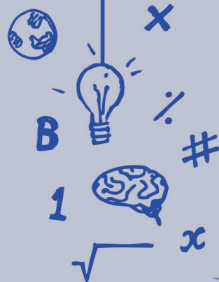


ARALIK 2025

2



PROF. DR. ERDAL BAY
PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ
PROF. DR. ONUR ZAHAL



SERÜVEN
YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2025

ISBN • 978-625-8559-74-3

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

EĞİTİM ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME, ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR 2

EDİTÖRLER

PROF. DR. ERDAL BAY

PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ

PROF. DR. ONUR ZAHAL

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK VE ALAN SEÇİMİNDEKİ MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	1
--	---

Pınar ÇAVAŞ, Mürüvvet Elif TOK

KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM TEORİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA ENTEGRASYONU	31
---	----

Zehra KAYA

METAVERSE UYGULAMALARININ EĞİTİM SİSTEMİNE ENTEGRASYONU	49
--	----

Zehra YILMAZER, Didem KAYAHAN YÜKSEL

PSİKOLOJİK DANIŞMA ALANINDA TÜRKİYE'DE 1987 - 2025 YILLARI ARASINDA YAZILAN LİSANSÜSTÜ VE DOKTORA TEZLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME.....	61
--	----

Merve ÇELİK

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRETMEN BECERİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI.....	79
---	----

Aybige Ebru SARIÇAY, Belgin ARSLAN CANSEVER

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÖDÜL ERTELEME DAVRANIŞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	99
---	----

Mustafa ASLAN, Hülya DİRLİK

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ONTOLOJİK DETERMİNİZM VE ÖZERKLİK.....	111
---	-----

Meral YAVUZ KARTAL

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ALGILARININ İNCELENMESİ.....	133
--	-----

Mesut ERDEN, Ahmet KAYA

GÜNLÜK RUTINLER VE GELİŞİMSEL DESTEK	159
--	-----

Gözde AKOĞLU

TÜRKÇE VE İNGİLİZCE EĞİTİMİNE YÖNELİK HAZIRLANAN DERS KİTAPLARI ÇERÇEVESİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMI ..	173
---	-----

Ayhan DÖNMEZ



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK VE ALAN SEÇİMİNDEKİ MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

“ ”

Pınar ÇAVAŞ¹

Mürüvvet Elif TOK²

¹ Prof. Dr. Pınar ÇAVAŞ Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü,
pinar.cavas@gmail.com-0000-0001-9492-9002

² Mürüvvet Elif TOK Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
elift1667@gmail.com-0000-0003-0305-9115

Giriş

Öğretmen niteliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen parametrelerden-
dir. Öğretmenlik mesleğinin bilinçli bir şekilde seçilmesi mesleğine değer atfe-
den ve mesleğini sürdürmeye istek duyan öğretmenlerin eğitim niteliğini gelişt-
tirmede paydaş olmasını sağlar. Bireysel ilgisini ve mesleğin getirdiği gereksi-
nimlerin farkında olarak meslek seçiminde bulunan öğretmenler, öğrencilerinin
akademik ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sunar (Day & Gu, 2010). Bu
perspektiften bakıldığında henüz profesyonel meslek hayatlarına başlamamış
olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini hangi nedenler ile tercih et-
tikleri ve bu tercihlerinin, mesleklerini sürdürmelerini ve mesleki gelişimlerini
devam ettirmeleri noktasında önemli olan mesleki bağlılık ile nasıl bir ilişki içe-
risinde olduğunun incelenmesi öğretmen yetiştirme süreçleri noktasında önem
taşıdığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerinin
arkasındaki motivasyonlarının ve öğretmen adaylarının mesleklerine dair sahip
oldukları tutumların ve algıların araştırılması öğretmen yetiştirme programla-
rının niteliğini artırmaya olanak sağlar. Aynı zamanda stratejik ve donanımlı
eğitim politikalarının geliştirilmesine fayda sağlar (Yıldırım, 2013). Öğretmen
adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları mevcut başarılarını etkilemek-
te iken aynı zamanda dolaylı olarak gelecekte mesleklerini icra ederken elde
edecekleri başarıları etkilemektedir (Atav ve Altunoğlu, 2013).

Nitelikli eğitim ve her açıdan yetkin öğrencilerin yetiştirilmesi söz konusu
olduğunda öğretmenin mesleğine duyduğu bağlılık ile doğru ilişkilidir (Sefe-
roğlu, 2004). Öğretmen yetiştirme programlarında eğitim alan öğretmen adaya-
larının sahip oldukları mesleki bağlılık, mesleklerini icra etmeye başladıkları za-
man geleceği şekillendirecek olan öğrencinin yetkin bir birey olmasına ve eği-
timin kalitesine pozitif katkılar sağlamaktadır (Töre ve Miyanyedi Şen, 2022).

Motivasyon ve bağlılık arasındaki köprünün belirlenmesi, öğretmen ye-
tiştiren kurumların adaylara sadece akademik yeterli değil aynı zamanda
adayların ilgi ve meraklarını keşfedecici, yansıtıcı düşünme becerileri kazan-
dırması gerektiğini göstermesi açısından önemlidir. Mesleki bağlılığın sadece
kişisel bir tercih değil aynı zamanda sosyokültürel açıdan etkilenen durağan
olmayan bir süreç olduğunun incelenmesi eğitimin niteliğini iyileştirme konu-
sunda yardımcı olacak bir faktördür (Gu ve Lai, 2012).

Alanyazında yer alan çalışmalarda yüksek özgeci ve içsel motivasyon
ile mesleğe adım atan bireylerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olması-
na rağmen bu bireylerin desteklenmediği takdirde hayal kırıklığı yaşayarak
mesleği sürdürememe ve bırakma risklerinin bulunduğu vurgulanmaktadır.
Meslek ve alan seçiminde motivasyon ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin
incelenmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikaları için önemli ve-
riler sunabilir (Mieth & Elder, 1996). Öğretmen motivasyonu ve mesleki bağ-

lılığın ayrı ayrı ele alındığı pek çok çalışma yürütülmesine rağmen bu iki değişkene yönelik öğretmen adaylarını örneklem olarak alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Lauermann & Karabenick, 2011; Watt & Richardson, 2007). Fakat öğretmen adaylarının mesleği hangi nedenler ile seçtikleri, mesleki aidiyet hissetme ve mesleklerini sürdürme eğilimlerini önemli bir biçimde etkilemektedir (Richardson & Watt, 2018). Mesleki kimlik inşasının yeni yeni oluştuğu ve mesleğe karşı sahip olunan tutumların henüz esnek olduğu bir gelişim sürecinde bulunan öğretmen adaylarının, bu dönemde meslek seçim ve motivasyon nedenlerinin incelenmesi ve ileride yaşanabilecek mesleği sürdürememe ve mesleki gelişimine önem vermeme gibi risklerin erken dönemde öngörülmesine olanak sağlayabilir (Holzberger vd., 2021). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılık düzeylerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının alt boyutları ile mesleki bağlılık toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları;
 - 3.1. Cinsiyetlerine göre,
 - 3.2. Anne eğitim düzeylerine göre,
 - 3.3. Baba eğitim düzeylerine göre,
 - 3.4. Kariyer hedeflerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki bağlılık düzeyleri;
 - 4.1. Cinsiyetlerine göre,
 - 4.2. Anne eğitim düzeylerine göre,
 - 4.3. Baba eğitim düzeylerine göre,
 - 4.4. Kariyer hedeflerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğretmenlik Mesleği ve Mesleki Bağlılık

Mesleki bağlılık, bireylerin meslekleri ile kurmuş oldukları psikolojik ilişkidir (Lee vd., 2000). Toplumsal huzur ve refahın oluşturulmasında önemli rol alan eğitimin niteliğini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Fidan ve Fidicioğlu, 2010). Bu faktörlerden biri de öğretmenin niteliğidir. Bireylere misyon ve vizyon kazandırma görevinde olan ve insanın bilgiyle donanmasında önemli noktada olan öğretmenlik mesleği, bireylerin yaşamlarında dönüştürücü bir güce sahiptir (Senemoğlu, 2004; Ka-

rataş, 2020). Bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendiren profesyonel bir meslektir. Öğretmenler, öğrenme ortamlarını oluşturan ve öğrencilerin akademik ve bireysel gelişimlerini takip eden temel aktörlerdir (Pishghadam vd., 2021). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği kuvvetli bir uzmanlık bilgisi, pedagojik yeterlilik ve yetkinliklerin güçlendirilmesinin yanı sıra etik sorumluluk da gerektirmektedir (Ünsal, 2024). Öğretmenler, küresel güçlükleri ve olanakları değerlendirmek amacı ile gelecek nesillerin zihinlerini nitelikli bir şekilde inşa etmelerine katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2015). Değişen ve gelişen dünyada bilgiye erişim biçimleri, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile öğrencinin ihtiyaç duyduğu gereklilikler farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalıdır (Yıldız, 2020). Bu gereksinim öğretmenliğin sürekli dönüşen bir meslek yapısına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini benimsemeleri; mesleki bilgilerine, sınıfta kullandıkları öğretim yöntemlerine ve gelişimlerini aksatmamalarına bağlıdır (Ma, 2022).

Mesleki bağlılık ve eğitimin niteliği, karşılıklı etkileşim içerisinde birbirlerini besleyen ve eğitsel süreçleri bütüncül bir şekilde anlamlandırmada belirleyici olan temel kavramlar olarak ele alınmaktadır (Husain ve Khan, 2020). Mesleki bağlılık, bireyin mesleği ile arasında oluşturmuş olduğu psikolojik bir ilişkidir (Lee vd., 2000). Greenhaus (1971) ise mesleki bağlılığı, kişinin yaptığı mesleğe verdiği önem ve mesleğine karşı duyduğu bağ olarak açıklamaktadır. Bireyin mesleki faaliyetlerini daha yüksek bir performans düzeyinde devam ettirmesine olanak sağlayan mesleki bağlılık, kişinin inanç duyduğu bir şeye zamanını ve enerjisini harcamada istekli olmasıdır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Firestone ve Rosenblum'un (1988) çizmiş olduğu çerçevede, mesleki bağlılığı iş doyumu ile ilişkilendirerek açıklar. Bu ifadeden hareketle öğretmenin mesleğini değerli ve anlamlı bulması mesleğe bağlılık geliştirmesi ile örtüşür. Mesleki bağlılık, bireyin mesleki performansı üzerinde etkisi olan bir parametredir Aynı zamanda mesleki bağlılık, bireyin mesleki niteliklerinin gelişmesine katkıda bulunurken yaşam doyumlarını da desteklemektedir (Zedef, 2017). Bununla birlikte mesleki bağlılığı yüksek olan öğretmenler, görevlerini gerçekleştirirken daha fazla çaba göstermekte, eğitimsel açıdan yeniliklere daha açık olmakta ve öğrenci ile iletişimde daha kararlı ve istikrarlı olmaktadır (Yazıcı ve Ozan, 2024). Bu sebeple eğitimin niteliğini artırmak için eğitimin niteliği ile karşılıklı etkileşim halinde olan öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi için mesleki bağlılığı destekleyen politikalar ve mesleki gelişim için fırsatlar sağlanmalıdır (Paunan vd., 2024).

Meslek ve Alan Seçim Motivasyonu

Meslek ve alan seçimi; bireyin kendisini gerçekleştirebileceği, mesleki olarak doyum sağlayacağına inandığı alana ve mesleğe yönelmesidir. Meslek ve alan seçimi, bireylerin sosyal kimliklerini inşa etmesi, yaşam sevinci ve

doyumunu kazanması gibi farklı noktalarda önemli etkilere sahiptir (Alberts, Mbalo ve Ackermann 2003). Mesleki kararlar; bireylerin yaşam tarzlarına, sosyal kimliklerine ve mesleki faaliyetlerine doğrudan etkide bulunması nedeniyle önemli kararlar olarak belirtilir. Bu çerçevede bireyin meslek seçimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan bireyin almış olduğu önemli bir karardır (Gati ve Asher, 2001). Alanyazında yer alan tanımlardan hareket ile meslek ve alan seçiminin bireyin almış olduğu önemli kararlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Yanikkerem vd., 2004; Ulaş vd., 2017; Çınar, 2012; Eryetiş, 2016). Öğretmenlik mesleği toplumu kültürel, sosyal ve ekonomik açılardan çok boyutlu bir şekilde etkileyen bir meslek ele alındığında meslek seçim kararının arkasında etkili olan faktörlerin neler olduğu önemli araştırma konularından biridir (Atav ve Altunoğlu, 2013). Watt ve Richardson (2007) öğretmenlik mesleğine olan yönelimi ifade ederken meslek ve alan seçiminin bireyin öğretmenliğe yüklediği değer başta olmak üzere mesleği gerçekleştirirken başarılı olacağına dair inancı ve mesleğin sağladığı kişisel ve toplumsal anlamlarla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu perspektifin ışığında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğini bireysel ilgileri ve yeterlikleri ile eşgüdümlü bir alan olarak değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin toplumsal katkı sağlama potansiyeli yüksek ve bireysel anlam taşıyan bir alan olarak değerlendirdiklerinde öğretmenlik mesleğini tercih etme eğilimi göstermektedirler. Bu bağlamda meslek ve alan seçimi, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algıları ile bireysel değerlerinin birleştiği kuramsal bir yapı olarak ele alınmaktadır (Watt ve Richardson, 2007).

Meslek seçimini etkileyen unsurlar, bireylerin meslekten almış oldukları doyum ve mesleklerini icra ederken ki verimliliklerine yönelik çıkarım yapmaya olanak sağlamaktadır (Üstün vd., 2004). Öğretmenlik mesleğine karar veren bireyler, benlik algıları ile mesleğin gereksinimleri arasındaki entegrasyon sağlanamadığı zaman birey öğretmenlik mesleğini benimseyemez. Bu durum mesleğin niteliğini negatif biçimde etkiler. Bir diğer açıdan bakıldığında ise söz konusu entegrasyonun sağlanılamaması veya kısıtlı bir biçimde sağlanması öğrencinin akademik başarısını da olumsuz açıdan etkilemektedir (Tezcan, 2001). Sonuç olarak nitelikli öğretmen yetiştirmek için bireylerin öğretmenlik mesleğini sevmeleri ve bilinçli bir şekilde seçmeleri önemli bir unsurdur (Şara ve Kocabaş, 2012).

Alanyazın incelendiğinde motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki ana unsur olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin içsel ihtiyaçlarına göre yapılan tepkiler olan içsel motivasyon, bireyin herhangi yapacağı eyleme yönelik olarak geliştirmiş olduğu istek ve meraktır (Aslan ve Doğan, 2020; Akbaba, 2006; Ekinci, 2017). Dışsal motivasyon ise bireyin gerçekleştirmiş veya gerçekleştireceği herhangi bir eylemi kendisi için değil, dıştan gelen bir itici güce bağlı olarak gerçekleşen motivasyondur (Akbaba, 2006;

Aslan ve Doğan, 2020). Öğretmenlik bağlamında içsel motivasyon; çocuklarla çalışma isteği, öğretmeye yönelik duyulan tatmin gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Watt ve Richardson, 2007). Dışsal motivasyon ise herhangi bir eylemi dışsal ödül veya uygulanan yaptırımlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini ifade eder (Ryan & Deci, 2020). Güncel çalışmalar öğretmenlik mesleğinin seçiminde içsel ve dışsal motivasyonların sürekli bir spektrum üzerinde yer aldığını ve bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin seçiminde iki motivasyon türünün de işlevsel yapı sergilediğini ortaya koymakta iken içsel motivasyonun mesleki bağlılık ve devamlılık açısından daha güçlü belirleyici olduğunu ifade etmektedir (Ekinci, 2017; Duru, 2022; Deniz ve Gören, 2019).

Meslek ve Alan Seçim Motivasyonu ile Mesleki Bağlılık Arasındaki İlişki

Mesleki bağlılık ile meslek ve alan seçiminde motivasyon arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının seçmiş oldukları öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile mesleğe dair sahip oldukları aidiyet duygusu ve mesleği devam ettirme kararlılığı arasındaki etkileşimli yapıyı meydana getirmektedir. Meslek ve alan seçimindeki motivasyon bağlılığın kendisi olmamakla birlikte bağlılığın süreç içerisinde oluşmasına olanak sağlayan bir temel oluşturur. Bu doğrultuda motivasyon ve mesleki bağlılık arasındaki ilişki zaman içerisinde gelişen bir süreç olarak yorumlanmaktadır (Sinclair, 2008). Motivasyon insanı belirli eylemlere yönlendirme gücüne sahiptir. Bu güç, gerçekleştirilen eylemlerin kararlılığını ve gücünü belirleyerek eylemleri yönlendirmektedir. Bu eylemlerin sürekliliğini sağlayan duyuşsal bir güç olan motivasyon kuramsal açıdan incelendiğinde meslek ve alan seçimine yönelik başlangıç yönelimlerini ifade ederken mesleki bağlılık bu yönelimlerin süreç içerisinde mesleki adanmışlık, özdeşim, tutum ve davranışlara evrilmiş hali olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz ve Çavaş, 2007; Meyer & Allen, 1991).

Kuramsal açıdan motivasyon, bireyin meslek seçimine ilişkin başlangıç yönelimlerini temsil ederken; mesleki bağlılık bu yönelimlerin zaman içinde mesleki kimlik, tutum ve davranışlara dönüşmüş hâli olarak değerlendirilmektedir (Meyer & Allen, 1991). Bireyi öğretmenlik eğitimine başlamaya iten güç ve enerjinin birleşimi motivasyon olarak isimlendirilirken bağlılık ise sahip olunan mesleğe verilen değer ve bu mesleği yaşamı boyunca sürdürme isteğini besleyen bir unsurdur. Bu bağlamda meslek ve alan seçimindeki motivasyon bireyi sahip olduğu mesleğe çeken bir kuvvettir. Bağlılık açısından baktığımızda ise bağlılık, bu kuvveti oluşturan ilginin derinlik ve süresini belirleyen kalıcı bir tutumdur (Sinclair, 2008). Mesleki bağlılık, bireyin sahip olduğu işe atfettiği önem, mesleğine yönelik hedefleri ve bireysel değerlerinin mesleğiyle örtüşmesini ifade eder. Bu yönüyle motivasyon ile yakından ilişkilidir. (Mašková vd., 2022).

Manning ve Patterson'a (2005) göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon ve mesleğe bağlılığı düşük düzeyde olan bir öğretmenin nitelikli bir eğitim sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Bir diğer deyişle pek çok faktörden etkilenen nitelikli bir öğretim, öğretmenin motivasyonu ve mesleki bağlılığı ile de belirlenmektedir. (Rikard, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe kazandırılması ve mesleklerini sürdürmeleri, eğitim alanının temel sorunudur (Lopez ve Irene, 2017). Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının güçlü içsel motivasyon ve toplumsal katkı sağlama motivasyonu ile mesleğe yöneldiklerini fakat çalışma koşullarının düşük maaş, belirsiz kariyer basamakları, düşük toplumsal statü ve geçici istihdam gibi güvencesizlikler ile mesleğe dair yüksek olan motivasyonun zamanla korunmadığı görülmektedir (Wiboolyasarın vd., 2025; Zhang vd., 2019). Motivasyon bireysel bir kaynak olsa da mesleki bağlılığın devamlılığı yapısal ve bağlamsal unsurlara bağlıdır. Özellikle mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının mesleğe karşı bakışlarının yeni yeni oluştuğu ve biçimlendiği bir dönemden geçmektedirler. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip oldukları motivasyonları ve inançları, gelecekte mesleğe başladıklarında nitelikli bir öğretmen olup olmamalarını ve mesleklerine duydukları bağlılıklarını sürdürmelerini güçlü şekilde etkilemektedir (Holzberger ve ark., 2021).

Alanyazında motivasyon ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin birlikte meydana gelen örüntüler oluşturduğu kabul edilmektedir. Moses ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sahip olduğu bağlılık düzeylerine göre farklı gruplara ayrıştırılan öğretmen adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonu açısından farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç motivasyon ve mesleki bağlılığın birbirini besleyen bir yapı oluşturduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak motivasyon öğretmenlik mesleğine yönelmenin ilk itici gücüken mesleki bağlılık ise bu yönelimin sürdürülebilirliğine destek olur.

3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama araçları, veri analiz ve değerlendirme başlıkları ile ele alınacaktır.

Araştırma Deseni

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (2007) genel tarama modelini, bir yargıya varmak için evrenden, evrenin tamamını veya içinden bir örneklem alınarak dahil edilen örneklem üzerinde yürütülen model olarak ifade etmektedir. Bu model çerçevesinde yürütülen korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değiş-

kenden meydana gelen ve değişkenlere müdahale edilmeksizin ele alınan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf öğretmenleri adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılık, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmaksızın mevcut durumları ile ele alınmakta ve değişkenler arasındaki ilişkinin betimlenmesi hedeflenmekte olduğu için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel ilişkileri ortaya koymada uygun ve işlevsel bir model ortaya koymaktadır.

Meslek ve alan seçim motivasyonu çok boyutlu bir yapı olduğundan alt boyutlar üzerinden ele alınmış; mesleki bağlılık ise bütüncül yapıyı yansıtmaması amacıyla toplam puan üzerinden incelenmiştir. Bu yaklaşım ile, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha sistematik ve yorumlanabilir biçimde incelenmesine olanak sağlanıldığı düşünülmektedir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yolu aracılığıyla seçilmiştir. Ege Bölgesi İzmir ilinde yer alan bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, gerçekleştirilecek olan çalışmaya pratiklik ve hız kazandıran, kolay ulaşılabilir ve çalışmanın gerçekleştirilmesine olanak sağlayan birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada sınıf öğretmenleri adayları hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 5 sorudan oluşan demografik bilgi formu ve Yıldız tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşan beşli likert yapıdadır. Ölçek mesleki özdeşim, mesleki değer, mesleki çaba ve mesleki adanmışlık olmak üzere 4 faktörlü bir yapıda olup alt boyutlarında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ,80 ile ,92 arasında değişmektedir.

Çalışmada sınıf öğretmeni adayları hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 5 sorudan oluşan demografik bilgi formu ve Mayr (1998) tarafından geliştirilen Atav ve Altunoğlu tarafından uyarlanan (2013) “Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeği” (MASMÖ) kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek içsel alan seçim nedenleri, dışsal alan seçim nedenleri, içsel meslek seçim nedenleri ve dışsal meslek seçim nedenleri olmak üzere 4 faktörlü bir yapıda olup alt boyutlarında Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,85 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Veri Analizi ve Değerlendirme

Bu çalışmada verilerin analizi için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Analizler sonucu manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmada betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen problemleri çözümleyebilmek için kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını kontrol etmek için normallik analizi yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50 kişiden fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov normallik dağılım testi kullanılmıştır. Grup büyüklükleri 50 kişiden fazla olması durumunda Kolmogorov-Smirnov normallik dağılım testi kullanılmaktadır. Normallik varsayımı için birden fazla teknik kullanılarak dağılıma ilişkin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin +1.96 ile -1.96 arasında değişmesi ve .05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu durumlarda, verilerin dağılımları normal kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Kolmogorov-Smirnov normallik dağılım testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 1 ve Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 1

Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları Puanları Kolmogorov-Smirnov Testi

Değişkenler	İstatistik	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları Toplam	,075	194	,010	-,722	,881
İçsel Alan Seçim Nedenleri	,191	194	,000	-1,050	,993
Dışsal Alan Seçim Nedenleri	,071	194	,019	-,005	-,104
İçsel Meslek Seçim Nedenleri	,094	194	,000	-.738	,344
Dışsal Meslek Seçim Nedenleri	,144	194	,000	-.980	,624

* $p > 0,05$

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği Puanları Kolmogorov-Smirnov Testi

Değişkenler	İstatistik	Sd	p	Çarpıklık	Basıklık
Mesleğe Bağlılık Toplam	,143	194	.010	-1,134	1,210

Tablo 1 ve Tablo 2'ye göre meslek ve alan seçim motivasyonunun alt boyutlarına ilişkin normallik değerlendirmesi incelendiğinde, örneklem büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeniyle Kolmogorov–Smirnov test sonuçları çarpıklık ve basıklık değerleri ile ele alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması nedeniyle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Örnekleme İlişkin Demografik Bulgular

Hazırlanan demografik bilgi formu aracılığı ile toplanan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Örneklemin Demografik Özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	145	74,7
Erkek	49	25,3
Anne Eğitim Seviyesi		
Okuryazar Değil	21	10,8
Okuryazar Ama İlkokul Mezunu Değil	8	4,1
İlkokul Mezunu	83	42,8
Ortaokul Mezunu	35	18
Lise Mezunu	31	16
Üniversite Mezunu	13	6,7
Lisansüstü	3	1,5
Baba Eğitim Seviyesi		
Okuryazar Değil	3	1,5
Okuryazar Ama İlkokul Mezunu Değil	5	2,6
İlkokul Mezunu	69	35,6
Ortaokul Mezunu	37	19,1
Lise Mezunu	52	26,8
Üniversite Mezunu	24	12,4
Lisansüstü	4	2,1
Kariyer Hedefi		
Özel Okulda Öğretmen Olarak Devam Etmek	2	1
Devlet Okulunda Öğretmen Olarak Devam Etmek	144	74,2
Okul Yönetici Olmak	19	9,8
Akademisyen Olmak	19	9,8
Diğer	10	5,2

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere örneklemini oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının 145'inin (%74,7) kadın 49'unun (%25,3) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim seviyeleri incelendiğinde, 21 (%10,8) öğretmen adayının annesinin okuryazar olmadığını, 8'inin (%4,1) okuryazar ama ilköğretim mezunu olmadığını, 83'ünün (%42,8) ilköğretim mezunu olduğunu, 35'inin (%18) ortaokul mezunu olduğunu, 31'inin (%16) lise mezunu olduğunu, 13'ünün (%6,7) üniversite mezunu olduğunu, 3'ünün (%1,5) ise lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim seviyeleri incelendiğinde, 3 (%1,5) öğretmen adayının babasının okuryazar olmadığını, 5'inin (%2,6) okuryazar ama ilköğretim mezunu olmadığını, 69'unun (%35,6) ilköğretim mezunu olduğunu, 37'sinin (%19,1) ortaokul mezunu olduğunu, 52'sinin (%26,8) lise mezunu olduğunu, 24'ünün (%12,4) üniversite mezunu olduğunu, 4'ünün (%2,1) ise lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kariyer hedefleri incelendiğinde, özel okulda öğretmen olma kariyer hedefine sahip 2 (%1) öğretmen adayı bulunurken devlet okulunda öğretmen olma kariyer hedefine sahip 144 (%74,2) sınıf öğretmeni adayı vardır. Okul yönetici olmak isteyen sınıf öğretmeni adaylarının sayısı 19'dur (%9,8). Tabloya bakıldığında akademisyen olmak isteyen sınıf öğretmeni adaylarının sayılarının 19 (%9,8) olduğu görülürken kariyer hedefi diğer olan sınıf öğretmenlerinin sayısı ise 10 (%5,2) olarak görülmektedir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılık düzeyleri nedir?” olarak ifade edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları ile Mesleki Bağlılık Düzeyleri

Ölçek	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Meslek ve Alan Seçim Motivasyonu	79,5	12,4	39	105
Mesleki Bağlılık	125,9	24,4	49	164

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları toplam puan ortalamasının $\bar{X}=79,5$ ($SS=12,4$) olduğu; mesleki bağlılık toplam puan ortalamasının ise $\bar{X}=125,9$ ($SS=24,4$) olduğu belirlenmiştir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının alt boyutları ile mesleki bağlılık toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. İlgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek ve Alan Seçim Motivasyonu Alt Boyutları ile Mesleki Bağlılık Toplam Puanı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları

Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Alt Boyutları		Mesleki Bağlılık
İçsel Alan Seçim Nedenleri	r	,48**
Dışsal Alan Seçim Nedenleri	r	,05
İçsel Meslek Seçim Nedenleri	r	,42**
Dışsal Meslek Seçim Nedenleri	r	,45**

Tablo 5 incelendiğinde meslek ve alan seçim motivasyonunun alt boyutları ile mesleki bağlılık toplam puanı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar, içsel alan seçim nedenleri ile mesleki bağlılık arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .48$, $p < .01$). Benzer biçimde, içsel meslek seçim nedenleri ($r = .42$, $p < .01$) ve dışsal meslek seçim nedenleri ($r = .45$, $p < .01$) ile mesleki bağlılık arasında da anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır. Dışsal alan seçim nedenleri ile mesleki bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .05$, $p > .05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının içsel alan ve meslek boyutları arttıkça mesleki bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Buna karşın dışsal alan seçimi ile mesleki bağlılık arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu doğrultuda içsel meslek, alan seçimi ve dışsal meslek seçim nedenleri ile mesleki bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki bağlılıkları; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kariyer hedefine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Üçüncü alt problemin amacı doğrultusunda çeşitli demografik değişkenlere ait bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki bağlılıklarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	t	Sd	p
Kadın	145	129	23,7	3,05	192	,003**
Erkek	49	116,9	24,6			

Tablo 6’da da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının mesleki bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. $t(192)=3,05$ $p < .05$

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Seviyeleri Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyleri

Mesleki bağlılık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post-hoc analizi yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf öğretmeni adaylarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	21	120,9	18,9
Okuryazar ama ilkokul mezunu değil	8	104,7	20,3
İlkokul mezunu	83	126,4	24,4
Ortaokul mezunu	35	126,4	27,4
Lise mezunu	31	135,4	15,7
Üniversite mezunu	13	123,3	30,6
Lisansüstü	3	97	34,7

Tablo 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
	Gruplar Arası	9650,232	6	1608,372		
Mesleki Bağlılık	Gruplar İçi	105956,515	187	566,612	2,84	,011**
	Toplam	115606,747	193			

Tablo 8 incelendiğinde gerçekleştirilen ANOVA sonuçları değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki bağlılık düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($F(6, 187) = 2.84$, $p = .011$).

Tablo 9

Anne Eğitim Seviyelerine Göre Mesleğe Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklara İlişkin Post-hoc Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	p
Okuryazar ama ilkokul mezunu değil - Lise mezunu	-30,73	,022**

$$p < ,05$$

Gerçekleştirilen ANOVA sonuçları ışığında anlamlı biçimde bir farklılık oluşması sebebi ile Tukey post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9’da görüldüğü üzere, annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının mesleki bağlılık düzeylerinin, annesi okuryazar ama ilkokul mezunu olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p=.022$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Seviyeleri Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyleri

Mesleki bağlılık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Analizlere ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf öğretmeni adaylarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	21	120,9	18,9
Okuryazar ama ilkokul mezunu değil	8	104,7	20,3
İlkokul mezunu	83	126,4	24,4
Ortaokul mezunu	35	126,4	27,4
Lise mezunu	31	135,4	15,7
Üniversite mezunu	13	123,3	30,6
Lisansüstü	3	97	34,7

Tablo 11

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
Mesleki Bağlılık	Gruplar Arası	1619,830	6	269,9		
	Gruplar İçi	113986,918	187	609,5	,44	,849
	Toplam	115606,747	193			

$$p < ,05$$

Tablo 8’de görüldüğü üzere baba eğitim seviyesine göre öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(6,187)=0.44$, $p=.849$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kariyer Hedefleri Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeyleri

Mesleki bağlılık düzeylerinin kariyer hedeflerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Analizlere ilişkin bulgular Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 12

Sınıf öğretmeni adaylarının Kariyer Hedeflerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Kariyer Hedefleri	N	$\bar{X}$	SS
Özel okulda öğretmenlik	2	123,5	17,6
Devlet okulunda öğretmenlik	144	129,4	21,9
Okul yönetici olmak	19	121,3	25,5
Akademisyen olmak	19	119	28,7
Diğer	10	98,7	32,3

Tablo 13

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Kariyer Hedeflerine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
Mesleki Bağlılık	Gruplar Arası	10480	4	2620	4,7	,001**
	Gruplar İçi	105126,6	189	556		
	Toplam	115606,747	193			

$p < ,05$

Tablo 14

Kariyer Hedeflerine Göre Mesleğe Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Anlamlı Farklara İlişkin Post-hoc Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	p
Devlet okulunda öğretmen olmak-diğer	30,72	,001**

$p < ,05$

Tablo 14 incelendiğinde kariyer hedeflerine göre öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(4,189)=4,7, p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek ama-

cıyla Tukey post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan post-hoc analizi sonucunda, devlet okulunda öğretmen olma kariyer hedefine sahip öğretmen adaylarının mesleki bağlılık düzeylerinin, diğer kariyer hedefine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve kariyer hedefine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Dördüncü alt problemin amacı doğrultusunda çeşitli demografik değişkenlere ait bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Düzeyleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S	t	Sd	p
Kadın	145	80,4	11,7	31,561	192	,120
Erkek	49	77,2	14,2			

$$p < ,05$$

Tablo 6’da da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının meslek ve alan seçiminde motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(192) = 31,561$ $p < .05$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Eğitim Seviyeleri Değişkenine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Düzeyleri

Meslek ve alan seçim motivasyonunun anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Analizlere ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16

Sınıf öğretmeni adaylarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	21	76,6	13,8
Okuryazar ama ilkokul mezunu değil	8	77,6	13,3
İlkokul mezunu	83	80,8	12,2
Ortaokul mezunu	35	80,3	12,5
Lise mezunu	31	78,4	10,3
Üniversite mezunu	13	76	16,5
Lisansüstü	3	74,6	11,8

Tablo 17

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki ve Alan Seçim Motivasyonlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon	Gruplar Arası	478,142	6	7,690		
	Gruplar İçi	29490,497	187	157,703	,505	,804
	Toplam	29968,639	193			

$$p < ,05$$

Tablo 17 incelendiğinde gerçekleştirilen ANOVA sonuçları değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonları anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F(6,187)=0.51$, $p=.804$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Baba Eğitim Seviyeleri Değişkenine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyonları

Meslek ve alan seçiminde motivasyonun baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$).

Analizlere ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Sınıf öğretmeni adaylarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Düzeyleri Betimsel İstatistikleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	3	81	7,5
Okuryazar ama ilkokul mezunu değil	5	75,8	17,6
İlkokul mezunu	69	79,2	12,6
Ortaokul mezunu	37	81,2	11,8
Lise mezunu	52	80,7	12,2
Üniversite mezunu	24	77,2	12,4
Lisansüstü	4	73,5	17,9

Tablo 19

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki ve Alan Seçim Motivasyonlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon	Gruplar Arası	521,470	6	86,912	,552	,768
	Gruplar İçi	29447,169	187	157,703		
	Toplam	29968,639	193			

$p < ,05$

Tablo 19’da görüldüğü üzere baba eğitim seviyesine göre meslek ve alan seçim motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(6,187)=,552, p=.768$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kariyer Hedefleri Değişkenine Göre Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyonları

Meslek ve alan seçiminde motivasyonun kariyer hedeflerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($p > .05$). Analizlere ilişkin bulgular Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 20

Sınıf öğretmeni adaylarının Kariyer Hedeflerine Göre Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları Betimsel İstatistikleri

Kariyer Hedefleri	N	$\bar{X}$	SS
Özel okulda öğretmenlik	2	81,5	7,7
Devlet okulunda öğretmenlik	144	81,5	11,7
Okul yönetici olmak	19	71,6	15,1
Akademisyen olmak	19	76,7	10,1
Diğer	10	71,2	13,5

Tablo 21

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki ve Alan Seçim Motivasyonlarının Kariyer Hedeflerine Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

Puan	Varyans Kaynağı	K.T.	Sd	K.O	F	p
Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon	Gruplar Arası	2621,590	4	655,397		
	Gruplar İçi	27347,049	189	144,693	4,53	,002*
	Toplam	29968,6399	193			

$p < ,05$

Tablo 21 incelendiğinde kariyer hedeflerine göre sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(4,189)=4.53, p=.002$).

Tablo 22

Kariyer Hedeflerine Göre Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları Arasındaki Anlamlı Farklara İlişkin Post-hoc Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	p
Devlet okulunda öğretmen olmak-Okul yöneticisi olmak	9,89	,008**

$p < ,05$

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan post-hoc analizi sonucunda, devlet okulunda öğretmen olma kariyer hedefine sahip öğretmen adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının, okul yöneticisi olma kariyer hedefine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($MD=9.89, p=.008$).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma alt başlıklar ile sırasıyla incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek ve Alan Seçim Motivasyonları ile Mesleki Bağlılık Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada meslek ve alan seçim motivasyonu ($\bar{X}=79,5$; $SS=12,4$) ve mesleki bağlılık ($\bar{X}=125,9$; $SS=24,4$) ortalamaları incelendiğinde orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin eğilimlerinin pozitif olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri genellikle içsel ve özgeci odaklarda toplandığı görülmektedir. Bu seçim nedenleri mesleği gerçekleştirirken alınan doyum ve mesleği sürdürme konularında daha istikrarlı bir örüntü sergilediği ifade edilmektedir (Wang vd., 2025; Zhou vd., 2025; Li ve Gua, 2024).

Araştırmada ulaşılan görece yüksek mesleki bağlılık düzeyi, örnekleme yer alan öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşturma süreçlerinde belirli bir noktaya ulaştıklarını düşündürmektedir. Alanyazında mesleki bağlılığı; mesleğe atfedilen anlam, mesleki yeterli ve gelecek kariyer beklentileri ile şekillendiğini ifade etmektedir. Bu perspektifte araştırmada motivasyon düzeylerinin de görece olarak yüksek bulunması bağlılığı destekleyen bir faktör olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda, bireylerin meslek seçimlerinde daha özgül ve içsel nedenlerle seçim yapmaları mesleki bağlılık üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2020).

Sonuç olarak araştırmanın bulguları ışığında meslek ve alan seçim motivasyonları ile mesleki bağlılığın birbirine katkı sağlayan bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Meslek ve alan seçimindeki motivasyonun yalnızca mesleğe yönelimi değil aynı zamanda mesleği sürdürme isteğini de beslediği söylenebilir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme sürecinde adayların motivasyon kaynaklarının niteliği güçlendirilmesinin mesleğe duyulan bağlılık açısından önemli olduğu söylenebilir (Wang vd., 2025; Kaya ve Korucuk, 2023; Li ve Gua, 2024; Watt ve Richardson, 2012).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek ve Alan Seçim Motivasyonlarının Alt Boyutları ile Mesleki Bağlılık Toplam Puanı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının alt boyutları ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda içsel alan seçim nedenleri ($r=.48$), içsel meslek seçim nedenleri ($r=.42$) ve dışsal meslek seçim nedenleri ($r=.45$) ile mesleki

bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fakat dışsal alan seçim nedenleri ile mesleki bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=.05$). Elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe duyulan bağlılıkta motivasyonun niteliğinin belirleyici olduğunu göstermektedir. İçsel alan ve içsel meslek seçim nedenleriyle bağlılık arasındaki anlamlı ilişkiler, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgiye sahip olma ve öğretmenliğe atfedilen anlam gibi sebepler ile seçilmesi mesleği devam ettirme isteğini güçlendirdiği söylenebilir. Alanyazında mevcut araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleklerini içsel nedenler ile seçmelerinin mesleki kimliği ve mesleği sürdürme isteği ile daha birbiri ile örtüşen ilişkiler sergilemektedir (Klassen ve Kim, 2019; Goller vd., 2020).

Dışsal meslek seçim nedenleri ile mesleki bağlılık arasındaki anlamlı ilişki, öğretmenlik mesleğine ilişkin güvenceli iş, istihdam ve toplumsal statü gibi unsurlarında bağlılığa karşı etkisiz bir unsur olmadığını gözler önüne sermektedir. Benzer biçimde öğretmen adaylarının mesleği seçme kararlarını çok boyutlu olarak ele alan çalışmalar, dışsal meslek seçim nedenlerinin koşullara bağlı olarak mesleki bağlılığa katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır (Richardson et al., 2014; Hong vd., 2018). Fakat bu ilişkinin içsel nedenlere göre daha sınırlı olması, insanın inanç gücünün hayatında önemli bir noktası olmasından dolayı tek başına dışsal nedenler, mesleki bağlılığı korumakta yetersiz bir noktada kalabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, alanyazında alan seçimlerinin mesleki bağlılık noktasında etkisinin sınırlı düzeyde olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar bağlılığın büyük bir oranda mesleğe yönelik atfedilen değerlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir (Heinz, 2015; Gu ve Lai, 2012).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Bağlılık Düzeylerinin; Cinsiyetlerine, Anne-Baba Eğitim Düzeylerine ve Kariyer Hedefi Değişkenlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, mesleki bağlılığın bazı değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait bulgular incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarının ($\bar{X}=129$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=116,9$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(192)=3,05$, $p<.01$). Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. (Altunay, 2017; Kandemir, 2019; Apak, 2009; Karagöz 2008; Devos vd., 2014, Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Özdemir ve Orhan, 2020; Yazıcı ve Ozan, 2023; Zöğ, 2007; Özkan, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada Biçer ve Kahveci'de (2023) mesleki bağlılığın kadın öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güner (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada genel mesleki bağlılığın kadın öğretmenler lehine olmasına karşın diğer alt boyutlarda erkek ve kadın öğretmenler arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularının aksine alanyazında mesleki

bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur (Meriç ve Erdem, 2020; Turhan vd., 2012).

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde anne eğitim düzeyi ve mesleki bağlılık arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(6,187)=2,84, p<.05$). Post-hoc analizleri doğrultusunda, annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının mesleki bağlılık düzeylerinin, annesi okuryazar ancak ilkökul mezunu olmayan adaylara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda anne eğitim düzeyi, çocuğun mesleki değer gelişimine katkı sunduğunu düşündürmektedir. Bu sonucun aksine Akkaya (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada temel eğitim yaşından sonra bireyin aileden uzaklaşarak çevre ile daha çok etkileşimde bulunduğunu bu sebeple anne eğitim seviyesinin mesleki tutumu anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerini inceleyen çalışma da anne ve baba eğitim seviyesinin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Kocaarslan, 2014). Buna benzer sonuçlar alanyazın incelendiğinde görülmektedir (Güdek, 2007; Tanel, Şengören ve Tanel, 2007; Şahin, 2010). Mevcut bazı çalışmalarda anne ve baba eğitim seviyesinin mesleki bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kaya ve Korucuk, 2023).

Kariyer hedefi değişkenine göre ulaşılan bulgulara kariyer hedeflerine göre mesleki bağlılığın anlamlı bir şekilde farklılaşmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(4,189)=4,7, p<.01$). Devlet okulunda öğretmen olmayı hedefleyen öğretmen adaylarının mesleki bağlılıkları kariyer hedefi diğer olan adaylara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, devlet okulunda öğretmen olmayı hedefleyen adayların, mesleğe yönelik beklentilerinin ve mesleği devam ettirme niyetlerinin bağlılıkla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık kariyer hedefi diğer olan adayların kariyerleri belirsiz olabileceği gibi öğretmenlikten farklı bir kariyer hedefi de olabileceğini düşündürmektedir. Kariyer hedefi diğer olan adayların bağlılıklarının düşük düzeyde olması, mesleki bağlılığın gelişmesi sürecini zayıflatmakta olduğu söylenebilir. Bu durum bağlılığın, bireyin gelecek yaşantısında kendisini öğretmenlikle ne ölçüde özdeşleştirdiği ile ilişkisinin bulunduğu çalışmalar ile örtüşmektedir (Richardson & Watt, 2018).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek ve Alan Seçim Nedenlerinin; Cinsiyetlerine, Anne-Baba Eğitim Düzeylerine ve Kariyer Hedefi Değişkenlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının meslek ve alan seçiminde motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(192)= 31,561 p < .05$). Bu durum meslek ve alan seçiminde etkili olan motivasyonun kadın ve erkek öğretmen adayları arasında benzer bir şekil sergilediğini göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalar ile uyum göstermektedir (Bruinsma ve Jansen,

2010; Ekici, 2017; Deniz ve Görgen, 2019). Fakat, öğretmenlik mesleği tercihinde cinsiyetin etkili olmadığını öne süren çalışmalar da bulunmaktadır (Chuan, 2013; Buldur ve Bursal, 2015; Kılcan ve ark., 2014; Manuel ve Hughes, 2006).

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ($F(6,187)=0.51, p=.804$). Bu sonuç ailenin eğitimsel sermayesi yerine bireyin sahip olmuş olduğu ilgi, merak ve mesleğe atfettiği anlam doğrultusunda oluştuğunu düşündürmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde aile eğitim seviyesinin meslek ve alan seçiminde dolaylı ve sınırlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Heinz, 2015; Gu ve Lai, 2012). Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farka sahip olmaması, mesleğe yönelimin aile ile gelen bir itici güç ve aileden aktarılmış olan eğitim statüsünden bağımsız olarak oluştuğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen programlarında, öğretmen adaylarının mesleğe dair içsel ve özgeci eğilimlerini güçlendirmeye yoğunlaştırması daha verimli olabileceğine işaret etmektedir.

Devlet okulunda öğretmen olma kariyer hedefine sahip öğretmen adaylarının meslek ve alan seçim motivasyonlarının, okul yöneticisi olma kariyer hedefine sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($MD=9.89, p=.008$). Bu bulgu öğretmenlik mesleğini direkt olarak icra etmek isteyen adayların meslek ve alan seçim motivasyonlarında daha güçlü bir motivasyon kaynağına sahip olduklarını düşündürmektedir. Devlet okulunda öğretmen olmayı hedefleyenler, öğretmenliği sınıfta bulunma, öğrenciler ile doğrudan iletişime geçme olarak tanımladıkları düşünülürse öğretmenliği daha çok bir geçiş mesleği veya ara basamak olarak gören okul yöneticisi olma hedefi olan adaylara kıyasla motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kariyer hedefleri ile motivasyonlarının incelendiği meta analiz çalışmasında öğretmenliği hedefleyen adayların mesleki motivasyonlarının daha sürdürülebilir ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. (Klassen ve Kim, 2019).

6. ÖNERİLER

Kadın öğretmen adaylarına yönelik, mesleki bağlılığın cinsiyet rolleri algısına dayanarak değil mesleğin gerektirdiği profesyonel motivasyon ve mesleki değerlere bağlı olarak inşasını sağlamaya yönelik öğretmen yetiştirme programlarında farkındalık içerikleri oluşturulabilir.

Öğretmen adaylarının mesleklerini asıl kariyer hedefi olarak benimsemeyi destekleyecek şekilde, öğretmen adaylarına yönelik mesleki eğitim sürecinin erken döneminden itibaren kariyer rehberliği ve mentörlük hizmeti sunulmalıdır. Sonraki araştırmalarda boylamsal araştırmalar ile öğretmen adaylarının sahip olduğu mesleki bağlılıklarındaki değişim kapsamlı bir şekilde incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alberts, C., Mbalo, N. F., ve Ackermann, C. J. (2003). Adolescents' perception of relevance of domains of identity formation: A South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 169-184.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 213, 37-66.
- Apak, E.G.A. (2009). Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve Alan Seçiminde Motivasyon Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 58-70.
- Bıçer, N., ve Kahveci, H. (2023). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algıların öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi ile ilişkisi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.48174/buaad.1290997>
- Bruinsma, M. and Jansen E.P.W.A. (2010). "Is The Motivation To Become A Teacher Related To Pre-Service Teachers' Intentions To Remain In The Profession?". *European Journal Of Teacher Education*, 33(2), s.185-200.
- Buldur, S., Bursal, M., Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 81-107. <https://doi.org/10.17522/nefemed.89578>
- Büyüköztürk, Ş. vd., (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem
- Chuan, C. L. (2013). Pre-service teachers' motivation for choosing teaching as a career. *Jurnal Penyelidikan IPG KBL*, 11, 1-18.
- Çınar, Ç. (2011). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi. [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Deniz, S., ve Görgen, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mesleki ve alan seçimine yönelik motivasyonel eğilimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 329-339.
- Devos, G., Tuytens, M., Hulpia, H. (2014). Teacher's organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231. <https://doi.org/10.1086/674370>
- Duru, S. (2022). Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş özellikleri, motivasyonları, üniversite ve alan seçimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (56), 122-148. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1055525>

- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706>
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44.
- Firestone, W. A., Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299. <https://doi.org/10.2307/1164171>
- Gati, I. ve Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. *Contemporary models in vocational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 209-216
- Güdek, B. (2007). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, H. (2006) Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma [Yüksek Lisans tezi] Marmara Üniversitesi.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285.
- Holzberger, D., Praetorius, A. K., Seidel, T., & Kunter, M. (2021). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development. *Educational Psychology Review*, 33(2), 759-788. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09555-9>
- Hong, J., Greene, B., Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Husain, N., Khan, A. N. (2020). Teachers' professional commitment: A mean to improve the quality of education. *Vidyawarta: Peer-Reviewed International Journal*, 4(34), 36-44.
- Kandemir, M. (2019). Relationship between teachers' technological pedagogic content knowledge, professional commitment and technology use levels [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, İ.H. ve Korucuk, M. (2023). Evaluation of professional commitment levels of teacher candidates. *Mimbar Sekolah Dasar*. 10(1), 15-33.
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Klassen, R. M., & Kim, L. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32-51.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kozikoğlu, İ., Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Lee, K., Carswell, J. and Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799.
- Li, Z. ve Guo, W. Y. (2024). Pre-service teachers' altruistic motivation for choosing teaching as a career: where does it come from?. *Frontiers in psychology*, 15, 1334470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1334470>
- Ma, D. (2022) The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Front. Psychol.* 13:910747. doi: 10.3389/fpsyg.2022.910747
- Manuel, J. ve Hughes, J. (2006). It has always been my dream: Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(01), 5-24.
- Mašková, I., Mägdefrau, J., Nohavová, A. (2022). Work-related coping behaviour and experience patterns, career choice motivation, and motivational regulation of first-year teacher education students—evidence from Germany and the Czech Republic. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103560.
- Meriç, E., Erdem, M. (2020). Prediction of professional commitment of teachers by the job characteristics of teaching profession. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 449-494. doi: 10.14527/kuvey.2020.010
- Miech, R. A., & Elder, G.H. (1996). The service ethic and teaching. *Sociology of Education*, 69(3), 237-253.
- Moses, I., Berry, A., Saab, N., Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296562>

- Paunan, R., Tai, M. K., & Jain, J. (2024). A Systematic Literature Review on Teacher Commitment: Methodological and Contextual Trends and its Conceptualization (2018-2022). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(3), 2678–2692.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., and Shayesteh, S. (2021). Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success. *Front. Psychol.* 12:707314. doi: 10.3389/fpsyg.2021.707314
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Senemoğlu, N. (2004). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğretken kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 7(81), 12-14.
- Şahin F. S. (2010). Teacher candidates' attitudes towards teaching profession and life satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5196–5201.
- Şara, P., ve Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*. 1(2), 8-17.
- Tanel, R., Şengören, S.K., Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22): 1-9.
- Tezcan, M. (2001). *Eğitim Sosyolojisi* (11. Baskı), Ankara: Arı Yayıncılık
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarına etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Ulaş, Ö., Zorbaz, S. D., Dinçel, E. F., Kınay, G. Ç., & Coştur, R. (2017). Özel okulda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-456.
- UNESCO. (2015). The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states. Paris: UNESCO
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. doi:10.46928/iticusbe.956111
- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Wang, W., He, R., Wang, Z., & Fan, X. (2025). From beliefs to satisfaction: understanding motivational dynamics from the perspectives of pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2514636>

- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Wiboolyasarin, W., Jinowat, N., Suwanwihok, K., Kamonsawad, R., Wiboolyasarin, K., Boonprawes, S., Kiti, T. (2025). Motivations and persistence of pre-service teachers in government teaching: A study of factors influencing career decisions in Thailand. *The Review of Education*, 13(2), Article e70068. <https://doi.org/10.1002/rev3.70068>
- Yanikkerem E., Altınparmak, S. ve Karadeniz, G. (2004). Gençlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler ve Benlik Saygıları, *Nursing Forum Dergisi*, 7(2), 61- 62.
- Yazıcı, E., Ozan, C. (2024). Teachers' Levels of Professional Commitment. *International Journal of Educational Research Review*, 9(3), 123-135. <https://doi.org/10.24331/ijere.1357407>
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>
- Zedef, S. (2017). Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Zhang, L., Yu, S., Liu, H. (2019). Understanding teachers' motivation for and commitment to teaching: Profiles of Chinese early career, early childhood teachers. *Teachers and Teaching*, 25(7), 890–914. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1670155>
- Zhou, S., Slemp, G., Vella-Brodrick, D. (2025). Profiling pre-service teachers' motivational and behavioral characteristics: Relationships with psychological wellbeing and occupational commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105041>
- Zöğ, H. (2007). İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



KOHLBERG'İN AHLAKİ GELİŞİM TEORİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA ENTEGRASYONU

“ ”

Zehra KAYA ¹

¹ Doç. Dr. Zehra Kaya, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye, zehra.kaya@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6756-8934

GİRİŞ

Öğretmen eğitiminde, şu anki zorluğumuz, eğitim aracılığıyla dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için sosyal adalet ve küresel bakış açısına sahip, etik ve amaç odaklı öğretmenler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için, amaç odaklı öğretim programlarına ve farklı ülkelerin amaç odaklı eğitime farklı yaklaşımlarını öğrenmek için iş birliğine ihtiyacımız vardır (Tirri ve diğ., 2016)... Vurgum, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretme ve öğrenme süreçlerini yönlendirdiği ve onların tüm kişiliklerini eğittiği okullardaki ahlaki eğitimidir (Tirri, 2023, sf. 263).

Tirri'nin (2023) vurguladığı okullarda ahlak¹ eğitimi aracılığıyla dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek cümlesi; belki de UNESCO'nun 2023 yılında yayınladığı raporunda belirttiği, dünyadaki öğrencilerin %30'undan fazlasının zorbalık kurbanı olduğu ve bu durumun öğrencinin akademik başarı, okul terk etme, fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde yıkıcı sonuçlar doğurduğunu açıkladığı, bu günlerde hiç bu kadar önemli bir anlam ifade etmemiştir. UNESCO (2022) aynı zamanda mevcut eğitim ortamında, küresel ölçekte yaygın olan akran zorbalığı, şiddet, çocuk istismarı, hayvanlara kötü muamele vb. davranışların başlıca nedeni, genellikle eğitim kurumları içinde bu tür davranışları tespit etme ve azaltma konusunda öğretim kadrosuna düşen sorumluluklar konusunda okullarda şiddet ve zorbalığı sonlandırmada öğretmenlerin kilit rolünü açıklamış, şiddet içeren davranışları ele alma ve önlemede, örgün eğitimin

1 *Ahlak terimi: Bir grup üyesi olarak kişinin, benimsemiş olması gerektiğini düşündüğü, doğrallıklarına inandığı belirli genel değer yargılarından ve bunların temelindeki kural ve ilkelerden kendini sorumlu duyması anlamına gelen vicdan denen bilinç olgusu, kişinin kendini değerlendirmede esas aldığı topluluğun temelindeki ahlaki kabuller, insana ilişkin felsefi bilgiye dayanmıyor ve insanın değerini korumuyorsa, "kişinin vicdanına göre hareket etmesi", "vicdanının sesine kulak vermesi" istemi, oldukça "tehlikeli" bir istem olarak değerlendirilebilir (Kuçuradi, 1999: 155).*

Yunanca ethosun Latince'si mos, mosun çoğulu da morestir. Latince'de bu sözcük hem töre hem de karakter anlamını içermektedir. Gerçi eski Yunancada da bir topluluğun yaşama tarzını ifade eden bir anlamı taşımaktaydı. Ama Eskiçağda filozofların ele alış tarzları, ethos sözcüğünü, töre anlamından ayrı ve bağımsız tutuyordu. Daha sonra eski Yunancadaki ethikos sözcüğünün yerine Latince moralis sözcüğü kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde de etkisini sürdüren bu anlam dönüşümünün yolunu açan anlama biçimi ilkin Latince'de göstermiştir kendini. Bu fark, yani ethikos ile moralis arasındaki fark önemli midir peki? Önemlidir. Çünkü terimdeki bu değişim, etik ile ahlâk kavramlarının çoğu durumda aynı içerikte kullanılmasına yol açmıştır. Oysa etik ile ahlâk arasında önemsenmesi gereken bir fark vardır. Etik, felsefenin ilk dört temel alanından biridir. Bu alanlar; varlık felsefesi, bilgi felsefesi, mantık ve etikdir. Hem etik sözcüğünün kökenine hem de felsefenin temellerini atan filozofların bu alanda yaptığı çalışmalara ve ele aldıkları sorulara bakıldığında etiğin felsefenin bir dalı olduğu görülmektedir. Bu durumda etik, bir bilgi dalıdır. Ahlâk ise bizi her yandan kuşatan toplumsal nitelikli bir olgudur. "hep bir grubun, bir topluluğun ahlâkı olarak" karşımıza çıkar. Ahlâk, yere ve zamana bağlı şekilde değişen ve geçerli olduğu toplumda yaptırım gücüne sahip "çeşitli değer yargıları sistemleri" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda ahlâk, hep belirli bir topluluğun ahlâkıdır veya ondan kaynaklanır. Şüphesiz ahlâk(lar) da insan dünyasının önemli bir parçasıdır. Ancak, burada etikten farkını görmek bakımından onun olgu olma özelliğine dikkat etmek gerekir. Bu özelliğiyle ahlâk, toplumda kendiliğinden var olan, ama filozofun yalnızca "bu nedir?" diye sorabileceği bir gerçekliktir. "Bu nedir?" diye sorabilmek ise etik alanının bilgisiyse olur. Demek ki ahlâk, olgusal nitelikli bir var olandır, etik ise bilgisel niteliklidir (İyi ve Tepe, 2023).

ve öğretmenlerin önemini vurgulamıştır. Sirotnik’e (1990) göre de ebeveynler çocuklarını öğretmenlere emanet ederler ve onların sınıflarında ahlaklı davranışlar sergilediklerini, toplumun evrensel değer bilgisi ile türetilmiş değerlerini çocuklara öğrettiklerini ve öğrencileri için ahlaki bir rol model olduklarını düşündükleri için öğretmenler ahlaki eğitimi vermekle yükümlü en önemli karakterlerdir. Bu haliyle, günlerinin en verimli zamanlarını ve büyük bir bölümünü okul ortamında geçiren öğrencilerin ahlaki gelişiminde öğretmenlerin büyük rolünün olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Ahlaki Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

Tirri’ye (2023) göre öğretmenlik mesleğinin ahlaki bir meslek olarak tanımlanması için, öğretmenlerin hem akademik hem de ahlaki/etik (Bkz. Dipnot1) niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ülkesi olan Finlandiya’da yüksek kaliteli ve prestijli öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin dini ve ideolojik özellikleri yerine ahlaki ve pedagojik yetkinlikleri ön plana çıkarılarak ahlaki/etik rolünün geliştirilmesi amaçlanmıştır (Tirri, 2014). Böylece Finlandiya eğitim sistemi başarısı ile uluslararası alanda bilinen ve öğretmenleri diğer gelişmiş liberal demokrasilere kıyasla daha yüksek bir statüye sahip ülkelerden biri olmuştur (Simola, 2005). Buna göre, öğretmenlerin hem akademik hem de ahlaki/etik niteliklere sahip olmalarının gerekliliği, iyi bir öğretmen modelinin tüm özelliklerini tanımlayan ve bugün itibarıyla öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmalarda ana kavram haline gelen “Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)” kavramı içerisinde tanımlanmaktadır. İlk defa Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği başkanı Lee Shulman tarafından 1983’te ABD Texas’da Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Educational Research Association-AERA) konferansında “eğitim araştırmalarında kayıp bir bakış açısı (missing paradigm)” olarak ifade edilen Pedagojik Alan Bilgisi kavramının yedi temel alanından (Kaya ve diğ., 2022; Kaya ve Kaya, 2023) birisi olan “öğretmenlerin eğitim amaçları, hedefleri ve değerleri ile bunların felsefi ve tarihsel temelleri” (Shulman, 1986, 1987; Kaya, 2009), günümüz itibarı ile üzerinde düşünülmesi gereken ve geçmişte PAB’in diğer bilgi alanlarına kıyasla üzerinde en az çalışan bilgi temelidir (Kaya ve Kaya, 2016). Shulman (1987) “Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modeli” adlı çalışmasında, öğretmen bilgisinde ‘değerler’in rolünü ele almış ve öğretmenlerin sahip olduğu ‘değer’lerinin öğretimlerinin merkezinde olduğunu vurgulamıştı. 19.yy’ın başlarında ABD’de üniversitelerin bir misyonu olarak belirlenen üniversite öğrencilerinde ahlaki sorumluluklara duyarlılık geliştirmek, etik düşünce ve davranışları öğretmek ve öğrencilerin karakterini geliştirmek olarak tanımlanan ahlaki eğitim (Nucci ve Pascarella, 1987), bugün itibarıyla Tirri’nin (2023) de belirttiği üzere tüm dünyada profesyonel öğretmenliğin en ayırt edici bileşeni haline gelmiştir. Ancak birçok ülkede öğretmenler, öğrencilerine kaliteli eğitim vermek ve etik profesyoneller olarak adlandırılmak

için gerekli niteliklere sahip değildir (UNESCO, 2021). Öğretmenlerin etik olmayan davranışlara ilişkin farkındalıklarının zayıf olması, başka bir deyişle kötü davranışları tespit edememeleri, tespit etse bile önleyememeleri ve bu durumun üzerinde çalışmamaları, hatta öğretmenlerin farkında olarak veya olmayarak ahlaki/etik olmayan davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin rol modelleri olmaları nedeniyle; UNESCO tarafından yukarıda belirtilen şiddet eğilimli çocukların yetişmesine ve toplumun düzenin bozulmasına sebep olabilmektedirler. Başta Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere olmak üzere, tüm dünyada hızla yayılan şiddet eğilimli öğrenci profili, okullarda ahlaki eğitimin yeniden sorgulanmasını ve öğretmenlerin ahlaki eğitimdeki sorumluluklarını gündeme getirmiştir.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Ahlaki Öğretim

Ahlaki öğretim, öğretmenin kendi mesleki ahlakını, öğretiminde ortaya çıkan değerleri ve inançları tanımlar. Bununla beraber, öğretmenin ahlaki ile öğretmenlerin mesleki ahlaki arasında da ayırım yapmak gerekir (Oser ve Biedermann, 2018). Öğretmenin ahlaki genel olarak bireysel özellikleri kapsamında özenli, ilgili ve sorumlu olma gibi temel unsurları vurgular. Öğretmenin ahlakının ana unsuru öğrencilerin topluma yararlı bireyler olarak gelişimi ve büyümesine özen göstermektir.

Öğretmenlerin mesleki ahlaki ise öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanarak ve öğrenme sonuçlarına karşı hesap verebilirlik ve sorumluluk üzerine kuruludur. Her iki tanımda da ahlaki öğretimin, eğitim gerektiren farklı boyutlardan oluştuğu açıktır. Örneğin, öğrenciler ve öğretmenler ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış konularında eğitime ihtiyaç duyarlar (Rest, 1983). Bu kapsamda öğretmen adaylarının ahlak gelişim süreçlerinin belirlenmesi ve ahlak eğitimine tabi tutulması oldukça önemlidir. Hemen hemen tüm eğitim fakültelerinde alandan bağımsız olarak yer alan eğitim felsefesi ve/veya eğitim psikolojisi derslerindeki ahlaki öğretim sürecinin en önemli konusu Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisidir (Kohlberg, 1968, 1976; Kohlberg ve Hersh, 1977). Bireylerin ahlaki gelişimini üç seviyede ve altı ahlaki gelişim aşamasında (Kohlberg ve Hersh, 1977) tanımlayan Kohlberg, kişilerin ahlaki kararlarının gerekçelerinin onları, altı aşamadan birine soktuğunu ve bu aşamanın tanımına göre de kişinin ahlaki gelişiminin ne düzeyde olduğunu tanımlamayı amaçlamıştır (Tablo. 1). Ancak ahlaki gelişimin sadece ahlaki yargılama sürecine bağlayan Kohlberg'in çalışmaları Neo-Kohlbergci bir bakış açısı olarak adlandırılan bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş, ahlaki gelişimin ahlaki yargılamanın gerekçesine odaklanan altı aşamadan daha fazlası olduğu tartışılmıştır. James Rest ve Minnesota ekibi olarak tanınan araştırma ekibi aslında Kohlberg'in de aynı fikirde olduğunu, ahlaki yargının ahlak gelişiminin sadece bir parçası olduğunu kabul ettiğini ileri sürmüşlerdir (Rest ve Narvaez, 1994). O halde cevaplanması gereken

soru ahlak başka hangi süreçleri içermektedir ve tüm bu parçalar birbirine nasıl uymaktadır? Henüz öğrenci ile karşı karşıya gelmemiş öğretmen adayı statüsündeki bireylerin ahlaki eğitime tabi tutulması sürecinde neyi amaçlayıp, ahlaki eğitimi öğretmen yetiştirme sürecinde nasıl planlamalıyız?

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının hem ahlaki gelişim düzeyini belirlemek hem de geliştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilebilecek Kohlberg'in üç seviye ve altı aşamada tanımladığı 'Ahlaki Gelişim Teorisi'nin teorik alt yapısı, sınırlılıkları ve örgün eğitim veya öğretmen yetiştirme programlarına nasıl entegre edileceği dair eğitimsel örnekler ile ele alınacaktır.

Lawrence Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisi

Kohlberg hayatını ahlaki muhakeme gelişiminin evrensel bir teorisini açıklamaya ve uygulamaya adanmış, 30 yılı aşkın bir süre şu sorunun cevabını aramıştır: “Kendi kültürümüzün yüklediği normları, ideolojileri veya inançları “keyfi olarak” dayatmadan bireylere adalet kavramını nasıl kazandırırız ve adaletsizliğe nasıl tepki verebiliriz?” (Reed,1997). Lawrence Kohlberg'in 1958 yılında Chicago Üniversitesi'nde yazdığı doktora tezi, modern ahlaki gelişimin temel taşlarından biridir. Ahlaki gelişim sürecinin doğasını, Piaget'in biyolojik odaklı anlayışından kısmen uzaklaştırarak; Dewey, Mead ve Durkheim geleneğinde tanımlanan sosyal teori ile açıklamaya çalışmıştır (Puka, 1994). Kohlberg, Piaget'in iki aşamalı ahlaki gelişim sürecini altı aşamaya genişletmiş ve daha sonraki çalışmasında aşamaları yeniden düzenleyerek yaşam boyu ahlaki gelişimin altı değişmez aşamasına dönüştürmüştür (Vozzola , 2014). Kohlberg'e (1958, 1981, 1984) göre; ahlaki gelişimin her seviyesi, ahlaki kararlar almak için giderek daha karmaşık bilişsel gerekçeler sunmayı gerektirir. Teori, aşamaların ilerlemesinin, ahlaki sorunları veya ikilemleri çözmek için kullanılabilecek, mantıksal olarak daha zengin ve giderek daha kapsayıcı bir gelişimin gerekliliğini tanımlamaktadır. Aşamalar sıralı ve değişmez bir şekilde gerçekleşir (Rest 1973; Rest ve diğ., 1999; Turiel 1966). Ahlaki muhakemenin en ilkel hali otoriteye itaat etmek ve cezadan kaçınmaktan, teorisinin zirvesinde geleneksel olmayan yargılar, hak ve sorumluluklar, karşılıklı sevgi-saygı ve evrensel ilkelere bağlılık düşüncesi vardır. Ancak, Kohlberg, kendi felsefe öğrencilerinin dışında 6. aşamadaki ahlaki akıl yürütmeyi kullanan bireyler bulamamıştır. Bu nedenle teorisinin son hali, en azından işlevsel olarak tanımlandığı şekliyle, sadece beş aşama içermektedir (Mathes, 2021; Colby ve diğ.,1987).

Aşağıda yer alan tabloda Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin teorik tanımı, sınırlılıkları ve örgün eğitime nasıl entegre edileceği varsayımsal bir senaryo üzerinden açıklanmıştır.

Tablo 1. Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Teorisi, Okullarda Örnek Bir Uygulama

Selim öğretmen bir gece öğrencisi Ahmet’i bir grup arkadaşı ile, pek de uygun olmayan şartlarda, ona yakıştırmayacağı hareketlerine şahit olur. Hemen uarmak ister, ancak okul dışında ve akşam saatlerinde olduğunu düşünür, ayrıca Ahmet’in yanında başka gençlerde olduğu için ne tür bir tepki ile karşılaşacağını kestiremez ve gençlere müdahale etmez. Ertesi gün başka bir öğretmen arkadaşı ile Ahmet’in bu durumu paylaşır. Öğretmen arkadaşı: “İyi ki karışmamışsın. Ahmet’in ailesel problemleri var. Babası hapisanede. Dört kardeşi anneleri ile zor şartlar altında yaşıyorlar. Ahmet ‘in daha önceden okulda birkaç vukuatı da var. Senin haberin yok muydu? Kimse karışmaz ona. Ne yapacağı da belli olmaz”. Bu durum karşısında Selim öğretmenin olası eylemleri ve bu eylemlerinin gerekçelerini tartışınız. Öğrenci/öğretmen adaylarından bu hikâyede eksik olan ancak karar verme süreçleri etkileyeceklerini düşündükleri husuları bir kâğıda yazmaları ve tartışma sırası kendilerine geldiğinde tüm sınıf ile paylaşmaları istenir. Örneğin, Ahmet’in kaçınıcı sınıfta olduğu, öğretmenin kaç yıllık öğretmen olduğu veya öğretmenin ailevi durumu...gibi. Bu eksikliklerin kararlarının gerekçesini nasıl değiştireceğini açıklamaları istenir.			
Seviye 1 Gelenek Öncesi Ahlak	Aşama 1 İtaat ve Ceza Ahlakı	Bireyler eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerine karşı duyarsızdır. Bu aşamada bireyler henüz kendi kişisel doğru veya yanlış anlayışına sahip değildir. Eylemlerinin gerekçesi, ebeveynler veya öğretmenler gibi otorite figürleri memnun etmek veya eylemleri ile ceza almaktır. Bu nedenle otoritenin kurallarına uyarlar. Eylemleri ile neden övgü veya azarlama aldığını düşünmezler.	Selim öğretmen diğer arkadaşları gibi Ahmet’in durumunu görmezden gelmelidir. Çünkü anlaşılan o ki, Selim öğretmenin, Ahmet’e Ahmet’in hoşuna gitmeyen herhangi bir müdahalesi, öğretmenin başına iş çıkarabilir. Sonuçta Selim öğretmen Ahmet’in tek öğretmeni değil. Neden başına bela alsın ki! Başka öğretmenler şimdiye kadar hiç seslerini çıkarmadıysa bir bildikleri vardır. Selim öğretmenin başına gelecek olumsuz bir durum onun da aile hayatını etkileyebilir. Ahmet’in durumu ile ilgili olarak kendi ailesiyle problemler yaşayabilir. Selim öğretmenin okulun düzeninin veya huzurunu sağlamak gibi bir görevinin olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle herhangi bir müdahalede okul yönetimiyle de problem yaşayabilir. Ahmet Bey’e böyle bir durumu tespit etti ve çözdü diye madalya takacaklarını sanmıyorum. Başını belaya da sokabilir.

Seviye 1 Gelenek Öncesi Ahlak	Aşama 2 Çıkar ve Takas Ahlakı	Ahlaki gelişimin bu aşamasında bireylerin davranışlarının altında yatan, bencillik ve çıkarlıdır. Karşılıklı takas mümkündür. Çıkarlar kurallardan önce gelir. Kuralların mutlak olmadığını düşünürler ancak kurallar kendi çıkarlarına hizmet ediyorsa geçerlidir.	Belki Selim öğretmenin bu duruma müdahale etmesi, yaşanacak bir sorunun önüne geçebilir. Okulda bir kavga gibi olumsuz bir durumun önüne geçti diye terfi alabilir. Ahmet ile hiç muhatap olmayıp, ailesi ile bağlantı kurabilir. Öğrencileri ile ilgilenen ve sevilen bir öğretmen profilini kim istemez ki! Selim öğretmen Ahmet ile konuşursa, en azından Ahmet'in kendi açısından bir sorun oluşturup oluşturmayacağını anlar. Eğer kendi çocuğu da bu okuldaysa iki durum söz konusu: Ahmet Selim beye kızıp çocuğu rahatsız edebilir. Bu durumda olaya hiç karışmaması lazım. Ya da Ahmet Selim Bey kendisini uyardığı için ondan çekinir ve Selim Bey'in çocuğu daha güvende olur.
Seviye 2 Geleneksel Ahlak	Aşama 3 Kişiler arası uyum ahlakı	Bu düzeyde otorite figür aile üyeleri veya yakın arkadaşlarıdır. Kişiler, bu düzeyde kişilerin duygularını ve ihtiyaçlarını anlamak ve ona yardım etmek için bir çaba gösterirler. İyi davranış; iyiyi istemek ve sevgi, empati, inanmak, güvenmek veya başkalarına karşı endişe duymak gibi kişilerarası duygular ile ifade edilir. Kişi tanımları yapılır: iyi insan, güvenilir arkadaş, kötü kalpli... gibi toplumun iyi veya kötü olarak kabul ettiği karakter özellikleri tasvirleri yapılır. Bu soyut ilkelerin dikkate alınması bireylerin ahlaki yargılama sürecindeki bilişsel karmaşıklığın arttığını göstermektedir. Bireyler içinde bulundukları topluluğun doğru ve yanlışını kendileri için de doğru ve yanlış olarak kabul ederler. Sonuçlara dayalı yargılar, yavaş yavaş içinde bulundukları topluluğun kurallarına veya normlarına dayalı olarak yapılır.	Selim öğretmen öğretmenlik mesleğinin gereğinin yerine getirmeli ve bu duruma çözüm üretmelidir. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. O yüzden fedakârlık yapması normaldir. İyi bir insan ve öğretmen ise Ahmet için endişelenmesi lazım. Arkasına bakıp gitmemeli. Hiçbir öğretmen zor durumda olan bir öğrencisine bunu yapmamalı. Gerekirse ailesine ulaşmalı, yardım toplamalı...bu sayede Ahmet'e yardım etmelidir. Asıl diğer öğretmenlerin davranışı, yani bu konunun üstünü kapatmak istemeleri çok yanlış. Okulda bir sürü öğrenci var. Bir kavga olsa ki zaten olmuş ve belli ki üstü kapatılmış, bu durumdan diğer öğrenciler zarar görse çok üzücü olur. Öğretmen arkadaşın veya bu konuyu içselleştirmeyen diğer öğretmenler Sadece kendisini düşündükleri, başkalarını düşünmedikleri için disiplin soruşturması geçirmeleri gerekir. Ahmet Selim Bey'in öğrencisi adil olmalı diğer öğrencilerine gösterdiği önem ve ehemmiyeti Ahmet'te de göstermelidir.

Seviye 2 Gelenek- sel Ahlak	Aşama 4 Kanun ve Düzen Ahlakı	Davranışın gerekçesi kural- lara uymak, görevini yapmak ve otoriteye saygı duymak suretiyle kanun ve düzeni ko- rumaktır. Bu düzeyde ahlaki muhakeme, otoriteye saygı ve yasaların toplumun işleyişi için gerekli olduğu inancına daya- nır. Toplumdaki herkes yasaya uy- makla yükümlüdür ve herkesin hakları yasa tarafından koru- nur.’ Kohlberg’e göre bu aş- mada sosyal düzenin korunma- sına odaklanılır ve bireylerin hangi eylemde bulunacakları, yasalara ve kurallara bağlıdır. Odak noktası, kurallara uy- mak, görevini yapmak ve oto- riteye saygı duymak suretiyle kanun ve düzeni korumaktır. Bu düzeyde ahlaki muhakeme, otoriteye saygı ve yasaların toplumun işleyişi için gerekli olduğu inancına dayanır.	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğ- retim Kurumları Disiplin Yönet- meliği Madde 163’e göre; öğren- cilere, disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerinin nitelikleri bellidir. Bu yönetmeliğe uymak gerekir. Öğrencinin ceza alması ge- rekmeseydi böyle bir yönetmelikte yayınlanmazdı. Hatta Selim Bey bu süreci sadece okul yönetimiyle paylaşırsa, Ahmet, Selim Bey’den haberdar bile olmayabilir ve okul yönetimi sadece kuralları uygulasa problem çözülür. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanununa göre; öğretmenler öğ- rencilerin, eğitim öğretim ortamın- da her türlü olumsuz söz, tavır ve davranışlardan korunmaları için çaba gösterir. Bu nedenle mutlaka Selim öğrencinin durumunu ilgili yerlere bildirmeli hem Ahmet için hem de başka öğrenciler için bu olaya yasalara veya yönetmeliklere uygun olarak çözüm getirmelidir. Selim Bey yasalara veya yönetme- liklere uygun bir eylemde bulunma- yı tercih etmelidir. Okullar resmî kurumlardır ve herkes istediği ve kendi doğru bildiği şekilde hareket etmemelidir. İyi niyetle yaptığımız eylemler istenmedik durumlara se- bep olur, okulun düzenini bozabilir.
---	---	--	--

Seviye 3 Gelenek Sonrası Düzy	Aşama 5 Toplum- sal Sö- leşme ve Bireysel Haklar	Bu düzeyde, bireyler kararlarını yalnızca sosyal normlara veya otoriteye değil, evrensel etik değerlere dayandırırılar. İçinde bulundukları toplumun kurallarını basitçe kabul etmek yerine, tüm rasyonel insanların üstünde hemfikir olması gerektiğine inandıkları iki noktayı dile getirirler: 1- Herkes özgürlük ve yaşam hakkı gibi belirli temel haklar sahiptir ve yasaların insanların bu haklarını koruması gerekir. 2- Adalet herkes için aynı uygulanmalıdır. Ancak, yasalar bazen adaletsiz olabilir. Kanunların çiğnenmesini desteklememekle beraber eğer yasa temel insan haklarına aykırı ise yasalara itiraz etmek veya değiştirmek gerekebilir. Belirli yasalardan daha öncelikli olan insan onuru, yaşama hakkı gibi temel evrensel insan hakları hakkında konuşurlar. Örneğin bir kişinin yaşama hakkı her türlü yasadın üstündür.	Muhtemelen Selim beyin Ahmet'in davranışlarını gündeme getirmesi Ahmet için bir disiplin soruşturmasını gündeme getirecektir. Bu da Ahmet'in okuldan uzaklaştırılması ile sonuçlanacaktır. Ailesi de zaten zor durumda ise bu sürecin üstesinden nasıl gelineceğini tartışmamız lazım. Ahmet'i okuldan uzaklaştırabiliriz ama o halen toplumun bir üyesi. Davranış bozukluğu varsa bu çocuğu okuldan uzaklaştırarak davranışını düzeltemeyiz. "Milli eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği ne göre davranış sergileyen öğrencilere kınama cezası veya okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası verilmektedir. Yasağın tekrar ihlali durumunda ise yönetim kurulu daha ağır cezalar verebilir." Bu yönetmeliğin kapsamı değiştirilip öğrencinin rehabilite edileceği bir tanım yapılmalı. "Ceza" kavramını uygun bulmuyorum. Ahmet'in durumuna mutlaka müdahale etmeli ama ne yapacağı konusunda , diğer öğrencileri, Ahmet'i, kendisini...çok boyutlu düşünmeliyiz. Ahmet'in de eğitim göreme hakkı olduğunu MEB disiplin cezaları yönetmeliğinde örgün eğitimden çıkarma gibi cezanın olduğunu unutmamamız lazım. Bu tüm öğrenciler için geçerli, bu durum cinsiyet ile, yaş ile veya başka bir şey ile ilgili bir durum değildir.
--	---	---	--

Seviye 3 Gelenek Sonrası Düzey	Aşama 6 Evrensel İlkeler	Kişilerin eylemlerinin gerekçesi yasaya ve tüm güçlere karşı adalet veya evrensel insan haklarını korumaktır. Bu aşama bireylerin ahlaki kararlarını; adalet, eşitlik ve insan onuruna saygı gibi soyut etik ilkelere dayandırdıkları en yüksek ahlaki muhakeme düzeyidir. Bu aşamada, evrensel değerler tüm kültürlerdeki tüm insanlara zamandan ve mekândan bağımsız olarak uygulanır. Bu aşamadaki bir birey, kişisel fedakârlık gerektirse bile adalet ve eşitlik gibi ilkelerden vazgeçmeyecektir. Kohlberg 5. Aşamayı, 6. aşamadan ayıran en önemli kavramı sivil itaatsizlik olarak tanımlamıştır. Sivil itaatsizlik; haksız bir uygulamaya karşı bütün yasal yollar denendikten sonra bu yasayı ihlal etmek eylemlerdir (Colby ve diğ., 1983). Martin Luther King, yasaların ancak adalete dayandıkları ölçüde geçerli olduklarını ve adalete bağlılığın, adaletsiz yasalara itaatsizlik etme yükümlülüğünü de beraberinde getirdiğini savunmuştur. King elbette yasaların ve demokratik süreçlerin genel ihtiyacını da kabul ediyordu (4. ve 5. aşamalar) ve bu nedenle eylemlerinin cezalarını kabul etmeye hazırды. Bununla birlikte, daha yüksek bir adalet ilkesinin sivil itaatsizliği gerektirdiğine inanıyordu (Kohlberg, 1981, s. 43).	Kohlberg, kendi felsefe öğrencilerinin dışında 6. aşamadaki ahlaki akıl yürütmeyi kullanan bireyler bulamamıştır. Bu nedenle teorisinin son hali, teorik olarak altı, işlevsel olarak beş aşamadan oluşmaktadır (Mathes, 2021; Colby ve diğ., 1987).
---	---	--	---

Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Teorisinin Sınırlılıkları (McLeod, 2025; Rest, Narvaes, Thoma, Bebeau, 2000) nasıl minimize edilebilir?

Kohlberg, temsil gücü olmayan birkaç varsayımsal senaryo kullanarak sadece evrensel bir etik değer olan adalete odaklanmış aynı zamanda ahlakın duygusal yönlerini ihmal ederek rasyonel yönlerini vurgulamıştır. İçinde bulunduğu dönem (İkinci dünya savaşı dönemi) ve şartlar itibarıyla insanlığın çok sınırlı bir kesimini inceleyerek evrenselliği iddia etmiştir. Bu haliyle ahlaki gelişim konusunda tam kapsamlı bir teoriyi geliştirememekle eleştirilmiştir (McLeod, 2025; Rest, Narvaes, Thoma, Bebeau, 2000). Bu çalışmada Kohlberg'in araştırmasına getirilen eleştiriler dikkate alınarak teorini sınırlılıklarının nasıl minimize edilebileceğine dair örnek bir uygulama sunulmuştur.

1- Kohlberg'in teorisi, ahlak konusunda karakteristik olarak erkeksi bir bakış açısını ifade ettiği için erkek merkezci (androsentrik) olarak eleştirilmiştir (Gilligan, 1982, 1987). Gilligan, Kohlberg'in 1958 tarihli ilk çalışmasının, yalnızca genç Amerikalı erkek denekler üzerinde yapıldığını ve Kohlberg'in bu çalışmayı tüm insanlara ve tüm dönemlere genelleştirdiğini belirterek eleştirmiştir. Ancak Kohlberg'e göre; eğitim, statüsü ve diğer çevresel faktörler sabit tutulursa, erkekler ve kadınlar eşit ahlaki gelişim puanlarına sahip olacaktır.

Uygulama sırasında öğretmen/öğretim elemanı sınıfında erkek ve kadın katılımcılara eşit söz hakkı vererek hem katılımcıların cinsiyetleri ile eylemlerinin gerekçelerini sorgulayabilir hem de senaryonun şartlarını kadın ve erkek açısından değiştirerek, bu sınırlılığını en aza indirebilir.

Örneğin; *Problemlili öğrenci Ahmet değil de Emine olsaydı! Kız öğrencilerini koruma içgüdüsi kişinin kararının ahlaki boyutunu nasıl değiştirir? Öğretmenimiz Selim Bey değil de Ayşe Hanım olsaydı! Bayan öğretmenlerin öğrencilere içgüdüsel olarak daha anaç yaklaştığı varsayımı kişinin kararının ahlaki boyutunu değiştirir mi?* Sınıftan bir kişi şöyle bir cevap verirse Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına göre ahlaki gelişimin hangi aşamasına girer?

Okulda o kadar erkek öğretmen var da bu iş ile uğraşmak Ayşe öğretene mi düştü. Erkek öğrenciler kadın öğretmenlerini ne kadar ciddiye alır ki?

2- Kohlberg kurgulanmış hikayeler kullanmıştır. İnsanların varsayımsal ikilemleri yargılama süreçleri ile gerçek olayları yargılama süreçleri farklı olabilir. Örneğin Heinz² 'in hikayesinde (bkz. Dipnot 3); hayatında hiç evlenme-

^{2 3} Kohlberg'in Heinz Hikayesi: Avrupa'da, bir kadın özel bir kanser türü nedeniyle ölümün eşiğindeydi. Doktorlar onu kurtarabileceğini düşündükleri bir ilaç olduğunu biliyordu. Bu ilaç, aynı kasabada bir eczacı tarafından kısa süre önce keşfedilen bir tür radyumdur. İlacın üretimi pahalıydı, ancak eczacı ilacın üretim maliyetinin on katı kadar bir fiyat talep ediyordu. Radyum için 200 dolar ödediği ilacın küçük bir dozunu 2.000 dolara satıyordu. Hasta kadının kocası Heinz, tanıdığı herkese gidip borç para istedi, ancak maliyetin yarısı olan 1.000 dolar toplayabildi. Eczacıya karısının ölüm döşeginde olduğunu söyledi ve ilacı daha ucuza satmasını ya da daha sonra ödemesine izin vermesini

miş, hayatın zorluklarını veya kolaylıklarını beraber paylaştıkları bir eşi olmayan katılımcılara Kohlberg’in “*eşiniz için hırsızlık yapar mısınız?*” diye sorması muhtemel bir anlam ifade etmeyecektir. Varsayımsal veya kurgusal durumlarda kişilerin kararlarının gerekçeleri onların oldukları ahlaki gelişim düzeyinden farklı bir aşamaya sokabilir. Bu nedenle öğretmen/öğretim elemanının sınıfta tartışmak üzere hazırladığı senaryolar mutlaka onların mesleki tanımına uygun, tercihen gerçek veya karşılaşmaları olası içerikte olmalıdır. Ahmet gibi öğrencileri mutlaka olacaktır. Sınıfta tartışmanın derinleştirilmesi için;

Siz olsaydınız ne yapardınız? Öğretmenin bekar veya evli olması davranışın değiştirir mi, Neden? Annesi veya babası öğretmen olan var mı? Böyle bir durumda ondan ne yapmasını beklersiniz? Ahmet sizin bir yakınınız olsaydı veya Ahmet’in sizin kardeşinizle herhangi bir arkadaşlığı olsaydı ne yapardınız? şeklinde sorular yönlendirilerek senaryo ile katılımcılar mümkün olduğunda aynı evrene getirilmelidir.

3- Kohlberg’in teorisi ahlaki davranışlara değil, ahlaki muhakemeye odaklanmaktadır. Yani davranışın gerekçesi önemlidir. Bu durumda kişilerin gerekçelerinin doğru olması (evrensel etik değerlere dayanması), bu şekilde davranacağı anlamına gelmez. Bu nedenle; öğretmen/öğretim elemanının sınıfta tartışılan konuya yönelik fikirlerini gerçek hayatta uygulamasına yönelik telkinde bulunması gerekir. Örneğin;

Gönüllük esasına dayalı olarak okullarda farklı problemleri olan öğrenci profillerinin belirlenmesi ve bu öğrencilerin rehabilite edilmesi üzerine bir proje hazırlayalım.

Muhtemel 4,5 ve 6. Aşamadaki ahlaki gelişim düzeyine uygun cevaplar kişiler, eğer söylemleri ile uyumlu davranış sergileyeceklerse böyle bir sürece dahil olmak isteyeceklerdir.

4- Kohlberg’in çalışmalarına getirilen eleştirilerden birisi de durumsal faktörler, sosyal baskılar ve duyguların ahlaki yargıyı güçlü bir şekilde etkileyebileceği ve bu durumun evrensel etik ilkelere dayalı muhakemeyi gölgede bırakabileceği ihtimalidir. Öğretmen/öğretim elemanının sınıfta,

Selim öğretmenin okul bağlamını değiştirelim. Dezavantajlı bir okul olsun.mahallesinde bir okul. Biliyorsunuz o okulun pencerelerinde var. Sınıflar çok kalabalık. Genel profil olarak sosyal, ekonomik ve kültürel olarak geri kalmış ailelerden gelen öğrencilerden oluşan bir okul. Öte yandan Selim öğretmenin.....özel okulda öğretmen olduğunu düşünelim. Özel okulda öğrenci olmanız hiçbir probleminiz olmadığı anlamına gelmez, ama nispeten öğrenci grubunun daha istendik davranışlara sahip olduğu ve veli profilinin de çok problemlili olmadığını varsayarız.

istedi. Ancak eczacı, “Hayır, ilacı ben keşfettim ve bundan para kazanacağım” dedi. Bunun üzerine Heinz çaresiz kalarak, karısı için ilacı çalmak üzere adamın eczanesine girdi. Heinz bunu yapmalı mıydı? (Kohlberg, 1963, s. 19)

Selim öğretmenin ilkokul öğretmeni olması ile lise öğretmeni olması yani Ahmet'in ilkokul öğrencisi olması ile ergen bir genç olması Selim öğretmenin davranışını değiştirir mi? Nasıl, Neden? Gerekçesi ne olur?

Selim öğretmenin benzer bir durumda kötü bir deneyimi varsa nasıl bir karar vermelidir? Selim öğretmenin aynı okulda okuyan bir kız çocuğu varsa sizce alacağı karar değişir mi? Veya okul müdürü Selim öğretmenin bir yakını olsa....

5- Kohlberg'in teorisinin temel iddiası, ahlaki gelişimin değişmez, evrensel aşamalardan geçtiğidir. Kohlberg'e göre, bireyler aşamaları atlama- dan sabit bir sırayla yaşlarına paralel olarak gelenek öncesi, geleneksel ve geleneksel sonrası seviyelere geçerler. Öte yandan uzun süreli araştırmalar insanların her zaman bir aşamadan diğerine düzgün bir şekilde geçmedikle- rini göstermektedir. Öğretmen/öğretim elemanının sınıfa şu soruları sorması uygun olacaktır.

Sizce Selim öğretmenin yaşı veya öğretmenlik mesleğindeki deneyimi veya başkaca deneyimleri onun kararını değiştirir mi? Yani Selim öğretmen- den şöyle bir cevap alabilir miyiz? Mesleğin ilk yıllarında olsaydım bu duru- ma müdahale ederdim, ama 20 yıldır öğretmenim ve şunu anladım ki, öğren- cilerin işine karışmamam lazım.

6-Eleştiriler, Kohlberg'in empati, suçluluk, öfke, tiksinti gibi duyguların ahlaki duyarlılığı ve harekete geçme motivasyonu göz ardı ettiği şeklindedir.

Çocuklar ile aranız nasıl? Onlarla anlaşır mısınız, sever misiniz? Bazı insanlar genel olarak sosyal ortamlarda olmayı veya otorite figür olmayı se- verler. Siz kendinizi nasıl tanımlarsınız?

TARTIŞMA

Kişi ahlaki olgunluğa nasıl erişir? Kohlberg'e göre bu yaş ile beraber ge- len deneyimle yoluyla gerçekleşir ve altı aşama birbirini takip eden bir ahlaki olgunlaşmayı tanımlar. Genel olarak, çoğu üniversite öğrencisinin geleneksel veya gelenek sonrası ahlaki düzeyde olduğu yani kendilerinden beklenenlere veya içinde bulundukları sosyal düzene saygı duyarak hareket ettikleri kabul edilir. Ancak, sadece bir örnek olarak, son araştırmalar, üniversite öğrencile- rinin %70'inden fazlasının akademik kariyerleri boyunca bir tür kopya çekti- ğini itiraf ettiğini göstermektedir (Uluslararası Akademik Dürüstlük Merkezi, 2022). Eğitimin dijital dönüşümü, bu durumu daha da karmaşık hale getir- miştir. Halbuki kopya çekme eğitim ve öğretime yapılan bir ihanettir. Kopya çekmek öğrencilerin adalet ve eşitlik kavramlarına verdikleri değeri gösterir. Bu durum geleceği şekillendirecek öğretmen yetiştirme programları açısın- dan çok daha vahim bir durumdur. Bu akademik suistimal olarak adlandırılan davranış azaltmak için eğitimciler olarak neler yapabileceğimiz sorguladı-

ğımızda çözüm; denetimin çözüm; denetimin cezaların uygulanması değil, Tirri'nin (2023) belirttiği ve bu çalışmanın girişinde sunulan “eğitim yoluyla iyileştirmek” olmalıdır. Burada vurgulanan eğitim basitçe bir kavramın öğretimi değil, ahlaki gelişim teşvik edilmesi eğitimidir.

Kohlberg'in yaklaşımı ahlaki eğitim için iyi bir çözüm sunabilir. Bu yaklaşım, üniversite öğrencilerin ilkeli ahlaki muhakeme düzeyine ulaşmalarını sağlamanın bir yolu olarak görülebilir. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisini anlamak, öğrencilerin kendilerine sunulan bir İkileme uygun bir çözüm bulmasından veya Eğitim-öğretim ortamlarında karşılaşılan problemlili durumlara, basitçe bilinen bir etik normun uygulanması ile çözmekten çok öte felsefi bilgi ile donatılmış bir muhakeme becerisine sahip olmayı gerektir (Kaya ve Kaya, 2022). Ahlaki sorunun yarattığı zihinsel dengesizlik ile daha yüksek bir ahlaki muhakeme düzeyine erişmeleri sağlamak açısından önemlidir. Bu süreçte, öğretmenler sadece bir dizi ahlaki ilkeyi dile getirip öğrencilerin bunları anlamasını ve kabul etmesini beklemeyiz. Aksine, öğretmenler öğrencileri kendi sonuçlarına varmaları için teşvik ederler. Öğretmenler örnek uygulamada (Tablo 1.) sunulan benzer bir senaryo hazırlayarak, öğrencilerinin karmaşık bir ahlaki durumla karşı karşıya kalması sağlanmalıdır. Ahlaki ikilemlerin çözülmesi sürecinde empati, güven... gibi kişisel tepkiler vermesi, ikileme en uygun bir ahlaki yanıt araması ahlaki açıdan büyümesini sağlayacaktır. Her senaryo doğasında farklı bir etik değer korunmasını barındırmalıdır. Öğrencinin bu süreci içselleştirmesi veya kişisel olarak benimsemesi ahlaki olgunluğa ulaşmasını sağlayacaktır.

Bu nedenle bu çalışmada yer alan uygulamaya benzer sınıf içi uygulamaların, eğitim fakültelerinde veya MEB'e bağlı okullarda sistematik olarak entegre edilmesi öğrencilerin özellikle ahlaki ve/veya etik boyutu olan problemleri çözebilme becerisi açısından büyük önem taşımaktadır. Aslında Kohlberg'in ahlaki muhakeme gelişiminde kullandığı senaryo yönteminin akışı, Benjamin Bloom'un “Eğitim Hedefleri Taksonomisi: Bilişsel Alan, (1956)” adlı kitabında açıkladığı bilişsel öğrenme paradigması ile benzerlik göstermektedir: Bloom'a göre; öğrencilerin bir sorunun anlamaları, sorunu analiz etmeleri, temel problemi belirlemeleri, önceki bilgi ve becerileri yoluyla soruna çözüm bulmaya çalışmaları, çözüm için alternatifleri değerlendirmeleri ve durumun ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan bir çözüm üretmeleri onların bilişsel anlama düzeylerini geliştirilmesinin en etkili yoludur. Kohlberg'in ikilem yaklaşımı da , öğrencilerin ahlaki muhakeme becerilerinin artırılması ve eğitim fakültesi öğrencileri açısından Tirri'nin (2023) belirttiği ideal öğretmen hedefine ulaşmaya imkân sağlayacaktır. Tirri (2023), “ideal öğretmeni şöyle tanımlamıştır: İdeal öğretmen sadece kendi disiplini ile ilgili kavram ve becerileri kazandırmakla ilgili kendini yükümlü hissetmez. Bunun yanı sıra etik ve ahlaki değerlere ve ahlaki olgunluğa da erişmiştir ki bu durum öğren-

cilerin akademik başarısızlığında öğretmenin kendini sorgulayabilmesine fırsat tanır (öz değerlendirme)” Aksi şartlarda kişilerin doğasında başarısızlıktan kendilerini sorumlu tutmama gibi gerçek vardır. Öğrencilerin ahlaki gelişimini sağlamak üzere Kohlberg’in ikilem çözme yöntemi her düzeyde okullarda ve üniversite eğitiminde uygulanabilir. Önemli bir sayıda öğrencinin profilinin ahlak ve etik değerlerden yoksun olduğu günümüzde, öğrencilerin ahlaki gelişimini sadece din veya ahlaki gelişim dersleri veren öğretmenlerden beklemek yanlış olacaktır. Diğer alan öğretmenlerinin de kendi disiplinlerinde ahlaki konulara odaklanması gerekmektedir. Bu nedenle, dersler somut senaryolar veya gerçek vaka sunumlar üzerinde argümantasyon temelli yürütülmeli, Teorinin Tablo 1.’de belirtilen sınırlılıkları dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

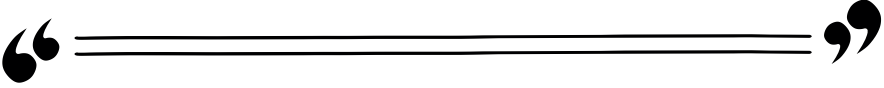
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive do main*. New York: David McKay Company.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *A Longitudinal Study of Moral Judgement*. A Monograph for the Society of Research in Child Development. Chicago, IL: University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1-2), 124. <https://doi.org/10.2307/1165935>
- Crain. W.C. (1985). *Theories of Development*. Prentice-Hall. pp. 118-136.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Gilligan, C. (1987). Moral orientation and moral development. In Kittay, E. & Myers, D. (Eds.) *Women and moral theory*, Totowa, NJ, Rowan & Littlefield).
- International Center for Academic Integrity(ICAI). (2022). <https://academicintegrity.org/aws/ICAI/pt/sp/facts>
- İyi, S. ve Tepe, H. (2013). *Etik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Kaya, O. N. (2009). The Nature of Relationships among the Components of Pedagogical Content Knowledge of Pre-service Science Teachers: 'Ozone Layer Depletion' as an Example, *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988. <https://doi.org/10.1080/09500690801911326>
- Kaya, Z. ve Kaya, O.N (2022). Öğretmen Adaylarının Değer Sorunlarıyla Yüklü Eylemleri veya Durumları Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, 13. Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 71-74.,
- Kaya, Z., Kaya, O.N., Aydemir, S. and Ebenezer, J. (2022). Knowledge of Student Learning Difficulties as a Plausible Conceptual Change Pathway Between Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge. *Res Sci Educ* 52, 691–723. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09971-5>
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6(1-2), 11–33.
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development*, 39(4), 1013–1062.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior: Theory, research, social issues*, pp. 31-54. (New York, Holt, Rinehart & Winston).
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.(1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages, Essays on Moral Development, Volume). Harper & Row*

- Kohlberg, L., & Hersh, R. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 16, 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- Kuçuradi, İoanna, (1999). Etik. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Mathes, E. W. (2021). An evolutionary perspective on Kohlberg's theory of moral development. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(8), 3908–3921. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00348-0>
- McLeod, (2025). Kohlberg's Stages of Moral Development. <https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html>
- Nucci, L., and Pascarella, E.T. (1987). The influence of college on moral development. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research III*: 271–326
- Osser, F., & Biedermann, H. (2018). The professional ethos of teachers. Is only a procedural discourse. Approach a suitable model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Eds.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (pp. 23–39).
- Puka, B. (Ed.). (1994). *Defining perspectives in moral development*. Garland Publishing.
- Reed, D.R.C. (1997). *Following Kohlberg: Liberalism and the practice of democratic community*. Notre Dame, IN: Univ. of Notre Dame Press.
- Rest, J. & Narvaez, D. (Eds) (1994) *Moral Development in the Professions: psychology and applied ethics*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 4th ed., Vol. 3, pp. 556–629.
- Rest, J. R. (1973). The hierarchical nature of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*, 41, 86–109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1973.tb00662.x>.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. Mahwah: Erlbaum.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (2000). A neoKohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29, 381–395. <https://doi.org/10.1080/713679390>. Rest ve narvaez, 1994
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41, 455-470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>

- Sirotnik, K. (1990). *The Moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 296--327.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *The Journal of the Education for Teaching*, 1–10. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tirri, K. (2023). The Moral Teacher in Global Transition: The 2022 Kohlberg Memorial Lecture. *Journal of Moral Education*, 52, 261-274. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2142540>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2016). Finnish preservice teachers' perceptions on the role of purpose inteaching. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 532–540. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226552>
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(6), 611–618. <https://doi.org/10.1037/h0023280>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Report from the international commission on the future of education. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en\(open in a new window\)](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en(open%20in%20a%20new%20window))
- UNESCO. (2022). *The key role of teachers in ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563>
- UNESCO. (2023). *Violence and bullying in schools: UNESCO calls for better protection of students*. <https://www.unesco.org/en/articles/violence-and-bullying-schools-unesco-calls-better-protection-students>
- Vozzola, E.C. (2014). *Moral Development: Theory and Applications* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315871226>



METAVERSE UYGULAMALARININ EĞİTİM SİSTEMİNE ENTEGRASYONU



Zehra YILMAZER¹

Didem KAYAHAN YÜKSEL²

¹ Dr. Öğr. Üyesi Zehra YILMAZER, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 0009-0005-4967-2689

² Doç. Dr. Didem KAYAHAN YÜKSEL, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 0000-0002-0184-6070

Günümüz dünyasına yön veren en baskın faktör olarak rahatlıkla ifade edilebilecek olan dijitalleşme, aslında bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan çok hızlı değişimin ürünüdür. Eğitim penceresinden bakıldığında dijitalleşmenin, öğretimin beklentilerini karşılamak ve öğrenmeyi anlamlandırmak amacıyla öğrenciler için çok önemli kapılar açtığını söylemek mümkündür (Stacey ve Chick,2000). Özellikle günden güne yaşanan teknolojik gelişmeler ve beraberinde değişim gösteren dinamikler ile geçmiş yıllarda dünyayı kasıp kavuran Covid-19 pandemisi nedeniyle yaşanan kapanmalarla da dijitalleşmenin önemi gözler önüne serilmiştir (Yumak, 2023). Bahsi geçen global gerekçeler dışında ülkeler bazında hatta bölgesel olarak da yaşanan bazı olağandışı faktörler dönem dönem eğitim kısıtlamalarına gidilmesine sebep olmaktadır. Yaşanan savaşlar ve yakın geçmişte ülkemizde yaşanan yüzyılın depremi olarak kayıtlara geçen deprem felaketi bu durumlara örnek gösterilebilir. Bu dönemlerde eğitimin devamını sağlayabilmek için dijital imkanlardan yararlanmak zorunlu ve kurtarıcı bir hamledir.

Dijitalleşmenin öneminin fark edilmesi ile eğitim alanında eğitim teknolojilerine olan yönelim artış göstermiştir. Özellikle dünyanın gelişmiş ülkelerinde eğitim teknolojilerinin geliştirilmesine büyük özen gösterilmiş ve bu çaba sayesinde yapay zekâ, bulut teknolojisi, sanal gerçeklik ile simülasyonlar ve artırılmış gerçeklik teknolojileri büyük gelişim göstererek kullanıcılara birçok yeni fırsat yaratmıştır (Işık ve Köse, 2025). Bu alanda gün ışığına çıkan fırsatların sadece kullanıcılar yani öğrenciler adına gerçekleştiğini düşünmek yerine daha geniş bir perspektiften bakıldığında eğitim teknologları, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve aileler açısından da çok önemli olduğunu fark etmek gereklidir. Özellikle eğitim sisteminin temel elemanı olarak görev yapan eğitimcilerin her türlü dijital gelişme ile kendilerini yenilemeleri sürece ve entegre edilecek olan yeniliklere bizzat karar verici olarak katılmaları gerekmektedir. Aksi halde yani eğitim sisteminin dijital gelişmelere ayak uyduramaması durumunda eğitime entegre edilecek teknolojilerin kararını eğitimciler yerine bu teknolojileri geliştirenler karar verirler (Hirsh-Pasek vd., 2022), bu durum ise başta ekonomik kaygılar ya da çıkar ilişkileri olmak üzere birçok durumdan etkilenebilir.

Teknolojideki ilerlemelere göre her on yılda eğitim alanında hakim paradigma farklılaşmaktadır ve 2020’li yıllarda “metaverse” birçok yeniliği geride bırakarak eğitimde hakim paradigma haline gelmiştir (Lee, akt. Kuş,2021). “Metaverse” kavramı, Wright ve ark., (2008) tarafından “bir ağ bağlantısı içerisinde çok sayıda kullanıcının aynı anda etkileşimini sağlayan 3 boyutlu sanal evren” şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle metaverse kullanıcılar için avatarlar aracılığı ile etkileşim yaşadıkları ve sanal topluluklar oluşturmalarına imkân tanıyan 3 boyutlu sanal dünyadır (Kuş, 2021). Bu sanal dünya akıllı eğitim sistemlerine dahil edildiğinde eğitimciler dünyanın herhangi bir

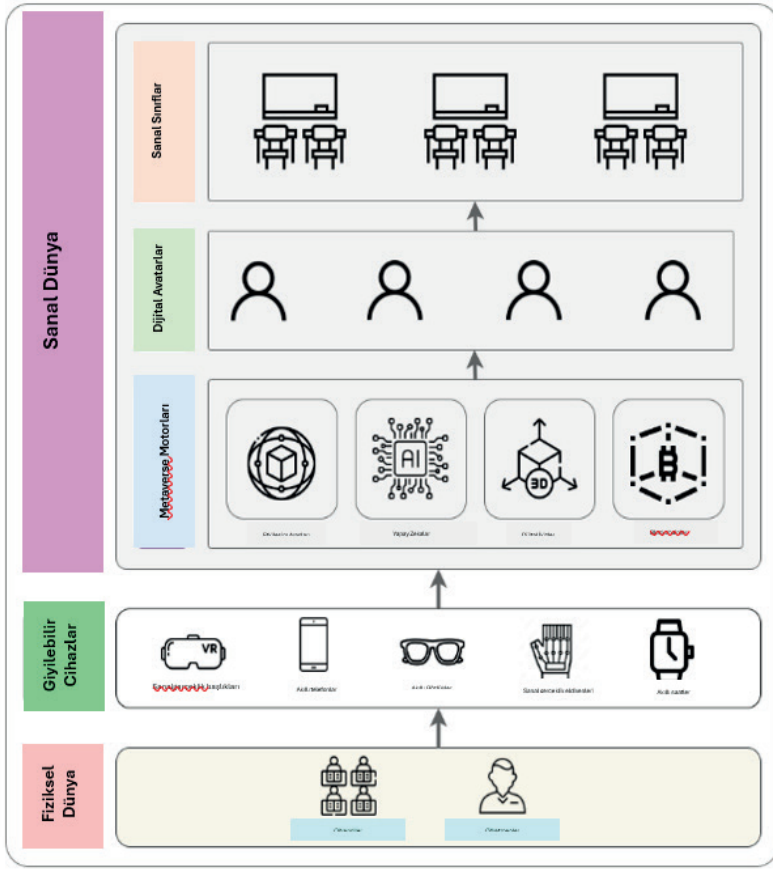
yerindeki eğitimcilerle iletişime geçerek küresel çapta bağlantılar kurabilirler (Oulahyane, vd., 2024). Ayrıca bu ortamlarda sadece insanlar arası iletişim değil insanlar ile yapay zekalar arasında da etkileşimler yaşanması mümkündür (Akkaya, Erkan ve Kapıdere, 2023). Bu gelişme ve değişimler ışığında metaverse’ün gelişim süreci şekil 1 de gösterilmiştir.



Şekil 1. Metaverse’ün tarihsel gelişimi (De Felice vd., 2023)

Şekil 1 incelendiğinde 1989 yılında internet çağının Web 0.1 ile başladığı ve hemen ardından 1992 yılında Neal Stephenson tarafından “metaverse” kavramının ortaya atıldığı görülmektedir. 2000’li yıllara gelindiğinde ise internet dünyasının ikinci doğuşunun yaşandığı 2005 yılında Web 2.0 kullanımının başladığı, 2009 yılında Blockchain teknolojisine ulaşıldığı, 2012 yılında Oculus şirketinin kurulması ile artırılmış gerçeklik teknolojisinin başladığı, 2021 yılında ise Web 3.0 teknolojisinin başladığı ve metaverse’e olan ilginin artış gösterdiği görülmektedir.

Metaverse’ün temel amacı fiziksel dünyanın sayısallaştırılmasını sağlayarak yeni bir dijital dünya oluşturmaktır (Lin vd., 2022). Bir diğer amacı ise insanların sanal dünyada yaşadıkları deneyimler sayesinde gerçek dünya yaşantılarına yaklaşımlarını sağlamaktır (Zhang vd., 2022). Aslında bu amaç tam olarak “eğitim sistemlerinde metaverse kullanımının temel amacını karşılar” demek hiç de yanlış olmayacaktır. Çünkü bu sayede eğitim alanında çeşitli sebeplerle yaşanan sınırları kaldırarak yeni öğrenme deneyimleri oluşmasını sağlar (Stanoevska-Slabeva, 2022). Örneğin bu ortamlar sayesinde öğrencilerin kendi avatarları aracılığı ile tarihi mekân ve zamanlarda olmaları ayrıca zarar görmeden çeşitli kimyasal deneyler gerçekleştirmeleri mümkündür (Aksoğan, 2025). Sanal evren ile gerçek dünyada yaşanan eylemler, kişisel avatarlar aracılığıyla etkileşim halinde olunarak çeşitli eylemler gerçekleştirilebildiği bir ortam haline gelmiştir (Bülbül ve Ersöz, 2022). Şekil 2’de metaverse’ün eğitim sistemlerine entegrasyonuna yönelik görsel verilmiştir.



Şekil 2. Metaverse'ün eğitim sistemlerine entegrasyonuna yönelik görsel (Sá ve Serpa, 2023)

Şekil 2 incelendiğinde Metaverse'ün eğitim sistemlerine entegrasyonunda yer alan sanal dünyanın sanal sınıflar, giyilebilir cihazlar ve gerçek fiziksel ortamdan oluştuğu görülmektedir. Sanal dünyanın; sanal sınıflar, dijital avatarlar ve metaverse motorları (etkileşim araçları, yapay zekalar, üç boyutlu dijital ikizler, blockchainler) olmak üzere üç bölümün olduğu; giyilebilir cihazların sanal gerçeklik başlıkları, akıllı telefonlar, akıllı gözlükler, sanal gerçeklik eldivenleri, akıllı saatler gibi örneklerinin olduğu; fiziksel dünya elemanlarının ise öğrenciler ve öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

İnsanların metaverse algıları uzun süre sanal gerçeklik gözlükleri sayesinde 3 boyutlu ortamda engelsiz tecrübe yaşamak ile sınırlı kalmıştır (Güler ve Savaş, 2022). Oysaki sanal gerçeklik duyuşal girdiler arasında da değişim

sağlar. Daha açık ifade etmek gerekirse gerçek duyuşal girdileri simülasyon duyuşal girdileri ile değiştirir (Christou, 2010). Yani akademik olarak sağla-
yacağı düşünölen katkıların yanında metaverse ortamlarına sosyal ve duyuş-
sal değerlerin de eklenmesi önemlidir. Bu sayede kullanıcıların artan duyuşal
tatminleri motivasyon artışına da zemin hazırlayacaktır (Nguyen vd., 2024).

Çok yeni bir kavram olan metaverse adına özellikle eğitim alanında dik-
kat edilmesi gereken bazı konular vardır. Öğretmenler öğrencilerin metaver-
se algılarını incelemelidir, problem çözme ya da proje çalışmaları için sanal
sınıflar oluşturulmasına fırsat tanınmalıdır ve art niyetli veri kullanımının
engellenmesi adına platformlar kurulmalıdır (Kye vd., 2021). Eğitim alanın-
da metaverse öğrenme ortamlarının, öğrenmeye katkısı netlik kazanmamış
olsa da öğrenenler açısından eğlenceli ve sürdürülebilir olduklarını söylemek
mümkündür (Baki, 2023). Her yeni teknolojide olduğu gibi metaverse dünya-
sının kullanımında da birtakım risklerin ortaya çıkması muhtemeldir. Örneğin
oluşabilecek sağlık problemleri, gerçeklik algısında dengesizlik, dijital suç-
lar ve veri kaybı ya da farklılaşması bu risklerden ilk akla gelenlerdir (Cle-
mens, 2022). Önceki yıllarda kullanımında artış görölen “Zoom” 2 boyutlu
ve çevrimiçi olarak kullanılan bir programdır ancak aşırı kullanım sonrasında
kullanıcılarda “Zoom tükenmişliği” adı verilen bir sağlık sorunu görölmeye
başlamıştır (Bailenson, 2021). Nasıl ki yaşadığımız gerçek dünyada oluşabi-
lecek internet kaynaklı güvenlik ihlallerinin önüne geçmek için siber güvenlik
yatırımları yapıyor, aynı önlemlerin sanal metaverse dünyası için de alınma-
sı gerekmektedir (Bölböl ve Ersöz, 2022).

Metaverse ve sanal gerçeklik uygulamalarının eğitime entegre edilmesi
sürecinde eğitim camiası, politikacılar ve sistemi düzenleyecek olan kurum-
lar işbirliği içinde olmalıdır. Ancak bu sayede mümkün olan en yüksek yarar
sağlanırken, olası riskler en aza indirilir (Al-kfairy, Ahmed ve Khalil, 2024).
Ayrıca metaverse kullanımının eğitim ortamlarında tam verimle kullanılabil-
mesi için internet bağlantılarının hızlı ve güvenli olması gereklidir (Al-Fuqa-
ha vd., 2015). Metaverse’in eğitim alanında büyük bir potansiyeli olduğu
gerçektir ancak kalite güvencesi ve dijital erişilebilirlik gibi bazı zorluklarla
karşılaşılacağı düşüncesi ayrıca etik kaygılar düşündürücüdür. Bunun yanında
eğitim ortamlarında öğrencilerin ya da öğretmenlerin metaverse’ü algılama
başarısının ve bunu etkileyen faktörlerin neler olduğunun kapsamlı araştırma-
sı yapılmamıştır (Upadhyay ve Khandelwal, 2022).

Gerek sanal okulların gerekse sanal kampüslerin eğitim alanına en rahat
dahil edilebilecekleri seviye yükseköğretimdir. Ayrıca yükseköğretim kurum-
larının içinde bu ortamlar için gereken teknolojilerin üretildiği ve kullanıl-
dıği bölümler bu entegrasyon için daha avantajlılardır (Göçen, 2022). Yük-
seköğretim alanı, özellikle sağlık hizmetleri, inşaat, havacılık mühendisliği

ve benzeri uygulama ağırlıklı meslek disiplinlerinde; sanal gerçeklik (VR), genişletilmiş gerçeklik (XR), artırılmış gerçeklik (AR) ve karma gerçeklik (MR) gibi multimedya temelli teknolojilerin kullanımından önemli ölçüde yarar sağlayabilmektedir (Baxter ve Hailey, 2024).

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Son yıllarda bütün dünya genelinde metaverse'ün eğitim sistemine entegrasyonunun öneminin fark edilmesi ile birlikte bu alanda çalışmalar hız kazanmıştır. Çalışmalarda konuya birçok farklı açıdan yaklaşıldığı, bu yeni dünyanın etkilerinin ortaya konulmak istendiği görülmektedir. Bu bölümde Türkiye'de ve dünyada yapılmış başlıca eğitimde metaverse çalışmaları yer almaktadır.

Warburton (2009), Second Life'in eğitim amaçlı kullanımına olanak sağlayan özelliklerini, desteklediği öğretim yaklaşımlarını ve bu ortamın bir eğitim aracı olarak kullanılmasında karşılaşılan sınırlılıkları incelemiştir. Çalışmanın bulguları, sanal dünyaların eğitim açısından dikkat çekici ve çekici ortamlar sunduğunu; ancak eğitimciler için kendine özgü tasarım ve uygulama güçlükleri barındırdığını ortaya koymuştur.

Ahmad vd. (2011), Second Life sanal dünyasında sağlık eğitimine yönelik bir ders modülü tasarlamış ve eğitimin ardından bir değerlendirme testi uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük bir bölümü, sanal gerçeklik temelli bu uygulamanın gerçek hastalar üzerinde deneyim kazanmaya kıyasla daha güvenli, etkileşim düzeyi yüksek, daha az monoton, öğrenilenlerin akılda kalıcılığını artıran ve uzaktan eğitim alan sağlık öğrencileri için önemli bir alternatif sunduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın sonucunda yazarlar, sağlık alanındaki öğrencilerin internet kullanım becerilerine sahip olmalarının gerekli olduğunu ve sanal öğrenme ortamlarında eğitime başlanabilmesi için açık ve yönlendirici kılavuzlara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Kanematsu vd. (2014), metaverse ortamında sanal bir sınıf aracılığıyla öğrencilere nükleer güvenlik eğitimi sunmuş, ardından deneysel uygulamaları önce sanal sınıfta, sonrasında ise yüz yüze gerçek sınıf ortamında gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, sanal ve gerçek öğrenme ortamlarının birlikte kullanılmasının etkili ve başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Yazarlar, sanal ortamlarda yürütülen derslerin; yönlendirme ve rehberlik unsurlarıyla desteklenen uygulamalı deneylerle bütünleştirilmesinin, eğitim süreçlerinde verimli bir harmanlanmış öğrenme yaklaşımı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Erbaş ve Demirel (2015), Eğitimde Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları başlıklı çalışmalarında sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik kavramlarını ayrıntılı biçimde ele almış; bu teknolojilerin eğitim alanındaki kullanım biçimleri, potansiyelleri ve katkılarına ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır.

Avcılar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen “Sınıfta Ben de Varım” Projesi, 09.04.2018 – 29.03.2019 tarihleri arasında Türkiye’de ilk kez Avcılar Ambarlı İlkokulu’nda uygulanmıştır. Proje, fiziksel ve sosyal nedenlerle okula devam edemeyen ve evde eğitim alan 12 öğrencinin sınıf ortamından kopmamalarını ve kendilerini yalnız hissetmemelerini amaçlamıştır. Bu kapsamda sınıflara kamera ve internet altyapısı kurulmuş; evde eğitim gören öğrencilerin ise sanal gerçeklik (VR) gözlükleri aracılığıyla derslere katılımı sağlanmıştır. 360 derece kamera ve mobil telefon teknolojilerinin kullanıldığı proje sayesinde öğrenciler, sanal gerçeklik gözlükleri aracılığıyla sınıf ortamını bire bir deneyimleyebilmiş; böylece sanal gerçekliğin sınıf içinde eğitim amaçlı kullanıldığı yenilikçi bir uygulama hayata geçirilmiştir (Atmaca ve Kandemir, 2020).

Dayan ve İnce (2021), hemşirelik öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada sanal gerçeklik teknolojisinin akademik ve mesleki başarı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra, bu teknolojinin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediği ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pozo-Sánchez ve arkadaşları (2022), metaverse temelli eğitim sistemi kapsamında bireylerin öğrenme kapasitesini geliştirmede yüz yüze öğrenme ve e-öğrenme yaklaşımlarının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, hem e-öğrenmenin hem de tersine çevrilmiş öğrenme modelinin bireyleri metaverse odaklı öğretim süreçlerine hazırlamada işlevsel olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin metaverse gibi alışılmadık dışında bir öğrenme ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla bu yöntemlerin aşamalı ve birbirini tamamlayacak biçimde uygulanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Salloum vd. (2023) gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularına göre, Metaverse’ün eğitim ortamlarını anlamlı biçimde zenginleştiren teknolojik olanakları doğrultusunda; etkileşim düzeyi, hayal gücünü destekleme kapasitesi ve bağlamsal farkındalık gibi unsurların, eğitimde Metaverse sistemlerinin benimsenmesini önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Hwang, Tu ve Chu (2023), metaverse yaklaşımlarının yükseköğretim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla; katılımcı özellikleri, öğrenme ortamları, kullanılan teknolojiler ve duyuşsal boyutları dikkate alarak öğrencilerin gelişim odaklı düşünme biçimleri, öğrenmeye yönelik tutumları ve öz saygı düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, metaverse temelli öğrenmenin; sanal, artırılmış ve karma gerçeklik (VR, AR, MR), yapay zekâ, oyunlaştırma ve üç boyutlu uzamsal teknolojilerden yararlanarak öğrencilerin özerklik, uyum sağlama ve pratik becerilerini güçlendirdiğini, bunun yanı sıra öğrenmeden alınan haz ile öz yeterlik algısını artırdığını ortaya koymuştur.

Rachmadtullah vd. (2023), Endonezyalı ilkokul öğretmenlerinin metaverse teknolojisinin etkileşimli bir öğrenme ortamı olarak etkisine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin avatar kullanımına yönelik ilgisinin öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrenme sürecine katılımlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Yuan vd. (2023), yetişkinlere yönelik İngilizce öğrenimi ve dilsel ifade becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir reform girişimi kapsamında, VR araçlarının etkililiğini değerlendirmiş ve metaverse temelli sanal gerçeklik destekli öğretimi Çin Açık Üniversitesi'nin İngilizce derslerine entegre etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma bulguları, sanal gerçeklik destekli akıllı öğretim uygulamalarının bilgi düzeyini, dil becerilerini ve gerçekçi öğrenme deneyimlerini güçlendirerek üniversitenin İngilizce dil eğitimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Sedyaningsih vd. (2023), birleşik sistem bilgi teorisi paradigması çerçevesinde metaverse teknolojisinin kütüphane kullanım amaçları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma bulguları, metaverse uygulamalarının kullanıcı memnuniyeti, performans beklentileri ve kullanılabilirlik algıları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Çalışma sonucunda, hizmet sunucularına kullanım oranlarını artırabilmek için kullanıcı gereksinimlerini önceliklendirmeleri yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Ajani vd. (2023), artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamalarının yanı sıra bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonların eğitim yöntemlerinde köklü dönüşümlere yol açtığını ve küresel bilgiye erişimi daha kapsayıcı hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yazarlar, söz konusu teknolojilerin eğitim alanında dönüştürücü ve yıkıcı bir etki oluşturduğunu vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- AlFuqha, M. Guizani, M. Mohammadi, M. Aledhari, M. Ayyash (2015). Internet of things: A survey on enabling technologies, protocols, and applications. *IEEE communications surveys & tutorials*, 17 (4), 2347-2376.
- Ahmad, N. S. H. N., Wan, T. R., & Jiang, P. (2011). Health course module in virtual world. *Procedia Computer Science*, 3, 1454-1463.
- Ajani, Y. A., Enakrire, R. T., Oladokun, B. D., & Bashorun, M. T. (2023). Reincarnation of libraries via metaverse: A pathway for a sustainable knowledge system in the digital age. *Business Information Review*, 40(4), 191-197.
- Akkaya, S., Erkan, A., & Kapıdere, M. (2023). Sanat Eğitiminde Metaverse. *Eğitimde Metaverse: Kuram ve Uygulamalar*, 103-114.
- Aksoğan, M. (2025). Eğitimde sanal evren (metaverse): yeni ufuklar. *ICSAS 4th International Conference On Education March 7 – 9, 2025 – İzmir*
- Al-kfairy, M., Ahmed, S., & Khalil, A. (2024). Eğitimde metaverse'ü benimseme ve kullanma konusunda kullanıcıların istekliliğini etkileyen faktörler: Sistematik bir inceleme. *Computers in Human Behavior Reports* , 15, 100459.
- Atmaca Demir, B., & Kandemir, C. (2020). Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları Üzerine: “Sınıfta Ben De Varım” Projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of ZoomFatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Baki, G. Ö. (2023). Matematik eğitiminde metaverse. *Eğitimde metaverse: Kuram ve Uygulamalar*, 133-152
- Baxter, G., & Hainey, T. (2024). Using immersive technologies to enhance the student learning experience. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(3), 403-425.
- Bülbül, H., & Ersöz, B. (2022). Eğitimde yapay zekâ sanal gerçeklik ve sanal evren (Metaverse). *Yapay zekâ ve büyük veri kitap serisi* (4. Baskı, s. 149-183) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Christou C. (2010). “Virtual Reality İn Education,” in *Affective, Interactive and Cognitive Methods for e-Learning Design: Creating an Optimal Education Experience*: IGI Global, 228-243.
- Clemens, A. (2022). Metaverse For Beginners A Guide To Help You Learn About Metaverse. *Virtual Reality and Investing in NFTs*, 58.
- Dayan, A., & İnce, S. (2021). Hemşirelik Eğitiminde Sanal Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımı. *Hemşirelik Eğitiminin Geleceği Sempozyumu*, 27-29 Eylül 2021, Antalya, 86-92.
- De Felice, F., Petrillo, A., Iovine, G., Salzano, C., & Baffo, I. (2023). How does the metaverse shape education? A systematic literature review. *Applied Sciences*, 13(9), 5682.

- Erbaş, Ç. ve Demirer, V. (2015). Eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları. *EğitimTeknolojileri Okumaları*, 2015. The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 7.Bölüm, 131-148.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122.
- Güler, O., & Savaş, S. (2022). Tüm yönleriyle metaverse çalışmaları, teknolojileri ve geleceği. *Gazi Journal of Engineering Sciences*, 8(2), 292-319.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C. & Wartella, E. (2022). A whole new world: Education meets the Metaverse. Center of Universal Education at Brookings
- Hwang, G.J., Tu, Y.F. and Chu, H.C. (2023), "Conceptions of the metaverse in higher education: a draw-a-picture analysis and surveys to investigate the perceptions of students with different motivation levels", *Computers and Education*, Vol. 203, p. 104868, doi: 10.1016/j.compedu.2023.104868.
- Işık, E., & Köse, M. (2025). Fen bilimleri öğretmenlerinin artırılmış gerçeklik, metaverse, yapay zekâ ve eğitimde uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 6(2), 149-169.
- Kanematsu, H., Kobayashi, T., Barry, D. M., Fukumura, Y., Dharmawansa, A., & Ogawa, N. (2014). Virtual STEM class for nuclear safety education in metaverse. *Procedia computer science*, 35, 1255-1261.
- Kuş, O. (2021). Metaverse: 'Dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International e-journal*, 8(15), 245-266.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18.
- Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J. & Cha, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *Computers and Society*, 2022, 1-10.
- Nguyen, B. H. T., Dang, T. Q., Nguyen, L. T., & Tran, T. T. T. (2024). Are we ready for education in Metaverse? PLS-SEM analysis. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(2), 73-83.
- Oulahyane, K., Youssfi, M., & Benmoussa, N. (2024, May). Embracing Metaverse education: transforming the landscape of learning. In *2024 IEEE 12th International Symposium on Signal, Image, Video and Communications (ISIVC)* (pp. 1-6). IEEE.
- Pozo-Sánchez, S., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A. J., & López-Belmonte, J. (2022). Benefits of using the learning management system based on flipped learning methodology. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. J. A., & Wicaksono, J. W. (2023). Elementary school teachers' perceptions of the potential of metaverse technology as a transformation of interactive learning media in Indonesia. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(1), 128-136.

- Sá, M. J., & Serpa, S. (2023). Metaverse as a learning environment: Some considerations. *Sustainability*, 15(3), 2186.
- Salloum, S., Al Marzouqi, A., Alderbashi, K. Y., Shwede, F., Aburayya, A., Al Saidat, M.R., Al-Marouf, R. S. (2023). Sustainability model for the continuous intention to use Metaverse technology in higher education: a case study from Oman. *Sustainability*, 15(5257), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su15065257>
- Sediyangsih, S., Ristiyono, M. P., Launggu, K., & Juma, P. O. (2023). De-contextual communication: Factors influencing usage intentions of metaverse technology in digital library services. *Heliyon*, 9(10).
- Stacey, K., & Chick, H. (2000). Discussion document for the twelfth ICM study: The future of the teaching and learning of algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 42(2), 215-224.
- Stanoevska-Slabeva, K. (2022, Temmuz). Opportunities and Challenges of Metaverse for Education: A Literature Review. 14th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, İspanya.
- Upadhyay, A. K., & Khandelwal, K. (2022). Metaverse: the future of immersive training. *Strategic HR Review*, 21(3), 83-86.
- Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British journal of educational technology*, 40(3), 414-426.
- Wright, M., Ekeus, H., Coyne, R., Stewart, J., Travlou, P., & Williams, R. (2008, December). Augmented Duality: Overlapping A Metaverse With The Real World. In *Proceedings Of The 2008 International Conference On Advances In Computer Entertainment Technology* (Pp. 263-266).
- Yuan, J., Liu, Y., Han, X., Li, A., & Zhao, L. (2023). Educational metaverse: an exploration and practice of VR wisdom teaching model in Chinese Open University English course. *Interactive Technology and Smart Education*, 20(3), 403-421.
- Yumak, S. (2023). Müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse kullanımı (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L. & Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Front. Psychol.* 13:1016300.



**PSİKOLOJİK DANIŞMA ALANINDA
TÜRKİYE'DE 1987 - 2025 YILLARI ARASINDA
YAZILAN LİSANSÜSTÜ VE DOKTORA TEZLERİ
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

“ ”

Merve ÇELİK¹

¹ Merve ÇELİK, Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi/Çocuk koruma ve Bakım Hizmetleri Programı,
ORCID: 0000-0003-4808-4269

GİRİŞ¹

Rehberlik ve psikolojik danışmanın ülkemizdeki gelişimi açısından 1950’li yıllardan sonra yapılan çalışmaların önemi çok büyüktür. Bu çalışmalar rehberlik ve psikolojik danışmanın günümüzdeki şeklini almasına katkı sağlamıştır (Çelik, 2018). 1965-1966 yıllarında “Eğitim Psikolojisi ve rehberlik” adı altında Türkiye’deki ilk psikolojik danışma ve rehberlik programı açılmıştır (Kuzgun, 2013)

Psikolojik danışma ve rehberliğin ne olduğu konusunda pek çok görüş mevcuttur. Psikolojik danışmanlık, bireyin kendini fark etmesini, yaşadığı sorunları anlamlandırmasını ve etkili çözüm yolları geliştirmesini kolaylaştıran; bireysel ve grup uygulamaları olan, önleyici, gelişimsel ve iyileştirici işlevlere sahip (Kuzgun 2022, Acar, 2018), alanında uzman kişiler tarafından planlı, düzenli ve süreklilik barındıracak şekilde sunulan (Yeşilyaprak, 2011) yardım süreci olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu yardım süreci herkese açıktır (Kuzgun, 2022, Tuzcuoğlu 2007).

Psikolojik danışmaya ilişkin tanım sayısı fazla olsa da, bu tanımlar arasındaki ortak noktalar dikkat çekmektedir. Psikolojik danışma sürecinde, yardım arayan bir danışan ile ona destek olmayı amaçlayan bir danışmanın varlığı temel kabul edilir. Bu sürecin, danışan ile therapist arasındaki güvenli ilişki üzerine inşa edildiği ve genellikle yüz yüze sosyal etkileşim gerektirdiği belirtilir. Ayrıca süreç; konuşma ve dinleme gibi iletişim becerilerinin yanı sıra bireyi tanımaya yönelik çeşitli tekniklerin kullanılmasını kapsar ve danışanın kendini tanımasını, anlamasını, potansiyelini fark etmesini toplumsal ilişkilerinde daha dengeli bir uyum sağlayacak şekilde planlanır (Söylev, 2014).

Psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili çalışılan konu spektrumu ve kavramsal literatür oldukça geniştir. Bu durum akademik çalışmaları yürütmeyi kolaylaştırmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik konusunda bugüne dek çok sayıda makale ve uzmanlık tezi üretilmiştir. Ülkemizde bu disiplinin tarihçesi göz önünde bulundurulduğunda, alanın görece olarak yeni sayılabileceği ve bu nedenle ileride daha fazla araştırma yapılmasının muhtemel olduğu vurgulanmaktadır. Ancak farklı bilim dallarında araştırma eğilimleri üzerine çok sayıda çalışma bulunurken, psikolojik danışma ve rehberlikte bu tür incelemelerin görece sınırlı kaldığına dikkat çekmekte fayda vardır (Semerci, 1992).

Psikolojik danışma ve rehberlik disiplininde araştırma yürütmeyi hedefleyen uzmanlar için başvurabilecekleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında araştırma eğilimlerine konusunda literatürün yeteriz kaldığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı; psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanındaki lisansüstü ve doktora tezlerini geçmişten bugüne farklı başlıklar altında ayırın-

1 Bu genişletilmiş çalışma “Türkiye’de 1987-2018 Yılları Arasında Psikolojik Danışma Alanında Yazılan Lisansüstü ve Doktora Tezlerinin Eğilimleri” başlığıyla, 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 25-27 Ekim 2018/Samsun’da özet bildiri olarak sunulmuştur.

tılı olarak incelemektir. Bu bakımdan; “Türkiye’ de 1987- 2025 Yılları Arasında Psikolojik Danışma Alanında Yazılan Lisansüstü Ve Doktora Tezlerinin Eğilimleri” adlı araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, ileride psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili çalışma yapacak araştırmacılar için mevcut literatüre dair genel bir bakış sunmaktadır (Çelik, 2018).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel teknikler arasında yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’de Ocak 1987-Aralık 2025 tarihleri arasında ilgili ana bilim dalında yazılan ve konu olarak araştırmanın amacına hizmet eden, YÖK Tez’de yer alan tüm lisansüstü ve doktora tezleri (123 doktora tezi ve 365 lisansüstü tezi olmak üzere 488 çalışma) araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri kaydı için araştırmacı tarafından hazırlanmış “Tez Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu form, incelenen tezin kayıt numarası, türü ve yayın yılı gibi temel kayıt bilgileri ile tezin yazarı, başlığı, konusu, ait olduğu üniversite, üniversitenin niteliği ve tezin dili gibi genel bilgileri içermektedir. Ayrıca formda çalışmaya ilişkin katılımcı bilgileri ve uygulanan yöntemle ilgili ayrıntılar ile verilerin nasıl toplandığı ve hangi analiz tekniklerinin ve araçlarının kullanıldığı bilgisi mevcuttur.

Tez tarama sürecinde ilk olarak YÖK Tez Merkezi sitesindeki veri tabanında “psikolojik danışma” ile ilgili çalışmalar pdr, psikolojik danışma gibi anahtar kelimeler aracılığıyla taranmıştır. Daha sonra eğitim bilimleri kapsamında yer alan ve psikolojik danışma ve rehberliğe dair lisansüstü ve doktora tezleri seçilmiştir. İkinci aşamada erişilen çalışmalar, türlerine göre sınıflandırılmış; yayın/yapım yılı, bağlı olduğu üniversite, yazarın cinsiyeti, çalışmada kullanılan dil, ele alınan konu, uygulanan yöntem, örneklem/çalışma grubu ve bunların büyüklüğü ile veri toplama ve analiz teknikleri gibi bilgiler hazırlanan Tez Değerlendirme Formu’na kaydedilmiştir. Ulaşılan veriler ışığında aşağıda yer alan tablo ve şekiller oluşturulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Psikolojik Danışma Alanındaki Çalışmaların Tür Bazlı Dağılımı

Türler	n	%
Lisansüstü Tezi	365	74,8
Doktora Tezi	123	25,2
Toplam	488	100

Tablo 1'deki veriler ışığında; 488 uzmanlık tezinin büyük çoğunluğunu lisansüstü düzeyde hazırlanan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu tezlerin 365'i yüksek lisans (%74,8), 123'ü ise doktora (%25,2) alanında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla yüksek lisans tezleri sayısal anlamda çok daha yüksek bir skora sahiptir.

Tablo 2. Zamana Bağlı Olarak Psikolojik Danışma Çalışmalarının Dağılımı			
Yıllar	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
2025	49	12	63
2024	53	10	63
2023	20	7	28
2022	33	5	38
2021	19	3	22
2020	7	3	10
2019	19	1	20
2018	5	2	7
2017	17	10	27
2016	15	6	21
2015	9	6	15
2014	12	11	23
2013	9	1	10
2012	7	2	9
2011	10	4	14
2010	10	2	12
2009	2	1	3
2008	7	3	10
2007	10	1	11
2006	9	4	13
2005	4	3	7
2004	4	2	6
2003	4	1	5
2002	1	-	1
2001	4	2	6
2000	1	1	2
1999	5	3	8
1998	2	4	6
1997	2	3	5
1996	2	1	3
1995	3	2	5
1994	4	2	6
1993	1	-	1
1992	1	1	2
1991	1	2	3
1990	1	-	1
1989	-	1	1
1988	3	-	3
1987	1	1	2
Toplam	365	123	488

Tablo 2 incelendiğinde, psikolojik danışma alanında hazırlanan lisansüstü ve doktora tezlerinin sayısı yıldan yıla artma eğilimi göstermektedir. Lisansüstü düzeyde, en fazla tez üretimi; 2024 (53 tez), 2025 (49 tez) ve 2022 (33 tez) yıllarında olmuştur. Doktora düzeyinde ise en yüksek tez sayısına ulaşılan yıllar 2025 (12 tez), 2014 (11 tez), 2024 ve 2017 (her biri 10 tez) şeklinde sıralanmaktadır.

Öte yandan, lisansüstü tez üretiminin 1989 yılında hiç gerçekleşmediği, doktora düzeyinde ise 2002, 1993, 1990 ve 1988 yıllarında tez anlamında akademik üretim yapılmamıştır. Genel toplam açısından değerlendirildiğinde, en fazla tezin üretildiği yıllar 2025 ve 2024 (her biri 30 tez) olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, tez üretiminin en az olduğu yıllar ise 2002, 1993, 1990 ve 1989 olup, bu yıllarda yalnızca birer tez yazılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet Temelli Dağılım Açısından Psikolojik Danışma Alanındaki Çalışmalar

Cinsiyet	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Kadın	248	66	315
Erkek	117	57	175
Toplam	365	123	488

Tablo 3'teki veriler, psikolojik danışma alanında hazırlanan tezlerde kadın yazarların erkeklere kıyasla daha baskın olduğunu göstermektedir. Lisansüstü tezlerde 248, doktora tezlerinde ise 66 olmak üzere 315 çalışmanın yazarı kadındır. Toplam 488 çalışma incelendiği göz önünde bulundurulursa akademik anlamda lisansüstü ve doktora eğitimi almak ve tez yazmak noktasında kadınlar erkeklerden daha iyi bir noktadadır.

Tablo 4. Psikolojik Danışma Alanındaki Çalışmaların Dilsel Çeşitliliği

Dili	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Türkçe	350	120	471
İngilizce	15	3	19
Toplam	365	123	488

Tablo 4'teki veriler, psikolojik danışma alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkçe yazıldığını, yalnızca 19'unun İngilizce olarak hazırlandığını göstermektedir. Bu İngilizce çalışmaların 15'i lisansüstü, 3'ü ise doktora düzeyindedir.

Tablo 5. Psikolojik Danışma Tezlerinin Üniversite Türlerine Göre Sınıflandırılması

Üniversite Türü	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Vakıf Üniversitesi	71	3	74
Devlet Üniversitesi	294	120	416
Toplam	365	123	488

Tablo 5 incelendiğinde, doktora düzeyinde yazılan tezlerin 120'sinin devlet üniversitelerinde, 3'ünün ise vakıf üniversitelerinde hazırlandığı görülmektedir. Lisansüstü düzeyde hazırlanan tezlerin 294'ü devlet üniversitelerinde, 71'i ise vakıf üniversitelerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6. Üniversite Bazında Psikolojik Danışma Alanındaki Çalışmaların Dağılımı

Değişken	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Adıyaman Üni.	1	0	1
Afyon Kocatepe Üni.	1	0	1
Ahi Evran Üniversitesi	4	0	4
Akdeniz Üniversitesi	5	0	5
Aksaray Üni.	5	0	5
Anadolu Üniversitesi	9	3	12
Ankara Üniversitesi	16	14	30
Atatürk Üniversitesi	11	8	19
Aydın Adnan Menderes Üni.	1	0	1
Bahçeşehir Üni.	6	1	7
Balıkesir Üniversitesi	1	0	1
Başkent Üni.	1	0	1
Beykent Üniversitesi	3	0	3
Biruni Üni.	4	0	4
Boğaziçi Üniversitesi	4	0	4
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	8	0	8
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	2	1	3
Bursa Uludağ Üniversitesi	10	3	13
Çağ Üniversitesi	1	0	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	1	0	2
Çukurova Üniversitesi	9	4	13
Dicle Üniversitesi	1	0	1
Dokuz Eylül Üni.	11	2	13
Düzce Üniversitesi	1	2	3
Ege Üniversitesi	8	7	15
Erciyes Üniversitesi	2	0	2
Eskişehir Osmangazi Üni	0	1	1
Erzincan B. Y. Üni.	6	2	8
Fatih S. M. Vakıf Üni.	2	0	2
Fırat Üniversitesi	2	0	2
Gazi Üniversitesi	13	4	17
Gaziantep Üniversitesi	5	2	7
Gaziosmanpaşa Üni.	6	2	8
Giresun Üni.	1	0	1
Hacettepe Üniversitesi	16	14	30

Harran Üniversitesi	1	0	1
Hasan Kalyoncu Üni.	3	1	3
İnönü Üniversitesi	12	7	19
İstanbul Üniversitesi	4	2	6
İstanbul Aydın Üni.	5	0	5
İstanbul Medeniyet Üni.	1	0	1
İstanbul Medipol Üni.	1	0	1
İzmir Demokrasi Üni.	1	0	1
Karadeniz Teknik Üni.	4	2	6
Karamanoğlu Mehmetbey Üni.	1	0	1
Kırıkkale Üni.	5	0	5
Kırşehir Üni.	2	0	2
Kocaeli Üni.	6	0	6
Konya Selçuk Üniversitesi	12	3	14
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	0	1
Maltepe Üniversitesi	6	0	6
Mardin Artuklu Üni.	1	0	1
MEF	1	0	1
Marmara Üniversitesi	19	4	23
Mersin Üniversitesi	8	4	13
Konya Mevlana Üniversitesi	1	0	1
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	3	0	3
Konya Necmettin Erbakan Üni.	9	1	4
Niğde Ömer H. Üni.	2	0	2
Nişantaşı Üniversitesi	1	0	1
ODTÜ	5	6	11
Ordu Üni.	3	0	3
Denizli Pamukkale Üniversitesi	5	1	6
Sabahattin Zaim Üni.	15	0	15
Samsun Ondokuz Mayıs Üni.	8	5	13
Sakarya Üniversitesi	10	12	22
Sivas Cumhuriyet Üni.	1	0	1
TED Üni.	4	0	4
Trabzon Üni.	2	3	5
Ufuk Üniversitesi	4	0	4
Uluslararası Kıbrıs Üni.	1	0	1
Üsküdar Üniversitesi	3	0	3
Van Yüzüncü Yıl Üni.	4	1	5
Yakın Doğu Üni.	1	0	1
Yeditepe Üniversitesi	7	0	7
Yıldız Teknik Üni.	5	1	6
Toplam	365	123	488

Tablo 6'nın verilerine göre YÖK Tez Merkezi'nde kayıtlı çalışmaların 76 farklı üniversiteden çıktığı anlaşılmaktadır. Lisansüstü düzeyde en fazla tezin Marmara Üniversitesi (19), Ankara Üniversitesi (16) ve Hacettepe Üniversitesi (16) tarafından üretildiği; doktora düzeyinde ise Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nin 14'er tez, Sakarya Üniversitesi'nin ise 12 tez ortaya koyduğu görülmektedir. Hem doktora hem lisansüstü tezler toplamında en çok çalışmaya sahip kurumlar 30'ar tezle Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi olmuştur. Buna karşılık, yalnızca birer tezle en az katkı sağlayan üniversiteler arasında Adıyaman, Afyon Kocatepe, Aydın Adnan Menderes, Başkent, Çag, Dicle, Kütahya Dumlupınar, Eskişehir Osman Gazi, Harran, İstanbul Medeniyet, İstanbul Medipol, İzmir Demokrasi, Karamanoğlu Mehmetbey, Mardin Artuklu, MEF, Konya Mevlana, Nişantaşı, Sivas Cumhuriyet, Uluslararası Kıbrıs ve Yakın Doğu Üniversiteleri gelmektedir.

Tablo 7. Psikolojik Danışma Tezlerinin Konu Başlıklarına Göre Sınıflandırılması

Konular	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Psikolojik Danışman Eğitimi, Özellikleri ve Yeterlikleri	113	19	132
Okul Psikolojik Danışmanlığı	11	3	14
Kariyer Psikolojik Danışmanlığı	1	3	4
Çift ve Aile Psikolojik Danışmanlığı	25	1	26
Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlığı	11	9	20
Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanlığı	96	15	111
Psikolojik Danışma Uygulaması- Süpervizyon	31	55	86
Psikolojik Danışmaya İlişkin Beklenti, Tutum ve İhtiyaçların Belirlenmesi	38	4	42
Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Geliştirilmesi	26	14	40
Bağımlılık Psikolojik Danışmanlığı	13	-	13
Psikolojik Danışman Eğitiminde Akreditasyon	-	-	-
Toplam	365	123	488

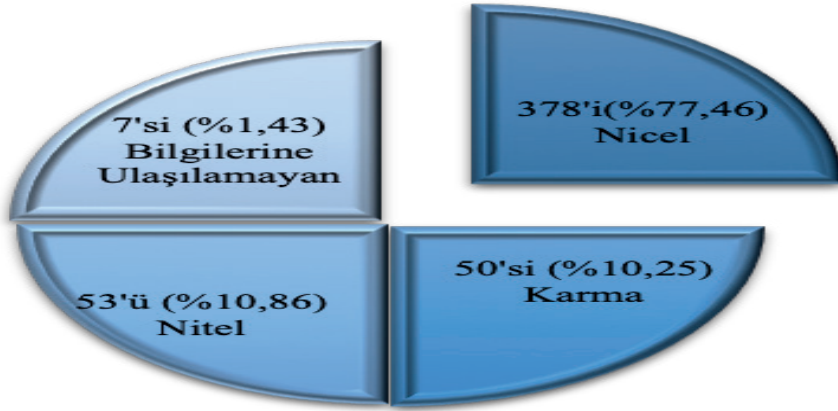
Tezlerin incelenmesi sonucunda toplam 11 farklı konu alanı belirlenmiştir. Tablo 7 verilerine göre, lisansüstü düzeyde en fazla çalışılan konu psikolojik danışman eğitimi, özellikleri ve yeterlilikleri olup bu alanda 113 tez hazırlanmıştır. Doktora tezleri noktasında ise; en çok çalışılan konu psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyonu olmuş, bu alanda 55 tez üretilmiştir.

En az çalışılan lisansüstü konu kariyer psikolojik danışmanlığı olup yalnızca 1 tez bulunmaktadır. Doktora düzeyinde ise en az çalışılan konu çift ve aile psikolojik danışmanlığı olmuş ve yine 1 tez yazılmıştır. Ayrıca, lisansüstü düzeyde psikolojik danışman eğitiminde akreditasyon, doktora düzeyinde ise psikolojik danışman eğitiminde akreditasyon ile bağımlılık psikolojik danışmanlığı konularında herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma Yöntemleri Ve Modellerine Göre Psikolojik Danışma Literatürünün Analizi

Çalışmaların Yöntemi/Modeli		Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam	
Nicel	Deneyssel	Gerçek	32	56	88
		Yarı	7	1	8
		Zayıf	-	-	-
	Deneyssel Olmayan	Ölçek Geliştirme/ Uyarlama	10	6	16
		Yazılım Geliştr.	1	-	1
		Betimsel Tarama	26	1	27
		İlişkisel Tarama	223	15	238
		Nedensel Karşılaş. Araş.	-	1	1
		Meta Analiz	1	-	1
Nitel	Etkileşimli	Kültür Analizi	-	-	-
		Olgu Bilim	5	-	5
		Alan Araştırması	3	-	3
		Kuram Oluşturma	-	1	1
		Odak Grup Gör.	16	2	18
		Fenomanolojik Analiz	9	1	10
		Eylem Araştırması	1	2	3
		Vaka Analizi	1	-	1
	Etkileşimsiz	Kavram Analizi	-	-	-
		Tarihsel Analiz	-	1	1
		Durum Çalışması	1	-	1
		Döküman İnc.	7	-	7
	Diğer		1	1	2
Karma		14	36	50	
Belirtilmemiş		7	-	7	
		365	123	488	

Tablo 8'in incelenmesi sonucunda, çalışmaların yöntem tercihlerinde nicel yaklaşımın en fazla tercih edildiğini söylemek mümkündür. Nicel yöntemler içerisinde ise özellikle deneysel olmayan modeller, daha özeldir ise ilişkisel tarama modelinin öne çıktığı ve bu modelin 238 çalışmada tercih edildiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık, nicel yöntemler arasında zayıf deneysel modelin hiç kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Nitel yöntemlerde ise en çok kullanılanlar etkileşimli modeller olmuş, bunlar arasında odak grup görüşmeleri öne çıkarak 18 çalışmada kullanılmıştır. Öte yandan, kültür analizi ve kavram analizi modellerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca, toplam 7 çalışmayla ilgili yöntem noktasında bir veriye ulaşılamamıştır.



Grafik 1. *Psikolojik Danışma Literatüründe Yöntem/Model Çeşitliliğinin Oranları*

Grafik 1'in incelenmesi sonucunda, çalışmaların yöntem/model tercihlerinde nicel yaklaşımın en baskın olduğu görülmektedir. Toplamda 378 araştırma (%77,46) nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, 53 çalışma (%10,86) nitel yöntemle yürütülmüş, 50 çalışma (%10,86) ise nitel ve nicel yöntemin olduğu yani karma yöntem şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca, 7 çalışmada (%1,43) kullanılan yöntem ya da modele ilişkin herhangi bir bilgi bulunamamıştır.

Tablo 9. Psikolojik Danışma Literatüründe Örneklem Temelli Görünüm

Örneklem Çeşitleri	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Okul Öncesi	1	-	1
İlkokul	5	1	6
Ortaokul	12	6	18
Ortaöğretim	49	19	68
Lisans	127	52	179
Lisansüstü	1	1	2
Öğretmen	8	4	12
Psikolojik Danışman	87	12	99
Veli	5	1	6
Akademisyen	-	-	-
Yönetici	2	-	2
Danışan	9	8	17
Psikolog	-	-	-
Psikiyatri Hastası	-	-	-
Diğer	55	17	72
Bilgilerine Ulaşılamayan	4	2	6
Birden Çok Grupla Çalışılan	37	12	49
Örnekleme/Çalışma Grubu Olmayan	6	2	8
Toplam	365	123	488

Tablo 9'un incelenmesi sonucunda, lisansüstü düzeyde yürütülen çalışmaların en çok psikolojik danışmanlarla gerçekleştirildiği ve bu grubun 127 tezde yer aldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde örneklem grubu olarak lisans öğrencilerinin seçildiği ve bu grupta 52 tez üretildiği anlaşılmaktadır. İlkokul öğrencileri ve lisansüstü öğrencileri sadece 1'er çalışmada örneklem olarak kullanılmış ve böylece lisansüstü tezler noktasında en az tercih edilenler olmuşlardır. Doktora düzeyinde ise en az kullanılan örneklem grupları veliler, ilkokul öğrencileri ve lisansüstü öğrenciler olmuştur.

Tüm çalışmalar nezdinde, en çok lisans öğrencileri örnekleme seçilmiştir ve toplamda 179 çalışmada yer aldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 10. Çalışma Grubu Büyüklüğü Açısından Psikolojik Danışma Tezlerinin Dağılımı

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklüğü	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
1- 10 Kişi	7	5	4
11- 30 Kişi	43	37	39
31- 100 Kişi	30	38	49
101- 300 Kişi	88	6	63
301- 999 Kişi	40	28	69
1000 ve Üstü	7	7	5
Diğer/Kuramsal	9	2	7
Bilgilere Ulaşılamayan	7	2	9
Toplam	365	123	488

Tablo 10'un incelenmesi sonucunda, lisansüstü tezlerde en çok araştırılan örneklem büyüklüğünün 101–300 kişi aralığı olduğu ve bu grupta 88 çalışma bulunduğu görülmektedir. Doktora düzeyinde ise en fazla çalışılan örneklem büyüklüğü 31–100 kişi aralığı olup bu grupta 38 tez hazırlanmıştır. Lisansüstü tezlerde en az kullanılan örneklem büyüklükleri 1–10 kişi ile 1000'den fazla kişiden oluşan gruplar olmuştur. Doktora çalışmalarında ise en az kullanılan örneklem büyüklüğü yine 1–10 kişi aralığıdır.

Genel değerlendirmede, en çok kullanılan örneklem büyüklüğünün 301–999 kişi aralığı olduğu ve bu grupta toplam 69 çalışma bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 11. Psikolojik Danışma Literatüründe Veri Toplama Araçlarının Görünümü

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam	%
Gözlem	-	1	1	0,2
Görüşme	37	5	42	8,6
Anket-Ölçek	293	87	380	77,9
Belirtilmemiş	4	2	6	1,2
Diğer	7	1	8	1,6
Hem Görüşme Hem Anket-Ölçek Kullanılan Çalışma	21	27	48	9,8
Veri Toplama Teknik ve Aracı Kullanılmayan Çalışma	3	-	3	0,6
Toplam	365	123	488	100

Tablo 11'in incelenmesi sonucunda, hem lisansüstü hem de doktora düzeyindeki çalışmalarda anket-ölçek kullanımı üst sıradadır. Bu yöntem toplamda 380 çalışmada (%77,9) kullanılmıştır. Durum böyleyken, yalnızca 1 çalışmada (%0,2) kullanılan gözlem; en az kullanılan teknik olmuştur.

Tablo 12. Psikolojik Danışma Araştırmalarında Kullanılan Anket Ve Ölçeklerin Sınıflandırılması

Kullanılan Anket ve Ölçekler	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği	19	13	32
Bilişsel Esneklik Envanteri	10	1	11
Yaşam Doyumu Ölçeği	10	-	10
Sürekli Kaygı Envanteri	5	4	9
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	6	2	8
Beck Umutsuzluk Ölçeği	4	4	8
Empatik Eğilim Ölçeği	6	-	6
Hacettepe Kişilik Envanteri	3	3	6
Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri ölçeği	6	-	6
Sürekli Umut Ölçeği	5	1	6

Tablo 12 incelendiğinde, bu çalışmada kullanılan anket ve ölçeklerin sıklıklarına göre sıralandığı görülmektedir. Genel olarak kullanımı en fazla olan ölçme aracı, 32 çalışmada yer alan Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği olmuştur. Bunu, 11 çalışmada kullanılan Bilişsel Esneklik Envanteri ve 10 araştırmada tercih edilen Yaşam Doyumu Ölçeği takip etmektedir.

Lisansüstü ve doktora düzeyindeki tüm tezlerde kullanılan ölçeklerin oldukça çeşitli olduğu dikkat çekmekle birlikte, tabloda yalnızca en sık kullanılan anket ve ölçeklere yer verilmiştir.

Tablo 13. Nitel Veri Çözümleme Yöntemlerine Göre Psikolojik Danışma Literatürünün Dağılımı

Kullanılan Nitel Veri Analiz Tekniği	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
İçerik Analizi	36	19	55
Betimsel Analiz	10	1	11
Tema Analizi	8	6	14
Gömülü Teori Analizi	-	1	1
Kodlama Yöntemi	1	-	1
Diğer	6	4	10

Tablo 13'ün incelenmesi sonucunda, Araştırmalarda içerik analizinin, en yaygın kullanılan veri analiz yöntemi olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu teknik, özellikle lisansüstü tezlerde yoğunluk kazanmış olup toplamda 55 çalışmada kullanılmıştır. İçerik analizini sırasıyla tema analizi (14 çalışma), betimsel analiz (11 çalışma) ve diğer analiz teknikleri (6 çalışma) takip etmektedir.

Buna karşılık, gömülü teori ve kodlama yöntemi, nitel analiz teknikleri arasında en az tercih edilenler olmuş ve her biri yalnızca 1 çalışmada yer almıştır.

Tablo 14. Nicel Veri Çözümleme Tekniklerine Göre Psikolojik Danışma Literatürünün Dağılımı

Kullanılan Nicel Veri Analiz Tekniği	Lisansüstü Tezi (n)	Doktora Tezi (n)	Toplam
t testi	156	26	182
Yapısal Eşitlik Modellemesi	17	5	22
Faktör Analizi	17	11	28
SPANOVA	-	1	1
ANOVA	152	50	202
MANOVA	11	-	11
ANCOVA	2	1	3
MANCOVA	1	-	1
Regresyon Analizi	73	6	79
Wilcoxon İşaretli Sıralar testi	19	24	43
Mann Whitney U Testi	53	26	79
Pearson Korelasyonu	83	9	92
Spearman Sıra Farkları Korelasyonu	9	2	9
Levene Varyans Homojenliği Testi	10	-	10
Post-Hoc Testleri	37	13	50
Kruskal Wallis H Testi	43	9	52
Friedman Mertebeler testi	3	5	8
Ki-Kare Testi	12	6	18
Wilkslambda	2	-	2
Kaiser-Meyer-Olkin Testi	3	1	4
Barlett Testi	5	1	6
Games-Howell Çoklu Karşılaştırma Teknikleri	1	-	1
Mahalanobis Uzaklık Ölçümü	2	2	4
Durbin-Watson Testi	1	-	1
Sobel Testi	1	-	1
Wald-Wolfowitz Testi	-	1	1
Box's M Testi	1	-	1
Durbin-Watson Testi	1	-	1
Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi	-	1	1
Aracılık Testi (The Jomovi V2.2, PROCESS, Bootstrap)	18	2	20
Bilgilerine Ulaşılamayan	15	9	24

Tablo 14'ün incelenmesi sonucunda, nicel veri analiz teknikleri açısından en çok kullanılan yöntem ANOVA'dır. t testinin de kullanım oranı fazladır. T testi 156 araştırmada kullanılarak lisansüstü kategorisinde en çok kullanımı elde etmiştir. Doktora düzeyinde en çok tercih edilen analiz 152 farklı çalışmada kullanılan nicel analiz yöntemi olmuştur. Genel değerlendirmede ise ANOVA, toplam 202 çalışmada kullanılarak en sık tercih edilen nicel analiz tekniği olmuştur.

Buna karşılık, SPANOVA, MANCOVA, Games-Howell Çoklu Karşılaştırma Teknikleri, Durbin-Watson Testi, Sobel Testi, Wald-Wolfowitz Testi, Box's M Testi, Durbin-Watson Testi ve Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi en az kullanılan yöntemler olmuş ve her biri yalnızca 1 çalışmada tercih edilmiştir.

SONUÇ

Geçmişten günümüze; psikolojik danışma ve rehberlik alanında yazılan tez sayılarının hızla arttığını söylemek mümkündür (Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz, 2022). Muhtemel sebep; vakıf ve devlet üniversitelerinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisansüstü ve doktora program sayısının artması olabilir.

1987- 2025 yılları arasında YÖK Tez Merkezi'nin veri tabanında psikolojik danışma alanında yazılan 488 lisansüstü ve doktora çalışmasının incelendiği bu çalışmada ise; 123 çalışmanın (%25,2) doktora tezi kapsamında yazıldığı ve 365 çalışmanın da (%74,8) lisansüstü tezi olduğu görülmüştür. Türk ve Cihangiroğlu (2018)'da çalışmalarında sayıca lisansüstü tezlerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Doktora düzeyi çalışmalar daha azdır. Bu lisansüstü eğitimini tamamlayan her bireyin doktora eğitimine devam etmediğini de bize göstermektedir. İncelenen 488 tez göstermektedir ki; çalışmalarda kadın yazarlar (315) ağırlıktadır ve çalışmaların pek çoğunda dil Türkçe'dir. Sadece 19 tez İngilizce olarak yazılmıştır. Çalışmaların büyük bir bölümünün (414) devlet üniversitelerinde yazıldığı görülmüştür. Tezlerin yayınlandığı yıllar incelendiğinde en fazla çalışmanın 53 çalışma ile 2024 yılında yazılmıştır. En fazla çalışma, yazılmış olan 30 tezle Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nden çıkmıştır. En fazla çalışmanın Ankara Üniversitesi'nde yazılmış olduğu bulgusu geçmişte yapılan araştırma verileri (Semerci, 1992)'yle de tutarlıdır. Konu olarak en çok psikolojik danışman eğitimi, özellikleri ve yeterlikleri (132) çalışılmıştır.

488 tez yöntem bakımından incelendiğinde; nicel yöntemin (238) daha çok kullanılmış ve ilişkisel tarama çalışmalarının sayısının da (238) fazla olduğu görülmüştür. Güven ve Aslan (2018), Akyürek ve Gençtanırım Kurt (2025) araştırmacıların çalışmalarında nicel yöntem daha fazla başvurduğu, Semerci (1992)'de çalışmasında da ilişkisel tarama yönteminin daha fazla tercih edilmiştir. Bu bakımdan bulgular benzerlik göstermektedir. Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz (2022), çalışmalarında en az kullanılan yöntemin nitel analiz yöntemi olduğunu bulmuştur. Karma yöntem konusunda sonuçlar pek de uyumlu değildir. Bu çalışmada en az kullanılan yöntem karma yöntemidir. Nitel veri analiz tekniği açısından; en çok içerik analizinin (55) kullanıldığı görülmüştür. Karma araştırma sayısı son yıllarda artmıştır, bu veri geçmişte ya-

pılan çalışmalarla (Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz, 2022) uyumludur. Evren-örneklem konusunda; en çok lisans öğrencileri (179) ile çalışılmıştır. Güven ve Aslan (2018)'a, Türkoğlu Mutlu ve Güven (2018)'e ve Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz (2022)'a göre de çalışmalarda en fazla üniversite öğrencileri tercih edilmektedir. Bunun sebebi ilgili kitlenin daha kolay ulaşılabilir bir örneklem yapısı sunması ve anlayış bakımından daha iyi durumda olması olabilir. Çalışmalarda en çok 301-999 kişi (69) aralığı tercih edilmiştir. Güven ve Aslan (2018), makalelerde daha çok 301- 600 kişi arasındaki grupların tercih edildiğini belirtmiştir. Veri toplama teknikleri açısından anket-ölçek kullanımı ön plandadır. Bu teknik toplamda 380 çalışmada kullanılarak en yaygın veri toplama aracıdır. Bu veri; Seçer, Ay ve Ozan (2011)'ın bulgularıyla uyumludur. Veri toplama tekniği ve örnekleme alınan kişi sayısı açısından bulgular; Seçer, Ay ve Ozan (2011)'ın bulgularıyla uyumludur. En sık kullanılan anket-ölçek Psikolojik Danışma Öz Yeterlik Ölçeği'dir. Bu ölçek toplamda 32 çalışmada tercih edilerek en fazla kullanılan ölçekme aracı olmuştur.

Veri analiz teknikleri içinde en çok kullanılan ise 202 çalışmayla ANOVA'dır. Bu; Seçer, Ay ve Ozan (2011)'ın, Sümer ve Güven (2018)'in, Türkoğlu Mutlu ve Güven (2018)'in, Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz (2022)'in ve Akyürek ve Gençtanırım Kurt (2025)'un bulgularıyla uyumludur.

ÖNERİLER

Psikolojik danışma alanında hazırlanan tezlerin büyük çoğunda nicel yöntemler tercih edilmiştir. Alana daha kapsayıcı ve derinlemesine katkı sağlanabilmesi için nitel ve karma yöntemlerle yürütülen çalışmaların sayısının artırılmasının yararlı olabileceğini göstermektedir (Nadir, Kaya, Şen ve Uyumaz, 2022). Vakıf üniversiteleri lisansüstü ve doktora tezi konusundaki çalışmaları çok sınırlıdır. Çalışma sayıları artırılabilir. Daha az tercih edilen yöntemlerin kullanıldığı yeni çalışmalarla literatür zenginleştirilebilir. Çok farklı örneklem grupları çalışmalara dâhil edilerek farklı örneklemler konusunda çalışmalar yürütülebilir (Türkoğlu Mutlu ve Güven, 2018; Çarkıt, 2019). Üst düzey nicel analiz teknikleri daha fazla kullanılabilir. Yerli literatürün yabancı literatürle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar yapılabilir. Farklı akademik türlerde yayınlanan çalışmalar da analiz sürecine dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2018). Bireysel psikolojik danışma sürecinde dini boyut: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma, (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akyürek, B. ve Gençtanırım Kurt, D. (2025). Rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi çalışması. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 17-41. <https://doi.org/10.29329/upsead.2025.1335.2>
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2): 1503-1514.
- Çelik, M. (2018). Türkiye’de 1987-2018 yılları arasında psikolojik danışma alanında yazılan lisansüstü ve doktora tezlerinin eğilimleri”. 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi/Özet Bildiri, 25-27 Ekim 2018/Samsun.
- Güven, M., & Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye’deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma. *Eğitim Dergisi*, 6, 3-8.
- Kuzgun, Y. (2022). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel.
- Nadir, Y., Kaya, C., Şen, T., & Uyumaz, G. (2022). Psikolojik danışma konulu doktora tezleri: Yöntem ve veri analiz tekniklerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 745-757.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41): 49-6
- Semerci, M.(1992). Türkiye’de 1982- 1990 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalında yapılmış olan bilim uzmanlığı ve doktora tezleri ile ilgili bir abstract çalışması, (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Üniversitesi, Trabzon.
- Söylev, Ö. F. (2014). Türkiye’de dini danışma ve rehberlik –alanları, imkanları ve yöntemleri- (Diyanet İşleri Başkanlığı örneği), (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sümer, E. T. ve Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 794-801 <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2833>
- Tuzcuoğlu, N. (2007). *Rehberlik*, Ed: Betül Aydın. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuzcuoğlu, S. (2011). “Psikolojik Danışma”. Betül Aydın (Ed.), *Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Türk, F. & Cihangiroğlu, Ü. (2018). Thematic and methodological investigation of applied postgraduate theses on psychological counseling and guidance. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 276-311.
- Türkoğlu Mutlu ve Güven (2018). Grupla psikolojik danışmayla ilgili Türkiye’de yapılmış deneysel çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2822>
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Pegem.



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN
BECERİLERİ KULLANIM DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRENCİLERİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

“

”

Aybige Ebru SARIÇAY¹

Belgin ARSLAN CANSEVER²

¹ Sınıf Öğretmeni, Taştekné Şehit Polis Yalçın Demir İlkokulu, aybigeebru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0641-5739

² Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, belgin.arslan.cansever@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0720-8096.

GİRİŞ¹

21. yüzyıl, bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil; bilgiyi etkili biçimde kullanabilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve öğrenme süreçlerini yönetebilen niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri, bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayabilecek donanımına sahip olmalarını sağlayan temel yeterlikler olarak öne çıkmaktadır. Küreselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle değişimin hız kazandığı ve uluslararası bir boyut kazandığı günümüzde, eğitim alanında da öğrenci özellikleri ve beklentileri önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinde yeni becerilere olan gereksinimi kaçınılmaz hâle getirmektedir.

Eğitim sistemlerinde yaşanan bu dönüşüm, öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. 21. yüzyıl öğretmenlerinden yalnızca bilgi aktaran bireyler olmaları değil; öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, rehberlik eden ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştiren roller üstlenmeleri beklenmektedir. Özellikle ilkökul dönemi, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının, tutumlarının ve davranışlarının temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu tutum, davranış ve öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bu sebeple çalışma, ilkökul düzeyinde 21. yüzyıl öğreten becerileri ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi bağlamında hem literatüre hem de eğitim uygulamalarına değerli bir katkı sunabilir.

21. YÜZYIL BECERİLERİ

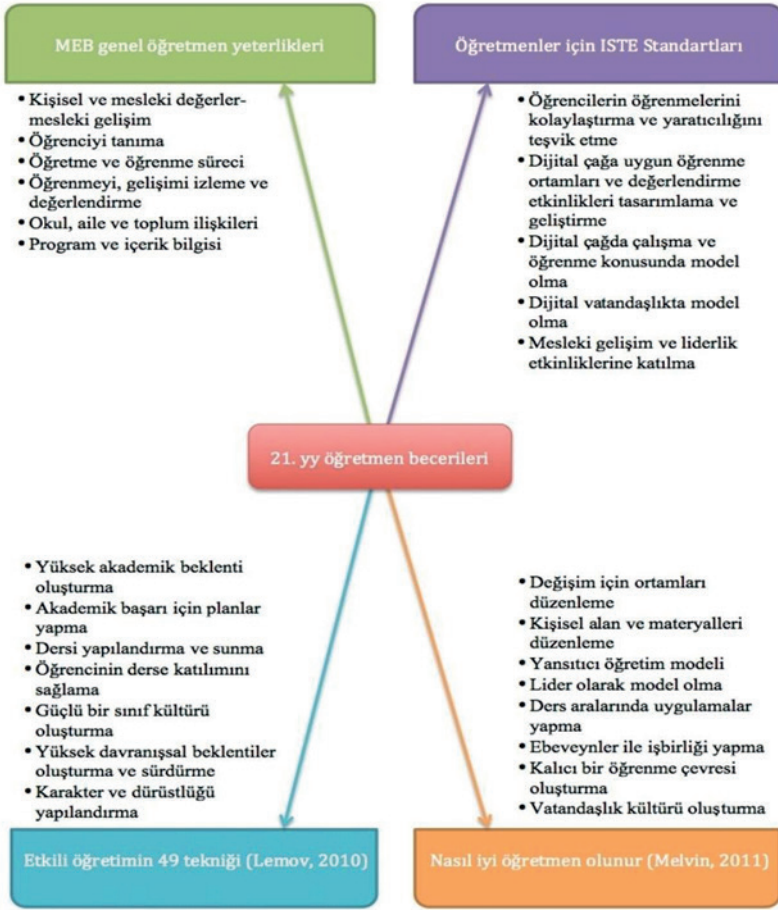
Birey ve toplum sürekli etkileşim halinde olduğundan birlikte düşünülmesi gereken kavramlardır. Değişim, bireylerin ve toplumların vazgeçilmezidir. İlk çağlardan günümüze dek bireyler ve toplumlar sürekli değişim ve gelişim içerisinde. Değişen koşullara uyum sağlayabilen bireylerin oluşturduğu toplumlar kalkınarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. 21. yüzyılda değişim ve gelişmelere uyum sağlamak daha da önemli hale gelmiştir. Teknolojinin etkisi ve küreselleşme ile dünya, günümüzde belki de daha önce hiç yaşamadığı kadar hızlı gelişim göstermektedir. Dünyanın farklı yerlerindeki insanların aynı bilgi ve habere aynı saniyelerde ulaşabildiği bugünlerde çağın gerektirdiği beceriler 21.yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyıl becerileri alan yazında farklı sınıflandırmalarla yer almaktadır. Bunlar: 21.yüzyıl beceriler çerçevesi (P21, Partnership for 21st Century Skills), 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi (ATSC21, Assessment

1 Bu çalışma birinci yazarın, Prof. Dr. Belgin Arslan Cansever danışmanlığında tamamladığı “Sarıçay, A.E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması”. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir” künyeli yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

and Teaching of 21st Century Skills Framework), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü Beceriler Çerçevesi (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development), Ulusal Araştırma Konseyi Beceriler Çerçevesi (NRC, National Research Council), Amerikan Kolejler- Üniversiteler Birliği Beceriler Çerçevesi (AACU, American Association of Colleges and Universities) (AACU), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (ISTE, International Society for Technology in Education National Educational Technology Standards), Iowa Eğitim Bölgesi Beceriler Çerçevesi, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, Beers'a göre Yeterlilikler Çerçevesi, Wagner Çerçevesi, Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı Beceriler Çerçevesi (NCREL, The North Central Regional Educational Laboratory) olarak adlandırılmaktadır.

21. YÜZYIL ÖĞRETEN BECERİLERİ

21. yüzyılda bireylerden beklenen beceriler, daha önceki yüzyıllara göre değişiklik göstermiştir. Bu değişim, eğitim boyutunda öğrenen ve öğretenleri ilgilendirmektedir. Bu kapsamda geleceğin yetişkinlerine rehberlik edecek öğretenlerin de belirli becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğrenen özelliklerini etkilediği de bilindiğinden günümüzde öğretenlerin çağın donanımına sahip bireyler olması büyük önem taşımaktadır. Çağımızda öğretenlerin hem günümüz hem de geleceğin becerilerine hitap edebilmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede 21. yüzyıl öğretenlerinden beklenenler, 21. yüzyıl öğreten becerileri olarak isimlendirilmektedir. Alan yazında bu beceriler farklı kuruluşlar tarafından sınıflandırılmıştır. Orhan Göksün (2016) yaptığı çalışmada 21. yüzyıl öğreticilerinin sahip olması gereken becerileri MEB (2008), ISTE (2015), Lemov (2010), Melvin (2011) gibi farklı sınıflandırmaları inceleyerek ele almış ve Şekil 1'deki gibi bütünleştirmiştir.



Şekil 1: 21. yüzyıl öğretmen becerileri (Orhan Göksün, 2016 s.28)

ÖZDÜZENLEME

Öz düzenleme kavramı, sosyal bilişsel kuram çerçevesinde Albert Bandura tarafından bireyin davranışlarını sergilerken kendi yeterlik ve kapasitesini dikkate alması olarak ele alınmıştır (Çiltaş, 2011). İlk kez 1980’li yıllarda psikoloji alanında gündeme gelen bu kavram, 1990’lı yıllardan itibaren eğitim alanında da önem kazanarak alan yazında geniş bir yer edinmiştir. Öz düzenleme ile ilgili yapılan tanımlar farklılık göstermekle birlikte, bireyin kendi öğrenme ve davranış süreçleri üzerinde aktif bir kontrol mekanizmasına sahip olduğu ortak paydasında birleşmektedir.

Bandura (1991), öz düzenlemeyi sosyal öğrenme kuramının temel ilkelelerinden biri olarak ele almış ve bireyin motivasyon, düşünce, duygu ve davran-

nışlarını yönlendirdiği kişisel bir etkinlik mekanizması olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısına göre bireyler, yaşamlarına ilişkin sorumluluğu üstlenmekte ve hedefleri doğrultusunda karar alarak davranışlarını planlamaktadır.

Eğitim bağlamında öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bodrova ve Leong'a (2005) göre öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecindeki görevlerini yerine getirebilmek için güdüsünü kontrol edebilme yeterliliğidir. Pintrich (2000) ise öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme amaçlarını belirlediği; bilişsel süreçlerini, motivasyonunu ve davranışlarını sürecin her aşamasında izleyip yönlendirdiği aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır (akt. Çiltaş, 2011). Kauffman (2004) da benzer biçimde, öz düzenlemenin öğrenme etkinlikleri üzerinde bireysel kontrolü ifade ettiğini vurgulamıştır.

Alan yazındaki tanımlar bütüncül olarak ele alındığında, öz düzenlemenin bireyin aktif rol aldığı, hedef belirleme, sorumluluk üstlenme, süreci planlama ve içsel motivasyonla davranışlarını yönlendirme becerilerini kapsayan bir süreç olduğu görülmektedir. Bu yönüyle öz düzenleme, akademik performans ve başarı ile yakından ilişkili, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecini destekleyen temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çerçevede aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanımları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğretmen becerileri kullanım düzeyi ile öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin 21.yüzyıl öğretmen becerileri ve öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanım düzeyleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerini kullanım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?

4. İlkokul öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri,

a. cinsiyete

b. yaşa göre farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile bu öğretmenlerin öğrencilerinin öz düzenleme becerileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

7. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmalarında nitel ve nicel araştırmalardan elde edilen verilerinin birleşimiyle bir veri grubunun eksikliklerinin diğer veri grubu tarafından giderilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu bakımdan karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarının birbirini destekleyecek biçimde kullanıldığı, daha derinlikli bilgi elde edilebilen kapsamlı ve detaylı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Açıklayıcı sıralı desen, çalışmada öncelikle nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz ettikten sonra elde edilen sonuçları nitel araştırma ile daha detaylı bir biçimde açıklamak üzere tekrar yapılandırmayı içeren bir desendir. Önce nicel veri sonuçları elde edildikten sonra nitel verilerle açıklandığı için açıklayıcı olarak ve nicel aşamayı nitel aşama takip ettiğinden sıralı olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2017).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanmasında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde, Çavaş, Arslan Cansever ve Ünver (2020) tarafından geliştirilen Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Dörtlü likert tipinde ve 26 maddeden oluşan ölçek; öğrenme sürecini planlama, öğrenme planını gerçekleştirme ve hedefe/öğrenme görevine odaklanma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bu ça-

lştırma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla ise Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeğinden yararlanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ve beş alt boyuttan oluşan ölçek, öğretmenlerin onamacı, teknolojik, yönetsel, esnek öğretme ve üretimsel becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında elde edilen güvenilirlik değerleri, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazına dayalı olarak hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda son hâline getirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların izni alınarak gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler yazılı doküman hâline getirilerek analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde istatistiksel paket programı kullanılmış; verilerin betimlenmesinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizleri yapılmış ve güvenilirlik katsayıları Cronbach alfa değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Veri setine ilişkin normallik varsayımları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygun istatistiksel analizler tercih edilmiştir. Öğrenci verilerinde, ölçek ve alt boyut puanlarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Öğretmen verilerinde ise örneklem büyüklüğü ve dağılım özellikleri dikkate alınarak parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtları yazılı metinlere dönüştürülmüş, elde edilen veriler dikkatlice okunarak analiz sürecine başlanmıştır. Veri analizi sürecinde, öncelikle araştırmanın kuramsal çerçevesi ve görüşme soruları doğrultusunda bir tematik yapı oluşturulmuştur. Bu yapı çerçevesinde veriler düzenlenmiş, anlamlı görülen ifadeler belirlenerek temalar altında toplanmıştır. Bulgular, gerekli görülen durumlarda doğrudan alıntılarla desteklenmiş; elde edilen veriler arasındaki ilişkiler yorumlanarak anlamlandırılmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin görüşlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına özen gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmanın nicel kısmında, veri toplama araçlarında da açıklandığı üzere *Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği*’nin alfa değeri bu araştırmanın verileri üzerinden yeniden hesaplanarak 0,845 bulunmuş ve güvenilir olarak belirlenmiştir. *21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği* için ise alfa değeri 0,910 olarak hesaplanarak güvenilir olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna geçildiğinde geçerlik ve güvenirlik önlemleri olarak ilk yazar tarafından çeşitli önlemler alınmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982, Başkale 2016). Nitel çalışma süresince araştırmacı tarafından dış güvenirliliği sağlamak amacıyla; veri analizinde kullanılan kuramsal çerçeveler net biçimde tanımlanmıştır. Nitel araştırmanın bir süreç olduğu farkındalığı ile görüşmeler süresince oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Araştırmacı süreç boyunca konumunu açık bir biçimde ortaya koymuştur. İç güvenirliliği sağlamak amacıyla veriler ön yargısız, yorum katılmadan toplanmış ve analiz edilmiştir. İç geçerliğin sağlanması için ise görüşme sürecinde zaman zaman katılımcıdan teyitler alınmıştır. Araştırma boyunca veri toplama, analiz ve bulguların yorumlanmasında tutarlık açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Dış geçerliğin sağlamak için araştırmada yer alan çalışma grubu, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının nasıl geliştirildiği, verilerin toplanması ve analizi açık biçimde anlatılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar doğrultusunda yorumlamalar yapılarak ilişkiler kurulmuştur. Çalışma sürecinde alan yazında gerçekleşen güncellemeler sürekli takip edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, araştırma sürecinin tüm aşamalarında aktif rol almıştır. Araştırma deseni ve veri toplama araçları alan yazına dayalı olarak belirlenmiş; veri toplama süreci etik ilkeler doğrultusunda planlanmış ve yürütülmüştür. Nicel verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemler kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise verilerin sistematik ve nesnel biçimde çözümlenmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı, özellikle nitel veri toplama ve analiz sürecinde katılımcıların görüşlerini yönlendirmemeye dikkat etmiş; elde edilen verileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak bulguların güvenirliliğini ve geçerliliğini sağlamayı amaçlamıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem cümlesi “*Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?*” sorusuna yönelik bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 1. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Min.	Max	Ort	±SS
Öğreten Becerileri	20	3,26	4,93	4,19	.39
Yönetsel Beceriler	20	3,25	5,00	4,31	.41
Teknopedagojik Beceriler	20	3,25	4,75	3,94	.39
Onamacı Beceriler	20	3,33	5,00	4,73	.44
Esnek Öğrenme Becerileri	20	2,00	5,00	3,65	.86
Üretimsel Beceriler	20	3,00	5,00	4,15	.61

Tablo 1’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının faktörlerinden aldıkları puanlar büyükten küçüğe; onamacı beceriler, yönetsel beceriler, üretimsel beceriler, teknopedagojik beceriler ve esnek öğretme becerileri olarak sıralanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeylerinin Mann-Whitney U sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine göre 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeylerinin Mann-Whitney U sonuçları

Beceriler	Cinsiyet	Ort	±SS	Medyan	Min	Max	z değeri	p değeri
Öğreten Becerileri	Kadın	4,25	.33	4,19	3,81	4,93		
	Erkek	4,06	.49	4,00	3,26	4,78	-0,745	0,451
Yönetsel Beceriler	Kadın	4,42	.31	4,33	3,92	5,00		
	Erkek	4,12	.52	4,00	3,25	4,92	-1,434	0,151
Teknopedagojik Beceriler	Kadın	3,93	.38	3,88	3,38	4,75		
	Erkek	3,95	.44	4,13	3,25	4,50	-0,280	0,779
Onamacı Beceriler	Kadın	4,82	.29	5,00	4,00	5,00		
	Erkek	4,57	.63	5,00	3,33	5,00	-0,674	0,500
Esnek Öğrenme Becerileri	Kadın	3,73	.90	3,50	2,00	5,00		
	Erkek	3,50	.82	3,50	2,50	5,00	-0,689	0,491
Üretimsel Becerileri	Kadın	4,23	.56	4,00	3,50	5,00		
	Erkek	4,00	.71	4,00	3,00	5,00	-0,733	0,464

* $p < .5$

Tablo 2’ye göre 21. yüzyıl öğretmen becerileri kullanım ölçeği ve tüm alt boyutları için sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretmen becerilerini kullanım düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri*

	N	Min	Max	Ort	±SS
Algılanan Öz Düzenleme Becerileri	398	1,69	4,00	3,15	.41
Öğrenme Sürecini Planlama	398	1,55	4,00	3,05	.55
Öğrenme Planını Geçekleşme	398	1,25	4,00	3,53	.49
Hedefe ve Öğrenme Görevine Odaklanma	398	1,60	4,00	3,09	.44

Tablo 3’te görüldüğü üzere algılanan öz düzenleme becerileri 1-4 arasında puan almaktadır. Ortalama $3,15 \pm 0,41$ olarak hesaplandığında yüksek bir ortalaması olduğu görülmektedir.

İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının T Testi Sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	Ort	±SS	t test	p değeri
Algılanan Öz	Kız	3,23	.38	3,996	0,000*
Düzenleme Becerileri	Erkek	3,06	.42		
Öğrenme Sürecini	Kız	3,15	.51	3,743	0,000*
Planlama	Erkek	2,95	.57		
Öğrenme Planını	Kız	3,60	.46	3,169	0,000*
Geçekleşme	Erkek	3,45	.51		
Hedefe ve Öğrenme	Kız	3,15	.42	2,956	0,003*
Görevine Odaklanma	Erkek	3,02	.45		

* $p < .5$

Tablo 4 incelendiğinde algılanan öz düzenleme becerileri ölçeği ve alt boyutları için kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

İlkokul Öğrencilerinin Yaşa göre Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının T Testi Sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. *İlkokul Öğrencilerinin Yaşa göre Sahip Oldukları Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının T Testi Sonuçları*

	Yaş	Ort	±SS	t test	p değeri
Algılanan Öz	8-9 yaş	3,16	.41	0,293	0,769
Düzenleme Becerileri	10-11 yaş	3,14	.41		
Öğrenme Sürecini	8-9 yaş	3,03	.57	-0,596	0,552
Planlama	10-11 yaş	3,07	.53		
Öğrenme Planını	8-9 yaş	3,54	.48	0,378	0,706
Geçekleşme	10-11 yaş	3,52	.50		
Hedef ve Öğrenme	8-9 yaş	3,12	.44	1,035	0,302
Görevine Odaklanma	10-11 yaş	3,07	.44		

* $p<.5$

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yaşlarının öz düzenleme beceri düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ile bu öğretmenlerin öğrencilerinin öz düzenleme becerileri kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Düzeyleri ile Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi Bulguları

		Algılanan Öz Düzenleme Becerileri	Öğrenme Sürecini Planlama	Öğrenme Planını Gerçekleştirme	Hedefe ve Öğrenme Görevine Odaklan ma
Öğreten Becerileri	R	0,202	0,234	-0,004	-0,027
	P	0,394	0,320	0,987	0,910
Yönetmel Beceriler	R	0,142	0,187	0,053	-0,067
	P	0,551	0,429	0,825	0,780
Teknopedagojik Beceriler	R	0,169	0,190	-0,066	-0,055
	P	0,476	0,423	0,781	0,819
Onamalı Beceriler	R	0,051	0,127	0,086	-0,057
	P	0,831	0,593	0,720	0,811
Esnek Öğrenme Becerileri	R	0,280	0,283	0,209	-0,022
	P	0,232	0,226	0,377	0,928
Üretimsel Becerileri	R	0,120	0,160	-0,206	0,147
	P	0,615	0,499	0,383	0,536

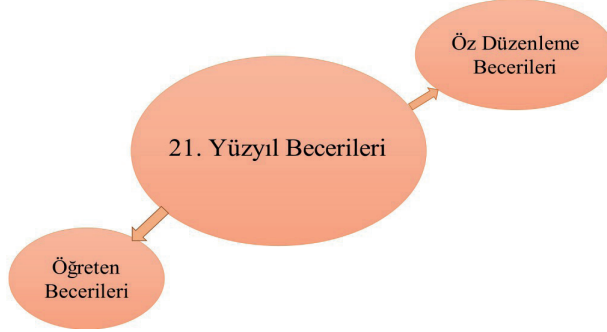
*p<.5

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan 398 öğrencinin sınıf öğretmeni olan 20 öğretmen puanı ve 20 sınıf puanı elde edilmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve öğretmenlerin öğreten becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (p>0,05; r=202).

Nicel verilerin yorumlanması ve araştırmadan elde edilecek verileri güçlendirmek amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşmeler düzenlenerek araştırmanın nitel boyutu oluşturulmuştur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğreten becerileri ve öz düzenleme becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?*” olarak belirlenmiştir. Şekil 2, nitel bulguların örüntüsünü göstermektedir.



Şekil 2: Nitel Bulguların Örüntüsü

Araştırmanın “*21. yüzyıl becerileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?, Sınıfınızda etkili öğrenmeyi sağlamak için kullandığınız yöntemler nelerdir?, Çağımızda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanması gereken beceriler hakkında neler düşünüyorsunuz?, Sınıf dışı etkinlikler hakkında düşünceleriniz nelerdir? Öğrencilerinizin 21. yüzyıl becerileri kapsamında etkili öğrenmelerini sağlamak için gereken öğretim ortamını nasıl tanımlarsınız?*” sorularına katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda “21. yüzyıl becerileri” teması oluşturulmuştur. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

	Katılımcı Yanıtları	f
	Teknoloji Kullanımı	6
	Gelişmeleri Takip Etme	4
	Yeniliklere Uyum Sağlama	4
21. Yüzyıl Becerileri	Esneklik ve Girişimcilik	3
	Yaşam Boyu Öğrenme	3

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri 21. yüzyıl becerilerini en fazla teknoloji kullanımı, ardından gelişmeleri takip etme ve yeniliklere uyum sağlama ile ilişkilendirmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21. yüzyıl becerileri konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olduğu ve bu doğrultuda gelişmeleri takip ederek yeniliklere uyum sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerini takdir etmelerine olanak tanınması ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, dönüştürücü beceriler kapsamında öğrencilerin ilişkiler ağını bütüncül bir bakış açısıyla kavramalarını ve öz denetim becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Öğretmenler, günümüz öğrencilerinin geçmiş kuşaklara kıyasla daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını ve farklı beklentilerle ilkökula başladıklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğrenme ortamlarının özgürleşmesi, çoklu zekâya hitap eden ve öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri yapılarla desteklenmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Araştırmanın “*Sizce bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken beceriler nelerdir?*” sorusu doğrultusunda katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar, öğreten becerileri alt teması altında verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Beceriler

	Katılımcı Yanıtları	f
	İletişim Becerileri	5
Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Beceriler	Disiplin	2
	Çocuk Sevgisi	4
	Planlı Olma	3

Tablo 8’e göre sınıf öğretmenin sahip olması gereken beceriler kapsamında katılımcıların en fazla iletişim becerilerini ve ardından çocuk sevgisini vurguladıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, etkili iletişim becerilerini öğretmenlik mesleğinde sahip olunması gereken temel beceri olarak vurgulamıştır. Öğretme ve öğrenme süreçlerini planlama, öz disiplin ve özgüven öğretmenlik sürecinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirildiğinde, yaşam ve kariyer becerileri kapsamında kendini yönetme, liderlik ve sorumluluk becerilerinin öne çıktığı; OECD’nin dönüştürücü beceriler kapsamında tanımladığı öz disiplin, öz düzenleme ve öz denetim becerilerini içeren sorumluluk alma davranışının özellikle önemsendiği görülmüştür. Öğretmen görüşleri, iletişim becerilerinin hem öğrenciyle hem de aileyle iletişim boyutlarını kapsadığını ortaya koymaktadır. Aile özellikleri ve

beklentileri doğrultusunda yapılandırılan iletişimin sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturduğu ve veli desteğini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, 21. yüzyıl öğretan becerileri kapsamında okul–aile–toplum iş birliğinin eğitim sürecini destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Öğretan becerileri kullanım düzeyi yüksek olan katılımcıların görüşlerinin; etkili iletişim kurma, mesleği ve çocukları sevmek ve kendini sürekli yenileme temaları etrafında toplandığı belirlenmiştir. Bu sonuçların yaşam ve kariyer becerileri ile öğrenme ve yenilikçilik becerileriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın “Öz düzenleme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Kendinizi öz düzenleme becerilerine sahip olma açısından nasıl değerlendirirsiniz? Bu becerilere ne ölçüde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?” soruları doğrultusunda katılımcıların verdikleri yanıtlar öz düzenleme teması altında toplanmıştır. Bu alt tema, katılımcıların öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerini ve kendi öz düzenleme becerilerine dair değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları beceriler ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik görüşler, araştırmanın nicel bulguları ile bütünleştirilerek ele alınmıştır.

Tablo 9. Öz Düzenleme Becerileri

	Katılımcı Yanıtları	f
Öz Düzenleme Becerileri	Yaşamını/gününü planlama	6
	Öğrenme-öğretme sürecini planlama	4
	Öğrenme-öğretme planını gerçekleştirme	4
	Hedef ve göreve odaklanma	3

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri öz düzenleme becerilerini en fazla yaşamını/gününü planlama ile ilişkilendirmişlerdir. Bu başlık ile öğrenme- öğretme sürecini planlama ve öğrenme-öğretme planını gerçekleştirme başlıklarını ilişkilendirerek bir arada açıkladıkları görülmüştür.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öncelikle kendi yaşamlarını ve öğretim süreçlerini planlayarak öğrencilere rol model oldukları görülmektedir. Öğretmenler, uygun sınıf ortamları oluşturarak öğrenme-öğretme sürecini planlamanın ve bu planları uygulamanın öğrencilerin öz düzenleme becerilerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Görüşler, öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında ilkökul döneminin kritik bir dönem olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, günümüz öğrencilerinin dikkat sürelerinin kısaldığını ve aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının öz düzenleme becerileri-

nin gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, çocuklara sorumluluk verilmesi ve bireysel karar alma fırsatlarının sunulmasının öz düzenleme becerilerini desteklediği vurgulanmıştır. Katılımcılar, kendi öz düzenleme becerilerini küçük yaşta aldıkları sorumluluklar ve yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmiştir.

Genel olarak öğretmenler, öz düzenleme becerilerinin önemli bir yaşam becerisi olduğunu ve bu becerinin ilkökul kademesinde kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin planlı, yönlendirici ve rol model olmalarının, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişiminde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini kullanma düzeyleri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme beceri düzeyleri incelenmiş; ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ilkökul düzeyinde öğretmen özelliklerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik ve yaşam becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecini planlama, öğrenme planını gerçekleştirme ve hedefe ile öğrenme görevine odaklanma boyutlarında başarılı oldukları görülmüştür. Özellikle öğrenme planını gerçekleştirme alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara rağmen çalışmayı sürdürme, görevlerini tamamlama ve içsel motivasyonlarını koruma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, öz düzenleme becerilerinin motivasyonla yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan alan yazın bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin ödev takibi yapabilme, çalışmaya başlama ve sürdürme konularında gösterdikleri bu başarı, ilkökul döneminde kazanılan alışkanlıkların ilerleyen eğitim kademeleri için önemli bir temel oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öz düzenleme becerileri değerlendirildiğinde, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, ölçeğin tüm alt boyutlarında da benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Alan yazında yer alan çok sayıda araştırma, kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirildiğinde, kız çocuklarına erken yaşlardan itibaren verilen sorumlulukların ve beklentilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın yaş değişkenine göre öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Ancak nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar, ilkökul dönemi- nin öz düzenleme becerilerinin kazanılması açısından kritik bir dönem oldu- ğunu ortaya koymuştur. Özellikle 6–10 yaş aralığında kazanılan davranışların ve alışkanlıkların, öğrencilerin ilerleyen eğitim yaşamlarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğ- retmenlerin yönetsel, teknopedagojik, onamacı, üretimsel ve esnek öğretme becerileri genel olarak yüksek düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, alan yazında yer alan benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin özellikle onamacı beceriler boyutunda daha yüksek puanlar al- maları dikkat çekicidir. Onamacı beceriler; öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterme, olumlu davranışları pekiştirme ve destekleyici bir sınıf iklimi oluş- turma gibi özellikleri içermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen öğretmen görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenler, öğren- cilerin kendilerini değerli hissettikleri, fikirlerini rahatça ifade edebildikleri ve hata yapmaktan korkmadıkları bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik becerilerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim ortamlarının çevrim içi platformlara taşınması ile öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha fazla yönelmek zorun- da kalmalarıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmenler görüşmelerde, pandemi süre- cinin teknolojiye uyum sağlamalarını hızlandırdığını ve bu sürecin mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin artmasının, öğrenci ve veli ile iletişim süreç- lerini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmada sınıf öğretmen- lerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri arasında en az kullandıkları alt boyutun esnek öğretme becerileri olduğu belirlenmiştir. Esnek öğretme becerileri; sınıf dışı öğrenme ortamlarını kullanma, sosyal ve akademik etkinlikler düzenleme ve öğrenme sürecini sınıfla sınırlandırmama gibi uygulamaları kapsamakta- dır. Öğretmenler, bu tür etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hâle getirdiğini ve sosyal becerilerini geliştirdiğini düşünmelerine rağmen, uygu- lamada çeşitli engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Müfredatın yoğunlu- ğu, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, fiziksel ve ekonomik yetersizlikler ile zaman kısıtlılığı, esnek öğretme becerilerinin yeterince kullanılmamasının başlıca nedenleri olarak ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen yapısal koşullar nedeniyle uygulamada sınırlılıklar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmada sınıf öğ- retmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasında nicel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak araştırmanın nitel boyutunda elde edilen öğretmen görüşleri, öğret- men özelliklerinin öğrencilerin davranışları ve becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, öz düzenleme becerilerinin

kazandırılmasında ilkökul döneminin kritik olduğunu; öğretmenin rol model olmasının, öğrencilere sorumluluk vermesinin ve uygun öğrenme ortamları oluşturmalarının bu süreçte belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu, öğretmen etkisinin nicel ölçümlerle her zaman doğrudan ortaya konamasa da sınıf içi etkileşimler yoluyla güçlü bir biçimde hissedildiğini göstermektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de aile tutumlarının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisidir. Öğretmenler, aşırı korumacı ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sorumluluk alma, karar verme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde yalnızca öğretmenlerin değil, ailelerin de önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Okul–aile iş birliğinin güçlendirilmesi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin esnek öğretme becerilerini kullanabilecekleri öğrenme ortamlarının desteklenmesi, müfredatın bu tür uygulamalara olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve öğretmenlere sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler konusunda daha fazla alan tanınması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde 21. yüzyıl öğrenen becerilerine yönelik uygulamalı eğitimlere yer verilmesi, bu becerilerin sınıf ortamına daha etkili biçimde yansıtılmasına katkı sağlayacaktır. Ailelere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılarak çocukların sorumluluk almalarını destekleyici tutumlar geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, bu araştırma sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bütüncül bir bakış sunmakta; ilkökul döneminin öğrencilerin akademik ve yaşam becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme süreçlerine ve ilkökul düzeyindeki eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya ilişkin olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerine 21. yüzyıl becerileri konusunda kurs, seminer ve hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerine öz düzenleme becerileri, bu becerilerin alt boyutları hakkında eğitim verilebilir ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini destekleyici etkinlik atölyeleri düzenlenebilir.
3. Araştırmanın örneklemini MEB’e bağlı devlet okullarındaki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklı branştaki öğretmenlerle ya da öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yapılabilir.

4. Öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinde 21. yüzyıl becerilerine daha çok yer verilebilir. 21. yüzyıl becerileri konusunda kuramsal ve uygulamalı olarak yeni bir vizyon ortaya konulabilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışı eğitsel/sosyal etkinlikler (esnek öğrenme ve öğretme becerileri) planlayabilmesi için öğretmenlerle daha kapsamlı görüşmeler düzenlenerek müfredatta düzenlemeler yapılabilir. Kazanımlarla etkileşimli öğrenme aktiviteleri örneklendirilebilir.

6. Bu araştırmada yer alan öğrenciler için cinsiyet, yaş gibi değişkenler kullanılmıştır. Öğrencilerin öz düzenleme becerisi ile farklı değişkenlerin (sosyal problem çözme, akran ilişkileri, ebeveyn tutumları vb.) ilişkisinin incelendiği yeni çalışmalar alan yazına kazandırılabilir.

7. Bu araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri için cinsiyet değişkeni kullanılmıştır. Farklı değişkenler ele alınarak yeni çalışmalar yapılabilir.

8. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerileri kullanımlarını artırmak için eylem araştırmaları tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1986). The Explanatory And Predictive Scope Of Self-Efficacy Theory. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Self-Regulation: A Foundation For Early Learning. *Principal*, 85(1), 30-35. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ735786>
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5) , 1-11 .
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çeviri Editörü, Demir, S. B). *Eğiten Kitap*.
- Çavas, P., Arslan-Cansever, B. ve Ünver, G. (2020). Developing the perceived self-regulation skills scale for fourth grade students. *Croatian Journal Of Education: Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 22(3), 755-787.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Lemov, D. (2010). Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12). John Wiley & Sons
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal Of Educational Computing Research*, 30,139–161.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2008). Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri 2. parça. Ankara: Devlet Kitapları.
- Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems. R&L Education.
- Lecompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- OECD, The Future Of Education And Skills Education 2030, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) .Erişim tarihi: 21.06.2023
- Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Orhan-Göksün, D. ve Aşkın-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). DOI: 10.15390/EB.2017.7089.
- Partnership For 21st Century Learning (P21). (2007). Framework For 21st Century Learning. <http://www.P21.Org/Our-Work/P21-Framework> adresinden alındı.
- Pintrich P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*.



OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÖDÜL ERTELEME DAVRANIŞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

“ ”

Mustafa ASLAN ¹

Hülya DİRLİK ²

¹ Öğr.Gör.Dr.Mustafa ASLAN Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO Çocuk Gelişimi Programı, Orcid id: 0000-0003-2373-2768

² Öğr.Gör.Hülya DİRLİK Gaziantep Üniversitesi, Araban MYO Çocuk Gelişimi Programı, Orcid id: 0000-0003-2516-5066

Erken çocukluk dönemi, kişiliğin şekillendiği, zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimin temellerinin atıldığı bir süreçtir. Gelişim alanlarının kritik dönemleri de erken çocuklukta yer almakta ve bu dönemde önemsenmelidir (Kekil ve Dirlik, 2024). Bu dönemde elde edilen öz düzenleme becerileri, çocuğun ileriki yaşamında başarı, uyum, problem çözme gibi yeterlilikleri ile ilgili etkili bir rol oynamaktadır. Özellikle öz düzenleme becerileri üzerinde önemli olan ödül erteleme davranışı, kişinin o anlık isteklerinden ödün vermesi ve daha değerli ya da daha büyük ödül için sabrederek bekleme kapasitesini göstermektedir (Mischel, Shoda ve Rodriguez, 1989).

Ödül erteleme davranışı; okul öncesi dönemde çocuklarda; dikkat etme, karar verme ve dürtülerini kontrol edebilme gibi becerilerle ilgilidir. “Ödül erteleme (Hazzı erteleme)” terimi öz düzenlemenin farklı biçimlerinden birini ifade eder. Öz düzenleme teriminin tanımı ve kapsamı teorik bakış açısına bağlı olarak farklılıklar gösterebilir; ancak genel olarak, belirli bir durum ya da uyarana yanıt olarak duygu, dikkat ve davranış sistemlerini içeren bir süreç olarak açıklanmaktadır (Can ve Kutlu, 2021). Çocuk bakım verenin isteklerini karşılayabilmeli, bu nedenle kendi tutumlarını gözlemleyebilmeli ve ayrıca bakım sağlayan kişi yokken ve şartlar değiştiğinde de bu davranışları sergileyebilmelidir (Kopp, 1982). Çocuğun hazzı kendi isteğiyle ertelemesi için davranışlarını kontrol edebilmesi gereklidir. Kendi iradesiyle ödülü erteleyebilen bir çocuğun öz düzenleme becerilerinde de geliştiği söylenebilir.

Öz düzenleme becerisi ile ödül erteleme davranışının birbirini etkilediği birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Genel anlamda öz düzenleme; belirli bir görev doğrultusunda hareket etme, uygun zamanlarda etkinlikleri başlatma ve zamanında etkinlikleri tamamlayabilme, hem sözlü hem de sözsüz davranışların sıklığını, süresini ve yoğunluğunu ayarlama, bir amaca ulaşmak için bazı ihtiyaçları erteleme ve diğer insanlardan bağımsız olarak uygun sosyal davranışlar sergileme yetenekleri ile yakın bir bağlantıya sahip bir yetenektir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilme yeteneği öz düzenleme becerisi olarak nitelendirilirken (Baumeister ve Vohs, 2007) bireyin anlık istek ve zevkleri için daha uzun vadeli veya önemli hedeflerini ertelemesine ödül erteleme davranışı denilmektedir (Mischel, Shoda, ve Rodriguez, 1989). Erken yaşlarda ödül erteleme davranışının gelişimi, bireyin ileriki dönemindeki akademik başarı, sağlıklı ilişki ve sosyal uyumunu etkilediği görülmektedir (Duckworth ve Seligman, 2005; Blair ve Raver, 2015).

Ödüller, çocukların motive edilmesinde kullanıldıklarında, sözel pekiştiriciler (yorumlar, övgüler, takdirler vb.), maddi hediyeler (şeker, okul harçlığı vb.) veya televizyonda izleme, tercih ettikleri etkinliklerle ilgilenme gibi ayrıcalıkları da kapsayabilir (Albeto ve Troutman, 2012). Çocuklar ödül ile karşılaştıklarında duygu ve davranışlarındaki değişimler gözlemlenerek bekleme süreleri ve bu bekleme sürecindeki davranışlar incelenmektedir. Ödül erteleme araştırmala-

rında genel olarak çocuk gelecek ödülleri beklemekte ve bu bekleme sürecinde çocuğun davranışları gözlemlenmektedir. Bu gözlemlerde çocuğun duygusal ve davranışsal yönleri izlenmekte ve duygu düzenlenmesine yönelik bilgiler alınmaktadır (Grolnick, Kurowski, McMenamy, Rivkin ve Bridges, 1996).

Ödül erteleme, duyguları düzenleme yeteneği olarak tanımlanır; ödül ertelemesinde çalışmalarında yaygın olarak kullanılan temel model, çocuktan anında elde edeceği bir ödül ile daha büyük ama daha sonra gelecek bir ödül arasında tercih yapmasını istemektir (Mischel, 1974). Ödül erteleme davranışı ile ilgili ilk çalışma, 1970 yılında Mischel ve Ebbesen tarafından çocuklara marshmallow verilerek yapıldı. Çalışmada çocukların önüne marshmallow koyuldu bir süre bekledikten sonra hem marshmallow hem de tuzlu kraker arasında seçim yapmasına olanak tanındı. Çocuk marshmallow 15 dakika boyunca yemezse ödül olarak başka bir marshmallow veya tuzlu kraker kazanacaktı. Çocuk için haz duyulan bir ödül karşısında dürtü kontrolünü sağlamak ve bu durumun ortaya çıkardığı zorlu durumla baş etmek kolay değildir (Kopp, 1989). Ancak bu çalışmada dikkat dağıtıcı unsurlardan kaçmak için çocukların bazıları elleriyle gözlerini kapatmış, bazıları kendi kendine konuşmuş, bazıları oyun oynamaya başlamış biri ise uyumaya çalışmıştır. Bu çalışma ödül erteleme davranışı ile ilgili ilk çalışma olmakla birlikte uzun süre bekleyebilen çocukların skolastik düşünme yeteneği, eğitim başarısı, vücut kitle indeksi ve diğer yaşam ölçütlerinde daha iyi olabilme durumunda oldukları görülmüştür (Mischel ve Ebbesen, 1970). Bu bulgular, katılımcının ertelemiş olduğu ödülü zihinsel olarak oldukça etkileyici bir şeye dönüştürebilme yeteneği varsa, kendi isteğiyle erteleme davranışının daha kolay hale geleceğine dair beklentilerin tersini ortaya koymaktadır. (Mischel ve Ebbesen, 1970). Ödül erteleme davranışındaki bir takım süreçler (dikkat yöneltme, bilişsel stratejiler) bu çalışma ile ortaya çıkmıştır.

Ödül erteleme davranışının yalnızca bireysel değil; çevresel ve ailevi etkenlerin de fark yarattığı görülmektedir (Can& Kutlu, 2021). Davranışların yönetilmesi, çocukların bulundukları çevreye uyum sağlamaları ve sosyal ilişkiler kurmaları açısından önemlidir (Putnam, Sptitz ve Stifter, 2002). Yapılan çalışmada, demokratik ve otoriter ebeveyn tutumlarının öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Uykan& Akkaynak, 2019). Araştırmalar, kendi kendini yönetme yeteneği zayıf olan kişilerin, hazzı erteleme konusunda da zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Kochanska ve Knaack, 2003; Metcalfe ve Mischel, 1999). Örneğin, bir araştırmada, kendi kendini yönetme yeteneği zayıf çocukların, bu yeteneği yüksek olanlara kıyasla hazzı erteleme konusunda daha fazlasını başaramadığı belirlenmiştir (Mischel ve diğerleri, 1989). Ayrıca, kendi kendini yönetme yeteneğinin eğitim başarısı üzerindeki rolü de araştırılmıştır. Duckworth ve Seligman (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kendi kendini yönetme yeteneğinin akademik başarıya etkisinin, IQ dan daha belirleyici olduğunu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, kendi kendini yönetme becerisi zayıf olanların ödül erteleme özelliklerinin zayıf olduğu görüşü, pek çok araştırma ile desteklenmektedir. Ödül erteleme davranışı erken çocukluk döneminde yürütücü işlevler, dikkat süresi ve dürtü kontrolü gibi zihinsel süreçlerin gelişmesini ve çocukların bekleme ve sabır davranışlarını etkilediği düşünülebilir. Öz düzenleme becerileri okul öncesi dönemde hızlı bir ilerleme göstermekte ve bu beceriler çevresel uyaranlara karşı duyarlı olmaktadır (Blair ve River, 2015). Literatürde, çocukların ödül erteleme davranışları ile sosyo ekonomik düzeyleri (SED) arasındaki ilişki araştırılmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyo ekonomik düzeyi düşük çevrelerde büyüyen çocuklar, kaynaklara erişim kısıtlılığı ve belirsizlik algısı sebebinden dolayı ödülü erteleme noktasında daha fazla zorlandıkları görülebilmektedir (Evans ve Rosenbaum, 2008). Ödülün ertelenmesi davranışı, erken çocukluk döneminde şekillenen, çevresel faktörlerden büyük ölçüde etkilenen ve çocuğun gelecekteki hayatına önemli katkılar sağlayan bir yetenek olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada da yaratıcılık ve hazzı ertelemeye çocukların yaratıcılık, esneklik, kararlılık ve hazzı erteleme davranışlarının birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür (Hasçuhadar ve Coşkun, 2018). Türkiye 'de gerçekleştirilen az sayıda araştırma da bu durumu destekler mahiyettedir. Okul öncesi dönemde öz-yönetim ve davranış kontrolü üzerine yapılan araştırmalar, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların bekleme, kurallara uyma ve dürtü yönetimi konularında daha avantajlı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, erken yaşlarda fırsat eşitsizliklerinin davranışsal becerilere de etkide bulunduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında araştırmalarda tutarsız sonuçlar yer almakta bazı çalışmalarda kız çocuklarının öz denetim ve ödül erteleme haz kontrolünde erkek çocuklarına göre daha ileride olduğu belirtilirken (Else-Quest, Hyde ve Goldsmith, 2006), bazı çalışmalarda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Silverman, 2003). Ödül erteleme davranışı sadece cinsiyet ile değil farklı bağlamlarla da incelenmelidir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının 5-6 yaş çocuklarının ödül erteleme davranışlarını sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri bağlamında incelenecektir.

Çalışma, özellikle Türkiye bağlamında SED ve cinsiyet farklılıklarının erken çocukluk dönemindeki ödül erteleme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyarak, hem alanyazına katkı sağlamayı hem de eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterici bulgular sunmayı hedeflemektedir. Türkiye bağlamında okul öncesi çocuklarda ödül erteleme davranışını sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri birlikte ele alarak incelenen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma, ilgili literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve erken çocukluk eğitime yönelik uygulamalara bilimsel dayanak sağlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde öğrenim gören 5 – 6 yaş çocuklarının ödül erteleme davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç ile aşağıdaki alt amaçlar da incelenmiştir;

1. SED değişkenine göre ödül erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre ödül erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Ödül erteleme davranışı bağlamında SED yüksek ve SED düşük kız çocukları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Ödül erteleme davranışı bağlamında SED yüksek ve SED erkek çocukları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde yer alan bir durumu var olduğu biçimde betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kişide istendik davranışların ortaya çıkması için uygulanan süreçlerin tamamıdır. Genel tarama modelinde, sayı olarak yüksek olan bir evrende, evren hakkında genel kanıya varmak için evrenin tamamı veya ondan alınacak örnek bir grup ya da belirlenen bir örneklem üzerinden tarama yapılan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama yaklaşım biçimidir. Bu tarama modelinde, değişkenlerin değişip değişmediğini; değişme var ise bu değişimin nasıl olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde yaşayan ve geçimlerini asgari ücret ile sağlayan sosyo - ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları ile Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde yaşayan ve geçimlerini asgari ücretin iki katı - üstü olan sosyo - ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Her grupta bulunan çocuk sayısı 50 kişi olup araştırmanın örneklemi, toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışmada yer alan grupların cinsiyet dağılımı 25 kız ve 25 erkek şeklinde olup toplamda ise 50 kız ve 50 erkek bulunmaktadır. Gruplardaki çocukların yaş aralığı 4 – 6 yaş olacak şekilde planlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri bu şekilde toplanmıştır;

- Okul yönetimleri ve ailelerden gerekli izinlerin alınması ile araştırmanın tarihi ve saati belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan çocuklardan her biri diğerinden habersiz şekilde sırası ile araştırma yapılan odaya alınmıştır. Tüm çocuklara cevaplayabilecekleri tek soru sorulmuştur:” 1’ den 10 kadar sayar mısın”?
- Soru araştırmaya katılan her iki grubun öğretmenleri tarafından belirlenmiştir.
- Sorulan sorudaki amaç; tüm çocuklar tarafından cevaplanabilmesidir.
- Araştırmada soruları doğru cevaplayan çocuklara hediye kalemler gösterilerek sırası ile ödül olarak 1 adet hediye kalem verilmiştir. Fakat çocuklara 30 dakika bekledikleri takdirde verilecek kalem sayısının 2 olduğu söylenmiştir.
- Sırası ile biri birinden ve sorudan habersiz çocuklar uygulama odasına alınarak çocuklara soru sorulmuş ve sorunun ardından sırası ile ödül ile ilgili bekleyip beklememelerine göre tercihlerde bulunulmuştur. Çocukların seçmiş olduğu tercihler kayıt altına alınmış ve veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.
- Beklemeyen çocuklar 1 adet kalem ile ödüllendirilmiştir. Bekleyen çocuklar ise 2 adet kalem ile ödüllendirilmiştir

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 29,0) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; araştırmada elde edilen verilerin arasındaki ilişkinin varlığını tespit için Anova ve Post Hoc Testleri kullanılmıştır (Baştürk, 2010). Ayrıca betimsel istatistik tekniklerinden bilahare gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek maksadı ile korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

1. Araştırma öncesi araştırmaya katılım sağlayan çocukların ailelerine yapılan çalışmanın bilimsel araştırma olduğunu ve çocuklarının adlarını kayıt altına alınmayacağı belirtilmiştir.
2. Araştırmaya katılım sağlayan çocuklardan elde edilen veriler ivedilikle kayıt altına alınmıştır.

3. Çocuklar uygulayıcının fiziksel özelliklerden etkilenmemesi adına her iki gruba da aynı uygulayıcı tarafından soru yöneltmiştir.
4. Çocuklara sorulan tek soru öğretmenler tarafından belirlenmiştir.
5. Araştırma raporunda çocukların kimlikleri yerine kodlar verilmiştir.
6. Araştırmaya katılan çocuklar, gönüllülük ilkesi dikkate alınarak seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyo - ekonomik düzeyi düşük ve yüksek grupların ödül erteleme davranışlarına ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Sed Düzey	N	X	S	Sd	F	p
SED Yüksek	50	43	21,5	55	72	,042*
SED Düşük	50	32	16			

Tablo 1 'i incelediğimizde SED yüksek grubundaki çocukların ödül erteleme davranış eğilimi $\bar{X}=43$ iken; SED düşük grubundaki çocukların ödül erteleme davranış eğilimi $\bar{X}=32$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 50 SED yüksek çocuktan 43 tanesinin ödül erteleme davranışını gerçekleştirdiğini gösterirken; SED düşük 32 çocuğun da ödül erteleme davranışını gerçekleştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre ortalamalar arasında farkın yüksek olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu söylenmektedir ($p=,042$, $p>0.05$). Elde edilen bu verilere göre SED' in çocukların ödül erteleme davranışı bağlamında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet bağlamında ödül erteleme davranışı gerçekleştirmesine ilişkin veri analiz sonuçları (anova testi)

Cinsiyet	N	X	S	Sd	F	p
Kız	50	35	17,5	55	80	,686
Erkek	50	33	16,5			

Tablo 3 'ü incelediğimizde kız çocuklarının ödül erteleme davranış eğilimi $\bar{X}=35$ iken; erkek çocukların ödül erteleme davranış eğilimi $\bar{X}=33$ olarak tespit edilmiştir. Bu durum bizlere araştırmaya katılan 50 kız çocuğundan 35 tanesinin ödül erteleme davranışını gerçekleştirdiğini gösterirken; 50 erkek çocuğun da 33 tanesinin ödül erteleme davranışını göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre

ortalamalar arasında farkın yüksek olmadığı ve anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p = ,686$, $p > 0.05$). Elde edilen bu verilere göre cinsiyet bağlamında ödül erteleme davranışları arasında bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. SED - Cinsiyet değişkenlerine göre gruplar arasındaki ödül erteleme davranışı ilişkisi değerleri

Değişken	SED Düşük Kız	SED Düşük Erkek	SED Yüksek Kız	SED Yüksek Erkek
SED Düşük Kız	-	.011*	.899	.042*
SED Düşük Erkek	.011*	-	.000*	.980
SED Yüksek Kız	.899	.000*	-	.045*
SED Yüksek Erkek	.042*	.980	.045*	-

Tablo 3 incelendiğinde ödül erteleme davranışını gerçekleştirme açısından SED düşük kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında ($p = ,011$, $p < 0.05$) ve SED yüksek erkek çocukları arasında ($p = ,042$, $p < 0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Fakat SED bakımından kızlar arasında anlamında herhangi anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p = ,899$, $p < 0.05$). SED yüksek kız çocukları ile SED düşük erkek çocukları arasında ($p = ,000$, $p < 0.05$). ve SED yüksek erkek çocukları arasında ($p = ,045$, $p < 0.05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. SED bağlamında erkek çocukları arasında herhangi bir ilişki saptanmamıştır ($p = ,665$, $p < 0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların ödül erteleme davranışları sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların ödül erteleme davranışlarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı biçimde farklılaştığını, ancak cinsiyet değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik düzeyine bakıldığında SED yüksek ailelere sahip çocukların, ödül erteleme davranışını sosyo-ekonomik düzeyi SED daha düşük olan ailelerin çocuklarına kıyasla daha yüksek oranda gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan ve sosyo-ekonomik koşulların çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Evans ve Rosenbaum, 2008; Blair ve Raver, 2015). SED yüksek ailelerin çocuklarına sunduğu daha öngörülebilir yaşam koşulları, tutarlı ebeveyn tutumları ve zengin öğrenme ortamlarının, çocukların bekleme ve sabretme becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

Gelir seviyesi yüksek ailelerin çocukları, çalışma belleği ile ilgili öz-düzenleme yetenekleri bakımından, gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Uykan ve Akkaynak, 2019). Oysaki sosyo ekonomik düzeyi daha iyi olan ailelerde büyüyen çocukların daha tutarlı ebeveynler ve düzenli ortamlarda desteklenmesi nedeniyle ödül erteleme davranışında daha iradeli oldukları görülmektedir. Bilişsel ölçüm puanı yüksek olan çocukların ödül erteleme becerisine sahip olduğu ve bu çocukların hedefe yönelik çalışmada motivasyonu yüksek ve daha az dürtüsel davrandıkları görülmektedir (Mischel, Rodriguez ve Shoda, 1989 ; Mischel ve Peake 1990). Bulgular incelendiğinde ödül erteleme davranışının çocuğun sadece bireysel tercihi olmaktan ziyade çevresel ve içinde bulunduğu sosyal bağlamlarla da şekillendiği ifadesi daha doğru olacaktır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, kız ve erkek çocuklar arasında ödül erteleme davranışı açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Çalışmamızı destekler nitelikte benzer çalışmalar bulunmaktadır (Can ve Kutlu, 2021; Cemore ve Herwig, 2005; Silverman, 2003). Silverman (2003), ödül erteleme çalışmalarında farklılık bulunduğunu belirten sonuçlarda yöntemsel yanlılık olduğunu ifade etmektedir.

SED ve cinsiyetin birlikte ele alındığı durumlarda bazı gruplar arasında anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, sosyo-ekonomik koşulların cinsiyetle etkileşim içinde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Özellikle SED düşük kız ve erkek çocuklar ile SED yüksek çocuklar arasındaki anlamlı farklar, ödül erteleme davranışının yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda çevresel fırsatlar ve deneyimlerle gelişen bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular incelendiğinde ödül erteleme davranışının cinsiyet değişkeninden ziyade çevresel faktörler ve deneyimlerle şekillendiğini ileri süren araştırmaları desteklemektedir (Silverman, 2003). Bu durum, erken çocukluk eğitiminde dezavantajlı gruplara yönelik destekleyici programların önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların ödül erteleme ve öz-düzenleme becerilerini destekleyen etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca ebeveynlere yönelik bilinçlendirme çalışmalarıyla, çocuklara tutarlı sınırlar koymanın ve bekleme becerilerini desteklemenin önemi vurgulanmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışma okul öncesi dönemde ödül erteleme davranışının sosyo-ekonomik koşullarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymakta ve erken müdahale programlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş örneklemelerle, ebeveyn tutumları ve öğretmen davranışları gibi değişkenlerin de incelenmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA (APA 7)

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). Uygulamalı davranış analizi [Applied behavior analysis] (H. Sarı, Çev. Ed.; 1. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Can, R., & Kutlu, F. (2019). Okulöncesi çocuklarda hazzı erteleme davranışının cinsiyet ve annelerin ebeveynlik tutumları açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 36, 1–16. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320190916m00006>
- Cemore, J. J., & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(3), 251–266. <https://doi.org/10.1080/02568540509595066>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Goldsmith, H. H. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income–achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504–514. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928–941.
- Hasçuhadar, B., & Coşkun, H. (2018). Okul öncesi dönemde hazzı geciktirme ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rol. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 230–249. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.36350-411090>
- Kekil, Ö., & Dirlik, H. (2024). Erken çocukluk döneminde stem eğitimi. M. Alanoğlu (Ed.), *Eğitim & Bilim 2024-III içinde*. Efe Akademi Yayınları.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71(6), 1087–1112. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008>
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3–19. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.3>
- Mischel, W. Processes in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1974.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337. <https://doi.org/10.1037/h0029815>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Putnam, S. P., Spritz, B. L. & Stifner, C. A. (2002). Mother-child coregulation during delay of gratification at 30 months. *Infancy*, 3(2), 209- 225.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles*, 49(9–10), 451–463. <https://doi.org/10.1023/A:1025872421115>
- Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemele-ri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620–1644.



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ONTOLOJİK DETERMİNİZM VE ÖZERKLİK

“ ”

Meral YAVUZ KARTAL ¹

¹ Dr. Meral YAVUZ KARTAL, Cumhuriyet Mah. Aziz Nesin Cad. Alptuğ Evleri
A Blok Kat:5 D:33 Kepez Çanakkale

Giriş: Medyadan Zihne Ontolojik Bir Sınır İhlali: Dil Öğretiminde Deterministik Yanılgılar ve Pedagojik Körlük

İnsan, aletlerini şekillendirir; sonra aletler insanı. Marshall McLuhan'ın teknolojik determinizm üzerine inşa ettiği bu sarsıcı aforizma, sadece sanayi çarkları veya dijital ekranlar için değil, insanın en ilkel ve en karmaşık teknolojisi olan “dil” için de geçerlidir. McLuhan, radyonun icadını sadece bir haberleşme aracının doğuşu olarak görmemişti; ona göre radyo, insan algı dünyasında kulağı gözün önüne geçiren, toplumsal kabileleşmeyi yeniden tetikleyen ve bireyin rasyonel özgür iradesini, işitsel bir kolektif bilinçaltı lehine baskılayan deterministik bir güçtü. Radyo düğmesine basan birey, sadece bir sesi dinlemeyi “seçtiğini” sanıyordu; oysa araç (medium), mesajın kendisiydi ve araç, kullanıcısının algı dünyasını, onun izni olmaksızın yeniden formatlıyordu.

Yabancı dil öğretimi (FLT) ve genel olarak dil pedagojisi, uzun yıllardır bu deterministik gerçeği göz ardı eden naif bir “araçsallık” yanılgısı içindedir. Dil, çoğunlukla bir iletişim aracı, verilerin aktarıldığı nötr bir kod sistemi veya öğrencinin bilişsel yetenekleriyle “tercih edeceği” bir beceri seti olarak konumlandırılır (tarihsel bir pragmatizm örneği için bkz. Zahra, 2011). Oysa her dil, en az radyo veya matbaa kadar güçlü bir teknolojik determinizme sahiptir. Bir dilin sentaksı, morfolojisi ve sözcük dağarcığının arkasındaki tarihsel tortu, öğrenenin zihnini belirli bir kalıba dökülmeye zorlar. Bu zorlama, öğrencinin veya öğretmenin “özgür iradesi” ile aşabileceği bir bariyer değildir; bilakis, o dilin varlık nedenidir.

Eğitim programlarında sıklıkla karşılaştığımız temel yanılgı, dil öğrenme sürecinin evrensel, doğrusal ve öğrencinin iradesiyle şekillenen bir eylem olduğu varsayımdır. Bir öğrencinin “Ben İngilizceyi şu yöntemle öğrendim, şimdi özgür irademle ve aynı pedagojik stratejilerle Japonca öğreneceğim” demesi, bir nevi ontolojik körlüktür. İngilizce, analitik yapısı ve SVO (Özne-Yüklem-Nesne) dizilimiyle pragmatik, sonuç odaklı ve düşük bağlamli (low-context) bir düşünce sistemini “determine” ederken; Japonca veya Korece gibi diller, hiyerarşinin gramere gömülü olduğu, eylem odaklı ve yüksek bağlamli bir zihin haritasını zorunlu kılar. Öğrenci, İngilizce öğrenirken inşa ettiği “benlik” ve “öğrenme stratejileri” ile Japonca dünyasına girdiğinde, sadece kelimeleri değişmiş bir sistemle değil, zihnin işleyişini temelden reddeden deterministik bir duvarla karşılaşır.

Sınıf içinde öğrencinin kendi bilişsel süreçleri üzerinde söz sahibi olamaması ve müfredatın mutlak doğrularının ona dayatılması, pedagojik literatürde ‘epistemik şiddet’ (epistemic violence) olarak tanımlanabilir (Kartal, Yazgan ve Avcı, 2018). Dil sınıfında öğrenciyi sadece gramer kurallarını izlemeye zorlamak, onun ‘bilme’ yetisine uygulanan bir epistemik şiddettir ve bu ortamda gerçek bir özerklikten söz edilemez.

Bu noktada, dil öğretimindeki determinizm, bireyin özgürlüğüne vurulmuş bir pranga olarak değil, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kabul edilmesi gereken bir “yerçekimi kanunu” olarak okunmalıdır. McLuhan’ın analizinde teknoloji nasıl kültürü inşa ediyorsa, dilin yapısal gerçekliği de öğrenme ekosistemini inşa eder. Örneğin, Almancadaki *Bildung* kavramı ele alınsın. Türkçede veya İngilizcede “eğitim” (education) kelimesiyle karşılanmaya çalışılan bu kavram, aslında bireyin kendini kültürel ve tinsel olarak yoğurması, içsel bir şekillenme sürecidir. Alman dili, bu kavram üzerinden pedagojisini, felsefesini ve birey-devlet ilişkisini belirlemiştir. *Bildung* kavramının ontolojik derinliğine sahip olmayan bir dilde (örneğin Türkçe), Almanca öğretirken bu deterministik yapıyı yok saymak, dili sadece bir “kelime çeviri oyunu”na indirgemektir. Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretiminde hedeflenen niteliği ulaşılamaması, belki de bu ontolojik uyumsuzluğun, yani hedef dilin (Almanca) deterministik kültürel kodlarının, kaynak dilin (Türkçe) pedagojik araçlarıyla karşılanamamasından kaynaklanmaktadır. Dilin ruhu (Geist), gramer kitaplarının ötesinde, o dilin tarihsel determinizminde saklıdır ve bu, basit bir program değişikliğiyle transfer edilemez.

Dolayısıyla, dil öğrenme sürecinde “özerklik” (autonomy) kavramı da problemli hale gelir. Modern pedagoji, öğrenci merkezli yaklaşımları ve öğrenen özerkliğini kutsarken, dilin dayattığı deterministik sınırları gözden kaçırır. Bir öğrenci, dilin dayattığı yapısal ve kültürel kurallara “teslim olmadan” o dilde özgürleşemez. Tıpkı yerçekimini reddeden bir mimarın bina inşa edemeyeceği gibi, dilin deterministik kodlarını (örneğin Korecedeki saygı eklerini veya Arapçadaki kök-türetim mantığını) içselleştirmeyen bir öğrenci, o dilde “kendisi” olamaz. Burada paradoksal bir durum ortaya çıkar: Gerçek dilsel özerklik, ancak dilsel determinizmin tam kabulüyle mümkündür.

Yabancı dil öğretimi, dillerin birbirine ikame edilebilir nötr araçlar olduğu varsayımından kurtulmalı ve “Dilsel Determinizm” gerçeğiyle yüzleşmelidir. Nasıl ki matbaa kültürü ile dijital kültür aynı toplumsal refleksleri yaratmıyorsa, Hint-Avrupa dilleri için geliştirilen bir öğretim tasarımı da Ural-Altay dilleri için geçerli olamaz. Dil, düşüncenin sadece taşıyıcısı değil, kalıbidir. Bu kalıp, öğrencinin düşüncüyü fonksiyonelize etme biçimini sınırlar, yönlendirir ve belirler (Elmes, 2013). Bu kitap bölümü, McLuhancı bir perspektifle, dil öğretim programlarında “araç” (dil yapı) ile “mesaj” (öğretim çıktısı) arasındaki bu kopmaz deterministik bağı irdeleyecek; iradenin sınırlarını ve dilin ontolojik baskınlığını, pedagojik bir gerçeklik olarak yeniden tanımlayacaktır.

1. Araç Mesajdır, Gramer Zihniyettir: Dilin Yapısal Determinizmi

Marshall McLuhan, “Araç mesajdır” (The medium is the message) postulatını ortaya attığında, insanlığın dikkatini içerikten (content) biçime (form) ve bu biçimin yarattığı görünmez yapısal etkilere çekmek istemişti. Bir ampulün içeriği yoktur; ışık saf enformasyondur. Ancak ampul, geceyi gündüze çevirerek

çalışma saatlerini, uyku ritmini ve toplumsal yaşamı “determine” eder. Ampulün neyi aydınlatmışın (içeriğin) önemi, ampulün varlığının yarattığı çevresel değişim yanında talidir. Yabancı dil öğretimi literatürü, on yıllardır “içerik” ile o kadar meşguldür ki –hangi kelimeler öğretilmeli, hangi temalar seçilmeli, hangi iletişimsel senaryolar oynanmalı– dilin kendisinin, yani “aracın”, öğrenenin zihinsel haritasını nasıl yeniden çizdiği gerçeğini gözden kaçırmıştır. Oysa dil, sadece düşüncenin taşındığı bir vagon değil; düşüncenin raylarıdır (Lucy, 2003). Bu rayların genişliği, yönü ve makas değişim noktaları (gramer kuralları), trenin (zihnin) nereye gidebileceğini önceden belirler. İşte bu, dilsel determinizmin en somut ve en kaçınılmaz veçhesidir: Gramer, zihniyettir (Whorf, 1940).

1.1. Sentaksın Geometrisi: Doğrusal Zihinler ve Döngüsel Bekleyişler

Dilin yapısal determinizmi, en belirgin şekilde sözdizimsel (sentaktik) mimaride kendini gösterir ve bu mimari, konuşucunun zamanı ve olayları algılama biçimini dikte eder. Batı dilleri, bilhassa İngilizce, SVO (Özne-Yüklem-Nesne) yapısı üzerine kuruludur. “I (Subject) drink (Verb) water (Object)” cümlesinde, fail eylemi hemen gerçekleştirir ve nesne sona gelir. Bu yapı, zihni doğrusal (lineer), pragmatik ve sonuç odaklı bir akışa şartlar. Eylem, cümlenin hemen başında ifşa edildiği için, dinleyici veya okuyucu, cümlenin geri kalanında “ne yapıldığını” bilmenin rahatlığıyla sadece detaylara odaklanır. Bu, “düşük bağlamlı” (low-context) bir iletişim ekosistemidir; belirsizlik (ambiguity) en aza indirilmiştir ve zihin, bilgiyi kronolojik bir sebep-sonuç ilişkisi içinde, analitik parçalar halinde işler. İngilizce öğrenen bir birey, sadece yeni kelimeler öğrenmez; dünyayı “failin eylemi domine ettiği” bir neden-sonuç çizgisi üzerinde algılamaya zorlanır.

Buna mukabil, Türkçe, Japonca veya Korece gibi sondan eklemeli ve SOV (Özne-Nesne-Yüklem) yapıları diller, tamamen zıt bir bilişsel geometri dayatır. “Ben (Özne) suyu (Nesne) ... içerim (Yüklem).” Eylem, cümlenin en sonundadır. Dinleyici, cümlenin sonuna gelene kadar failin nesneyle ne yapacağını (içecek mi, dökecek mi, fırlatacak mı?) bilemez. Bu yapısal gecikme, zihinde bir “bilişsel askı” (cognitive suspension) hali yaratır. Konuşucu ve dinleyici, bağlamı sürekli hafızada tutmak, ipuçlarını birleştirmek ve yargıyı sona saklamak zorundadır. Bu deterministik yapı, bireyi daha sabırlı, bağlama duyarlı ve “bütüncül” (holistic) düşünmeye sevk eder. İngilizce konuşan bir zihin “yapan ve yapılanı” anında ayırırken; Türkçe konuşan bir zihin, eylemin gerçekleşmesi için tüm koşulların (nesnelerin, zamanın, yerin) bir araya gelmesini bekler (bkz. eylemlerin hiyerarşik temsili ve Broca alanı ilişkisi; Kemmerer, 2012).

Dolayısıyla, dil öğretiminde “özerklik” iddiası, bu sentaktik determinizmin duvarına toslar. Bir öğrenciye, İngilizcenin analitik ve doğrudan yapısına uygun geliştirilmiş bir “iletişimsel metot” ile Türkçe veya Korece öğretmeye çalışmak, sadece pedagojik bir hata değil, ontolojik bir şiddettir. Çünkü İngilizce pedagojisi, öğrenciyi “hemen konuşmaya, yargıda bulunmaya ve kendini

ifade etmeye” teşvik eder. Oysa sondan eklemeli dillerin ruhu, yargıyı sona saklamayı, dinlemeyi ve bağlamı örmeyi emreder. İngilizce pedagojisiyle eğitilmiş bir zihin, Korece öğrenirken cümlelerin sonunu beklemeden yargıya varmaya çalıştığında, dilin deterministik yapısı onu cezalandırır; anlam parçalanır ve iletişim kopar. McLuhan’ın dediği gibi, araç (SOV yapısı), mesajı (düşünme biçimini) değiştirmiştir, ancak pedagoji hala eski aracın (SVO yapısı) kurallarıyla oyun kurmaya çalışmaktadır.

1.2. Düşüncenin Fonksiyonelize Edilememesi ve “Transfer Yanılgısı”

Eğitim bilimlerinde ve özellikle dil edinimi teorilerinde sıkça rastlanan “pozitif transfer” kavramı, dilsel determinizmin göz ardı edildiği bir başka yanılgı alanıdır. Genel geçer kabul şudur: “Bir yabancı dili (L2) öğrenen birey, dil öğrenme stratejileri geliştirir ve bu stratejileri üçüncü bir dili (L3) öğrenirken kullanarak süreci hızlandırır.” Bu, “İngilizceyi hallettim, şimdi sıra Japoncada” diyen poli-glot heveslilerin sıkça düştüğü bir tuzaktır. Bu yaklaşım, dilleri birbirinin muadili, öğrenme sürecini de teknik bir beceri transferi olarak görür. Oysa her dil, kendi “öğrenme ekosistemini” beraberinde getirir.

İngilizce öğrenmiş bir Türk öğrencisini ele alalım. Bu öğrenci, İngilizcenin analitik yapısını sökmek için zihnini “parçalara ayırma” (deconstruction) moduna almıştır. Kelimelerin köklerini değil, cümledeki yerlerini takip etmeyi, vurguyu ve tonlamayı anlamı değiştiren bir araç olarak kullanmayı öğrenmiştir. Bu öğrenci, edindiği bu “İngilizce öğrenme pedagojisi” ile Japoncaya yaklaştığında, devasa bir hayal kırıklığı yaşar. Çünkü Japonca, İngilizceden edindiği “stratejilerin” (tahmin etme, hızlı tarama, ana fikri başta yakalama) hiçbirine izin vermez. Japonca, hiyerarşinin gramere gömüldüğü (honorifics), öznenin sıklıkla düştüğü ve anlamın kelimelerden ziyade “söylenmeyen boşluklarda” olduğu bir dildir. İngilizce öğrenirken geliştirdiği “özgür irade” ve “stratejik yetkinlik”, Japoncanın katı, hiyerarşik ve deterministik yapısı karşısında işlevsiz kalır.

Burada, “düşüncenin fonksiyonelize edilememesi” sorunu ortaya çıkar. Dil öğrenimi, bir matematik formülünün ($f(x)$) farklı değişkenlere uygulanması gibi fonksiyonel bir işlem değildir. İngilizce öğrenmek bir “beceri edinimi” ise, Japonca öğrenmek bir “varoluşsal dönüşüm”dür (existential shift) (**Japonca eğitiminde benliğin diyalojik inşası üzerine bkz. Hideo, 2013**). Birey, “Ben dili nasıl öğreneceğimi biliyorum” diyerek kendi determinizmini dile dayatamaz; dil, kendi öğrenilme biçimini bireye dayatır. “Ben Japonca’yı gramer odaklı değil, sokak ağzıyla ve konuşarak öğreneceğim” diyen bir Batılı, Japoncanın sosyal statüye göre değişen fiil çekimlerini (keigo) bilmeden “konuştuğunda”, aslında Japonca konuşmuş olmaz; sadece Japonca kelimelerle kendi anadilinin gramerini ve nezaketsizliğini taklit etmiş olur. Dilin determinizmi, kullanıcının niyetinden bağımsız olarak çalışır; siz kuralları (saygı hiyerarşisini) görmezden gelseniz bile, o kurallar sizi “kaba, eğitimsiz veya yabancı” olarak etiketler. Yani araç (dil), kullanıcısının sosyal konumunu determine etmiştir.

1.3. Eylem Odaklılık vs. Yapı Odaklılık: Talmy'nin Tipolojisi ve Pedagojik Körlük

Dilbilimci Leonard Talmy'nin dilleri “Verb-framed” (Eylem-çerçeveseli) ve “Satellite-framed” (Uydu-çerçeveseli) olarak ayırması (Talmy, 1985), bu deterministik tartışmayı teknik bir zemine oturtur (Ibarretxe-Antuñano, 2004). İngilizce gibi “Satellite-framed” dillerde, hareketin yönü (path) fiilin dışında, bir edatla (uydu) verilir: “Go *out*”, “Walk *in*”, “Run *away*”. Fiil sadece hareketi verir, yönü dışarıdaki parçalar belirler. Bu yapı, dili modüler, esnek ve parçalı hale getirir. Buna karşılık, Türkçe, İspanyolca veya Korece gibi “Verb-framed” dillerde yön, fiilin içine gömülüdür: “Çıkmak” (go out), “Girmek” (go in). Yönü fiilden söküp atamazsınız.

Bu teknik ayrıntı, devasa bir pedagojik sonuç doğurur. İngilizce öğretim programları, “Phrasal Verbs” (Deyimsel Fiiller) üzerine kuruludur çünkü dilin mantığı parçaları birleştirip yeni anlamlar türetmeye (get up, get on, get over) müsaittir. Bu, “inşacı” (constructivist) bir öğrenme modelini destekler; öğrenci parçaları birleştirerek kendi dilini inşa eder. Ancak eylem odaklı bir dil olan Türkçede veya Korecede, bu tür bir “parçalı inşa” mümkün değildir. Anlam, köklerin ve eklerin, matematiksel bir kesinlikle ve değişmez bir sırayla birbirine kenetlenmesiyle oluşur.

Buradaki determinizm şudur: İngilizce, yapısı gereği hataya toleranslı ve esnek; “go” dedikten sonra “out” yerine yanlışlıkla “away” deseniz bile anlamın bir kısmı kurtarılır. Ancak Korecede veya Türkçede yanlış bir morfolojik ek (zaman eki veya şahıs eki), kelimenin tüm varlığını ve anlamını yok eder. Dolayısıyla, İngilizce için geliştirilen “akıcılık doğruluktan önce gelir” (fluency before accuracy) ilkesi, morfolojik determinizmi yüksek dillerde feci sonuçlar doğurur. Bu dillerde doğruluk (accuracy), akıcılığın ön koşuludur. Yanlış ekle akıcı konuşamazsınız. Bu noktada, Batı kaynaklı “iletişimsel yaklaşım”ın evrenselliği iddiası çöker (Matsuo, 2014). Dilin yapısı, pedagojiyi belirler. Eylem odaklı diller, yapısal bir disiplini ve kural setine (determinizme) tam teslimiyeti şart koşar.

1.4. Deterministik Bir Sonuç: Özgürlük, Sınırların Kabulüdür

Tüm bu tablo ışığında, dil öğretimindeki “determinizm”, kaçınılması gereken bir öcü veya aşılması gereken bir engel değil; kabul edilmesi ve itaat edilmesi gereken bir “sınır durumu” (Grenzsituation) olarak karşımıza çıkar. Jaspers’in felsefesindeki gibi, insan ancak sınır durumlarıyla yüzleştğinde varoluşunu gerçekleştirebilir. Dil öğrencisi de, hedef dilin deterministik sınırlarını –o dilin mantıksal zorunluluklarını, kültürel kodlarını ve yapısal diktatörlüğünü– kabul ettiği andan itibaren gerçek bir öğrenme sürecine girer.

“Ben özirademi kullanarak dili şöyle öğreneceğim” demek, okyanusa “ben senin dalgalarına göre değil, kendi planıma göre yüzeceğim” demek kadar beyhude bir çabadır. Su (dil/ortam), yüzücünün hareketlerini belirler

(determine eder). İyi yüzücü (iyi dil öğrencisi), suya hükmeden değil, suyun deterministik yasalarına (akıntıya, kaldırma kuvvetine) en kusursuz şekilde uyum sağlayandır. Bu bağlamda, dil eğitimcilerinin görevi, öğrenciye sahte bir “sınırsız özgürlük” vaat etmek değil; onlara içine girdikleri yeni ekosistemin fizik yasalarını, yani dilin deterministik yapısını öğretmektir. Çünkü gerçek dilsel yetkinlik, o dilin kurallarının kölesi olduktan sonra kazanılan efendiliktir. Hegelci bir diyalektikle ifade edersek; dil öğrenimi, dilin kurallarına yabancılaşma ile başlar, o kurallara mutlak itaatle devam eder ve ancak bu itaatin içselleştirilmesiyle (Aufheben) özgür bir ifadeye dönüşür.

Bu nedenle, program geliştirme uzmanları ve program tasarımcıları, “en moda yöntemi” değil, dilin ontolojisine “en uygun yöntemi” aramak zorundadır. İngilizcenin pragmatik determinizmine uygun olan metotlar, Korecenin hiyerarşik veya Türkçenin aglutinatif (bitişken) determinizmine giydirilemez. Bu, bedeni olmayan bir elbiseyi dikmeye çalışmaktır. Bir sonraki başlıkta, bu uyumsuzluğun kültürel kodlar ve tercüme edilemezlik (untranslatability) üzerinden nasıl bir anlam krizine yol açtığını, *Bildung* ve *Gönül* kavramları üzerinden inceleyeceğiz.

2. Kültürel Kodların Tercüme Edilemezliği: *Bildung*’dan *Gönül*’e Ontolojik Sınırlar

Ludwig Wittgenstein, *Tractatus*’un o meşhur önermesinde “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır” derken, sadece kelime dağarcığının genişliğinden bahsetmiyordu. O, dilin çizdiği çemberin dışına çıkmanın ontolojik imkansızlığına işaret ediyordu. Yabancı dil öğretimi (FLT) disiplini ise, yüzyıldır bu çemberlerin birbirine teğet geçtiği, hatta üst üste binebileceği yanılgısı üzerine kurulu bir endüstriye dönüşmüş durumdadır. Varsayım şudur: “Dünyadaki her nesnenin, her duygunun ve her kavramın, diğer dilde tam bir karşılığı vardır.” Bu, dilleri sadece farklı etiketlere sahip aynı nesneler dünyası (nomenclature) olarak gören naif bir pozitivizmdir (Hill & Mannheim, 1992). Oysa diller, nesneleri etiketlemez; onları inşa eder. Bir İngiliz’in “privacy” dediği mahremiyet alanı ile bir Türk’ün “mahrem”i, aynı ontolojik zeminde durmaz. İşte bu noktada, dil öğretimindeki determinizm, gramatik yapıların ötesine geçerek semantik ve kültürel bir diktatörlüğe dönüşür. Öğrenci, hedef dilin kelimelerini ezberleyebilir, ancak o kelimelerin arkasındaki kültürel tarihi ve varoluşsal yükü transfer edemez. Bu bölümde, dilin “kültürel determinizmi”nin, öğrenme sürecinde nasıl aşılma sınırları (hard barriers) oluşturduğunu ve *Bildung* ile *Gönül* kavramları üzerinden bu sınırların pedagojik izdüşümlerini inceleyeceğiz.

2.1. Sözlük Yanılgısı ve Anlamanın Buharlaşması

Modern dil öğretim programları, kelime öğretimini “eşleştirme” (mapping) üzerine kurar. “Education = Eğitim”, “Heart = Kalp”, “Soul = Ruh”. Bu eşleştirmeler, teknik metinlerde veya havaalanı tabelalarında işe yarayabilir; ancak dilin, insan ruhunun derinliklerine indiği noktalarda bu deterministik

eşleştirmeler çöker. Çünkü kelimeler, boşlukta asılı duran semboller değil, bir kültürün tarih boyunca biriktirdiği tortuların taşıyıcılarıdır. Bir kavramı bir dilden diğerine aktarmaya çalıştığınızda, o kavramın sadece “gövdesini” (denotasyon) taşırsınız; “ruhunu” (konotasyon ve kültürel bağlam) sınır kapısında bırakmak zorunda kalırsınız.

Bu durum, dil öğrencisinde sinsi bir yabancılaşma ve yetersizlik hissi yaratır. Öğrenci, hedef dilde (örneğin İngilizce) kendini ifade ederken, ana dilindeki o derinliği ve lezzeti yakalayamadığını hisseder. Çoğu zaman bunu “kelime bilgimin yetersizliği” olarak yorumlar. Oysa sorun kelime eksikliği değil, ontolojik uyumsuzluktur. Ana dilinin determinizmi, ona dünyayı belirli bir duygu yoğunluğuyla algılatırken; hedef dilin determinizmi, o duyguyu karşılayacak “yerel ağa” sahip değildir. Tıpkı Windows işletim sistemi için yazılmış bir kodun, MacOS çekirdeğinde çalıştırılmaya zorlanması gibi; sistem hata verir, ama bu hata teknik değil, yapısalıdır. Dil öğretiminde kültürel determinizm, öğrenciye şunu dayatır: “Ya benim kavramsal dünyama girip kendi benliğini kapıda bırakacaksın, ya da kendi kavramlarınla konuşmaya çalışıp benim dünyamda bir ‘yabancı’ (alien) olarak kalacaksın.”

2.2. Alman Tininin Kristalleşmesi: Bildung ve Pedagojik Çıkmaz

Kültürel determinizmin en çarpıcı örneği, Alman eğitim felsefesinin ve dilinin merkezinde yer alan Bildung kavramıdır. Türkçeye veya İngilizceye kabaca “eğitim” (education) veya “kültürlenme” olarak çevrilen bu kavram, aslında çevrilemez bir “Alman ideali”dir. Wilhelm von Humboldt’tan Gadamer’e uzanan çizgide Bildung, bireyin sadece bilgi edinmesi veya meslek sahibi olması (Ausbildung) değil; kendi içsel formunu bulması, tinsel bir şekillenme süreci ve evrensel insanlık idealine (Humanität) doğru estetik ve ahlaki bir yükseliştir (Friesen, 2020; bkz. ‘savoir se reconnaître’; Kostoulas & Stelma, 2016). Almanca konuşan bir zihin için “eğitim”, bir programı tamamlamak değil, kendini bir sanat eseri gibi yontmaktır.

Şimdi, Almanca öğreten bir programı düşünelim. Eğer bu program, Amerikan pragmatizminin etkisiyle hazırlanmış “beceri odaklı” (competency-based) bir çerçeveye (örneğin CEFR’in yüzeysel yorumuna) dayanıyorsa, Bildung kavramının deterministik ağırlığı altında ezilecektir. Çünkü Amerikan pedagojisi –ve onun küresel dili olan İngilizce– eğitimi “outcome” (çıktı), “skill” (beceri) ve “employability” (istihdam edilebilirlik) üzerinden tanımlar. Bir Amerikalı için eğitim, “yapabilmek” (doing) ile ilgilidir; bir Alman için ise Bildung, “olmak” (being) ile ilgilidir.

Dilsel determinizm burada devreye girer: Almanca öğrenen bir Türk öğrenciye, Bildung kelimesini “eğitim” diye öğrettiğinizde, öğrenci bu kelimeyi duyduğunda zihninde “okul, diploma, sınav” canlanır. Oysa Alman muhatabı Bildung dediğinde, “Goethe’yi okuyarak ruhunu inceltmiş, eleştirel akıllı ve estetik duyarlılığı gelişmiş birey”i kastetmektedir. Kelime aynıdır, ancak kav-

ramsal harita taban tabana zıttır. Öğrenci, Almanca'nın gramerini mükemmel öğrense bile, bu kültürel determinizmi, yani dilin arkasındaki felsefi duruşu içselleştiremediği sürece, o dilde “sığ” kalmaya mahkumdur (Çutura, 2013). Dil, kullanıcısından sadece doğru fiil çekimini değil, o dilin tarihsel misyonunu (Almanca örneğinde tinselliği ve derinliği) yüklenmesini talep eder. Bu yükü kaldıramayan pedagoji, dili sadece “turistik bir iletişim aracına” indirger.

2.3. Anadolu İrfanının Ontolojik Kalesi: Gönül

Batı dilleri ve pedagojisi ile Doğu (özellikle Türk) ontolojisi arasındaki en aşılabilir deterministik duvar ise “Gönül” kavramında karşımıza çıkar. Batı felsefesi, Descartes’tan bu yana zihni (mind) ve bedeni/duyguyu (body/heart) birbirinden keskin çizgilerle ayırmıştır (Kartezyen Düalizm). İngilizcede “Mind”, rasyonel düşüncenin; “Heart” ise duyguların ve biyolojik yaşamın merkezidir (benzer bir kavramsal uyumsuzluk için bkz. Steyn, 2013). Bu ayırım, Batı dillerinin kelime dağarcığını ve düşünme biçimini determine etmiştir. Bir İngiliz, kararlarını ya “aklıyla” (rationally) ya da “kalbiyle” (emotionally) verir.

Ancak Türkçe, bu düalizmi reddeden bir “Gönül” kavramına sahiptir. Gönül, ne sadece akıldır, ne sadece kalp. O, akıl ve sezginin, duygu ve düşüncenin, inanç ve bilginin harmanlandığı, Anadolu irfanının “birlik” (tevhid) anlayışını yansıtan ontolojik bir merkezdir. “Gönül gözüyle görmek”, “gönül koymak”, “gönül almak”, “gönülden geçmek”... Bu deyimlerin hiçbiri İngilizceye tam olarak çevrilemez. “To be offended” (alınmak/gücenmek), “Gönül koymak”ın o ince sitemini ve sevenin sevilene nazını karşılamaz. “Heartbreaking” (kalp kırıcı), “Gönül yıkmak”ın taşıdığı o ilahi ve manevi tahribatı (“Kabe’yi yıkmaktan beter” addedilen durumu) ifade edemez.

Türkçe konuşan bir bireyin zihniyeti, bu “Gönül” kavramı tarafından determine edilmiştir. O, insan ilişkilerine, öğrenmeye ve varoluşa bu bütüncül pencereden bakar. Yabancı dil (İngilizce) öğrenirken yaşadığı en büyük kriz, gramer hataları değil, “Gönül”süzlüktür. İngilizce konuşurken kendini “kuru, mekanik ve ruhsuz” hissetmesinin sebebi, İngilizcenin ontolojik yapısında Gönül’e yer olmayışıdır. İngilizcenin determinizmi, konuşucuyu rasyonel ve duygusal olarak ayırmaya zorlar. Türk öğrenci, duygusunu katmak istediğinde “Heart” der, ama bu kelime ona biyolojik bir pompa veya romantik bir sıklık gibi gelir; düşüncesini katmak istediğinde “Mind” der, bu da ona fazla soğuk ve hesapçı gelir. Aradığı o “bütünlüklü merkez” (Gönül), İngilizce haritasında yoktur.

Bu durum, dil pedagojisi için devasa bir sorundur. Biz öğrencilere “İngilizce düşünün” (Think in English) deriz. Aslında bu, “Kendi kültürel varoluşunu, Gönül dünyanı bir kenara bırak ve Kartezyen, parçalı, analitik bir zihin yapısını kuşan” demektir. Bu, bir tür ontolojik asimilasyon talebidir. Öğrencinin “İngilizce konuşurken karakterim değişiyor” demesinin sebebi

şizofreni değil, dilin deterministik gücüdür (bu durum, Batı pedagojisinin dayattığı ‘duygusal emperyalizm’ olarak da okunabilir; bkz. Zembylas, 2018). Dil, kullanıcısına yeni bir “maske” (persona) takar ve o maskenin sınırları, kullanıcının ne kadar “kendisi” olabileceğini belirler. Gönül diliyle düşünen biri için İngilizce, daima dar gelen bir elbise olacaktır; çünkü o elbise, ruhun (Gönül’ün) anatomisine göre dikilmemiştir.

2.4. Küresel “McDonalddlaşma” ve Dilin Ekolojik Yıkımı

Sosyolog George Ritzer’in “Toplumun McDonalddlaşması” tezi, dil öğretimine uyarlandığında, karşımıza “Kavramların Standartlaşması” çıkar (Hartley, 1995). Küresel dil endüstrisi, dilleri öğretilabilir paketlere (bite-sized chunks) bölerek, her dilin arkasındaki o derin kültürel determinizmi yok sayar. CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) gibi standartlar, dilleri “A1, B2, C1” gibi seviyelere ayırırken, dillerin ontolojik derinliğini “işlevsel becerilere” indirger. Bir öğrencinin “Gönül” kavramını anlatabilmesi veya Bildung felsefesini tartışabilmesi için hangi seviyede olması gerekir? Bu, bir seviye sorunu değil, bir dünya görüşü sorunudur.

Dil öğretimindeki bu “teknik/deterministik” yaklaşım, yerel dillerin kavramsal zenginliğini erozyona uğratar. Kavramsal emperyalizm diyebileceğimiz bu süreçte, baskın dilin (İngilizce) kavramları, yerel dillerin içine sızar ve onları içeriden dönüştürür (bkz. ‘linguistic imperialism’; Phillipson, 1992; bu süreçte yerel bilginin yitimi ve ‘kayıp bilginin’ yeniden inşası sorunu için bkz. Mignolo, 2000). Türkçedeki “problem” kelimesinin “mesele, dert, sıkıntı, müşkül” kelimelerinin hepsini yutması gibi; dil öğretiminde de hedef dilin sığ kavramları, kaynak dilin derinliğini kurutur. Öğrenci, “empati” kelimesini öğrenir ama “halden anlamak” kavramını yitirir. “Relax” olmayı öğrenir ama “itminan” (iç huzuru) kavramını kaybeder.

Bu bağlamda, determinizm iki yönlü çalışır: Hedef dil (İngilizce), kendi kültürel kodlarını dayatarak (determine ederek) öğrencinin zihnini formatlar; aynı zamanda öğrencinin ana dilindeki kültürel kodları da “işlevsiz” (obsolete) hale getirir. Sonuç, ne tam İngiliz olabilmiş ne de tam Türk kalabilmiş; Bildung’dan bihaber ama “eğitimli”, Gönül’den yoksun ama “duygusal zekası yüksek” melez, arafta kalmış bireylerdir. Barbara Cassin’in “Çevrilemezler Sözlüğü”nde belirttiği gibi, diller arası geçiş, pürüzsüz bir otoban sürüşü değil, engebeli, çukurlu ve bazen geçit vermeyen bir dağ yolculuğudur. Pedagojinin görevi, bu dağları tünellerle (basitleştirmelerle) delip geçmek değil, öğrenciye o dağların (kültürel farkların) yüceliğini ve aşılmazlığını tanıtmaktır.

2.5. Ara Sonuç: Ontolojik Sınırların Kabulü

Özetle, Bildung’un Alman tinindeki yeri neyse, Gönül’ün Türk tinindeki yeri odur ve bu kavramlar, basit birer sözlük maddesi değil, o dili konuşanların varoluşsal koordinatlarıdır. Dil öğretiminde determinizm, işte bu koordinatları

natların değiştirilemezliğinde gizlidir. Biz, istediğimiz kadar güçlü iletişimsele yöntemler, yapay zeka destekli araçlar veya sanal gerçeklik simülasyonları kullanalım; öğrenciyi hedef dilin kültürel determinizminden bağımsızlaştıramayız. Dil öğrenmek, teknik bir beceri kazanımı değil, ontolojik bir göçtür. Ve her göç gibi, geride bırakılanları ve yeni gidilen yerin sert yasalarını (determinizmini) kabullenmeyi gerektirir.

Öğrenci, dilin bu direnç noktalarıyla (anlamlandıramadığı gramer yapıları veya çevrilemez kültürel kodlar) karşılaştığında zihninde bir ‘bilgi boşluğu’ (information gap) oluşur. Bu boşluk, öğrenme sürecinin yakıtıdır. Eğitim psikolojisi perspektifinden bakıldığında, öğrenenin mevcut bilgisi ile karşılaştığı yeni durum arasındaki bu uyumsuzluk, onda bir ‘yoksunluk hissi’ yaratır; bu hissi giderme arzusu ise ‘yoksunluk tipi epistemik merak’ (deprivation-type epistemic curiosity) olarak tanımlanır ve öğreneni o boşluğu doldurmaya, yani öğrenmeye mecbur bırakır (Yazıcı ve Kartal, 2020). Dolayısıyla, öğrenciye her şeyi basitleştirerek sunan bir program, onda bu yoksunluk hissini, yani ‘bilme sancısını’ uyandıramaz. Sancısız doğum olmadığı gibi, meraksız (yoksunluksuz) bir epistemolojik dönüşüm de mümkün değildir.

Öğretmen ve program geliştirici olarak yapılması gereken, bu “çevrilemezlikleri” bir başarısızlık olarak değil, dilin en zengin ve en öğretici “direnç noktaları” olarak programa dahil etmektir. Çünkü gerçek kültürlerarası yetkinlik, herkesin aynı “Globish” (Küresel İngilizce) çerçevesinde anlaşması değil; Gönül ile Mind arasındaki o derin uçurumun farkına varmak ve o uçuruma saygı duymaktır. Bir sonraki başlıkta, bu ontolojik sınırların ve yapısal determinizmin ışığında, “sahte özerklik” (fake autonomy) kavramını ve öğrenci iradesinin sınırlarını, eleştirel bir pedagoji perspektifiyle masaya yatıracamız.

3. Sahte Özerklik ve Zorunlu Teslimiyet: İrade İllüzyonu ve Pedagogik Romantizm

Jean-Jacques Rousseau, “İnsan özgür doğar ama her yerde zincire vurulmuştur” derken, toplumsal sözleşmenin paradoksunu işaret ediyordu. Yabancı dil öğretimi (FLT) bağlamında ise bu sözü tersine çevirmek gerekir: “Dil öğrencisi zincirlerle (kurallarla) doğar ve ancak bu zincirleri görünmez kılacak kadar ustalaştığında özgürleşir.” Ne var ki, son yarım asırdır eğitim bilimleri-ne hakim olan neoliberal ve hümanist rüzgarlar, dil sınıflarını birer “özgür irade laboratuvarı”na dönüştürme iddiasındadır. “Öğrenen Özerkliği” (Learner Autonomy), “Öğrenci Merkezli Eğitim” ve “Kendi Kendine Öğrenme” gibi parlıtlı kavramlar, pedagojik birer dogma haline gelmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrenciye dil öğrenme sürecinin direksiyonunu teslim etmeyi, rotayı ve hızı onun belirlemesini “demokratik bir hak” olarak sunar.

Oysa bu yaklaşım, dilin ontolojik gerçekliğiyle (determinizmiyle) taban tabana zıttır. Dil, bireyin keyfi tercihlerine göre şekillenen demokratik bir forum değil, tarihsel ve yapısal kuralların tiranlığıdır. Bir öğrencinin “Ben bu

dili kendi bildiğim gibi, kendi kurallarımla öğreneceğim” demesi, bir fizikçinin “Ben yerçekimi kanununu kendi özgür irademle yorumlayacağım” demesi kadar absürttür. Bu bölümde, modern pedagojinin öğrenciye sunduğu “sahte özerkliği” (fake autonomy), aslında onu dilin kaotik okyanusunda pusulasız bıraktığını; gerçek dilsel yetkinliğin ise iradenin askıya alınması ve dilin determinizmine “zorunlu teslimiyet” (mandatory surrender) ile mümkün olduğunu tartışacağız.

3.1. Neoliberal Öznellik ve “Müşteri Olarak Öğrenci” Yanılgısı

Dil eğitiminde “özerklik” mitinin kökleri, eğitimin piyasalaşması ve öğrencinin “müşteri” konumuna indirgenmesiyle yakından ilişkilidir. Neoliberal ideoloji, bireyin her alanda “rasyonel seçimler yapan özgür bir fail” olduğunu varsayar (Dardot & Laval, 2013). Bu varsayım sınıfa taşındığında, program bir “açık büfe”ye (cafeteria style learning), öğretmen ise sadece bir “kolaylaştırıcı”ya (facilitator) dönüşür, öğrenci ise sistemin hem tüketicisi hem de gönüllü işçisi haline gelerek ‘eğitimin kadife kafesine’ hapsolür (Ritzer, 2000). “Öğretmen öğretmez, öğrenci öğrenir” mottosu, kulağa hoş gelen bir pedagojik romantizm olsa da, epistemolojik bir kaçıştır (eğitimin ‘öğrenme’ye indirgenmesi [learnification] eleştirisi için bkz. Biesta, 2015).

Dil öğrenimi, doğası gereği hiyerarşik bir bilgi aktarımı içerir. Dilin kurallarını bilen (otorite/dil) ile bilmeyen (öğrenci) arasında, eşitlenemez bir statü farkı vardır. Bu fark, öğretmenin kişiliğinden değil, bilginin doğasından kaynaklanır. Öğrenciye, henüz yapısını (determinizmini) hiç bilmediği bir sistem içinde “seçim yapma hakkı” vermek, ona özgürlük sunmak değil, onu bilişsel bir körlüğe mahkum etmektir. Bir A1 seviyesi öğrencisine “Nasıl öğrenmek istersin?” diye sormak, bir hastaya ameliyatın teknik detaylarını sormaya benzer. Hasta (öğrenci), konforlu olanı seçebilir ama doğru olanı (iyileşmeyi/öğrenmeyi) sağlayacak bilgiye sahip değildir.

Bu sahte özerklik, öğrencide “İngilizceyi (veya Koreceyi) istediğim gibi bükebilirim” yanılgısını doğurur. Oysa dil, pazarlık kabul etmez. Korece’deki saygı eklerini (honorifics) “benim karakterime uymuyor, ben daha samimi bir insanım” diyerek reddedemezsiniz. Dilin kültürel ve yapısal determinizmi, sizin “bireysel tercihinizi” (idiosyncrasy) ezer geçer. Dolayısıyla, pedagojideki bu aşırı özerklik vurgusu, öğrenciyi dilin sert gerçekliğine (reality check) hazırlamaz; aksine, onu narsisistik bir “kendi kendine konuşma” balonuna hapseder. Bu balon patladığında –yani gerçek bir anadili konuşucusuyla (native speaker) karşılaştığında ve anlaşılmadığında– yaşanan hayal kırıklığı, pedagojik romantizmin iflasıdır.

Bu dönüşümün anahtarı ise öğretmendedir. Öğretmenin sınıfta hangi ontolojik duruşu sergileyeceği, onun teknik bilgisinden ziyade sahip olduğu ‘epistemolojik inançlara’ bağlıdır. Bilgiyi mutlak ve değişmez bir yapı olarak gören bir öğretmenin, öğrenciyi özgürleştirilmesi beklenemez. Eleştirel bir

öğretmen epistemolojisi, bilginin (ve dilin) belirsizliğini kucaklamayı ve öğrenciyi bu belirsizlik içinde rehberlik ederek yetiştirmeyi gerektirir (Yazıcı ve Kartal, 2020). Aksi takdirde öğretmen, sadece sistemin epistemik beklisi olarak kalacaktır.

3.2. Hegelci Bir Dönemeç: Efendi (Dil) ve Köle (Öğrenci)

Dil öğrenme sürecindeki irade ve determinizm ilişkisini en iyi açıklayan felsefi model, Hegel'in "Efendi-Köle Diyalektiği"dir. Bu bağlamda "Efendi", dilin kendisi ve onun değişmez kurallarıdır (determinizm). "Köle" ise, o dili öğrenmeye çalışan bireydir. Modern pedagoji, öğrenciye hemen "Efendi" koltuğunu vermeye çalışır ("Dili sen yönet, sen konuş, sen üret"). Ancak Hegel'in de işaret ettiği gibi, köle (öğrenci), efendinin (dil) disiplinden, çalışma zorunluluğundan ve kurallarından geçmeden, yani "hizmet etmeden" özgürleşemez.

Öğrenci, başlangıçta dilin kurallarına boyun eğmek zorundadır. Gramer kuralları, kelime dizilişleri, telaffuz zorunlulukları... Bunların hepsi bireyin iradesini kısıtlayan deterministik zincirlerdir. Öğrenci, "Ben cümleyi böyle kurmak istiyorum" diyemez; dil ona "Hayır, özneyi buraya, yüklemi şuraya koyacaksın" diye emreder. Bu aşama, "iradenin askıya alınması" (suspension of will) aşamasıdır. Öğrenci, kendi düşünce kalıplarını, ana dilinden getirdiği alışkanlıkları ve egosunu bir kenara bırakıp, hedef dilin mantığına itaat etmelidir.

Gerçek özgürlük (proficiency), bu itaatin en üst noktaya ulaştığı andır. Piyano çalan bir virtüözü düşünün. Başlangıçta parmakları notalara, gamlara ve ritimlere (müziğin determinizmine) kölece bağlıdır. Ancak kuralları o kadar içselleştirir ki, bir noktadan sonra kurallar "yok olur". Artık parmakları düşünmeden hareket eder. İşte o an, determinizm ve özgürlük birleşir. Dil öğrencisi de, gramer kurallarını "düşünmeyecek" kadar o kurallara itaat ettiğinde, yani dilin determinizmi zihninin bir refleksi haline geldiğinde özgürleşir (Lantolf, 2000). Dolayısıyla, pedagojideki "kural ezberletmeyin, özgür bırakın" yaklaşımı, bu diyalektik süreci baltalar. Kurallara (determinizme) teslim olmadan kazanılan "akıcılık", sadece kaotik bir gevezeliktir (pidginization).

3.3. Bilişsel Yük ve Erken Özerkliğin Kaosu

Konuyu felsefi zeminden bilişsel psikoloji zeminine çekersek; "Bilişsel Yük Kuramı" (Cognitive Load Theory - Sweller), deterministik kontrollerin neden gerekli olduğunu bilimsel olarak kanıtlar (Sweller, 1988). İnsan zihninin çalışma belleği (working memory) sınırlıdır. Dil öğrenimi gibi son derece karmaşık, çok değişkenli ve anlık işleme gerektiren bir süreçte, öğrenciye bir de "kendi öğrenme yolunu çizme" veya "belirsizlikle başa çıkma" yükü bindirmek (özerklik), sistemi kilitler.

Deterministik kontroller (katı programlar, drill çalışmaları, ezber, yapılandırılmış diyaloglar), aslında öğrencinin bilişsel yükünü hafifleten “iskeleler”dir (scaffolding). Dilin kaotik yapısını, öngörülebilir ve yönetilebilir parçalara bölerler. “Şimdi sadece bu kalıbı kullanacaksın, başka bir şey düşünme” talimatı, öğrencinin zihnini özgürleştirir, kısıtlanmaz. Çünkü öğrenci, ne yapacağını seçmekle enerji harcamaz, sadece performans odaklanır .

Buna karşılık, “İletişimsel Yaklaşım”ın (Communicative Approach) aşırı uçlarında görülen “görev temelli” ve belirsiz yönergeler, özellikle dilin yapısal determinizminin yüksek olduğu (Korece, Almanca vb.) durumlarda öğrenciyi anksiyeteye sürükler. “Hadi hafta sonu planınız hakkında konuşun” yönergesi, A2 seviyesindeki bir öğrenci için özgürlük değil, işkencedir. Hangi fiil çekimi? Hangi kelime? Hangi nezaket seviyesi? Bu kadar çok değişkenin olduğu bir denklemde, deterministik bir yol haritası (script) sunmamak, öğrenciyi yüzme bilmeden okyanusa atmaktır. Boğulurken çırpınmak, yüzmek değildir; kurlsızca kelime sıralamak da konuşmak değildir.

3.4. *Mimesis*’ten *Poiesis*’e: Taklit Olmadan Yaratım Olmaz

Antik Yunan’ın sanat felsefesindeki *Mimesis* (taklit) ve *Poiesis* (yaratım/ üretim) ayrımı, dil pedagojisindeki bu tartışmayı derinleştirir. Modern pedagoji, öğrencinin hemen *Poiesis* aşamasına geçmesini, yani dili yaratıcı bir şekilde kullanmasını ister. “Kendi cümlelerini kur,” “Yaratıcı yazma yap,” “Rol yap.” Ancak doğada ve sanatta, taklit etmeden yaratabilen hiçbir özne yoktur. Çocuklar ana dillerini, ebeveynlerini acımasızca ve deterministik bir ısrarla taklit ederek öğrenirler (Gallagher & Lindgren, 2015). Yaratıcılık, taklidin hatasız hale gelmesinden sonra, o kalıpların üzerine inşa edilen küçük varyasyonlardır.

Dil öğretiminde deterministik kontrollerin (örneğin; Audio-Lingual Metot’taki tekrarların veya koro çalışmalarının) “eski moda” ve “robotik” bulunarak reddedilmesi, *Mimesis* evresinin atlanması demektir. Oysa dil, kolektif bir hafızanın taklididir. “Ben” demek için bile, yüzyıllardır başkalarının “Ben” demek için kullandığı sesleri taklit etmek zorundasınız. İradeniz, bu sesi değiştirmeye yetmez.

Öğrenciye, henüz *Mimesis* (taklit/determinizm) aşamasını tamamlamadan *Poiesis* (özerklik/yaratım) yetkisi vermek, “uydurma” (fabrication) bir dil yaratır (Knudsen, 2017). Bu, öğrencinin kendine has, hatalarla dolu, fosilleşmiş (fossilized) ve hedef dilden kopuk bir “ara dil” (interlanguage) geliştirmesine neden olur. Öğretmenlerin “Önemli olan kendini ifade etmen, hatalar önemli değil” telkini, bu fosilleşmeyi meşrulaştırır. Sonuçta öğrenci, hedef dili değil, kendi uydurduğu ve sadece o sınıfta geçerli olan “pidgin” bir lehçeyi konuşur hale gelir. Bu, özerklik değil, otistik bir içe kapanmadır; çünkü dilin toplumsal sözleşmesine (kurallarına) uymayan bir konuşma, iletişimsel değer taşımaz.

3.5. Ara Sonuç: Disiplinli Özgürlük

Toparlamak gerekirse; dil öğretiminde “determinizm” ve “özerklik” birbirinin düşmanı değil, ardışık aşamalarıdır. Ancak sıralama hayati önem taşır. Önce determinizm (kural, yapı, itaat), sonra özerklik (esneklik, yaratım, irade) gelir. McLuhancı bir tabirle; “ortam” (dil yapısı), “içeriği” (öğrencinin ifadesini) şekillendirmeden, içerik üretilemez.

Pedagojik hata, bu sürecin tersine çevrilmesinde veya deterministik aşamanın tamamen yok sayılmasındadır. Öğrenci iradesi, dil öğrenme sürecinin başında değil, sonunda bir “ödül” olarak ortaya çıkar. Tıpkı bir askeri eğitim veya manastır disiplini gibi; dil eğitimi de bireyi önce “hiçleştiren” (bireysel hatalarını ve ana dil alışkanlıklarını silen), onu sistemin bir parçası yapan ve ancak bu süreç tamamlandıktan sonra ona rütbe (konuşma yetkisi) veren bir süreçtir.

Bu sert gerçeklik, modern eğitimcilerin “yumuşak” ve “hümanist” söylemlerini rahatsız edebilir. Ancak dilin ontolojisi, pedagojik nezaketi umursamaz. Son başlığımızda, bu “Zorunlu Teslimiyet”i kabul eden, ancak bunu modern teknolojinin ve ekolojik yaklaşımın imkanlarıyla harmanlayan yeni, hibrit ve deterministik farkındalığı yüksek bir program önerisi sunacağız. Bu öneri, öğrenciyi kandırmadan özgürleştiren bir “Disiplinli Özgürlük” modeli olacaktır.

4. Ekolojik ve Deterministik Bir Program Tasarımı

Eski Yunan kozmolojisinde “Kaos”, biçimsiz bir boşluğu ifade ederken; “Kozmos”, düzeni, süsü ve yasaları olan bir evreni temsil ederdi. Yabancı dil öğretiminin bugünkü krizi, pedagojik yaklaşımların dilin “Kozmos”unu (yani deterministik yasalarını ve içsel düzenini) reddedip, öğrenciyi “özgürlük” adı altında bir “Kaos”a sürüklemesinden kaynaklanmaktadır. Şimdiye kadar incelediğimiz yapısal, kültürel ve iradi determinizm katmanları, bize tek bir gerçeği haykırmaktadır: Evrensel, tek tip ve sadece “iletişim” odaklı bir program (one-size-fits-all curriculum), dilin ontolojik gerçekliğine çarparak parçalanmaya mahkumdur.

Çözüm, determinizmi yok saymakta değil; aksine, programı dilin deterministik doğasıyla “rezonansa” sokmakta yatar (bkz. Karmaşık Dinamik Sistemler Teorisi; Larsen-Freeman, 2021). Bu son bölümde, pozitivist ve endüstriyel dil öğretim modellerinin (fabrika metaforu) yerine; dilin yapısına, kültürüne ve öğrenenin sınırlarına saygı duyan “Ekolojik ve Deterministik Program Tasarımı”nı (bahçe/ekosistem metaforu) tartışmaya açacağız (bkz. Tudor, 2003; Van Lier, 2004). Bu model, öğrenciye sahte bir kolaylık vaat etmez; ona dilin “zorunluluklarıyla” nasıl dans edileceğini öğretir.

4.1. Metot Sonrası Dönemde Ontolojik Özgüllük: “Tekil” Pedagojiler

Kumaravadivelu’nun “Metot Sonrası Durum” (Post-method Condition) tespiti, dil öğretiminde “en iyi yöntem nedir?” sorusunun anlamsızlığını ilan etmişti (Kumaravadivelu, 2006). Ancak bu tespitin eksik bıraktığı nokta şuydu: Yöntemsizlik, bir anarşi değildir; yöntemin “yerelleşmesi” ve “özelleş-

mesi” zorunluluğudur. Deterministik bakış açısı, bize şunu söyler: İngilizce öğretirken işe yarayan “görev temelli” (Task-Based) yaklaşım, Korece öğretirken işe yaramıyorsa, sorun öğrencide veya öğretmende değil, yöntemin dilin ontolojisine (varlık yapısına) uymamasındadır.

Bu nedenle, geleceğin program tasarımları, **“Dile Özgü Pedagoji” (Language-Specific Pedagogy)** ilkesine dayanmalıdır. İngilizce gibi analitik ve pragmatik diller için “eylem ve sonuç” odaklı, esnek programlar (Soft-Determinism) kullanılabilirken; Türkçe, Almanca veya Japonca gibi sentaktik ve morfolojik kuralların katı olduğu diller için “yapı ve form” odaklı, disiplinli programlar (Hard-Determinism) tasarlanmalıdır.

Bu ayrım, “geleneksel gramer-çeviri metoduna dönüş” değildir. Bu, malzemenin doğasına saygıdır. Nasıl ki bir heykeltıraş mermere (sert malzeme) davranışı ile kile (yumuşak malzeme) davranışını ayırıyorsa, eğitimci de dile yaklaşımını ayırmalıdır (örneğin, matematik öğretiminin bile dilin yapısına göre değiştiği [Korece-İngilizce] gerçeği için bkz. Cho & Yi, 2020). Korece öğrenen bir sınıfın programı, hiyerarşi ve saygı ekleri üzerine kurulu “sosyolojik simülasyonlar” içermelidir; burada gramer hatası, sadece dilbilgisel bir yanlış değil, “sosyal bir suç” olarak kodlanmalıdır. Bu deterministik ciddiyet, öğrencinin dile (efendiye) saygısını tesis eder. Ekolojik tasarım, her dilin kendi “iklimine” uygun bir pedagojik flora ve fauna yaratmayı gerektirir. İngilizcenin “çim sahasında” oynanan futbol kurallarıyla, Japoncanın “buz pistinde” hokey oynanamaz. Zemin (dil yapısı), oyunun kurallarını (pedagojiyi) determine eder.

4.2. “Rezonans Pedagojisi”: Yabancılaşmadan Dönüşüme

Rezonans, tek başına gerçekleşen bir eylem değildir; o, bir ‘birlikte oluş’ halidir. Vygotsky’nin Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kavramının da işaret ettiği gibi, dil öğrenimi bireysel bir kod çözme işi değil, sosyal düzlemde gerçekleşen bir ‘birlikte yapılandırma’ (co-construction) sürecidir (Yavuz Kartal ve Kartal, 2024). Öğrenci, ancak akranları ve öğretmeniyle girdiği gerçek ve doğaçlama etkileşimler (scaffolding) sayesinde dilin deterministik yapısını esnetebilir ve kendi ‘sesini’ bulabilir.

Sosyolog Hartmut Rosa, modern insanın dünyayla ilişkisini “yabancılaşma” ve “rezonans” kavramları üzerinden okur. Rezonans, özne ile dünya (veya nesne) arasında titreşen, karşılıklı etkileşime dayalı bir bağıdır (Fuchs, 2022). Mevcut dil öğretimi, dili “öğrenilecek, tüketilecek ve rafa kaldırılacak” bir meta (beceri) olarak görerek öğrenciyi dile yabancılaştırır. Öğrenci dili “kullanır” ama dille “titreşmez”.

Deterministik bir program, hedefi “iletişimsel yeterlilik” (communicative competence) olmaktan çıkarıp, **“Ontolojik Rezonans”**a taşınmalıdır. Bu ne demektir? Öğrencinin, öğrendiği dilin kavramsal dünyasıyla, o dilin “Gö-nül”ü veya “Bildung”u ile titreşime girmesi demektir. Bu ise ancak “yavaş

pedagoji” (slow pedagogy) ile mümkündür (Çavuşoğlu & Kartal, 2020). Hızlandırılmış kurlar, “3 ayda İngilizce” vaatleri, bu rezonansı öldüren endüstriyel yalanlardır .

Program, öğrenciyi dilin “direnç noktalarıyla” yüzleştirmelidir. Rosa’ya göre rezonans, ancak karşıdaki nesne (dil) bize direndiğinde, hemen teslim olmadığına, kendi “başkadalığını” (alterity) hissettirdiğinde ortaya çıkar. Kolaylaştırılmış metinler (graded readers), basitleştirilmiş gramer anlatımları, dilin bu “direncini” kırar ve onu “silikleştirir”. Oysa ekolojik program, öğrenciyi Goethe’nin orijinal cümlesiyle, Divan şiirinin vezniyle veya Korecenin en ağır saygı kalıbıyla “çarpıştırmalıdır”. Bu çarpışma (sürtünme), öğrencinin zihninde kıvılcım yaratır. Öğrenci, “Bu dili bükemiyorum, o halde ben değişmeliyim” dediği anda, gerçek öğrenme ve dönüşüm başlar. *Bildung* işte bu direncin aşılması sürecidir. Program, pürüzsüz bir otoban değil, tırmanılması gereken, terleten ama zirvesinde bambaşka bir manzara (Weltanschauung) sunan bir patika olmalıdır.

4.3. Teknoloji ve Yapay Zeka: Yeni Bir Deterministik Efendi mi?

Yapay zekanın (AI) dil öğretimine entegrasyonu, genellikle verimlilik artırıcı bir teknik güncelleme olarak selamlanır. Oysa bu entegrasyon, dilin ontolojisine yönelik derin bir epistemolojik müdahaleyi barındırır. Gelecek senaryoları üzerine yapılan analizler, yapay zeka tabanlı bir müfredatın, bilgiyi ‘üretilen ve müzakere edilen’ bir değerden, ‘tüketilen ve optimize edilen’ bir veriye indirgeme riski taşıdığını göstermektedir (Kartal ve Yavuz Kartal, 2025). Bu, öğrencinin dil ile kurduğu ilişkiyi mekanikleştirerek, onu anlam arayan bir özne olmaktan çıkarıp, algoritmik bir çıktı bekleyen müşteriye dönüştürür.

Ekolojik program tasarımı teknolojinin yeri, McLuhancı bir dikkatle ele alınmalıdır. Bugün yapay zeka (AI) ve dil modelleri (LLM), dil öğretiminin merkezine yerleşmiştir. Ancak bu araçlar, genellikle İngilizce tabanlı algoritmalarla çalıştığı için, “Anglosentrik determinizmi” daha da pekiştirme riski taşır (Susnjak, 2023). ChatGPT’ye “Bana Japonca bir diyalog yaz” dediğinizde, o size genellikle İngilizce düşünce yapısının Japonca kelimelere tercüme edilmiş halini sunar; Japon ruhunu (teknikini değil, tınısını) ıskalayabilir.

Ancak, deterministik program, yapay zekayı bir “kolaylaştırıcı” değil, bir “simülatör” ve “denetleyici” (strict feedback loop) olarak kullanabilir. Hegel’in efendi-köle diyalektiğindeki “disipline edici efendi” rolünü yapay zeka üstlenebilir. Örneğin, öğrencinin telaffuzunu veya gramerini milimetrik hassasiyetle düzelten, hataya tolerans göstermeyen, “anlaşıldın, geç” demeyen, “doğru form bu değil, tekrar et” diyen bir “AI Drill Master” (Yapay Zeka Talim Hocası).

Bu bağlamda teknolojinin sınıfa entegrasyonu, sadece donanımsal bir güncelleme değil, öğretmenin ontolojik duruşunu da etkileyen bir süreçtir. Teknoloji (araç), öğretmenin pedagojisini (mesaj) dönüştürmeye başladığında, öğretmenin bu deterministik gücü yönetebilecek bir ‘tekno-pedagojik alan bilgisine’ (TPACK) ve bu konuda yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip olması hayati hale gelir. Nitekim İngilizce öğretmenleri üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar, teknolojinin etkili kullanımının sadece araca sahip olmakla değil, öğretmenin bu aracı pedagojik ve içerik bilgisiyle harmanlama becerisiyle ve -daha da önemlisi- teknoloji entegrasyonuna dair öz-yeterlik algısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Çavuşoğlu, Kıncal ve Kartal, 2023). Eğer öğretmen bu yetkinliğe sahip değilse, teknolojinin efendisi değil, operatörü olur; determinizmi yönetemez, ona maruz kalır.

Bu yaklaşım, modern pedagojinin “öğrenciyi kırmayalım” hassasiyetinden uzaktır ama dilsel yetkinlik için gereklidir. Yapay zeka, öğrenciye sonsuz sabırla ama sonsuz bir katılıkla (determinizmle) “doğru formu” dayatabilir. Bu, öğrencinin insan öğretmenle yaşayacağı ‘mahcubiyet’ (face loss) riskini ortadan kaldırırken, dilin yapısal kurallarına tam teslimiyeti sağlar. Ancak bu teslimiyet, öğrenciyi makineye bağımlı kılmamalıdır. İdeal olan, yapay zekanın tek yönlü (monolojik) bir bilgi aktarıcısı olarak kalması değil; öğretmen, öğrenci ve yapay zeka arasında ‘triyolojik’ (üçlü) bir etkileşim zemini yaratarak diyalojik süreci derinleştirmesidir (Temelli ve Kartal, 2025).

4.4. Programın Mimarisi: Eşmerkezli Çemberler ve “Ritüel”

Deterministik ve ekolojik bir programın mimarisi, doğrusal (linear) bir ilerlemeden ziyade, eşmerkezli çemberler (concentric circles) ve “sarmal” (spiral) bir yapı arz etmelidir.

1. Çekirdek Çember (Ritüel ve Mimesis): Programın merkezi, “Anlam” değil, “Form”dur. İlk aşama, anlamadan tekrar etmeye, ezbere, dilin müziğini ve ritmini vücuda oturtmaya (embodiment) dayanır (Johnson, 2023). Bu aşama, dilin deterministik kurallarının “kutsandığı” bir ritüel alanıdır. Sorgulama yoktur, icra vardır. Tıpkı bir karate öğrencisinin (Kata) veya bir hafızın eğitimi gibi.

2. Orta Çember (Yapı ve Mantık): Form oturduktan sonra, “Neden?” sorusu devreye girer. Dilin sentaktik mantığı, matematiksel bir kesinlikle analiz edilir. Determinizmin şifreleri çözülür.

3. Dış Çember (Özerklik ve Poiesis): Ancak çekirdek ve orta çember tamamlandıktan, yani dilin determinizmi içselleştirildikten sonra öğrenci dış çembere, yani “yaratıcılık ve anlam üretimi” alanına bırakılır.

Bu modelde kritik olan, aşamaların atlanmamasıdır. Modern eğitim, öğrenciyi doğrudan dış çembere (iletişime) atarak onu merkezsiz ve köksüz bırakmaktadır. Oysa “Ekolojik Tasarım”, köklerin (determinizm) derinleşmesini bekler.

4.5. Sonuç

Bu çalışma boyunca savunduğumuz tez; dil öğretiminde determinizmin bir “kötülük” veya “engel” değil; dilin varoluşsal zemini olduğu gerçeğidir. Yerçekimi, uçmayı zorlaştıran bir engel gibi görünse de, aslında kanatların havayı itmesini ve kuşun uçmasını sağlayan fiziksel yasadır. Yerçekimsiz bir ortamda kuş uçmaz, sadece sürüklenir. Dilin deterministik kuralları, kültürel kodları ve yapısal zorunlulukları da böyledir. Onlar, düşüncenin tutunacağı, iteceği ve üzerinden yükseleceği zemindir.

Yabancı dil öğretimi, öğrenciye “yerçekimsiz bir ortam” (kuralsız, hatasız, saf iletişimsel bir uzay) vaat etmeyi bırakmalıdır. Bu, pedagojik bir yalandır. Bunun yerine, öğrenciye o dilin yerçekimi yasalarını, atmosfer basıncını ve rüzgar yönlerini öğretene; iradesini bu yasalarla uyumlamasını sağlayan bir “kozmetik bilinç” kazandırılmalıdır.

“Ben kimim?” sorusu, ana dilde sorulduğunda cevabı başkadır; yabancı bir dilde sorulduğunda başkadır. Çünkü her dil, yeni bir “Ben” inşa eder. Bu inşa süreci, keyfi bir “kendin yap” (DIY) projesi değil, dilin mimari planına sadakat gerektiren disiplinli bir şantiye sürecidir. *Bildung*’a ulaşmak, *Gönül*’e dokunmak veya sentaksın labirentinden çıkmak... Hepsi, önce o dilin karşısında “diz çökmeyi” (humility), sonra onunla “bir olmayı” (union) ve en sonunda onun içinde “özgürleşmeyi” (liberation) gerektirir.

Son söz olarak; 21. yüzyılın dil eğitimi, “hızlı tüketim” (McEducation) mantığından sıyrılıp, dilin ontolojisine saygı duyan bu derinlikli duruşa geri dönmelidir. Çünkü bir lisanı öğrenmek, sadece yeni kelimelerle konuşmak değil; evrenin o dildeki deterministik yankısını duymak ve o yankıya kendi sesini katabilmektir. Gerçek çok dillilik (multilingualism), farklı dillerde sipariş verebilmek değil; farklı dillerin deterministik gerçekliklerinde, parçalanmadan “var olabilmektir” (bkz. ‘translanguaging’ ve dönüştürücü pedagoji; Wei, 2022).

KAYNAKÇA

- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Cho, J., & Yi, Y. (2020). Math instruction is not universal: Language-specific pedagogical knowledge in Korean-English Two-Way Immersion programs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Čutura, I. (2013). Linguistic determinism and the understanding of literary works. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 119–130.
- Çavuşoğlu, D., & Kartal, O. Y. (2020). Kendi hızında öğrenen olmak: Yavaş okul ve temelleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 787–808. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.754325>
- Çavuşoğlu, D., Kıncal, R. Y., & Kartal, O. Y. (2023). Systematic review of research conducted on the techno-pedagogical content knowledge of English teachers. *Journal of Family, Counseling and Education*, 8(2), 170–192. <https://doi.org/10.32568/jfce.1269034>
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *The new way of the world: On neoliberal society*. Verso Books.
- Elmes, D. (2013). The relationship between language and culture. *National Institute of Fitness and Sports in Kanoya International Exchange and Language Education Center*, 46, 11–18.
- Friesen, N. (2020). ‘Education as a Geisteswissenschaft’: An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Fuchs, T. (2022). Self-realization and resonance: A new perspective on the quality of life. *Topoi*. <https://doi.org/10.1007/s11245-022-09813-1>
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27(3), 391–404.
- Hartley, D. (1995). The ‘McDonaldization’ of higher education: Food for thought? *Oxford Review of Education*, 21(4), 409–423.
- Hideo, H. (2013). Dialogicality and the construction of self in Japanese language education. *Journal of Management*, 4, 173–185.
- Hill, J. H., & Mannheim, B. (1992). Language and world view. *Annual Review of Anthropology*, 21, 381–406.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2004). Language proficiency and motion events in Basque and English. In *From a satellite-framed to a verb-framed pattern* (pp. 1–18).
- Johnson, M. (2023). Embodied cognitive science and the study of language. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471>
- Kartal, O. Y., & Yavuz Kartal, M. (2025). A futures study on the epistemological assumptions of an artificial intelligence-based English language curriculum. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 10(2), 1–13. <https://doi.org/10.64753/jcasc.v10i2.1963>

- Kartal, O. Y., Yazgan, A. D., & Avcı, E. (2018). An investigation into the relationship between adults' levels of education-related epistemic freedom and epistemic violence. *International Education Studies*, 11(10), 96-106. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n10p96>
- Kemmerer, D. (2012). The cross-linguistic prevalence of SOV and SVO word orders reflects the sequential and hierarchical representation of action in Broca's area. *Language and Linguistics Compass*, 6(1), 50-66.
- Knudsen, K. N. (2017). From mimesis to poesis: Performing metacommunication in the classroom. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 11(2), 48-63.
- Kostoulas, A., & Stelma, J. (2016). Communicative criticality and savoir se reconnaître: Emerging new competencies of criticality and intercultural communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 1-17.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Lawrence Erlbaum.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2021). Complex dynamic systems theory. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 52-66). Routledge.
- Lucy, J. A. (2003). Linguistic relativity. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 265-288). Blackwell Publishing.
- Matsuo, C. (2014). A dialogic critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence model: Proposal for a dialogic pedagogy. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities*, 46(3), 3-22.
- Mignolo, W. D. (2000). The protection of endangered languages and the reconstruction of lost knowledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Ritzer, G. (2000). The velvet cage of educational con-pro-sumption. *The McDonaldization of Society*.
- Steyn, J. C. A. (2013). The Sapir-Whorf hypothesis and the conceptualisation of the 'Spirit' in the traditional Xhosa cosmology vs. English exegesis. *Tydskrif vir Letterkunde*, 50(2), 1-14.
- Susnjak, T. (2023). ChatGPT: The end of online exam integrity? Preprints.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (Vol. 3, pp. 57-149). Cambridge University Press.
- Temelli, D., & Kartal, O. Y. (2025). Yapay zeka destekli eğitim programlarında iletişim iklimi ve öğretimin dönüşümü. S. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimlerinde güncel yaklaşımlar içinde* (s. 5-28). Platanus Publishing.

- Tudor, I. (2003). Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, 31(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00070-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00070-2)
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Wei, L. (2022). Transformative pedagogy for inclusion and social justice through translanguaging, co-learning and transpositioning. *Review of Education*.
- Whorf, B. L. (1940). Science and linguistics. *Technology Review*, 42(6), 229-231, 247-248.
- Yavuz Kartal, M., & Kartal, O. Y. (2024). Dil öğretiminde birlikte yapılandırıcılık: Sosyokültürel bir perspektif. K. D. Tankız (Ed.), *Eğitim programları ve öğretim alanında uluslararası araştırmalar I içinde* (s. X-Y). Eğitim Yayınevi.
- Yazıcı, T., & Kartal, O. Y. (2020). Epistemik merakın eğitimdeki rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 570-589. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.738875>
- Yazıcı, T., & Kartal, O. Y. (2020). Öğretmen epistemolojisi. O. Y. Kartal (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine eleştirel bir bakış içinde* (s. 89-110).
- Zahra, T. (2011). Beyond ethnolinguistic determinism: Diverse approaches to nationalism in Habsburg Austrian schools. *East Central Europe*, 38, 143-169.
- Zembylas, M. (2018). Unlearning emotional imperialism in education: Political, theoretical and pedagogical implications. *Pedagogy, Culture & Society*.



ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME ALGILARININ İNCELENMESİ

“ ”

Mesut ERDEN ¹

Ahmet KAYA ²

1 Mesut ERDEN, MEB’de Öğretmen, Okul Müdürü, Büyükyapalak Şehit Mahmut Çifci İlkokulu, Elbistan / Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-1911>
2 Prof. Dr. Ahmet KAYA, Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-9178>

1. GİRİŞ¹

1.1. Örgütsel Sosyalleşme

Kişi doğumdan ölüme uzanan sosyal tutumları, davranış modellerini ve bilişsel biçimlerini öğrendiği ve bu öğrenme yoluyla sosyal olarak içinde bulunduğu topluma ayak uydurma sürecine sosyalleşme denir (Arslantürk ve Amman, 2000: 171-172). Sosyalleşme, esasında bir öğrenme olayıdır (Balcı, 2000:5). Örgütsel çevrede sosyalleşme ise örgütün işleyişini (avantajlar, kurallar, ödeme sistemi vb.), yeni çalışanın çalışma grubunda nasıl eylemde bulunacağını ifade eder (Fisher, 1986). İşe yeni alınan bireyin bu bilgileri sosyalleşme süreci ile öğrenmesi mümkündür.

1.2. Örgütsel Sosyalleşmenin Amacı

Kurum içerisinde sosyalleşmenin gayesi, örgütsel alanın farklı alanları hakkında, başarı davranışı kapsamı, kişiler, örgütün tarihi, örgütün dili ve örgütsel hedef ve normlar hakkında öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kristof, 1996:404). Yeni başlayanlar örgütsel sosyalleşme süresince öğrenilen alanlardaki farklı içerikleri inceler ve tanımlar. Örgütsel sosyalleşmenin kendi içerisinde fark yaratan gayelerden diğeri de kuruma güven ve uyumu etkin sağlamaktır. Bu üç basamakta olur; ilki, yeni katılana daha çok süre ayırarak onun etkili başarısı ve çabuk algılaması anlamında istekler oluşturmaktır.

1.3. Örgütsel Sosyalleşmenin Özellikleri

Örgütsel sosyalleşmenin öne çıkan beş temel özelliği vardır (Feldman ve Arnold, 1983:79):

1. Tutum, değer ve davranışların değişimi
2. Sosyalleşmenin sürekliliği
3. Yeni mesleğe, meslek grubuna ve örgütsel davranışlara uyum
4. Yeni çalışanlar ile yöneticiler arasında karşılıklı etkileşim
5. Sosyalleşme de ilk döneminin değerlendirilmesi

1.4. Örgütsel Sosyalleşme Süreçleri

Örgütsel sosyalleşme süreci, rol alma, yeni iş görenin uyumu, çalışan tutum ve davranışları ve yeni iş görenin kimliğinin biçimlenmesi gibi bir süreçten geçer (Bullis, 1993:10).

1 Bu kitap bölümü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü'nde, Mesut ERDEN'in Prof. Dr. Ahmet KAYA danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Algılarının İncelenmesi" başlıklı ve 2022'de tamamladığı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

1.5. Örgütsel Sosyalleşme Taktikleri

Sosyalleşme taktikleri, yeni çalışanların bilgileri anlamalarına yardımcı olmak için örgüt tarafından kullanılır (Jones, 1986: 263). Bu taktikler;

- i) Bireysele Karşı Kolektif
- ii) İnformale Karşı Formal
- iii) Tesadüfiye Karşı Ardışık
- iv) Değişkene Karşı Sabit

1.6. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Sosyalleşmesi

Genel olarak öğretmenlerin sosyalleşmesi, öğretmenlerde meydana gelen her türlü farklılığı ifade etmektedir. Dar anlamda, meslekte yeni olan öğretmenin okuldaki mesai arkadaşları ve yöneticileri ile iletişimi sonucunda sağladığı uyum, değerler ve tutumlar (Güçlü, 1996:59) ve uygulama için ilkeleri öğrenme, tanıma ve kültürleştirmesidir. Kısaca ifade edilirse öğretmenin görev aldığı kuruma uyum sağlamasıdır (Çelik, 1998:192).

1.7.Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Stratejileri

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurum için de ve çevresindeki adaptasyonu; sınıf içerisindeki hâkimiyeti, ders araç gereçlerin eksikliği, okul paydaşların ilgisizliği kırtasiye evrak işlerin yoğunluğu ile uğraşmak durumunda kaldıkları için bu durum sosyalleşme aşamasını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Güçlü, 1996, s. 56). Eğitim kadrosuna giren bir öğretmen “stajyer öğretmen” olarak kabul edilmektedir. Bir yıl süren aday öğretmenlik süresinde temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim programlarından geçirilmektedir (Tebliğler dergisi, sayı: 2423).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyi, cinsiyet, medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte, okulun türü, öğretmen sayısı, mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Ancak kitap bölümü aşağıdaki değişkenlerin analizleri sınırlandırılmıştır.

1.8. Araştırmanın Amacı, Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu çalışmada öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeylerinin tespiti ile birlikte çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen genel amaç etrafında alt amaçlar oluşturulmuş ve aşağıda değişken sırasına göre belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullardaki kurum içerisinde örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları cinsiyet kriterlerine göre anlamlı bir düzeyde değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları medeni durum kriterine göre anlamlı bir değişkenlik göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okullardaki kurum içerisinde örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeyleri yaş kriterine göre anlamlı bir değişkenlik göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir değişkenlik göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye algılarına ilişkin mesleki kıdem kriterine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Okullardaki örgütsel sosyalleşmeye yönelik öğretmen algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bu algının farklı kriterlere göre anlamlı bir değişkenin oluşturup oluşturmadığının tespiti bu araştırmanın genel amacıdır. Araştırmanın modeli belirtilen amaç çerçevesinde yöntem olarak tarama modelinin ve nicel araştırma yöntemidir.. Tarama modeli; “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2017, s. 184) denir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Öğretmenlerin okullarda örgütsel sosyalleşmeye yönelik algılarının ne düzeyde olduğunu belirleyerek araştırmacı tarafından belirlenen değişkenler kapsamında bu düzeyi inceleme amacı taşıyan bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Kahramanmaraş ilinin Onikişubat, Dulkadiroğlu ve Elbistan ilçelerinde görev yapmaktadır. Evren büyüklüğünün tespit edilebilmesi amacıyla Onikişubat M.E.M, Dulkadiroğlu M.E.M.ve Elbistan Milli Eğitim Müdürlüğü internet siteleri ziyaret edilerek kaç öğretmenin çalışmakta olduğu hesaplanmıştır. Buna göre evrenin 11.418 öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir. Evren büyüklüğü dikkate alınarak %95 güvenilirlik düzeyinde (%5 hata payı ile)

evreni temsil edebilecek, evrene genelleme yapılabilecek örneklemin 372 öğretmenden oluşabileceği hesaplanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Uygun örnekleme yöntemi ile okullarda öğretmenlere online olarak gönderilen ölçek/anket formlarından 567 adet dönüş sağlanmıştır. 567 örneklem büyüklüğünün yapılan hesaplama doğrultusunda yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan 567 öğretmenin demografik bilgileri Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişken Bilgileri

Kategoriler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	202	35,6
	Erkek	364	64,2
	Boş	1	0,2
	Toplam	567	100,0
Medeni Durum	Evli	435	76,7
	Bekâr	130	22,9
	Boş	2	0,4
	Toplam	567	100,0
Yaş	30 yaş aşağısı	137	24,1
	31-40 yaş	306	54,0
	41 yaş ve üzeri	120	21,2
	Boş	4	0,7
	Toplam	567	100,0
Mezuniyet	Önlisans	12	2,1
	Lisans	487	85,9
	Lisansüstü	63	11,1
	Boş	5	0,9
	Toplam	567	100,0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	473	83,4
	Diğer	92	16,2
	Boş	2	0,4
	Toplam	567	100,0
Okul türü	İlkokul	229	40,4
	Ortaokul	215	37,9
	Lise	107	18,9
	Boş	16	2,8
	Toplam	567	100,0
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	77	13,5
	11-20	174	30,7
	21-30	124	21,9
	31 ve üstü	187	33,0
	Boş	5	0,9
	Toplam	567	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	119	21,0
	6-10 yıl	118	20,8
	11-19 yıl	243	42,9
	20 yıl üzeri	69	12,1
	Boş	18	3,2
	Toplam	567	100,0

Tablo 2.1’de yer alan demografik değişkenlere ait frekans ve yüzdelik bilgilerine göre araştırmaya katılan 567 öğretmenin 202’si (%35,6) kadın; 130’u (%22,9) erkektir. Yaş değişkenine göre 567 öğretmenin 137’si (%24,1) 30 yaş altında; 306’sı (%54,0) 31-40 yaş arasında; 120’si (%21,2) 41 yaş ve üzerindedir. Mezuniyet değişkeni dikkate alındığında öğretmenlerin 12’si (%2,1) ön lisans mezunu; 487’si (%85,9) lisans mezunu ve 63’ü (%11,1) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeni ele alındığında eğitim fakültesinden mezun olan 473 (%83,4) öğretmen; diğer fakültelerden mezun olan 92 (%16,2) öğretmen olduğu görülmektedir. Okul türüne göre 229 (%40,4) öğretmen ilkokulda; 215 (%37,9) öğretmen ortaokulda; 107 öğretmen (%18,9) lisede çalışmaktadır. 16 öğretmen (%2,8) ise bu soruyu cevaplamamıştır. Araştırmaya katılan 77 (%13,5) öğretmenin çalıştığı okulda 1-10 arasında; 174 (%30,7) öğretmenin çalıştığı okulda 11-20 arasında; 124 (%21,9) öğretmenin çalıştığı okulda 21-30 arasında; 187 (%33,0) öğretmenin çalıştığı okulda 31 ve üstünde öğretmen çalışmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre 567 öğretmenin 119’u (%21,0) 0-5 yıl; 118’i (%20,8) 6-10 yıl; 243’ü (%42,9) 11-19 yıl; 69’u (%12,1) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu soruyu 18 (%3,2) öğretmen boş bırakmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Okullarda örgütsel sosyalleşmeye ilişkin öğretmenlerin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve belirlenen demografik değişkenler doğrultusunda analizler gerçekleştirmek amacıyla katılımcılara anket ve ölçek bölümlerinden oluşan iki adet form verilmiştir. Formun anket kısmında demografik bilgiler edinmeyi amaçlayan cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, mezun olunan fakülte türü, çalışılan okul türü, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve mesleki kıdem soruları yer alırken; ölçek kısmında araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel öğrenmeye yönelik önermeler yer almaktadır.

Formun ölçek bölümünde Özkan (2004) tarafından tez çalışmasında geliştirilmiş olan ölçek yer almaktadır. Özkan (2004) ölçeğin kullanımı konusunda e-mail ile izin vermiştir. Ölçek hakkında bilgileri içeren Tablo 2.2 aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği (Özkan, 2004) Hakkında Bilgiler

Ölçek	Boyut	Madde Numaraları	Madde Sayısı
	Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	1-6	6
Örgütsel Sosyalleşme	Görevde Uzmanlaşma Boyutu	7-11	5
	Sosyal Bütünleşme	12-17	6
	Rol Açıklığı Sağlama	18-23	6

Ölçekte 4 boyut ve 23 madde bulunmakta ve ölçek 5'li Likert tipinden oluşmaktadır.

- (1) Hiç Katılmıyorum;
- (2) Az Katılıyorum;
- (3) Orta Düzeyde Katılıyorum;
- (4) Katılıyorum ve

(5) Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 23 madde yer almasından dolayı ölçekten alınan en düşük frekans 23; en yüksek puan ise 115'tir. Ölçekten alınan yüksek puan örgütsel sosyalleşme düzeyinin yüksek olduğunu; alınan düşük puan örgütsel sosyalleşme düzeyinin az olduğunu göstermektedir. Bu durum alt boyutları da kapsamaktadır. Ancak ölçeğin 5'li Likert yapısından dolayı sadece düşük ya da yüksek demek yerine 5'li Likert yapısından faydalanılarak ve $(5-1=4; 4/5=0,80)$ hesaplaması ile aralıklar arasında 0,80 puan olduğu belirlenmiştir. Buna göre;

- (1) 1,00-1,79 aralığı *Çok düşük*,
- (2) 1,80-2,59 aralığı *Düşük*,
- (3) 2,60-3,39 aralığı *Orta*,
- (4) 3,40-4,19 aralığı *Yüksek*,
- (5) 4,20-5,00 aralığı *Çok yüksek* olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Özkan (2004)'e göre yapılmış olup faktör yükleri incelenerek gerekli olan geçerlik ve güvenirlik düzeyinde değerlerin olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki verilere ait güvenirlik analizleri sonuçlarına göre ise ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan değerler Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Bu çalışmada hesaplanan alpha değerleri
Örgütsel Sosyalleşme	Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	0,93
	Görevde Uzmanlaşma Boyutu	0,91
	Sosyal Bütünleşme	0,91
	Rol Açıklığı Sağlama	0,90
	Ölçek Geneli	0,96

Ölçeğe ilişkin yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ortaya çıkan Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde genel olarak değerlerin 0,70 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin yeterli güvenirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

2.4. Veri Analiz Yöntemi

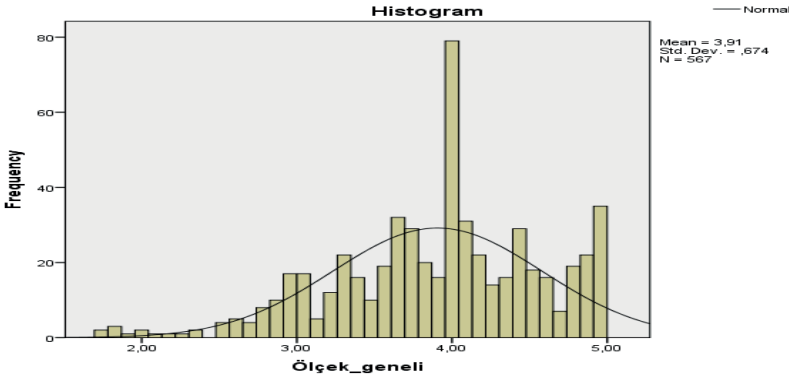
Okul kurumlarındaki örgütsel sosyalleşmeye yönelik öğretmen algılarının düzeylerini belirleme ve bazı demografik değişkenlerle birlikte fark analizlerini gerçekleştirme amacı taşıyan bu çalışmada analizler kapsamında SPSS 22.0 programından faydalanılmıştır. Öğretmenlerin anket ve ölçek formuna verdikleri yanıtlara frekans alma, yüzdelik hesaplama, standart sapma hesaplama ve aritmetik ortalama gibi betimleyici istatistik analizler uygulanmıştır. Sonuçlar değişken sırasına paralel olarak araştırmanın alt amaçları sırasına göre sıralanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanacak analiz yönteminin parametrik ya da parametrik olmayan alanlardan hangisinin seçileceğinin belirlenmesi amacıyla normallik varsayımları test edilmiştir. Bu sebeple öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile bu değerlerin standart hataları hesaplanarak kontrol edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

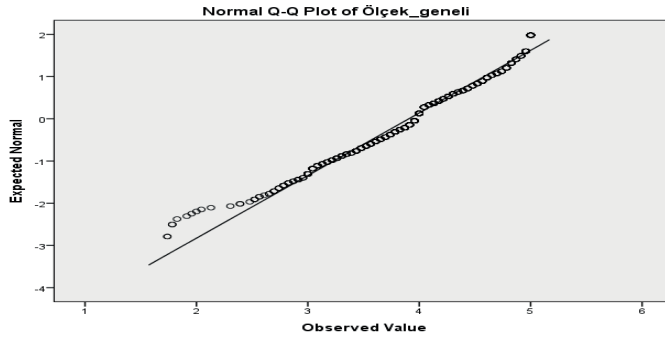
Tablo 2.4. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği'nin ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum	-0,63	0,10	0,15	0,20
Görevde Uzmanlaşma Boyutu	-0,49	0,10	0,12	0,20
Sosyal Bütünleşme	-0,72	0,10	0,85	0,20
Rol Açıklığı Sağlama	-0,46	0,10	0,07	0,20
Ölçek Geneli	-0,50	0,10	0,18	0,20

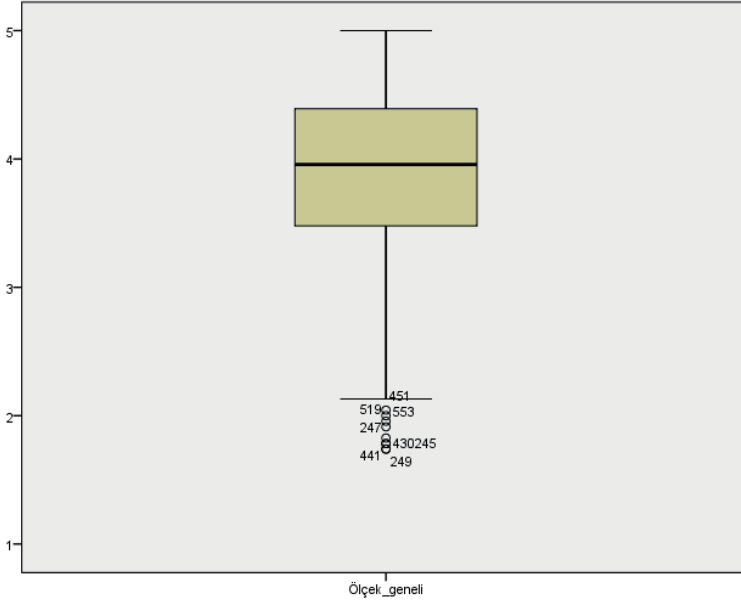
Tablo 2.4'te yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin Can (2017) ile Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2018) tarafından belirtildiği gibi ± 1 arasında olduğu görülmektedir. Bu varsayıma ek olarak Can (2017) çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatasına bölünmesi sonucunda ortaya çıkan değer $\pm 1,5$ aralığında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan çarpıklık/standart hata ve basıklık/standart hata hesaplamalarına göre ortaya çıkan sonucun $\pm 1,5$ arasında olmadığı görülmüştür. Normallik testlerinden olan Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk Testleri sonuçlarının p değerlerinin incelenmesi sonucunda değerlerin 0,00 olduğu görülmüştür. Bu değer $0,05$ 'ten küçük olması normal dağılımın olmadığına göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can, 2017; Büyüköztürk vd., 2018). Bir diğer normallik varsayımı olan grafiklerin incelenmesinde Histogram, Normal Q-Q Plot Grafiği ve Kutu Grafiği incelenmiş olup görselleri şekillerle gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Histogram Grafiği



Şekil 2.2. Q-Q Plot Grafiği



Şekil 2.3. Kutu Grafiği

Şekil 2.1, Şekil 2.2 ve Şekil 2.3’de yer alan grafikler incelendiğinde Histogram grafiğinde sola çarpık bir dağılımın söz konusu olduğu gözlenmektedir. Kutu grafiğinde uç değerlerin yer aldığı ve Q-Q Plot grafiğinde normallik eğrisinden sapmaların olduğu gözlenmiştir. Kontrol edilen normallik varsayımları sonucunda verilerin normal dağılım sergilemediğine karar verilmiştir. Bu sebeple çalışmada yapılacak olan fark analizlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir. Parametrik olmayan analiz yöntemlerinde iki gruplu değişkenler için Mann-Whitney U testi; ikiden fazla gruplu değişkenlerde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testinde tespit edilen anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bulgularda mezuniyet, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Dolayısıyla onların dışında anlamlı fark çıkan değişkenler analiz edilip yorumlanmıştır.

3.1.Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sh	%95 Güven Aralığı		Düzye
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Amaç Değerlere Uyum	567	3,96	0,78	0,03	3,89	4,02	Yüksek
Görevde Uzmanlaşma	567	3,97	0,72	0,03	3,91	4,02	Yüksek
Sosyal Bütünleşme	567	3,91	0,75	0,03	3,84	3,97	Yüksek
Rol Açıklığı	567	3,78	0,81	0,03	3,71	3,84	Yüksek
Ölçek Geneli	567	3,90	0,67	0,02	3,84	3,95	Yüksek

Tablo 3.1’de yer alan sonuçlar incelendiğinde ölçek genelinde %95 güven aralığında 3,84-3,95 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}$ =3,90; Ss=0,67) değerleri ile yüksek düzeyde örgütsel sosyalleşme algı düzeyi olarak belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında da incelemeler yapılmıştır. Buna göre; örgütsel amaçlara ve değerlere uyum boyutunda %95 güven aralığında 3,89-4,02 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}$ =3,96; Ss=0,78); görevde uzmanlaşma boyutunda %95 güven aralığında 3,91-4,02 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}$ =3,97; Ss=0,72); sosyal bütünleşme boyutunda %95 güven aralığında 3,84-3,97 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}$ =3,91; Ss=0,75); rol açıklığı sağlama boyutunda %95 güven aralığında 3,71-3,84 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}$ =3,78; Ss=0,81)değerleri ile öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşme konusunda yüksek düzeyde algıya sahip olduğundan bahsedilebilir. Ölçek maddelerine yönelik yapılan hesaplamaların sonuçları ise Tablo 3.2’de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.2. Ölçek Maddelerine Ait Betimleyici İstatistiksel Bilgiler

Ölçek Maddeleri	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Örgütsel Amaç ve Değerlere Uyum				
1. Okulumun (kurumumun) amaçları aynı zamanda benim amaçlarımdır.	567	3,83	0,95	Yüksek
2. Okulumun (kurumumun) amaçlarını anlıyorum.	567	3,89	0,92	Yüksek
3. Okulum (kurumum) tarafından belirlenen amaçları destekliyorum.	567	3,94	0,91	Yüksek
4. Okulumun (kurumumun) değerlerini temsil eden iyi bir çalışan olmak istiyorum.	567	4,11	0,85	Yüksek
5. Okulum (kurumum) uyum sağladığıma inanıyorum.	567	3,99	0,92	Yüksek
6. Okulumun (kurumumun) iyi bir temsilcisi olduğumu düşünüyorum.	567	4,03	0,88	Yüksek
Görevde Uzmanlaşma Boyutu				
7. Mesleğimle ilgili ipuçlarını tam olarak öğrendim.	567	3,91	0,83	Yüksek
8. Mesleğimin gerektirdiği tüm görevleri anlıyorum.	567	4,03	0,81	Yüksek
9. Mesleğimde başarılı olmak için, işimin gerektirdiği beceri ve yeteneklere sahibim.	567	4,08	0,80	Yüksek
10. En etkili ve verimli şekilde mesleğimde nasıl başarılı olabileceğimi öğrendim.	567	4,04	0,81	Yüksek
11. Mesleğimin mevzuat ve prosedürlerini iyi biliyorum.	567	3,81	0,87	Yüksek
Sosyal Bütünleşme				
12. Okulumda (kurumumda) kendimi “takımın bir parçası” gibi hissediyorum.	567	3,87	0,96	Yüksek
13. Okulda (kurumumda) herkes tarafından sevildiğimi düşünüyorum.	567	3,77	0,90	Yüksek
14. Okuldaki (kurumumdaki) iş arkadaşlarımla katıldığım sosyal etkinliklere ben de katılırım.	567	3,95	0,88	Yüksek
15. Okulda (kurumda) işbirliği ortamının oluşması için çaba gösteririm.	567	4,07	0,84	Yüksek
16. İş arkadaşlarıma güvenirim.	567	3,88	0,87	Yüksek
17. Okuldaki (kurumdaki) meslektaşlarımı, arkadaşım olarak değerlendiririm.	567	3,93	0,89	Yüksek
Rol Açıklığı Sağlama				
18. Kendimi okulumla (kurumumla) bütünleşmiş hissediyorum.	567	3,79	1,00	Yüksek
19. Mevcut okul (kurum) yönetimine güveniyorum.	567	3,78	1,08	Yüksek
20. Mevcut denetim mekanizmasını mesleki gelişimim için faydalı buluyorum.	567	3,51	1,13	Yüksek
21. Okulda (kurumumda) yeteneklerime uygun görevler verildiğini düşünüyorum.	567	3,74	0,98	Yüksek
22. Okulda (kurumumda) benden beklenen davranışların neler olduğunu iyi biliyorum.	567	3,96	0,87	Yüksek
23. Okulda (kurumumda) ortaya çıkan belirsiz durumlarla nasıl başa çıkacağımı biliyorum.	567	3,91	0,84	Yüksek
Ölçek Geneli	567	3,90	0,67	Yüksek

Tablo 3.2’de yer alan ölçek maddelerine ve ölçeğin geneline ait değerlere bakıldığında öğretmenlerin tüm ölçek maddelerinde yer alan ifadelerle karşı yüksek düzeyde algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değerine sahip olan ifadenin “Okulumun (kurumumun) değerlerini temsil eden iyi bir çalışan olmak istiyorum.” maddesinin olduğu görülmüştür ($\bar{X}=4,11$; $Ss=0,84$). En düşük ortalama değere sahip olan ifade ise “Mevcut denetim mekanizmasını mesleki gelişimim için faydalı buluyorum.” maddesidir ($\bar{X}=3,51$; $Ss=1,13$).

Ölçekte yer alan tüm maddelere ait betimleyici istatistiksel bilgilerden sonra öğretmenlerin ifadelerle dair 1-5 arasındaki aralıklara göre işaretleme dağılımlarını gösteren pasta grafikleri aşağıda şekillerle gösterilmiştir.

3.2. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.3. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Amaç ve Değerlere Uyum	Kadın	202	3,94	0,75	274,95	55539,00	35036,00	0,35
	Erkek	364	3,97	0,80	288,25	104922,00		
Görevde	Kadın	202	3,92	0,74	273,46	55238,50	34735,50	0,27
Uzmanlaşma	Erkek	364	3,99	0,70	289,07	105222,50		
Sosyal	Kadın	202	3,84	0,72	265,33	53597,00	33094,00	0,04*
Bütünleşme	Erkek	364	3,94	0,76	293,58	106864,00		
Rol	Kadın	202	3,73	0,80	270,54	54649,00	34146,00	0,15
Açıklığı	Erkek	364	3,80	0,81	290,69	105812,00		
Ölçek	Kadın	202	3,85	0,64	266,48	53828,50	33325,50	0,06
Geneli	Erkek	364	3,92	0,68	292,95	106632,50		

* $p < 0,05$

Tablo 3.3’de yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=33325,50$; $p>0,05$). Alt boyutlarda yapılan analiz sonuçlarına göre örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda ($U=35036,00$; $p>0,05$); görevde uzmanlaşma boyutunda ($U=33094,00$; $p>0,05$); rol açıklığı sağlama boyutunda ($U=34146,00$; $p>0,05$) değerlerine göre ölçek genelinde olduğu gibi anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Ancak sosyal bütünleşme alt boyutunda

($U=33094,00$; $p<0,05$) değerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu anlayabilmek amacıyla grupların ortanca değerlerine bakılmıştır (Can, 2017). Buna göre; farkın erkek öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları sosyal bütünleşme boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı bir düzeyde daha fazladır denebilir.

3.3. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları medeni durum kriterine göre anlamlı bir değişken göstermekte midir?

Tablo 3.4. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>P</i>
Amaç ve	Evli	435	4,00	0,77	293,44	127644,50	23735,50	0,00**
Değerlere Uyum	Bekâr	130	3,80	0,79	248,08	32250,50		
Görevde	Evli	435	4,04	0,68	299,07	130095,50	21284,50	0,00**
Uzmanlaşma	Bekâr	130	3,72	0,79	229,23	29799,50		
Sosyal	Evli	435	3,95	0,73	295,03	128336,00	23044,00	0,00**
Bütünleşme	Bekâr	130	3,74	0,78	242,76	31559,00		
Rol	Evli	435	3,82	0,81	293,22	127552,50	23827,50	0,00**
Açıklığı	Bekâr	130	3,63	0,77	248,79	32342,50		
Ölçek	Evli	435	3,95	0,66	296,39	128930,00	22450,50	0,00**
Geneli	Bekâr	130	3,72	0,67	238,19	30965,00		

** $p<0,01$

Tablo 3.4'te yer alan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=22450,50$; $p<0,01$). Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda ($U=23735,50$; $p<0,01$); görevde uzmanlaşma boyutunda ($U=21284,50$; $p<0,01$); sosyal bütünleşme boyutunda ($U=23044,00$; $p<0,01$) ve rol açıklığı sağlama boyutunda ($U=23827,50$; $p<0,01$) da ölçek genelinde olduğu gibi anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeninin gruplarının (evli ve bekâr) ortancaları incelendiğinde ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda evli grubunun ortancasının bekâr grubunun ortancasına göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla ortaya çıkan anlamlı farklılıkların ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda evli öğretmenlerin

lehine olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile medeni durum kriteri arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farka göre evli olanlar bekârlara göre daha fazla sosyalleşme algısına sahiptir yorumunu yapmak mümkündür.

3.4. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları yaş kriterine göre anlamlı bir değişkenlik göstermekte midir?

Tablo 3.5. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	<i>p</i>	Fark
Amaç ve Değerlere Uyum	1.30 ve altı	137	3,79	0,81	247,08	2	10,31	0,00**	1-3
	2.31-40 yaş	306	3,97	0,80	286,60				
	3.41 yaş üstü	120	4,11	0,68	310,14				
Görevde Uzmanlaşma	1.30 ve altı	137	3,76	0,73	235,86	2	23,57	0,00**	1-2
	2.31-40 yaş	306	3,98	0,72	282,42				1-3
	3.41 yaş üstü	120	4,20	0,62	333,60				2-3
Sosyal Bütünleşme	1.30 ve altı	137	3,77	0,73	245,39	2	12,12	0,00**	1-2
	2.31-40 yaş	306	3,92	0,76	285,52				1-3
	3.41 yaş üstü	120	4,04	0,70	314,82				
Rol Açıklığı	1.30 ve altı	137	3,62	0,80	248,09	2	8,06	0,01*	1-2
	2.31-40 yaş	306	3,82	0,82	291,23				1-3
	3.41 yaş üstü	120	3,87	0,76	297,18				
Ölçek Geneli	1.30 ve altı	137	3,73	0,66	239,08	2	15,92	0,00**	1-2
	2.31-40 yaş	306	3,92	0,69	286,84				1-3
	3.41 yaş üstü	120	4,05	0,60	318,66				

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 3.5'te bulunan bilgiler öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye yönelik algı seviyelerinin yaş farklılığına göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre ölçek genelinde [$\chi^2_{(2)}=15,92$; $p < 0,01$] değerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu farkın hangi ikili olan gruplardan çıktığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda

anlamli farkin 30 yaş ve altı-31-40 yaş ikili grubu ile 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farktan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 30 yaş ve altı-31-40 yaş ikili grubu arasındaki farkın 31-40 yaş grubunun lehine olduğu görölmektedir. Buna göre 31-40 yaş arasında olan öğretmenler 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sosyalleşme algısına sahiptir denebilir. 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farkın ise 41 yaş üzeri grubunun lehine olduğu görölmüştür. 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 30 yaş ve altı olan öğretmenlere yönelik örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının anlamli bir şekilde daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre tüm alt boyutlarda $p = 0,05$ ve $p = 0,01$ düzeyine göre anlamli farklılıklar bulunmaktadır. Sırasıyla incelemeler yapıldığında örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda ortaya çıkan anlamli farklılığın [$\chi^2_{(2)}=10,31; p<0,01$] hangi ikili gruplardan kaynaklı olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi sonuçlarına göre 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu sonucuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu fark 41 yaş üstü grubunun lehinedir.

Görevde uzmanlaşma boyutunda ortaya çıkan anlamli farklılığın [$\chi^2_{(2)}=23,57; p<0,01$] hangi ikili gruplardan kaynaklı olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi sonuçlarına göre 30 yaş ve altı – 31-40 yaş; 30 yaş ve altı- 41 yaş üzeri; 31-40 yaş – 41 yaş ve üzeri ikili gruplarından kaynaklı olduğu görölmüştür. Sıra ortalamalarına bakıldığında 30 yaş ve altı – 31-40 yaş ikili grubunda anlamli farklılık 31-40 yaş grubunun; 30 yaş ve altı- 41 yaş üzeri ikili grubunda anlamli farklılık 41 yaş üzeri grubunun; 31-40 yaş – 41 yaş ve üzeri ikili grubunda ise anlamli farklılığın 41 yaş ve üzeri grubunun lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının görevde uzmanlaşma boyutunda yaşın ilerlemesiyle birlikte algıların da arttığı söylenebilir.

Sosyal bütünleşme boyutunda ortaya çıkan anlamli farklılığın [$\chi^2_{(2)}=12,12; p<0,01$] hangi ikili gruplardan kaynaklı olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi sonuçlarına göre 30 yaş ve altı-31-40 yaş ikili grubu ile 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farktan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 30 yaş ve altı-31-40 yaş ikili grubu arasındaki farkın 31-40 yaş grubunun lehine olduğu görölmektedir. Buna göre 31-40 yaş arasında olan öğretmenler 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşmenin sosyal bütünleşme boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahiptir denebilir. 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farkın ise 41 yaş üzeri grubunun lehine olduğu görölmüştür. 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşmenin sosyal bütünleşme boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahiptir denebilir.

Rol açıklığı sağlama boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın [$\chi^2_{(2)}=8,06$; $p<0,05$] hangi ikili gruplardan kaynaklı olduğunu tespit etmek için yapılan. Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi sonuçlarına göre 30 yaş ve altı-31-40 yaş ikili grubu ile 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farktan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 30 yaş ve altı - 31-40 yaş ikili grubu arasındaki farkın 31-40 yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir. Buna göre 31-40 yaş arasında olan öğretmenler 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşmenin rol açıklığı sağlama boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahiptir denebilir. 30 yaş ve altı-41 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farkın ise 41 yaş üzeri grubunun lehine olduğu görülmüştür. 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşmenin rol açıklığı sağlama boyutunda daha yüksek algı düzeyine sahiptir denebilir.

3.5. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.6. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Fakülte Türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Amaç ve	Eğitim	473	3,93	0,79	276,79	130920,50	18819,50	0,03*
Değerlere Uyum	Diğer	92	4,12	0,70	314,94	28974,50		
Görevde	Eğitim	473	3,96	0,72	282,05	133407,50	21306,50	0,75
Uzmanlaşma	Diğer	92	4,01	0,68	287,91	26487,50		
Sosyal	Eğitim	473	3,88	0,76	277,03	131037,00	18936,00	0,04*
Bütünleşme	Diğer	92	4,04	0,67	313,67	28858,00		
Rol	Eğitim	473	3,74	0,82	276,41	130741,50	18640,50	0,02*
Açıklığı	Diğer	92	3,94	0,69	316,89	29153,50		
Ölçek	Eğitim	473	3,88	0,68	277,30	131163,00	19062,00	0,06
Geneli	Diğer	92	4,03	0,60	312,30	28732,00		

* $p<0,05$

Tablo 3.6’da yer alan Mann-Whitney U testi bulguları sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları ile fakülte türü farklılığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir değişiklik olmadığı görülmektedir ($U=19062,00$; $p>0,05$). Alt boyutlarda yapılan incelemelere göre örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda ($U=18819,50$; $p<0,05$); sosyal bütünleşme boyutunda ($U=18936,00$; $p<0,05$); rol açıklığı sağlama boyutunda ($U=18640,50$; $p<0,05$) değerlerine göre anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortanca değerleri hesaplanmıştır (Can, 2017). Sonuçlara göre belirtilen alt boyutlarda

ortaya çıkan anlamlı farklılık diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile belirtilen alt boyutlarda öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeyleri eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Görevde uzmanlaşma boyutunda ($U=21306,50$; $p>0,05$) ise grupların ortalama değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır.

3.6. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.7. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Öğretmenlerin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	<i>p</i>	Fark
Amaç ve Değerlere Uyum	1.0-5 yıl	119	3,81	0,75	241,15	3	13,37	0,00**	1-4
	2.6-10 yıl	118	3,92	0,84	266,71				
	3.11-19 yıl	243	3,98	0,79	281,21				
	4.20 ve üzeri	69	4,22	0,61	325,71				
Görevde Uzmanlaşma	1.0-5 yıl	119	3,73	0,75	228,20	3	27,24	0,00**	1-3
	2.6-10 yıl	118	3,88	0,70	254,56				1-4
	3.11-19 yıl	243	4,03	0,72	288,56				
	4.20 ve üzeri	69	4,25	0,57	342,89				
Sosyal Bütünleşme	1.0-5 yıl	119	3,79	0,70	246,04	3	14,45	0,00**	1-4
	2.6-10 yıl	118	3,80	0,80	254,53				2-4
	3.11-19 yıl	243	3,95	0,74	284,27				
	4.20 ve üzeri	69	4,13	0,61	327,32				
Rol Açıklığı	1.0-5 yıl	119	3,63	0,82	246,95	3	10,05	0,01*	1-4
	2.6-10 yıl	118	3,71	0,80	261,89				
	3.11-19 yıl	243	3,83	0,81	283,25				
	4.20 ve üzeri	69	3,98	0,69	316,75				
Ölçek Geneli	1.0-5 yıl	119	3,74	0,64	235,75	3	20,01	0,00**	1-3
	2.6-10 yıl	118	3,82	0,69	257,88				1-4
	3.11-19 yıl	243	3,94	0,68	285,10				2-4
	4.20 ve üzeri	69	4,14	0,52	336,42				

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 3.7’de yer alan bilgiler, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye yönelik algı düzeylerinin çalışılan okuldaki mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre ölçek genelinde [$\chi^2_{(3)}=20,01$; $p<0,01$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu

tespit edilmiştir. Bu farkın hangi ikili olan gruplardan kaynaklandığını tespit etmek gayesiyle Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl - 11-19 yıl ikili grubu, 0-5 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubu ve 6-10 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubu arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farkın ikili gruplardan hangi grubunun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla sıra ortalamaları değerlendirmeye alınmıştır. 0-5 yıl - 11-19 yıl ikili grubunda anlamlı fark 11-19 yıl grubunun; 0-5 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubunda anlamlı fark 20 yıl ve üzeri grubunun; 6-10 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubuna anlamlı fark 20 yıl ve üzeri grubunun lehinedir. Buna göre; mesleki kıdem süresi daha çok olan öğretmenlerin daha az olan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşme algısının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Alt boyutlarda yapılan analiz sonuçlarına göre örgütsel amaç ve normlara uyum boyutunda [$\chi^2_{(3)}=13,37$; $p< 0,01$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi ikili olan gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl- 20 yıl ve üzeri ikili grubunda anlamlı farktan kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Sıra ortalamalarına göre bu fark 20 yıl ve üzeri grubunun lehinedir. Görevde uzmanlaşma alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=27,24$; $p< 0,01$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl - 11-19 yıl ikili grubu ile 0-5 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubunda anlamlı farktan kaynaklı olduğu gözlenmiştir. Sıra ortalamalarına göre bu fark mesleki kıdemin daha yüksek olduğu grubun lehinedir. Örgütsel sosyalleşmenin görevde uzmanlaşma boyutuna göre mesleki kıdem süresi daha çok olan öğretmenlerin daha az olan öğretmenlere kıyasla örgütsel sosyalleşme algısının daha yüksektir.

Sosyal bütünleşme alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=14,45$; $p< 0,01$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi ikili olan gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubu ve 6-10 yıl - 20 yıl ve üzeri ikili grubundan kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Sıra ortalamalarına dikkat edildiğinde bu farkın mesleki kıdemin daha yüksek olduğu grubun lehine olduğu gözlenmiştir. Rol açıklığı sağlama alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=10,05$; $p< 0,05$] değerleri ile anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl- 20 yıl ve üzeri ikili grubundan kaynaklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın 20 yıl ve

üzeri grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Yapılan tüm incelemelere ek olarak mesleki kıdemin arttıkça grup ortalamalarının da arttığı gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin meslekte daha fazla zaman geçirmesine bağlı olarak örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algı düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında elde edilen sonuçlar Kahramanmaraş, Onikişubat, Dulkadiroğlu ve Elbistan da görev yapan öğretmenlerin geneli ile birlikte araştırma bulguları cinsiyet medeni, durum, yaş, mezuniyet, mezun olduğu fakülte, okul türü, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler üzerinde çıkan sonuçlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okullardaki örgütsel sosyalleşme konusunda yüksek düzeyde algıya sahip olduğundan bahsedilebilir. Sosyalleşme sürecinde algı düzeylerinin yüksek olması aynı zamanda örgüt içerisinde olumlu ve pozitif yönde algılara sahip olduğundan bahsedilebilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algıları Cinsiyet Kriterine Göre Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Yapılan konu ile ilgili alan taramalarında (Garip, 2009) ve (Çalışkan, 2009) araştırmalarında cinsiyetin sosyalleşme üzerinde anlamı farklılıkların olmadığını söylemektedirler. Buna karşın sosyal bütünleşme alt boyutunda değerlerine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiş olup (Gencer, 2018) ve (Sezgin vd., 2016) yaptıkları araştırmalara göre de cinsiyet değişkeninin sosyalleşme üzerinde anlamlı seviyede fark olduğu tespit etmişlerdir. Bu farklılığın hangi grup tarafına olduğunu anlayabilmek maksatıyla grupların; değişkenin erkek öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları sosyal algılar ve bütünleşme boyutunda bayan öğretmenlere göre anlamlı bir düzeyde daha fazladır denebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algıları Medeni Durum Kriterine Göre Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda evli öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. (Karapınar, 2015)'e göre evli olan ile evli olmayan öğretmenler arasında evli olanların evli olmayanlara göre sosyalleşme düzeylerinde anlamlı fark olduğunu söylemektedir. Buna karşın (Dönmez, 2016) göre ise anlamı bir düzeyde farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farka göre evli olanlar bekârlara göre daha fazla sosyalleşme algısına sahiptir yorumunu yapmak mümkündür.

4.1.4. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Kavramaları Yaş Kriterine Göre Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Araştırma sonucuna göre 32-41yaş aralığında olan öğretmenler 31 yaş ve altındaki aralıkta olan öğretmenlere göre daha etkin örgütsel sosyalleşme algısına sahip olduğu ifadesi söylenebilir. (Demirci, 2018), (Yıldırım, 2017) araştırmacılara göre sosyalleşmenin yaş kriterine göre anlamlı bir fark gözlemlenmemişlerdir. Buna karşın (Karaer, 2020), (Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2013) araştırmacılara göre ise yaş olarak öğretmenlerin 30 ve üstü yaşların 30 ve altında ki yaş oranına göre sosyalleşme düzeylerinin anlamlı bir sekide sosyalleşme düzeylerinde farklılık olduğunu gözlemlenmiştir. 31 yaş ve altı-42 yaş üzeri ikili grubu arasındaki farkın ise 41 yaş üzeri grubunun tarafına olduğu görülmüştür. 41 yaş ve üzerinde bulunan öğretmenlerin 31 yaş ve altında bulunan öğretmenlere göre örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.5. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algıları Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Sonuçlara göre belirtilen alt boyutlarda ortaya çıkan anlamlı farklılık diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile belirtilen alt boyutlarda öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeyleri eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazladır. (Öğretir, 2013)'e göre ise mezun olduğu fakülte türüne göre gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit etmişlerdir. Buna karşın (Yıldırım, 2017), (Baş ve Coşkun, 2020) araştırmacıların yapmış olduğu araştırmalara göre mezun olunan fakülte türüne göre ise anlamı düzeyde farklılıkların olmadığını gözlemlenmişlerdir. Görevde profesyonelleşme düzeyde ki personellerde ise mezun olduğu fakültelerde mezun olduğu fakülte türüne göre anlamlı düzeyde bir fark gözlemlenmemiştir.

4.1.6. Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algıları Mesleki Kıdem Kriterine Göre Algı Düzeyine İlişkin Sonuçları

Örgütsel sosyalleşmenin görevde uzmanlaşma boyutuna göre mesleki kıdem daha fazla olan öğretmenlerin daha az olan öğretmenlere kıyasla örgütsel sosyalleşme algısının daha yüksektir. (Çalışkan, 2009), (Dönmez, 2016) göre yapmış oldukları çalışmalarında kıdemın sosyalleşme anlamında okul içerisinde ve sosyal gruplarda sosyalleşme düzeylerin arasında anlamı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın (Garip, 2009), (Gencer, 2018) araştırmacılara göre ise mesleki kıdem anlamında sosyalleşme üzerinde anlamlı bir fark olmadığını söylemişlerdir. Analiz sonuçları doğrultusunda anlamlı farkın 0-5 yıl- 20 yıl ve üzeri ikili grubundan kaynaklı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın 20 yıl ve üzeri grubunun lehine olduğu görülmektedir. Yapılan tüm incelemelere ek olarak mesleki kıdemın arttıkça grup ortalamalarının da arttığı gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin meslekte daha fazla zaman geçirmesine bağlı olarak örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür.

4.2. Öneriler

Örgüt içerisinde öğretmenlerin sosyalleşme algı düzeylerinin boyutlarını araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıda belirtmiş olduğum şekilde önerilere yer verilmiştir.

1. Örgüt içerisinde öğretmenlerin sosyalleşme algı düzeylerinin, cinsiyete göre, medeni durum, yaş değişkeni, mesleki kıdem demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu demografik özelliklerindeki farklılıklar tespit edilerek nedenleri ile birlikte bir araştırma yapılarak en alt seviyeye indirilmelidir. Kurum içerisinde öğretmenlerin sosyalleşmeni sağlamak amacıyla kurum kültürünü oluşturarak, okullarda farklı anlamlarda sosyalleşme sağlamak amacıyla; gezi, sinema, oryantasyon gibi benzeri gruplar halinde yapılacak etkinlikler dengeli bir şekilde sosyalleşme sağlanarak bu farklılar giderilmesi sağlanmalıdır.

2. Örgüt içerisinde öğretmenlerin sosyalleşme algı düzeylerinin, cinsiyete göre, medeni durum, yaş değişkeni, mesleki kıdem demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bundan dolayı mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenlerin okul ve kuruma uyumu anlamında tecrübeli öğretmenlerin danışmanlığında rehber öğretmen koordinesinde kurum içerisindeki sosyalleşme algılarının düzeylerini artırması sağlanmalıdır. Aynı zamanda okul idaresinin de işin içine girerek yeni ve kıdemli personellerin sosyalleşmesini sağlamak için grup halinde niteliksel olarak programlar düzenlenmesi ve lider özelliği göstererek sosyalleşmenin sağlanması gerekmektedir.

3. Örgüt içerisinde sosyalleşme algılarının artırılması anlamında öncelikle akademik ve sosyal anlamda gerekli alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Bununun yanı sıra özlük haklarını tam olarak bilinmesini sağlayarak mesleklerinde ilerleme ve ilerisinde ne ile karşı karşıya kalacakları konular hakkında bilgilendirmeler yapılmamıştır. Yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerini daha iyi icra edecekleri ortamların sağlanması gereklidir.

4. Örgüt içerisinde sosyalleşmeyi etkin bir şekilde oluşturulması için öncelikle okul iklimim güçlendiren eylemler ortaya çıkartmak gerekmektedir. Bu eylemleri bireysel olarak değil örgütün tamamını saracak şekilde planlamalar olmalıdır. Okul gezileri, sosyal ve kültürel geziler gibi etkinlikler ile kaynaşma sağlanarak etkin bir sosyalleşme eylemi gerçekleştirilmelidir.

5. Okul içerisinde örgütsel sosyalleşme algısını geliştirmek için öncelikle kurum içinde var olan aksaklıkları tepti etmek, gerekirse anket çalışmaları yaparak sorunların neler olduğunu tespit ederek sıraya koymak ve bu sorunları sarayıyla biz diyerek ortadan kaldırmak gerekmektedir. Takım ruhu ile çalışarak sorunları tek tek birlikte çözüme kavuşturulmalıdır. Olumsuz durumların içerisinde dahi birlikte hareket ederek etkin bir sosyalleşme sağlanmalıdır.

6. Okul Kurumu içerisinde yeni başlayan ve kıdemli öğretmenlere yönelik yapılan rehberlik ve denetim planlaması yapılırken niceliğe değil niteliğe önem verilmesi gerektiğini aynı zamanda bu rehberlik ve denetim işlerine idareden ziyade örgüt içerisindeki tüm personelleri katarak korku psikolojisi ile değil sevgi ve düzen psikolojisi ile hareket edilmesini sağlamak gerekmektedir. Sosyalleşmenin etkin bir şekilde sahiplenerek yapılmasını sağlamak için idare ve personeller arasında ben değil biz duygusunu kazandırmak gerekmektedir.

7. Bu araştırma sonucundaki bulgulardan yola çıkarak erkek öğretmenlerin sosyalleşme algılarının kadın öğretmenlere yüksek olduğu çıkmaktadır. Bu algının kapatılması için kadın öğretmenlere okul içerisinde daha etkin görevler verilerek sosyalleşmesi sağlanmalıdır. Okul içerisinde planlanan sosyal ve kültürler programlarda kadın öğretmenlere koordinatörlük verilerek bunun sağlanması gerekmektedir.

8. Örgüt içerisinde sosyalleşme algılarının yüksek olan kıdemli personellerin tecrübe ve birikimlerinden yararlanılarak gruba yeni katılan öğretmenlere rehberlik amacıyla uyum sağlaması için birlikte hareket etmeleri açısından planlamalar yapılması sağlanmalıdır. Aynı zamanda yeni başlayan ve kıdemi az olan öğretmenleri mesleki ve hizmet içi eğitim çalışmaları verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Arslantürk, Z. ve Amman, T. M. (2000). *Sosyoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Baş, A. ve Coşkun, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 729-749. doi:10.33437/ksusbd.711270
- Bullis, C. (1993). Organizational socialization research: Enabling, constraining, and shifting perspectives. *Communication Monographs*, 60(1), 10–17. doi:10.1080/03637759309376289
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği (Yüksek lisans tezi)*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen öğretmenlerin örgütsel sosyalizasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(14), 191-208.
- Demirci, U. (2018). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisine eğitimin etkisi (Doktora tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Feldman, D. C. ve Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. K. M. Rowland ve G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (Cilt 4, ss. 101-145) içinde. Greenwich, CT: JAI Press.
- Garip, N. E. (2009). Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerine kullanma düzeylerinin incelenmesi: Tekirdağ ili örneği (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gencer, M. (2018). Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veritabanından erişildi. (Tez No. 495714)

- Güçlü, N. (1996). Öğretmen olma süreci: Sosyalleşme. *Eğitim ve Bilim*, 20(99), 55-63.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomer' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- Karaer, E. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karapınar, E. (2015). Örgütsel sosyalleşme içerik boyutlarının, örgütsel bağlılık üzerine etkilerini incelemeye yönelik bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri üzerine yordamsal bir analiz. *İlköğretim Online*, 12(4), 1041-1055. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8583/106607> adresinden erişildi.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49.
- Öğretir, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özkan, Y. (2004). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinin görevlerine ilişkin algıları: Ordu ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Demirel, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269. doi:10.17240/ai-buefd.2016.16.1-5000182920
- Yıldırım, Ç. (2017). Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



GÜNLÜK RUTİNLER VE GELİŞİMSEL DESTEK

“ ”

Gözde AKOĞLU¹

¹ Prof.Dr. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,
ORCID: 0000-0002-3685-4310

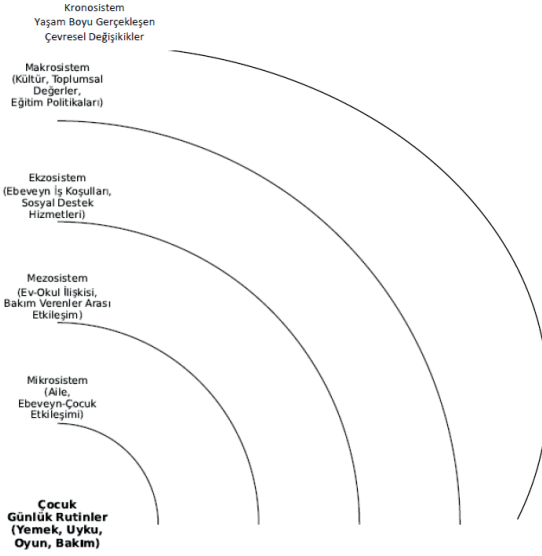
Erken çocukluk dönemi, gelişimin temellerinin atıldığı ve çevresel deneyimlerin bireyin gelecek yaşamını güçlü biçimde etkilediği bir dönemdir. Erken çocukluk için de önemli yer tutan okul öncesi yıllarda çocuklar, öğrenmelerini büyük ölçüde günlük yaşantılar içinde gerçekleşen tekrarlar, etkileşimler ve yapılandırılmış deneyimler aracılığıyla sürdürmektedir. Bu bağlamda günlük rutinler, çocukların hem ev hem de eğitim ortamlarında karşılaştıkları en temel öğrenme bağlamları arasında yer almaktadır. Günlük rutinler; yemek yeme, uyku, oyun, temizlik/banyo zamanı, giyinme, kitap okuma ve geçiş zamanları gibi gün içinde düzenli olarak tekrar eden etkinlikleri kapsamaktadır. Araştırmalar, bu rutinlerin çocuklara yalnızca zaman yönetimi ya da davranış düzenleme becerileri kazandırmakla kalmadığını; aynı zamanda dil gelişimi, yürütücü işlevler, sosyal-duygusal yeterlik ve öz düzenleme üzerinde de belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Fiese vd., 2002; Spagnola & Fiese, 2007).

Günlük rutinler, çocukların yaşamında öngörülebilirlik sağlayan, belirli bir sıraya ve zamansal düzenliliğe sahip etkinlikler bütünüdür. Rutinler, çocukların çevrelerini anlamlandırmalarına ve beklenti geliştirmelerine yardımcı olur (Evans & Wachs, 2010). Rutinlerin temel özelliği süreklilik ve tekrar yoluyla güven duygusu oluşturmalarıdır.

Günlük Rutinlerin Gelişim Alanları Üzerindeki Etkileri

Günlük rutinlerin gelişim üzerindeki etkileri, farklı kuramsal çerçeveler ile açıklanmaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, rutinlerin yalnızca tekrar eden davranış örüntüleri değil, çocuğun gelişimini çok boyutlu olarak şekillendiren bağlamsal, etkileşimsel ve ilişkisel süreçler olduğunu ortaya koymaktadır. İlerleyen kısımda bu yaklaşımlar arasında görece güncel ve etkili olduğu birçok araştırma ile kanıtlanmış üç temel yaklaşıma yer verilmektedir.

Bu yaklaşımlar arasında en fazla dikkat çeken Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı/ (Biyo) Ekolojik Yaklaşımıdır. Bu kuram, çocuk gelişimini iç içe geçmiş çevresel sistemler bağlamında ele almakta ve günlük rutinleri çocuğun mikrosisteminde yer alan temel deneyimler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla aile içinde düzenli olarak sürdürülen yemek, uyku, oyun ve bakım rutinleri; çocuk ile bakım veren arasında süreklilik gösteren etkileşim bağlamları oluşturarak gelişimi doğrudan etkilemektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bu kuramsal çerçeveye göre rutinler, yalnızca bireysel davranışları değil, aynı zamanda aile içi ilişkileri, ebeveynlik uygulamalarını ve çocuğun çevresel uyumunu düzenleyen bir yapı işlevi görmektedir (Bkz. Şekil 1). Yaklaşımda, özellikle erken çocukluk döneminde, öngörülebilir ve tutarlı rutinlerin çocukların davranışsal düzenleme, güven duygusu ve stresle baş etme becerilerini desteklediği vurgulanmaktadır.



Şekil 1. Bronfenbrenner'in (Biyo)Ekolojik Yaklaşımında günlük rutinlerin mikrosistem odağında iç içe geçmiş çevresel sistemler ve kronosistem ile ilişkisi

Şekil 1. Bronfenbrenner'in (Biyo)Ekolojik Yaklaşımında günlük rutinlerin mikrosistem odağında iç içe geçmiş çevresel sistemler ve kronosistem ile ilişkisi

Şekil1, Bronfenbrenner'in biyoekolojik modeline dayalı olarak çocuğun gelişimini etkileyen çevresel sistemleri iç içe geçmiş yapılar hâlinde göstermektedir. Günlük rutinler (yemek, uyku, oyun ve bakım), çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu *mikrosistemin* merkezinde yer almakta; bu rutinler aracılığıyla ebeveyn-çocuk etkileşimi süreklilik kazanmaktadır. *Mezosistem*, ev ve okul gibi mikrosistemler arasındaki ilişkileri ifade ederken; *ekzosistem*, ebeveynlerin iş koşulları ve sosyal destek hizmetleri gibi dolaylı çevresel etkileri; *makrosistem* ise kültürel değerler, toplumsal normlar ve eğitim politikalarını temsil etmektedir. *Kronosistem*, zaman içinde yaşanan gelişimsel geçişleri, yaşam olaylarını ve günlük rutinlerde meydana gelen değişimleri vurgulayarak tüm sistemlerin dinamik ve süreç temelli yapısını ortaya koymakta, bireyin gelişiminde etkili olan tüm mekanizmaların bütünsel etkisini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Vygotsky'nin *Sosyokültürel Kuramı* ise, günlük rutinleri öğrenmenin ve gelişimin gerçekleştiği temel sosyal bağlamlar olarak ele almaktadır. Bu kurama göre çocuklar, bilişsel becerileri ve dil becerilerini sosyal etkileşimler yoluyla, özellikle daha yetkin bireylerin rehberliğinde geliştirmektedir. Günlük rutinler sırasında yetişkinlerin çocukla kurduğu açıklayıcı, yönlendirici

ve destekleyici etkileşimler; çocuğun yakınsal gelişim alanı içinde öğrenme fırsatları sunmaktadır (Vygotsky, 1978). Örneğin, yemek hazırlama, giyinme veya kitap okuma gibi rutinler sırasında yetişkinlerin kullandığı dil, model olma ve sağladığı geri bildirimler çocuğun problem çözme, dil ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda rutinler, yapılandırılmış öğretim ortamları olmaksızın, doğal öğrenme bağlamları olarak değerlendirilmektedir.

Bir başka yaklaşım olarak *Bağlanma Kuramı* açısından bakıldığında ise günlük rutinler, çocuk ile bakım veren arasındaki duygusal ilişkinin süreklilik kazandığı ve bağlanma örüntülerinin şekillendiği kritik bağlamları ifade etmektedir. Bowlby'nin kuramsal çerçevesini temel alan araştırmalar, bakım verenin duyarlı, tutarlı ve öngörülebilir davranışlar sergilemesinin güvenli bağlanmanın temel belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Sroufe, 2005). Bu noktadan hareketle günlük rutinlerin düzenli ve çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı biçimde sürdürülmesi, çocuğun bakım verene güven duygusunu pekiştirmekte ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların sosyal yeterlik, akran ilişkileri ve duygusal uyum açısından daha olumlu gelişimsel çıktılar sergiledikleri bildirilmektedir (Sroufe, 2005).

Yukarıda değinilen üç kuramsal yaklaşım birlikte ele alındığında, günlük rutinlerin gelişim üzerindeki etkilerinin yalnızca davranışsal düzeyde değil; bilişsel, sosyal ve duygusal sistemlerin bütünlüklü işleyişi bağlamında değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Günlük rutinler, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla desteklendiği ve duygusal güvenliğin sağlandığı temel gelişimsel bağlamlar olarak yaşamın ilk yıllarından itibaren özel bir önem taşımaktadır.

Rutinler ve Bilişsel Gelişim

Günlük rutinler, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen doğal öğrenme bağlamları sunmaktadır. Özellikle tekrar, sıralama ve neden-sonuç ilişkileri içeren günlük etkinlikler, çocukların zihinsel süreçlerini organize etmelerine yardımcı olur. Uluslararası alanyazında rutinlerin yürütücü işlevler (dikkat, çalışma belleği ve bilişsel esneklik) üzerindeki etkileri sıklıkla vurgulanmaktadır (Ren & Fan, 2019).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer bulgular sunmaktadır. Okul öncesi dönemde günlük yaşam becerilerine dayalı yapılandırılmış etkinliklerin çocukların problem çözme ve dikkat süreleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı bildirilmiştir (Arı & Deniz, 2018). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında günlük akışın öngörülebilir biçimde sunulmasının çocukların öğrenmeye katılımını ve bilişsel sürekliliğini artırdığı gösterilmiştir (Gülay-Ogelman & Uçar, 2014).

Rutinler ve Dil Gelişimi

Dil gelişimi açısından günlük rutinler, doğal ve anlamlı dil girdisinin yoğun olarak sunulduğu bağlamlar olarak öne çıkmaktadır. Yemek, oyun, kitap okuma ve temizlik gibi rutinler sırasında yetişkinlerin kullandığı açıklayıcı, genişletici ve etkileşim temelli dil, çocukların sözcük dağarcığı ve anlatı/öyküleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Hoff, 2006).

Türkiye’de yapılan araştırmalar da, ev ortamında sürdürülen günlük rutinlerin dil gelişimiyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle aile içi sohbetlerin ve birlikte kitap okuma/etkileşimli kitap okuma rutinlerinin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur (Ergül, Sarıca, & Akoğlu, 2017; Akoğlu & Turan, 2019). Bu çalışmalar, rutinlerin yalnızca tekrar eden davranışlar olmadığını, aynı zamanda dil açısından zengin öğrenme fırsatları sunan etkinlikler bütünü olduğunu göstermeleri bakımından önem taşımaktadır.

Rutinler, Sosyal-Duygusal Gelişim ve Öz Düzenleme

Günlük rutinler, çocukların duygularını tanımaları, beklentilerini yönetmeleri ve sosyal kuralları içselleştirmeleri açısından kritik bir işleve sahiptir. Öngörülebilir rutinler, çocuklarda güven duygusu oluşturarak stres ve kaygı düzeylerini azaltmaktadır (Fiese et al., 2016).

Türkiye’de yürütülen çalışmalarda, tutarlı aile rutinlerinin çocukların sosyal uyum ve öz düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Örneğin, okul öncesi dönemde düzenli uyku ve yemek rutinlerine sahip çocukların problem davranışlarının daha düşük olduğu bildirilmiştir (Özyürek & Tezel-Şahin, 2015). Ayrıca ebeveyn duyarlılığıyla birlikte sürdürülen günlük rutinlerin, çocukların duygusal ifadelerini düzenleme becerilerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Yılmaz & Kandır, 2018).

Rutinler, Motor Gelişim ve Öz Bakım Becerileri

Günlük rutinler, okul öncesi dönemde çocukların ince ve kaba motor becerilerinin yanı sıra öz bakım ve bağımsızlık becerilerinin gelişimi açısından temel bir öğrenme bağlamı sunmaktadır. Günlük yaşam aktiviteleri, çocukların motor becerilerini doğal, işlevsel ve anlamlı bir bağlam içerisinde kullanmalarına olanak tanımakta; bu durum becerilerin kalıcı biçimde kazanılmasını desteklemektedir (Case-Smith, 2013).

İnce motor beceriler, el ve parmak kaslarının koordineli kullanımını gerektiren beceriler olup günlük rutinler sırasında yoğun biçimde kullanılmaktadır. Dügme ilikleme, fermuar açma-kapama, çatal-bıçak kullanma, el yıkama ve diş fırçalama gibi öz bakım rutinleri; el-göz koordinasyonu, parmak kontrolü ve motor planlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, bu tür öz bakım etkinliklerine düzenli olarak katılan çocukların ince

motor yeterliklerinin ve fonksiyonel bağımsızlık düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını göstermektedir (Case-Smith & O'Brien, 2015). Kaba motor beceriler açısından bakıldığında, günlük rutinler çocuklara büyük kas gruplarını kullanabilecekleri çok sayıda fırsat sunmaktadır. Yürüme, sandalyeye oturma-kalkma, eşyaları taşıma, masa kurma veya oyun alanına geçiş gibi rutin etkinlikler; denge, kas gücü ve postüral kontrolün gelişimini desteklemektedir. Amaçlı ve tekrar eden günlük hareketlerin, okul öncesi dönemde kaba motor yeterlikler üzerinde olumlu etkileri olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Logan vd., 2012; Sutapa vd., 2021).

Öz bakım ve bağımsızlık becerilerinin gelişimi, motor becerilerin yanı sıra bilişsel ve duygusal süreçlerle de yakından ilişkilidir. Günlük rutinler sırasında çocukların kendi kendine giyinmesi, yemek yemesi ya da tuvalet ihtiyaçlarını karşılaması; sıralama, dikkat, problem çözme ve öz düzenleme gibi bilişsel becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Bu süreçler aynı zamanda çocukların öz yeterlik algılarını ve öz güvenlerini güçlendirmektedir (Bandura, 1997). Bağımsız olarak yerine getirilen öz bakım rutinleri, çocukların sosyal ortamlara daha etkin katılımını ve okul ortamında işlevsel uyumlarını desteklemektedir (Ginsburg, 2007).

Sonuç olarak, günlük rutinler çocukların ince ve kaba motor becerileri ile öz bakım ve bağımsızlık becerilerinin gelişimini destekleyen güçlü gelişimsel araçlardır. Giyinme, el yıkama, yemek yeme ve tuvalet gibi günlük yaşam rutinleri; motor koordinasyonu artırmakta, bilişsel süreçleri desteklemekte ve çocukların kendilerini yetkin bireyler olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır.

Günlük Rutinlerin Ev ve Eğitim Ortamında Kullanımı

Aile ortamında oluşturulan tutarlı günlük rutinler, çocuğun gelişiminde süreklilik sağlamaktadır. Araştırmalar, düzenli aile rutinlerine sahip çocukların akademik ve sosyal uyumlarının daha güçlü olduğunu göstermektedir (Sytsma vd., 2001). Bu noktada ailelerin günlük rutinleri bilinçli biçimde yapılandırmaları ve bu rutinleri gelişimsel hedeflerle ilişkilendirmelerinin önemli olduğunu belirtmekte yarar vardır. Örneğin, akşam yemeği rutinleri sırasında gerçekleştirilen karşılıklı konuşmalar, dil ve sosyal becerileri desteklerken, uyku öncesi rutinler çoğunluklu duygusal düzenleme ve güven duygusunu pekiştirmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarında günlük rutinler ise, sınıf yönetimi ve öğrenme süreçlerinin temel bileşenlerinden biridir. Günlük akışın tutarlı olması, çocukların geçiş zamanlarını daha kolay yönetmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitimcilerin rutinleri yalnızca organizasyonel araçlar olarak değil, öğretimsel fırsatlar olarak görmeleri gerekmektedir. Nitekim araştırmalar, yapılandırılmış fakat esnek rutinlerin çocukların katılım düzeyini ve öğrenme motivasyonunu artırdığını ortaya koymaktadır (Coppie & Bredekamp, 2009).

Anne Babaların Günlük Rutinlerde Sergiledikleri Olası Tutum ve Davranışlar

Günlük rutinler temelde, ebeveyn tutumlarının süreklilik kazandığı ve çocuk gelişiminin çok boyutlu olarak desteklendiği doğal bağlamlar olarak değerlendirilmektedir (Fiese et al., 2002). Bu noktada ev ortamı başta olmak üzere günlük rutinler sırasında sergilenen tutumların olası gelişimsel etkilerine değinmekte yarar vardır.



Şekil 2. Günlük rutinler sırasında sergilenen tutumlar

Tutarlılık ve Öngörülebilirlik

Ebeveynlerin günlük rutinlerde sergiledikleri yapılandırıcı ve tutarlı tutumlar, çocukların çevresel beklentileri anlamlandırılmalarına ve davranışlarını düzenlemelerine katkı sağlamaktadır. Düzenli olarak sürdürülen yemek, uyku, oyun ve geçiş rutinleri; çocuklarda güven duygusunu artırmakta ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Sytsma, vd., 2001).

Duyarlı Ebeveynlik ve Etkileşim Kalitesi

Uluslararası çalışmalar, rutinler sırasında ebeveynlerin duyarlı, açıklayıcı ve karşılıklı etkileşime dayalı iletişim kurmalarının çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermekte, özellikle bakım rutinleri sırasında kullanılan sözel girdinin niteliğinin, çocukların sözcük dağarcığı ve anlatı becerileriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hoff, 2006). Ayrıca, uyku zamanı ve yemek rutinlerinde ebeveynin sıcak ve destekleyici yaklaşımı, çocukların duygusal güvenlik algısını da güçlendirmektedir (Mindell & Williamson, 2018).

Aile İlişkileri ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Aile rutinleri, ebeveynlerin çocuklarıyla olumlu ilişki kurmalarını destekleyen sosyal bağlamlar sunmaktadır. Düzenli aile etkinliklerine katılımın, çocukların sosyal uyum, prososyal davranışlar ve davranışsal düzenleme becerileriyle ilişkili olduğu bildirilmektedir (Hosokawa vd., 2023). Bu bulgular, rutinlerin yalnızca zaman yönetimi aracı değil, aynı zamanda ilişki temelli gelişimsel destek mekanizmaları olduğunu ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Ebeveyn Stresi ve Davranış Düzenleme

Araştırmalar, ebeveyn stres düzeyinin günlük rutinlerde sergilenen davranışların niteliğini etkilediğini; ancak düzenli rutinlerin ebeveyn stresini azaltıcı bir işlev de görebildiğini göstermektedir. Özellikle gelişimsel risk altındaki çocukların bulunduğu ailelerde, rutinlerin sürdürülmesi ebeveyn-çocuk etkileşimini daha öngörülebilir ve destekleyici hâle getirmektedir (Hatherly, vd., 2023).

Ebeveynlik Tutumları ve Rutin Kuralları

Ebeveynlik stilleri, rutinlerin nasıl yapılandırıldığını ve uygulandığını doğrudan etkilemektedir. Tutarlı, destekleyici ve gelişimsel olarak uygun yetişkin rehberliğinin (otoritatif ebeveynlik), rutinler içerisinde sınır koyma ile duygusal sıcaklığı dengeleyerek çocukların sosyal-duygusal uyumunu desteklediği bildirilmektedir (Ren, Hu, & Song, 2019). Buna karşılık, tutarsız disiplin ve belirsiz beklentiler çocuklarda davranış sorunları riskini artırabilmektedir.

Günlük Rutinlerin Etkilerine İlişkin Kültürlerarası Çalışmalar ve Türkiye

Uluslararası alanyazın, günlük rutinlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin evrensel bazı mekanizmalara dayandığını; ancak bu etkilerin ortaya çıkış biçimi ve yoğunluğunun kültürel bağlama göre farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Aile yapısı, ebeveynlik inançları, zaman kullanımı ve çocuk yetiştirme uygulamaları, günlük rutinlerin nasıl yapılandırıldığını ve çocukların bu rutinler içindeki rollerini belirleyen temel unsurlardır (Bornstein, 2013; Super & Harkness, 2002).

Kültürlerarası çalışmalarda özellikle aile yemekleri, uyku öncesi rutinler ve birlikte gerçekleştirilen oyun ve okuma etkinlikleri ele alınmaktadır. Batı kültürlerinde bireysel özerkliği destekleyen rutinlerin ön planda olduğu; Doğu ve Akdeniz kültürlerinde ise ilişkisellik, birlikte zaman geçirme ve yetişkin rehberliğinin daha baskın olduğu bildirilmektedir (Keller, 2022). Bu farklılıklar, rutinlerin çocukların öz düzenleme, sorumluluk alma ve sosyal uyum becerileri üzerindeki etkilerini de biçimlendirmektedir. Hammons ve arkadaşları (2020), farklı kültürlerde rutinlerin yalnızca zamanın organize edilmesine hizmet etmediğini, aynı zamanda aile kimliği ve duygusal bağların güçlendiril-

mesinde önemli bir işlev üstlendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda rutinler, kültürel değerlerin çocuklara aktarılmasında dolaylı bir sosyalleştirme aracı olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de günlük rutinler ve gelişimsel etkilerine ilişkin çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut araştırmalar aile rutinlerinin çocukların davranışsal uyumu, öz bakım becerileri ve sosyal-duygusal gelişimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuk Rutinleri Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları, günlük yaşam rutinlerinin Türk kültüründe geçerli ve ölçülebilir bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur (Dakak & Gözün Kahraman, 2024). Ayrıca erken çocukluk döneminde uyku, beslenme ve tuvalet rutinlerine yönelik ebeveyn eğitimlerinin de çocukların problem davranışlarını azalttığı ve ebeveyn yeterlik algılarını artırdığı bildirilmektedir. Nitekim alanyazında rutinlere yönelik ebeveyn eğitimlerinin (uyku, beslenme, tuvalet gibi) davranış problemlerinin önlenmesinde potansiyel olarak etkili olduğu yönünde bulgular yer almakta, 0-3 yaş rutin eğitimleri üzerine yapılmış çalışmalarda da rutinlerin sağlıklı kurulmasının davranış problemlerinin önüne geçebileceği belirtilmektedir (Bayram & Ergin, 2025).

Özetle, Türkiye’de aile yapısının görece kolektivist özellikler taşıması, rutinlerin çoğunlukla yetişkin rehberliğinde ve ilişki temelli biçimde yürütülmesine yol açmaktadır. Bu durum, rutinlerin çocuk için yalnızca bireysel beceri kazanımı değil, aynı zamanda sosyal aidiyet ve güven duygusu oluşturma işlevi gördüğünü düşündürmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında yer alan bilgiler, günlük rutinlerin bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişimi üzerinde çok yönlü ve bütüncül bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymakta, rutinlerin sunduğu öngörülebilir yapı, çocukların çevrelerini anlamlandırılmalarına ve günlük yaşantı içinde öğrenmelerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır. Alanyazın, özellikle erken çocukluk döneminde düzenli ve tutarlı rutinlerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Fiese et al., 2016). Öz düzenleme ise, çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumları ve ruhsal iyi oluşları için de temel bir yordayıcı olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda günlük rutinlerin, çocukların davranışlarını planlama, bekleme ve duygularını yönetme becerilerini destekleyen doğal öğrenme ortamları sunduğu ifade edilebilir. Özellikle dil gelişimi açısından ele alındığında, rutinler sırasında gerçekleşen tekrar eden ve anlamlı etkileşimlerin çocukların sözcük dağarcığı ve anlatı/öyküleme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmektedir (Hoff, 2006). Özellikle yemek, oyun ve birlikte/etkileşimli kitap okuma rutinleri, dil girdisinin nitelik ve niceliğini artırarak gelişimi desteklemektedir. Bu bulgular, rutinlerin yalnızca davranışsal düzen sağlayan yapılar değil, aynı zamanda pedagojik fırsatlar sunduğunu göstermektedir.

Kültürlerarası bulgular incelendiğinde, rutinlerin etkilerinin kültürel değerlerle etkileşim içinde şekillendiği net bir şekilde görülebilmektedir. Türkiye gibi il-ışkiselliğin ve aile içi etkileşimin güçlü olduğu toplumlarda, rutinlerin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin daha belirgin olabileceği düşünülmektedir. Ne var ki Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu alanda daha fazla boylamsal ve deneysel araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Eğitim ortamlarında günlük rutinlerin kullanımı ele alındığında, rutinlerin bilinçli ve amaçlı biçimde kullanılmasının, sınıf yönetimini kolaylaştırmanın ötesinde çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklediği açıktır. Gelişimsel olarak uygun, esnek ve çocuk merkezli rutinlerin oluşturulması, okul öncesi eğitim programlarının ve sınıf içi tüm uygulamaların etkililiğini artıran temel bileşenlerden biri olarak düşünülebilir.

Görüldüğü üzere günlük rutinler, okul öncesi dönemde çocuk gelişimini destekleyen temel bağlamsal unsurlardan biridir. Bilimsel alanyazın, rutinlerin bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım alanlarında gelişimi desteklediğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Aile ve eğitim ortamlarında bilinçli biçimde yapılandırılan günlük rutinler, çocukların güven duygusu geliştirmelerine, öğrenmeye aktif katılım göstermelerine ve öz düzenleme becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda günlük rutinlerin erken çocukluk politikaları ve uygulamalarında merkezi bir unsur olarak ele alınması gerekmektedir. Özetle, günlük rutinler erken çocukluk döneminde düşük maliyetli, sürdürülebilir ve güçlü gelişimsel araçlar sunmaktadır. Aileler, uzmanlar ve eğitimciler tarafından bilimsel bulgulara dayalı biçimde yapılandırılan rutinler, çocukların gelişimsel potansiyellerini desteklemede önemli bir rol oynamaktadır.

Yukarıdaki bilgi ve bulgular ışığında günlük rutinlerin gelişimi destekleyici potansiyelinden en üst düzeyde yararlanılabilmesi için rutinlerin taşınması gereken temel öğelere değinmekte yarar vardır:

1. *Günlük Rutinler Açık ve Tutarlı Biçimde Yapılandırılmalıdır:* Günlük rutinlerin açık, öngörülebilir ve tutarlı biçimde düzenlenmesi, çocukların çevresel beklentileri anlamlandırmalarını ve davranışlarını buna göre düzenlemelerini kolaylaştırmaktadır. Uluslararası alanyazında, tutarlı rutinlerin çocuklarda güven duygusunu artırdığı, stres düzeyini azalttığı ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Fiese et al., 2002; Sytsma, Kelley, & Wymer, 2001). Özellikle okul öncesi dönemde, günün belirli zamanlarında tekrarlanan yemek, uyku ve geçiş rutinleri çocukların zaman kavramı geliştirmelerine ve günlük yaşamı yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır.

2. *Rutinler Sırasında Etkileşim ve İletişim Ön Planda Tutulmalıdır:* Günlük rutinler, çocuk–yetişkin etkileşiminin doğal olarak ortaya çıktığı bağlamlardır. Bu süreçte yetişkinlerin çocukla kurduğu sözel ve sözel olmayan etkileşimlerin niteliği, gelişimsel kazanımlar açısından kritik öneme sahiptir. Araştırmalar,

rutinler sırasında kullanılan açıklayıcı dilin, ortak dikkat kurmanın ve karşılıklı iletişimin çocukların dil gelişimi, sosyal farkındalık ve problem çözme becerileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Hoff, 2006; Vygotsky, 1978). Bu nedenle, rutinler yalnızca görevlerin tamamlandığı zaman dilimleri olarak değil, etkileşim temelli öğrenme fırsatları olarak değerlendirilmelidir.

3. *Bireysel Farklılıklar ve Gelişim Düzeyi Dikkate Alınmalıdır*: Etkili günlük rutinler, her çocuk için aynı biçimde uygulanabilen katı yapılar olmanın ötesinde, çocuğun gelişimsel özelliklerine ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlı biçimde düzenlenmelidir. Yapılan araştırmalar, çocukların mizaç özellikleri, öz düzenleme kapasiteleri ve gelişim düzeyleri doğrultusunda uyarlanan rutinlerin daha işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır (Bornstein & Putnick, 2012). Özellikle özel gereksinimi olan ya da gelişimsel olarak risk altında olan çocuklar için rutinlerin esnek ancak öngörülebilir biçimde yapılandırılması, davranışsal uyumu ve katılımı artırmaktadır (Hatherly vd., 2023).

4. *Ev ve Okul Rutinleri Arasında Tutarlılık Sağlanmalıdır*: Çocukların farklı bağlamlarda benzer beklenti ve uygulamalarla karşılaşmaları, gelişimsel süreklilik açısından önemlidir. Ev ve okul ortamlarında uygulanan rutinlerin temel ilkeler açısından tutarlı olması, çocuğun farklı ortamlara uyumunu kolaylaştırmakta ve davranışsal düzenlemeyi desteklemektedir. Biyoekolojik açıdan mezosistem düzeyinde değerlendirilen bu tutarlılık, aile-okul iş birliğini güçlendirmekte, çocukların akademik ve sosyal uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Sheridan vd., 2011). Bu nedenle eğitimciler ve aileler arasında rutinler konusunda iletişim ve ortak planlama süreçlerinin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak bu bölümde ele alınan bulgular ve kuramsal tartışmalar, günlük rutinlerin erken çocukluk döneminde yalnızca zamanın düzenlenmesine hizmet eden tekrar eden davranış örüntüleri olmadığını; aksine çocuğun gelişimini biçimlendiren temel bağlamsal yapı taşları olduğunu ortaya koymaktadır. Uyku, beslenme, öz bakım ve geçiş rutinleri, çocuğun bedensel, bilişsel ve duygusal süreçlerinin gündelik yaşam içinde bütünleşmesine olanak tanıyan doğal öğrenme alanları olarak işlev görmektedir. Ekolojik ve sosyokültürel yaklaşımlar ışığında değerlendirildiğinde, bu rutinlerin çocuğun yakın çevresinde kurulan etkileşim ağları aracılığıyla gelişimi yapılandırdığı; yetişkinin duyarlı rehberliği ve çocuğun etkin katılımıyla anlam kazandığı görülmektedir. Günlük rutinlerin niteliği, sürekliliği ve bağlamsal tutarlılığı; çocukların motor yeterliklerinden öz düzenleme becerilerine, bağımsızlık algılarından sosyal uyumlarına uzanan çok boyutlu gelişimsel çıktılar üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu çerçevede günlük rutinlerin, erken çocukluk dönemine yönelik aile temelli ve eğitimsel uygulamalarda ikincil bir unsur olarak değil, gelişimi bütüncül biçimde destekleyen kavramsal bir odak noktası olarak ele alınması; hem araştırma hem de uygulama alanları için önemli bir düşünsel ve pedagojik zemin sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bayram, A., & Ergin, F. E. (2025). 0-3 Yaş Rutin Eğitimleri: Türkiye’de Yapılmış Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 8(15), 35-47.
- Bornstein, M. H. (2013). Approaches to parenting in culture. In *Cultural approaches to parenting* (pp. 3-19). Psychology Press.
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83(1), 46–61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01673.x>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Case-Smith, J. (2013). *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed.). St. Louis, MO: Elsevier.
- Case-Smith, J., & O’Brien, J. C. (2015). *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed.). St. Louis, MO: Elsevier.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (3rd ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Dakak, S., & Gözün Kahraman, Ö. (2024). Çocuk rutinleri ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 1059–1084.
- Evans, G. W., & Wachs, T. D. (2010). *Chaos and its influence on children’s development*. Washington, DC: APA.
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381–390.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Hammons, A. J., Villegas, E., Olvera, N., Greder, K., Fiese, B., & Teran-Garcia, M. (2020). The evolving family mealtime: Findings from focus group interviews with Hispanic mothers. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(2), e18292.
- Hatherly, K., Stienwandt, S., Salisbury, M.R. et al. . (2023). Routines as a protective factor for emerging mental health and behavioral problems in children with neurodevelopmental delays. *Journal of Child and Family Studies*.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88.

- Hosokawa, R., Tomozawa, R. & Katsura, T. (2023). Associations between family routines, family relationships, and children's behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 3988–3998.
- Keller, H. (2022). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305–315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>
- Mindell, J. A., & Williamson, A. A. (2018). Benefits of bedtime routines in young children: Sleep, development, and beyond. *Sleep Medicine Reviews*, 40, 93–108.
- Ren, L., & Fan, J. (2019). Chinese preschoolers' daily routine and its associations with parent-child relationships and child self-regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 179-184.
- Ren, L., Hu, B. Y., & Song, Z. (2019). Child routines mediate the relationship between parenting and social-emotional development in Chinese children. *Children and Youth Services Review*, 98, 1-9.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., & Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The Getting Ready intervention. *Journal of school psychology*, 49(3), 361-383.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270–274.
- Sutapa, P., Pratama, K. W., Rosly, M. M., Ali, S. K. S., & Karakauki, M. (2021). Improving motor skills in early childhood through goal-oriented play activity. *Children*, 8(11), 994. <https://doi.org/10.3390/children8110994>
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the Child Routines Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 241–251.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zhang, X., Wang, F., & Lin, D. (2019). Preschool routines and self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 45–56.



**TÜRKÇE VE İNGİLİZCE EĞİTİMİNE
YÖNELİK HAZIRLANAN DERS KİTAPLARI
ÇERÇEVESİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET
KAVRAMI**

“ ”

Ayhan Dönmez¹

¹ Dr.

Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bireyin kimliğini, toplumsal rollerini ve kültürel aidiyetini yansıtan temel bir unsurdur. Bu bağlamda dil öğrenme süreci, bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemez. Toplumsal cinsiyet, bireylere doğuştan atfedilen biyolojik farklılıkların ötesinde olup toplum tarafından inşa edilen rol, beklenti ve davranış kalıplarını ifade eder ve dil öğrenme sürecini doğrudan ya da dolaylı biçimde etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Ayrıca bu kavram bireyin yalnızca biyolojik özellikleriyle açıklanamayacak sosyal ve kültürel bağlam içinde anlam kazanan bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu kavram hem bireyin genetik ve fizyolojik özelliklerine gönderme yapar hem de kadın ve erkeğe toplum tarafından yüklenen rol, sorumluluk ve beklentiler üzerinden şekillendirir (KSGM, 2008). Nitekim Dökmen (2010), toplumsal cinsiyeti bireyin kadın ya da erkek olmasına kültürün ve toplumun yüklediği anlamlar bütünü olarak ele almakta ve bu yönüyle kavramın sosyal boyutuna dikkat çekmektedir. Toplumsal cinsiyetin bu sosyal niteliği, kültürel, dinsel ve ideolojik sistemler tarafından sürekli olarak yeniden üretilmekte ve toplumdaki iş bölümünün bir yansıması hâline gelmektedir (Ostergaard, 2012). Bu yeniden üretim sürecinin önemli alanlarından biri ise eğitim ortamlarıdır. Özellikle ders kitapları üzerinden aktarılan mesajların çocukların toplumsal cinsiyet algılarının oluşumunda belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Kapulu'nun (2002) ilköğretim Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı incelemede, erkeklerin çoğunlukla kamusal alanda aktif, güçlü ve meslek sahibi figürler olarak sunulduğu, ancak kadınların ise ağırlıklı olarak ev içi roller, annelik ve bakım sorumluluklarıyla temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim materyalleri aracılığıyla geleneksel ve kalıplaşmış biçimde öğrencilere aktarıldığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet, bireysel tutum ve davranışları şekillendirmekle kalmayıp toplumsal yapının kurulmasında ve tarihsel süreçlerin biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Erol, 2008). Bu yönüyle biyolojik cinsiyetten ayrılan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bhasin'e (2003) göre cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasında farklılıklar mevcuttur. Cinsiyet, doğal ve değiştirilemez biyolojik temellere dayanırken toplumsal cinsiyet, toplum tarafından inşa edilen ve zamana, kültüre, hatta aile yapısına göre değişebilen sosyo-kültürel bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü de toplumsal cinsiyetin sosyal olarak inşa edildiğini, bireylerin evde ve kamusal alanda nasıl davranmaları gerektiğinin toplumsal normlar aracılığıyla öğrenildiğini ve bu normlara uymayan bireylerin yaptırım ve dışlanma gibi olumsuz durumlarla karşılaşabileceğini vurgulamaktadır (WHO, 2015). Bu toplumsal normların yeniden üretildiği önemli alanlardan biri ise eğitim ortamlarında öğrencilere sunulan eğitim materyalleridir. Eğitim materyallerinin başında gelen ders kitaplarındaki bazı metinlerde kız ve erkek çocuklara yönelik beklentilerin açık biçimde ayrıştığı, erkek çocukların güç, başarı ve otoriteyle, kız çocukların ise güzellik, itaat,

ev içi beceriler ve evlilikle ilişkilendirildiği görülmektedir. Kapulu'nun (2001) yaptığı çalışmada özellikle "İdi ile Bıdı" adlı metinde ebeveynlerin çocuklarına dair beklentileri üzerinden bu ayrımın belirginleştiği, kadınların ise evlilik yoluyla güvence altına alınması gereken bireyler olarak sunulduğu dikkat çekmektedir. Afet, kurtarma, savaş, tarım ve kamusal başarı anlatılarında erkek karakterlerin baskın bir şekilde gösterildiği, kadınların ise ya hiç yer almadığı ya da ikincil rollerde temsil edildiği tespit edilmiştir. Her ne kadar sınırlı sayıda metinde kadın öğretmen figürleri ve kız çocuklarının eğitime erişimi gibi eşitlikçi temalara yer verilse de bu örneklerin genel içerik içinde istisna niteliği taşıdığı görülmektedir (Kapulu, 2001). Bu eşitsiz temsillerin müfredat değişiklikleriyle birlikte daha da belirginleştiği yönünde bulgular da bulunmaktadır. Artemur-Çimen ve Bayhan (2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında yenilenen ders kitaplarında cinsiyetçi mesaj ve temsillerin açık ve örtük biçimde yoğunlaştığını, 2016 yılında yer alan olumlu kadın temsillerinin 2017 baskılarından çıkarıldığını ortaya koymuştur. Toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın yalnızca sosyal derslerle sınırlı olmadığı, matematik ders kitaplarında dahi erkek çocukların elma toplayan, kız çocukların ise çamaşır asan figürler üzerinden sunulduğu görülmekle beraber bu durum toplumsal cinsiyet rollerinin çocuklara erken yaşta benimsetildiğini göstermektedir (Gümüsoğlu, 2008). Toplumsal cinsiyet kavramı biyolojik farklılıkların ötesinde sosyal ve kültürel etkenler çerçevesinde inşa edilen bir farklılıklar sistemi olarak ele alınmaktadır (Dedeoğlu, 2000). Bu sistem, geleneksel toplumsal yapılarda kadın ve erkeğe farklı alanlar ve roller atfederek belirgin bir hiyerarşi üretmektedir. Akkaş'a (2019) göre erkek kamusal alan, otorite ve egemenlikle ilişkilendirilirken, kadının özel alan, güçsüzlük ve bedenle özdeşleştirilmektedir. Bu ayrımın bireylere nasıl aktarıldığını açıklamada sosyal öğrenme kuramı önemli bir çerçeve sunmaktadır. Yögev'e (2006) göre çocuklar, feminenlik ve maskülenlik etrafında şekillenen rol modellerini gözlemleyerek bu rolleri içselleştirmekte ve zamanla benzer davranış kalıpları sergilemektedir. Eğitim ortamları ve ders kitapları bu rol modellerinin yeniden üretildiği temel araçlar arasında yer almaktadır. Bilgin'in (2013) MEB tarafından yayımlanan ortaokul İngilizce ders kitaplarına yönelik çalışmasında kadınların özellikle meslek dağılımı ve görünürlük açısından yeterince temsil edilmediği, buna karşın genel temsillerde kadın ve erkek arasında görece bir dengenin bulunduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yeşil'in (2014) ortaokul Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada önceki yıllara kıyasla daha eşitlikçi bir yaklaşımın benimsendiği görülse de dilin yapısından kaynaklanan cinsiyetçi ifadelerin ve kalıplaşmış söylemlerin devam ettiği tespit edilmiştir. Daha erken dönem ders kitaplarına bakıldığında ise erkek temsillerinin belirgin biçimde baskın olduğu görülmektedir. MEB tarafından hazırlanan 1999 basımı ilköğretim Türkçe ders kitabında doktor, savcı, kaptan ve zanaatkar gibi mesleklerin erkeklerle özdeşleştirildiği, kadınların ise görsellerde oldukça sınırlı yer aldığı belirlenmiştir (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999). Bununla birlikte bazı metinlerde güçlü kadın figürlerine ve

kadınların toplumsal katkılarına dolaylı biçimde yer verildiği ifade edilmektedir (Kapulu, 2001). Bu durum ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerinin zaman içinde dalgalı ve tutarsız bir seyir izlediğini göstermektedir. Uzun dönemli bir perspektiften bakıldığında Gümüšoğlu'nun (2008) 1928–2008 yılları arasında yayımlanan 1500'ü aşkın ders kitabını kapsayan çalışması, 1950'li yıllardan sonra kadınların giderek daha fazla aile içi hizmet rolleriyle temsil edilmeye başlandığını ve güncel ders kitaplarındaki yaklaşımın bu dönemden dahi daha olumsuz bir görünüm sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu tablo karşısında Sarıtaş ve Şahin (2018), ders kitaplarında kalıp yargıları güçlendiren görsel ve metinlerden kaçınılması, kadın figürlerin farklı meslek alanlarında temsil edilmesi ve erkeklerin de geleneksel olarak “kadına özgü” kabul edilen rollerde sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim Esen ve Bağlı'nın (2002) ilköğretim 1. sınıf Türkçe ve Abece kitapları üzerine yaptıkları çalışma da kadınların çoğunlukla ev içinde, erkeklerin ise iş ve toplumsal yaşamda resmedildiğini ortaya koyarak geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ders kitaplarına güçlü biçimde yansındığını göstermektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyin doğumuyla birlikte içinde yer aldığı kültürel ve toplumsal çevre tarafından şekillendirilmekle beraber din, eğitim ve siyaset gibi kurumlar aracılığıyla yeniden üretilmektedir (Tuskan, 2012). Bu süreçte bireyler, kendilerinden beklenen cinsiyete özgü rolleri içselleştirmeye yönlendirilmekte ve toplumsal cinsiyetin sosyal olarak inşa edilmesine zemin hazırlanmaktadır. Özdemir ve Karaboğa'ya (2019) göre çocuklar, toplumsallaşma sürecinde farklı öğrenme yolları aracılığıyla bu rolleri edinmekte ve zamanla toplumsal cinsiyet kalıplarının sürekliliğine katkı sunmaktadır. Bu noktada eğitimin dönüştürücü rolü önem kazanmaktadır. Flowers (2009), toplumsal cinsiyet eğitiminin, kalıp yargıların bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin fark edilmesi ve bu yargıların yol açtığı eşitsizliklerin giderilmesine yönelik toplumsal bir bilinç oluşturulmasıyla anlam kazandığını vurgulamaktadır. Ancak Beauvoir'e (1993b) göre toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması, yalnızca kuramsal düzeyde kalmamalı, bu anlayışın sosyal yaşamda somut biçimde uygulanmasını sağlayacak uzun vadeli ve sürdürülebilir bir eğitim anlayışıyla desteklenmelidir. Ders kitapları bu uygulama alanlarının başında gelmektedir. Nitekim Söylemez'in (2010) ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada, erkek karakterlerin sayıca fazla olduğu ve kadın-erkek rollerinin serbest zaman etkinlikleri, mekân kullanımı ve meslek dağılımlarında basmakalıp biçimde sunulduğu belirlenmiştir. Benzer olarak Egemen (2017), ortaöğretim düzeyindeki İngilizce ders kitaplarında kadın karakterlerin yeterince yer almadığını, erkeklerin ise daha geniş ve prestijli meslek yelpazesiyle temsil edildiğini ortaya koymuştur. Üniversite düzeyine bakıldığında da tablo büyük ölçüde değişmemektedir; Atçeken'in (2019) çalışması, erkeklerin görsellerde daha fazla yer aldığını ve meslek temsillerinde daha avantajlı biçimde sunulduğunu göstermektedir. Buna karşılık

bazı güncel çalışmalarda görece daha dengeli temsillere rastlanmaktadır. Akbulut-Uzun ve Gelmez-Burakgazi (2021), ortaöğretim İngilizce ders kitaplarında kadın ve erkek temsilleri arasında büyük sayısal farklar bulunmadığını, ancak etkinlikler ve mekân kullanımlarında hâlen toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı unsurların varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ders kitaplarında zaman zaman eşitlikçi mesajlara yer verilse de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin açık ya da örtük biçimde yeniden üretildiği; kadınların meslek seçimleri, aile içindeki rolleri ve karar alma süreçlerindeki konumlarının sınırlandırıldığı görülmektedir (Gümüšoğlu, 2013). Bu bulgular, Tezer-Asan'ın (2010) öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarını da kapsayan çalışmasıyla örtüşmekte hem ders kitaplarının hem de sınıf içi uygulamaların cinsiyetçi tutumları yeniden üretebildiğini göstermektedir. Yeşil'in (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarına ilişkin bulguları ise olumlu yönde bazı gelişmelere işaret etmekle birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliği açısından henüz istenen düzeye ulaşamadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe ve İngilizce eğitime yönelik hazırlanan ders kitapları incelendiğinde, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin zaman zaman olumlu ve dengeli temsillere yer verilmekle birlikte, genel olarak geleneksel ve kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerinin açık ya da örtük biçimde yeniden üretildiği görülmektedir. Özellikle meslek dağılımları, kamusal alan temsilleri ve aile içi roller bağlamında erkek karakterlerin daha görünür, etkin ve karar verici biçimde sunulduğu; kadın karakterlerin ise çoğunlukla ev içi sorumluluklar, bakım rolleri ve sınırlı mesleki alanlarla ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitaplarında kültürel ve anlatısal metinler aracılığıyla bu rollerin daha örtük biçimde aktarılması söz konusuysa, İngilizce ders kitaplarında görsel içeriklerin ve etkinlik temsillerinin toplumsal cinsiyet algısının oluşumunda belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesine hizmet eden araçlar değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve normların aktarımında etkili materyaller olduğu göz önünde bulundurulmalı, toplumsal cinsiyet eşitliğini gözetken, kalıp yargılardan arındırılmış ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir içerik anlayışıyla yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut-Uzun, Y. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1277-1298. Doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.909152>
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *EKEV Akademi Dergisi*. ICOAEF Özel Sayısı, s.97-118.
- Artemur-Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). Değişen Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102.
- Atçeken, T. (2019). An Investigation into Gender Representations in an ELT Coursebook Used in a University Context. (A Master's Thesis). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bhasin, K. (2003). *Ataerkil Sistem*. A. Coşkun (Çev.). İstanbul: Kadav Yayınları.
- Bilgin, H. (2013). Gender Representations in the 6th, 7th and 8th Grade ELT Coursebooks Published by the Turkish Ministry of National Education. (A Master's Thesis). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye'de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*, 86(3), 139-170.
- Dökmen, Z. (2000). Kendi Cinsiyetindekilere ve Diğer Cinsiyettekilere İlişkin Algı, Cinsiyet Rollerini ve Depresyon İlişkisi. *Kriz Dergisi*, 8 (1), 9-19.
- Egemen, F. (2017). Gender Representations in the EFL Coursebook Yes You Can A2.1. (A Master's Thesis). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erol, M. (2008). Toplumsal Cinsiyetin Tutumlar Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 32 (2), 199-219.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Flowers, N. (2009). *Compassito: Manual on Human Rights Education for Children*. 2nd Edition, Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe, Hungary.
- Gümüşoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet, Tematik Yazılar. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50. 88
- Gümüşoğlu, F. (2013). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Kaynak.
- Kapulu, A. (2001). *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: Koza.
- KSGM (2008). CEDAW, Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve İhtiyari Protokol. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını.

- Ostergaard, L. (2012). *Gender and Development: A Practical Guide*. London: Routledge.
- Özdemir, E. ve Karaboğa, A. B. (2019). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), s.760-781.
- Saraçoğlu, A., Çimen, C., Güzel, Y. (1999). *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- Sarıtaş, E. ve Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerini Üzerine Bir İnceleme, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 463-477.
- Söylemez, A. Ş. (2010). *Sexism in Language Coursebooks: A Study on Gender Representations in the Visuals of the Primary and Secondary Education English Coursebooks*. (PhD Thesis). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 2(2) 65-74.
- Tuskan, A. A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*. 25(99), 445-449.
- WHO (World Health Organization). (2015). What Do We Mean by “Sex” and “Gender”? <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/>
- Yeşil F. (2014).Ortaokul Türkçe ders kitaplarında cinsiyet ifadeleri ve toplumsal cinsiyet rolleri(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yeşil, F. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Cinsiyet İfadeleri ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini. (Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yogev, Ş. P. (2006). Ergenlerde Toplumsal Cinsiyetin Kazanılması: Aile, Okul ve Arkadaş Etkisi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



SOKRATES FELSEFESİNİN EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ÜZERİNE ETKİSİ: KURAMSAL BİR İNCELEME

“ ”

Hamdi KORKMAN¹

¹ Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü. Orcid No: 0000-0001-6025-9696

Giriş

Antik Yunan düşüncesi içerisinde Sokrates, bilgi, erdem ve eğitim kavramlarını birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak ele alan, özgün yaklaşımıyla felsefe tarihinin en etkili figürlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kendinden önceki doğa filozoflarının evrenin yapısını ve fiziksel gerçekliği açıklamaya yönelik araştırmalarından farklı olarak Sokrates, felsefi sorgulamanın merkezine insanı, insanın kendisiyle ve toplumla kurduğu ilişkileri ve “*eudaimonia* (iyi yaşam)” sorusunu yerleştirmiştir (Guthrie, 1971; Vlastos, 1991). Bu yönüyle Sokrates, yalnızca epistemolojik bir dönüşümün değil, aynı zamanda eğitimin amacını ve yönelimini yeniden tanımlayan etik temelli bir paradigma değişiminin de öncüsü olmuştur. Bu yönüyle Sokrates’in bilgi anlayışı, kesin ve değişmez doğrulara sahip olma iddiasını reddeden eleştirel bir tutuma dayanır. Onun düşüncesinde bilgi, dışsal bir otorite tarafından bireye aktarılan hazır içerikler bütünü olmaktan ziyade, bireyin kendi aklını kullanarak ulaştığı, sürekli sınanan ve derinleştirilen bir kavrayış sürecidir (Platon, 2002). Bu bağlamda Sokrates’in ünlü “bildiğim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir” sözü, bilgiyi küçümseyen bir cehalet savunusu değil, dogmatik kabulleri askıya alan ve sorgulamayı merkeze alan metodolojik bir duruşu ifade eder. Bu yaklaşım, bireyin sahip olduğunu sandığı bilgileri eleştirel süzgeçten geçirmesini zorunlu kılar ve öğrenmeyi durağan bir edinim olmaktan çıkararak dinamik bir zihinsel etkinliğe dönüştürür (Brickhouse & Smith, 2014).

Sokratesçi epistemolojide bilgi ile erdem arasında kurulan sıkı ilişki, Sokrates felsefesinin ahlak anlayışının temelini oluşturur. Sokrates’e göre erdem, doğuştan gelen ya da yalnızca alışkanlık yoluyla kazanılan bir özellik değildir; öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir yetkinliktir. *Meno* diyalogunda bu görüş açık biçimde ortaya konmakta, erdemin öğretilebilir olup olmadığı sorusu, bilginin doğasıyla birlikte tartışılmaktadır (Platon, 2005). Bu çerçevede ahlaki yanlışların temelinde bilinçli bir kötülükten ziyade, doğru bilginin yokluğu yer alır. İnsan, iyi olanı gerçekten bilseydi, onu yapmaktan kaçınmazdı. Bu entelektüalist etik anlayış, ahlaki davranışın bilişsel temellerine işaret etmekte ve bireyin ahlaki gelişimini düşünsel gelişiminden bağımsız ele almanın mümkün olmadığını göstermektedir (Vlastos, 1991). Bu noktada Sokrates’in eğitim anlayışı, bilgi ve erdem arasındaki bu ayrılmaz bağ üzerinden şekillenir. Eğitim, Sokrates için yalnızca bireyin zihinsel kapasitesini artırmayı amaçlayan teknik bir süreç değil, aynı zamanda bireyin kendisini tanımasını, değerlerini sorgulamasını ve ahlaki sorumluluk üstlenmesini sağlayan bütüncül bir gelişim alanıdır (Kahn, 1996). “*Kendini bil*” ilkesi, Sokratesçi eğitimin temel referans noktalarından biri olarak, bireyin hem bilişsel hem de etik farkındalığını artırmayı hedefler. Bu anlayışta eğitimin nihai amacı, toplumsal normlara koşulsuz uyum sağlayan bireyler yetiştirmek

değil, kendi yargılarını temellendirebilen, eleştirel düşünebilen ve erdemli yaşamı bilinçli tercihlerle inşa edebilen özneler oluşturmaktır (Brickhouse & Smith, 2010).

Diğer yandan Sokrates'in öğretim yaklaşımında merkezi bir yere sahip olan diyalog ve sorgulama pratiği, eğitimin yöntemsel boyutuna ilişkin önemli ipuçları sunar. Sokratik diyalog, bireyin kendi çelişkilerini fark etmesini, varsayımlarını yeniden değerlendirmesini ve düşüncelerini temellendirmesini amaçlayan sistematik bir sorgulama sürecidir (Platon, 2019). Bu süreçte öğretmen, bilgiyi aktaran otorite figürü olmaktan ziyade, öğrenenin düşünme sürecini yönlendiren ve derinleştiren bir rehber konumundadır. Bu yönüyle Sokrates, öğrenmeyi bireyin etkin katılımını gerektiren öznel bir süreç olarak kavramsallaştırmış ve pedagojik ilişkide hiyerarşik bilgi aktarımına dayalı modeli ciddi bir şekilde sorgulamıştır. Sokrates'in "doğurtma sanatı" (*maiotik*) olarak adlandırılan bu yaklaşımı, bireyin içinde potansiyel olarak var olduğu varsayılan bilgiyi açığa çıkarmayı hedefler. Öğrenme, bireyin zihnine yeni içeriklerin eklenmesinden çok, mevcut bilişsel yapıların fark edilmesi ve dönüştürülmesi süreci olarak ele alınır (Kahn, 1996). Bu anlayış, çağdaş eğitim psikolojisinde öne çıkan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla kuramsal düzeyde örtüşmektedir (Bruner, 1961, 1986). Ayrıca bireyin ne bildiğini, neyi bilmediğini ve nasıl düşündüğünü fark etmesi, metabilişsel farkındalık kavramıyla doğrudan ilişkilidir (Flavell, 1979).

Sokratesçi eğitim anlayışının eleştirel düşünme boyutu, bireyin kendi düşüncelerini gerekçelendirme ve alternatif bakış açılarını değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yönüyle Sokrates'in yaklaşımı, eleştirel düşünmenin gelişimini bilişsel olgunlaşmanın merkezine yerleştiren çağdaş modellerle güçlü paralellikler göstermektedir (Kuhn, 1999). Aynı zamanda bireyin kendi öğrenme sürecine aktif biçimde katılması ve sorumluluk alması, öz-düzenlemeli öğrenme kuramlarının temel varsayımlarıyla uyumludur (Zimmerman, 2002).

Sokrates'in bilgi, erdem ve eğitim anlayışı, eğitimi yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlamayan; ahlaki muhakeme, eleştirel düşünme ve öz-yansıtma süreçlerini içeren bütüncül bir insan yetiştirme idealine dayanmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim psikolojisinin bireyi aktif öğrenen, sorgulayan ve etik sorumluluk taşıyan bir özne olarak ele alan kuramsal çerçevesiyle güçlü bir tarihsel süreklilik sergilemektedir. Bu nedenle Sokratesçi düşünce, yalnızca antik bir felsefi miras değil; modern eğitim psikolojisi kuram ve uygulamalarının temellendirilmesinde hâlen geçerliliğini koruyan kuramsal bir referans noktası olarak önemini sürdürmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Sokrates'in bilgi, erdem ve eğitim anlayışını bütüncül bir kuramsal çerçeve içerisinde ele alarak, Sokratesçi düşüncenin

çağdaş eğitim psikolojisi kuram ve uygulamalarıyla olan kavramsal sürekliliğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmada, Sokrates'in epistemolojik sorgulamaya dayalı bilgi anlayışı, entelektüalist etik yaklaşımı ve diyalog temelli pedagojik yöntemi; eleştirel düşünme, yapılandırmacı öğrenme, metabilşsel farkındalık ve öz-düzenlemeli öğrenme gibi güncel eğitim psikolojisi kavramlarıyla ilişkilendirilerek analiz edilmektedir. Çalışmanın önemi, Sokrates'i yalnızca tarihsel bir filozof olarak ele almak yerine, onun eğitim anlayışını modern öğrenme kuramlarının felsefi ve pedagojik temellerini aydınlatan canlı bir referans çerçevesi olarak yeniden konumlandırmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, eğitimi salt bilişsel kazanımlarla sınırlamayan; ahlaki muhakeme, eleştirel düşünme ve öz-yansıtma süreçlerini bütüncül bir insan yetiştirme ideali içerisinde ele alan yaklaşımlara kuramsal derinlik kazandırmayı ve eğitim psikolojisi literatürüne disiplinlerarası bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Sokratik Yöntem: Elenchus ve Maiotik Yöntem

Sokrates'in felsefi ve pedagojik mirasının merkezinde yer alan Sokratik yöntem, yalnızca bir tartışma tekniği ya da retorik strateji değildir; bilginin doğasına, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve eğitimin etik amacına ilişkin köklü varsayımlar içeren bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yöntem, temelde iki tamamlayıcı süreç üzerinden işler: *Elenchus* (çürütme/sınama) ve *maiotik* yöntem (doğurtma sanatı). Sokrates, bu iki süreci kullanarak bireyin sahip olduğunu sandığı bilgileri sorgulamasını, çelişkilerini fark etmesini ve nihayetinde daha temellendirilmiş bir kavrayışa ulaşmasını amaçlamıştır (Vlastos, 1991; Brickhouse & Smith, 2014).

Elenchus: Sorgulama, Çelişki ve Bilişsel Sarsıntı

Elenchus, Sokratik yöntemin eleştirel boyutunu temsil eder ve çoğu zaman yanlış anlaşıldığı gibi yalnızca karşı tarafı susturmaya ya da küçük düşürmeye yönelik bir tartışma tekniği değildir. Aksine, bireyin savunduğu görüşlerin tutarlılığını sınavan, örtük varsayımlarını açığa çıkaran ve düşünsel yüzeyselliği görünür kılan sistematik bir sorgulama sürecidir. Bu süreçte Sokrates, muhatabının iddialarını kabul eder gibi görünerek ardışık sorular yöneltir ve bu sorular aracılığıyla iddiaların kendi içlerinde çelişkiye düştüğünü ortaya koymaya odaklanır (Platon, 2002). Bu açıdan *elenchus*'un temel işlevi, bireyin epistemik güvenliğini sarsmak ve sahte bilgelik durumunu açığa çıkarmaktır. Sokrates'e göre, bireyin öğrenmeye açık hâle gelmesi için öncelikle "*bilmiyor olduğunu bilmesi*" gerekir. Bu durum, çağdaş bilişsel psikolojide "*bilişsel çatışma*" ya da "*bilişsel dengesizlik*" olarak adlandırılan sürece benzer bir işlev görür. Öğrenme, bireyin mevcut bilişsel şemalarının yetersizliğini fark etmesiyle tetiklenir; *elenchus* tam da bu farkındalığı üretmeyi amaçlar (Bruner, 1961). Bu bağlamda *elenchus*,

pedagojik açıdan olumsuzlayıcı bir süreç gibi görünse de, aslında öğrenmenin ön koşulu olan eleştirel farkındalığı ve entelektüel alçakgönüllülüğü besler. Sokrates'in diyaloglarında sıkça rastlanan “*aporia*” (çıkma) durumu, bireyin kesin bilgi iddialarından vazgeçerek düşünsel bir arayışa yönelmesini sağlar. Eğitim psikolojisi açısından bu durum, öğrencinin pasif bilgi alıcısı konumundan çıkarak aktif bir sorgulayıcıya dönüşmesinin ilk adımı olarak değerlendirilebilir (Kuhn, 1999).

Maiotik Yöntem: Bilginin Doğurtulması ve İçsel Potansiyel

Sokratik yöntemin yapıcı ve geliştirici boyutunu temsil eden *maiotik* yöntem, Sokrates'in kendisini bir “ebe”ye benzettiği metafor üzerinden açıklanır. Bu yaklaşıma göre bilgi, öğretmen tarafından öğrencinin zihnine yerleştirilen dışsal bir içerikten çok bireyin içinde potansiyel olarak var olan, ancak fark edilmesi ve yapılandırılması gereken bir yetidir (Platon, 2017). Öğretmenin rolü, bu potansiyelin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır. *Maiotik* yöntemde öğretmen, doğrudan bilgi sunmaz, bunun yerine yönlendirici sorular aracılığıyla bireyin kendi düşüncelerini üretmesini sağlar. Bu süreç, öğrenenin bilişsel etkinliğini merkeze alır ve bilgiyi edilgen biçimde almak yerine, aktif olarak inşa etmesini teşvik eder. Bu anlayış, çağdaş yapılandırmacı öğrenme kuramlarının temel varsayımlarıyla güçlü bir örtüşme göstermektedir (Bruner, 1986). Öğrenme, bireyin önceki bilgileriyle yeni deneyimleri arasında kurduğu anlamlı ilişkiler yoluyla gerçekleşir. *Maiotik* yöntem aynı zamanda metabilişsel farkındalığın gelişimine de katkı sağlar. Öğrenci, yalnızca ne düşündüğünü değil, nasıl düşündüğünü de fark etmeye yönlendirilir. Bu durum, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme kapasitesini artırır; bu da metabilişsel becerilerin temelini oluşturur. Sokratesçi öğretimde öğrenen, kendi bilgisinin sorumluluğunu üstlenen bir özne hâline gelir (Flavell, 1979).

Elenchus ve Maiotik Yöntemin Bütünlüğü

Elenchus ve *maiotik* yöntem, Sokratik pedagojide birbirini dışlayan değil, tamamlayan süreçlerdir. *Elenchus*, bireyin yanlış ya da temelsiz inançlarını çözerek öğrenmeye alan açarken, *maiotik* yöntem bu alanı anlamlı bilgiyle doldurmayı amaçlar. Bu ikili yapı, öğrenmenin hem eleştirel hem de yapıcı boyutlarını kapsayan bütüncül bir model sunar. Önce bilişsel bir sarsıntı yaratılır, ardından bu sarsıntı, daha derin ve tutarlı bir kavrayışın inşası için fırsata dönüştürülür (Vlastos, 1991). Bu süreç, modern eğitim psikolojisinde öz-düzenlemeli öğrenme kavramıyla da yakından ilişkilidir. Öğrenci, kendi öğrenme sürecini izler, hatalarını fark eder ve düşüncelerini yeniden yapılandırır. Bu yönüyle Sokratik yöntem, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve sorumluluk almasını teşvik eden pedagojik yaklaşımların erken bir örneği olarak değerlendirilebilir (Zimmerman, 2002).

Sokratik Yöntemin Ahlaki ve Eğitsel Boyutu

Sokratik yöntemin ayırt edici özelliklerinden biri, öğrenmeyi yalnızca bilişsel doğruluğa ulaşmayı hedefleyen teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda bireyin değerleri, eylemleri ve yargıları arasındaki ilişkiyi sorgulayan etik bir dönüşüm alanı olarak ele almasıdır. Sokratesçi sorgulama, doğruyu bilme kadar, doğru olanı temellendirme ve yaşama geçirme sorumluluğunu da merkeze almaktadır. Bu bağlamda Sokrates'in yönelttiği sorular, bireyin yalnızca kavramsal tanımlarını değil, bu tanımların ahlaki sonuçlarını ve yaşam pratikleriyle tutarlılığını da açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Vlastos, 1991; Brickhouse & Smith, 2014). Öğrenme süreci böylece yalnızca epistemik bir etkinlik olmaktan çıkarak, bireyin etik muhakeme kapasitesini geliştiren bir öz-değerlendirme alanına dönüşmektedir. Kohlberg'in (1984) ahlaki gelişim kuramında vurgulanan gerekçelendirilmiş yargı üretimi ve ilkesel düşünme düzeyleri, Sokratik yöntemin bu etik yönelimiyle doğrudan örtüşmektedir. Benzer biçimde, bireyin kendi yargılarını sorgulaması ve alternatif bakış açılarını dikkate alması, çağdaş ahlaki eğitim yaklaşımlarında merkezi bir kazanım olarak değerlendirilmektedir (Nucci, 2001; Dewey, 2023). Bu yönüyle Sokratik yöntem, eğitimi yalnızca akademik başarı ölçütleriyle sınırlamayan; karakter gelişimini, ahlaki muhakemeyi ve demokratik yurttaşlık bilincini içeren bütüncül bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır (Brookfield, 2012; Phillips & Siegel, 2015).

Sokratik yöntemin pedagojik özgünlüğü, *elenchus* ve *maiotik* süreçlerinin diyalektik bütünlüğü üzerinden öğrenmeyi sorgulama, farkındalık ve içsel dönüşüm ekseninde yapılandırmasında somutlaşmaktadır. *Elenchus* yoluyla bireyin sorgulanmamış, yüzeysel ya da tutarsız inançları problematize edilirken; *maiotik* süreç aracılığıyla bireyin kendi akıl yürütmesine dayalı, daha derin ve temellendirilmiş bir kavrayış geliştirmesi desteklenmektedir (Kahn, 1996; Platon, 2005). Bu süreçte öğrenen, pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak, kendi düşünme biçimlerinin farkına varan ve bu düşünceleri bilinçli biçimde düzenleyen aktif bir özne hâline gelmektedir. Bu özellik, Sokratik yöntemi çağdaş eğitim psikolojisinde yapılandırmacı öğrenme anlayışlarıyla güçlü biçimde ilişkilendirmektedir (Bruner, 1961, 1986; Mayer, 2011). Ayrıca bireyin ne bildiğini, nasıl düşündüğünü ve hangi bilişsel stratejileri kullandığını fark etmesi, metabilişsel farkındalık kavramıyla doğrudan örtüşmekte (Flavell, 1979); öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmesi ve öğrenmeyi kendi hedefleri doğrultusunda düzenlemesi ise öz-düzenlemeli öğrenme kuramlarının temel varsayımlarını yansıtmaktadır (Zimmerman, 2002; Kuhn, 1999). Bu bağlamda Sokratik yöntem, yalnızca tarihsel bir öğretim tekniği olarak değil, eleştirel düşünme, metabilis ve öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çağdaş pedagojik modeller için güçlü ve süreklilik taşıyan bir kuramsal referans noktası olarak değerlendirilmektedir (Fisher & Scriven, 1997; Brookfield, 2012).

Sokratik Geleneğin Tarihsel Sürekliliği: Platon, Aristoteles ve Stoacılar

Sokrates'in düşünsel mirası, felsefe tarihinde yalnızca bireysel bir öğretinin etkisiyle sınırlı kalmamış; öğrencileri ve onları izleyen okullar aracılığıyla sistematik biçimde dönüştürülerek aktarılmıştır. Bu aktarım süreci, Sokratesçi sorgulama anlayışının farklı felsefi bağlamlarda yeniden yorumlanmasını ve genişletilmesini mümkün kılmıştır. Özellikle Platon, Aristoteles ve Stoacı düşünürler, Sokrates'in bilgi, erdem ve eğitim anlayışını kendi kuramsal sistemleri içinde yeniden yapılandırarak Batı düşüncesinde kalıcı bir gelenek oluşturmuşlardır (Guthrie, 1971; Vlastos, 1991).

Platon: Diyalog, Eğitim ve Felsefi Pedagoji

Sokrates'in düşüncelerinin tarihsel süreklilik içerisinde günümüze ulaşmasında en belirleyici rol, öğrencisi Platon'a aittir. Sokrates'in yazılı eserler bırakmamış olması, onun felsefesinin doğrudan aktarımını olanaksız kılmış; bu durum, Sokratesçi düşüncenin büyük ölçüde Platon'un diyalogları aracılığıyla inşa edilmesine ve yorumlanmasına yol açmıştır. Platon'un erken dönem diyaloglarında Sokrates, sorgulayıcı, ironik ve çoğu zaman aporetik bir figür olarak karşımıza çıkar. Bu diyaloglarda bilgi, kesin sonuçlara ulaşmaktan çok, bireyin kendi düşüncelerindeki tutarsızlıkları fark etmesini sağlayan eleştirel bir süreç olarak yapılandırılmaktadır. *Elenchus* yönteminin sistematik biçimde işlediği bu metinler, bilginin otoriteye dayalı aktarım yoluyla değil, diyalog ve sorgulama yoluyla sınındığını açık biçimde ortaya koymaktadır (Platon, 2002; Kahn, 1996; Vlastos, 1991). Platon'un orta ve geç dönem eserlerinde ise Sokratesçi sorgulama, daha kapsamlı ve sistematik bir metafizik ve epistemolojik çerçeveye bütünleştirilmiştir. Özellikle *İdealar Kuramı*, bilginin duyuşal deneyimin değişkenliğinden bağımsız, akılsal ve evrensel bir temele dayandığını savunmakta, eğitimin temel amacını da ruhun bu değişmez hakikate yönelmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilgi edinme süreci değil, ruhun dönüşümünü hedefleyen ontolojik ve etik bir etkinlik olarak kavramsallaştırılmaktadır (Platon, 2019; Platon, 1997). Devlet adlı eserde eğitim, bireysel erdemin geliştirilmesinin ötesinde, adil ve dengeli bir toplumsal düzenin kurulmasının zorunlu koşulu olarak ele alınmakta; pedagojik süreçler siyasal ve etik bir bütünlük içerisinde düşünülmektedir (Platon, 2019). Bu yönüyle Platon, Sokratesçi etik eğitimi bireysel düzeyden çıkararak kurumsal ve siyasal bir bağlama taşımış ve eğitimi kamusal sorumluluk ve yurttaşlık bilinciyle ilişkilendirmiştir (Brickhouse & Smith, 2014; Guthrie, 1971).

Platon'un diyalog formunu yalnızca edebi bir anlatım biçimi olarak değil, bilinçli bir pedagojik strateji olarak kullanması, onun felsefi eğitim anlayışının ayırt edici özelliklerinden biridir. Diyaloglar, okuyucuyu pasif bir alıcı konumunda bırakmak yerine, sorgulamaya katılmaya, savları

değerlendirmeye ve kendi yargılarını temellendirmeye davet eden bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu yönüyle Platon'un pedagojisi, öğretimi tek yönlü bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak, karşılıklı etkileşim, anlam inşası ve eleştirel düşünmeye dayalı bir etkinliğe dönüştürmektedir. Öğrenme, bireyin hazır doğruları benimsemesi değil; hakikate yönelik felsefi bir yönelim geliştirmesi olarak anlaşılmaktadır (Hadot, 1995; Long, 2002).

Platoncu diyalog pedagojisinin bu yapısı, çağdaş eğitim psikolojisinde öğrenmenin sosyal etkileşim ve aktif katılım yoluyla gerçekleştiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımlarla güçlü bir kuramsal paralellik göstermektedir. Bruner'in (1986) öğrenmeyi keşif, anlamlandırma ve kültürel bağlam içerisinde yapılandırma süreci olarak ele alan yaklaşımı, Platon'un diyalog temelli pedagojisiyle dikkat çekici benzerlikler taşımaktadır. Ayrıca bireyin kendi düşünme süreçlerini fark etmesi ve sorgulaması, metabilşsel farkındalık kavramıyla örtüşmekte; öğrenenin sürece etkin biçimde katılması ise öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımlarının temel varsayımlarını yansıtmaktadır (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002). Bu bağlamda Platon'un felsefi pedagojisi, yalnızca Antik Yunan'a özgü tarihsel bir model değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, ahlaki muhakeme ve aktif öğrenme temelli çağdaş eğitim kuramları için güçlü bir kuramsal referans noktası olmayı sürdürmektedir (Kuhn, 1999; Phillips & Siegel, 2015).

Aristoteles: Sokratesçi Etiğin Sistemikleştirilmesi

Aristoteles, Platon'un öğrencisi olmasına karşın Sokratesçi etik geleneği eleştirel bir süzgeçten geçirerek yeniden yapılandırmış ve bu geleneği daha sistematik, gelişimsel ve psikolojik bir çerçeveye taşımıştır. Sokrates'in ahlaki erdemi bilgiyle özdeşleştiren entelektüalist yaklaşımını bütünüyle reddetmemekle birlikte Aristoteles, erdemin yalnızca doğruyu bilmeye indirgenemeyeceğini; tekrar, alışkanlık (hexis) ve pratik etkinlik yoluyla kazanılan bir karakter yetkinliği olduğunu savunmuştur (Aristoteles, 2020). Bu yönüyle Aristoteles, Sokratesçi etiği bilişsel bir aydınlanma modeli olmaktan çıkarak, insan davranışının süreklilik gösteren psikolojik ve eğitsel boyutlarını içeren gelişimsel bir etik anlayışa dönüştürmüştür (Burnyeat, 2012; Shields, 2014).

Aristoteles, *Nikomakhos'a Etik*'te erdemli yaşamı, rastlantısal davranışların sonucu olarak değil; bilinçli seçimler (*prohairesis*), akla dayalı muhakeme ve dengeli duygusal düzenleme süreçleriyle temellendirir. Aristoteles'e göre erdem, "orta olma" ilkesine göre belirlenen ve aklın rehberliğinde biçimlenen bir yaşam pratiğidir. Bu bağlamda eğitim, bireyin yalnızca entelektüel yetilerini geliştiren bir süreç olarak değil; aynı zamanda karakter oluşumunu, duygusal düzenlemeyi ve ahlaki yargı geliştirmeyi kapsayan bütüncül bir insan yetiştirme süreci olarak ele alınmaktadır.

(Aristoteles, 2020). Bu yaklaşım, Sokrates'in ahlaki davranışı bilgiyle ilişkilendiren görüşünün, daha tutarlı ve kapsamlı bir etik kuram içinde yeniden inşa edilmesi olarak değerlendirilmektedir (Vlastos, 1991; Irwin, 2007).

Aristoteles'in katkısı, Sokratesçi sorgulamayı yalnızca diyalog ve ironiye dayalı bir yöntem olarak bırakmayıp, onu mantıksal çözümleme, kavramsal sınıflandırma ve neden-sonuç ilişkileriyle desteklenen sistematik bir düşünme yapısına dönüştürmesinde açık biçimde görülmektedir. Böylece Sokrates'te ağırlıklı olarak diyalojik ve aporetik biçimde işleyen düşünme süreci, Aristoteles'te bilimsel araştırma (epistēmē) ve pratik bilgelik (phronēsis) ayrımı üzerinden metodolojik bir kesinlik kazanmıştır (Shields, 2014). Bu dönüşüm, öğrenmenin yalnızca sorgulama yoluyla değil, kavramların yapılandırılması, sınıflandırılması ve hiyerarşik biçimde düzenlenmesiyle de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Aristoteles'in etik ve eğitim anlayışı, çağdaş eğitim psikolojisinde bilişsel süreçlerin düzenlenmesi, beceri kazanımının aşamalı biçimde yapılandırılması ve öğrenmenin davranışsal süreklilik içinde ele alınması yönündeki kuramsal yaklaşımlar için önemli bir tarihsel temel sunmaktadır. Özellikle bilişsel gelişimin yalnızca farkındalık değil, tekrar ve uygulama yoluyla pekiştirdiğini vurgulayan yaklaşımlar, Aristoteles'in erdemi alışkanlıkla ilişkilendiren görüşüyle dikkat çekici paralellikler göstermektedir (Kuhn, 1999; Mayer, 2011). Bu bağlamda Aristoteles, Sokratesçi etik mirası korurken, onu pedagojik açıdan daha uygulanabilir, psikolojik açıdan daha gerçekçi ve kuramsal açıdan daha sistematik bir yapıya kavuşturmuştur.

Özetle Aristoteles'in etik düşüncesi, Sokratesçi "erdem-bilgi" ilişkisinin sınırlarını genişleterek, ahlaki gelişimi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla ele alan bütüncül bir model sunmaktadır. Bu model, modern eğitim psikolojisinin karakter eğitimi, öz-düzenleme ve ahlaki muhakeme süreçlerine ilişkin kuramsal çerçeveleriyle güçlü bir tarihsel süreklilik sergilemekte; Aristoteles'i yalnızca bir etik filozofu değil, aynı zamanda sistematik bir eğitim kuramcısı olarak da konumlandırmaktadır (Nucci, 2001; Kristjánsson, 2015).

Stoacılar: Sokratik Ahlakin İçselleştirilmesi

Sokratik geleneğin bir diğer önemli taşıyıcısı Stoacı felsefedir. Stoacılar, Sokrates'in ahlaki özerklik, kendini denetleme ve içsel tutarlılık vurgusunu etik sistemlerinin merkezine yerleştirmişlerdir. Erdem, dışsal koşullardan bağımsız olarak bireyin akla uygun yaşamasıyla ilişkilendirilmiş; bu anlayış, Sokrates'in "eudaimonia" öğretisinin sistematik bir devamı olarak şekillenmiştir (Long, 2002).

Stoacı düşüncede eğitim, bireyin yargılarını, düşüncelerini ve duygusal tepkilerini akıl yoluyla düzenleme kapasitesini geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda Stoacılar, Sokratesçi sorgulamayı bireyin kendi iç dünyasına yönelten bir etik pratik hâline getirmişlerdir. Günlük öz-sorgulama, düşüncelerin değerlendirilmesi ve duyguların denetimi, Stoacı ahlak eğitiminin temel uygulamaları arasında yer alır (Hadot, 1995). Bu yaklaşım, çağdaş psikolojide öz-düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel yeniden yapılandırma kavramlarıyla dikkat çekici paralellikler göstermektedir (Gross, 2013). Stoacıların Sokrates'ten devraldığı "kendini bil" ilkesi, bireyin içsel süreçlerine yönelik sürekli bir farkındalık geliştirmesini gerektirir ve bu yönüyle modern psikolojik müdahalelerin tarihsel öncüllerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Platon, Aristoteles ve Stoacılar aracılığıyla aktarılan Sokratik gelenek, felsefe tarihinde kesintisiz bir düşünsel süreklilik oluşturmuştur. Bu süreklilik, Sokrates'in sorgulama merkezli eğitim anlayışının farklı kuramsal bağlamlarda yeniden yorumlanmasını mümkün kılmıştır. Platon bu mirası diyalog ve ideal eğitim modeliyle derinleştirirken; Aristoteles etik ve pedagojik boyutu sistematikleştirmiş; Stoacılar ise Sokratesçi ahlakı bireyin içsel yaşamına yönelik bir etik pratik hâline getirmiştir (Brickhouse & Smith, 2014). Bu tarihsel çizgi, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil; bilişsel, ahlaki ve psikolojik gelişimin bütünlük bir süreci olarak ele alan çağdaş eğitim psikolojisi yaklaşımları için güçlü bir kuramsal arka plan sunmaktadır.

Sokratik Pedagojiden Çağdaş Eğitim Psikolojisine: Kuramsal Bir Sentez

Sokratik pedagoji, tarihsel olarak Antik Yunan bağlamında ortaya çıkmış olmakla birlikte, eğitimin doğasına ilişkin sunduğu temel varsayımlar bakımından çağdaş eğitim psikolojisinin kuramsal çekirdeğiyle güçlü bir süreklilik içerisindedir. Sokrates'in pedagojik yaklaşımı, eğitimi hazır bilgilerin aktarımı olarak değil; bireyin düşünsel farkındalığını, akıl yürütme kapasitesini ve ahlaki sorumluluğunu geliştirmeyi amaçlayan bir dönüşüm süreci olarak konumlandırmıştır. Bu anlayış, modern eğitim psikolojisinin öğreneni pasif bir alıcı değil, öğrenme sürecini yöneten, anlam inşa eden ve kendi öğrenmesinden sorumlu bir özne olarak ele alan yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir (Bruner, 1986; Zimmerman, 2002). Bu bağlamda Sokratik pedagoji, öğrenmenin öznel, süreç odaklı ve etkin katılım gerektiren bir yapı olduğu yönündeki çağdaş kuramsal kabullerin erken bir felsefi formülasyonu olarak değerlendirilebilir.

Sokratik pedagojinin merkezinde yer alan diyalog, çağdaş eğitim psikolojisinde öğrenmenin sosyal ve etkileşimsel doğasına ilişkin temel bir öncül olarak yeniden karşımıza çıkmaktadır. Sokrates için diyalog, bireyin kendi düşüncelerini sınadığı, varsayımlarını görünür kıldığı ve çelişkilerle

yüzleşerek bilişsel bir yeniden yapılanma yaşadığı temel öğrenme ortamıdır. Benzer biçimde, çağdaş sosyokültürel yaklaşımlar öğrenmenin yalnızca bireysel bir zihinsel süreç değil; dil, etkileşim ve ortak anlam inşası yoluyla gerçekleşen toplumsal bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978; Mercer & Howe, 2012). Bu bağlamda Sokratik diyalog, günümüzde sorgulamaya dayalı öğrenme, tartışma temelli öğretim ve yansıtıcı düşünme uygulamalarının tarihsel ve felsefi öncülü olarak değerlendirilebilir (Brookfield, 2012; Kuhn, 2018).

Sokratik pedagojinin bir diğer ayırt edici boyutu, öğrenmeyi metabilîşsel bir farkındalık süreci olarak ele almasıdır. Sokrates'in "kendini bil" ilkesi, bireyin yalnızca ne bildiğini değil; nasıl düşündüğünü, hangi varsayımlarla hareket ettiğini ve bilgisinin sınırlarını fark etmesini de içermektedir. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim psikolojisinde metabilîş kavramı altında sistematik bir kuramsal çerçeveye kavuşturulmuştur. Flavell'in (1979) tanımladığı biçimiyle metabilîş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi, değerlendirmesi ve düzenlemesini içerirken; bu süreç Sokratik pedagojide örtük fakat işlevsel biçimde mevcuttur. Güncel araştırmalar, metabilîşsel farkındalığın akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymakta; bu bulgular Sokratik pedagojinin çağdaş geçerliliğini daha da pekiştirmektedir (Dunlosky & Metcalfe, 2009; Efklides, 2014).

Sokratik pedagojinin etik yönelimi ise çağdaş eğitim psikolojisinin değer, anlam ve kimlik odaklı yaklaşımlarıyla önemli bir kesişim alanı oluşturmaktadır. Sokrates için eğitim, yalnızca bilişsel yeterliklerin geliştirilmesi değildir, aynı zamanda erdemli bir yaşamın inşasıdır. Bu normatif yönelim, günümüzde ahlaki gelişim, değerler eğitimi ve karakter eğitimi alanlarında sürdürülen çalışmalarda yeniden görünürlük kazanmıştır. Özellikle ahlaki muhakemenin gerekçelendirme, perspektif alma ve öz-yansıtma süreçleriyle geliştiğini vurgulayan çağdaş yaklaşımlar, Sokratik pedagojinin etik sorgulama geleneğiyle doğrudan örtüşmektedir (Kohlberg, 1984; Nucci, 2014; Kristjánsson, 2015). Bu bağlamda eğitim psikolojisi, öğrenmeyi değerden bağımsız bir süreç olarak değil; bireyin kimlik ve anlam inşasının ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Sokratik pedagojiden çağdaş eğitim psikolojisine uzanan bu kuramsal çizgi, eğitimin öğretmen merkezli bilgi aktarımından, öğrenen merkezli ve süreç odaklı bir yapıya dönüşümünü de açıklamaktadır. Bu dönüşümde öğretmen, Sokratik pedagojide olduğu gibi, bilgiyi sunan mutlak bir otorite figürü olmaktan ziyade, öğrenme sürecini yapılandıran, sorgulamayı teşvik eden ve düşünsel derinliği destekleyen bir rehber konumundadır. Bu anlayış, özellikle yapılandırmacı ve insancıl eğitim yaklaşımlarında belirgin biçimde görülmektedir (Rogers, 1969; Mayer, 2011). Kısaca Sokratik pedagoji, diyalog, sorgulama, metabilîş, öz-düzenleme ve değer yönelimi gibi çağdaş eğitim

psikolojisinin temel kavramlarını sezgisel düzeyde içeren tarihsel bir kaynak niteliği taşımaktadır. Antik Yunan’da felsefi bir pedagojik pratik olarak ortaya çıkan bu kavramlar, modern dönemde deneysel ve kuramsal bir disiplin olan eğitim psikolojisi içinde yeniden yapılandırılmış; bu süreklilik, eğitimin özünde insanın kendini anlama ve dönüştürme süreci olduğu fikrinin tarihsel ve kuramsal geçerliliğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Sokrates felsefesinin ve Sokratik geleneğin eğitim psikolojisine olan etkileri, öğrenme, biliş, üstbiliş, eleştirel düşünme ve kendilik gelişimi bağlamlarında kuramsal olarak ele alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler, Sokratik düşüncenin eğitimi salt bilgi aktarımına indirgemeyen; bireyin düşünsel etkinliğini, sorgulama kapasitesini ve öznel anlam inşasını merkeze alan bir pedagojik paradigma sunduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim psikolojisinin öğreneni aktif bir özne olarak konumlandıran kuramsal yönelimleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Bruner, 1996; Mayer, 2011).

Sokratik diyalog yöntemi, bilginin dışsal olarak aktarılmadığı; bireyin mevcut bilişsel şemalarıyla yeni deneyimler arasında etkileşim kurarak öğrenmeyi yapılandırıldığı bir süreci ifade etmektedir. Bu anlayış, yapılandırmacı öğrenme kuramlarının temel varsayımlarıyla paralellik göstermektedir. Öğrenmenin bireyin aktif katılımıyla gerçekleştiğini savunan bu yaklaşım, Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşim vurgusu ve Bruner’ın (1996) keşfederek öğrenme anlayışıyla birlikte değerlendirildiğinde, Sokratik geleneğin modern öğrenme psikolojisine güçlü bir felsefi temel sunduğu görülmektedir.

Sokratik geleneğin eğitim psikolojisine en önemli katkılarından biri, üstbilişsel süreçlerle ilişkisidir. Sokratik sorgulama, bireyin yalnızca ne düşündüğünü değil, nasıl düşündüğünü de fark etmesini sağlayan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu durum, metabilis kavramının temelini oluşturan bilişsel izleme ve düzenleme süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (Flavell, 1979). Öğrenenin kendi bilgi sınırlarının farkına varması ve düşünme süreçlerini eleştirel biçimde değerlendirmesi, Sokratik pedagojinin merkezinde yer alan “bilmediğini bilme” ilkesinin psikolojik karşılığı olarak değerlendirilebilir.

Sokratik geleneğin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi de eğitim psikolojisi açısından önemli bir tartışma alanı sunmaktadır. Sokrates’in otoriteye dayalı bilgi anlayışını reddeden yaklaşımı, bireyin akıl yürütme sorumluluğunu üstlenmesini ve düşünsel özerklik geliştirmesini teşvik etmektedir. Bu yönüyle Sokratik diyalog, eleştirel düşünmenin temel bileşenleri olan varsayımları sorgulama, kanıtları değerlendirme ve alternatif

bakış açılarını dikkate alma becerilerini desteklemektedir (Brookfield, 2012; Fisher & Scriven, 1997). Dewey'nin (2023) yansıtıcı düşünme kavramı da bu bağlamda Sokratik geleneğin modern bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

İlgili literatür Sokratik felsefenin kendilik bilinci ve ahlaki gelişim üzerindeki etkilerinin de eğitim psikolojisiyle güçlü bağlar kurduğunu göstermektedir. Sokrates'in "*kendini bil*" öğretisi, bireyin yalnızca bilişsel yeterliklerini değil, aynı zamanda değerlerini, amaçlarını ve etik sorumluluklarını da sorgulamasını içeren bütüncül bir gelişim anlayışına işaret etmektedir. Bu yaklaşım, günümüzde karakter eğitimi, değerler eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme alanlarında vurgulanan kişisel anlam ve etik farkındalık boyutlarıyla örtüşmektedir (Freire, 2000). Öğrenme süreci, bu perspektifte, bireyin kendisiyle ve toplumla kurduğu ilişkiyi dönüştüren bir deneyim olarak ele alınmaktadır.

Sokratik geleneğin öğretmen rolüne ilişkin sunduğu yaklaşım da eğitim psikolojisi açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenin bilgi aktarıcısı değil, düşünmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak konumlandırılması, çağdaş pedagojik yaklaşımlarda sıklıkla vurgulanan rehberlik edici öğretmen modelini desteklemektedir. Schön'ün (1983) yansıtıcı uygulayıcı kavramı, öğretmenin kendi öğretim süreçlerini sorgulamasını ve öğrenenle birlikte düşünmesini öngörmesi bakımından Sokratik pedagojinin modern bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışma Sokrates felsefesinin ve Sokratik geleneğin eğitim psikolojisine etkilerinin tarihsel bir arka plan sunmanın ötesinde, çağdaş kuramsal tartışmalar için işlevsel ve bütüncül bir çerçeve sağladığını ortaya koymaktadır. Sokratik düşünce; öğrenme süreçlerinde derinlik, eleştirel farkındalık, üstbiliş ve etik duyarlılık gibi nitelikleri merkeze alarak, eğitim psikolojisinin insan merkezli ve bütüncül gelişim hedefleriyle anlamlı bir süreklilik içindedir. Sokratik geleneğin eğitim psikolojisi alanında yeniden yorumlanması, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli katkılar sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi mekanik bilgi ediniminden çıkararak, bireyin düşünsel özerkliğini, kendilik farkındalığını ve etik sorumluluğunu geliştiren dinamik bir süreç olarak ele almayı mümkün kılmaktadır. Gelecek araştırmaların, Sokratik pedagojinin çağdaş eğitim ortamlarındaki psikolojik çıktılar üzerindeki etkilerini ampirik olarak incelemesi, bu felsefi mirasın eğitim psikolojisindeki yerini daha da güçlendirecektir.

Öneriler

Bu çalışmada Sokrates felsefesinin ve Sokratik geleneğin, eğitim psikolojisinin temel kuramsal yönelimleriyle olan ilişkisi çok boyutlu bir bakış

açısıyla ele alınmıştır. Yapılan kuramsal çözümleme, Sokratik düşüncenin öğrenmeyi pasif bilgi edinimi olarak değil; bireyin aktif sorgulama, anlamlandırma ve kendilik farkındalığı süreçleri yoluyla inşa edilen dinamik bir gelişim alanı olarak ele aldığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim psikolojisinin bilişsel, üstbilişsel ve sosyal-duygusal öğrenme hedefleriyle güçlü bir uyum göstermektedir.

İlgili literatür, Sokratik diyalog yönteminin yapılandırmacı öğrenme, eleştirel düşünme, metabilis ve öz-düzenleme gibi temel psikolojik süreçleri destekleyen felsefi bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Sokrates'in "*bilmediğini bilme*" ilkesine dayalı sorgulayıcı tutumu, öğrenenin epistemolojik farkındalığını artırmaktadır ve bilgiyi mutlak doğrular bütünü olarak değil, gerekçelendirilmesi gereken bir süreç olarak ele almasını teşvik etmektedir. Bu durum, eğitim psikolojisinde derin öğrenme, anlamlı öğrenme ve transfer gibi kavramların gelişimi açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Ayrıca Sokratik geleneğin, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin sunduğu dönüşüm dikkat çekicidir. Öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade düşünme sürecini kolaylaştıran bir rehber olarak konumlandırılması, çağdaş eğitim psikolojisinde öğrenci merkezli yaklaşımların kuramsal temellerini güçlendirmektedir. Bu bağlamda Sokratik pedagojinin, öğretmen eğitiminde eleştirel sorgulama becerilerinin, yansıtıcı öğretmen kimliğinin ve etik sorumluluğun geliştirilmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Bu konuda yapılacak sonraki çalışmalar için bazı öneriler sunulabilir:

1) Öncelikle, öğretmen yetiştirme programlarında Sokratik sorgulama tekniklerine ve diyalog temelli öğretim yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının yalnızca öğretim yöntemleri konusunda değil, aynı zamanda düşünmeyi yapılandıran sorular geliştirme, bilişsel çatışma yaratma ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını destekleme konularında da eğitilmesi önem taşımaktadır.

2) Eğitim ortamlarında Sokratik geleneğe dayalı uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünme, bilişsel esneklik ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen ampirik araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, Sokratik pedagojinin çağdaş sınıf ortamlarında nasıl somutlaştırılabileceğine ve hangi psikolojik çıktılarla ilişkili olduğuna dair daha güçlü kanıtlar sunacaktır.

3) Sokratik felsefenin etik, değerler ve kendilik bilinci boyutlarının eğitim psikolojisi bağlamında daha derinlemesine ele alınması önerilmektedir. Öğrenmenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda ahlaki ve varoluşsal bir süreç olduğu anlayışı, eğitim psikolojisinin insan merkezli ve bütüncül gelişim hedefleriyle uyumludur.

Sonuç olarak, Sokrates felsefesi ve Sokratik gelenek, eğitim psikolojisi için tarihsel bir miras olmanın ötesinde, güncel kuramsal tartışmaları besleyen ve uygulamaya dönük güçlü açılımlar sunan canlı bir düşünsel kaynaktır. Bu geleneğin çağdaş eğitim psikolojisiyle bütünleştirilmesi, öğrenme süreçlerinin niteliğini artırma ve bireyin düşünsel özerkliğini destekleme açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır.

Kaynakça

- Aristoteles. (2020). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (2010). *Socrates on trial*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195329169.001.0001>
- Brickhouse, T. C., & Smith, N. D. (2014). *The philosophy of Socrates*. Westview Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Burnyeat, M. F. (2012). *Ethics and virtue in Aristotle*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (2023). *Nasıl düşünüyoruz* (H. Kayıkçı, Çev.). Fol Kitap.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage.
- Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? *Educational Psychologist*, 49(4), 233–250. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.935150>
- Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Ed-gepress.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Guthrie, W. K. C. (1971). *Socrates*. Cambridge University Press.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life* (M. Chase, Trans.). Blackwell.
- Irwin, T. (2007). *The development of ethics: A historical and critical study* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kahn, C. H. (1996). *Plato and the Socratic dialogue: The philosophical use of a literary form*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511582703>

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotle, emotions, and education*. Routledge.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D. (2018). *Arguing to learn*. Routledge.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Long, A. A. (2002). *Epictetus: A Stoic and Socratic guide to life*. Oxford University Press.
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Pearson.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (2014). *Human rights and moral education*. Routledge.
- Phillips, D. C., & Siegel, H. (2015). *Philosophy of education*. Wiley-Blackwell.
- Platon. (1991). *The Republic* (A. Bloom, Trans.). Basic Books.
- Platon. (1997). *Complete works* (J. M. Cooper & D. S. Hutchinson, Eds.). Hackett Publishing Company.
- Platon. (2002). *Apology* (G. M. A. Grube, Trans.). Hackett Publishing Company.
- Platon. (2005). *Meno* (G. M. A. Grube, Trans.). Hackett Publishing Company.
- Platon. (2017). *Theaitetos* (B. Akar, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Platon. (2019). *Devlet* (M. A. Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shields, C. (2014). *Aristotle* (2nd ed.). Routledge.
- Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and moral philosopher*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511583526>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2