSearch&go=Go&type=image>)

KIRMIZI

SİYAH

SARI

MAVİ

Şekil 2: Ne yazdığını dikkate almadan rengi söylemek

Lipovac ve arkadaşları (2017) trafikte araç kullanırken sürüş sırasında cep telefonu kullanımının etkilerini araştıran ve 1994-2013 yılları arasında yayınlanan 60 çalışmanın sonuçlarını analiz etmişlerdir. Sonuçlar, sürüş sırasında cep telefonu kullanımının zararlı etkilerini doğrulamaktadır, üstelik sürüş sırasında "eller serbest" iken veya "elde tutulan" cep telefonu kullanımının riskleri birbirine benzerdir.

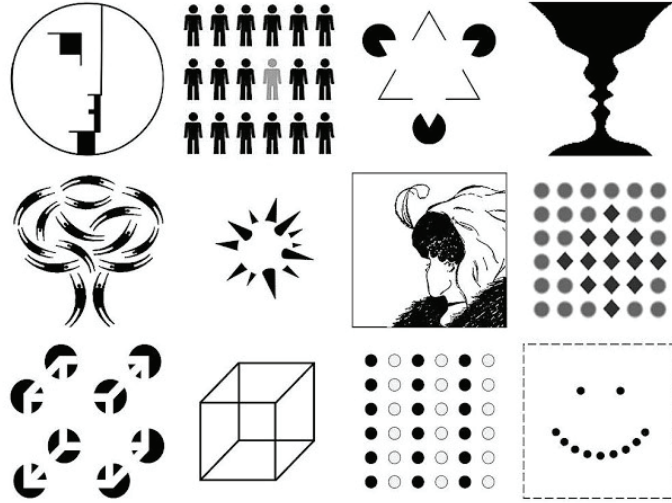
5.3. ALGI EŞİĞİ,

Eşik, bir uyarıcının algılanabilmesi ve algılanamaması ile ilgili bir sınırdır, bir uyarıcının farkına ne zaman varıldığını belirler (Plotnik, 2009). Kalabalık bir ortamda pek çok ses duyulur ama tam olarak kelimeler veya cümleler algılanamayabilir. Mutlak eşik bireyin uyarılabildiği en ufak uyarıcı şiddetini ifade etmektedir.

5.4. ALGI YASALARI

Algı konusunda yapılan çalışmalar sonucunda bazı temel görüşler ortaya konmuştur:

- Bütün, kendisini oluşturan parçalardan daha fazla anlam taşımaktadır.
- İnsanlar, uyarıcıları tam ve eksiksiz olarak algılama eğilimindedirler.
- Bütünü oluşturan parçalardan çok, bu parçalar arasındaki ilişkiler önemlidir.



Şekil 3: Algı Yasaları²

Bu görüşler bağlamında oluşturulan algı yasaları şunlardır:

Şekil-zemin: Şekil 3'te sağ üst köşedeki resimde ne görülmektedir? Birbirine bakan iki yüz mü yoksa bir kupa mı? Orta kısımda, geriye doğru bakan genç bir kadın mı var yoksa yandan görünen yaşlı bir kadın mı? Beyin uyarıcıları organize ederken otomatik olarak birini seçer ve onu ön planda algılar.

Benzerlik: Şekil 3'te bir grup insan modeli görülmekte olup hepsi siyah, arada bir de gri olan model dikkat çekmektedir. En alt sırada siyah ve beyaz topların sütunlar oluşturduğu görülebilir. Beyin birbirine benzeyen uyarıcıları bir grup olarak algılama eğilimindedir.

Tamamlama: Uyarıcıları organize ederken eksik parçaları beyin tamamlar. Şekil 3'te de üçgenler ve daireler tam olarak görülürken ortada dikenli bir top olduğu veya en alt sağda bir gülen yüz görüldüğü söylenebilir.

Yakınlık: Birbirine fiziksel olarak yakın uyarıcıların bir grup olarak algılanma eğilimi vardır. Şekil 3'te en alt sağda, gülen yüz mü yoksa üstte iki, altta çok sayıda noktaların varlığını algılanmaktadır? Bu noktaları

beyin, gülen yüz olarak algılama yönünde örgütlenmektedir.

Basitlik: Şekil 3'te en altta soldaki şekle bakıldığında yuvarlakların ortasında beyaz bir küp şekli görülebilir. Basitlik yasası ile insan beyni gördüklerini kolayca tanımlar.

Süreklilik: Beyin, uyarıyı kesintisiz biçimde sürekli akışta gibi algılayabilir. Şekil 3'te uçarak ağaç oluşturan insan figürleri bu biçimde algılanır.

5.5. SOSYAL ALGI NEDİR?

Sosyal algı, insanlar hakkındaki izlenimlerin ve çıkarımların nasıl oluştuğu ile ilgilidir (Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Sosyal algı konusunda şu noktalar, algı ile olan farklılıklarını ortaya koyabilir (Hortaçsu, 2012):

- Bir nesneyi algılamakla bir insanı algılamak farklıdır çünkü bir insana bakıldığında onun sadece fiziksel olarak neye benzediğini değil, onun kişiliği de görülmek istenir.
- Bir nesne, gözlemlendiğinin farkında değildir ama insan farkındadır, dolayısıyla insan kendisini farklı gösterebilir.
- İnsanların nesnelere duygusal ilişkileri yoktur ama insanların birbirleriyle ilişkileri vardır, dolayısıyla bir kişi diğerine derdini sorduğunda sorulan kişi soran kişiye yakınlık hissediyorsa başka, hissetmiyorsa başka şekilde algılanır.
- Kişi aynı davranışı, kendisi veya başkalarının yapmasına göre tamamen farklı algılayabilir.
- Bir davranışın sonuçları karşısındaki bireyi etkiliyorsa farklı, etkilemiyorsa farklı algılanır.

5.6. İNSANLARIN YÜZ İFADELERİNİ VE BEDEN DİLİNİ NASIL ALGILARIZ?

Sözel olmayan iletişimde, insanlar kasıtlı ya da kasıtsız olarak sözcükleri kullanmadan iletişime geçerler. Sözel olmayan ipuçları; yüz ifadeleri, ses tonu, jestler, beden duruşu ve hareketleri, dokunma ve bakış olarak ele alınabilir (Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Yapılan araştırmalar insan beyninde, başkalarının sözel olmayan ipuçlarını anlamayı sağlayan yapılar olduğunu ortaya koymaktadır: Ayna nöronlar, birini izlerken tıpkı bireyin kendisi o eylemi yapıyormuş gibi beynin uyarılması biçiminde çalışır. Böylece başka insanlarla empati kurulabilir.

Ekman ve Friesen de (1971) Yeni Gine'de Batı medeniyeti ile hiç bağlantısı olmayan yerlilerle yaptıkları araştırmalarla bu durumu ortaya koymuşlardır (Akt. Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Yerlilere duygusal içerikli kısa öyküler anlattılar ve duyguları ifade eden ABD'li insanların fotoğraflarını gösterdiler. Öykülerle uygun olan kartı eşleştirmelerini istediler. Kartlar altı temel duyguyu içeriyordu: mutluluk, korku, öğrenme, öfke, şaşkınlık, üzüntü. (Lawrence, Campbell, ve Skuse, 2015). Yerliler son derece başarılı biçimde kartları eşleştirdiler. Deneyin devamında yerlilerin öyküdeki duyguyu taklit eden yüz ifadesini göstermelerini istediler ve yerlilerin fotoğraflarını çektiler. ABD'ye döndüklerinde bu kısa öyküleri okudukları katılımcılara yerlilerin resimlerini gösterdiler ve buradaki katılımcılar da doğru eşleştirmeleri yapabildiler. Daha sonraki araştırmalarla bu altı evrensel duyguya hor görme de eklenmiştir.



Şekil 4 :Ekman ve Friesen'in araştırmalarında kullandıkları fotoğraflar (Lawrence, Campbell, ve Skuse, 2015).

5.7. BOŞLUKLARI DOLDURARAK KİŞİLER HAKKINDA YARGIYA ULAŞMAK

Eldeki veriler az olduğunda, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak boşlukları doldurma eğilimi vardır. Bu

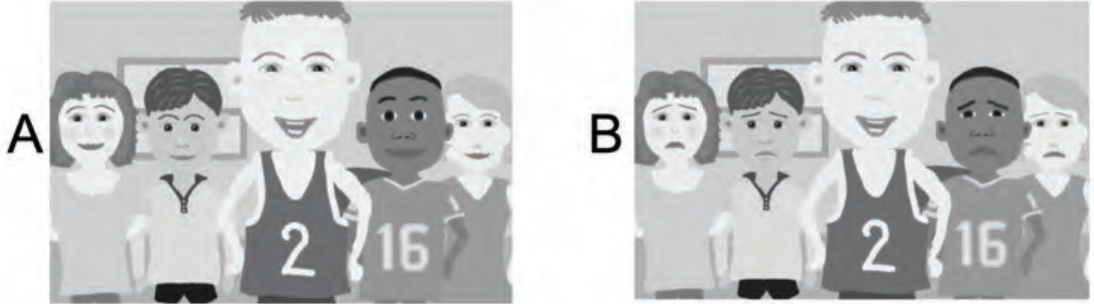
nedenle bir kişi gözlemediği az sayıdaki özelliğinden yola çıkarak diğer kişiliği hakkında çıkarımlara varabilir.

5.8. NEDENSEL YÜKLEMELER

Heider (1958) yükleme kuramının kurucusudur ve genellikle insanların karşılaştıkları olayların nedenini anlamaya ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır (Akt. Aranson, Wilson ve Akert, 2012). Bir babanın kızına bağırduğunda bağırma nedenini ortaya konurken içsel ve dışsal yükleme yaptığı sonucuna varılabilir. Genelde içsel yükleme daha önce yapılan algılama biçimidir. Kişinin davranışlarını kişilik özellikleriyle açıklar. Bu örnekte babanın kızına bağırmasını, onun iyi bir baba olmamasına, kızına uygun olmayan biçimde disiplin uygulayamadığına yüklenebilir. Öte yandan dışsal yükleme yaparak babanın bu davranışına bir şeyin neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Babası kızına bağırды, belki de kızı sağa sola bakmadan yola fırlamıştı, gibi... İki yükleme arasında gerçekten de büyük fark vardır.

5.9. SOSYAL ALGIYI ETKİLEYEN KÜLTÜREL FARKLILIKLAR

Masuda ve arkadaşları (2008) yaptıkları araştırmada, ABD ve Japonya'da yaşayan, bir diğer deyişle farklı kültürlere sahip kişilere bazı kartlar gösterdiler. Kartlarda çizgi karakterler vardı. Katılımcılara bu kartın ortasındaki karakterin (2 numaralı oyuncu) duygularının neler olduğunu sordular. Kullanılan kartlardan ikisi Şekil 5'te yer almaktadır. Kartlara bakan ABD'li katılımcılar duyguları anlamaya çalışırken sadece sorulan karaktere odaklandılar. Oysa Japon katılımcılar sadece sorulan karaktere değil, resimdeki diğer karakterlerin de yüz ifadelerine bakarak duyguları yorumladılar.



Şekil 5: Algıyı Etkileyen Sosyal ve Kültürel Farklılıklar ³

Algıları; cinsiyet, ırk, toplumsal sınıf gibi toplumsal kategoriler etkiler. Örneğin parkta görülen bir ağaç, ağaç olarak algılanırken bankta uyuyan, saçı sakalına karışmış, kirlı görünen ve kokan bir adam, sadece bir insan olarak algılanır. Kategorilere ayırma süreci anında ve kendiliğinden işler, zaman almaz ve üzerinde düşünmeyi gerektirmez. Genellikle kültürel normlara göre görülen insanlar kısa süre içinde kategoriler hâlinde algılanırlar (Taylor, Peplau ve Sears, 2012). Kişileri hızlı biçimde kategorilere ayırmak, tehlikeli durumlara karşı önlem almayı sağladığı gibi, uzun süre efor harcamadan karar vermeyi beraberinde getirdiği için olumlu ancak kişilere yönelik ayrımcılık ya da ön yargı gibi davranışlara yol açabileceğinden olumsuz olarak da görülebilir.

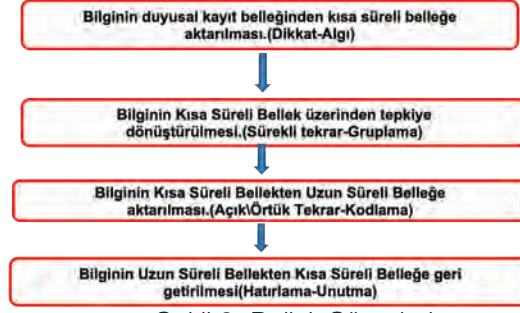
6. BELLEK SÜREÇLERİ

6.1. BELLEK NEDİR?

Bellek, yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bellek sayesinde öğrenilenler depolanabilir ve gerekli olduğunda bu bilgilere yeniden ulaşılabilir.

Bellek süreçleri anlık bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üçe ayrılır.

³ (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emotion_Recognition_%26_Cultural_Differences.png Wikimedia Commons aracılığı ile edinilmiştir ve Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International lisanslıdır.



Şekil 6: Bellek Süreçleri

Anlık (Duyuşsal) Belleğin İşleyişi/Görsel-İşitsel Bellek: Çevreden gelen bilgileri ham hâliyle birkaç saniye süre aralığında tutan başlangıç sürecidir, bilinç dışı ve otomatiktir, kapasitesi sınırsızdır (Plotnik, 2009). Örneğin duyulan ya da görülen bir telefon numarası ancak birkaç saniye hatırlanır, tekrar edilmediğinde bu numara birkaç saniye içinde bellekten silinir.

Kısa Süreli Belleğin İşleyişi/Dikkat-Tekrar-Depolama: Bir diğer adı çalışma belleği olan kısa süreli bellek sadece kısıtlı miktarda bilgiyi (ortalama yedi unsur) sadece kısa bir süre için (2 ile 30 saniye arası) tutabilme sürecidir (Plotnik, 2009). Kısa süreli bellek, kısa bir süre için aktif ve hazır durumda olan az miktarda bilgiyi işler (Türkileri, 2022).

Uzun Süreli Belleğin İşleyişi/Kapasite-Süreklilik: Uzun süreli bellek, bilgileri günler, haftalar gibi uzun sürelerde depolayabilir ve geri çağırır (Türkileri, 2022). Uzun süreli bellek neredeyse sonsuz miktarda bilginin uzun zamanlı olarak depolanması sürecidir (Plotnik, 2009). Uzun süreli bellek iki farklı yapıda ifade edilir. Açık bellek bilginin bilinçli ve farkında olunarak kodlandığı/hatırlandığı durumları işler. Örtük bellek kişinin niyetli ve bilinçli kodlama/hatırlamada bulunmadığı durumları işler.

Hatırlamak ve Unutmak: Kodlama insanların duyuşsal bilgi üzerinden gerçekleştirdiği, bilginin beyin depolanma sistemlerinde kullanılabilecek nitelikte bir forma dönüştürüldüğü bir dizi faaliyettir (Plotnik, 2009). Bazı kodlamalar farkında olunmadan gerçekleşir.

Otomatik kodlamanın yanı sıra çaba harcayarak kodlanması gereken bilgilerle de karşılaşılır. Örneğin bir ders dinlenmek isteniyorsa çaba harcanarak kodlanması gerekebilir.

Ezberlenen bilgiler içselleştirilemez ve gerektiğinde etkili bir biçimde kullanılamaz. Unutmayı engellemek ve yeni bilgiyi içselleştirmek isteniyorsa izlenilecek yolun ezber olmadığı kesindir.

Normalde herkes bir şeyleri unuttur. Beynin neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu anlamasının zaman alması ve ilk başta mümkün olduğunca çok şeyi hatırlamaya çalışırken zamanla bir kısmını unutmaktadır. Araştırmacılara göre unutmak bir filtre görevi görmektedir. Beyin her an âdeti bir bilgi bombardımanına tutulur. Bu bilgilerin çoğu, karar vermeyi ve düşüncelerin netleşmesini engelleyen bir gürültüye ya da radyo sinyalinin engelleyen bir parazite benzetilir. Örneğin, bundan beş yıl önce arabanın nereye park edildiğinin hatırlanması hiçbir işe yaramayacak iken bir alışveriş merkezinden dönerken arabanın yarım saat önce nereye park edildiğinin hatırlanması elzemdir (Türkileri, 2022).

6.2. BELLEK ORGANİZASYONU

Belleğin beynin neresinde olduğu ya da hatıraların saklanması tek bir bellek yerine organize olmuş parçaların mı rol oynadığı sorusunun cevaplarının bulunmasında H.M üstünde yapılan deneylerin sonuçları oldukça etkili olmuştur.

"İsminin baş harfleri olan H.M. kısaltması ile anılan epilepsi hastası, öğrenme ve belleğin fizyolojisi konusunda en önemli vakalardan biri olarak ders kitaplarına geçmiştir. H.M. yeni kelimeleri, yeni şarkıları ya da yeni isim ve yüzleri öğrenemiyor, çevresinde olup bitenleri hatırlayamıyor, arkasını döner dönmez kiminle konuştuğunu unuttuyordu. Yine kaç yaşında olduğu ya da ülkesinin o zamanki başkanının kim olduğu gibi bilgileri net olarak hatırlayamıyordu. Buna rağmen, çocukluğunda yaşadığı olayları anımsıyor olması kendisini daha da ilginç kılıyordu. Dahası, yeterli zaman ve yönlendirme ile yeni motor beceriler de

öğrenebiliyordu.

H.M.'nin temporal lobunun her iki yanküresinde uzanan hipokampüsü 1953 yılında 27 yaşındayken geçirdiği bir lobektomi operasyonu (beyindeki bir lobun büyük bir bölümünün cerrahi yolla çıkarılması) alınmıştı. H.M. yıllardır nadir görülen, tüm yaşantısını etkileyen ve o dönemde var olan ilaçlarla kontrol edilemeyen epilepsi nöbetlerinden yakınmaktaydı. Epilepsi nöbetlerine sebep olduğu düşünülen bu beyin bölgesinin çıkarılmasından sonra nöbetleri azaldığı için operasyon başarılı (!) sayılmıştır. Ancak bu operasyon H.M.'nin yeni bilgiler öğrenmesini ve yeni hatıralar oluşturmasını imkânsız hâle getirmişti.

O güne dek hipokampüs bölgesinin bellek için bu derece önemli olduğu ve her iki yanküredeki kısımları, yani tamamı kaybedildiğinde bu türden zorlayıcı bir amnezi (bellek kaybı) yaşanacağı bilinmiyordu. Bu vaka, hipokampüsün öğrenilmiş gerçekleri akılda tutmada oldukça elzem bir rolü olabileceğini düşündürmüştür.” (Türkileri, 2022).

H.M.'nin beyninden çıkarılan bölüm hipokampüsün tamamı olduğu için belleğin esas olarak “depolandığı” yerin hipokampüs olmadığı görülmüştür. Çünkü H.M. yeni bilgileri öğrenmede güçlük yaşasa da çocukluğunda yaşadıklarını hatırlıyordu (Türkileri, 2022). Buradan hareketle bellek konusunda tek bir organ yerine organize olmuş parçaların, beyinde işlevsel olarak ve sistemli bir bütün hâlinde çalıştığı söylenebilir.

Unutma Sorunu: Farklı kültürlerdeki insanların hatırlayabildiği en eski kişisel hatıranın, ortalama olarak 3,5 yaşına denk geldiği tahmin edilmektedir (Plotnik, 2009). En eski anıların hatırlanmamasının nedenlerinden biri küçük yaşta konuşma becerisinin sınırlı olmasıdır. Konuşma becerisinin olmaması ya da sınırlı olmasının anıların sözel olarak kodlanamamasına yol açması ve henüz bellek sisteminin tam anlamıyla oluşmaması, çok küçük yaşlara dair anıların unutulmasının sebepleri olarak düşünülmektedir (Plotnik, 2009).

Freud, duygusal olarak tehdit edici olan veya kaygı uyandıran bilgilerin otomatik olarak bilinç dışına gönderildiğini, bastırıldığını söylemiştir. Bastırılmış ve bilinç dışına itilmiş anıların geri getirilmesi oldukça güçtür ama yaşanan bir olay, bu anıların hatırlanması için tetikleyici olabilir.

Bozucu Etkiler: Bellek kaybı yaşanmasa da bazı bozucu etkileri bireyin kendisi tarafından da gözlemlenebilmektedir. Örneğin aynı gün içinde birden fazla sınava giren bir öğrenci çok çalışmış olmasına rağmen bildiğine emin olduğu bilgileri unutmaktan şikâyetçi olabilir. Bozucu Etkiler Teorisi, bilgiler depoda veya bellekte bulunmadığı için değil, ilgili yeni veya eski bilgilerin karışıklık yaratması ve bilginin geri getirilmesini engellemesi (ileriye ve geriye ket vurma) nedeniyle unutulduğunu söylemektedir (Plotnik, 2009). İleriye ket vurma, eski bilgiyle yeni bilgi birbiri ile çeliştiğinde yeni öğrenmenin olumsuz etkilenmesi; geriye ket vurma ise yeni bilgi eski bilgi birbiri ile çeliştiğinde eski bilginin olumsuz etkilenmesi anlamındadır. Yeni ev adresi yerine eski ev adresinin akla gelmesi ileriye; manuel vitese sahip aracı kullanan bireyin otomatik vitese sahip bir arabayı kullanmaya başladıktan sonra yeniden manuel vitese sahip aracı kullanmakta zorlanması ise geriye ket vurmaya örnek olabilir.

6.3. ÖĞRENME VE BELLEK İLİŞKİSİ

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu, davranışlarında meydana gelen, oldukça uzun süreli değişimlerdir. Bir değişimin öğrenme olduğundan emin olmak için tesadüfi olmadığından emin olunmak istenir. O nedenle oldukça uzun süreli bir değişim olduğu vurgulanır. Ancak bazı değişimlerin bir süre sonra bellekten geri getirilmesi güçleşebilir, öğrenilenlerin bir kısmı ya da tamamı unutulabilir.

Algısal Öğrenme: Algısal öğrenme alt temporal kortekste gerçekleşmekte ve temelinde daha önceden algılanmış olan uyarıcıyı tanımak yer almaktadır (Carlson, 2011). Nesnelerin dış görünüşleri, insanların yüzlerinin şekli, duyulan sesler, buruna gelen kokular gibi uyarıcılar önceden algıladığımız uyarıcılarla tanınabilir.

Duyu organları çevreden bilgi toplayarak beyne gönderir. Beyin duyardan gelen bu bilgileri kullanır. Algısal öğrenme de duyu organları aracılığıyla, bu duysal bilgilerin beyne iletilmesine yol açan çevresel

uyarıcıları tanımaya yarar. Bir nesnenin nasıl görüldüğü, neye benzediği, nasıl koktuğu ya da nasıl hissedildiği öğrenilir. Kişiler yüzlerinden, seslerinden ya da yürüyüşlerinden tanınabilirler (Türkileri, 2022). Bellekte yer alan bilgiler bireyin algıladığı durumlarla karşılaştığında yeniden çağrılmaktadır.

Uyarıcı-Tepki Öğrenmesi: Uyarıcı tepki öğrenmesi en genel biçimde klasik koşullanma ve edimsel koşullanma ile gerçekleşmektedir.

Klasik Koşullanma, aslında fizyolog olan Pavlov, başlangıçta öğrenme konusunda çalışmayı planlamamıştı. Sindirim sisteminin çalışma prensiplerini köpekler üzerinde araştırırken bir şey fark etti. Köpekler, daha yiyecek ortada yokken sindirim başlıyormuş gibi sinyal alıp salya salgılıyorlardı. Pavlov, köpeklerin onun ayak sesine, görüntüsüne sindirime yönelik tepki verdiklerini anladı ve deneyi daha netleşmesi için zil ile planladı. Başlangıçta yiyeceğe (doğal bir uyarıcı) köpek salya ile (doğal tepki) karşılık veriyordu. Sonraki günlerde yiyecek verirken zil çaldı (doğal uyarıcı+nötr uyarıcı) ve izleyen günlerde sadece zil sesini (koşullu uyarıcı) bile köpek salya (koşullu tepki) ile karşılamaya başladı. Bu açıdan ele alındığında klasik koşullanma, doğal bir tepkinin bambaşka bir uyarana gösterilmesini içeren bir davranış değişikliğini işaret etmektedir.

Klasik koşullanma sadece köpekler için mi geçerlidir? Peki, ya insanlar? Okulun ilk günü öğretmenin gülümsemesi ile okula giren bir öğrenci için bu gülümseme (doğal uyaran) çocukta güven duygusuna (doğal tepki) yol açabilir. Öğretmenin gülümsemesi ile okul (doğal uyarıcı +doğal tepki) bir arada olduğu için çocuğun zihninde bir süre sonra okulu düşünmek güven verebilir. Elbette böyle olumlu bir deneyim, olumlu diğer deneyimlerle bir araya geldiğinde çocuğun okulu sevmesi kolaylaşır.

Besin zehirlenmesinden dolayı tat kaçınması yaşanması ya da köpek ısırılması sonucu fobi geliştirilmesi gibi durumlar da daha önceki deneyimlerden koşullanmış tepkiler olarak örneklendirilebilir (Türkileri, 2022). Watson ve ünlü Albert bebek deneyi de oldukça ilgi çekmiştir. John Watson 1920'lerde çocuklarda duygusal tepkilerin gelişmesinde koşullanmaların etkisini göstermek istiyordu. Bu amaçla dokuz aylık bir bebek olan Albert üzerinde deneyler yaptı. Başlangıçta sağlıklı ve ağlamayan bir bebek olan Albert, beyaz fareden korkmamıştı ama Albert fareyle ilgilenirken Watson korkunç bir sesi ortama vererek bebeğin korkup ağlamasına yol açtı. Birkaç denemeden sonra Albert daha fareyi görünce ağlamaya başlamıştı. Deneyin ilerleyen aşamalarında Albert beyaz tavşan ve benzerlerinden de korkuyordu (Plotnik, 2009).

Edimsel Koşullanma, organizmanın bir uyarıcıya yönelik verdiği tepkiye bağlı olarak karşılaştığı yeni uyarıcı ile kendi davranışını düzenlemesi anlamındadır. Klasik koşullanmada türe özgü doğal bir davranışın istemsizce öğrenilmesi varken edimsel koşullanma bireyin çok daha farkında olduğu tepkilerle şekillenmektedir.

Edimsel koşullanma pekiştireç (olumlu ve olumsuz) ve ceza bağlamında gerçekleşir. Olumlu pekiştirme bir davranış sonucunda hoşça giden uyarının ortama dâhil edilmesiyle ("Yemeğini bitirirsen çizgi film izleyebilirsin."); olumsuz pekiştirme bir davranış sonucunda hoşça gitmeyen uyarının ortamdaki çekilmesidir ("Başın ağrıyorsa ağrı kesici almalısın."). Her iki tür pekiştirmede de davranışın sıklığı artmaktadır. Ceza ise I. tip ve II. tip ceza şeklinde ikiye ayrılır. I. tip ceza, bir davranış sonucunda ortama hoş olmayan bir uyarıcının dâhil edilmesini; II. tip ceza ise bir davranış sonucunda ortamdaki hoş ya da istendik bir uyarıcının geri alınmasıdır. Ceza, pekiştireç kadar etkili değildir (Türkileri, 2022).

Motor Öğrenmeyi, motor kortekste meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamak mümkündür. Bir kez öğrenildikten sonra tekrar tekrar öğrenilmesi gerekmeyen ve unutulması güç becerilerdir. Top oynamak, bisiklete binmek, ok atmak vb. davranışlar motor öğrenmeye örnek olabilir.

Daha öncede anlatıldığı üzere ameliyat sonrası hipokampusü zarar gördüğü için kısa süreli belleği uzun süreli belleğe aktarmakta zorluk yaşayan H.M.; yeni kelimeleri, yeni şarkıları ya da yeni isim ve yüzleri öğrenemiyor; çevresinde olup bitenleri hatırlayamıyor; arkasını döner dönmez kiminle konuştuğunu unutuyordu. Buna rağmen, yeterli zaman ve yönlendirme ile yeni motor beceriler öğrenebiliyordu. Motor becerilere dair öğrenme ve bellek işlevleri zarar görmemişti. Bu motor becerileri öğrenmek üzere yapmış olduğu testlere dair hiçbir bilinçli hafızası olmamasına rağmen, pratikle performans seviyesi sağlıklı bireyler kadar yükseğe ulaşıyordu (Türkileri, 2022).

