



EĞİTİM VE SPOR BİLİMLERİNDE BÜTÜNCÜL BAKIŞ

Editörler: Prof. Dr. Akın ÇELİK- Doç. Dr. Samet ZENGİN



EĞİTİM VE SPOR BİLİMLERİNDE BÜTÜNCÜL BAKIŞ

Editörler

Prof. Dr. Akın ÇELİK

Doç. Dr. Samet ZENGİN



Eğitim ve Spor Bilimlerinde Bütüncül Bakış

Editörler: Prof. Dr. Akın ÇELİK, Doç. Dr. Samet ZENGİN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Aralık 2025

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-8698-28-2

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir. Yayınevi ve editörler sorumlu tutulamaz.

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm	1
Erken Çocuklukta Yaratıcılığın Değerlendirilmesi	
<i>Ezgi TÜRKKENT</i>	
2. Bölüm	29
Okul Öncesi Eğitim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Ortamları	
<i>Dilek EROL, Mustafa ÜREY</i>	
3. Bölüm	40
Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımından Okul Bahçesi Programına	
Genel Bir Bakış	
<i>Mustafa ÜREY, Dilek EROL</i>	
4. Bölüm	51
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Davranışlarına İlişkin Öğrenci	
Görüşleri	
<i>Perihan ŞARA HÜRSOY</i>	
5. Bölüm	61
Barış Manço'nun Çocuk Şarkılarındaki Değerlerin Türkiye Yüzyılı Maarif	
Modeli Bağlamında İncelenmesi	
<i>Perihan ŞARA HÜRSOY</i>	
6. Bölüm	70
Akademik Çalışmalarda Yapay Zekâ: Kullanım Alanları, Fırsatlar ve	
Etik Sınırlar	
<i>Nagehan KARADUMAN</i>	

7. Bölüm87

Psikoloji ve Yapay Zeka

Mustafa ŞAHİN

8. Bölüm102

Mülteci Çocukların Psikolojik Danışma Yardımı Alma Sürecine İlişkin Okul

Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Mustafa ŞAHİN

9. Bölüm118

Aktif Öğrenme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Tasarımı

Ahmet Salih ŞİMŞEK

10. Bölüm130

Waldorf Pedagojisi Ve Aile: Çocuğun Gelişim Çevresini Yeniden Düşünmek

G. Şule TEPETAŞ CENGİZ

11. Bölüm141

Bilgi Teknolojilerinin Spor Tesisleri Yönetiminde Kullanımı

Kübra ÖZDEMİR, Talha MURATHAN, Murat ATAY, Mehmet Haluk SİVRİKAYA

12. Bölüm155

İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Geliştirilen Yedi İlke'nin Beden Eğitimi ve

Spor Dersi Öğretim Metotları ile İlişkisi

Bumin Kağan ÖZDEMİR, Ahmet Gökhan YAZICI

13. Bölüm180

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Cesaret Durumlarının

İncelenmesi

Mustafa BAŞ, Ece Selen TERZİOĞLU, İsmail AKTAŞ, Kadir TOPAL

14. Bölüm202

Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımları ile Öğretmen Adaylarının
Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Kübra ÖZSANDIKÇI, Mustafa BAŞ

15. Bölüm218

Sporda Kadın Yöneticilerin Kariyerleri Açısından Cam Tavan Sendromunun
İncelenmesi

Samet ZENGİN, Leyla BALCANCI, Akın ÇELİK

1. Bölüm

Erken Çocuklukta Yaratıcılığın Değerlendirilmesi

Ezgi TÜRKKENT¹

İnsan doğumuyla birlikte çevreyle etkileşim içindedir ve hayatı öğrenir. Her yüzyılın kendine özgü ihtiyaçları değişir ve bireyden beklentiler de farklılaşır. Çağın gerektirdiği bilgi becerilere sahip bireyler yetiştirmek devletlerin önemli bir hedefi halindedir (Tepetaş-Cengiz ve Erol, 2023). Günümüzde bireylerin devamlı olarak yeni sorunlara uyum sağlayabilmesi ve özgün çözümler üretebilmesi noktasında, yaratıcılık giderek önem kazanan bir özelliktir. Küresel dünya ekonomisi göz önüne alındığında değişimin hızına ve doğasına uyum sağlamak için sürekli olarak yeni hizmetler, daha iyi süreçler ve ürünler geliştirme talepleri, eğitim sistemlerinde yaratıcılığı ve yeniliği yüksek öncelik haline getirmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Nitekim P21 (Partnership for 21st Century Learning), ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) gibi farklı kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenen 21. Yy becerilerinde yaratıcılık ortak madde ve önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın gelişimini desteklemek ve yönlendirebilmek için yapıyı doğru bir şekilde değerlendirmek önemlidir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2011). Yaratıcılığın değerlendirilmesinin yaratıcılık araştırmalarının ana konularından biri olması, değerlendirmek için yaratıcılığın farklı yönlerine odaklanan birçok yöntemin geliştirilmesini sağlamıştır. Fakat bu yöntemlerin güvenilirliği ve geçerliliği konusunda tartışmalar devam etmektedir (Hocevar, 1981; Houtz ve Krug, 1995; Plucker ve Runco, 1998). Ölçme terimi, nicel veriler elde edilebilen ve dolayısıyla istatistiksel olarak işlem yapılabilen herhangi bir test yönteminin veya aracının kullanımını ifade eder. Değerlendirme ise, değerlendirici kararlar vermeye yardımcı olmak için çeşitli araçlar yardımıyla bir dizi kaynaktan toplanan nitel ve nicel verileri sistematik bir şekilde düzenleme, sentezleme ve yorumlama sürecidir (McLean, 1996; Treffinger, Young, Selby ve Shepardson, 2002).

¹ Şehit Emrah Sağaz Özel Eğitim Anaokulu, eturkkent@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6308-7850

Değerlendirme farklı veri türlerine dayanır, çoğunlukla ölçüm kaynaklarını içerir fakat buna dayanmayabilir. Bu nedenle değerlendirmeyi, ölçümden daha geniş, kapsayıcı ve çatı bir terim olarak düşünebiliriz (Treffinger ve diğerleri, 2002). Eğitimde değerlendirme; kullanılacak araçlar, sürecin gerçekleştiği ortamlar, ilgili uzmanların eğitimi, çocukların bireysel özellikleri ve ailelerin rolleri gibi bileşmelerle ilgili kararları içermektedir (McLean, 1996). Yaratıcılığın değerlendirilmesi ise, bireylerin yaratıcı özelliklerini veya yeteneklerini tanıma, tanımlama ile yaratıcı güçlerini ve potansiyellerini anlama girişimi olarak görülebilir. Yaratıcılığı anlamak için de sistematik bir tavırla hem nitel hem de nicel verilerin dahil olduğu iyi planlanmış bir süreç gerekmektedir (Treffinger ve diğerleri, 2002).

Geçmişteki bazı yanılgılar yaratıcılığın sadece üstün yetenekli kişiler için olduğu, öğrenilemez veya ölçülemez olduğu yönünde olsa da yaratıcılık, hemen hemen her bireyin az ya da çok sahip olduğu hayal gücüne dayanır (Trilling ve Fadel, 2009). Yani farklı kişilikleri veya üst seviye bilişsel kapasiteleri nedeniyle “yaratıcı” olarak kabul edilen kişilerden ziyade, normal kapasiteye sahip tüm insanlar herhangi bir alanda az ya da çok bir ölçüde yaratıcı becerilere sahiptir (Amabile ve Pillemer, 2015). Torrance (1981), çocukların ret, terk, kötü muamele, sevgi eksikliği veya erken bir kayıp yaşamadığı sürece doğası gereği yaratıcı olduğunu belirtmiştir. Tıpkı diğer becerilerde olduğu gibi yaratıcılık da çeşitli uygulamalarla zaman içinde geliştirilebilir. Özellikle gelişim ve eğitim için kritik öneme sahip olan erken çocukluk döneminde, merak ve güven duygusunu, sorgulamayı, yeni fikirlere açık olmayı, sabrı, hata ve başarısızlıklardan öğrenmeyi teşvik eden öğrenme ortamları ve eğitimciler ile yaratıcılık desteklenebilir (Trilling ve Fadel, 2009). Yaratıcılığın hem öğrenilebilir hem de geliştirilebilir olması değerlendirmeyi de mümkün kılmaktadır. Moran, Sawyers, Fu ve Milgram’a (1988) göre erken çocukluk döneminde yaratıcılığın değerlendirilmesinin üç önemli nedeni vardır. Bunlar;

1. Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın doğal olduğu fikrini ampirik olarak test etmek;
2. İstikrar ve süreklilik gibi gelişimsel konuları merkeze alan teorik bir yaratıcılık yapısının oluşturulması için mevcut bilgilere katkıda bulunmak;
3. Üstün yetenekleri olan çocukları tanımlayarak bu yetenekleri toplumun yararına olacak şekilde geliştirmek

Peki bu noktada eğitimciler çocukların yaratıcılıklarını ne kadar iyi değerlendirebilir? Yaratıcılıkları ile ilgili nasıl bir değerlendirme yapıp geri bildirimde bulunursa onların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve devam ettirmeye yardımcı olabilir? Yaratıcılığa ‘doğuştan’ gelen bir yetenek penceresi yerine yaratıcılığın ‘öğrenilebilir’ bir beceri olduğu penceresinden bakmak,

yaratıcılığı geliştirmenin ve geliştirmek için değerlendirmenin temel çıkış noktasıdır. Değerlendirme eğitimin oldukça önemli bir yönü olup yaratıcılığı teşvik etmek isteyen kişiler, bu çabaların başarısının nasıl ölçüleceği ile ilgili sorularla yüz yüze gelmektedir (Plucker ve Makel, 2010). Yaratıcılığı değerlendirmenin, araştırmacıların zorlandıkları bir alan olduğu ve bir kişinin, fikrin veya ürünün yaratıcılığını objektif olarak değerlendirmenin kolay bir yolunun olmadığı görüşü yaygındır. Çünkü yaratıcılık, kişiler, ürünler ve fikirlerde yeni, yenilikçi aynı zamanda sıra dışı olan şeyleri gözlemlemeyi ve ölçmeyi amaçlar (Silvia, Wigert, Reiter-Palmon ve Kaufman, 2011) ayrıca ölçüldüğü andaki zamana ve sosyo-kültürel ortama bağlıdır (Glveanu, 2014). Eğitimde değerlendirmenin iki farklı ve bazen örtüşen amacı vardır; öğrencilerin genel olarak büyüme ve gelişmelerini takip ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak ve başarıyı belgelemektir (Boud ve Falchikov, 2006). Bunlar, yaşlarına göre öğrencilerin büyümelerini tespit etmek, gelişimi bütünsel olarak ele alarak öğrencilerin potansiyellerini belirlemek, öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerine öğrenciler hakkında geri bildirim sağlamak ve öğrenme-öğretme sürecinin ve ortamının etkinliğini sorgulamaktır (Ridzwan ve Mokhsein, 2017). Yaratıcılık, güncel okul öncesi eğitimi programında da vurgulanmakta ve bu nedenle de yeterince ve de doğru şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

YARATICILIğIN TANIMI ile DEğERLENDİRİLMESİ İLİşKİSİ

Kuşkusuz yaratıcılığın değerlendirilmesi, yaratıcılık kavramı ile ilgili yapılan tanımlar ile yakından ilişkilidir. Yaratıcılığın geniş, çok boyutlu ve karmaşık yapısı ile alana özgü bir yetenek olması sebebiyle tanımı ile ilgili bir uzlaşının olmaması, ölçümünü ve değerlendirilmesini de zorlaştırmaktadır (Barbot, Besançon ve Lubart, 2011; Fürst ve Grin, 2018). Yaratıcılığın başka yapılarla olan ilişkisini açıklayabilmek için birçok teori vardır. Örneğin, gelişimsel yaratıcılık teorisine göre yaratıcılık belirli gelişimsel deneyimlerle ilişkilidir, kişi ve evre etkileşimi ile zamanla gelişmektedir. Psikometrik yaklaşıma göre yaratıcılık, geçerli ve güvenilir testlerle ilgili yapılardan ayrılarak ölçülebilir. Bilişsel kuramlar, yaratıcılığın sadece bireyin i yeteneklerinden ibaret olmadığını, aynı zamanda kişisel ve sosyal faktörleri de kapsayan bütünsel bir vizyon sunar. Bu yaklaşıma göre, düşünme becerileri ve entelektüel süreçler, yaratıcı insanların ve onların başarılarının temelini oluşturur. (Runco, 2007). Psikanaliz perspektifine göre ise yaratıcılığın ana özelliği kişiliktir (Almeida ve diğerleri, 2008; Kozbelt, Beghetto ve Runco, 2010). Teoriler doğrultusunda yaratıcılığın tanımı ve değerlendirilmesi ile ilgili araştırmacılar arasında bir anlaşmazlık olsa da yaratıcılığın hem ‘yeni’ hem de ‘uygun’ kavramlarına karşılık

geldiği, yani benzersiz ve kullanışlılığın birleşiminden oluştuğu noktasında bir görüş birliği vardır (Amabile, 1983; Boden, 2004; Simonton, 2012). Amabile'a (1996) göre yaratıcılık, yeni, doğru, yararlı, değerli ve anlamlı kısaca “uygun” fikirlerin ya da ürünlerin üretilmesidir. Yaratıcılığı, kişinin iç motivasyonuna ve mizaç özelliklerine bağlayan Guilford (1950), fikirlerin özgünlüğüne, yeniliğine, etkili, gerçekçi ve kabul edilebilir oluşuna vurgu yapmıştır. Shaughnessy'nin (1998) Torrance ile olan röportajında yaratıcılık, kişi, ortam, süreç bağlamında ortaya çıkan ürünlerin niteliği ile açıklanmıştır. Torrance bu süreçte yaratıcı düşüncüyü, güçlükleri, problemleri, bilgi boşluklarını, eksik ve çarpık unsurları algılayabilme durumu ile mevcut veya yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yaratıcılığa hangi perspektiften bakıldığı, yaratıcılık anlayışımızda ve dolayısıyla yaratıcılığı değerlendirmede belirleyici olacaktır. Ayrıca araştırmacıların yaratıcılıkta “yeni” ve “uygun/kullanışlı/faydalı” kavramlarına yükledikleri anlam da yol gösterici olacaktır. Örneğin, uygun/kullanışlı/faydalı kavramının toplumsal fayda amaçlı ölçümüyle, yürütülen bir deney ya da araştırma için ölçümü farklı olacaktır.

Yaratıcılık ile ilgili yapılan tanımlardaki çeşitlilik ve tarihsel arka plan göz önüne alındığında, yapının ölçülme şekli ile incelenebileceği bir dizi farklı yolun olduğu da aşıkardır (Batey, 2012). Bu doğrultuda, yaratıcı veya potansiyel olarak yaratıcı bireylerin tanımlanmasına yardımcı olacak, her biri yaratıcılığın belirli yönlerine odaklanan çok sayıda araç ve yöntem geliştirilmiştir (Houtz ve Krug, 1995; Zeng, Proctor ve Salvendy, 2011). Bunlar; psikometrik araçlar (ıraksak düşünme testleri), kişilik envanterleri, biyografik ölçümler, akranlar/öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler, ürün değerlendirmeleri ve yaratıcı etkinliklerin öz değerlendirmesi gibi farklı kategorilerdedir (Hocevar, 1981). Hennessey ve Amabile (1999) değerlendirme yöntemlerini kişilik envanterleri, biyografik envanterler ve davranışsal değerlendirmeler olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Yaratıcılığın nasıl değerlendirilebileceği, özelliklerine ve ölçüm araçlarına göre öznel ve nesnel olarak da sınıflandırılabilir. Öznel ve nesnel değerlendirme yöntemleri arasındaki ayrımın belirleyicisi ise, yaratıcılığın nasıl ve kim tarafından ölçüldüğüdür (Park, Chun ve Lee 2016).

YARATICILIĞI DEĞERLENDİRMEDE BAŞVURULAN BİLGİ KAYNAKLARI

Çocukların potansiyel yaratıcılıkları ile ilgili bilgiler çeşitli kaynaklardan elde edilebilir. Bazıları erken çocukluk dönemi için daha uygun ve daha fazla veri sağlasa da kaynakların hepsi bu dönem için kullanılabilir. Bu kaynakların seçimi, zoraki bir seçim veya rastgele bir süreç sonrasında değil ölçüm araçlarının kapsamlı bir araştırması ile bilinçli bir değerlendirme sonucu olmalıdır (Torrance, 2004).

Biyografik Veriler (Biographical Data): Biyografik veriler geçmiş davranışlar, deneyimler, başarılar, görüşler ve bireylerin kendilerini tanımlamalarına ilişkin bilgilerdir (Whiting, 1973). Biyografik veriler kişinin geçmişteki yaratıcı alanlardaki başarılarına odaklanmaktadır. Yaratıcı başarının ölçülmesinin temel varsayımı, eğer kişi daha önce yaratıcı sonuçlar ortaya koymuşsa, gelecekte de yaratıcı sonuçlar sergileme olasılığının yüksek olmasıdır. Erken çocukluk döneminde özenli ve iyi geliştirilmiş bir biyografik kayıt ve sonrasındaki analizler, nispeten kısa zaman aralığı kayıtları olmasına rağmen, çocuğun potansiyel yaratıcılığı hakkında çeşitli ipuçları sağlayabilir. Genel olarak bu kaynak çocuklar hakkında erken okuryazarlık, psikomotor, dil ve matematik gelişimi ile çocuğun kendisi tarafından başlatılan ve sürdürülen özel ilgi alanları, hobileri, akademik performans, yaratıcılık, liderlik ve sanatsal potansiyel gibi alanlar ile ilgili önemli gelişimsel bilgiler sağlayabilir. Bu bilgilerin edinimi ise erken tanımlama sürecinde önemli bir paydaş olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin gözlemlerine bağlıdır (Torrance, 2004).

Öz Bildirim Envanterleri (Self-Report Inventories): Yaratıcılığı ölçmenin bir başka yolu da insanların kendi yaratıcı yeteneklerini, fikirlerini veya performanslarını kendilerinin değerlendirmesidir. Başka bir deyişle sadece insanlara ne kadar yaratıcı olduklarını sormaktır. Çocukların kendileri hakkında verilen kararlara katılım hakkı ile kendileri ile ilgili benzersiz, geçerli ve istikrarlı bir görüşe sahip olduklarına dair kanıtların olması nedeniyle tercih edilmektedir (Sturges, Rodger ve Ozanne, 2002). Hızlı ve kolay bir uygulamaya sahiptir. Kişinin sadece kendi kararlarına dayandığı için en öznel yöntem olarak görülmektedir. Biyografik verilerin kaydedilmesinde, kişilerin kendi yaratıcı başarılarının bir listesini yaptıkları bir öz bildirim envanteri kullanılmaktadır (Holt, Tudor ve Kaufman, 2011).

Kontrol Listeleri ve Derecelendirme Ölçekleri (Checklists and rating scales): Bireylerden başkalarının yaratıcılığını derecelendirmelerini isteyen, kişilerin yaratıcılık özelliklerini, yaratıcılıkla ilişkili belirli niteliklerini ve davranışlarını tanımlamayı sağlayan bir kaynaktır. Çocukların kendi kendilerini raporlayabilmeleri için yeterli seviyede okuma ya da sözlü ifade becerilerine sahip olmama durumlarında ebeveyn derecelendirmeleri ön plana çıkmaktadır (Frick, Barry ve Kamphaus, 2010). Bunun dışında derecelendirmeler bireyi tanıma ve tanımlama pozisyonunda olabilecek öğretmenler, okul psikolojik danışmanları gibi yetişkinler tarafından da yapılabilir (Treffinger ve diğerleri, 2002). Özellikle erken çocukluk döneminde öğretmenlerin tüm gün boyunca çocuklarla temas halinde olmaları bu kaynağın avantajlı tarafıdır. Kaynağın dezavantajlı tarafı ise sezgilere dayalı olması ve öznel değerlendirmeler içermesi sebebiyle geçerlik ve güvenirliğin uygun psikometrik özelliklerinden yoksun

oluşudur. Fakat zaman ve maliyet açısından ekonomik olması sebebiyle doğru bir eğitim ve dikkatle daha geniş ve kapsamlı değerlendirme programının bileşenleri arasında kullanılabilir (Torrance, 2004).

Performans Testleri ve Davranış Örneklemeleri (Performance Tests and Behavior Samples): Performans yeteneği, görsel sanatlar veya sahne sanatları gibi alanlardaki yaratıcı yeteneği ifade eder. Bu alandaki tanımlamalar ve gözlemler, yaratıcılığın alan özgüllüğü kavramı çerçevesinde, farklı yetenek alanlarına özgü olarak değişir. Bir kişi sanatta çok yaratıcı olabilirken, bilimde olmayabilir (veya tam tersi). Bu nedenle, bir alandaki yaratıcılığın oranı, başka bir alandaki yaratıcılığın göstergesi olmaz (Baer, 2017). Örneğin, görsel sanatlardaki bir yaratıcı yeteneğin, atletizmden farklı bir davranış ve ürün ortaya koyması beklenir. Ancak, özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklarda, belirli bir sanat performansı, doğrudan yaratıcılığın kendisiyle eş tutulmamalıdır (Torrance, 2004). Performans ve davranışın ürün değerlendirmelerinde, genellikle belirli yaratıcılık göstergelerini ölçen derecelendirme ölçekleri kullanılır. Bu değerlendirmelerin, alanda uzmanlığı bulunan kişiler tarafından yapılması önerilir. Değerlendirme sırasında, davranışa etki eden fiziksel olgunlaşmaya ve önceki bilgiye dayanan eğitilmiş davranışlara dikkat edilmesi gerekir (Fishkin ve Johnson, 1998; Torrance, 2004). Standartlaştırılmış testler yerine alternatif yöntem olarak kullanılan performans değerlendirmeleri ise; "Doğrudan yazma değerlendirmeleri, açık uçlu sorular, uygulamalı deneyler, bilgi/beceri sergilenmesi ve portfolyolar" (Aschbacher, 1991, s. 277) gibi ölçüm yaklaşımlarını içerir. Bu yaklaşımlar, tipik testlerden çok daha geniş bir alan derinliği ile öğrenci performansına bütünsel yaklaşmaktadır. Örneğin kavram haritaları yaratıcı düşünme türlerini geliştirir ve zihin haritaları da yaratıcı fikirler üretmeyi kolaylaştırır (Demir, Şara-Hürsoy, 2023). Fakat uzun zaman ve maliyet gerektirmesi kaynağın dezavantajıdır.

Objektif Testler (Objective testing): Çoğunlukla 1960'lardan itibaren geliştirilen yaratıcılık ölçüm araçları, farklı düşünme (ıraksak düşünme), ilişkilendirme ve çoklu fikir üretme gibi belirli bilişsel süreçler bağlamında yaratıcılığı oluşturan nitelikleri, kişilik özelliklerini ve yetenekleri değerlendirmeyi amaçlar (Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2009). Objektif testler, kişinin yaratıcı düşünme ve yeteneğini, kontrollü ve standartlaştırılmış koşullar altında yapılandırılmış bir dizi görev veya soruya verdiği yanıtlarla ölçen veri kaynaklarıdır. Standartlaştırılmış formu sayesinde, nesnel, kolay ölçülebilir ve karşılaştırılabilir nitelikte olması, bazı kişilere göre test verilerine olan güvenirliliği arttırmaktadır (Treffinger ve diğerleri, 2002). Yaratıcılığı değerlendirmede hem yaratıcılığı tanıma hem de yaratıcılık hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirleme adına testler sıklıkla başvurulacak bilgi kaynaklarındandır.

Ancak objektif testlere yönelik bir eleştiri, bu testlerin sözel, sanatsal, bilimsel ve matematiksel gibi çok çeşitli alanlarda performanstaki bireysel farklılıklara karşı hassas olacak şekilde tasarlanmış olmasına rağmen, yaratıcılık üzerindeki sosyal ve çevresel etkileri göz ardı etmesidir. Ayrıca, testlerdeki performansta neyin yaratıcı olduğu, test uygulayıcısının sezgisel ve öznel değerlendirmelerini içerebilir. (Amabile, 1982).

Gözlemler: Resmi ve Gayri Resmi (Observations: formal and informal):

Yaratıcı ürün, performans veya başarı ile ilgili bilgi edinmenin önemli bir yolu, kişilerin davranışlarının gözlemlenmesidir. Bireylerin davranışlarını, performansını ve ilerlemesini izlemek için gözlem, en sık kullanılan değerlendirme yöntemidir. Resmi gözlemler, yapılandırılmış ortamlarda ve kontrollü koşullar altında, hedeflenen belirli bir performansın kaydedilmesini ve ölçülmesini içerir (Gischlar, 2015). Örneğin, yaratıcılık testine tabi tutulan bir öğrencinin resmi olarak gözlemlenmesi yoluyla, uygulama sırasında performansı etkileyen bireysel veya durumsal değişkenler belirlenebilir ve bu değişkenlerin ölçülen özellik düzeyini doğru bir şekilde yansıtmayabileceği durumlarda performans göz ardı edilebilir. Gayri resmi gözlemler ise, herhangi bir hedef performans belirlenmeksizin, çocukların davranışlarının meydana geldiği doğal bağlamda (ev, okul, oyun ortamı vb.) yürütülen kayıtlardır (Shapiro, Benson, Clemens ve Gischlar, 2011). Gayri resmi gözlemlerin bir dereceye kadar öznel yargılar içermesi ayrıca gözlemci yanlılığına açık olması sebebiyle sonuçlarının düşük güvenirlikte olmasına yol açmaktadır. Bu noktada her ne kadar farklı gözlem teknikleri kullanılsa, istatistiksel olarak doğrulanabilse de standartlaştırılmış araçların nesnel geçerlik ve güvenirlik seviyesinde olmaları muhtemel değildir (Torrance, 2004). Bu nedenle özellikle gözlem sonuçlarının öğrencinin geleceği ile ilgili belirleyici olacağı bir değerlendirmede bu tür gözlemlere başvurulmaması önerilmektedir (Hintze, Volpe, ve Shapiro, 2008). Her iki gözlem türünde de temel amaç gözlemlenen özne hakkında veri toplamaktır. Bu veriler, uzman gözlemcilerle ve çeşitli gözlem teknikleri kullanılarak toplandığında özellikle erken çocukluk döneminde çocukların yetenekleri, becerileri ve potansiyelleri hakkında değerlendirme imkânı sağlarlar. Bu dönemdeki çocukların sınırlı dil becerileri ile düşünce ve fikirlerini kâğıda yansıtamamaları sebebiyle günlük aktiviteler sırasında daha çok diyaloga ve gözlemlerin gayri resmi olarak yürütülmesine odaklanılması daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca çocukların günlük performanslarının değişkenlik gösterebilmesi sebebiyle ve bulguların geçerliğini sağlamak adına yapılacak gözlemlerin farklı ortamlar ve zamanlarda çoklu olarak yürütülmesi önerilmektedir (Gischlar, 2015). Gözlemlerin farklı ortamlar ve zamanlarda yürütülmesi özellikle dikkate alınması gereken bir noktadır çünkü

yaratıcılıklarını gözlemlendikleri zamanda ve ortamlarda gerçekleştiremeyen çocukların yaratıcılıklarının tanınma ve desteklenme şansı ne yazık ki yoktur.

YARATICILIĞIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE 4P YAKLAŞIMI

4P yaklaşımı farklı değişkenleri içeren, yaratıcılığın değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu değişkenler bireyin özellikleri (person), süreç (process), ürün (product) ve çevre (press/environment) kategorileri altında gruplandırılır (Rhodes, 1961). Yaratıcı öğrencileri tanımlamak, yaratıcı süreçleri teşvik etmek, yaratıcı ürünleri değerlendirmek ve yaratıcı ortamlar hazırlamakla ilgilenen eğitimciler bu değerlendirmeler ve bunların nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirici bir kaynaktır.

Yaratıcı Birey: Bireyin kişiliği ve bilişsel yapısı yaratıcılığın temel odağında yer alsa da bireyin yaratıcılığı toplum ve kültürden bağımsız değildir. Yaratıcı bireyin ölçümü, kişinin yaratıcı kişiliğinin veya yaşam deneyimlerinin değerlendirilmesi anlamına gelir. Temel varsayım, mevcut yaratıcı insanların, gelecekteki yaratıcılığı tahmin etmeye yardımcı olacak ortak kişilik özelliklerine veya yaşam deneyimlerine sahip olduğudur. Ancak bu varsayım, kişilikleri ve bilişsel yapıları sürekli dönüşüm içinde olan çocuklar söz konusu olduğunda farklılaşır. Çocukların mevcut yaratıcı kişilik özelliği, gelecekteki yaratıcı başarılarının bir öncüsü olarak görülmektedir. Bu nedenle, yarının yaratıcılarının kim olacağını belirleme amacıyla çocuklar sürekli incelenir. Bu noktada, çocuklardaki yaratıcılığı destekleyen veya engelleyen kişilik özelliklerini belirginleştirmek için öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinden yararlanılır (Abdulla ve Cramond, 2016; Glăveanu, 2011). Bu yaklaşımda kişinin yaratıcılığının ölçüsü olarak bağımsızlık, özgüven, güçlüklerle başa çıkma isteği, risk alma ve estetik yönelim gibi kişilik özellikleri kullanılır; bireylerin kişiliklerinin yaratıcı olmayı kolaylaştıran veya zorlaştıran yönleri incelenir (Cromptley, 2015). Yaratıcı insanların genellikle yeni deneyimlere daha açık, daha az geleneksel, daha çok kendine güvenen, hırslı, muhalif, baskın ve dürtüsel olma eğiliminde olduğu iddia edilmektedir. Yapılan değerlendirmelerde (kişilik envanterleri, ıraksak düşünme testleri ve öz bildirim envanterleri) ise deneyime açıklık boyutunun, yaratıcılığın önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Batey, Furnham ve Safiullina, 2010).

Yaratıcı Süreç: Yaratıcılık, genellikle yeni ve uygun/kullanışlı olanla tanımlanır (Sternberg ve Lubart, 1999). Yenilik ve kullanışlılığın zorunlu bileşimi, yaratıcı süreç faaliyetlerine dair bir anlayış sağlar. Okul ortamında yaratıcı süreç, çocuklar arasında alışılmadık ve amaca hizmet eden ürünler yaratma deneyimidir (Fairweather, 2012). Yaratıcı sürecin genellikle ıraksak

(Divergent) ve yakınsak (Convergent) olmak üzere iki aşaması olduğu düşünülmektedir:

1. Iraksak Aşama: Farklı düşünme veya beyin fırtınası aşamasıdır; yeni fikirler, problemler veya çözümler üretmeye odaklanır. Bu aşamada, çocukların fikirlerinin değeri için endişe duymamaları veya dışsal kaygılar taşımamaları, yaratıcılığı geliştirme çabasında olan tüm okul paydaşlarının göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır.

2. Yakınsak Aşama: Fikirleri seçmeye ve değerlendirmeye, görevi tamamlamaya ve sonuçları bildirmeye odaklanır. Bu süreçte öğrenciler, değerlendirici düşünme becerilerini kullanmalı, çabalarının uygunluğunu kontrol etmeli ve zorluklar karşısında yılmamalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilere neyi iyi yaptıklarına ve nasıl geliştirmeye devam edebileceklerine dair geri bildirim vermeleri, onların sürece dahil olmalarına ve yaratıcı çabalarını doğru bir şekilde değerlendirmelerine imkân sağlar. Yaratıcı süreç yoluyla öğrencinin yeteneği ve becerisi hakkında bilgi edinmenin bir yolu, onları faaliyet sırasında gözlemlemektir. Öğretmenler, bu gözlemleri kaydetmek için yaratıcı süreç aşamalarını içeren bir grafik hazırlayabilirler; böylece öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve bu bilgiyi öğrenciyi yönlendirmek için kullanabilirler (Fairweather, 2012).

Ayrıca yaratıcı sürecin değerlendirilmesinde, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirebileceklerini anlamalarına yardımcı olan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılabilir (Shively, Stith ve DaVia Rubenstein, 2018). Rubrik, alıştırmaya gerektirmesine rağmen, öğrenci çalışmalarının yeni, etkili ve bütün olarak değerlendirilmesinde yararlı olduğu görülmektedir (Henriksen, Mishra ve Mehta, 2015).

Yaratıcı Ürün: Yaratıcı süreç ve birey değerlendirmelerinde olduğu gibi, yaratıcı ürünü değerlendirmenin de birden fazla yolu vardır. Ürün değerlendirmesi, yaratıcı süreç sonucunda ortaya çıkan bir sonucun, belirli kriterler dahilinde eğitilmiş veya uzman değerlendiricilerin (hakimlerin) kararları kullanılarak ölçülmesidir. Yaratıcılığı bir ürün olarak tanımlayan araştırmalar, ürün değerlendirmelerine iki ana yaklaşım sunar: envanterler, anketler, ölçekler gibi nicel yaklaşımlar ve Anlaşmalı Değerlendirme Tekniği (CAT). Ürün üzerinde fikir birliğine varılan nokta, sonucun hem yeni hem de yararlı olması gerektiğidir. Ürün değerlendirmelerinde, yaratıcılığın özgül göstergelerinin muhakeme edilmesini gerektiren derecelendirme ölçekleri kullanılır. Burada dikkat edilmesi gereken temel unsur, değerlendirme kriterlerinin uygunluğu ve değerlendirme yapan kişilerin yeterliliğidir (Baer, 2017).

- Anlaşmalı Değerlendirme Tekniği (Consensual Assessment Technique-CAT): Bir ürünün yaratıcılığının en geçerli değerlendirmesi, alanında uzman ve

doğru muhakeme yetisine sahip insanların müşterek görüşleridir. Tam da bu amaçla, alanında yetkin hakimlerin nihai ürünleri bağımsız ve yönlendirme olmaksızın değerlendirmesine dayanır (Amabile, 1982). Değerlendirmede bulunacak jüri üyelerinin söz konusu alanda başarı kaydına sahip olmaları beklenir. Ancak uzman bulmanın zor veya maliyetli olması dezavantajdır; bu nedenle çocuklar söz konusu olduğunda daha az alan adı uzmanlığına sahip hakimler (sınıf öğretmenleri, yüksek lisans öğrencileri gibi) tercih edilebilir (Kaufman ve Baer, 2012).

- Öğrenci Ürün Değerlendirme Formu (SPAF): Renzulli ve Reis (1991) tarafından hazırlanan bu form, karmaşık ürünleri yüzdelliklerden ziyade kalite, estetik, fayda ve işlevsellik gibi özellikler çerçevesinde değerlendirir. Form, sürecin kalitesine dair derecelendirmeler sunarken, nihai ürünün özgünlüğü ve harcanan zaman/çaba üzerindeki mükemmelliğini de derecelendirir. Bu sayede öğrenciler, ürünlerinin hangi temelde değerlendirileceğini bilme fırsatına sahip olurlar.

Yaratıcı Çevre: Çevre, kişinin ürünü yaratmak için faaliyette bulunduğu ortamı ve iklimi temsil eder. Bunlar; zaman, mekân, insanlar, kültür, fiziksel ve psikolojik ortam, siyasi iklim ve yaratıcılık için mevcut kaynakları içerir. Bu durum, okulda sınıf koşulları, okuldaki yaratıcı iklim veya ailenin açık fikirliliği gibi yaratıcılık için elverişli ya da engelleyici koşulların meydana geldiği hem psikososyal hem de pedagojik bağlamı ölçer. Bu ölçümler, yaratıcılığı teşvik eden ortamlar tasarlamak için yararlı olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin hangi durumlarda kendilerini özgür hissettiklerini sorarak sınıftaki iklimi değerlendirebilirler (Klapwijk, 2017). Ortamın kişisel yaratıcılığı nasıl etkilediğini anlamak, koşulların geliştirilmesi adına önemlidir.

Yaratıcılığı destekleyen ortamlar; çocukların risk almaktan ve hata yapmaktan çekinmeyecekleri seviyede kendilerini güvende hissettikleri, yeni fikirlerin olumlu karşılandığı, kendi hızlarında çalışmalarına izin verildiği ve çok çeşitli kaynakların sağlandığı yerlerdir. Bu tür eğitim ortamlarının öğrencilerin güven duygusunu, esnekliğini ve iç motivasyonunu geliştirdiği, olumsuz etkilere karşı dirençli olmayı öğrenebilmelerini sağladığı iddia edilmektedir (Jindal-Snape ve diğerleri, 2013). Yaratıcılığın ölçülmesi konusundaki çabalara rağmen, araştırmaların çoğunun yaratıcı çevreye odaklanmadığı görülmüştür. Yaratıcılık araçlarının sadece %3'ünün yaratıcı çevreyi ölçtüğü belirlenmiştir (Henriksen, Mishra ve Mehta, 2015). Öğretmenler olarak, fiziksel çevre üzerinde kontrolümüz sınırlı olsa da, yarattığımız psikolojik çevre üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğumuz gerçektir. Bu nedenle yaratıcılığın sosyal bağlamını ele almadan yapının anlaşılamayacağını savunan bu yaklaşımlar önemlidir. Bunun yanı sıra, insanları birbirinden ayıran mikro ve makro faktörleri tanımlayarak ölçmeyi

amaçlayan ıraksak düşünme testleri de yaratıcılığın değerlendirilmesinde sıklıkla başvuru olan yaklaşımlardandır.

YARATICILIĞI DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN PSİKOMETRİK TESTLER

Testler tipik olarak iyi tanımlanmış, kontrollü koşullar altında bireylere veya gruplara uygulanabilecek bir dizi sorular içeren resmi ve sistematik değerlendirme türleridir (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki ve Robin, 2004; Treffinger ve diğerleri, 2002). Çocukların yaratıcılığının ebeveynler ve erken çocukluk araştırmacıları tarafından, testler veya uzman kararları aracılığıyla formal veya informal olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Sharp, 2001). Bu alandaki araştırmacılar yaratıcılığa bir tür düşünme, akıl yürütme, ilişki kurma veya problem çözme olarak yaklaşmaktadırlar. Yaratıcılık çalışmalarının öncülerinden Guilford (1950), düşünceyi yakınsak (iyi bir fikir ortaya koyma) ve ıraksak (çoklu çözümler üretme) olmak üzere iki türe ayırmıştır. Guilford, ıraksak düşünceyi yaratıcılığın temel bileşenleri olarak kabul edilen üç yapıya ayırmıştır:

1. Akıcılık: Bir soruna hızlı bir şekilde birden fazla çözüm bulma anlamına gelir.
2. Esneklik: Aynı anda çeşitli alternatifleri göz önünde bulundurma anlamındadır.
3. Özgünlük: Diğer insanlardan daha farklı fikirler sunmadır (Plucker ve Runco, 1998).

İraksak Düşünme (Divergent Thinking) testleri, eğitim ortamlarında yaratıcılığı ölçmek için en sık kullanılan tekniklerdendir (Hunsaker ve Callahan, 1995). İraksak düşünmenin yaratıcılığın temel yordayıcısı olarak görülmesi, ıraksak düşünme testlerini de “yaratıcılığın psikometrik çalışması için bir paratoner” konumuna getirmektedir (Plucker ve Renzulli, 1999, s. 39). Fakat yaratıcı bir ürün elde etmek için ıraksak düşüncenin tek başına yeterli olmadığı, aynı zamanda yakınsak düşünmeyi de gerektirdiği savunulmaktadır (Rickards, 1994, Akt: Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2009). "Düşünsel akıcılık ölçümleri" olarak da adlandırılan bu testler, bireyin gerçek yaşam koşullarına yaratıcı bir şekilde tepki verme durumu hakkında gözlemlenebilir veriler sunar. Genellikle öğrencilerin "gürültü yapan şeyleri listele" gibi sorulara mümkün olduğunca çok yanıt vermelerini gerektirir (Plucker ve Runco, 1998). Eğitimde kullanılan ve popüler kabul edilen testler, farklı düşünmeyi değerlendiren ve cevapların hem niceliği hem de kalitesi (yenilik) ile ilgilenen Wallach ve Kogan (1965), Guilford (1967) ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testleridir (TTCT-TCAM).

Wallach ve Kogan Testleri (The Wallach-Kogan Tests) ve Guilford Testleri (The Guilford Tests): Bu testler, ıraksak düşünme gibi yaratıcı düşünce süreçleriyle ilişkili belirli bilişsel yetenekleri ölçer. Ancak, bu iki ölçme aracıyla elde edilen sonuçlar yaratıcılık konusunda alternatif kavramları desteklemek için kullanılmıştır; temel farklılıkları yaratıcı düşünce alanının karmaşıklığı ve genel zekâ yapısıyla ilişkisi üzerinedir.

- **Guilford Testleri:** Bu testler, Wallach-Kogan testlerinden daha fazla çeşitte madde türü içerir ve akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutları için puanlanır. Yapılandırılmış test koşulları altında ve zaman sınırları içinde uygulanır. Guilford Alternatif Kullanım Testi, katılımcılardan ortak bir nesnenin (tuğla veya gazete gibi) belli olmayan kullanımlarını belirli bir süre içinde listelemelerini ister. Bu puanlama sistemi, Yaratıcı Düşünme Torrance Testi (TTCT) dahil olmak üzere diğer yaratıcılık testlerinin temelini oluşturmaktadır. Guilford (1956), psikometrik bir yaklaşım kullanarak bireylerin yaratıcılığını araştırmanın ve değerlendirmenin mümkün olabileceğini öneren ilk araştırmacıdır (Crompton, 2000; Sternberg ve Lubart, 1999; Richards, 1976).

- **Wallach-Kogan Testleri:** Bu testler ise süresizdir ve daha rahat ortamlarda uygulanabilir. Katılımcılardan akıllarına gelebilecek her şeyi adlandırmalarını isteyen ve yalnızca sözlü yanıtlar gerektiren testlerdir. Üç sözel ve iki şekilsel alt test içerir. En yaygın uygulanan alt test olan Alternatif Kullanımlar, katılımcılardan çeşitli ortak öğeler için olabildiğince çok olağandışı kullanım alanlarını cevaplamalarını ister.

Her iki test de yaratıcılığın psikometrik değerlendirmesine katkı sağlasa da okul öncesi dönem çocukları anlatı söyleminde ve çizimde yeterli olamayabilecekleri için bu tür araçlarla güvenilir değerlendirme yapmak zordur (Molina ve Frezzotti, 2017). Ayrıca, Wallach-Kogan ve Guilford testlerinin sadece araştırma ve keşif amacıyla yararlı olduğu; puanlama için kapsamlı yönergelerin ve karşılaştırma için ulusal normların olmaması nedeniyle okullardaki kullanımının zorlaştığı söylenmektedir (Abdulla ve Cramond, 2017).

Yaratıcı Düşünme Torrance Testi (The Torrance Tests of Creative Thinking TTCT)

Yaratıcı Düşünme Torrance Testleri (Torrance, 1966, 1974): Başlangıçta yetenekli bireyleri tanımlamak amacıyla değil, test puanlarına dayanarak farklı öğrenciler için eğitimi bireyselleştirmek amacıyla bir temel olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu testin odağında, insanların yaratıcılıklarını ifade etmelerine yardımcı olan nitelikleri anlamak ve

geliştirmek vardır; aynı zamanda yaratıcılığı teşvik etmek ve artırmak için bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle, yaratıcılığın değerlendirilmesi ana amacı olmasa da değerlendirmede en sık başvuru alan araçlardandır (Hebert, Cramond, Neumeister, Millar ve Silvian, 2002).

Test, "sözel" ve "şekilsel" olmak üzere iki alternatif formdan oluşur; her ikisi de A ve B olmak üzere paralel formlara sahiptir. Görev talimatları, katılımcıları sıra dışı ve ayrıntılı yanıtlar vermeye motive etmek için tasarlanmıştır.

- Kelimelerle Yaratıcı Düşünme (Sözel Form): Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, sıra dışı kullanımlar ve sadece varsayalım olmak üzere altı etkinlikten oluşur. Okul öncesi dönemden 3. sınıfa kadar olan çocuklara bireysel olarak uygulanabilir ve uygulama için 45 dakika gerekir. Akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutları için puanlama sağlar.

- Resimlerle Yaratıcı Düşünme (Şekilsel Form): Resim yapımı, resim tamamlama ve tekrarlanan şekiller (çizgi veya daire) olmak üzere üç etkinlikten oluşur. Beş yaşından itibaren gruplar halinde uygulanabilir ve toplamda 30 dakikalık test süresi gerektirir. Standart puanlama akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma boyutlarından oluşur.

Bu testlerin puanları, okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen çalışmalarda çok az ırksal, kültürel veya sosyoekonomik taraflılık olduğunu göstermektedir. Şekilsel formların işitme yetersizliği olan çocuklarla, sözel formların ise hem görme hem de işitme yetersizliği olan çocuklarda oldukça başarılı olduğu kanıtlanmıştır (Cramond, Matthews-Morgan, Bandalos ve Zuo, 2005; Torrance, 2004).

Eylemde ve Harekette Yaratıcı Düşünme Testi (Thinking Creatively in Action and Movement-TCAM)

Okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcı potansiyelin bir göstergesi, yaratıcılığın odak noktası olan fikirlerin üretilmesidir. Bu dönemde çocuklar, duygu ve düşüncelerini kelimeler, çizimler ve resimlerle ifade etmede sıra dışı becerilere sahiptirler (Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2009). Torrance (1981), okul öncesi dönem çocuklarının düşüncelerini ifade etmede kinestetik (harekete dayalı) yöntemleri daha iyi kullandıklarına inanmaktadır. Sözel becerilere aşırı odaklanan yaratıcılık testlerinin bu dönem çocuklarının yaratıcılığını doğru değerlendirmede engel teşkil edebileceği söylenmektedir. Örneğin, çocuğun kullandığı kelimeler belirsiz veya yanlış anlaşılabilir olabilir. Bu nedenle TCAM, okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığını değerlendirmede etkili bir yol olarak kabul edilir. TCAM, sözel yanıtları kabul etmekle birlikte bunu gerektirmeyen, 3 ila 8 yaş arası çocuklarda kullanılabilen, 4 etkinlik içeren ve zaman sınırlaması olmayan bireysel uygulanan bir testtir (Torrance, 1981).

TCAM, yaratıcılığın üç yapısını ölçmektedir:

1. Akıcılık: Toplam yanıt sayısıdır; kişinin düşünme konusundaki çabukluğunu ve esnekliğini değerlendirir.
2. Özgünlük: Yanıtların niteliğini ifade eder; yüksek puan, orijinal ve nadir düşünceler üretme yeteneği anlamına gelir.
3. Hayal Gücü.

Test ortamının rahatlatıcı, motive edici ve neşeli olması, çocukların ilginç ve zorlayıcı hissetmelerini sağlaması önerilmektedir (Torrance, 1981). Testin Türkçe uyarlaması Karaca ve Aral (2017) tarafından yapılmış ve 55-72 ay arası çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Yaratıcılık Testlerinin Sınırlılıkları ve Çok Boyutlu Değerlendirme

Yayınlanmış yaratıcılık testleri tartışmalı olsa da birçoğu güvenilirlik ve geçerlikleri hakkında çalışmalara tabi tutulmuş ve yaratıcılığı değerlendirmek için önemli bilgiler sağlamıştır. Bu testler, geniş yaş aralığındaki kişilere uygulama için elverişli olması, kolay kabul edilmesi, yönetilmesi ve puanlanmasının kolay olması gibi nedenlerle tercih edilmektedir (Cropley, 2000). Ancak Sternberg'e (2012) göre, testler kötü değildir; sadece değerlendirdikleriyle sınırlıdır. Buradaki temel problem, yaratıcılığın değerlendirilmesinde sadece tek bir ölçme aracı kullanılmasıdır. Tek bir araç ile yaratıcılığın sadece belirli yönleri ölçülebilir ve yapıyı kapsamlı olarak ele almadığı için hiçbir ölçme aracı tatmin edici değildir. Yaratıcılığın alana özgü olarak değiştiğini belirten Baer (2017), ıraksak düşünme testlerinin belirli alanları hedeflemesi gerektiği görüşündedir. Bu tür genelleştirilmiş testlerin alana özgü olarak uyarlanması kuşkusuz geçerliği arttırarak daha doğru değerlendirmeler sağlayacaktır. Bu aşamada atılacak ilk adım, yaratıcılık yapısının ne olduğuna karar vererek ölçümü bu yapıya dayandırmak ve ardından ölçüm yöntemlerini belirlemektir. Bu nedenle araştırmacılar, psikologlar ve eğitimciler, değerlendirme yapmak için kullanmayı seçtikleri herhangi bir testin psikometrik özelliklerini dikkatle incelemelidirler (Hunsaker ve Callahan, 1995).

YARATICILIĞIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE 4C MODELİ (THE FOUR C MODEL)

Yaratıcılık ve bağlamın birbirinden ayrı düşünülemeyeceği görüşüne göre, yaratıcılık kararları belirli bir sosyokültürel ve tarihsel bağlam çerçevesinde alınır; bir ortamda yaratıcı kabul edilen bir şey, başka bir bağlamda yaratıcı olarak kabul edilmeyebilir. Yaratıcılığı farklı yönleriyle ele alan teorik çerçevelerden biri 4C Yaratıcılık Modeli'dir (Kaufman ve Beghetto, 2009). Bu model,

geleneksel Büyük-c ve Küçük-c ayrımlarına Mini-c ve Pro-c kategorilerini ekleyerek yaratıcılığı dört farklı düzeyde inceler.

4C Yaratıcılık Modeli Düzeyleri

1. Büyük-c (Big-c)

Büyük-c, alanlarında radikal atılımlar gerçekleştiren ve etki alanlarında devrim yaratan az sayıda kişinin çalışmasını ifade eder (Adams ve Chen, 2012). Bu yöndeki değerlendirmeler, tanınmış yaratıcı kişilerin yaşamlarının analizi, onlarla yapılan görüşmeler ya da yaratıcılık ölçümlerinde yüksek başarı gösteren kişilerin incelenmesi ile yapılır (Kaufman ve Beghetto, 2009). Bir eserin bir nesil için popüler olup diğer nesil tarafından unutulabilmesi, Büyük-c yaratıcılığını tahmin etmedeki zorluğu gösterir.

2. Küçük-c (Little-c)

Küçük-c, günlük hayatta sergilenen yaratıcılık ve problem çözme (yeni bir tarif oluşturma, bir ofisi dekore etme gibi) anlamındadır. Kişilerin deneyimleri yoluyla sergiledikleri bu yaratıcılığın, görece küçük ve gösterişsiz olmasına rağmen son derece yaratıcı olarak kabul edilmesi gerektiği düşünülür. Bu bağlamda, az ya da çok tüm bireylerde bu düzeyde bir yaratıcılığın bulunduğu varsayılır. Küçük-c düzeyindeki değerlendirmeler, psikometrik testler, Anlaşmalı Değerlendirme Tekniği ve öğretmen/ebeveyn değerlendirmelerini içerir (Helfand, Kaufman ve Beghetto, 2017).

3. Mini-c (Mini-c)

Mini-c, öğrenme sürecinde ortaya çıkan yaratıcı ve bireysel olarak anlamlı bilgileri ifade eder. Kişinin yarattığı şey devrim niteliğinde olmayabilir, fakat onun için anlamlıdır ve başkaları tarafından kabul edilmesi gerekmez. Bu yönü, öğrencilerin yaratıcı düşüncüyü deneyimlediği eğitim ortamlarında daha kolay gözlemlenir. Öz değerlendirmeler ve öğretmenlerin yaratıcılık algıları ile ilişkilidir. Mini-c düzeyindeki değerlendirmenin temel amacı, yaratıcı düşüncüyü desteklemek ve geliştirmektir (Helfand, Kaufman ve Beghetto, 2017).

4. Pro-c (Pro-c)

Pro-c, kendi alanında profesyonel bilgi birikimi ile çalışan, başarılı ancak Büyük-c unvanını kazanacak kadar kalıcı ve evrensel işlere imza atmamış kişileri ifade eder. Bu düzeyde yaratıcı kabul edilmek için kişinin uzun yıllar eğitim ve kasıtlı uygulamalarla alanında yetkinleşmesi gerekir. Pro-c seviyesindeki yaratıcılığı değerlendirme amacı, yaratıcılığı beslemek değil, bir uzmanın mevcut başarılarını değerlendirmektir. Bu değerlendirmeler Anlaşmalı Değerlendirme Tekniği, verilen ödüller ve bu seviyedeki kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılır (Kaufman ve Beghetto, 2009).

Sonuç olarak, birçok insan farklı alanlarda mini-c ve küçük-c yaratıcılığına ulaşabilirken; çok az sayıda kişi sadece bir alanda pro-c ve büyük-c seviyesindeki yaratıcılığa ulaşabilmektedir.

YARATICILIĞI DEĞERLENDİRMEDE OKUL, ÖĞRETMEN ve EBEVEYN ROLÜ

Çocuğun doğumuyla birlikte sahip olduğu potansiyelin en iyi şekilde ortaya çıkarılması çocuğun çevresinin ona sunduğu olanaklarla yakından ilişkilidir (Erol, 2022). Stenberg (2006)'e göre yaratıcılık farklı yolları içeren “entelektüel yetenek, bilgi, düşünme şekli, kişilik, motivasyon (özellikle iç motivasyon) ve çevre” kavramlarının birleşiminden oluşur (s, 88). Örneğin, yaratıcı yeteneğe sahip olan bir kişi yaratıcılığı destekleyen bir ortama sahip değilse, kişinin potansiyel yaratıcılığı baskılanabilir. Bu yüzden özellikle okul ortamında çocukların yaratıcı potansiyellerine ulaşmalarını desteklemek için uygun ortamlar hazırlamak önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda öncelikle yaratıcılığın doğal yapısının eğitim alanında çalışan araştırmacılar, öğretmenler ve psikologlar tarafından anlaşılması gerekmektedir. Bir sonraki adımda ise bu yapıyı doğru şekilde ölçen araçlar aracılığıyla doğru yorumlamalara, yönlendirmelere ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Borbot, Besançon ve Lubart, 2015). Okullardaki herhangi bir değerlendirme faaliyetinde sorulması gereken en temel soru “neden?” sorusudur. Değerlendirmenin neden yapıldığına dair net olunmalıdır çünkü cevaplar kullanılan ölçme araçlarını büyük oranda belirleyecektir (Lucas, 2016).

Lucas (2016)'a göre okullarda yaratıcılığın değerlendirilmesinin potansiyel avantajları şunlardır:

- Yaratıcılığın, okullardaki resmi müfredatın önemli bir yönü olarak ciddiye alındığını gösterir
- Yaratıcılığı teşvik eden eğitim öğretim programlarının ve faaliyetlerinin geliştirilmesine ilham verir
- Öğretmenlerin yaratıcılığın gelişimi ve anlaşılmasında daha hassas olmalarına yardımcı olur
- Yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamak için öğrencilere geribildirim sunar
- Yaratıcılığı geliştiren bileşen ve unsurlar üzerinde fikir birliği oluşturur (s,283).

Öğretmen değerlendirmeleri, çocukların yaratıcılıkları hakkında ilk elden bilgi edinmek adına psikometrik testlerle birlikte kullanılır. Bu nedenle öğretmenler, çocuklardaki yaratıcı potansiyeli belirleme, değerlendirme ve desteklemede anahtar bir roledir. Alan araştırmacıları, yaratıcılık değerlendirme

becerilerini, eğitimde yaratıcılığı teşvik etmek için önemli bir ön koşul olarak görmektedir (Finke ve diğerleri, 1992).

Öğretmenlerin; uzun gözlemler yapabilmeleri, öğrencilerin motivasyon, çaba ve başarı durumlarındaki geçici dalgalanmaları bile tespit edebilmelerini sağlar. Genel olarak, deneyime sahip oldukları alanlarda uygun değerlendiriciler oldukları söylenebilir (Sommer, Fink ve Neubauer, 2008). Farklı bir görüş olarak Holland (1959), öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki peşin hükümlerinin yanlış değerlendirmelere yol açabileceğini öne sürmüş ve bunu "halo etkisi" ile açıklamıştır. Halo etkisi, öğretmenlerin öğrenci özelliklerini bireysel ele almak yerine genel değerlendirmelere göre derecelendirmesi anlamına gelir. Ancak bu etki, erken çocukluk döneminde (not veya başarı kayıtlarının olmaması nedeniyle) sınırlı olabilir. Yanlış değerlendirmeler, öğretmenlerin kullandığı testlerin ölçtüğü yaratıcılık yönleri ile odaklandıkları yönlerin farklı olmasından da kaynaklanabilir. Bu sorun, yaratıcılıkla ilgili çok çeşitli özellikleri ölçen geniş psikometrik araçlar kullanarak ve değerlendirmeleri gözlemlenebilir öğrenci faaliyetlerine dayandırarak çözülebilir (Gralewski ve Karwowski, 2013).

Değerlendirmenin Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin değerlendirmede bulunma amacı, öğrencilerin geçmiş performansları ile mevcut hedeflere göre şu anda nerede olduklarına dair bilgi edinerek bireysel geri bildirim vermek olmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin öğretmen değerlendirmelerine aşırı güvenmeleri ve bağlı kalmaları sorunudur. Bu durum öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme kapasitelerini sınırlayabilir. Esas amaç, çocukların kendi çalışmalarını, fikirlerinin yeterliliğini veya uygunluğunu değerlendirebilmeleridir. Öğrencileri değerlendirme sürecine katmak (örneğin "Sence nasıl olmuş?" gibi sorularla), onların kendi yaratıcı süreçleri üzerinde düşünmeleri için iyi bir başlangıç olacaktır.

Erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcılığının değerlendirilmesinin öğretmenler açısından da önemli çıktıları vardır:

- Öğretmenlerin yaratıcılık ve yaratıcı süreç adımları konusundaki farkındalıklarının artması.
- Doğru ve yanlış arasındaki keskin ayrımdan uzak bir yaklaşıma sahip olmaları (Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2009).

Klapwijk'e (2017) göre, öğrencilerin yaratıcılığının değerlendirilmesinde birçok perspektifin dahil edilmesi oldukça değerlidir. Bu, çözümün yeniliği ve uygunluğu konusunda çeşitli bakış açılarının ve argümanların geliştirilmesine olanak sağlayan bir Delphi yaklaşımı uygulamak veya basitleştirilmiş bir yaklaşımla sınıf tartışması kullanmakla başarılabılır.

Öğretmen Algısının Etkisi

Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını değerlendirmelerini, öğrencilerin kişilik özellikleri ve davranışları da etkileyebilir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin zeki öğrencileri yaratıcı öğrencilere tercih ettikleri (Getzels ve Jackson, 1962), yaratıcı öğrencilerin ise öğretmenleri tarafından kibirli, dikkat çekici, isyankâr ve ben merkezli olarak tanımlandığı bulgularına ulaşılmıştır (Chan ve Chan, 1999). Yaratıcılığın, öğrencilerin yarattıklarının, icat ettiklerinin, keşfettiklerinin, hayal ettiklerinin, varsaydıklarının ve tahmin ettiklerinin değerlendirilmesi anlamına gelmesi sebebiyle (Sternberg, Jarvin ve Grigorenko, 2009; Sternberg, 2012), birçok öğretmen bu karmaşık kavramı bir sayıya veya dereceye indirgeyebilecek herhangi bir test karşısında endişe duymakta ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda kafa karışıklığı yaşayabilmektedir (Lucas, 2019).

Hemen hemen tüm eğitim sistemlerinin sonuç odaklı bir yaklaşıma sahip olması, bilişsel gelişimi ön plana çıkarması ve öğrencileri genelleyen testlerle tek tip birey yetiştirmeyi hedeflemesi, öğretmenlerin de salt bilgiyi temel alan bir eğitim-öğretim yaklaşımı sergilemelerine sebep olmaktadır. Oysaki bilgi, yaratıcılık için gerekli fakat hiçbir şekilde yeterli olmayan bir koşuldur. Çünkü yaratıcılık, bilgi ile o bilginin özgürleşmesi arasındaki dengedir (Johnson-Laird, 1988; Akt, Silvia, Wigert, Reiter-Palmon ve Kaufman, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramı hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmalarda, ortak görüşlerin yanında her öğretmen kendine özgü bir tanım yaparak farklı bakış açıları ortaya koymuştur (Alkuş ve Olgan, 2014; Eckhoff, 2011; Karlıdağ, 2018). Öğretmenlerin yaratıcılık tanımı ve anlayışı, öğrencilerinde gelişmesini istedikleri yaratıcı eğilimleri anlamalarına ve dolayısıyla değerlendirme aracının seçiminde belirleyici olmasına olanak sağlar.

Hill (1992), öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için öğretmenlerin aşağıdaki noktaları yerine getirmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Akt: Aljughaiman ve Mowrer-Reynolds, 2005):

1. Yaratıcı kişiliğin özelliklerini ve yaratıcı üretimi tanımalı.
2. Yaratıcı öğrenciler tarafından kullanılan bilişsel süreçleri anlamalı.
3. Çocuğun çıkarlarını destekleyen bir ortam oluşturmali.

Bu bağlamda, öğrencilerin yaratıcılıklarını değerlendirmeden önce öğretmenlerin kendilerine şu soruları sormaları faydalı olacaktır:

- Benim için yaratıcılık ne demek?
- Öğretimlerimde yaratıcı olabileceğimi düşündüğüm konular neler?
- Öğretimlerimde ne zaman yaratıcıyım?
- Eğitim ortamı yaratıcılığı teşvik ediyor mu?

Değerlendirmede Dengeli Olma

Değerlendirme bir aşamada dengeli olmayı gerektirir. Doğru uygulamanın göstergesi, alternatif yorumlamalara açık olmak ve yaratıcılığı engelleyecek kadar değerlendirme yapmamaktır. Torrance (1965), her şeyi değerlendirmemenin önemini şöyle belirtmiştir: “Çocukların, değerlendirme korkusu olmadan, hata yapmanın başarısızlık anlamına gelmeden deney yapabildikleri, hata yapabildikleri ve çeşitli yaklaşımları test edebildikleri dönemlere ihtiyaçları var” (Fryer, 2012, s.25). Çocukların hata yapmaktan korkmaları onları denemekten alıkoyar; hata yapmazlarsa nasıl düzeltebileceklerini öğrenemezler. Eğitimcilerin, çocukları güvenli olan seçeneği kullanmak zorunda bırakmaması gereken önemli bir noktadır. Özellikle okul öncesi dönem çocukları söz konusu olduğunda, öğretmenler çocukların yaratıcılığını değerlendirmek için bazı kriterleri sağlama eğiliminde olmalıdır.

Öğretmenlerin yaratıcılık inançları ile tutumları, çocukların yaratıcılığının tanınmasını ve teşvik edilmesini sağlayabileceği gibi, aksi şekilde körelmesine de neden olabilir. Bu nedenle, eğitimcilerin ve araştırmacıların, kullanacakları araçlar hakkında karar vermeden önce kuramsal duruşlarını veya yaratıcılık anlayışlarını netleştirmeleri önem taşımaktadır (Zachopoulou, Makri ve Pollatou, 2009).

Yaratıcılığı Değerlendirmede Ebeveynler; Çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmede öğretmenlerin yanı sıra ebeveynler de başvuru olan önemli bilgi kaynaklarıdır. Runco ve Vega (1990), ebeveynlerin ve öğretmenlerin değerlendirme yeteneklerinde farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Özellikle ebeveynlerin kararları, öğretmenlerin tahminleriyle birlikte, (yüksek) yeteneğin tanımlanması için sıklıkla kullanılmaktadır. Ebeveyn gözlemleri, çocukların yetenekleri ve davranışları hakkında zengin bilgi kaynaklarıdır. Ayrıca akrabalar da çocuğun ilgi ve yeteneklerini doğrulamada kullanılabilecek ayrıntılı ek bilgiler sağlayabilir (Torrance, 2004).

Ebeveyn Değerlendirmelerinin Avantaj ve Dezavantajları

- **Avantajı:** Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılığını değerlendirmede yeterli psikometrik testlerin olmaması sebebiyle ebeveyn değerlendirmeleri dikkate alınmalıdır (Rost, 1991). Ebeveynler, çocuklarının çok farklı ve çeşitli durumlardaki davranışlarını ve başarılarını gözlemleyerek muhakeme edebilme avantajına sahiptir.

- **Dezavantajı:** Ebeveynlerin kendi çocuklarını değerlendirmede olumlu bir şekilde taraf olabilme eğilimleridir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının mevcut bilişsel veya yaratıcı yeteneklerinden daha fazlasını bildirmeleriyle

sonuçlanabilir. Bu nedenle, ebeveyn değerlendirmelerinin tek bir bilgi kaynağı olarak kullanılması, daha geniş bir değerlendirme planında çeşitli kaynaklardan sadece biri olması önerilmektedir.

Tüm öğrencilere psikometrik test uygulanması zor ve yaratıcı bireylerin tanımlanması zaman alıcı olduğundan; anketler, kontrol listeleri veya kişisel bildirimlere dayalı veri kaynakları da sıklıkla kullanılmaktadır.

Değerlendirme Yöntemlerinin Ortak Amacı

Burada ele alınan tüm resmi ve gayri resmi değerlendirme yöntemlerinin kullanım amacı, çocukların yaratıcı potansiyellerini ve güçlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının yaratıcı düşünmenin özenle geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunun farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkındalığı kendilerini yaratıcılık alanında geliştirmeye taşımaları ve uzmanlık kazanmaları, değerlendirme alanına hâkim olmaları açısından önem taşımaktadır. Çünkü tüm alanlarda olduğu gibi, yaratıcılık alanındaki eğitimcilerin uzmanlığı ve deneyimleri, doğru ve etkili bir değerlendirmenin belirleyicisidir. Değerlendirmelerin amaçlı bir çaba içinde, doğru ortamda ve doğru araçlar kullanılarak gerçekleştirilmesi; çocukları yeni fikirler üretmeye teşvik edecek, motivasyonlarını artırarak kendilerini geliştirmeye odaklanmalarını sağlayacak, zorluklar karşısında esneklik ve dayanıklılık kazandıracaktır.

ÖZET

Yaratıcılık değerlendirmesi, bireyler arasındaki yaratıcı özellikleri veya yetenekleri tanıma, tanımlama ya da bireylerin yaratıcı güçlerini ve potansiyellerini anlama girişimidir. Çocukların yaratıcılığını değerlendirmenin bir işlevi, yaratıcı düşüncenin teşvik edilebilir ve fikirlerin geliştirilebilir olduğu noktasında emin olmaktır. Bu bağlamda yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceyi değerlendirmek için çeşitli kaynaklar geliştirilmiştir. Yaratıcılığı değerlendirmede başvuru alan her bir aracın çeşitli avantajları ve sınırlılıkları vardır. Değerlendirme amacımıza hizmet eden en uygun araçları seçmek başvuru alan bilgi kaynakları hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Çocukların yaratıcılığı hakkında doğru ve güvenilir bir değerlendirmede bulunmak için, yaratıcılığın çok boyutlu yapısını, içinde bulunulan kültürü ve bağlamı göz önünde bulunduran bir yaklaşımla yaratıcılığın kavramsal tanımını yapmak öncelikli adım olmalıdır. Araştırmacılar, herhangi tek bir değerlendirme aracının ya da herhangi bir test puanının, bir kişinin yaratıcı yeteneği veya potansiyeli hakkında kapsamlı bir sonuç veremeyeceği, yaratıcı performansın veya başarının tüm alanlarında genellemede bulunamayacağı ve yaratıcılığı tüm boyutları ile değerlendiremeyeceği görüşündedir.

KAYNAKÇA

- Abdulla, A. M., Cramond, B. (2017). After six decades of systematic study of creativity: What do teachers need to know about what it is and how it is measured? *Roeper Review*, 39:1, 9-23. Doi:10.1080/02783193.2016.1247398
- Adams, M. L., Chen, J. (2012). Understanding young children's kinds of creating. In Olivia N. Saracho (Eds.), *Contemporary perspectives on research in creativity in early childhood education* (s:343-354). Information Age Publishing, Inc.
- Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, M. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1): 17-34
- Alkuş, S., Olgan, R. (2014). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1902-1919.
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., Ferrándiz, C. (2008). Torrance test of creative thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58. doi:10.1016/j.tsc.2008.03.003
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, no. 5, 997-1013
- Amabile, T.M. (1983). *The meaning and measurement of creativity*. In *The Social Psychology of Creativity*, (s:17-35), Springer: New York, NY
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press, Boulder, CO.
- Amabile, T. M., Pillemer, J. (2015). *Creativity*. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-4. doi:10.1002/9781118785317
- Aschbacher, P. R. (1991). Performance assessment: State activity, interest, and concerns. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 275-288. doi:10.1207/s15324818ame0404_2
- Baer, J. (2017). *Why you are probably more creative (and less creative) than you think*. In Maciej Karwowski, James C. Kaufman (Eds.), *The Creative Self Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity Explorations in Creativity Research* (s:259-273). Elsevier Inc.
- Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 2011, 4, (Suppl 1:M5) 58-66
- Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education* 3-13, 43:4, 371-381. doi: 10.1080/03004279.2015.1020643

- Batey, M., Furnham, A., Safiullina, X. (2010). Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 532–535. doi:10.1016/j.lindif.2010.04.008
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24:1, 55-65. doi:10.1080/10400419.2012.649181
- Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G., Neubauer, A. C. (2016). Assessment of creativity evaluation skills: a psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity* 21 (2016) 75-84.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. (2.nd ed). New York: Routledge.
- Boud, D., Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. doi:10.1080/02602930600679050
- Chan, D. W., Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195.
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., Zuo, L. (2005). A report on the 40-year follow-up of the torrance tests of creative thinking: Alive and Well in the New Millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 283–291. doi:10.1177/001698620504900402
- Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 23(2), 72–79.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18:3, 391-404. doi: 10.1207/s15326934crj1803_13
- Cropley, D. H. (2015). The who of creativity. *Creativity Engineering, Novel Solutions to Complex Problems*, p,131-167
- Demir, R., & Şara Hürsoy, P. (2023). Kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ilkökul 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabına yansımaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 35–56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adeder/issue/78144/1253381>
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (3), 240-255, doi: 10.1080/10901027.2011.594486
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*

- (NIEER Policy Brief, Issue 7). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Childhood Research.
- Erol, D. (2022). Okul öncesi eğitim programı. İçinde Ö. Okyay (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili programlar ve uygulamalar*. Eğiten Yayıncılık.
- Fairweather, E. C. (2012). Creative process assessment as a means to creative productivity: How to help students make the most of their capabilities. *Teaching for High Potential*. https://www.nagc.org/sites/default/files/THP_Fall_2012_WEB.pdf
- Finke, R., Ward, T., Smith, S. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and application*, MIT Press, Cambridge: MA.
- Fishkin, A. S., Johnson, A. S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities, *Roeper Review*, 21:1, 40-46. doi: 10.1080/02783199809553925
- Frick, P. J., Barry, C. T., Kamphaus, R. W. (2010). *Clinical assessment of child and adolescent*. Personality and Behavior. Third Edition, Springer.
- Fryer, M. (2012). Some key issues in creativity research and evaluation as Seen From a Psychological Perspective. *Creativity Research Journal*, 24:1, 21-28. doi: 10.1080/10400419.2012.649236
- Fürst, G., Grin, F. (2018). A comprehensive method for the measurement of everyday creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 84–97. doi:10.1016/j.tsc.2018.03.007
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students* New York: Wiley.
- Glăveanu, V. P. (2011). How are we creative together? comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & psychology*, 21 (4). pp. 473-492.
- Glăveanu, V. P. (2014). The psychology of creativity: a critical reading. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 1 (2014), pp. 10-32
- Gischlar, K. L. (2015). Observing the child. In Stefan C. Dombrowski (Eds.), *Psychoeducational Assessment and Report Writing* (s:43-60) Springer.
- Gralewski, J., Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 47, Iss. 4, pp. 290–304 by the Creative Education Foundation, Inc. Ó doi: 10.1002/jocb.36
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444 – 454.
- Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), pp. 267-293. doi: /10.1037/h0040755
- Hebert, T. P., Cramond, B., Neumeister, K. L. S., Millar, G., Silvian, A. F. (2002). In E. Paul Torrance (Ed.): *His life, accomplishments, and legacy*. The

- National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT: The University of Connecticut
- Helfand, M., Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2017). The four-c model of creativity: Culture and Context. In V.P. Glăveanu(Ed.) The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research. doi:10.1057/978-1-137-46344-9_2
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M. (1999). Consensual assessment. In Pritzker, S. R., Runco, M. A. (Eds.), Encyclopedia of creativity (s: 347–359). Academic press, San Diego, CA.
- Hennessey, B. A., Amabile, T. M., Mueller, J. S. (2011). Consensual assessment. In Pritzker, S. R., Runco, M. A. (Eds.), Encyclopedia of creativity (2nd ed., s: 253–260). San Diego, CA: Academic Press.
- Henriksen, D., Mishra, P., Mehta, R. (2015). Novel, effective, whole: Toward a new framework for evaluations of creative products. *Journal of Technology & Teacher Education*, s: 455-478
- Hintze, J. M., Volpe, R. J., Shapiro, E. S. (2008). Best practices in the systematic direct observation of student behavior. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology (5th ed., Vol. 2, s: 319–335). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique . *Journal of Personality Assessment*, 45, 450 – 464
- Holland, J. L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50, 219–223
- Holt, R., Tudor, M. E., Kaufman, J. C. (2011). Creativity assesment. In Sam Goldstein ve Jack A. Naglieri (Eds.), Encyclopedia of child behavior and development. Springer.
- Houtz, J. C., Krug, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a Mid-Life Crisis. *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 3.
- Hunsaker, S. L., Callahan, C. M. (1995). Creativity and giftedness: Published Instrument Uses and Abuses. *Gifted Child Quarterly* 39: 110-114. doi: 10.1177/001698629503900207
- Jindal-Snape, D., Davies, D., Collier, C., Howe, A., Digby, R., Hay, P. (2013). The impact of creative learning environments on learners: *A systematic literature review. Improving Schools*, 16 (1), pp. 21-31
- Karaca, N. H., Aral, N. (2017). Eylem ve harekette yaratıcı düşünme testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2017 Sayı: 42 Sayfa: 240-253.
- Karlıdağ, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 56

- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, Vol. 13, No. 1, 1–12.
- Kaufman, J. C., Baer, J. (2012). Beyond new and appropriate: Who decides what is creative? *Creativity Research Journal*, 24:1, 83-91. doi: 10.1080/10400419.2012.649237
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). *A review of creativity theories: What questions are we trying to answer?* In J.C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity (2nd Ed)* (s. 27-43). New York: Cambridge
- Klapwijk, R. M. (2017). *Formative Assessment of Creativity*. In Marc J. de Vries (Ed.) *Handbook of Technology Education*. Springer.
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A., Runco, M.A. (2010). *Theories of creativity*. In Kaufman, J.C. and Sternberg, R.J. (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (s:20-47). Cambridge University Press, New York, doi:10.1017/cbo9780511763205.004
- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29:4, 278-290, doi: 10.1080/08957347.2016.1209206
- Lucas, B. (2019). Teaching and assessing creativity in schools in England. *Impact Journal*, 7: 5-8
- McLean, M. (1996). *Assessment and its importance in early intervention/early childhood special education*. In M. McLean, D. B. Bailey, M. Wolery (Eds.), *Assessing in/ants and preschoolers with special needs* (s: 1-22). Englewood Cliffs, NJ: Merrill
- Molina, P., Frezzotti, B. (2017). How to evaluate creativity in infancy. A New Method for 3/4 Year-Old Children. *Proceedings*, 1, 868; doi:10.3390/proceedings1090868
- Moran, J. D., Sawyers, J. K., Fu, V. R., Milgram, R. M. (1988). Measuring creativity in preschool children. *The Journal of Creative Behaviour*, 22:4 Fourth Quarter, 254-263.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE
- Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education and Skills. (2018). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021 (second draft)*. Paris: OECD.
- Park, N. K., Chun, M. Y., Lee, J. (2016). Revisiting individual creativity assessment: Triangulation in subjective and objective assessment methods. *Creativity Research Journal*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125259>

- Plucker, J. A., Runco, M. A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances and future directions in creativity assessment. *Roeper Review*, 21:1, 36-39. Doi: 10.1080/02783199809553924
- Plucker, J. A., Renzulli, J. S. (1999). *Psychometric approaches to the study of human creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (s: 35–61). Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., Makel, M. C. (2010). *Assessment of creativity*. In James C. Kaufman, Robert J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (s: 48-73). Cambridge University Press, New York.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 128-134.
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. The Phi Delta Kappan, 42, 305-310
- Richards, R. L. (1976). A comparison of selected Guilford and Wallach-Kogan creative thinking tests in conjunction with measures of intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 10, 3, 151-64, 76
- Ridzwan, S. B., Mokhsein, S. B. E. (2017). Creativity in preschool assessment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 7, No. 2. doi: 10.6007/IJARBS/v7-i2/2663
- Runco, M. A., & Vega, L. (1990). Evaluating the creativity of children's ideas. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 439-452.
- Runco, M. A. (1993). *Divergent thinking, creativity, and giftedness*. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16–22. doi:10.1177/001698629303700103
- Runco, M. A. (2007). *Creativity*. Theories and Themes: research, development and practice. USA Second Edition.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review*, 10 (4), 441-452
- Shapiro, E. S., Benson, J. L., Clemens, N. H., Gischlar, K. L. (2011). Academic assessment. In M. Bray, T. Kehle (Eds.), *Oxford handbook of school psychology*. New York, NY: Oxford University Press
- Sharp C. (2001). *Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer?* Paper presented to an invitation seminar; London: National Foundation for Educational Research.
- Shively, K., Stith, K. M., DaVia Rubenstein, L. (2018). Measuring what matters assessing creativity, critical thinking, and the design process. *Gifted Child Today*, vol, 41 no,3. doi: 10.1177/1076217518768361

- Silvia, P. J., Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C. (2011). Assessing creativity with self-report scales: A Review and Empirical Evaluation. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0024071
- Simonton, D. K. (2012). Taking the us patent office creativity criteria seriously: A quantitative three-criterion definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24, 97- 106
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An Investment Based Approach, *Creativity Research Journal*, 24:1, 3-12. doi: 10.1080/10400419.2012.652925
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sternberg, R.J., Lubart, T.I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 3-15). Cambridge University Press, New York
- Sommer, U., Fink, A., Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50, pp. 189-205
- Sturges, J., Rodger, S., Ozanne, A. (2002). A review of the use of self-report assessment with young children. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 108–116. doi:10.1177/030802260206500302
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2023). Çocuk gelişimi ve eğitiminde yeni yaklaşımlar. İçinde S. Kızılkaya (Ed.), *Sağlık disiplinlerinde yenilikçi yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. P. (2004). *Preschool creativity*. In Bruce A. Bracken (Ed.), *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*, (s.349-363). New Jersey:Lawrance Erlbaum Associates.
- Treffinger, D.J, Young, G. C., Selby, E. C., Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A Guide for Educators*. Center for Creative Learning Sarasota, Florida
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Whiting, B. G. (1973). How to predict creativity from biographical data. *The Journal of Creative Behavior*, 7(3), 201–207. doi:10.1002/j.2162-6057.1973.tb01416.x

- Zachopoulou, E., Makri, A., Pollatou, E. (2009). Evaluation of children's creativity: psychometric properties of Torrance's 'Thinking Creatively in Action and Movement' test. *Early Child Development and Care*, 179:3, 317-328. doi: 10.1080/03004430601078669
- Zeng, L., Proctor, R. W., Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent thinking tests be trusted in measuring and predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23:1, 24-37. doi: 10.1080/10400419.2011.545713

2. Bölüm

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Dilek EROL¹
Mustafa ÜREY²

1. Giriş

Eğitim bilimlerinde son yarım yüzyılda yaşanan paradigma değişimleri, öğrenmenin mekânsal sınırlarını radikal bir biçimde dönüştürmüştür. Geleneksel sınıf içi öğretim modellerinin, 21. yüzyılın gerektirdiği kompleks becerileri kazandırmada yetersiz kalması, eğitimcileri ve politika yapıcılarını alternatif pedagojik arayışlara itmiştir (Çetin ve Akman, 2024). Bu bağlamda, "duvarsız eğitim" veya "sınıf dışı eğitim" olarak da literatürde yer bulan Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ODÖO), özellikle erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt veren etkili stratejilerden biri haline gelmiştir.

Okul öncesi dönem, bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminin en hızlı seyrettiği, nörolojik plastikliğin en yüksek olduğu evredir. Bu kritik dönemde çocukların sadece yapılandırılmış sınıf materyalleriyle değil; doğa, müzeler, bilim merkezleri, tarihi mekanlar ve toplumsal yaşam alanları gibi gerçek dünya bağlamlarıyla etkileşime girmesi, derinlemesine öğrenmenin ön koşuludur (Saraç, 2017).

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarının kuramsal dayanakları, Türkiye’deki tarihsel gelişim süreci, eğitim programlarındaki yeri ve uygulamaya yansımaları kapsamlı biçimde ele alınacaktır.

2. Kavramsal Çerçeve ve Teorik Temeller

Okul dışı öğrenmenin teorik temelleri, Dewey'in (1929) "yaparak yaşayarak öğrenme" ilkesine, Piaget'nin (1954) “bilişsel yapılandırmacılığı”na ve Vygotsky'nin (1998) “sosyal yapılandırmacılığı”na dayanır. Bu temellere göre çocuklar, pasif bilgi alıcıları değil, çevreleriyle etkileşime girerek bilgiyi

¹ Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak, Türkiye,
ORCID: 0000-0002-5565-586X

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye,
ORCID: 0000-0002-7753-7936

zihinlerinde aktif olarak yapılandıran bireylerdir. Çocuklar, bilgiyi doğrudan almak yerine çevreleri ile etkileşime girerek edindikleri bilgileri aktif olarak yapılandırabilmekte ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yıldırım ve Özyılmaz Akamca, 2017).

Okul dışı ortamlar, bu etkileşimi çocuklarda en üst düzeye çıkaran zengin uyarıcılar sunar. Sınıf ortamında oluşturulması zor olan "gerçek hayat problemleri", okul dışı ortamlarda doğal olarak mevcuttur. Örneğin, bir doğa yürüyüşünde karşılaşılan bir dereyi geçmek için strateji geliştirmek, çocuğun problem çözme becerisini, fiziksel kapasitesini ve öz güvenini aynı anda işe koşmasını gerektirir.

Okul dışı öğrenme ortamları, formal eğitim kurumlarının fiziksel sınırları dışında yer alan, ancak eğitim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda planlı bir şekilde kullanılan her türlü mekânı ifade etmektedir. Eshach (2007) bu ortamları pedagojik yapılarına göre sınıflandırırken, "yaygın" ve "informal" ayırımına dikkat çekmektedir.

- **Yaygın Öğrenme Ortamları:** Belirli bir kurumsal yapıya sahip olan, eğitim personeli veya rehberlerin bulunduğu, ancak okul müfredatının dışında kalan alanlardır. Bilim merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar ve çocuk üniversiteleri bu kategoride değerlendirilir. Bu ortamlar, genellikle yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış etkinlikler sunarak öğrencilerin belirli kavramları keşfetmelerini sağlar.

- **İnformel Öğrenme Ortamları:** Günlük yaşamın akışı içinde öğrenmenin kendiliğinden gerçekleştiği, kurumsal bir yapının şart olmadığı alanlardır. Ev ortamı, parklar, sokaklar, ormanlar, oyun alanları ve medya araçları bu gruba girer. Okul öncesi eğitimde bu alanlar, çocuğun serbest oyun ve keşif ihtiyacını karşılayan en doğal laboratuvarlardır (Saraç, 2017).

Okul dışı öğrenmede vurgu her ne kadar mekansal bir değişikliğe işaret etse de bu kavram sadece mekânın değişmesini değil aynı zamanda pedagojik bir yöntem değişikliğini de ifade eder. Sınıf ortamındaki soyut ve sembolik öğrenmenin aksine, okul dışı ortamlar öğrencilere somut, birinci elden deneyimler sunar. Örneğin, bir çocuğun sınıfta "sonbahar" kavramını resimler üzerinden öğrenmesi ile bir ormanda kuruyan yapraklara dokunarak, rüzgârın sesini duyarak ve toprağın kokusunu alarak öğrenmesi arasında nörolojik bağlantıların gücü açısından büyük fark vardır.

Küreselleşen dünya ve dijital dönüşüm, bireylerden beklenen yetkinlikleri değiştirmiştir. "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, esneklik, liderlik ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamları stratejik bir öneme sahiptir (Çetin ve Akman, 2024).

Okul dışı ortamlar, çocukları öngörülemez ve dinamik durumlarla karşı karşıya getirir. Bu durumlar, çocukların adaptasyon yeteneğini ve esnekliğini artırır. Örneğin, bir bilim merkezindeki interaktif deney düzeneğinde grup halinde çalışan çocuklar, ortak bir amaca ulaşmak için iş birliği yapmak, fikirlerini açıkça ifade etmek (iletişim) ve karşılaştıkları soruna yaratıcı çözümler üretmek zorundadır. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016), okul dışı faaliyetlerin temel amacının etkili ve kalıcı öğrenme olduğunu, bu faaliyetlerin okulda gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Ayrıca, bu ortamlar çocukların merak duygusunu canlı tutarak "yaşam boyu öğrenme" alışkanlığının temellerini atar.

3. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programlarında Okul Dışı Öğrenmenin Tarihsel Analizi

Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, programların zaman içinde öğretmen merkezli yaklaşımdan çocuk merkezli ve çevreyle bütünleşik bir yaklaşıma doğru evrildiği söylenebilir.

3.1. 1989-1994 Dönemi: Tematik Yaklaşım ve Gezi-Gözlem

1989 Programı, okul öncesi eğitim alanında tematik yaklaşımla hazırlanan ilk program olma özelliğini taşımaktadır. Bu programda, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda belirlenen ünite konuları üzerinden eğitim verilmiştir. Okul dışı etkinlikler, bu dönemde daha çok "gezi-gözlem" faaliyeti olarak adlandırılmış ve üniteleri destekleyici yan unsurlar olarak görülmüştür (MEB, 1989). 1994 Programı ise, çocukların aylarına göre 3 eğitim programı oluşturarak daha kapsamlı ve gelişimsel hedefleri ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Bu programda "Eğitim Durumları" başlığı altında materyal seçimi ve çevre düzenlemesine değinilmiş, ancak okul dışı ortamların sistematik kullanımı konusunda detaylı yönergeler sınırlı kalmıştır (MEB, 1994). Gelişli ve Yazıcı (2012), bu dönem programlarının hedef ve hedef davranışlar üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir.

3.2. 2002 ve 2006 Programları: Öğrenci Merkezli Dönüşüm

2002 ve 2006 programları, yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin görülmeye başladığı dönemlerdir. Özellikle 2006 Programı, "amaç ve kazanımlar" terminolojisini getirmiş ve "ilgi köşeleri" kavramını "öğrenme merkezleri" olarak yenilemiştir (MEB, 2002, MEB 2006). Bu değişiklik, öğrenmenin sadece statik köşelerde değil, dinamik merkezlerde gerçekleştiği anlayışını getirmiştir. Ancak Gündoğdu ve arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin 2006 programındaki değişiklikleri olumlu bulmakla birlikte, uygulama

aşamasında planlama ve değerlendirme konusunda zorluklar yaşadıkları, özellikle okul dışı etkinliklerin organizasyonunda bürokratik ve fiziksel yetersizliklerden şikayetçi oldukları tespit edilmiştir.

3.3. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı: Açık Havaya Vurgu

2013 Programı, okul dışı öğrenme ortamlarının entegrasyonu açısından bir milat kabul edilebilir. Program, "eklektik" bir model benimsemiş ve sarmal bir yapı kurgulanmıştır. En önemli yeniliklerden biri, öğrenme merkezlerinin sadece sınıf içinde değil, açık havada da düzenlenmesi gerektiğinin açıkça belirtilmesidir. Programda, çocukların günde en az bir saat açık havada serbest oyun oynamaları gerektiği vurgulanmış; etkinlik çeşitleri arasına "Alan Gezileri" eklenmiştir (MEB, 2013).

3.4. 2024 Erken Çocukluk Eğitim Programı: Eğitimin Doğal Ortama Dönüşü

2024 Erken Çocukluk Eğitim Programı, öğrenme süreçlerini yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlayan geleneksel anlayıştan uzaklaştırarak, eğitimin mekânsal sınırlarını genişleten kapsayıcı bir vizyon ortaya koymaktadır. Programa göre eğitim sürecinin sadece akademik bilgi aktarımı olmadığını, aynı zamanda hayatı tanıma ve anlamlandırma süreci olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Program, öğretmene sınıfın duvarlarını aşma cesareti vermekte ve ona "her yeri" bir sınıfa dönüştürme yetkisi tanımaktadır. Programın çizdiği çerçeveye göre okul dışı öğrenme; kapsayıcıdır (her yer eğitim ortamıdır), planlıdır (ön keşif ve izin gerektirir), etkileşimlidir (soru-cevap ve gözlem temellidir) ve süreklidir (değerlendirme ile pekişir). Bu ilkeler doğrultusunda uygulanan okul dışı öğrenme etkinlikleri, çocukların sadece akademik başarısını değil, hayata dair farkındalıklarını, çevre bilincini, sosyal becerilerini ve merak duygularını besleyen en güçlü pedagojik araçlardan biri olarak eğitim sistemimizdeki yerini almaktadır (MEB, 2024a).

3.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024 Programı): Bütünleşik Yaklaşım

2024 yılında yayımlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı", okul dışı öğrenme ortamlarını eğitimin merkezine yerleştiren kapsamlı reformdur. Programın temel ilkeleri arasında 14. Maddede "Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları çocukların beceri edinimini destekleyecek şekilde düzenlenmelidir" ilkesi yer almaktadır (MEB, 2024b).

Yeni programın getirdiği en radikal yeniliklerden biri, "Açık Hava Öğrenme Merkezi" kavramıdır. Buna göre, okul bahçeleri sadece bir oyun alanı değil,

yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olarak tasarlanmalıdır. Programda önerilen açık hava öğrenme alanları şunlardır ¹:

- **Sebze ve Çiçek Bahçeleri:** Çocukların bitki yetiştirme, yaşam döngüsünü gözlemleme ve sorumluluk alma becerilerini destekler.
- **Çamur Mutfağı:** Duyusal oyunlar ve yaratıcılık için alan sağlar.
- **Meteoroloji İstasyonu:** Hava olaylarını gözlemleme ve veri toplama becerilerini geliştirir.
- **Böcek Oteli:** Biyoçeşitliliği tanıma ve ekosisteme saygı bilinci oluşturur.
- **Açık Hava Müzik ve Sanat Alanları:** Doğal materyallerle sanatsal ifadeye imkân tanır.

Program ayrıca, "Alan Becerileri" (Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal, Hareket ve Sağlık, Sanat, Müzik) ile okul dışı ortamlar arasında doğrudan ilişkiler kurmuştur. Örneğin, Fen Alanı'ndaki "Bilimsel Gözlem Yapma" becerisi, doğrudan doğa ve çevre incelemeleriyle ilişkilendirilmiştir.

4. Okul Dışı Öğrenmeyi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçleri

Etkili bir okul dışı öğrenme faaliyeti, sadece "gezmek" değil, pedagojik bir süreçtir. 2024 Programları ve ilgili literatür, bu sürecin üç aşamada yapılandırılmasını önermektedir (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

4.1. Etkinlik Öncesi (Planlama)

Öğretmen, programdaki kazanımları belirlemeli ve buna uygun mekânı seçmelidir. Mekânın önceden ziyaret edilerek risk analizinin yapılması (güvenlik, tuvalet, yemek vb.) elzemdir. Yasal izinlerin alınması ve ailelerin bilgilendirilmesi bu aşamada yapılır. Ayrıca, çocukların zihinsel olarak hazırlanması gerekir. 2024 programı, çocukların gezi öncesinde "Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması" becerisi (SBAB9) kapsamında gidilecek yerin görsellerini incelemesini ve güvenlik kuralları üzerine konuşmasını bir kazanım olarak tanımlamaktadır.

4.2. Etkinlik Sırası (Uygulama)

Bu aşamada öğretmen, pasif bir rehber değil, aktif bir kolaylaştırıcıdır. Çocukların sadece bakmaları değil; dokunmaları, soru sormaları, veri toplamaları ve not almaları teşvik edilmelidir. Şeker ve Savaş (2023), öğretmenlerin gezi sırasında çocukların sorularına yanıt vermesinin ve onları yönlendirici sorularla düşündürmesinin önemini vurgulamaktadır. Okul dışı

öğrenme ortamlarında görev dağılımı yapmak, çocukların sorumluluk bilincini artırır.

4.3. Etkinlik Sonrası (Değerlendirme)

Gezinin kalıcı öğrenmeye dönüşmesi, sınıfa döndükten sonra yapılan çalışmalarla mümkündür. Çocukların gözlemlerini resim, hikâye, drama veya sergi yoluyla ifade etmeleri sağlanmalıdır.

Okul Dışı Öğrenme kapsamında etkinlik öncesi, etkinlik sırası ve sonrası yapılacaklar Görsel 1’de özetlenmiştir.



Görsel 1. Okul Dışı Öğrenme Etkinlik Süreci

5. Okul Dışı Öğrenmenin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Çok Boyutlu Etkileri

5.1. Bilişsel Gelişim

Okul dışı ortamlar, çocukların kavram yanılgılarını gidermede ve yeni kavramları derinlemesine öğrenmelerinde etkilidir. Sınıf ortamında sadece görsel veya işitsel olarak sunulan bilgiler, okul dışı ortamlarda dokunsal ve kinestetik deneyimlerle pekiştirilir. Bakar ve diğerleri (2021), doğa eğitiminin çocukların bilişsel alanında yarattığı farkı, bilgi testi puanlarındaki artışla (Ön test: 1.55, Son test: 14.5) somutlaştırmıştır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları çocuğun kendi hızında öğrenmesini (Best ve diğerleri, 2017), öğrenme-öğretme süreçlerinden zevk almasını ve ilginin artmasını sağlar (Guardino ve diğerleri, 2019). Şara-Hürsoy ve Bıyık (2022), çalışmalarında sınıf dışında deneyimlenen doğal ve toplumsal alanlarda “çevre kavramının” etkili öğrenilmesi için sınıf dışı öğrenme ortamlarının önemini altını çizmektedir.

5.2. Sosyal-Duygusal Gelişim

Okul dışı etkinlikler, çocukların sosyal becerilerini ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar (Demir ve Şara-Hürsoy, 2023). Daş, Aslan ve Yadigaroglu'nun (2021) araştırmasında, öğretmen adayları okul dışı ortamların çocukların

sosyalleşmesini sağladığını, öz güvenlerini artırdığını ve kendilerini psikolojik olarak iyi hissetmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Doğal ortamlarda çocuklar, engelleri aşarken dayanıklılık kazanır, grup aktivitelerinde iş birliği yapmayı öğrenirler.

Değerler eğitimi açısından bakıldığında, Bardakcı ve Mart (2023) tarafından yapılan sistematik literatür taraması, okul dışı ortamların değer aktarımında sınıf içine göre daha etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Saygı, sorumluluk, yardımseverlik, estetik ve vatanseverlik gibi değerler, uygun mekanlarla eşleştirildiğinde (örneğin şehitlik ziyareti ile vatanseverlik, doğa gezisi ile çevreye saygı) içselleştirilir. Araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında drama, eğitsel oyun ve gözlem gibi tekniklerin kullanılmasıyla değer kazanımının desteklendiği vurgulanmıştır. Tepetaş-Cengiz (2024), okul dışı etkinliklerin çocukların özgüven, sosyal beceriler, çevre bilinci ve yaratıcılık gibi alanlarda gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmiştir.

5.3. Fiziksel Gelişim

Doğa eksikliği sendromu ve obezite gibi çağın sorunlarına karşı etkili çözümlerden biri çocukların açık havada hareket etmesidir. 2024 programı, "Hareket ve Sağlık Alan Becerileri" kapsamında, çocukların aktif yaşam için psikomotor beceriler geliştirmesini ve doğada fiziksel aktiviteler yapmasını hedefler. Daş ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında, öğretmen adaylarının bir kısmı açık havanın bağışıklık sistemini güçlendirdiğini savunurken, bir kısmı hijyen endişesi taşımaktadır. Ancak genel kanı, doğal ortamların çocukların büyük kas gelişimini desteklediği ve enerjilerini atmalarına olanak tanıdığı yönündedir. Ayrıca, doğayla kurulan temas, çocuklarda "Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı" (OB8) ve çevre bilincinin gelişmesini sağlar. Çocuklar, doğayı tanıyıp severek koruma güdüsü geliştirirler.

8. Örnek Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul öncesi eğitim kapsamında örnek okul dışı öğrenme ortamları infografiği Görsel 2’de özetlenmiştir.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Somut Örnekler ve Fikirler

OÖE etkinlikleri için kullanılabilecek bazı ortamlar:



Bilim ve Doğa

- Müzeler (doğa tarihi, bilim ve teknoloji), botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, planetaryumlar, meteoroloji istasyonları.



Toplum ve Üretim

- Su arıtma tesisleri, barajlar, sanayi kuruluşları, resmi ve eğitim kuruluşları (belediye, üniversite vb.).



Dijital Ortamlar

- Sanal gerçeklik uygulamaları ve sanal geziler.



Kültür ve Sanat

- Sanat galerileri, tarihi mekanlar, tiyatrolar.



Diğerleri

- Arazi-alan çalışmaları, doğa ve çevre eğitimleri, sportif faaliyetler.

Görsel 2. Okul dışı öğrenme ortamları

9. Sonuç

Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamları, 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip, çevreye duyarlı, kültürel mirasını tanıyan ve bilimsel düşünme yetisine sahip bireyler yetiştirmek için vazgeçilmez bir pedagojik araçtır. Türkiye'de 1989'dan bugüne uzanan eğitim programları serüveninde, okul dışı öğrenme "gezi" boyutundan "yaşamın içinde öğrenme" felsefesine evrilmiştir. Özellikle "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (2024) ve 2024 Erken Çocukluk Eğitimi Programları ile okul dışı ortamlar programın tamamlayıcısı değil, asli unsuru haline gelmiştir.

Araştırmalar, bu ortamların çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve duyuşsal gelişimlerine tartışmasız katkılar sağladığını göstermektedir. Okul bahçelerinin birer öğrenme merkezine dönüştürülmesi, müzelerin çocuk dostu hale getirilmesi ve doğa eğitiminin standartlaşması, Türkiye'deki okul öncesi eğitimin kalitesini uluslararası standartlara taşıyacak en stratejik adımlardır. Duvarların ötesinde bir eğitim, çocuklara sınırların ötesinde bir ufuk kazandıracaktır.

Kaynaklar

- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınli, B., Şeker, F., ve Turgut, B. (2021). Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment. *Academia Journal of Nature and Human Sciences*, 7(1), 1-18.
- Bardakcı, M. N., & Mart, M. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarındaki değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde uygulanması açısından değerlendirilmesi: sistematik literatür taraması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-71.
- Best M, Dickinson C, Hugstad-Vaa Leer C, & Kalina M (2017) The impact of implementing core curriculum in an outdoor classroom on primary-aged students' academic achievement. Thesis, Sophia: The St. Catherine University, Minnesota.
- Çetin, R. B., & Akman, İ. (2024). 21. Yüzyıl yeterlikleri ve okul dışı öğrenme ortamları. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 6(1), 3-17.
- Daş, B., Aslan, A., & Yadigaroglu, E. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının 4-6 yaş çocuklarının sağlığı, gelişimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci üzerindeki etkileri. *Journal of Research in Informal Environments*, 6(1), 87-124.
- Demir, R., & Şara Hürsoy, P. (2023). Kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin ilköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabına yansımaları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 35-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adeder/issue/78144/1253381>
- Dewey John. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin, Ltd.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2012). Türkiye de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29).
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>.
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıldaş, E., Çimen, N., & Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 Okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin

- öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.
- MEB (1989). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2002). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 241.
- MEB (2006). Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 241.
- MEB(2013). Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB. (2024a) Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokul_onesiegitim-programi.pdf.
- MEB. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Student views about “science teaching with outdoor learning environments”: planetarium tour. *Journal of Research in Informal Environments*, 1(1), 1-24.
- Şara Hürsoy, P., & Bıyık, M. (2022). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çevre kavramının değişimi ve gelişimi (2009–2018). *International Journal of Active Learning*, 7(1), 59–83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2426961>
- Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 64-83.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2024). *Doğa ve orman pedagojisi: Çocuk ve öğretmenler üzerindeki çok boyutlu etkiler*. In S. Zengin & A. Çelik (Eds.), *Bilimsel Perspektiflerle Spor ve Eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Vygostky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yıldırım, G. ve Özyılmaz Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African*

Journal of Education, 37(2), 1-10.
<https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>.

3. Bölüm

Bahçe Temelli Öğrenme Yaklaşımından Okul Bahçesi Programına Genel Bir Bakış

Mustafa ÜREY¹

Dilek EROL²

"Eğer milletimizin büyük çoğunluğu çiftçi olmasaydı, biz bugün dünya üzerinde olmayacaktık."
M. Kemal ATATÜRK

1. Giriş

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların zamanlarının büyük bir kısmını açık alanlardan uzak, kapalı mekânlarda elektronik aletlerle geçirdiğini ifade etmektedir (Louv, 2008; Taylor, Kuo ve Sullivan, 2001; Wells, 2000). Bu durum, “doğa yoksunluğu” olarak tanımlanmakta olup, çocukların gelişim alanlarını çok yönlü biçimde tehdit eden bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır. Louv (2008), doğa yoksunluğunu, hızla gelişen ileri teknoloji ile birlikte çocukların evlerine kapanarak doğaya yabancılaşması şeklinde ifade etmektedir. Bu yabancılaşmanın, çocukların doğayla ilk elden deneyimler yaşamasını engellediğini ve çeşitli fiziksel ile ruhsal sorunlarla ilişkilendirilebileceğini ileri sürmektedir. Nitekim doğal ortamlara erişimin azalmasının, çocukların bilişsel ve duyuşsal işlevleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığına ilişkin bulgular da dikkat çekmektedir (Taylor, Kuo ve Sullivan, 2001; Wells, 2000). Hatta bu olumsuz etkilerin azaltılmasına dair teknoloji bağımlılığına yönelik konu ve kavramların yenilenen öğretim programlarına yansıtıldığı da görülmektedir (Şara-Hürsoy, Bıyık; 2022).

Çocukluk döneminde önemli bir zaman diliminin okul ortamlarında geçirilmesi, doğa yoksunluğu tartışmasını okullarla daha doğrudan ilişkilendirmeyi gerektirmektedir. Yapılandırılmış sınıf ortamlarında, uzun süre hareketsiz ve doğadan uzak bir şekilde kalan çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin olumsuz bir şekilde etkilendiği söylenebilir. Çocuklara

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon /Türkiye,
ORCID: 0000-0002-7753-7936

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak/Türkiye,
ORCID: 0000-0002-5565-586X

doğa ile iletişim kurma fırsatının sunulması ve doğal ortamlarda bulunan canlı ve cansız unsurlar ile yaşam deneyimlerini paylaşması önerilirken, okulların yapılandırılmış standart sınıf ortamlarından öteye geçememesi çocukların gelişimleri açısından risk altında olduğunu ortaya koymaktadır. Son yıllarda doğal ve milli parklar, hayvanat bahçeleri ve botanik bahçeleri gibi okul dışı öğrenme ortamları bu riski azaltmak için kullanılmakta; ancak bu ortamların erişilebilirliği, sürdürülebilirliği ve güvenliği gibi sınırlılıklar tartışılmaya devam etmektedir.

Çocukların özellikle erken yaşlarda okul dışı öğrenme ortamlarına yönlendirilmesi ve doğal ile beşeri yaşam alanlarıyla buluşturulmaları onları zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal açıdan geliştirmektedir (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Türkmen, 2010). Ancak, okul dışı öğrenme ortamlarının bu güçlü yönlerine rağmen bazı sınırlılıklarının bulunması doğa yoksunluğu sendromunun giderilmesinde tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020), öğretmen (Ürey ve Kaymakçı, 2020), okul yöneticisi (Umur Erkuş ve Taşdemir, 2024) ve veli (İnce ve Akcanca, 2021) görüşlerinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının güvenlik sorunu, ulaşım sorunu, sınıf kontrolünün zorluğu, ekonomik problemler ve idari sorunlar gibi sınırlılıklara sahip olduğu ifade edilmektedir. Ürey, (2013) bu sınırlılıkların ortadan kaldırılmasında bazı okul dışı öğrenme ortamlarının (müzeler, planetaryum, vb.) mobilizasyonu ya da okul dışı öğrenme ortamlarının okul sahalarında oluşturulması ile mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Okul bahçesinde oluşturulacak bir öğrenme ortamının öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin okul dışı öğrenmelerden duyduğu endişeyi ortadan kaldırabileceği düşünülmektedir.

Okul bahçeleri çocuklar açısından sosyalleşmenin sağlandığı, sağlıklı gelişim ve yaşam kalitesini artıran açık hava alanlarıdır. Yapılan çalışmalar, okul bahçelerine ilişkin niteliklerin öğrencilerin iyi oluş halleri üzerinde etkili olduğunu ileri sürerken, kötü alışkanlıkları ise azalttığını; bu alanların sadece bir “teneffüs mekânı” değil, aynı zamanda bir “öğrenme ortamı” olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (Akt. Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2022; Ürey ve Çepni, 2014). Öğrencilerin iyi oluş halleri içinde ifade edilen yaratıcılık, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, iletişim kurma, karar verme, aldığı kararı uygulayabilme ve sosyalleşme yönlerindeki artış ve kötü alışkanlıklar olarak ifade edilen ders devamsızlığı, alkol ve sigara kullanma gibi sorunlardaki azalma öğrencinin akademik yönlerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Avrupa ve Amerika’daki pek çok örnekte okul bahçelerinin yeşil alanlarla bütünleştirilmesi, rekreasyon alanlarının kentsel dokuyla

ilişkilendirilmesi ve bu alanların halka açılması, okul bahçelerini çocuklar için günlük yaşamın doğal bir parçası hâline getirmiştir. Bu eğilim, bahçe temelli öğrenme yaklaşımıyla birlikte ele alındığında, okul bahçelerinin çocuklara doğayla iç içe, deneyim temelli ve disiplinlerarası öğrenme fırsatları sunan güçlü bir eğitim ortamına dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Bu bölümde, öncelikle bahçe temelli öğrenme yaklaşımının kuramsal, tarihi ve felsefi temelleri ele alınmakta; ardından bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Okul Bahçesi Programı (OBP) tanıtılmaktadır. Böylece, doğa yoksunluğu olgusunun azaltılmasında ve okul dışı öğrenme deneyimlerinin okul sahası içinde sürdürülebilir kılınmasında, okul bahçelerinin ve bahçe temelli öğrenme uygulamalarının nasıl bir rol oynayabileceğine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır.

2. Bahçe Temelli Öğrenmenin Kuramsal, Tarihi ve Felsefi Temelleri

Bahçe temelli öğrenme, sürdürülebilir bir gelecek için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarını destekleyen yenilikçi bir öğrenme yaklaşımıdır. Özünde, bitki ve hayvan yetiştirme yoluyla öğretim programlarındaki bazı kazanımların gerçek yaşamla ilişkilendirilerek edinimini hedef alır. Böylece doğal ortamların çocukların öğretim programlarının bir parçası olduğu izlenimini oluşturur. Çocukların bahçe temelli öğrenme yaklaşımı aracılığıyla bir yandan öğretim programlarının işaret ettiği bazı kazanımları elde etmeleri sağlanırken, diğer taraftan sorumluluk alma, doğal kaynaklara saygı duyma, vatandaşlık yükümlülüklerini öğrenme ve kariyer bilinci geliştirme gibi değerlere ulaşmalarına da olanak sunmaktadır.

Çocukların yaşam alanlarının birer parçası olan doğal alanları ve dış mekanları öğretim programlarının bir parçası olarak müfredata entegre etme fikri yeni değildir. Müfredata entegre edilmiş bir bahçe temelli öğrenme yaklaşımı holistik (bütüncül) öğrenme için vazgeçilmez bir fırsattır. Entegre müfredat, geleneksel konu temelli bir öğretimin tersine gerçek yaşam problemlerini temel alarak yaşama dair kolaylaştırıcı öğretiler sunar. Böylece öğrenciler ezberlemenin ötesine geçerek, kalıpları ve ilişkileri görebilir ve konuyu derinlemesine anlamlandırma fırsatı bulurlar. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler bilgi biriktirmek yerine bilgiyi inşa ederek uygulamakla meşgul olurlar.

Eğitim bilimleri dünyasındaki pek çok filozofun bahçe temelli öğrenme yaklaşımı hakkında çeşitli fikirler geliştirdikleri bilinmektedir. Bu fikirlerin felsefi alt yapısı incelendiğinde, bahçe temelli öğrenme yaklaşımının realizmden natüralizme, ilerlemecilikten pragmatizme uzanan felsefi bir zeminde bulunduğu görülmektedir. Bu felsefi yelpazenin günümüzde

deneyimsel öğrenme, ekolojik okuryazarlık ve tarım okuryazarlığı ile güçlendirildiği ve bu yaklaşıma ait okul dışı öğrenme ortamlarının sayılarının her geçen gün yaygınlaştığı da bilinmektedir (Haşiloğlu, Kocaman ve Aydın, 2011; Somuncu Demir, 2012). Ürey (2013), bahçe temelli öğrenme yaklaşımının özellikle pragmatist bir yanının olduğunu ileri sürerek, bu tür uygulamaların dönemin şartları içerisinde yoğunlaşıp azalabileceği fikrinden hareketle bahçe temelli öğrenme yaklaşımını daha çok pragmatizme dayandırmaktadır. Örneğin, toplumun farklı kesimlerinde ve okullarda gerçekleştirilen bu etkinliklerin önceliğinde bireysel terapi ve tarım çalışmaları yer alırken, savaş dönemlerinde besin üretim merkezleri olarak kullanılmış ve günümüzde ise pek çok farklı disiplin için bir öğrenme ortamı olarak kullanılmaktadır.

Geçmişten günümüze tarihsel süreç içerisinde farklı amaçlarla kullanılan bahçe temelli eğitim yaklaşımına yön veren farklı düşünce ve fikirler bulunmaktadır. Bu düşünce ve fikirler, bahçe temelli öğrenme yaklaşımının felsefi temelini oluşmasına katkı sağlayarak bugün ki eğitim anlayışındaki yerinin önemini ortaya koyan fikirler olup, bahçe temelli öğrenme yaklaşımının geleceğine de ışık tutan görüşlerdir. Daha çok 17. yüzyıl ile birlikte kendini hissettiren bu görüşler John Ames Comenius (1592-1670) ile başlayıp günümüze değin pek çok bilim insanının çağın gerektirdiği ölçülerde ortaya koyduğu fikirlerdir. Bu süreçte Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1852), Robert Owen (1771-1858), John Dewey (1859-1952) ve Maria Montessori (1870-1952) bahçe temelli öğrenme yaklaşımına fikir ve düşünceleriyle destek veren filozoflardır (Ürey ve Akpınar, 2020). Comenius, eğitimin doğayla uyumlu ilerlemesi gerektiğini; çocukların duyular yoluyla gözlem yaparak öğrendiklerinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini savunur. Rousseau, çocuğun doğayla bütünleşik bir eğitim yaşantısı içinde özgürce gelişmesini temel alır. Ona göre doğa, çocuğun hem öğretmeni hem de rehberidir. Bu iki düşünür, bahçe temelli öğrenmenin “çocuğun doğayla etkileşimi üzerinden deneyim kazanması” ilkesine öncülük eder. Pestalozzi, baş-kalp-el bütünlüğüyle öğrenmenin ancak yaparak-yaşayarak gelişeceğini vurgulamıştır. Froebel, anaokulunun temel ögesini “çocuk bahçesi” olarak tanımlar; bahçeyi çocuğun hem oyun hem de keşif alanı olarak ele alır. Bahçe temelli öğrenmenin erken çocuklukla güçlü bağ kurmasının nedeni, bu filozofların çocuğun doğal merakını destekleyen öğrenme ortamlarını eğitimin merkezine yerleştirmeleridir. John Dewey, öğrenmenin yaşamla ilişkili olmasını, deneyim üzerinden gelişmesini ve toplumsal yaşama katkı sağlamasını merkeze alır. Bahçe temelli öğrenme, Dewey’nin “okul yaşamın kendisidir” ilkesini

somutlaştırır. Montessori yaklaşımında çevrenin hazırlanmış olması esastır. Bahçe, çocuğa özgür hareket alanı, keşif fırsatı, duyuşsal ve bilişsel uyarılar, sorumluluk alma deneyimi sunar.

Geçmişten günümüze tüm filozofların bahçe temelli öğrenme yaklaşımları bağlamındaki düşünceleri incelendiğinde; filozofların “...doğanın bir okul olduğu ve çocukların bu okulda ilk elden deneyimler aracılığıyla gözlem, inceleme ve araştırmalar yaparak merak, ilgi ve keşif duygularının harekete geçirilmesi gerektiği...” fikrinde buluştukları söylenebilir. Bu görüş eko-pedagoji anlayışı ile birlikte günümüz eğitim sistemlerine aktarıldığında, pek çok öğrenme yaklaşımı için doğa ve doğada meydana gelen olay ve olguların anlamlandırılmasında bahçe temelli öğrenme yaklaşımının ne denli önemli olduğu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünce ve hümanizm yaklaşımlarının birleşimi olarak ortaya çıkan eko-pedagoji, ilk kez Paulo Freire (1921-1997) tarafından ortaya atılmıştır. Eko-pedagoji, ekosisteme karşı sorumluluklarını yerine getiren, ekosistem içerisinde bulunan tüm canlı unsurlara saygı duyarak kolektif bilinç temelinde bu unsurlarla birlikte oluşturduğu ortak yaşam alanında sosyal adaleti teşvik eden bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir (Kahn, 2010; akt. Taşçı, Kaya ve Önkol, 2021). Eleştirel pedagojinin bir sonucu olarak ortaya çıkan eko-pedagoji, yaşanan çevre sorunların çözümünde ön plana çıkarılan çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi; daha çok politik bulmakla birlikte fen ve sosyal bilimler eğitiminin standartlarına gömülmüş basit bir çözüm arayışı olarak görmektedir. Diğer taraftan hümanizmin etkisi altında olan eko-pedagoji ise özünde doğaya ve doğada yaşayan canlılara karşı saygı duyulması gerektiğini ve insanın hem kendi türüne hem de ekosistemin tüm öğelerine eşit mesafede bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (Gronemeyer, 1987; akt. Okur, 2012). Günümüz eğitim sistemleri içerisinde de bu tartışmayı devam ettiren eko-pedagoji, okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılan botanik bahçeleri ve hayvanat bahçelerini suni ortamlar olarak kabul ederek, doğal olmayan ortamlardaki gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerini eksik ve yetersiz kabul etmektedir. Bu anlamda daha çok doğal yaşam alanları ve milli parkların değerlendirilmesini öneren eko-pedagoji, özellikle okul bahçelerinde oluşturulacak bir alan içerisinde bahçe temelli öğrenme yaklaşımı temelinde gerçekleştirilecek multidisipliner ya da interdisipliner faaliyetlerin çok daha etkili olabileceğini ileri sürmektedir (Gaard, 2008).

Kuramsal çerçeve ve felsefi dayanaklar birlikte değerlendirildiğinde; bahçe temelli öğrenmenin disiplinlerarası ilişkileri güçlendiren, bilimsel süreç becerilireni doğal bağlamlarda destekleyen, gözlem, inceleme ve araştırma kültürünü pekiştiren, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, öğrencilerin çevreye ilişkin sorumluluk geliştirmesine yardımcı olan çok yönlü bir yapısının

olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım, çocukların doğal meraklarını canlı tutarak hem akademik hem de yaşam becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlar. Eğitimde çevresel farkındalık, sürdürülebilirlik ve toplumsal sorumluluk gibi çağdaş hedeflere ulaşmada bahçe temelli öğrenmenin güçlü bir araç olduğu söylenebilir.

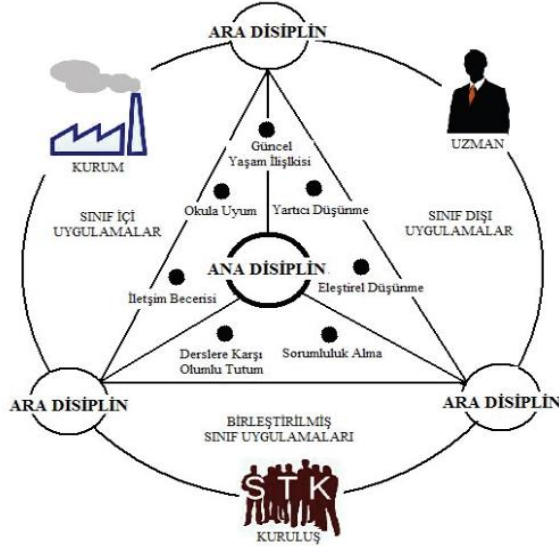
3. Okul Bahçesi Programı (OBP)

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı, felsefi bağlamlarından da anlaşıldığı üzere deneyimsel öğrenme, ekolojik okuryazarlık ve tarım okuryazarlığı ile iç içe geçmiş, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bahçe temelli öğrenme yaklaşımının okul programları ile bütünleştirilmesinin çocukların gerek öğretim programlarının işaret ettiği kazanımlara gerekse eko-pedagojik yaklaşımın işaret ettiği değer ve becerilere ulaşmasına katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Bu noktada, 1990'lı yıllar ile birlikte okul bahçeciliği yoğun bir şekilde ön plana çıkmaya başlamış, eğitim reformlarında meydana gelen değişiklikler okul bahçeciliği faaliyetlerine de yansıtılmıştır. Bir başka deyişle bu dönemden sonra pek çok ülkede okul bahçeleri, sadece teneffüs alanı olmaktan çıkıp doğrudan öğrenme sürecinin bir parçası olarak yeniden tasarlanmaya başlanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak, öğretim programlarıyla bütünleşik okul bahçeciliği faaliyetleri ile öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan ve sınıf içi performansların sınıf dışına aktarılmasına imkân tanıyan yeni bir öğrenme ortamına geçiş yapılmıştır (Swank ve Swank, 2013).

Bu dönüşümün Türkiye'deki önemli örneklerinden biri Ürey (2013) tarafından Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) kapsamında geliştirilen ve müfredata entegre bir program olan Okul Bahçesi Programı (OBP)'dır. OBP, fen bilimleri dersini merkez alan, disiplinlerarası ilişkilere dayalı ve sınıf içi-sınıf dışı öğrenme döngüsünü sistematik biçimde birleştiren özgün bir program niteliğindedir. Bu program ile farklı disiplinlere ait kazanımlar bir potada toplanmış ve öğrencilerin eğlenerek öğrenebileceği öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır (Ürey ve Çepni, 2015; Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız, 2013; Ürey, Çepni ve Kaymakçı, 2015). Programın en temel amacı, sınıf içi çalışmalara paralel olarak sınıf dışı uygulamalarla akademik bilgilerini güncel yaşamına aktarabilen ve bu bağlamda derslere yönelik olumlu tutum geliştiren ve akademik başarısını artıran; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, yakın çevresiyle iletişim kurabilen ve okula uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Okul bahçesi programı öğrencilere öğrendikleri kuramsal bilgiyi somut örnekler, oyunlar ve deneyler aracılığıyla uygulayabilecekleri bir alan sunmaktadır. Bu alanın oluşum sürecine aktif

olarak katılan öğrenciler, farklı kurum ve kuruluşlarla ve uzmanlarla (mümkünse velilerden) iletişime geçerek iletişim becerilerini geliştirdikleri gibi sorumluluk yüklenme, karar alma ve kendine güven gibi sosyal ve bireysel becerilerini kullanarak kendi öğrenme alanlarını kendileri oluşturmaktadırlar. Kendi öğrenme alanını kendisi oluşturan öğrenciler, sahiplenme ile birlikte etkin ve verimli bir eğitim ve öğretim sürecine girerek, akademik bilgilerini, oluşturmuş oldukları öğrenme alanı üzerinde uygulamalı olarak görebilmektedirler. Okul bahçesi programı öğrencinin yanı sıra öğretmene de bazı avantajlar sunabilir. Bu program, öğretmene farklı disiplinlerdeki alan bilgilerini yoklama fırsatı sunarak, her bir disiplin açısından gelişimine katkı sunabilir. Bu da, herhangi bir konuda öğretmene disiplinlerarası ilişki kurma kolaylığı sağlar. Ayrıca okul bahçeleri öğretmen açısından, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedebileceği bir ortam olarak da düşünülebilir. Hatta sınıf içerisinde problem davranışlar sergileyen öğrenciler için enerjilerini aktarabileceği farklı bir öğrenme ortamı sunarak, öğretmene görünmez duvarlar aracılığıyla arzu ettiği disiplin ortamını oluşturmada yardımcı olabilir.

Ürey ve Çepni (2014), Okul Bahçesi Programı için Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modelini Şekil 1’de açıklamaya çalışmıştır:



Şekil 1. SEÇD’ye yönelik Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM)

Modele göre, okul bahçesi programı ana ve ara disiplinlerden oluşan disiplinlerarası bir öğretim programıdır. Program, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşmakta olup, uygulama süreci sivil toplum örgütleri, alan uzmanları ve konu bağlamında özel/kamu kurum ve kuruluşları tarafından

desteklenebilmektedir. Öğrencilerden, müfredatta yer alan bazı kazanımların güncel yaşam deneyimleriyle edinimlerinin yanı sıra sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma ve girişimcilik gibi becerileri geliştirmeleri beklemektedir. Ayrıca derslere karşı olumlu tutum geliştirme ve okula uyum sağlama gibi sorunların giderilmesi de programın beklentileri içerisinde yer almaktadır.

OBP, “Besinlerimiz ve Beslenme” ve “Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler” olmak üzere 2 üniteden oluşmaktadır. OBP’ye ait öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. OBP’ye ait öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	Kazanım Sayısı		Süre /Ders Saati	
		Temel Kazanımlar	İkincil Kazanımlar	Sınıf İçi	Sınıf Dışı
Canlılar ve Hayat	1. Besinlerimiz ve Beslenme	9 ¹	8 ² +10 ³ +7 ⁴	20	14
	2. Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler	8 ¹		22	16
TOPLAM		17	25	42	30
GENEL TOPLAM		42		72	

1: Fen ve Teknoloji Kazanımı, 2: Matematik Kazanımı, 3: Türkçe Kazanımı, 4: Sosyal Bilgiler Kazanımı

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerden oluşan OBP, 42 kazanımdan oluşmakta olup, bu kazanımların 72 saatte kazandırılması hedeflenmektedir. 42 kazanımın 17’si temel kazanımlar olup, programın merkezinde yer alan Fen Bilgisi dersine ait kazanımlardır. Diğer kazanımlar ise ikincil kazanımlar olup, temel kazanımlarla birlikte verilen disiplinlerarası ilişkinin kurulduğu kazanımlardır. İkincil kazanımların 8’i Matematik, 10’u Türkçe ve 7’si Sosyal Bilgiler derslerine ait kazanımlardır. OBP, içerik ve kazanımlar açısından 1 eğitim-öğretim yılını kapsayan bir programdır.

4. Sonuç

Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı, çocukların doğayla ilişkilerini güçlendiren, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen ve sürdürülebilir yaşam becerilerini teşvik eden güçlü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Günümüz çocuklarının yaşadığı doğa yoksunluğu, artan ekran süreleri, yapılandırılmış sınıf ortamlarının yoğunluğu ve doğal çevreyle etkileşim fırsatlarının azalması dikkate alındığında; okul bahçelerinin sistematik bir

öğrenme ortamına dönüştürülmesi hem pedagojik hem toplumsal açıdan önemli bir gereklilik hâline gelmiştir.

Bu bağlamda OBP, Türkiye’de bahçe temelli öğrenmenin en kapsamlı ve bütüncül örneklerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Program, fen bilimlerini merkeze almasına rağmen disiplinlerarası niteliği sayesinde farklı öğrenme alanlarını (matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, vb.) bir araya getirerek bütüncül bir eğitim deneyimi sunmakta; çocukların bilimsel süreç becerileri ile birlikte bireysel ve sosyal becerilerini doğal bir öğrenme ortamında geliştirmelerine fırsat tanımaktadır.

OBP’nin sınıf içi–sınıf dışı öğrenme döngüsü, öğrencilerin teorik bilgiyi somutlaştırmasını, kavramları yaşamla ilişkilendirmesini ve okul bahçesini bir öğrenme laboratuvarı olarak deneyimlemesini sağlamaktadır. Öğrencilerin program kapsamındaki etkinliklerde aktif sorumluluk üstlenmesi, disiplinlerarası geçişlerin desteklenmesi, meslek gruplarıyla etkileşim kurulması ve okul–çevre işbirliğinin güçlendirilmesi; programın özgün ve kalıcı etkiler yaratmasına katkıda bulunmaktadır.

5. Öneriler

5.1. Eğitimcilere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Okul bahçeleri yalnızca rekreasyon alanı olarak değil, birer öğrenme ortamı olarak tasarlanmalıdır.
2. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bütünlüğü korunmalıdır.
3. Farklı disiplinler ile entegrasyon güçlendirilmelidir.
4. Yerel kurumlarla ve uzmanlarla işbirliği yapılmalıdır.
5. Öğrencilerin sorumluluk alma süreçleri desteklenmelidir.
6. Öğretmenler için hizmet içi eğitimler planlanmalıdır.
7. Ebeveyn katılımı güçlendirilmelidir.

5.2. Politika Yapıcılar ve Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1. Okul bahçelerinin fiziksel standartları yeniden düzenlenmeli, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bahçe temelli öğrenmeyi destekleyecek minimum standartların belirlenmelidir.
2. Öğretim programlarında bahçe temelli öğrenmeye yönelik kazanımlar artırılmalıdır.
3. Okullar için malzeme, altyapı ve bakım desteği sağlanmalıdır.
4. Çevre ve sürdürülebilirlik temelli okul projeleri teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

- Balkan-Kıyıcı, F. & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Gaard, G. (2008). Toward an ecopedagogy of children's environmental literature. Green theory & praxis, *The Journal of Ecopedagogy*, 4(2), 11-24.
- Haşiloğlu, M. A., Kocaman, S., & Aydın, S. (2011). Tarım okuryazarlığı ve tarım eğitimine bir bakış, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 619-629.
- İnce, S. & Akcanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement*. New York: Peter Lang.
- Karadağ, A. A., Mutlu, S., & Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 8(2), 45-56.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.
- Okur, E. (2012). Sınıf dışı deneyimsel öğretim: Ekoloji uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Somuncu Demir, N. (2012). Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Swank, J. M. & Swank, D. E. (2013). Student growth within the school garden: Addressing personal / social, academic, and career development(<https://eric.ed.gov/?id=EJ1034738> (12.11.2025))
- Taşçı, G., Usbaş Kaya, H., & Önkol Bektaş, F. L. (2021). Eğitimde yeni bir perspektif: Bahçe temelli eğitim yaklaşımı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 529-540. <https://doi.org/10.18506/anemon.819314>
- Taylor, A. F., Kuo, F., & Sullivan, W. C. (2001). Coping with add: The surprising connection to green play setting. *Environment and Behavior*, 33(1), 54-77.

- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.
- Umur Erkuş, Z. & Taşdemir, A. (2024). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme pratikleri, *İnfomal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 81-99.
- Ürey, M. (2013). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ürey, M., Çepni, S., Köğce, D., & Yıldız, C. (2013). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin bazı matematik kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (3), 37-58.
- Ürey, M. & Çepni, S. (2014). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik bir program önerisi: Okul bahçesi programı. *Millî Eğitim*, 44 (202), 37-58.
- Ürey, M. & Çepni, S. (2015). Evaluation of the effect of science-based and interdisciplinary school garden program on some science and technology course from different variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(2), 166-184.
- Ürey, M., Çepni, S., & Kaymakçı, S. (2015). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 7-29.
- Ürey, M. & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 7-32.
- Ürey, M. & Akpınar, M. (2020). Bahçe temelli öğrenme yaklaşımı. R. Turan ve H. Akdağ (Eds.) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-IV içinde (Bölüm 8, ss. 174-197). Ankara: Pegem Akademi (ISBN: 978-625-7228-72-5).
- Wells, N. (2000). At home with nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.

4. Bölüm

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Perihan ŞARA HÜRSOY¹

1. GİRİŞ

İnsan doğumuyla beraber çevreyle etkileşim içerisinde ve böylece hayatı öğrenir. İnsanla beraber var olan, hayatın içinde dinamik bir süreç olarak yer alan eğitim insandan etkilenir ve insanı etkiler (Tepetaş-Cengiz & Erol, 2023). Eğitim en eski tanımıyla bireyin davranışında kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). İstendik davranışların kazandırılmasında bireyin zihinsel ve duyuşsal durumlarına yaşam boyunca bir bütün olarak bakmak gerekmektedir. İstendik davranış kazandırmadaki en önemli faktörlerden biri ise sınıf içi iletişimidir. İnsanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınan iletişimin (Cüceloğlu, 1999) amacı kişiler arasında bilgi aktarımı ve bilgi aktarımının iletiliş biçimidir.

İletişim eğitimin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenler istenen davranışların oluşturulmasında ve davranış pekiştirmede ilk sorumlu kişi (Başaran, 1994) olduğu gibi çocukların sağlığını, güvenliğini, gelişimini ve refahını desteklemek için benzersiz bir kapasiteye sahiptir (Erol, 2024). Öğrenme ortamlarında öğretmenin vermiş olduğu mesaj öğrenciler tarafından doğru bir şekilde alınamazsa doğru davranışlar gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle istendik davranış oluşturmada en önemli faktör öğrenen ve öğretmen arasında etkili iletişim kurmadır.

Açıkgöz'e göre (2000), iletişim süreçleri iyi yönetilirse öğrenme gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Etkili iletişim becerilerinin başında etkili konuşma becerileri gelmektedir. Öğretmenin bakışı, ses tonu, ses yüksekliği ve tavırları ve empati yeteneği etkili iletişimin kurulmasında önemlidir. Dökmen (1997), empatiyi "bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır" biçiminde tanımlamıştır.

Öğretmenler problem davranışlar karşısında tek taraflı iletişim kurarak karşı tarafı anlamaya çalışmazsa, sorunlar çözülemez. İletişim sevgi, hoşgörü ve

¹ Uşak Üniversitesi
perihan.sara@usak.edu.tr

anlayış temeline dayanmalıdır (Cüceloğlu, 1999). Bu yüzden öğretmenlik mesleğinde etkili bir öğrenme- öğretme ortamının oluşturulabilmesi ve iyi bir eğitimin sağlanması için etkili iletişim unsurlarının yerine getirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın amacı ve önemi:

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarıyla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek ve etkili iletişim davranışlarının boyutlarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlik mesleğinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için etkili iletişim unsurlarının yerine getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları etkili iletişim davranışlarını ölçmede birinci kaynak öğrenci görüşleri olacaktır. Bu nedenle bu çalışma ile öğrenci görüşlerine yönelik olarak öğretmenlerin etkili iletişim davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf içinde hangi etkili iletişim daha çok gösterdiklerini düşünmektedirler?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişimde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişimde göstermiş oldukları davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri öğrencilerin okullarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim davranışları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1999).

Örneklem:

İzmir Konak ilçesinden seçkisiz seçilmiş iki okulun 4. sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem, 192 kadın, 68 erkek olmak üzere toplam 260 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 2' de öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	192	%73,8
Erkek	68	%26,2
Toplam	260	%100

Kullanılan ölçek Tablo 2’ de görüldüğü gibi 192 kadın, 68 erkek öğrenciye uygulanmıştır. Tablo 3’ te ölçeğin uygulandığı okullardaki öğrenci sayılarına ait frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3: Okullardaki, öğrenci sayılarına göre frekans tablosu

Okul	Frekans	Yüzde
Okul 1	124	%47,7
Okul 2	136	%52,3
Toplam	260	%100

Tablo 3’te de görüldüğü gibi birinci okulda 124, ikinci okulda 136 4.sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu çalışmada İmre’nin (2000) “Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri” adlı araştırmasında kullanmış olduğu ölçme aracının maddeleri incelenmiş ve literatür tarandıktan sonra uygun maddeler yazılarak ölçme aracı genişletilmiştir. Ölçme aracında bulunan maddelerdeki ifadeleri düzeltme konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrenciler ölçekteki maddelere, 5’li Likert tipinde, “hiçbir zaman”dan (1) “her zaman” a (5) uzanan bir aralıkta yanıtlar vermişlerdir. Sonuç olarak 42 maddeden oluşan “Sınıf İçi Etkili İletişim Davranışları Ölçeği” elde edilmiştir. Oluşturulan yeni ölçek üzerinde faktör analizi yapılarak ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir.

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Elde edilen 42 maddelik Sınıf öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Davranışları Ölçeği’nin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: Toplam denek ve madde sayıları

<i>Denek sayısı</i>	260
Madde Sayısı	42
Alpha güvenirlik katsayısı	0,93

Yapılan çalışmanın güvenirlik analizi sonucunda, 42 madde için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği ise uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve ölçeğin alt faktörlerini bulmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik yüksek çıkmasına rağmen, maddelerin istenilen yapıyı ölçüp ölçmediğini ve ölçmek istediği yapıya ilişkin bağımsız faktörleri ortaya çıkarmak için (Büyüköztürk, 2002: 478) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek üç boyuta indirgenmiştir.

Bileşenler ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelenerek 0.4'ten düşük maddeler ölçekten çıkartılmış ve tekrar faktör analizine tabi tutulmuştur. Tekrar bileşenler ve döndürülmüş bileşenler matrisi incelenerek, bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması gerektiğinden .10 dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır(Büyüköztürk, 2002). Öz değeri birden büyük olan üç faktör olduğundan faktör sayısının üç olduğuna karar verilmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla frekans, aritmetik ortalama, faktör analizi, T-Testi, Pearson Korelasyon gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 5' te sınıf öğretmenlerin sınıf içi iletişimde en çok ve en az gösterdikleri davranışlara ait frekans ve yüzdeler gösterilmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 5 : Öğretmenlerin sınıf içi iletişimde en çok ve en az gösterdikleri davranışlar

MADDELER	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman	
	frekans	%	frekans	%	frekans	%	frekans	%	frekans	%
Madde4	-	-	-	-	14	5,4	67	25,8	179	68,8
Madde5	-	-	-	-	17	6,5	68	26,2	175	67,3
Madde7	-	-	1	,4	15	5,8	87	33,5	157	60,4
Madde11	1	,4	3	1,2	15	5,8	80	30,8	161	61,9
Madde15	1	,4	2	,8	23	8,8	94	36,2	140	53,8
Madde16	-	-	98	37,7	47	18,1	3	1,2	112	43,1
Madde22	5	1,9	94	21,5	92	36,2	56	35,4	13	5,0
Madde32	4	1,5	11	4,2	43	16,5	85	32,7	117	45,0
Madde35	2	,8	146	56,2	20	7,7	88	33,8	4	1,5
Madde41	-	-	10	3,8	40	15,4	105	40,4	105	40,4

Öğrencilerden, öğretmenlerinin etkili iletişim davranışları ile ilgili gelen cevapları doğrultusunda; 4. madde olan “Ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verir.” ve 5. madde olan “Sınıfta tüm öğrenciler tarafından duyulabilecek bir

sesle konuşur.” ifadeleri ile, öğretmenlerin sınıf içi iletişim kurarken ses tonunu etkili olarak kullandıkları söylenebilir. 7. maddede yer alan “Ders konularını yaşamla ilişkilendirir.” ve 11. maddede yer alan “Örneklere yer verir.” ifadelerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim ilkelerinden yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkelerini iletişimde etkililiği arttırmak için kullandıkları söylenebilir. Madde 15’te yer alan “Soru sorduğunda düşünmemiz için yeterli süreyi verir” ve madde 16’da yer alan “Yanlış cevap versek bile sözümüzü bitirmemizi bekler” ifadeleri ile öğretmenlerin, öğrencileri ile iletişim kurarken gönderdiği mesajları doğru ve net algılayabilmesi için gerekli zamanı tanıyarak doğru iletişim kurmaya çalıştıkları söylenebilir. 32. maddede “Dersin sonunda işlenen konu ile ilgili soru sorar.” ifadesinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, iletişimin çift yönlü olarak gerçekleştirmeye çalıştıkları ve öğrencilerin öğrenmeleri konusunda geri bildirim aldıkları söylenebilir. Madde 41’de yer alan “Ders anlatırken sıraların arasında dolaşır.” ifadesinden elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamındaki iletişimi, monotonluktan kurtarıp canlı tutmak ve dikkatte sürekliliği sağlamak amacıyla etkili bir biçimde kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

22. madde olan “Sorduğumuz bir sorunun yanıtını bilmiyorsa, bilmediğini açıkça söyler.” ifadesinde öğrencilerden gelen yanıtlara göre öğretmenlerin, öğrencilerin gözünde kusursuz olmak endişesi ile bazı şeyleri bilmediklerini öğrencilerden gizledikleri söylenebilir. 35. maddede yer alan “Dersi işlerken bizim önerilerimizi dikkate alır.” ifadesine öğrencilerin olumsuz cevaplar vermesinden, öğretmenlerin sınıf içinde tek otorite olma veya otoriteyi kaybetmek istememeleri ve/veya dersi yetiştirme endişelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 6’da ölçeğin uygulandığı okullardaki 4.sınıflardaki kadın ve erkek öğrencilerin görüşleri ile ilgili t-Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6: Kadın ve erkek öğrenci görüşlerine göre t-Testi sonuçları

Cinsiyet	n	AO	SS	SD	t	p	Anlam Denetimi
Kadın	1	176,5	15,	2	2,	0,0	Fark
Erkek	92	6	90	58	90	4	Anlamlı*
	6	169,5	20,				
	8	3	55				

($p < 0.05$)

Görüldüğü gibi kadın ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında ($p < 0.05$) düzeyinde kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın

öğrenciler (AO=176,56), sınıf öğretmenlerinin etkili iletişim davranışlarının, erkek öğrencilere göre (AO=169,53) daha olumlu olduğunu düşünmektedirler.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 7' de ölçeğin uygulandığı okullar arasındaki öğrencilerin görüşleri ile ilgili farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7: Okullar arasındaki öğrenci görüşlerine göre t-Testi sonuçları

	n	AO	SS	SD	t	p	Anlam Denetimi
Okul 1	1	177,7	17,1	2	2,	0,0	Fark Anlamsız
Okul 2	24	6	6	58	71	7	
Okul 1	1	171,9	17,3				
Okul 2	36	4	5				

Görüldüğü gibi okullar arasındaki öğrenci görüşleri arasında ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okullar arasındaki öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunamamasının nedeni, bu okullardaki öğrencilerin aynı sosyo-kültürel çevrede yaşamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu yüzden bu öğrenciler, sınıf öğretmenlerini aynı bakış açısıyla değerlendirebilirler.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Ölçekte kalan maddeler üzerinde yapılan faktör analizi sonuçlarına ait örnek maddelerin sonuçları aşağıda gösterilmektedir.

(Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Tablo 8: Ölçekteki Örnek Maddelere Göre Faktör Analizi

Örnek Madde	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
1	0,661	0,628	0,798	-	-
2	0,649	0,707	0,766	-	0,248
3	0,609	0,656	0,724	0,239	-
13	0,544	0,528	-	0,689	0,233
14	0,462	0,510	-	0,646	-
15	0,490	0,548	0,276	0,636	-
29	0,478	0,469	-	-	0,665
30	0,532	0,580	0,323	-	0,652
31	0,444	0,506	-	0,235	0,614

Açıklanan Varyans
Toplam : % 42,41
Faktör-1 : % 14,90
Faktör-2 : % 11,95
Faktör-3 : % 11,77

Sınıf öğretmenlerinin etkili iletişim davranışları ölçeği üç faktörlüdür. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %14,90'ını, ikinci faktör %11,95'ini, %11,77'sini üçüncü faktör açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 42,41'dir.

Yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin KMO değeri 0,872 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine bakıldığında korelasyonlar arası en düşük değer 0,408 iken, en yüksek değer 0,677 bulunmuştur. Ölçekteki 42 maddenin güvenirlik alfa güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Ölçeğin boyutları, madde sayıları ve ölçeğin boyutlarına (faktörlerine) ve ölçeğin tümüne ilişkin alpha güvenirlik katsayısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Davranışları Ölçeği” Maddelerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
BİRİNCİ ALT BOYUT	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	12	0,89
İKİNCİ ALT BOYUT	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	16	0,86
ÜÇÜNCÜ ALT BOYUT	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42	14	0,82
Toplam		42	0,93

Tablo 9’da görüldüğü gibi ölçeğin birinci alt boyutu 12, ikinci alt boyutu 16, üçüncü alt boyutu ise 12 maddeden oluşmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada bulgularından yola çıkılarak, öğretmen yetiştiren kurumlar, sınıf öğretmenleri ve bu alana yönelik çalışan araştırmacılar için geliştirilen sonuç, tartışma ve öneriler şunlardır:

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim davranışları ile ilgili olarak oluşturulan ölçek 3 boyutta incelenebilir. Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sınıf içi etkili iletişim davranışları ile ilgili öğretmen davranışlarını boyutlara ayırabilmek, insan davranışını sınıflandırabilme açısından ilgili literatüre katkıda bulunacaktır. Bu yüzden sınıf içi etkili iletişim davranışları ile ilgili davranışların diğer boyutları üzerine çalışmalar yapılmalı ve bu boyutların isimlendirilmesi konusunda çeşitli uzmanların görüş önerilerinin alınması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin etkili iletişim davranışlarını arttırmayı sağlamak için okul politikalarının oluşturulmasında, öğretmenlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin olarak bu tip ölçekler kullanılabilir. Bu tip ölçeklerin kullanılması öğretmenlere bir geri bildirim sağlayacaktır. Böylelikle öğrenme ortamları öğretmenlerin etkili iletişim davranışları sayesinde daha verimli ve etkili hale gelecektir.

Öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde daha çok; “Ses tonunda iniş ve çıkışlara yer verir.”, “Sınıfta tüm öğrenciler tarafından duyulabilecek bir sesle konuşur.”, “Ders konularını yaşamla ilişkilendirir.” “Örneklere yer verir”, “Soru sorduğunda düşünmemiz için yeterli süreyi verir”, “Yanlış cevap versek bile sözümüzü bitirmemizi bekler.” “Dersin sonunda işlenen konu ile ilgili soru sorar”, “Ders anlatırken sıraların arasında dolaşır.” davranışlarını gösterdiklerini düşünmektedir. Bu durum iletişimin etkililiği açısından olumlu bir durumdur. Ancak öğrenciler, “Sorduğumuz bir sorunun yanıtını bilmiyorsa, bilmediğini açıkça söyler”, “Dersi işlerken bizim önerilerimizi dikkate alır.” davranışlarını öğretmenlerinin nadiren yaptıklarını dile getirmektedirler. Öğrenme ortamında öğretmenlerin bu şekilde davranmaları etkili iletişimi sınırlandırmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre; kadın öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim davranışlarının, erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu düşünmektedirler. Bu durum kadın öğrencilerin daha duygusal olabilmelerinden ve iletişim kurarken, öğretmenlerinin beden diline daha çok önem veriyor olabilmelerinden kaynaklanabilir. Bu yüzden, öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkileri farklı değişkenler dikkate alınarak araştırılmalıdır.

Sınıf öğretmenleri ders işlerken öğrencilerin önerilerini dikkate almalıdır. Sınıf öğretmenleri, yanıtını bilmedikleri bir soru ile karşılaştıklarında bu durumun normal bir durum olduğunu öğrencilerine ifade etmeleri gerekmektedir.

Bununla beraber etkili iletişimin duyuşsal yönü ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır. Şahin (2011), öğretmenlerin öğrencilerini her yönüyle tanınası gerektiğı, sevgilerini hissettirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Etkili iletişim kurulabilmesi açısından öğretmenler, öğrencilerin problemleri ile ilgilenmeli ve iyi bir dinleyici olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme, Kanyılmaz Matbası, İzmir
- Akkurt, D. (2006). Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerileri, http://www.geocities.com/psikolojiarsivi/iletisim_becerileri.html
- Baykul, Y. (1998). İstatistiksel Yöntemler Uygulamaları, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Başaran, İ.E. (1994). Eğitime Giriş, Kadıoğlu Matbaası: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Eğitim Yönetimi Dergisi. Güz (2002).s.470-483
- Cüceloğlu, D. (1999). Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1997), İletişim Çatışmaları ve Empati Sanatta ve Günlük Yaşamda, Sistem Yayınları, Ankara.
- Erol, D. (2024). Erken çocukluk eğitiminde çocuk istismarı ve ihmaline yönelik önleyici çalışmalar. İçinde S. Zengin ve A. Çelik (Ed.) *Bilimsel perspektiflerle spor ve eğitim*. Gazi Kitabevi.
- İmre, Ü. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 10. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 239–259. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492675>
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2023). Çocuk gelişimi ve eğitiminde yeni yaklaşımlar. In S. Kızılkaya (Ed.), *Sağlık disiplinlerinde yenilikçi yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.

5. Bölüm

Barış Manço’nun Çocuk Şarkılarındaki Değerlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında İncelenmesi

Perihan ŞARA HÜRSOY¹

“Değer bir toplumun fertlerinin çoğunluğu tarafından benimsenen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilkeler ya da inançlar bütünü olarak ifade edilebilir.” (Şahin, 2022: 1). Değerler; eylemleri yönlendiren, insan davranışını ve karar alma süreçlerini şekillendiren temel prensiplerdir (Ünlü, 2025). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere davranışlarımıza yol gösteren değerler kişinin hayata bakış açısını belirlemede, kişinin kendini geliştirmesinde ve davranış değişikliği oluşturmada oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Türk müziğinin en önemli sanatçılarından biri olan Barış Manço yazmış olduğu şarkılarla topluma belirli mesajlar vermeye çalışan, değer aktarımında bir ekol kabul edilecek bir devlet sanatçısıdır. Barış Manço, yazmış olduğu eserlerde kimi zaman açık kimi zaman örtük bir şekilde topluma belirli mesajlar vermektedir. Bu çalışmada Barış Manço’nun çocuk şarkılarında yer alan değerlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada önemli bir bilgi kaynağı olan dökümanlar ile araştırmacı elde etmek istediği veriyi gözlem ya da görüşme yapmaya gerek duymadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Barış Manço’nun çocuk şarkılarının döküman olarak kabul edildiği bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla “Ayı, Müsadenizle Çocuklar ve Bugün Bayram” şarkıları iki alan uzmanı tarafından incelenerek şarkıların mısralarında yer alan değerler tespit edilmiştir. Barış Manço’nun çocuk şarkıları kamuya açık bir kaynak olarak ele alındığından etik kurul izni alınmamıştır. Şarkı sözlerinde yer alan değerler Maarif Modeli Okul Öncesi Programı’nda yer alan açıklamalarla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir (MMOÖP, 2024:324-332).

¹ Uşak Üniversitesi
perihan.sara@usak.edu.tr

Maarif Modelinde Yer Alan Değerler

Adalet	Özgürlük
Aile Bütünlüğü	Sabır
Çalışkanlık	Sağlıklı Yaşam
Dostluk	Saygı
Duyarlılık	Sevgi
Dürüstlük	Sorumluluk
Estetik	Tasarruf
Mahremiyet	Temizlik
Merhamet	Vatanseverlik
Mütevazılık	Yardımseverlik

(MMOÖP, 2024: 107-108)

“Ayı” şarkısı

Bariş Manço’nun “Ayı” şarkısı toplumsal davranış biçimimizi belirleyen bir mesaj şarkısı olarak değerlendirilebilir(Manço, 2023).

Bugün hava güzel dedim ki hanıma

Haydi kalk giyin de ıkalım biraz

Bak cıvıl, cıvıl kuşlar uçuyor

Dalları basmış erikle kiraz

Manço “Ayı” adlı eserinde ailenin birlikte hareket etmesi ve değerli zamanları paylaşması ile **aile bütünlüğü** değerine vurgu yapmaktadır. Kuşlar ve ağaçların bahsedildiği şarkıda doğa tasviri yapılarak **estetik** değerine; çevreye karşı hassasiyet ve canlılara değer vermeden dolayı **duyarlılık** değerine; açık havada bulunmak, doğayı deneyimlemek ve sosyal etkinliklere katılmak sağlık açısından faydalı olduğu düşünüldüğünden **sağlıklı yaşam** değerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Çoluk çocuk cümbür cemaat

Piknik yapalım ne dersiniz ha?

Ev halkı uçtu (yehhu aslan baba sen çok yaşa)

Bu mısralarda aile ile birlikte yapılan etkinlikler sayesinde **aile bütünlüğünü**, aile bireylerinin fikirlerini alma onlara değer verme konusunda **saygı** değerine yer verilmektedir.

Yolda düşündüm bizim çocuklar tanımıyorlar hayvanları

Bir hayli garibime gitti doğrusu bir baba olarak verdim kararı

Anında bir ters u dönüş doğru hayvanat bahçesine

Biliyoruz ayıp oldu hâkim bey ama zar zor girebildik içeriye

Baba, sevgisini ifade etmek için çocukları hayvanat bahçesine götürdüğü için **sevgi** değerine, çocuklar hayvanları tanımadığı için babanın üzerinde

sorumluluk hissetmesi **sorumluluk** değerine, pikniğe gitmek için çıkılan yolda sebat göstererek hayvanat bahçesine gitmek için gösterdiği çaba ve motivasyonunu sürdürmesi **sabır** ve **çalışkanlık** değerinin ön plana çıktığını göstermektedir.

*Bak evladım buna ayı derler
Ormandan inip şehre gelirler
Biraz ağırdır, hantaldır ama
Armudun iyisini ayılar yerler*

Yukarıdaki mısralarda bireysel farklılıkların haklardan yararlanmada farklılıklar oluşturduğunu vurgulayarak **adalet** değeri vurgulanmaktadır.

*Senin de canın günün birinde
Armudun iyisini yemek isterse
Sakın ha aman manava gidip te
Armutları tek tek elleme*

*Adamın kafası bir atarsa
Bayramlık ağzını bir açarsa
Sana neler der biliyor musun?
Mahalle duyar rezil olursun*

Toplumsal hayatı düzenleyen kurallara uygun hareket edilmesi konusunda **sorumluluk** ve **adalet** değerine, iyi niyetli hareket ederek doğruları söyleme konusunda **dürüstlük** değerine, toplumsal hayatı düzenleyen kurallara uygun hareket edilmesi ve üzerine düşeni yapma konusunda **sorumluluk** değerine, haklarını kullanırken sınırlarını bilmek **saygı** değerine vurgu yapılır. Ortak kullanım alanlarında başkasını rahatsız edecek davranışlarda bulunmamaya dikkat etmenin **mahremiyet** değeri ile ilgili olduğu düşünülebilir.

*Maksat çoluk çocuk öğrensın hayatın çetin yollarını
Kaptırmassınlar kimseye kafalarını ve kollarını
Hani baba olarak vazifemiz tabi uyandırıp ikaz etmek
Uzunlar yanmıyor hâkim bey kısa yoldan anlatmak gerek*

Aile içindeki görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde ve zamanında yapmaya özen gösteren baba çocukların gelişimine rehberlik etmesi **aile bütünlüğü** değerine; yanlış karar ve davranışların önüne geçmek için görev bilinciyle ve koruma içgüdüleriyle hareket etme **sorumluluk** değerine; hak ve özgürlüklerini kullanma ve korumaya önem verme **özgürlük** değerine, öğretmeye çalıştığı hak ve sorumlulukları çocukların desteğe daha çok ihtiyaç duyacağı düşünülerek anlama düzeyine göre aktarması **yardımseverlik** değerine; hak ve özgürlüklerden yararlanırken diğer insanların kişisel sınırlarının gözetilmesi gerektiği **mahremiyet** değerine vurgu yapmaktadır.

Hayvan sevgisi tabii ki lazım

Ama her şey karşılıklı

Ben seni seveyim sende beni

Say ki bozulmasın ağzımızın tadı

Bu mısralarda ise tek taraflı olmayan bir anlayış ile **sevgi** ve **saygı** değerine yer verilmektedir.

Armudun iyisini zaten o yer

Bir eli yağda ötekisi balda

Buramıza geldi artık hâkim bey

Takdir sizden biraz da ite kaka

Toplum düzeninin sağlanması **sabır** ve **sorumluluk** gerektirmektedir. Haksızlıklara karşı fazlasıyla sabredildiği, hakimnin üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği gerekmektedir. Bu bakımından haksızlıkların düzeltilmesi adına hakimnin **adaletli** davranılması beklenmektedir. Bazı insanların haklarını kullanırken diğer insanların haklarını dikkate almadığı ve bu değeri göz ardı ettiğinin anlatıldığı dizelerde örtük bir şekilde **özgürlük** değeri vurgulanmaktadır.

“Müsaadenizle Çocuklar” Şarkısı

Manço yapmış olduğu bir röportajda “Müsaadenizle Çocuklar” şarkısında şarkı söylemek için çocuklara duyduğu sevgi ve saygı nedeniyle hem çocuklardan hem de gençlerden izin istediğini, başka kültürlerde çocuklarla yetişkinlerin aynı sahneyi paylaştığı ortamları, Türkiye’de yaşayabilmenin mutluluğundan söz etmiştir (Gece, 2020).

Bir sabah baktım ne göreyim, bizim sokakta şenlik var

Büyükler kös kös otururken, adam oluvermiş çocuklar

Patlamaz olmuş tüfekler, gelmiş kara mürsel sepetler

Tren kalkmış gitmekte, hadi geçmiş olsun birilerine

Bu mısralarda çevrede olan durumlara karşı bir gözlem ve farkındalık görüldüğü için **duyarlılık** değeri; yetişkinlerin yapması gerekenleri sorumluluk olarak çocuklar yaptığı için **sorumluluk** değeri görülmektedir. Bununla beraber barışın geldiği, bolluk ve bereketli bir döneme geçildiği, toplumsal bir değişimin olduğu dizelerden anlaşılmaktadır. Bu toplumsal değişimle birlikte kara mürsel sepetlerin dolması ile **çalışkanlık** değeri ifade ediliyor olabilir.

Kınalar yakalım elimize

Sahip olalım dilimize

Aman dikkat belimize

Şimdi müsaadenizle çocuklar

Sıra bana geldi çocuklar

İş başa düştü çocuklar

Hazır mıyız?

Bu mısralarda adam olacak çocuklara “eline, diline, beline hakim ol” öğüdü verilmektedir. İşin başa düşmesi, Manço’nun kendine görev vermesi, kendini topluma karşı sorumlu hissetmesi bakımından **sorumluluk** ve **çalışkanlık** değeri, dile sahip olma ile **saygı** değeri, bele dikkat etme sözleriyle **mahremiyet** değeri ön plana çıkmaktadır.

Eh Barış abi aşk olsun aç koynuna kuş konsun

Çek ipini rahvan gitsin inceldiği yerden kopsun

Kimileri kahve kaynatsın, kimi hala dansöz oynatsın

Leyleğin ömrü iki lak lak değerler oldu tepetaklak

Kültürel değerleri önemseyen Manço’ya yapılan serzenişte **özgürlük** değeri, herkesin istediği şeyi yapması, değişime uyum sağlama, değerlerin değişiminden söz edilmektedir. Toplumsal çeşitliliğe de **saygı** değeri de ön plana çıkmaktadır. Türk kahvesi somut kültürel bir mirastır ve misafire verilen değer ve **saygı**nın ifadesi olarak kullanılmaktadır. Burada kimi bireylerin değerlere önem verdiğinden söz edilirken, kimi bireylerin ise bu değerleri göz ardı ettiğinden bahsedilmektedir. Bununla beraber ”çek ipini rahvan gitsin, inceldiği yerden kopsun”mısrasında ise **sabır** ve bunun sonucuna katlanma durumu görülmektedir.

El salla, el salla

Kol salla, kol salla

Sağ gösterip sol salla

Bir omuz at sağdan solla

Bu mısralar hem gerçek hem mecaz anlamda yorumlanabilir. El ve kol sallama toplumsal uyum, ahenk, **estetik**, birlikte hareket etme anlamlarına gelebilir. El sallamak ve selam vermek nezaket ve sağlıklı iletişimin bir göstergesi olarak **saygı** değerini ön plana çıkarmaktadır. Aynı zamanda sağ gösterip sol sallamak yanıltıcı söz ve davranışları ifade edeceğinden **dürüstlük** değerine vurgu yapılmaktadır. Bununla beraber sağdan sollamak kurallara uymamak ve **sorumluluk** değerine uygun hareket edilmediği anlamına gelmektedir.

Geliyor bir ahu afet, tepeden tırnağa zarafet

(Öldür bizi letafet, bizim sonumuz felaket)

(Hayırdır inşallah kızlar, ne diyor bu uçuk çılgınlar)

Hayır mı şer mi göreceğiz artık, sabrın sonu selamet

Manço bu mısralarda kişiye olan beğeni **sevgi**, **estetik** değerlerini ifade etmektedir. Duygu düşünce ve davranışlarında kontrollü olunmasını, anlık hareket etmenin yanlış olduğunu belirtmektedir. Manço, “Hayırdır inşallah

kızlar” ifadesinde karşı tarafı anlamaya çalışarak empati yapmaktadır. “Ne diyor bu uçuk çılgınlar” diyerek davranışları onaylamadığını ve durumun farkında olduğunu bizlere göstererek **duyarlılık** değeri ön plana çıkmaktadır. Son mısra da açık bir şekilde **sabır** değerine vurgu yapılmaktadır.

Dandini dastana, dinolar bostana

İyi bak hastana, sor beni ustana

El salla, el salla

Dandini dastana, dinolar bostana

İyi bak hastana, sor beni ustana

El salla, el salla

Bu dizelerde topluma değer katmayan, sorumluluk almayan bireylerin işin içine girmemesi gerektiği ifade edilmektedir. “İyi bak hastana, sor beni ustana” dizesinde işin bilene sorulması, kişinin **sorumluluk** alması gerektiği belirtilmektedir. Yardıma muhtaç olan bir hastaya karşı anlayışlı ve duyarlı olunması gerektiği ile **duyarlılık**, **merhamet**, **yardımseverlik** ve **saygı** değerleri vurgulanmaktadır.

“Bugün Bayram” Şarkısı

Eşini kaybetmiş bir babanın, bayram sabahlarında çocuklarını uyandırarak annelerinin mezarına götürülmesinin anlatıldığı bu şarkı çocukları neşelendiren bir şarkı olmasına rağmen şarkının gerçek anlamı bireylerde hüznü yaratmaktadır. Şarkının ana duygusu özlemdir. Giden kişiye duyulan derin bir hasret ve onu sürekli düşünme hâli vardır.

Sen gittin gideli

İçimde öyle bir sızı var ki

Yalnız sen anlarsın

Sen şimdi uzakta

Cennette meleklerle

Bizi düşler ağlarsın

Bu mısralarda sevdiğini kaybetmenin acısını derinden yaşayan bir baba bulunmaktadır. Bu bakımdan bu mısra duygusal farkındalık ve içsel **duyarlılığı** vurgulamaktadır. Kaybedilen kişiye duyulan içten bağlılık ile **sevgi** değeri duygulara yansıtılmıştır. Vefat eden anne de bulunduğu yerde hayatta kalanlarla aynı duyguları yaşıyarak sevdiklerinden ayrılmış olmanın hüznünü yaşamakta eşine ve çocuklarına karşı **merhamet** etmektedir. Annenin cennette meleklerle olduğu düşüncesi, anneyi yüceltmekte ve **sevgi** ile beraber **saygı** değerini de ön plana çıkarmaktadır. “Yalnız sen anlarsın” ve “Bizi düşler ağlarsın” ifadeleri, karşıdakinin duygularını hissetme, onun yerine kendini koyma anlamı taşımaktadır.

*Bugün bayram
Erken kalkın çocuklar
Giyelim en güzel giysileri
Elimizde taze kır çiçekleri
Üzmeyelim bugün annemizi*

Çocuklara, annelerini üzmemeleri ve bayramın anlamına uygun davranmaları öğütlenmektedir. Bayramlarda yapılması gerekenler, manevi değerlerin öğretilmesini sağlar. Bayramlarda erken kalkmak, büyükleri ziyaret etmek **saygı** değerini, temiz giyinmek **sorumluluk** değerini, “en güzel giysiler ve taze kır çiçekleri” **estetik** değeri ön plana çıkarmaktadır. Babanın eşini kaybetmesine rağmen, bayramlarda kaybedilen annenin ziyaret edilmesini istemesi **aile bütünlüğü** değerine vurgu yapmaktadır.

*Sen yaz geceleri
Yıldızlar içinden ara sıra
Bize göz kırparsın
Sen soğuk günlerde
Kalbimi ısıtan en sıcak anımsın*

Bu mısralar uzak birine duyulan özlemi anlatır. Bu durum, sevilen birini hatırlama ve onu yeniden görme isteğini gösterir. Bu nedenle bu mısralarda da **sevgi** değeri vurgulanmaktadır.

*Bugün bayram
Çabuk olun çocuklar
Annemiz bugün bizi bekler
Bayramlarda hüznlenir melekler
Gönül alır bu güzel çiçekler*

“Annemiz bugün bizi bekler” dizesi aile bireylerinin bir araya gelmesiyle birlikte olmanın önemini anlatır. Burada aile bütünlüğü değeri ön plana çıkmaktadır. “Çabuk olun çocuklar” dizesiyle çocukların bayram günü anneye gitmek için görev ve **sorumluluk**larını yerine getirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bayramda anneye gitmek, **sevgi** ve **saygı** değerini göstermektedir. “Üzmeyelim bugün annemizi” dizesinde anneye duyulan **sevgi**, **saygı** ve bağlılık vurgulanır. “Bayramlarda hüznlenir melekler” mısrası bayramın sadece sevinç değil, duygusal bir farkındalık zamanı olduğunu göstermektedir.

SONUÇ:

Bariş Manço’nun çocuk şarkılarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan değerlere göre incelediği bu çalışmada incelenen üç şarkıda en çok vurgulanan değer sorumluluk olduğu görülmektedir.

“Ayı” şarkısında sorumluluk, saygı, sevgi, duyarlılık, sabır, aile bütünlüğü, estetik, mahremiyet, çalışkanlık, adalalet, dürüstlük, özgürlük, yardımseverlik, merhamet, sağlıklı yaşam değerlerine yer verildiği görülmüştür. Başka bir araştırmada “Ayı” şarkısında bulunan değerler; aile bütünlüğü, sevgi, saygı, sorumluluk ve adalettir (Önal, 2023). Bir diğer araştırmada şarkının hayvan sevgisini ele aldığı, “armutları tek tek elleme” ifadesi ile görgülü olmanın öneminden söz edildiğini, şarkıda bulunan değerlerin sevgi, saygı, sorumluluk ve aile bütünlüğü olduğu belirtilmiştir (Keskin ve Akyıldız, 2021). Bu bakımdan Önal (2023) ve Keskin ve Akyıldız (2021)’in araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde yer alan değerlere göre inceleme yapılan bu araştırmada, daha önce yapılan araştırmalara göre daha fazla değere rastlanmıştır. Manço bu eserinde insani, ahlakli, toplumsal ve duygusal değerleri şarkının ana temasından kaymadan, büyük bir ustalıkla işlediğinden bu eserler çocuklara değer aktarımında en önemli kaynaklar haline gelmiştir.

“Müsadenizle Çocuklar” şarkısında saygı, duyarlılık, sorumluluk, sabır, estetik, çalışkanlık, mahremiyet, özgürlük, dürüstlük, sevgi, merhamet ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. “Bugün Bayram” şarkısında sevgi, aile bütünlüğü, sorumluluk, duyarlılık, saygı, merhamet, estetik değerlerine yer verilmiştir. Çocuklar bu şarkılarla değerleri günlük yaşam ile bağ kurarak, tekrarlarla, belirli melodi ve ritimlerle eğlenceli bir şekilde öğrenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan pek çok değer bu şarkılarda yer almaktadır. Araştırma Manço’nun üç şarkısı ile sınırlı tutulduğundan dostluk, mütevazilik, tasarruf ve vatanseverlik değerlerine açık bir şekilde rastlanmamaktadır. Manço’nun diğer çocuk şarkılarının da incelenerek, çocuklara değer aktarımında kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Coşkun Keskin, S. & Akyıldız, M. (2021). Barış Manço şarkılarında yer alan değerler. Değerler Eğitimi Dergisi, 19 (42), 153-186
- Gece, R. (2020,10.20). Müsaadenizle Çocuklar" klibindeki sanatçıların seçimi-Barış Manço ve Müge Anlı [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=L3G2t-eoEKg>
- Manço, L. (2023, 01.31). Barış Manço'nun vasiyeti, ölümünden 24 yıl sonra açıklandı. Independent Türkçe. <https://www.indyturk.com/node/605621>
- Önal, G. F. (2023). Sembolik etkileşim bağlamında müzik: Barış Manço örneği [Music in the context of symbolic interactionism: The case of Barış Manço]. Millî Folklor, 35(140), 18–33.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Şahin, A. (2022). Neşet Ertaş türkülerinin Türkçe dersi kök değerleri bağlamında incelenmesi. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 6(1), 1–15. <https://ankad.org/index.php/Ankad/article/view/123>
- Ünlü, S. (2025). Türkçe eğitimi alanındaki dergilerde “değerler eğitimi” üzerine yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 9(2), 251–278. <https://ankad.org/index.php/ankad/article/view/221>

6. Bölüm

Akademik Çalışmalarda Yapay Zekâ: Kullanım Alanları, Fırsatlar ve Etik Sınırlar

Nagehan KARADUMAN¹

1. Giriş

21. yüzyılın ikinci on-yılından itibaren akademik araştırma ekosisteminde gözlemlenen en temel dönüşümlerden biri, dijital teknolojilerle birlikte yapay zekâ (YZ) sistemlerinin araştırma süreçlerine entegrasyonudur. Bu dönüşüm yalnızca araçsal bir yeniliği değil; aynı zamanda araştırmanın epistemik ve metodolojik açıdan köklü bir yeniden yapılanmasına da işaret etmektedir. Araştırma literatürü, yükseköğretimde YZ uygulamalarının dört temel alanda yoğunlaştığını belirtir: profillemeye ve tahminleme; değerlendirme ve ölçme; uyarlanabilir sistemler ve kişiselleştirme; ve akıllı öğretim sistemleri (Zawacki-Richter ve ark., 2019). Bu dört alandaki dönüşüm, yapay zekanın sadece teknik bir araç olarak değil, araştırma üretiminin biçim ve özünü yeniden tanımlayan bir aktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda, akademik çalışmalarda YZ'nin yeri üç yönlü olarak değerlendirilebilir: metodolojik destek, üretkenlik artışı ve etik-epistemolojik belirsizlikler. Öncelikle, YZ sistemleri büyük hacimli veri taraması, metin madenciliği, literatür sentezi gibi geleneksel olarak zaman alan süreçlerde önemli avantajlar sunmaktadır. Örneğin *Elicit* gibi YZ tabanlı araçlar, araştırma sorusu girdisi sonrası ilgili yayınları sistematik biçimde tespit edebilmekte ve meta-analiz sürecini hızlandırabilmektedir (IOWA, 2024). Bu durum, araştırmacıya ciddi bir zaman kazandırırken, literatürün kapsamlı ve güncel tutulması açısından da önemli potansiyel sunmaktadır.

Bununla birlikte, YZ'nin desteklediği araştırma süreçleri beraberinde dikkat edilmesi gereken sınırlılıklar da getirmektedir. YZ tabanlı otomasyonun sağladığı imkanlar arttıkça, güvenilirlik, şeffaflık, öznellik ve araştırma etiği gibi temel kavramlar tekrar sorgulanır hâle gelmiştir. Örneğin, sistematik literatür incelemelerinde YZ'nin kullanımı üzerine yapılan güncel bir

¹ Okul Müdürü, Zeytinburnu ortaokulu, Telsiz mah.Balıkli Kazlıçeşme Yolu sok. NO: 33/1, Zeytinburnu, İSTANBUL. krdmngn@gmail.com.

değerlendirme, otomasyonun verimlilik getirdiğini, ancak insan denetiminin hâlâ zorunlu olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, bir yapay zeka aracı, konuyla ilgili yayınları listeleyebilmekte ancak bu yayınların içerik analizini, bağlamsal yorumunu ve nitel değerlendirmesini tümüyle ikame edememektedir (Kittler, 2024). Ayrıca, YZ araçlarının önerdiği literatür listelerinde örtük önyargılar, filtre balonu etkileri ve şeffaf olmayan algoritmik karar süreçleri riski bulunmaktadır. Bu noktada araştırmacının rolü pasif bir kullanıcı olmaktan çıkarak aktif bir eleştirmen, denetçi ve etik sorumlu olarak yeniden tanımlanmalıdır (Danler ve ark., 2024).

Araştırmacı kimliği ve bilimsel üretim mekanizmaları açısından bakıldığında, YZ'nin yükselişi aynı zamanda bilgi üretiminin, paylaşımının ve değerlendirilmesinin formatını da etkilemektedir. Bilim yazımının hızlanması, erişimin kolaylaşması ve çok sayıda verinin kısa sürede analiz edilebilmesi gibi avantajlar beraberinde “nitel” düşünceye kaçan zamanın azalması, araştırma sürecinde yüzeysel yaklaşım riskinin artması ve yaratıcı eleştirel bakış açısının zayıflaması gibi kaygıları gündeme getirmiştir (Aşkun, 2023). Eğitim bağlamında da, YZ uygulamaları öğretim-öğrenim süreçlerinde aktif rol alırken (örneğin adaptif öğrenme sistemleri, otomatik değerlendirme) yükseköğretim kurumlarında pedagojik ve etik tartışmaları da hızlandırmıştır. (Bond ve ark., 2024). Bu durumda, YZ yalnızca bir “araç” değil; akademik üretimin yapısal bir değişkeni olarak düşünülmelidir. Araştırma süreçlerine entegre edilen bu teknoloji, araştırmacının rolünü, kurumların işleyişini ve bilimsel değerin ne şekilde oluştuğunu yeniden şekillendirebilir.

Sonuç olarak, bu kitap bölümünde üç temel soru etrafında ilerlenecektir: İlk olarak, YZ'nin akademik araştırma süreçlerinde ne şekilde kullanıldığı incelenecek; ikinci olarak, bu teknolojinin sağladığı fırsatlar ve metodolojik katkılar değerlendirilecek; üçüncü olarak ise YZ kullanımının etik-epistemolojik sınırları ve geleceğe dönük araştırma yönelimleri ele alınacaktır. Bu yapı çerçevesinde, YZ'nin akademi dünyasındaki yerini daha bütünlüklü bir biçimde kavramak hedeflenmektedir.

2. Akademik Alanlarda Yapay Zekâ Kullanımı

Yapay zekâ (YZ), akademik üretim süreçlerinde yalnızca bir teknolojik yenilik olarak değil, aynı zamanda bilgiye erişim, analiz ve yazım biçimlerini dönüştüren bir epistemik araç olarak konumlanmaktadır. Özellikle son on yılda, araştırma ekosisteminde YZ destekli sistemlerin kullanımı giderek artmış; bu sistemler, araştırmanın neredeyse tüm aşamalarında — problem tanımlama, veri toplama, analiz, yazım ve yayıncılık — etkili hâle gelmiştir (Güler ve ark., 2025; Luckin ve Holmes, 2016). Bu dönüşüm, araştırma kapasitesini

genişletmekle kalmamış; aynı zamanda bilimsel üretkenlik, doğruluk, şeffaflık ve etik denetim gibi temel değere ilişkin yeni tartışmalar da doğurmuştur.

2.1. Literatür Taraması

Yapay zekânın (YZ) akademik araştırmalarda en yaygın kullanım alanlarından biri, literatür taraması ve bilgi keşfi süreçleridir. Bilimsel yayın sayısının yıllar içinde katlanarak artması ve farklı disiplinlerden gelen çalışmaların giderek daha fazla etkileşime girmesi, araştırmacılar için ciddi bir zorluk hâline gelmiştir. Geleneksel olarak anahtar kelime aramaları, atıf izleme ve referans zincirleme gibi yöntemlerle yürütölen literatür taraması, yüksek düzeyde zaman ve bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu bağlamda YZ tabanlı araçlar, bu süreci hızlandırarak araştırmacılara önemli bir destek sağlamaktadır (de la Torre-López ve ark., 2023).

Örneğın Elicit, 138 milyonun üzerinde akademik makale arasında semantik düzeyde arama yapabilen, sistematik literatür incelemelerinde kullanılan sorgulama, özet çıkarma ve veri ekstraksiyonu işlemlerini otomatikleştiren bir araçtır (Elicit, 2025). Bu sistemin kullanıcılarına sağladığı en temel katkı, arama süreçlerini yüzde 70–80 oranında kısaltarak araştırmacının sentez ve yorumlama aşamasına odaklanmasına olanak tanımasıdır.

Benzer şekilde ResearchRabbit, literatür haritalama ve atıf ağlarını keşfetme işlevleriyle öne çıkmaktadır. Kullanıcılar birkaç “çekirdek” (*seed*) makale eklediğinde, sistem benzer veya ilişkili çalışmaları, bu makalelere yapılan atıfları ve zaman içindeki yayın eğilimlerini görselleştirmektedir (University at Buffalo Libraries, 2024). Bu özellik, özellikle sosyal bilimlerde araştırmacıların “kavramsal kümelenmeler” ve “araştırma boşlukları”nı daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Bir diğere popüler araç olan Connected Papers, belirli bir çalışmayla tematik olarak ilişkili makaleleri ağ grafiğı biçiminde sunarak araştırmacının alanın genel yapısını görselleştirmesini sağlar (Connected Papers, 2025). Bu görselleştirme, literatürün yalnızca kronolojik değil, aynı zamanda kavramsal bağlantılarına dayalı biçimde analiz edilmesine olanak tanır. Semantic Scholar ise atıf dizinleme ve otomatik özetleme işlevleriyle, özellikle geniş veri tabanlarında “yüksek etkili” yayınları filtreleme konusunda avantaj sağlamaktadır (Semantic Scholar, 2025).

Son dönemde geliştirilen Scite ve ResearchGPT gibi sistemler, yalnızca makale bulmakla kalmayıp atıfların “destekleyici, çelişkili veya metodolojik” olup olmadığını da sınıflandırmaktadır (Scite, 2025). Böylece araştırmacıya, yalnızca literatürün niceliksel kapsamı değil, nitel bağlamı hakkında da bilgi sunulmaktadır. Bahsi geçen bu gibi gelişmeler, YZ’nin literatür taramasını salt

bir veri toplama etkinliği olmaktan çıkarıp, bilgi üretiminin erken aşamasına dâhil eden bir dönüştürücü faktör hâline geldiğini göstermektedir.

YZ tabanlı bu sistemlerin sunduğu en temel avantajlar; (a) zaman ve emek tasarrufu, (b) semantik düzeyde daha isabetli sorgulama sonuçları, (c) literatür ağlarının görsel analizi yoluyla kavramsal bütünlüğün güçlenmesi, ve (d) araştırmacıların alanyazını daha sistematik ve eleştirel biçimde değerlendirme olanağıdır (Güler ve ark., 2025). Bununla birlikte, bu araçların önerilerinin mutlaka araştırmacı denetiminden geçmesi, erişilen veri tabanlarının dilsel ve bölgesel kapsam farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.2. Veri Analizi ve Yorumlama Süreçleri

Akademik araştırmalarda veri analizi ve yorumlama süreçleri, geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında artık çok daha karmaşık, büyük hacimli ve çeşitlenmiş veri kaynaklarını içeriyor. Bu bağlamda, Makine ğrenmesi (ML) ve Doğal Dil İşleme (NLP) gibi YZ-temelli yöntemler, hem nicel hem de nitel araştırmalarda yeni olanaklar sunmaktadır. Sosyal bilimler açısından özellikle evrimii veri kaynakları (rneğin sosyal medya gönderileri, forum yazışmaları, büyük çaplı açık uçlu yanıtlar) erevesinde ML ve NLP uygulamaları, hem veri analizi kapasitesini artırmakta hem de yorumlama açısından araştırmacıya genişletilmiş bulgular sağlamaktadır (Lundberg ve ark., 2022).

ML modelleri, sosyal bilimlerde değişkenler arası doğrusal olmayan ilişkileri, yüksek-boyutlu veri setlerindeki etkileşimleri ve geleneksel yöntemlerin görmeyebileceği örüntüleri yakalama kapasitesine sahiptir. Bu, araştırmacıya yalnızca daha fazla veri değil, “daha derin veri” ile çalışma imkânı sunmaktadır: Örneğin değişkenler arasındaki eşik etkileri, etkileşim kümeleri veya beklenmeyen alt gruplar ML aracılığıyla görünür hâle gelmektedir. Böylece sosyal bilim araştırmalarında, toplumsal ve psikolojik süreçlerin daha iyi modellenmesi ve anlaşılması mümkün olmaktadır (Grimmer ve ark., 2021).

NLP uygulamaları ise metin-tabanlı büyük veri kümelerinin (metin, konuşma, sosyal medya akışları) analizinde ne çıkmaktadır. Bu yöntemler sayesinde araştırmacılar daha önce elle analiz için çok büyük veya çok dağınık olan veriye erişebilmekte, dilsel içerikleri tematik olarak kodlayabilmekte, duygu-analizi ve söylem analizi gibi yöntemleri otomatikleştirebilmektedir (Hou & Huang, 2025). Örneğin, araştırmacılar bir sosyal medya platformundaki yüz binlerce gönderiyi NLP modelleriyle analiz ederek, büyük ölçekli toplumsal algı değişimlerini veya davranış izlerini makul bir zaman diliminde inceleyebilmektedir. Bu da hem zaman tasarrufu oluştırmakta hem de analizin kapsamını ve genel geçerliliğini artırmaktadır (Feuerriegel ve ark., 2025).

Bunlara ek olarak, ML ve NLP yöntemleri veri temelli literatür üretimine de katkı sağlamaktadır. Yüksek hacimli veri kaynaklarından yararlanarak araştırmacılar artık “veri tabanı büyüklüğüyle sınırlı kalmayan” analizler yapabilmekte; bu da araştırmacının genelleştirilebilirliğini, bulguların kapsayıcılığını ve sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır. Örneğin bir derleme çalışması, sosyal bilimlerde ML uygulamalarının yalnızca nicel veriyle değil, karma veri kaynaklarıyla da başarıyla entegre edildiğini göstermiştir (Kino ve ark., 2021). Bu yönüyle YZ, araştırmacının yalnızca istatistiksel yöntemlere değil, bilişsel ve teknolojik araçlara uyum sağlamasını da desteklemektedir.

Özetle, veri analizi ve yorumlama süreçlerinde YZ’nin sunduğu temel fırsatlar şunlardır:

- Geniş, yüksek hacimli ve çeşitli veri kaynaklarından anlam çıkarma kapasitesinin artması
- Değişkenler arasındaki doğrusal olmayan ilişkilerin, büyük veri setlerindeki etkileşimlerin “görünürleştirilmesi”
- Zaman ve emek tasarrufu sayesinde araştırmacının yorumlama, sentez ve teorik çıkarım aşamalarına daha fazla odaklanabilmesi
- Metin ve dil veri tabanlı araştırmalarda NLP ile yeni araştırma alanlarının açılması, sosyal bilimlerde veri çeşitliliğinin artması
- Analiz sürecinin bilimsel geçerlilik, güvenilirlik ve genelleştirilebilirlik açısından güçlenmesi

2.3. Akademik Yazım ve Yayın Süreçlerinde Yapay Zekâ

Üretken yapay zekâ (YZ) sistemleri, akademik yazım ve yayın döngüsünün farklı aşamalarında araştırmacılara hem bilişsel hem de teknik düzeyde destek sunmaktadır. Özellikle ChatGPT, Gemini, Claude ve Copilot gibi büyük dil modelleri, yazım öncesi taslak oluşturma, dilsel düzenleme, özet çıkarma ve metin yapısının geliştirilmesi gibi görevlerde kullanılmaktadır. Bu araçların, araştırmacıların yazım süresini kısaltarak içerik üretimine ve teorik derinliğe daha fazla zaman ayırmalarını sağladığı belirtilmektedir (Huang, 2023).

YZ’nin akademik yazı süreçlerine katkıları üç ana düzlemde toplanabilir. Birincisi, dilsel ve biçimsel iyileştirmelerdir. YZ araçları, özellikle ana dili İngilizce olmayan araştırmacılar için yazım hatalarını düzeltme, paragraf akışını güçlendirme ve akademik üslubu standardize etme açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Huang & Tan, 2023). İkincisi, içerik düzenleme ve özetleme işlevleridir. Bu sistemler, metin içerisindeki argüman dizisini belirginleştirerek bölümler arası tutarlılığı artırabilmekte; ayrıca literatür özetleri ve kısa içerik analizleri oluşturarak yazarın kendi metnini yeniden yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Chelli ve ark., 2024). Üçüncüsü, biçimsel uygunluk ve yayın

hazırlığı aşamasıdır. YZ araçları, dergi yönergelerine göre biçimlendirme, tablo-şekil düzenleme ve kaynakça kontrolü gibi mekanik süreçleri otomatikleştirerek editöryal iş akışını hızlandırmaktadır (Elsevier, 2024a).

Yayınevleri ve akademik etik kurumları, bu dönüşüme karşı açık ama temkinli bir çerçeve geliştirmiştir. Committee on Publication Ethics (COPE, 2023), International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE, 2024) ve World Association of Medical Editors (WAME, 2023) tarafından yayımlanan kılavuzlarda, YZ araçlarının “yardımcı” olarak kabul edilebileceği ancak yazar olarak listelenemeyeceği açık biçimde belirtilmiştir. Bu kurumlar, yapay zekâdan yararlanılan her akademik metinde kullanılan aracın ve katkı biçiminin açık biçimde beyan edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Elsevier (2024b) ve Springer Nature (2024) yayınevleri de, YZ’nin yalnızca insan denetiminde kullanılması ve tüm içeriklerin doğruluk açısından araştırmacı tarafından onaylanması gerektiğini belirtmiştir.

YZ’nin akademik yazım süreçlerindeki yaygınlaşması, yeni etik ve epistemik hassasiyetleri de beraberinde getirmektedir. Yapılan karşılaştırmalı incelemeler, YZ sistemlerinin ürettiği bibliyografik referanslarda hatalı veya uydurma kayıtların dikkate değer oranda bulunduğunu göstermektedir (Walters & Wilder, 2023). Benzer biçimde, Chelli ve arkadaşları (2024), ChatGPT ve Bard gibi araçlarda sahte referans üretimi oranlarının bilimsel metinlerde güven sorununa yol açabilecek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, YZ’nin “yardımcı yazım aracı” olarak kullanıldığı durumlarda bile, nihai doğrulama ve sorumluluğun insan araştırmacıda kalması gerektiğini bir kez daha göstermektedir.

2.4. Eğitim ve Akademik Öğrenmede Yapay Zekâ

Yapay zekâ (YZ), yalnızca akademik araştırmanın teknik ve analitik yönünü değil, öğretim ve öğrenme süreçlerinin doğasını da dönüştürmektedir. Yükseköğretimde YZ tabanlı sistemlerin entegrasyonu, bilgiye erişim biçimlerini, öğretim stratejilerini ve öğrenen profillerini yeniden şekillendirmektedir. Zawacki-Richter ve arkadaşlarının (2019) 146 makaleyi kapsayan sistematik derlemesi, YZ’nin yükseköğretimde dört temel işlevde kullanıldığını ortaya koymuştur: (1) otomatik değerlendirme ve geri bildirim, (2) uyarlanabilir öğrenme sistemleri, (3) öğrenen performansının tahmini, (4) öğrenci desteği ve rehberliği. Bu çerçeve, eğitim süreçlerinde YZ’nin salt bir teknoloji değil, pedagojik etkileşimin yeniden yapılanmasına aracılık eden bir bileşen hâline geldiğini göstermektedir.

YZ tabanlı uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel performanslarına ve öğrenme hızlarına göre içerik uyarlaması yaparak

kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Holmes ve arkadaşları (2022), bu tür sistemlerin bilişsel yükü azaltma, dikkat süresini optimize etme ve derin öğrenmeyi destekleme kapasitesine sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Bobula (2024), üretken yapay zekâ araçlarının özellikle çevrim içi yükseköğretim ortamlarında öğrenen katılımını artırdığını, öz-düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ve ödev geri bildirimlerinde zaman verimliliği sağladığını bulmuştur.

YZ'nin eğitim ortamlarında sunduğu bir diğer fırsat, geribildirim süreçlerinin otomasyonudur. Doğal dil işleme (NLP) tabanlı sistemler, öğrenci metinlerini değerlendirebilir, biçimsel hataları tespit edebilir ve anlık önerilerde bulunabilir. Örneğin, Luckin ve arkadaşları (2022), bu tür sistemlerin öğretim elemanlarının zaman yönetimini iyileştirdiğini ve daha çok içerik kalitesine odaklanmalarını sağladığını göstermiştir. Böylece öğretim üyeleri rutin denetim işlerinden kurtularak, yaratıcı öğretim stratejilerine ve öğrenci etkileşimine daha fazla zaman ayırabilmektedir.

Ancak sosyal bilimler bağlamında bu gelişmeler, yalnızca pedagojik yenilik değil, aynı zamanda akademik emeğin yeniden tanımlanması anlamına da gelmektedir. YZ, öğretim elemanlarının yerini almak yerine, onların bilişsel yükünü azaltan ve öğrenme sürecinde insani etkileşimi güçlendiren bir destek aracı olarak görülmelidir (Holmes ve ark., 2019). Bu yaklaşım, insan-merkezli pedagojinin korunmasını ve teknolojinin öğretimsel amaçlara etik biçimde hizmet etmesini sağlar. Eğitimde YZ'nin bu biçimde konumlandırılması, bilgi üretiminin demokratikleşmesine katkı sunarken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve etik duyarlılığın eğitim sisteminde korunmasına da olanak tanır.

Sonuç olarak, akademik eğitimde YZ'nin potansiyeli, öğretim sürecinin otomatikleşmesinden çok, insan-öğrenme etkileşiminin zenginleşmesi yönündedir. Öğrenci merkezli öğrenme, anlık geribildirim, kişiselleştirilmiş içerik ve bilişsel destek gibi avantajlar, akademik öğrenmeyi daha erişilebilir, katılımcı ve veriye dayalı hâle getirmektedir. Bu bağlamda YZ, akademik eğitimi standardize eden değil, aksine çeşitliliği, kapsayıcılığı ve insani etkileşimi güçlendiren bir dönüştürücü unsur olarak görülmelidir.

3. Fırsatlar ve Potansiyeller

Yapay zekânın (YZ) akademik araştırma süreçlerine entegrasyonu, bilimsel üretimi yalnızca hızlandıran bir araç değil, aynı zamanda bilgiye erişim, yaratıcılık ve katılım biçimlerini dönüştüren bir yenilik olarak değerlendirilmektedir. Araştırma literatürü, YZ'nin akademik çalışmalara üç temel ekseninde katkı sunduğunu göstermektedir: (a) verimlilik ve erişilebilirliğin artırılması, (b) araştırma hatalarının azaltılması ve veri bütünlüğünün

güçlendirilmesi, (c) bilimsel bilginin demokratikleşmesi ve katılımcı bilgi üretiminin teşvik edilmesi (Bui & Tong, 2025). Bu yönleriyle YZ, akademik ekosistemin verimliliğini artırmakla kalmayıp, araştırmanın doğasına ilişkin daha geniş bir dönüşümün de habercisidir.

3.1. Verimlilik, Erişilebilirlik ve Yaratıcılığın Desteklenmesi

Akademik üretim süreçleri genellikle yoğun bilişsel emek, zaman ve kaynak gerektirir. Bu bağlamda YZ tabanlı sistemler, araştırmacıların rutin ve tekrarlayıcı işlemlerden arınarak daha yaratıcı, kavramsal ve eleştirel aşamalara odaklanmasını sağlamaktadır. Örneğin doğal dil işleme (NLP) destekli yazılım çözümleri, veri setlerinin otomatik olarak düzenlenmesini, metinlerin özetlenmesini ve kaynakların tematik olarak sınıflandırılmasını mümkün kılmaktadır (LeCun ve ark., 2015). Bu tür uygulamalar, özellikle büyük veriyle çalışan sosyal bilimciler için zamansal verimlilik ve bilişsel tasarruf sağlamaktadır.

Ayrıca üretken yapay zekâ sistemleri, araştırmacılara farklı bakış açıları sunarak yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir. Khalil ve Er (2023), akademik yazım sürecinde ChatGPT gibi üretken modellerin, argümanların akışını gözden geçirme ve alternatif ifade biçimleri önerme konularında bilişsel esneklik sağladığını öne sürmektedir. Bu durum, özellikle yazılı ifade becerileri sınırlı olan erken kariyer araştırmacıları için eşitleyici bir işlev görebilir. Benzer şekilde, çok dilli destek sunan modeller, İngilizce dışındaki dillerde akademik üretimin önünü açarak erişilebilirliği artırmaktadır. Erişilebilirlik boyutu yalnızca dilsel değil, aynı zamanda mekânsal ve sosyoekonomik eşitlik açısından da değerlidir. YZ destekli açık erişim platformları, düşük kaynaklı kurumlarda görev yapan araştırmacıların yüksek kaliteli analiz araçlarına ulaşmasını mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle yapay zekâ, bilginin üretiminde ve paylaşımında merkez-çevre dengesizliğini kısmen azaltabilecek bir potansiyele sahiptir (Bowker, 2025; Hedzet & Leese, 2025).

3.2. Araştırma Hatalarının Azaltılması ve Veri Bütünlüğünün Güçlendirilmesi

Yapay zekâ sistemlerinin en güçlü yönlerinden biri, büyük hacimli verilerde hata yakalama, örüntü tanıma ve tutarsızlık tespiti konularındaki yüksek doğruluk oranıdır. Araştırma hatalarının önemli bir kısmı, insan kaynaklı dikkatsizlik, yorgunluk veya önyargıdan kaynaklanmaktadır. YZ tabanlı istatistiksel kontrol sistemleri, veri giriş hatalarını, tutarsız ölçek puanlamalarını veya eksik veri noktalarını otomatik biçimde tespit ederek analizlerin güvenilirliğini artırabilir (Foidl ve ark., 2022).

Özellikle açık veri ve tekrarlanabilirlik ilkelerinin önem kazandığı günümüzde, YZ tabanlı araçlar veri doğrulama ve meta-analiz süreçlerinde önemli katkılar sağlamaktadır. LeCun ve arkadaşlarının (2015) belirttiği üzere, derin öğrenme modelleri yalnızca sınıflandırma veya tahmin işlemleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda araştırmacıya veri seti içindeki yapısal ilişkileri sezgisel biçimde görselleştirme olanağı sunar. Bu tür görselleştirmeler, örneğin nitel veri analizinde kodlar arası ilişkilerin belirlenmesi ya da karma yöntem araştırmalarında nicel-nitel bütünlüğün sağlanması açısından önemlidir.

Bunun yanında, akademik yayıncılık sürecinde intihal tespiti, otomatik hakemlik ön kontrolleri ve metin tutarlılığı analizleri gibi alanlarda da YZ uygulamaları güvenlik katmanı işlevi görmektedir. Nature ve Elsevier gibi büyük yayın gruplarının, 2023 itibarıyla YZ destekli “*pre-screening*” sistemlerini devreye almaları, veri bütünlüğü ve metodolojik kalite kontrolünün artık insan-makine işbirliğiyle yürütüldüğünü göstermektedir (Lubowitz, 2024). Böylelikle YZ, hataları azaltmakla kalmamakta, aynı zamanda bilimsel doğrulamanın hızını ve tutarlılığını artırmaktadır.

3.3. Bilimsel Bilginin Demokratikleşmesi

Yapay zekânın akademik alana en önemli katkılarından biri, bilimsel bilginin üretimi ve paylaşımında demokratikleşmeyi teşvik etmesidir. Geleneksel akademik sistemler, çoğu zaman yüksek maliyetli veri tabanlarına erişim gerektirmekte ve küresel güneydeki araştırmacılar için yapısal eşitsizlikler yaratmaktadır. Ancak açık kaynaklı YZ araçlarının yaygınlaşması, bilgiye erişimi hem coğrafi hem sosyoekonomik engellerden bağımsız hâle getirmektedir (Popenici & Kerr, 2017).

YZ’nin demokratikleştirici yönü yalnızca erişimle sınırlı değildir. Katılımcı bilim (*citizen science*) ve kolektif veri analizi girişimleri, geniş kitlelerin araştırma süreçlerine dahil olmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin çevrimiçi topluluklar aracılığıyla oluşturulan açık veri projelerinde, YZ modelleri kullanıcı katkılarını analiz ederek toplumsal eğilimleri daha bütüncül biçimde yansıtan çıktılar üretebilmektedir (Fortzon ve ark., 2024; McClure ve ark., 2020). Bu durum, akademik bilgi üretimini uzman-merkezli olmaktan çıkarıp daha yatay, çok-katmanlı ve katılımcı bir modele dönüştürme potansiyeline sahiptir.

Son olarak, YZ’nin demokratikleştirici etkisi, akademik üretimin görünürlüğü ve erişilebilirliğini artırmasıyla da ilişkilidir. Örneğin metin-madenciliği tabanlı indeksleme sistemleri, açık erişimli dergilerin uluslararası alanda daha kolay keşfedilmesini sağlamaktadır (Dergaa, 2023). Böylece bilgi,

yalnızca üretilen bir kaynak olmaktan çıkıp, geniş kitlelerce erişilen ve dönüştürülen bir kamusal değer hâline gelmektedir.

4. Etik ve Epistemolojik Sorunlar

Yapay zekânın (YZ) akademik araştırmalara entegrasyonu, yalnızca metodolojik bir yenilik değil, aynı zamanda etik sorumluluk rejimlerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılan bir dönüşümdür. YZ'nin araştırma süreçlerinde, özellikle metin üretimi, veri analizi ve kaynak doğrulama gibi aşamalarda kullanımı arttıkça; “akademik dürüstlük”, “özgünlük”, “sorumluluk” ve “bilimsel güven” kavramları da yeniden tartışılmaya başlanmıştır (COPE, 2023). Bu bağlamda etik sorunlar iki temel düzeyde ortaya çıkmaktadır: ilki uygulama düzeyindeki kurumsal etik (örneğin yazar katkısı, veri güvenliği, atıf doğruluğu), ikincisi ise epistemik düzeydeki özne, niyet ve sorumluluk tartışmalarıdır.

4.1. Kurumsal Etik Çerçeveler ve Yazar Sorumluluğu

Yapay zekâ araçlarının akademik üretimde kullanımına ilişkin etik düzenlemeler, 2023 itibarıyla birçok büyük yayınevi ve uluslararası etik konseyi tarafından sistematik biçimde tanımlanmıştır. Örneğin, Committee on Publication Ethics (COPE) yayımladığı 2023 yönergesinde, YZ'nin araştırma sürecinde “yardımcı araç” olarak kullanılabileceğini, ancak yazar statüsüne sahip olamayacağını açık biçimde belirtmiştir (COPE, 2023). Benzer biçimde, Nature ve Elsevier dergileri de “*AI-assisted writing*” kapsamında, metin üretiminde kullanılan her aracın yöntem kısmında açıkça belirtilmesini ve metnin insan araştırmacılarca denetlenmesini zorunlu kılmıştır (Lubowitz, 2024).

Bu kurumsal çerçeveler, akademik özgünlüğün korunması açısından önemli bir güvence sağlamaktadır. Ancak aynı zamanda yeni sorular da doğurmaktadır: Eğer yapay zekâ, bir metnin argüman örgüsünü biçimlendirebiliyor veya kaynak önerilerinde bulunabiliyorsa, o hâlde metnin “entelektüel mülkiyeti” kime aittir? Araştırmacının özgün katkısı nerede başlar, yapay sistemin yönlendirici etkisi nerede biter? (Bui & Tong, 2025). Bu tür sorular, akademik yazarın yalnızca bilgi üreticisi değil, aynı zamanda etik bir seçici, filtreleyici ve denetleyici olarak konumlanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla YZ, insan emeğini azaltırken sorumluluk alanını daraltmamakta; aksine genişletmektedir.

4.2. Özgünlük, Akademik Dürüstlük ve Veri Güvenliği

Etik tartışmaların ikinci boyutu, özgünlük ve akademik dürüstlük ilkeleriyle ilgilidir. Üretken yapay zekâ sistemleri (örneğin ChatGPT, Claude, Gemini)

metin üretiminde giderek daha başarılı hâle geldikçe, bu araçlarla oluşturulan içeriklerin “kendine aitlik” düzeyi belirsizleşmektedir. Örneğin bir çalışmada, ChatGPT ile oluşturulan tıbbi bilgi metnilerindeki referansların yaklaşık %47’sinin tamamen uydurma, %46’sının var olan kaynaklara yanlış atıf olduğu, yalnızca %7’sinin hem gerçek hem doğru atıf içerdiği bulunmuştur (Bhattacharyya ve ark., 2023). Bu durum, yalnızca akademik hataya değil, sistematik bilgi kirliliğine de yol açmaktadır.

Ayrıca, veri güvenliği ve gizliliği de önemli bir etik eksen oluşturur. YZ modellerinin büyük kısmı, açık veya anonimleştirilmiş araştırma verileriyle eğitilmekte; bu durum araştırma katılımcılarının mahremiyetinin ihlal edilme riskini doğurmaktadır (Jobin ve ark., 2019). Özellikle psikoloji ve sosyal bilimlerde, katılımcı verilerinin üçüncü taraf sistemler üzerinden işlenmesi, *informed consent* (bilgilendirilmiş onam) ilkesinin sınırlarını bulanıklaştırmaktadır. Bu nedenle, YZ’nin araştırma süreçlerinde kullanımı yalnızca teknik değil, aynı zamanda etik onay ve veri koruma protokollerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir.

4.3. Epistemik Sorumluluk ve İnsan-Makine İşbirliği

YZ’nin akademik ortamdaki yükselişi, yalnızca dışsal etik kuralların değil, bilimsel öznenin kendisinin yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Akademik üretimde insanın rolü, bilgi üreten bir özne olmaktan çıkıp algoritmik kararların denetleyicisi hâline gelmektedir. Bu durum, “epistemik otorite”nin (bilginin kim tarafından ve hangi niyetle üretildiği) giderek daha çok tartışılmasına yol açmıştır (Jose ve ark., 2025).

Örneğin, bir araştırmacı literatür taramasını tamamen YZ tabanlı bir sistemle yürüttüğünde, elde edilen sonuçlar algoritmik filtreler tarafından biçimlendirilmektedir. Bu filtrelerin nasıl çalıştığı çoğu zaman şeffaf değildir. Böylece, görünürde nesnel bir süreç olan literatür seçimi, aslında “gizli epistemik önyargılar” içerme riski taşımaktadır (Bender ve ark., 2021). Bu nedenle, araştırmacı yalnızca YZ’nin kullanıcı değil, aynı zamanda etik bir “denetçi özne” olarak sorumluluk taşımalıdır. YZ’nin önerilerini körü körüne kabul etmek yerine, eleştirel bir refleksle doğrulamak, etik akademik davranışın yeni biçimi hâline gelmektedir.

4.4. Akademik Etik Kültürünün Dönüşümü

Son olarak, YZ’nin yükselişi akademik etik kültürünün genel dokusunu da dönüştürmektedir. Geleneksel etik ihlaller —örneğin intihal veya veri manipülasyonu— artık yalnızca bireysel kötü niyetle değil, sistemsel ihmallerle de ortaya çıkabilmektedir. Araştırmacılar, farkında olmadan YZ’nin ürettiği

önyargılı, eksik veya yanlış bilgileri yayabilirler. Bu nedenle, etik ihlallerin sorumluluğu bireyden kolektif sistemlere kaymaktadır (Jobin ve ark., 2019).

Bu dönüşüm, akademik toplulukların YZ çağında yeni etik ilkeler benimsemesini zorunlu kılmaktadır. “Şeffaflık”, “hesap verebilirlik” ve “insan denetimi” ilkeleri artık yalnızca teknik gereklilikler değil; bilimsel güvenin yeniden inşası için temel normlar hâline gelmiştir. Dolayısıyla etik, artık araştırmanın tamamlayıcısı değil; onun sürdürülebilirliğini sağlayan temel bileşeni olarak konumlanmaktadır.

5. Sonuç ve Gelecek Yönelimleri

Yapay zekânın (YZ) akademik araştırmalardaki yükselişi, bilimsel üretim biçimlerinin kökten değiştiği bir döneme işaret etmektedir. Araştırma süreçlerinde otomasyon, hız ve erişilebilirlik düzeyi artarken, aynı zamanda etik, epistemolojik ve ontolojik düzlemlerde yeni belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Bu dönüşüm, insan araştırmacının rolünü, bilgi üretiminin anlamını ve akademik toplulukların normlarını yeniden tanımlamaktadır. Dolayısıyla YZ, yalnızca bir teknoloji değil, akademik bilginin hem üretim hem doğrulama hem de paylaşım biçimlerini etkileyen çok katmanlı bir dönüşüm aracıdır.

Bu çalışmada ele alınan hususlar, YZ’nin akademi üzerindeki etkilerini üç temel düzlemde ortaya koymuştur: (1) araştırma süreçlerinde verimlilik, erişilebilirlik ve yaratıcılığın artması; (2) veri doğruluğu ve metodolojik bütünlüğün güçlenmesi; (3) bilimsel üretimin demokratikleşmesi. Bu yönleriyle YZ, araştırmacıların bilişsel yükünü azaltmakta ve bilimsel bilgiye erişimi küresel ölçekte kolaylaştırmaktadır. Ancak bu olumlu gelişmeler, aynı zamanda yeni etik yükümlülükleri de beraberinde getirmektedir. Yapay zekâ destekli araştırma, bilgi üretimini hızlandırmakla birlikte, “insan merkezli bilim” anlayışını yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel olarak, bilginin üretimi insan niyeti, sezgisi ve eleştirel muhakeme gücüyle özdeşleştirilmiştir. Oysa günümüzde, YZ destekli analizler ve üretken modeller bu sürecin ayrılmaz bir bileşeni hâline gelmiştir. Bu durum, bilginin doğasına ilişkin temel bir dönüşümü işaret eder: bilgi artık yalnızca insan aklının ürünü değil, insan ve makinenin ortak üretimidir. Bu yeni paradigmada araştırmacının rolü “yaratıcı üretici”den “etik denetçi”ye doğru evrilmektedir. Bilimsel özgünlük artık yalnızca yeni fikirler üretmekle değil, aynı zamanda algoritmik üretimi eleştirel biçimde denetlemekle tanımlanır. Bu bağlamda akademik etik, sadece ihlalleri önleyen bir sistem değil; bilimsel güvenin yeniden tesis edildiği normatif bir çerçevedir (Jobin ve ark., 2019).

Geleceğe dönük olarak, akademide YZ kullanımının sürdürülebilir biçimde yönetilmesi için üç temel etik yönelim öne çıkmaktadır: şeffaflık, hesap verebilirlik ve insan denetimi. Şeffaflık, araştırma sürecinde kullanılan YZ araçlarının açık biçimde belirtilmesini ve veri kaynaklarının doğrulanabilir olmasını gerektirir. Bu, hem araştırma güvenilirliğini hem de yeniden üretilebilirliği artırır. Hesap verebilirlik, araştırmacıların yalnızca sonuçlardan değil, süreçte kullanılan teknolojilerin etik uygunluğundan da sorumlu tutulmasını içerir. Bu, insan araştırmacıyı etik özne olarak yeniden konumlandırır (COPE, 2023). İnsan denetimi ise YZ'nin karar verici değil, destekleyici bir aktör olarak konumlandırılmasını ifade eder. Özellikle sosyal bilimlerde, yorumlayıcı ve bağlamsal düşünme biçimlerinin korunması, akademik üretimin etik temelleri açısından yaşamsaldır. Bu ilkeler, gelecekte akademik toplulukların yalnızca teknolojiyi kullanan değil, aynı zamanda onu yönlendiren bir etik otoriteye dönüşmesi gerektiğini göstermektedir. YZ'nin “yardımcı”dan “ortak üretici”ye doğru evrildiği bu dönemde, etik denetim insan faktörünü dışlamadan yeniden inşa edilmelidir.

YZ'nin en umut verici yönlerinden biri, bilimsel bilginin daha kapsayıcı ve eşitlikçi biçimlerde üretilmesine olanak tanımasıdır. Açık erişim, çok dilli metin üretimi ve düşük kaynaklı araştırmacılar için erişilebilir analiz araçları, bilimin demokratikleşmesine katkı sağlamaktadır (Popenici & Kerr, 2017). Bununla birlikte, teknolojik erişim eşitliği, etik bilinçle desteklenmediği sürece yalnızca yüzeysel bir kapsayıcılık yaratacaktır. Dolayısıyla geleceğin akademisi, teknolojik adaletle etik sorumluluğun birlikte işlediği bir model üzerine inşa edilmelidir. Bu çerçevede, YZ'nin yönetişimi yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda toplumsal bir uzlaşma alanıdır. Bilimsel topluluklar, etik kurullar ve yayınevleri arasındaki işbirliği, YZ'nin insan onuruna, bilimsel dürüstlüğe ve bilgiye erişim hakkına uygun biçimde kullanılmasının ön koşuludur (Lubowitz, 2024).

Sonuç olarak, yapay zekâ ile akademi arasındaki ilişki artık “insan vs. makine” ikiliğine indirgenemez. Bu ilişki, etik bir ortaklık ve karşılıklı denetim modeline evrilmektedir. Bilimsel üretimde YZ'nin etkinliği, araştırmacının eleştirel yargısı ve etik duyarlılığıyla anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla YZ çağında akademik etik, yalnızca kurallara uyum değil, insan aklının ve teknolojinin birlikte sorumluluk üstlendiği bir ahlaki uzam olarak tanımlanmalıdır.

Bu kitap bölümü, YZ'nin akademik çalışmalardaki dönüşümünü incelerken, insanın bilgi üretimindeki özel rolünün korunmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Geleceğin etik akademisi, yalnızca verimli ve hızlı değil, aynı zamanda adil, şeffaf ve insani olabilen bir yapay zekâ çağını mümkün kılacaktır.

KAYNAKÇA

- Aşkun, V. (2023). Sosyal Bilimler Araştırmaları için Chatgpt Potansiyelinin Açığa Çıkarılması: Uygulamalar, Zorluklar Ve Gelecek Yönelimler. *Erciyes Akademi*, 37(2), 622-656.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?*. In Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency (pp. 610-623).
- Bhattacharyya, M., Miller, V. M., Bhattacharyya, D., & Miller, L. E. (2023). High Rates of Fabricated and Inaccurate References in ChatGPT-Generated Medical Content. *Cureus*, 15(5), e39238. <https://doi.org/10.7759/cureus.39238>
- Bobula, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (30).
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International journal of educational technology in higher education*, 21(1), 4.
- Bowker, L. (2025). Multilingual Scholarly Publishing and Artificial Intelligence Translation Tools: Weighing Social Justice and Climate Justice. *The Journal of Electronic Publishing*, 28(2).
- Bui, T. T. U., & Tong, T. V. A. (2025). The impact of ai writing tools on academic integrity: unveiling english-majored students' perceptions and practical solutions. *AsiaCALL Online Journal*, 16(1), 83-110.
- Chelli, M., Descamps, J., Lavoué, V., Trojani, C., Azar, M., Deckert, M., ... & Ruetsch-Chelli, C. (2024). Hallucination rates and reference accuracy of ChatGPT and bard for systematic reviews: comparative analysis. *Journal of medical Internet research*, 26(1), e53164.
- Committee on Publication Ethics (COPE) (2023). COPE position - Authorship and AI - English. <https://doi.org/10.24318/cCVRZBms>
- Committee on Publication Ethics. (2023). Authorship and AI tools: COPE position statement. <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
- Danler, M., Hackl, W. O., Neururer, S. B., & Pfeifer, B. (2024). Quality and Effectiveness of AI Tools for Students and Researchers for Scientific Literature Review and Analysis. *Studies in health technology and informatics*, 313, 203–208. <https://doi.org/10.3233/SHTI240038>

- de la Torre-López, J., Ramírez, A., & Romero, J. R. (2023). Artificial intelligence to automate the systematic review of scientific literature. *Computing*, 105(10), 2171-2194.
- Dergaa, I. (2023). Artificial intelligence and promoting open access in academic publishing. *La Tunisie medicale*, 101(6), 533-536.
- Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). Towards a rigorous science of interpretable machine learning. arXiv preprint arXiv:1702.08608.
- Elicit (2025). Systematic Literature Reviews. Use AI to synthesize more evidence faster. https://elicit.com/solutions/literature-review?utm_source=chatgpt.com
- Elsevier. (2024a). The use of generative AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier. <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier>
- Elsevier. (2024b). Generative AI policies for journals. <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/generative-ai-policies-for-journals>
- Feuerriegel, S., Maarouf, A., Bär, D., Geissler, D., Schweisthal, J., Pröllochs, N., ... & Van Bavel, J. J. (2025). Using natural language processing to analyse text data in behavioural science. *Nature Reviews Psychology*, 4(2), 96-111.
- Foidl, H., Felderer, M., & Ramler, R. (2022, May). Data smells: Categories, causes and consequences, and detection of suspicious data in ai-based systems. In *Proceedings of the 1st International Conference on AI Engineering: Software Engineering for AI* (pp. 229-239).
- Fortson, L., Crowston, K., Kloetzer, L., & Ponti, M. (2024). Artificial intelligence and the future of citizen science. *Citizen Science: Theory and Practice*, 9(1).
- Grimmer, J., Roberts, M. E., & Stewart, B. M. (2021). Machine learning for social science: An agnostic approach. *Annual Review of Political Science*, 24(1), 395-419.
- Güler, P., Gülşenoğlu, S., & Sayılır, M. (2025). Akademik Yazmada Kullanılabilecek Yapay Zekâ Araçlarının Sınıflandırılması. *Eğitim Bilimleri Tematik Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 76-97.
- Hedžet, A., Leese, M. (2025). AI and academic publishing. *J Int Relat Dev* 28, 237–240. <https://doi.org/10.1057/s41268-025-00361-w>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning (2nd ed.). Center for

- Curriculum Redesign. Publisher: Center for Curriculum Redesign ISBN: 978-1794293700
- Hou, Y., & Huang, J. (2025). Natural language processing for social science research: A comprehensive review. *Chinese Journal of Sociology*, 11(1), 121-157.
- Huang, J., & Tan, M. (2023). The role of ChatGPT in scientific communication: writing better scientific review articles. *American journal of cancer research*, 13(4), 1148.
- International Committee of Medical Journal Editors. (2024). ICMJE Recommendations (updated January 2024). <https://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>
- IOWA (March, 2024). AI-Assisted Literature Reviews. https://teach.its.uiowa.edu/news/2024/03/ai-assisted-literature-reviews?utm_source=chatgpt.com
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature machine intelligence*, 1(9), 389-399.
- Jose, B., Cleetus, A., Joseph, B., Joseph, L., Jose, B., & John, A. K. (2025, August). Epistemic authority and generative AI in learning spaces: rethinking knowledge in the algorithmic age. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1647687). Frontiers.
- Khalil, M., & Er, E. (2023, June). Will chatgpt get you caught? rethinking of plagiarism detection. In *International conference on human-computer interaction* (pp. 475-487). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Kino, S., Hsu, Y. T., Shiba, K., Chien, Y. S., Mita, C., Kawachi, I., & Daoud, A. (2021). A scoping review on the use of machine learning in research on social determinants of health: Trends and research prospects. *SSM-population Health*, 15, 100836.
- Kittler H. (2024). Will AI revolutionize literature reviews?. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology : JEADV*, 38(12), 2213–2214. <https://doi.org/10.1111/jdv.20354>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521, 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Lubowitz, J. H. (2024). Guidelines for the use of generative artificial intelligence tools for biomedical journal authors and reviewers. *Arthroscopy: The Journal of Arthroscopic & Related Surgery*, 40(3), 651-652.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Lundberg, I., Brand, J. E., & Jeon, N. (2022). Researcher reasoning meets computational capacity: Machine learning for social science. *Social science research*, 108, 102807. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102807>
- McClure, E. C., Sievers, M., Brown, C. J., Buelow, C. A., Ditria, E. M., Hayes, M. A., Pearson, R. M., Tulloch, V. J. D., Unsworth, R. K. F., & Connolly, R. M. (2020). Artificial Intelligence Meets Citizen Science to Supercharge Ecological Monitoring. *Patterns* (New York, N.Y.), 1(7), 100109. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2020.100109>
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, 12(1), 22.
- Scite.ai (2025). AI for Research. <https://scite.ai/>
- Semantic Scholar (2025). About Semantic Scholar. Helping Scholars Discover New Insights. <https://www.semanticscholar.org/about>
- Siemens, G., & Baker, R. S. J. D. (2022). Learning analytics and artificial intelligence in education. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 1435–1452. <https://doi.org/10.1111/bjet.13209>
- Springer Nature. (2024). Artificial intelligence (AI): Editorial policies. https://www.springer.com/in/editorial-policies/artificial-intelligence--ai-/25428500?srsId=AfmBOooMwdwab3kN8dexAMVUqXxEVFRUW_eEDWJFz2LVKKw4NQRzkMIs
- University at Buffalo (2025). Publication Research Help: Research Rabbit & Elicit. https://research.lib.buffalo.edu/publication-research-help/researchrabbit?utm_source=chatgpt.com
- Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. *Scientific Reports*, 13(1), 14045.
- World Association of Medical Editors. (2023). Chatbots, generative AI, and scholarly manuscripts: WAME recommendations. WAME Recommendations Series. <https://wame.org/page3.php?id=106>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

7. Bölüm

Psikoloji ve Yapay Zeka

Mustafa ŞAHİN*

Giriş

Yapay zeka (YZ), bilgisayar sistemlerinin normalde insan zekası gerektiren görevleri yerine getirmesini sağlayan teknolojileri kapsar; bu görevler arasında öğrenme, muhakeme, algılama, doğal dil işleme ve karar verme gibi etkinlikler yer alır (American Psychological Association [APA], 2024). Daha teknik bir tanımla, YZ; bir sistemin insan zekası ile ilişkilendirilen yetenekleri taklit etmesi için tasarlanmış makineler veya yazılımlar aracılığıyla yürütülmesi; bu bağlamda sistemlerin düşünme, öğrenme, planlama ve davranma kapasitesi denilebilir.

YZ'deki gelişmeler özellikle son yıllarda psikolojinin hemen her alt alanında köklü bir dönüşümü tetiklemiştir. Derin öğrenme (deep learning) ve doğal dil işleme (Natural Language Processing) gibi yöntemler, büyük veri kümeleri üzerinde örüntüler keşfederek klinik değerlendirmelerden eğitim uygulamalarına kadar çok çeşitli psikolojik uygulamalara entegre edilmektedir. Derin öğrenme, yapay zeka ve makine öğrenmesinin bir alt alanı olup, çok katmanlı yapay sinir ağlarını kullanarak büyük veri kümelerinden karmaşık örüntüleri ve temsilleri otomatik biçimde öğrenmeyi sağlar (LeCun ve ark., 2015). Başka bir deyişle, derin öğrenme, bilgisayarların veriyi hiyerarşik düzeylerde temsil etmeyi öğrenmesine olanak tanıyarak insan benzeri doğrulukta konuşma, görüntü ve örüntü tanıma gerçekleştirmesini mümkün kılar. Doğal dil işleme, bilgisayarların insan dilini anlamasını, yorumlamasını ve anlamlı bir biçimde üretmesini sağlamaya odaklanan bir yapay zeka dalıdır (Jurafsky ve Martin, 2023). Doğal dil işleme ise dilbilim, bilgisayar bilimi ve makine öğrenmesi tekniklerini birleştirerek doğal dil verilerini analiz eder ve işler; bu sayede sohbet robotları, çeviri sistemleri ve duygu analizi gibi uygulamalara temel oluşturur.

Bu makalede, psikolojinin klinik, bilişsel, sosyal, gelişimsel, eğitim, endüstriyel/örgütsel, nöropsikoloji ve adli psikoloji gibi alt alanlarında YZ'nin

* Prof.Dr. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi, mustafa.sahin@ikc.edu.tr. DOI: 0009 0000 2056 4776

mevcut ve potansiyel kullanımlarını disiplinler arası bir bakış açısıyla incelenmiştir. Ayrıca etik ve hukuki meseleler, veri güvenliği, algoritmik önyargı ve mahremiyet gibi konular tartışılarak, YZ destekli değerlendirme araçlarına değinilecek ve geleceğe yönelik projeksiyonlar yapılmıştır (APA, 2024; Tortora, 2024).

1. Klinik ve Danışmanlık Sürecinde YZ'nin Klinik Uygulamaları

Klinik psikolojide yapay zeka, randevu süreçlerin otomasyonu, tanı destek sistemleri ve kişiselleştirilmiş terapiler gibi alanlarda hızla benimsenmiştir. APA (2024) tarafından hazırlanan raporda, sağlık hizmetlerinde yapay zekanın artan kullanımına vurgu yapılmıştır. Bu rapora göre, yapay zeka sistemleri randevu planlama, klinik notların oluşturulması ve özetlenmesi gibi idari işleri otomatikleştirerek klinisyenlerin daha fazla terapiye odaklanabilmesini sağlamıştır. Aynı raporda, klinik uygulamalarda yapay zekanın riskli davranış örüntülerini erken tespit etmek için giyilebilir cihazlardan gelen verileri analiz ettiği ve bu sayede intihar riski gibi durumlarda erken uyarı sağladığı belirtilmiştir. Yapay zeka destekli tanı sistemleri, belirti örüntülerini büyük veri setleri üzerinden analiz ederek psikiyatrik bozuklukların erken ve doğru tanısına yardımcı olmuştur. Giyilebilir teknolojilerden ve mobil uygulamalardan toplanan fizyolojik ve davranışsal verilerin, duyu durum bozukluklarını öngörme potansiyeli son yıllarda çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Örneğin, Lim ve arkadaşları (2024) uyku-uyanıklık döngülerinden elde edilen verilerle depresif, manik ve hipomanik epizodların tahmin edilebildiğini göstermiştir (*Nature Digital Medicine*). Benzer biçimde, Moshe ve arkadaşları (2021) akıllı telefon ve giyilebilir cihaz verilerini kullanarak depresyon ve anksiyete semptomlarının öngörülebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Walschots ve arkadaşlarının (2024) kapsamlı derlemesi, makine öğrenmesi algoritmalarının giyilebilir cihazlardan elde edilen biyometrik veriler aracılığıyla majör depresif bozukluk belirtilerini tahmin etmede etkin biçimde kullanılabildiğini vurgulamaktadır. Yapay zeka ayrıca klinik notlardaki metinleri işleyerek semptomların otomatik olarak kodlanmasına ve tedavi planlarının önerilmesine yardımcı olmuştur (APA, 2024).

Dijital terapiler, özellikle bilişsel davranışçı terapi (BDT) modüllerinin çevrimiçi platformlar üzerinden sunulmasıyla yaygınlaşmıştır. APA'nın (2024) raporuna göre, algoritmalar kişiselleştirilmiş müdahaleler önererek terapinin etkinliğini artırmıştır. Bununla birlikte, yüksek riskli hastalar için insan denetimi zorunlu olmuştur; çünkü yapay zeka sistemleri yanlış pozitif veya negatif sonuçlar üreterek tedavi sürecini olumsuz etkileyebilmiştir (APA Services, 2024).

Son yıllarda metin ve ses tabanlı sohbet robotları, özellikle zihinsel sağlık alanında popüler hale gelmiştir. APA Services'in (2024) uyarısına göre, genel amaçlı sohbet robotlarının terapist gibi davranması tehlikeli sonuçlar doğurmuştur; bazı kullanıcılar, bu robotlardan gelen yanlış veya zararlı öneriler nedeniyle zarar görmüştür. Bu nedenle sohbet robotlarının psikolojik araştırmalarla temellendirilmesi ve klinisyen gözetiminde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Genç nüfusu hedefleyen chatbot (sohbet robotu - chat robottan türetilmiştir) müdahaleleri üzerine yapılan kapsamlı derlemelerde, psikolojik sıkıntıyı azaltmada küçük ancak anlamlı etkiler elde edilmiştir (Casu ve ark., 2024; Li ve ark., 2025). Bulgular, yapay zeka tabanlı chatbotların psikolojik sıkıntıyı azaltmada daha etkili, kural tabanlı chatbotların (önceden tanımlanmış komutlar, senaryolar veya karar ağaçları üzerinden çalışan bir sohbet robotu türü) ise iyi oluşu artırmada nispeten daha başarılı olabildiğini göstermiştir. Ayrıca gizlilik ve mahremiyet önlemlerinin kullanıcı katılımı açısından kritik olduğu belirtilmiştir (Li ve ark., 2025).

Klinik psikologların eğitimi ve süpervizyonunda da yapay zeka simülasyonları kullanılarak yapay hastalar ve senaryolar oluşturulmuştur. Böylece vaka bazlı eğitim, müdahalelerin kaydedilmesi ve geribildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi mümkün olmuştur (APA, 2024).

Bu pozitif olarak değerlendirebilecek özelliklerin yanı sıra, klinik uygulamalarda yapay zeka kullanımı veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi ciddi etik riskler barındırmıştır. APA raporunda, bireylerin özerkliğinin korunması, algoritmaların şeffaflığı ve hesap verebilirliği ile insan merkezli tasarımın önemine vurgu yapılmıştır (APA, 2024). Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki düzenlemeler, yüksek riskli kategoride değerlendirilen klinik yapay zeka sistemlerinde açıklanabilirlik, izlenebilirlik ve denetim gerekliliğini ortaya koymuştur (APA, 2024; Tortora, 2024). Gençlerde chatbot kullanımına ilişkin derleme ve meta-analizlerde ise gizlilik ve veri güvenliği konusundaki endişelerin kullanıcı katılımını etkilediği belirtilmiştir (Li ve ark., 2025).

2. Bilişsel Psikoloji ve Yapay Zeka

YZ'nin gelişimi, büyük ölçüde insan bilişini anlamaya yönelik psikolojik kuramlarla paralel ilerlemiştir. Özellikle pekiştirmeli öğrenme gibi teknikler davranışçılıktan esinlenmiş, bu yaklaşımlar insanın ödül ve ceza mekanizmalarını temel alarak makinelerin öğrenme süreçlerini modellemesine olanak sağlamıştır. YZ bu sayede insan öğrenme süreçlerini taklit ederek karmaşık karar verme problemlerini çözebilmiştir (Zhao ve ark., 2022). İlgili derleme, bilişsel psikolojinin yapay zekanın teorik temelini oluşturduğunu; ancak makinelerin duygular, belirsizlik altında karar verme ve öz farkındalık

gibi karmaşık insan işlevlerini tam olarak taklit edemediğini vurgulamıştır. YZ araştırmalarında kullanılan pekiştirmeli öğrenme, insan davranışının ödül ve ceza temelli düzenlenmesini açıklayan davranışçı öğrenme kuramlarından türetilmiştir. Derin öğrenme yaklaşımları ise duyuşal girdilerden soyut temsiller oluşturarak yüksek düzey bilişsel işlevlerin simülasyonunu mümkün kılmıştır (Zhao ve ark., 2022).

Yapay zeka, bilişsel yeteneklerin değerlendirilmesinde de yeni ölçüm araçları geliştirmiştir. Örneğin, yüz çekiciliği algısına ilişkin derin öğrenme modellerinin, insanların estetik yargılarıyla yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği rapor edilmiştir (Zhao ve ark., 2022). Ancak YZ modelleri, eğitildikleri veri setlerindeki kültürel ve toplumsal örüntüleri öğrenirken, bu verilerde yer alan önyargıları da farkında olmadan yeniden üretebilir. Son dönem araştırmalar, özellikle büyük dil modellerinin (LLM'lerin) Batı merkezli veri setleriyle eğitilmesi sonucu kültürel temsilde dengesizlikler ve anlam sapmaları oluştuğunu göstermektedir. Liu (2025), homojen veri setlerinin modelleri belirli kültür normlarını evrenselleştirmeye ittiğini; Tao ve arkadaşları (2024) ise kültürel çeşitliliğin sınırlı olduğu durumlarda farklı kültürlerle sahip kullanıcıların ifadelerinin yanlış yorumlanabileceğini vurgulamıştır. Benzer biçimde Wei ve arkadaşları (2025), generatif yapay zekâ sistemlerinin yalnızca toplumsal önyargıları yeniden üretmekle kalmayıp, bu önyargıları güçlendirerek bilişsel yanlılıkların yayılmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yuan (2025) ise ChatGPT gibi modellerin dilsel çıktılarında kültürel stereotipleri yeniden üterek psikolojik değerlendirme ve iletişim süreçlerinde önyargı yaratabileceğini bildirmiştir. Bu nedenle psikoloji alanında kullanılan yapay zekâ uygulamalarında veri çeşitliliği, kültürel temsilde denge ve algoritmik adalet ilkeleri, bilimsel geçerlilik ve etik sorumluluk açısından vazgeçilmezdir (Liu, 2025; Tao ve ark., 2024; Wei ve ark., 2025; Yuan ve ark., 2025).

3. Sosyal Etkileşim ve Duyguları Anlamak

Yapay zeka destekli sistemler bu alanda duyuşal durumları tanıma ve uygun yanıtlar üretme kapasitesini de oldukça geliştirmiştir ve bu açıdan hız kesmeyen bir ilerleme vardır. Yakın tarihli bir araştırmada, büyük dil modellerinin sosyal zeka puanlarının bazı örneklemelerde profesyonel psikologların puanlarından daha yüksek/doğru değerlendirildiği, bu modellerin yanıtlarının katılımcılar tarafından daha empatik algılandığı; ancak tutarsız yanıtlar ve etik kaygıların sürdüğü bildirilmiştir (Sufyan ve ark., 2024).

Büyük dil modelleri (LLM) bağlamsal anlayış ve duyuşal uyum sağlayarak insanlarla insan benzeri sohbetler kurabilmiştir. Bu durum kullanıcıların yapay zeka yanıtlarını daha olumlu değerlendirmesine yol açmış, ancak terapötik ilişki

dinamikleri açısından dikkat gerektirmiştir (APA Services, 2024; Sufyan ve ark., 2024). Empatik yanıtların bazı kullanıcıları yapay zeka tabanlı terapilere yönlendirebildiği; fakat bu etkileşimlerin uzun vadeli sonuçlarının, özellikle terapötik ittifak üzerindeki etkilerinin henüz yeterince bilinmediği vurgulanmıştır (Sufyan ve ark., 2024).

Kolomaznik ve arkadaşlarının (2024) çalışması, yapay zeka sistemlerinin insanın duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına daha hassas biçimde uyum sağlayacak şekilde tasarlanmasının, insan-makine arasında güven ve empatik anlayışı artırabileceğini göstermiştir. Bu bulgu, gelecekte yapay zeka sistemlerinin yalnızca bilgi işlemeye değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerde duygusal zekaya da sahip olabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Bunun yanında insan-yapay zeka etkileşimlerinde küçük duygusal ve sosyal önyargıların bile zamanla kullanıcıların bilişsel ve sosyal algılarını etkileyebileceği gösterilmiştir. Bu tür geri bildirim döngüleri, insan önyargılarını fark edilmeden güçlendirebilmektedir (Glickman ve Sharot, 2025). Benzer biçimde, yapay zeka sistemlerinin sosyal platformlardaki gömülü önyargılardan öğrenerek kullanıcıların düşüncelerini etkileyebileceği saptanmıştır (Gorenc, 2025). Ayrıca YZ, sosyal medya analizlerinden işe alım süreçlerine kadar pek çok alanda önyargıları farkında olmadan pekiştirebilmiştir. Özellikle işe alım süreçlerinde kullanılan algoritmaların adalet ölçütleri ve ayrımcılığın azaltılmasına yönelik yöntemleri henüz tam olarak standartlaşmamıştır (Ferrara, 2024). Bu durum, algoritmik önyargının toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme potansiyelini gündeme getirmiştir.

4. Eğitim Psikolojisi

YZ eğitim alanında kullanıldığında, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları ve adaptif geri bildirim mekanizmaları oluşturma potansiyeli sunmaktadır; ancak bu teknolojilerin bilişsel etkileri iki ucu keskin bir bıçak niteliği taşımaktadır. Castillo-Martínez ve arkadaşları (2024) yaptıkları bir sistematik derleme çalışmasında, yapay zekânın yükseköğretimde öğrenme motivasyonu, değerlendirme süreçleri ve bilişsel yük üzerindeki etkilerini tartışmış; teknolojinin öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanında öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin azalabileceği riskine de dikkat çekmiştir.

Adaptif öğrenme sistemleri, öğrencilerin performans verilerini analiz ederek bireyselleştirilmiş içerik ve geri bildirim sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar zorlayıcı görevlerin aşırı otomasyonu nedeniyle öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde gerileme yaşanabileceğine dikkat çekmiştir (Lee ve Low, 2024).

Erken çocukluk döneminde makine öğrenmesi (machine learning), çok boyutlu veriler aracılığıyla gelişimsel sonuçları öngörme kapasitesi göstermiştir; ancak mevcut çalışmaların çoğunda örneklem boyutları küçük kalmış ve elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı olmuştur (Benson ve ark., 2025). YZ tabanlı etkileşimli eğitim araçlarının, öğrencilerin dikkat ve bilişsel kaynak kullanımını etkileyebileceğine ilişkin ön bulgular mevcuttur. Bu sistemler, öğrencilerin düşük düzeyli görevlerdeki bilişsel yükünü azaltarak daha karmaşık düşünme süreçlerine odaklanmasını kolaylaştırabilmektedir; ancak uzun vadede bu durumun hafıza, özyönetim ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri henüz netleşmemiştir (Iqbal ve ark., 2025; Zhai ve ark., 2024).

Son yıllarda yapılan sistematik derlemeler, eğitimde yapay zekâ etiğine ilişkin temel tartışma alanlarının veri gizliliği, erişim eşitsizliği, adalet, şeffaflık ve hesap verebilirlik olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, özellikle eğitim ortamlarında insan merkezli, adil ve sorumlu yapay zekâ uygulamalarının önemine dikkat çekmiştir (Fu ve Weng, 2024). Ayrıca yükseköğretim düzeyinde yapılan meta-sistematik derlemeler, yapay zekâ destekli uygulamaların öğrenci başarısı, öğrenme motivasyonu ve etkileşimini artırabileceğini, ancak öğretmen yeterliliği, teknik altyapı ve etik düzenlemelerdeki eksikliklerin bu potansiyeli sınırlayabildiğini göstermiştir (Bond ve ark., 2024).

Sonuç olarak, yapay zeka eğitim psikolojisinde önemli fırsatlar sunmakla birlikte, bilişsel erozyon, etik kaygılar ve erişim eşitsizlikleri gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle YZ destekli eğitim sistemleri tasarlanırken insan merkezli, şeffaf, güvenilir ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmelidir.

5. Gelişim Psikolojisi

YZ, erken çocukluk gelişimi araştırmalarında bilişsel, dilsel, motor ve sosyal-duygusal alanlardaki gelişimsel gecikmeleri belirlemek amacıyla giderek daha fazla kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar, farklı veri türlerini (örneğin beyin görüntüleri, davranışsal ölçümler, sosyoekonomik göstergeler) bir araya getirerek erken dönemde riskli gelişim örüntülerini tahmin etmeyi mümkün kılmıştır. Ancak araştırmalarda kullanılan örneklemelerin küçük olması ve coğrafi çeşitliliğin sınırlı kalması, bu modellerin genellenebilirliğini kısıtlamıştır (Benson ve ark., 2025).

Örneğin, otizm spektrum bozukluğu gibi nörogelişimsel durumlarda, davranışsal veriler ve beyin görüntülerine dayalı yapay zeka modelleri tanı sürecine önemli ölçüde hız kazandırmıştır. Bu sistemler, geleneksel değerlendirmelere kıyasla daha erken yaşlarda tarama yapılmasına olanak

tanımış ve kişiselleştirilmiş destek sistemleriyle bütünleşme potansiyeli göstermiştir. Ayrıca akıllı eğitim araçlarıyla entegre edilen bu modeller, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan yenilikçi uygulamalara zemin hazırlamıştır (Zhang, 2025).

Erken çocukluk eğitiminde yapay zeka tabanlı oyunlar, robotik yaklaşımlar ve etkileşimli öğrenme ortamlarının dikkat, hafıza ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabildiği bildirilmiştir. Bununla birlikte, bu bulguların çoğu öncül nitelikte olup, uzun dönemli etkiler henüz kesinlik kazanmamıştır. Son dönemde yapılan derlemeler, bu tür sistemlerin bilişsel gelişimi desteklemede umut verici olsa da, sosyal-duygusal öğrenme ve etik tasarım ilkelerinin dikkate alınmaması durumunda çocuk gelişimi üzerinde istenmeyen sonuçlar doğurabileceğine işaret etmiştir (Su ve Yang, 2022).

Genel olarak, makine öğrenmesi ve yapay zeka uygulamaları erken gelişimin izlenmesi ve nörogelişimsel bozuklukların erken tanısında yeni olanaklar sunmaktadır; ancak bu sistemlerin güvenilir, açıklanabilir ve çocuk haklarına duyarlı biçimde tasarlanması gerekmektedir.

6. Endüstriyel/Örgütsel Psikoloji

YZ tabanlı sistemlerin insan kaynakları yönetiminde kullanımı son yıllarda hızla artmıştır. Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP) tarafından 2024 yılında yayımlanan raporlar ve beyaz kitaplar, üretken yapay zeka araçlarının işe alım, değerlendirme ve performans yönetimi süreçlerinde yaygın biçimde benimsendiğini göstermiştir. Bu sistemler verimlilik ve yaratıcılığa önemli katkılar sağlamış, işe alım sürecini hızlandırmış ve aday-pozisyon uyumunu daha nesnel biçimde değerlendirme olanağı sunmuştur. Bununla birlikte, doğruluk, mahremiyet, veri güvenliği ve algoritmik önyargı konularında ciddi etik ve yasal tartışmalar ortaya çıkmıştır (Morelli, 2019).

Yetenek değerlendirmesi ve performans yönetimi alanında, doğal dil işleme (NLP) ve çok kipli veri analizi teknikleri, adayların kişilik özellikleri, duygusal zeka düzeyi ve işe uygunluk profillerinin değerlendirilmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu sistemler video mülakatlardaki yüz ifadeleri, ses tonu ve sözel içerik gibi verileri analiz ederek aday performansını tahmin edebilmektedir. Ancak bu uygulamaların geçerlilik ve güvenilirlik standartlarının henüz netleşmemiş olması, sonuçların bilimsel tutarlılığını sorgulatmaktadır. Ayrıca şeffaflık, adalet ve yasal uyum standartlarının belirlenmesi, bu sistemlerin etik biçimde uygulanması için zorunludur (Morelli, 2019).

Çalışan deneyiminin iyileştirilmesi amacıyla kullanılan YZ tabanlı sistemler, çalışanlardan toplanan anket yanıtlarını ve giyilebilir cihaz verilerini analiz ederek iş tatmini, motivasyon ve tükenmişlik düzeylerini tahmin

edebilmektedir. Bu uygulamalar örgütlerin çalışan refahına yönelik önleyici stratejiler geliştirmesine yardımcı olmuştur. Bununla birlikte, sürekli izleme teknolojilerinin yaygınlaşması çalışan mahremiyeti, veri güvenliği ve gözetim kültürü açısından önemli etik tartışmalar yaratmıştır (Morelli, 2019).

Yapay zekâ tabanlı işe alım araçlarında adalet ve ayrımcılık riski, güncel literatürde teknik ve etik boyutlarıyla kapsamlı biçimde tartışılmaktadır. Özellikle otomatik özgeçmiş tarama, aday sıralama ve ön mülakat sistemlerinde kullanılan algoritmaların geçmiş verilerden öğrendikleri önyargıları yeniden üretebildiği belirtilmiştir. Bazı durumlarda sistemlerin cinsiyet, yaş veya etnik köken gibi değişkenlere duyarsız biçimde çalışmaması, eşit fırsat ilkesine zarar verebilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, işe alım süreçlerinde kullanılan yapay zekâ modellerinin şeffaf, denetlenebilir ve etik ilkelere uygun biçimde tasarlanması gerektiğini önermektedir (Mori ve ark., 2025; Soleimani ve ark., 2025).

Sonuç olarak, YZ'nin insan kaynakları yönetiminde kullanımı kurumsal verimlilik ve öngörü gücünü artırma potansiyeline sahip olsa da, adalet, mahremiyet ve etik sorumluluk ilkelerinin gözetilmesi büyük önem taşımaktadır.

7. Adli Psikoloji ve Psikiyatri

YZ tabanlı sistemler, adli psikoloji ve psikiyatri alanında risk değerlendirme, suç profillemeye ve karar destek süreçlerinde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Şiddet ya da yeniden suç işleme olasılığını tahmin eden modeller, bazı araştırmalarda geleneksel değerlendirme araçlarına kıyasla daha yüksek doğruluk oranları bildirmiştir. Ancak bu sistemlerde kullanılan algoritmaların açıklanabilirliğinin sınırlı olması ve çalışmalardaki yöntemsel çeşitliliğin yüksekliği, sonuçların dikkatle yorumlanmasını gerektirmektedir (Olawade ve ark., 2025).

Doğal dil işleme teknikleri, suç profillemeye alanında metin tabanlı verilerin analizinde önemli bir potansiyel taşımaktadır. Bu yöntemler, tehdit mektupları, çevrim içi mesajlar veya ifadeler gibi dilsel içeriklerden suçluların olası profillerini çıkarmada yararlı olabilmektedir. Bununla birlikte, stereotipleri pekiştirme, doğrulama yanlılığı oluşturma ve kültürel önyargıları yeniden üretme riski barındırmaktadır (Olawade ve ark., 2025). Bu nedenle yapay zeka temelli profillemeye sistemlerinin etik denetim altında ve uzman gözetiminde kullanılması önemlidir.

Adli veri kümeleri genellikle sınırlı örneklemelerden ve homojen gruplardan oluşmaktadır. Bu durum modellerin genellenebilirliğini zayıflatmakta, adalet ve temsiliyet ilkelerini tehlikeye atmaktadır. Kapsayıcı ve dengeli veri temsili,

şeffaf algoritma tasarımı ve düzenli etki değerlendirmesi bu sistemlerin güvenilirliğini artırmak açısından kritik öneme sahiptir (Mujtaba ve Mahapatra, 2024). Ayrıca modellerin eğitildiği verilerin sosyokültürel farklılıkları yansıtacak biçimde çeşitlendirilmesi, yapay zeka uygulamalarında önyargı riskini azaltabilecek bir strateji olarak önerilmektedir.

Generatif yapay zeka (örneğin metin, ses veya görüntü üreten modeller), adli psikiyatri ve hukuk alanlarında risk değerlendirmesi, tanı desteği ve tedavi planlaması gibi konularda yeni olanaklar sunmaktadır. Ancak bu teknolojilerin yanlış veya sahte kanıt üretme, marjinal grupların damgalanmasını artırma ve kişisel verilerin gizliliğini ihlal etme riski de bulunmaktadır. Tortora (2024) tarafından yayımlanan rapor, generatif yapay zekanın adli süreçlerde yalnızca insan gözetimi altında, şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde kullanılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, yapay zeka uygulamaları adli psikoloji ve psikiyatride değerlendirme süreçlerine hız ve tutarlılık kazandırma potansiyeli taşımaktadır; ancak etik, hukuki ve metodolojik sınırlılıklar göz önünde bulundurulmadan kullanımı ciddi hatalara yol açabilir. Bu nedenle, şeffaflık, hesap verebilirlik, veri çeşitliliği ve insan denetimi ilkeleri, adli yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasında temel rehberler olarak benimsenmelidir.

8. Genel Değerlendirme

Klinik ve eğitim ortamlarında toplanan hassas kişisel verilerin korunması, yapay zeka uygulamalarının etik açıdan en kritik yönlerinden birini oluşturmaktadır. Bu tür verilerin güvenliği, anonimleştirme, erişim kısıtlama ve güçlü şifreleme ilkeleriyle sağlanmalıdır (APA, 2024). Özellikle genç kullanıcılarla yürütülen dijital müdahale çalışmalarında gizlilik önlemleri yetersiz olduğunda, katılım oranlarının düştüğü ve kullanıcı güveninin azaldığı rapor edilmiştir (Li ve ark., 2025). Bu bulgular, etik veri yönetiminin yalnızca yasal bir zorunluluk değil, aynı zamanda katılım motivasyonunu etkileyen psikolojik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, ırk, yaş veya sosyoekonomik durum temelli ayrımcılık riski, yapay zeka sistemlerinin eğitildiği veri setlerindeki önyargıların öğrenilmesiyle artabilmektedir. Eğitim, işe alım ve adli karar destek alanlarında kullanılan modellerin bu tür yanlışlıkları yeniden üretme olasılığı, algoritmik adalet tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, adalet ölçütlerinin tanımlanması ve önyargı giderme metodolojilerinin geliştirilmesinin güncel ve öncelikli bir araştırma odağı haline geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda, algoritmik sistemlerde şeffaflık, açıklanabilirlik

ve bağımsız denetim ilkeleri adaletin sağlanmasında temel unsurlar olarak kabul edilmektedir Olawade ve ark., 2025

Sağlık ve adli sistemlerde kullanılan yapay zeka uygulamaları için şeffaflık, izlenebilirlik, hesap verebilirlik ve kapsayıcılık ilkeleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (APA, 2024; Tortora, 2024). Uygulama rehberleri ve alan özelinde geliştirilen etik standartlar, profesyonelleri bilinçlendirmeyi ve sorumlu yapay zeka kullanımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Örneğin, Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP) tarafından yayımlanan rehberler, insan kaynaklarında kullanılan yapay zeka araçlarının etik tasarımı ve değerlendirilmesi konusunda önemli çerçeveler sunmaktadır (Carleton ve Fawcett, 2024).

Geleceğe dönük projeksiyonlar, yapay zeka teknolojilerinin psikoloji disipliniinde daha da derinleşeceğini göstermektedir. Çok modlu modeller (metin, görüntü, ses ve fizyolojik verileri bir arada analiz eden sistemler), giyilebilir sensörlerle sürekli izleme ve açıklanabilir yapay zeka teknikleri gibi yenilikler, özellikle klinik uygulamalarda güvenilirlik, adli bağlamda ise kanıt sunumu açısından kritik bir rol oynayacaktır (Lundervold, 2025; Veneziani ve ark. 2025).

Yapay zekanın psikologların yerini almak yerine onların karar süreçlerini desteklemesi beklenmektedir. Klinik, eğitim ve insan kaynakları alanlarında nihai kararın insan profesyonellerde kalması, hem etik hem de mesleki sorumluluk açısından büyük önem taşımaktadır (APA, 2024; Carleton ve Fawcett, 2024). Bu yaklaşım, insan-makine işbirliğinin gelecekteki psikolojik uygulamaların merkezinde yer alacağını göstermektedir.

Araştırma ve politika düzeyinde, çok disiplinli işbirliklerinin güçlendirilmesi, açıklanabilir ve denetlenebilir modellerin geliştirilmesi, veri çeşitliliği ve kapsayıcılığın artırılması, psikologlar arasında yapay zeka okuryazarlığının yaygınlaştırılması ve etik farkındalığın güçlendirilmesi öncelikli hedefler arasında sayılmaktadır. Ayrıca yüksek riskli uygulamalar için bağlayıcı standartların oluşturulması, uluslararası düzenleyici çerçeveler (örneğin Avrupa Birliği Yapay Zeka Yasası) ile uyumun sağlanması açısından zorunlu görülmektedir (APA, 2024).

Sonuç olarak, yapay zeka teknolojilerinin psikoloji bilimine entegrasyonu büyük fırsatlar sunmakla birlikte, etik, adalet, mahremiyet ve hesap verebilirlik ilkeleri göz ardı edilmeden yürütülmesi gerekmektedir. İnsan merkezli, açıklanabilir ve güvenilir yapay zeka sistemleri, psikolojik uygulamaların geleceğinde sürdürülebilir bir yenilik anlayışının temelini oluşturacaktır.

Sonuç

Bu kapsamlı çalışmada, yapay zekanın psikolojinin çeşitli alt alanlarında hızla ilerlediğini ve çok sayıda yenilik sunduğunu ortaya koymaktadır. Klinik psikolojide YZ, randevu süreçlerini otomatikleştirip kişiselleştirilmiş tedavi olanakları sunarken bilişsel psikolojide insan öğrenme süreçlerinden ilham alarak karmaşık karar verme problemlerini çözmektedir. Sosyal psikolojide büyük dil modelleri, empatik yanıtlar üretebilmekte ancak terapötik ilişkiler üzerindeki etkileri konusunda soru işaretleri barındırmaktadır. Eğitim ve gelişim alanlarında, YZ kişiye özel öğrenme deneyimleri sağlarken bilişsel erozyon ve mahremiyet ihlali risklerini beraberinde getirmektedir. Endüstriyel/örgütsel psikolojide işe alım ve performans yönetimi süreçleri hızlanmış, ancak algoritmik önyargılar ayrımcılık tehlikesi yaratmıştır. Nöropsikolojide YZ, demans ve bilişsel bozuklukların erken tanısına katkıda bulunmuş; adli psikolojide ise risk tahmini ve profillemeye araçları gelişmiştir. Ancak tüm bu alanlarda ortak olan unsur, etik ve hukuki konuların önemidir; mahremiyet, önyargı ve şeffaflık sorunları çözülmeden geniş çaplı uygulamalar psikoloji mesleğinin temel değerleriyle çelişebilir. Bu nedenle çok disiplinli işbirliği, açıklanabilir ve denetlenebilir modeller, kapsayıcı veriler ve güçlü düzenleyici çerçeveler, YZ'nin psikolojideki potansiyelinin sorumlu ve insan merkezli şekilde gerçekleşmesi için belirleyici olacaktır. Kısacası, psikolojide YZ'nin hedefi, insanı ikame etmek değil, bilimsel ve klinik kararları daha güvenli, adil ve etkili biçimde desteklemektir.

Kaynakça

- American Psychological Association [APA] (2024). *Artificial intelligence in mental health care*. APA Practice Organization. <https://www.apa.org/practice/artificial-intelligence-mental-health-care>
- APA Services. (2024). *Using generic AI chatbots for mental health support: A dangerous trend*. <https://www.apaservices.org/advocacy/technology/artificial-intelligence-chatbots>
- Benson, F. N., Chelangat, D., Brink, W., Mwangala, P. N., Waljee, A. K., Moyer, C. A., & Abubakar, A. (2025). Application of machine learning in early childhood development research: a scoping review. *BMJ open*, 15(8), e100358. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2025-100358>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International journal of educational technology in higher education*, 21(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Castillo-Martínez, D., Flores-Bueno, M., Gómez-Puente, M., & Vite-León, D. (2024). Artificial intelligence in higher education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1391485. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1391485>
- Carleton, E., & Fawcett, E. (2024). *Artificial intelligence in talent assessment and selection* (SIOP White Paper). Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Casu, M., Triscari, S., Battiato, S., Guarnera, L., & Caponnetto, P. (2024). AI chatbots for mental health: a scoping review of effectiveness, feasibility, and applications. *Applied Sciences*, 14(13), 5889. <https://doi.org/10.3390/app14135889>
- Ferrara, E. (2024). Fairness and bias in artificial intelligence: A brief survey of sources, impacts, and mitigation strategies. *Sci*, 6(1), 3. <https://doi.org/10.3390/sci6010003>
- Fu, Y., & Weng, Z. (2024). Navigating the ethical terrain of AI in education: A systematic review on framing responsible human-centered AI practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100306>
- Glickman, M., & Sharot, T. (2025). *How human–AI feedback loops alter human perceptual, emotional, and social judgments*. *Nature Human Behaviour*, 9(3), 345–359. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02077-2>

- Gorenc, N. (2025). AI embedded bias on social platforms. *International Review of Sociology*, 35(2), 317–336. <https://doi.org/10.1080/03906701.2025.2489056>
- Iqbal, J., Hashmi, Z. F., Asghar, M. Z., & Abid, M. N. (2025). Generative AI tool use enhances academic achievement in sustainable education through shared metacognition and cognitive offloading among preservice teachers. *Scientific Reports*, 15(1), 16610. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-01676-x>
- Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2023). *Speech and language processing: An introduction to natural language processing, computational linguistics, and speech recognition* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Kolomaznik, M., Petrik, V., Slama, M., & Jurik, V. (2024). The role of socio-emotional attributes in enhancing human-AI collaboration. *Frontiers in Psychology*, 15, 1369957. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1369957>
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436–444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Lee, C. C., & Low, M. Y. H. (2024). Using genAI in education: The case for critical thinking. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 1452131. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1452131>
- Li, L., Bressington, D., & Vertsberger, D. (2024). Chatbot interventions in mental health: An overview of effectiveness. *International Journal of Mental Health Nursing*, 33(1), 1–9.
- Li, J., Li, Y., Hu, Y., Ma, D. C. F., Mei, X., Chan, E. A., & Yorke, J. (2025). Chatbot-delivered interventions for improving mental health among young people: A systematic review and meta-analysis. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 22(4), e70059 [pmc.ncbi.nlm.nih.gov](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/470059/)
- Lim, D., et al. (2024). Prediction of mood episode polarity using sleep–wake data from wearables in bipolar disorder. *NPJ Digital Medicine*, 7(1), 133. <https://doi.org/10.1038/s41746-024-01333-z>
- Liu, Z. (2025). Cultural bias in large language models: A comprehensive analysis and mitigation strategies. *Journal of Transcultural Communication*, 3(2), 224–244. <https://doi.org/10.1515/jtc-2023-0019>
- Lundervold, A. J. (2025). Precision neuropsychology in the area of AI. *Frontiers in Psychology*, 16, 1537368.
- Morelli, N. (2019). Artificial intelligence in talent assessment and selection. *SIOP White Paper Series*.
- Mori, M., Sassetti, S., Cavaliere, V., & Bonti, M. (2025). A systematic literature review on artificial intelligence in recruiting and selection: A matter of

- ethics. Personnel Review*, 54(3), 854–878. <https://doi.org/10.1108/PR-03-2023-0257>
- Moshe, I., Terhorst, Y., Opoku Asare, K., Sander, L. B., Ferreira, D., Baumeister, H., Mohr, D. C., & Pulkki-Råback, L. (2021). Predicting symptoms of depression and anxiety using smartphone and wearable data. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 625247. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.625247>
- Mujtaba, D. F., & Mahapatra, N. R. (2024). Fairness in AI-driven recruitment: Challenges, metrics, methods, and future directions. *arXiv preprint arXiv:2405.19699*.
- Olawade, D. B., Ayoola, F. I., Ebo, T. O., Asaolu, A. J., Egbon, E., & David-Olawade, A. C. (2025). Artificial intelligence in forensic mental health: A review of applications and implications. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 113, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2025.102895>
- Soleimani, M., Intezari, A., Arrowsmith, J., Pauleen, D. J., & Taskin, N. (2025). *Reducing AI bias in recruitment and selection: An integrative grounded approach. The International Journal of Human Resource Management*, 1–36. <https://doi.org/10.1080/09585192.2025.2480617>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- Sufyan, N. S., Fadhel, F. H., Alkhathami, S. S., & Mukhadi, J. Y. (2024). Artificial intelligence and social intelligence: preliminary comparison study between AI models and psychologists. *Frontiers in Psychology*, 15, 1353022. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1353022>
- Tao, Y., Li, S., & Chen, R. (2024). *Cultural bias and cultural alignment of large language models. PNAS Nexus*, 3(9), pgae346. <https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae346>
- Tortora, L. (2024). Beyond discrimination: Generative AI applications and ethical challenges in forensic psychiatry. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1346059. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1346059>
- Walschots, L., De Winter, R., & De Raedt, R. (2024). Machine learning approaches for detecting major depressive disorder using data from wearable devices: A systematic review. *Algorithms*, 17(9), 408. <https://doi.org/10.3390/a17090408>
- Wei, X., Kumar, N., & Zhang, H. (2025). Addressing bias in generative AI: Challenges and research opportunities in information management. *Information & Management*, 62(2), 104103. <https://doi.org/10.1016/j.im.2025.104103>

- Veneziani, I., Marra, A., Formica, C., Grimaldi, A., Marino, S., Quartarone, A., & Maresca, G. (2024). Applications of artificial intelligence in the neuropsychological assessment of dementia: A systematic review. *Journal of Personalized Medicine*, 14(1), 113. <https://doi.org/10.3390/jpm14010113>
- Yuan, H., Che, Z., Zhang, Y., Li, S., Yuan, X., Huang, L., Hu, X., Peng, K., & Luo, S. (2025). The cultural stereotype and cultural bias of ChatGPT. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 19. <https://doi.org/10.1177/18344909251355673>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Zhang, S. (2025). AI-assisted early screening, diagnosis, and intervention for autism in young children. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1513809. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1513809>
- Zhao, J., Wu, M., Zhou, L., Wang, X., & Jia, J. (2022). Cognitive psychology-based artificial intelligence review. *Frontiers in Neuroscience*, 16, 1024316. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.1024316>

8. Bölüm

Mülteci Çocukların Psikolojik Danışma Yardımı Alma Sürecine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Mustafa ŞAHİN¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı mülteci öğrencilerin psikolojik danışma yardımı almasının rehber öğretmenlerin görüşleri açısından incelemek ve bu konuda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunmaktır. Araştırma nitel yaklaşımlarından fenomenolojik desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma desenine uygun olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu kullanılmıştır. Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme formu içerisinde 9 soru yöneltilmiştir. Rehber öğretmenlere mülteci öğrencilere görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan “içerik analizi” (content analysis) ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, rehber öğretmenlerin kültüre duyarlı bakış açısına sahip oldukları, farklı kültürel altyapıya sahip öğrencilere rehberlik ve psikolojik yardım hizmeti sunmaya pozitif yaklaştıkları, bu alandaki en önemli sorunun dil ve uyum sorunu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin ve ailelerin hızlandırılmış dil kurslarına yönlendirilmesi, rehber öğretmenlerin psiko-sosyal müdahale eğitimi alması, mülteci öğrencilerin okullara dengeli dağılımı, medya aracılığıyla topluma kültüre duyarlı bir bakış açısı kazandırılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, psikolojik danışma, psikolojik danışman/rehber öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the refugee students' psychological counseling assistance in terms of the opinions of the guidance teachers and to contribute to other work to be done in this regard. The research was carried out

¹ Prof.Dr. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma ve Uygulama Merkezi, mustafa.sahin@ikc.edu.tr. DOI: 0009 0000 2056 4776

according to the phenomenological concept of qualitative approaches. Semi-structured interview (interview) form was used as data collection tool in accordance with qualitative research design. Teachers who contributed to the survey were asked 9 questions in the semi-structured interview form. Opinions were asked to the guidance teachers and refugee students. The obtained data were analyzed by "content analysis" used in qualitative researches. As a result of the analysis, the guiding teachers have a cultural sensitivity perspective and positively approach guidance and psychological help services to students with different cultural backgrounds. It has been found that the most important problem in this area is the problem of language and adaptation.

At the end of the research, it was suggested that students and their families should be directed to accelerated language courses, guidance teachers should receive psycho-social intervention education, balanced distribution of refugee students to schools, to gain a collective culture-sensitive point of view to society through the media

Keywords: Refugee, Psychological counseling, Psychological counselor

GİRİŞ

Önceki çağlardan günümüze dek insanoğlu doğal afetler, savaşlar, açlık, güvenlik sorunları sebebiyle yaşadıkları coğrafyadan başka yerler göç etmek zorunda kalmışlardır. (Bülbül ve Köse, 2010; Yılmaz, 2014). Göç; etkileri çok geniş alana yayılan kültürel, eğitimsel, ekonomik, siyasi bir nüfus hareketidir. Bireylerin genellikle kendilerinin ve ailelerinin varlığını sürdürmek, huzur ortamında yaşamalarını sağlamak için yaptıkları göç hareketine yönelik pek çok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu'na göre “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olduğu ortaya atılmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Göç eylemi zorunlu ve gönüllü olarak gerçekleşebilir. Zorunlu göç, bulunulan çevre koşullarından ve doğal afetlerden kaynaklanabileceği gibi ülkeler arası uygulanan politikalardan ve savaşlardan da oluşabilir. Görüleceği gibi bu göçlerin en tahrip edici ve travmatik olanı savaş ve şiddetten kaynaklanan zorunlu göçtür (Özkarlı, 2014; Sezgin ve Yolcu, 2016). Zorunlu göçte bireyler ya da topluluklar, direkt olarak kendilerinin bir tarafta bulunmadıkları çatışmaların objesi haline gelebilmektedirler (Keser, 2011, s. 11). İnsanın en güçsüz ve savunmasız bölümünü oluşturan çocukların, yaşadıkları yerden başka bir yere temelli olarak gitmeleri durumunda daha çok ilgi, sevgi ve korunmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Crépeau, 2013, s.2). Dünyada sayıları artmakta olan göçmen çocuklar (UNESCO, 2008; Reale, 2013), göç ederken pek çok güçlük ve sorunla karşılaşmaktadır (Van de Glind ve Kou, 2013).

İçinde olduğumuz dönemde göç alan, göç veren ve göç hattında bulunan ülke konumundaki Türkiye (Ergüven ve Özturanlı, 2013; Kılıç, 2014), siyasal ve sosyal sebeplerle ülkemize sığınan mültecilere alışıksız olmasına karşın son yıllarda çok sayıda sığınmacının ülkemize gelmesiyle öngörülmemiş bir durumla karşı karşıya kalmıştır (Kirişçi, 2014). Ülkemize zorunlu olarak gelen mülteci vatandaşlar için sınırlarda kamplar yapılmış ve bu kamplarda onların pek çok gereksinimi Türkiye tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat bazı mülteci vatandaşlar İstanbul da dahil olmak üzere farklı şehirlere kendi oluşturdukları olanaklarla giderek bu şehirlere güçlü bir göç hareketi başlatmışlardır. Mültecileri başlangıçta ülkemize misafir olarak kabul etmiş olsak da daha sonra ülkemizde bulunan mültecilerin oldukça fazlasının önümüzdeki yıllarda da Türkiye’de yaşayacakları tahmin edilmektedir. Üstelik yürütülen çalışmalara bakıldığında mültecilerin çoğunun izin verilmesi halinde Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istediği ortaya konulmuştur (Apak, 2015; Erdoğan, 2015). 22 Ekim 2014 tarihinde yayınlanmış olan Geçici Koruma

Yönetmeliğine göre göç eden bu bireyler halen geçici koruma altındadır ve hukuka göre mülteci ya da sığınmacı konumunda bulunmamaktadırlar. Bu çalışmada zorunlu bir şekilde ülkesinden göç eden, geçici olarak ülkemizde yaşayan kişiler ve göçmenler için mülteci kavramı kullanılmıştır.

Ülkemizde koruma altında olan mültecilerin %53' ü çocuk olup ihtimaller doğrultusunda kamplarda bulunan okul çağındaki çocukların %20'si okula gitmezken bu oran kamp dışında yaşayan çocuklarda daha da artarak %74' e çıkmaktadır (UNICEF, 2015) Türkiye'de son yıllarda yürütülen çalışmalar mültecilerin eğitimden yararlanmada önemli problemlerle karşılaştıklarını göstermektedir. (Dinçer ve diğerleri, 2013; İltica ve Göç Araştırmaları Merkezi, 2013; Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, 2013; UNICEF, 2015).

Mültecilerin ve özellikle de mülteci çocukların hakları milletlerarası sözleşmelerle güvence altına alınmıştır. Çocukların eğitim görmesi Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre en temel haklarıdır. Ülkemize sığınan ya da başka bir ülkeye sığınmak için ülkemizden ikamet izni isteyen tek başına bir yabancı ya da toplu bir şekilde sığınma hedefiyle sınırlarımıza ulaşan yabancılara ve oluşabilecek göçlere yönelik uygulamaya konulacak usuller ve esaslarla ilgili Yönetmelikte bulunan 27. Madde (2015): "Mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmaları genel hükümlere bağlıdır." İfadeleri esas alınarak mülteci çocuklara eğitimden yararlanma imkanı oluşturmak için çabalanmaktadır. Bu konuyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı farklı düzenlemelerde bulunarak çocukların okula devamlılıklarını sürdürmeleri için çaba göstermektedir. Mülteci çocukların korunmasında eğitim çok önemli ve etkin bir rolü vardır. (Suriye'den İstanbul'a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, 2013). Taylor ve Sidhu'a (2012) göre mülteci çocukların bir yerde yaşamaya başlamalarında ait olma hislerinin oluşmasında ve yeni bir ülkeye adapte olmalarında okullar önemli ve kritik bir görev üstlenmektedir.

Bu uyum sürecinde çocukların sosyal değişimi en açık şekilde yaşadığı yerlerden biri eğitim öğretim kurumlarıdır. Eğitim yapılan ortamlarda çok yönlü, önemli problemler yaşanmaktadır. Bir taraftan mülteci öğrenciler ve ailelerinin endişeleri bir taraftan okulda bulunan eğitimcilerin, yöneticilerin, velilerin endişeleri bulunmaktadır. 2011 yılından beri ülkemizde bulunan mülteci ailelerde 200.000'den fazla bebek dünyaya gelmiştir ve mültecilerin yakın zamanda da ülkelerine dönmeleri olası görülmemektedir (Erdoğan, 2015). Bu yüzden eğitim kurumlarında sağlıklı bir öğretim ortamının oluşturulması için büyük ölçüde çaba gösterilmelidir. Bu konuda okulda görev yapan

psikolojik danışmanların eğitim ortamındaki negatif algılarla baş etmek için etkili bir biçimde sorumluluklarını yerine getirmesi kaçınılmazdır.

Okula uyum sağlamayı kolaylaştırmak için mülteci öğrencilerin durumunu birçok açıdan incelemek gerekir. İlk olarak, bu öğrencilerin dil problemleri üzerinde durulmalı ve giderilmeye çalışılmalıdır. UNICEF’in hazırladığı rapora sınır kamplarında yaşayan çocuklar Türkçe eğitimi verilmektedir. Fakat kamp dışında yaşamını sürdüren mülteci sayısı daha fazla olduğu için devlet okullarında eğitim gören mülteci öğrencilerin Türkçe bilmiyorken okula devam etme ve Türkçe eğitimi almamış olma ihtimali yüksektir. Bu soruna yönelik olarak Türkçe eğitiminin düzenlenmesi ve okullara çocukların ana diline sahip öğretmen ataması yapılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Desteklenme Projesi (PİCTES)” kapsamında Mart 2017 den itibaren geçici bir süre psikolojik danışmanlar eşliğinde Türkçe öğretecek eğitimcileri de istihdam etmeye başlamıştır (Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017).

Mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde psikolojik danışman konsültasyondan krize müdahaleye kadar tüm psikolojik danışma hizmetlerini bu amaçla programına katmalıdır. Tüm psikolojik danışma hizmetlerini içinde barındıran programların mülteci öğrencilerin okula uyum sürecini olumlu etkilediği görülmüştür. Etkin ve yararlı bir yardım süreci sağlayabilmek için ilk olarak psikolojik danışmanların farkı kültürel değerlere sahip çocuklar ve ergenlerle danışma yapma konusunda eğitilmiş olması şarttır. Yardım sunulmasına engel olacak ön yargı ve inançlarının farkına varmalı ve bunlara kendi içinde değerlendirmelidir (Kağnıcı, 2017). Mülteci öğrencilerin ihtiyaçları kapsamında psikolojik danışmanların mülteci öğrencilerin uyum süreçlerini takip etmeleri gerekir. Sınıf içi bazı etkinliklerle bu ihtiyaçların tespit edilmesi mümkündür. Aynı zamanda psikolojik danışmanların çevredeki diğer öğrenci ve velileri de kültürel duyarlılık konusunda bilinçlendirmeli ve eğitmelidir. (Gibson ve Mitchell, 2011).

Bu araştırmanın amacı; okula yeni gelen öğrencilerin okula uyum sürecinden ve kişisel, eğitsel, mesleki rehberlik ve bireysel danışma ihtiyaçlarının karşılanmasından okul rehber öğretmenini sorumludur. Bu kapsamda mülteci öğrenciler de bu hizmetlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle bu çalışmada rehber öğretmenlerin bu hizmetleri sağlamaya ilişkin görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma desenlerinden biri olan “fenomenolojik yaklaşım” kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma bireylerin bir olgu veya kavramla ilgili yaşadıkları tecrübelerin

anlamını betimleyen çalışmalardır. Fenomenolojik yöntemde bir kavramı tecrübe eden bireylerin tecrübelerindeki ortak noktaları betimlemeye çalışır. Araştırma okullarında mülteci çocuk bulunan rehber öğretmenlerin, mülteci öğrencilerle danışma yapmaya ilişkin görüşlerini incelemek ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilmek için nitel desende tasarlanmıştır. “Nitel araştırma, bir konunun ya da durumun derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir” (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek; 2011).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemi, Trabzon ilinde görev yapmakta olan 14 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırma grubunun örnekleminde benzeşik örnekleme den yararlanılmıştır. Katılımcılarla ilgili ön bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo.1 Katılımcılarla İlgili Ön Bilgiler

Katılımcı Adı	Cinsiyet	Görev Süresi	GörevYapılan Kurum
G1	Erkek	22	İlkokul
G2	Erkek	10	Lise
G3	Erkek	16	Ortaokul
G4	Erkek	25	Lise
G5	Erkek	18	Lise
G6	Erkek	18	Ortaokul
G7	Kadın	6	Ortaokul
G8	Kadın	5	İlkokul
G9	Kadın	3	İlkokul
G10	Erkek	14	Yaygın Eğitim Kurumu
G11	Erkek	10	İlkokul
G12	Kadın	24	İlkokul
G13	Kadın	13	İlkokul
G14	Erkek	15	İlkokul

Veri Toplama Aracı ve İzlenen Yol

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek.1 de sunulmaktadır. Bu görüşme formundaki sorular katılımcılara yöneltilmiş ve katılımcıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılarla ilgili kişisel bilgi formundan katılımcılara ait bazı bilgilere (tablo.1) ulaşılmaya çalışılmıştır. Formun ikinci

bölümünde okulda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının mülteci çocuklarla psikolojik danışma yapmaya ilişkin kendi görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Gerekli görüldüğünde katılımcıdan alınan yanıtlara göre görüşme formunda bulunmayan alt sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak ulaşılan ve ses kayıt cihazına kaydedilen bilgiler daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Bu araştırmada toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden “içerik analizi” tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramalara ulaşmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Daha sonra araştırmada elde edilen tüm veriler birçok kez okunarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan ve araştırmacıların görüşmeler sırasında aldıkları notlardan hareketle araştırmanın amacına uygun olarak temalar belirlenmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların konuşmalarından doğrudan alıntılanarak desteklenmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular 6 ana tema etrafında düzenlenmiştir. Bu temalar: Kültürleşmeye bakış açısı, mülteci kavramını tercih etme durumu, mülteci öğrencilerin okul yaşantıları, mülteci öğrencilerin uyum süreci, rehber öğretmenlerin yeterlik algısı ve psikolojik danışma yapmaya ilişkin tutumları.

Kültürleşmeye bakış açısı

Rehber öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluğun mültecilerle birlikte yaşamaya olumlu baktığı görülmüştür. Bu durumun nasıl geliştiğine dair derinlemesine görüşme yapılmıştır. Tablo 1’ de kültürleşmeye bakış açısı ve sebepleri sunulmaktadır.

Tablo:1 Kültürleşmeye bakış açısı

Durum	Sebepler	Katılımcılar
Olumlu	Kültürel zenginlik	G3, G4, G5, G6, G9, G10,
	Yeni kültürler tanıma	G12
	Kültürel sentez/ kaynaşma	G11
	Empati	G1, G7, G10, G11
	Hoşgörü	G8, G10
	Dünya barışına katkı	G3, G13, G14
		G11
Olumsuz	Değerlerde Yozlaşma	G2
	Çatışma	

Tablo 1 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin genellikle farklı kültürden insanlarla aynı toplumda yaşamayla ilgili olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür. Görüşmecilerin 13'ü olumlu ifadeler kullanmışken yalnızca 1 tanesi olumsuz görüş belirtmiştir. Bu olumsuz görüş mülteci bireylerin toplumda sayılarının artmasına bağlı olarak ortaya koyulmuştur. Bu yargıları destekleyen rehber öğretmenlere ait ifadeler şu şekildedir:

“Toplumların yeni kültürleri tanınması, kaynaşması değişebilmesi açısından farklı insanların farklı toplumlarda yer almasına olumlu bakıyorum.”(G1)

Mülteci kavramına yönelik görüşleri

Elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların mülteci kavramını daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yerine katılımcıların tercih ettiği kavramlar tablo 2 de sunulmaktadır.

Tablo:2 Mülteci kavramını tercih etme durumu

Durum	Mülteci Yerine Kullanılan	Katılımcılar
Kullanmayanlar	Misafir	G1, G5, G6
	Göç eden insanlar/	G4, G6, G7, G10, G13,
	Göçmen	G14
	Yabancı uyruklu insan	G3, G4, G11,
	Savaşta kaçan	G4
	Suriyeli	G10, G12
	Geçici vatandaş/ yurttaş	G6
	Sığınmacı	G8
	Vatansız	G9
Kullananlar		G2, G3

Tablo 2 incelendiğinde, mülteci kelimesi yerine en çok kullanılan kavramın göçmen ya da göç eden insan olduğu (6), ondan sonra yabancı uyruklu insan ve misafir olduğu (3) görülmektedir. En az kullanılanlar ise; vatansız, geçici vatandaş/yurttaş, sığınmacı, savaşta kaçan, Suriyeli kavramlarıdır. Bu yargıları destekleyen rehber öğretmenlere ait ifadeler şu şekildedir:

“Yabancı uyruklu ya da ülkesinden savaşta kaçan insanlar bunun tersine bir kavram kullanmayı tercih etmem. Mülteci kavramını kullanmıyorum” (G4).

“Ben misafir kavramını tercih ederim, mülteci kavramının siyasi bir kavram olduğunu düşünüyorum.” (G5)

Mülteci Öğrencilerin Okul Yaşantıları

Katılımcıların görüşlerine dayanarak, mülteci öğrencilerin okul yaşantıları ele alındığında genellikle sosyal ve akademik alanda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerin

okullarında bulunmasına ilişkin herhangi bir olumsuz tutumları olmadığı, onlara yardımcı olabilmek istedikleri veriler arasında bulunmaktadır. Okulda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo:3 Mülteci Öğrencilerin Okul Yaşantıları

	Durum	Katılımcılar
Problemler	Dışlanma / Kabul görmeme	G1, G8, G14
	İçine kapanıklık/ Uzak durma	G1, G9, G10, G11, G14
	Arkadaş ilişkilerinde problem	G3, G11, G12, G13, G14
	Akran zorbalığı	G8, G12, G14
	Okulu bırakma / devamsızlık	G6
	Yeni okula uyum sorunu	G4, G6, G7, G9, G12
	Dil sorununa bağlı iletişim problemi	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11, G12, G13, G14
	Akademik başarısızlık	G3, G6, G11
	Düşük hazırbulunuşluk	G8, G12, G13, G14
	Fiziksel farklılık	G8, G1,
Çözüm önerileri	Yaygın eğitim kurumuna başvurma	G2, G4, G11, G12, G13, G14
	Ana dillerinde eğitim alma	G6,
	Burs imkanı sunma	G2, G10
	Psiko-sosyal eğitim	G7, G8, G9
	Okullara dengeli dağılım	G2, G14
	Medyanın doğru kullanımı	G1,
	Hizmet içi eğitim	G3, G5, G7
	Oryantasyon çalışmaları	G4, G11, G12, G14

Tablo incelendiğinde, tüm rehber öğretmenlerin ifade ettiği en önemli problemin, dil sorununa bağlı iletişim problemi olduğu görülmektedir. Daha sonra karşılaşılan en önemli sorun ise yeni okula uyum sorunu, arkadaş ilişkilerinde problem ve çevreden uzak durma sorunlarıdır. Bu sorunların çocukların okula başladığında daha yoğun yaşandığı, ilerleyen süreçlerde yapılan oryantasyon çalışmaları ile yaşanan sorunların azaldığı, çocukların akademik başarılarının nispeten yükseldiği, sorunlara öğretmenlerin öznel çözümler bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Yukarıda ifade edilen bulgular şu şekilde örneklendirilmiştir:

“Biz onlara gayet sıcak misafirperver davranıyoruz okulda da çocuklar çok fazla yabancılık göstermiyorlar. Dolayısıyla çocuklar okula rahat uyum sağlıyorlar.” (G5)

“Başlangıçta tabii dil sorunu yaşıyor bu çocuklar. Biz okulumuzda 1. dönemde bu çocukları tespit ettiğimiz zaman Akçaabat Halk Eğitim Merkezi ile iletişime geçtik. Orada ‘Yabancılar İçin Türkçe Kursu’ açılıyordu ve velileri ile görüşüp oraya yönlendirdik. Öncelikle bu dil sorununu aşmamız gerekiyor” (G11).

Mülteci Öğrencilerin Destek ihtiyacı

Katılımcılardan alınan görüşler incelenerek mülteci öğrenci ve ailelerin destek ihtiyaçları ve rehberlik hizmetleri bakımından kategorize edilmiştir. Bu bilgelere dayanarak oluşturulan tablo 4, katılımcıların uyguladığı hizmetleri ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek alanları göstermektedir.

Tablo :4 Mülteci öğrencilerin destek ihtiyacı

Durum		Katılımcılar
Sunulan rehberlik hizmetleri	Aile görüşmeleri	G1, G3, G8, G10, G11,
	Müşavirlik	G12, G13
	Öğrencileri	G2, G4, G8, G12, G13
	bilgilendirme	G2, G4, G6, G14
	Bireysel görüşme	G1, G3, G6, G11, G12, G14
	Okul içi etkinlikler	G2, G3, G5. G6, G7
Destek ihtiyacı	Ekonomik	G1, G2, G8, G10, G13
	Psikolojik	G2, G13
	Sosyal	G3, G4, G6,G7, G8, G13
	Eğitsel	G1, G3, G13

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin en çok sosyal ve ekonomik alanda desteğe ihtiyacı olduğu ve en fazla sunulan rehberlik hizmetinin aile görüşmeleri ve bireysel görüşmeler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözü edilen ihtiyaç alanlarında desteğe çok ihtiyacı olduğu rehber öğretmenlerce belirtilmiş ve bu konuda bulundukları sosyal çevrenin ve okulun olabildiğince duyarlı olmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu bulgu ev ziyareti yapan rehber öğretmenler ve diğer rehber öğretmenlerce desteklenmiştir:

“Özellikle ekonomik anlamda gittiğimiz ailelerde bu sıkıntı var ekonomileri kötü. Bir iş bulma şansları yok geçici işlerde çalışıyorlar. Ama daha çok o çevre halkının mahallenin içine alıyor o göçmenleri. Onları orada benimsemişler yardım yapıyorlar. Kömür, odun belediye de bir şeyler yapıyor ama mahalle halkının ciddi yardımı var.” (G10)

Rehber öğretmenlerin yeterlik algısı

Mülteci öğrencilere hizmet sunma açısından öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplara bakıldığında kendilerini ve kurum özelliklerine ilişkin bazı boyutlar saptanmıştır. Bu boyutlar öğretmenlerin olumlu ve olumsuz olarak

tanımladıkları yeterlik algıları şeklinde belirtilmiştir. Tablo 5’te bu özellikler alt boyutlarına ayrılarak sunulmuştur.

Tablo:5 Rehber öğretmenlerin yeterlik algısı

Durum	Sebepleri	Katılımcılar
Olumlu	Psiko-sosyal eğitim alma	G7, G8
	Dini ve kültürel yakınlık	G1,
	Kültüre duyarlı tutum	G2,
Olumsuz	Yabancı dil eksikliği	G2, G4, G10, G13
	Somut Yönerge eksikliği	G9, G14
	Lisans eğitimi yetersizliği	G11, G12
	Psiko-sosyal eğitim almama	G9
	Kültüre İlişkin Bilgi Eksikliği	G6
	Kalabalık okul ortamı	G8, G9, G14

Tablo 5 incelendiğinde, verilen yanıtlar katılımcıların daha çok olumsuz yeterlik algısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Olumlu yanıtların psiko-sosyal eğitim alma üzerinde, olumsuz yanıtların ise dil eksikliği çevresinde toplandığı gözlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ortak bir dil kullanamaması, öğretmenlerin yabancı dil yetersizliği hissetmelerine yol açmıştır. Ayrıca iki öğretmen (G3, G5) bu konuda görüş belirtirken genel ifadeler kullanarak yeterliklerine ilişkin açık bir yanıt vermemişlerdir.

Birçok öğretmen kendini mülteci çocuklarla iletişim konusunda yetersiz bulurken araştırmaya katılan iki öğretmen psiko-sosyal müdahale eğitimi almıştır ve kendini yeterli hissetmektedir. Verilen bilgiler şu örneklerle desteklenebilir:

“Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak tarafından 1 ay boyunca psiko-sosyal müdahale eğitim semineri aldım. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum. Ancak eğitimi aldığım yıllarda çok fazla göç yoktu şuan kendimi bu konuda geliştirmeyi çok istiyorum.” (G7)

Mülteci öğrencilerle danışma

Rehber öğretmenlerin mülteci öğrencilerle danışma ya da bireysel görüşme yapmaya ilişkin görüşleri tablo 6’da verilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde genellikle danışmaya ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, hiçbir öğretmenin danışma yapılmaması gerektiği yönünde bir tutum sergilemediği gözlenmiştir. Ancak bazı nedenlerde dolayı danışma yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Yapmayı isteme ve yapamama sebepleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo:6 Mülteci öğrencilerle danışma

Durum	Sebepleri	Katılımcılar
Yapmayı isteme	Mesleki etik	G1 G4,G7,G9
	İnsanlığa duyulan saygı	G10,G11
	Travmaya müdahale	G3,G5,G6, G8,
		G14
Yapamama		G12
	İletişim kuramama	G2, G3,G4,G6,
		G9, G10,G13, G14
	Mülteci çocuklarının sahip olduğu toplum yapısı	G2
	Gerekli bir durumun oluşmaması	G1, G4, G11
	Aile ve öğretmenlerle görüşülmesinin yeterli görülmesi (ilkokulda)	G1, G14

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (12) insanlığa duyulan saygı ve meslek etiği gibi nedenlerle danışma yapmayı istekli olduklarını, mülteci öğrencilerle de diğer öğrenciler gibi danışma yapılabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bunu belirten öğretmenler en fazla iletişim kuramama nedeniyle danışma yapamadıklarını söylemişlerdir. İki öğretmen ise ilkokulda görev yapmaları nedeniyle aile ve öğretmen görüşmesini yeterli gördükleri için bu dönemde danışma yapamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan G2 ise mülteci öğrencilerin kapalı toplumdan geldikleri için karşı cinsle öğretmenle danışma yapmaya olumlu bakmadıkları için danışma yapamadıklarını söylemişlerdir.

“Psikolojik danışmayı gerektirecek herhangi bir durum olmadı, psikolojik danışma yapmadım. Yaptığımız çalışmalar daha çok rehberlik düzeyinde kaldı. Ama bu çocuklarla da normal psikolojik danışma yapılabilir herhangi bir olumsuzluk olacağını zannetmiyorum. Özellikle ailevi konularda hem ailesi ile de çalışma yapılabilir hem de çocukla bu konu özellikle ön planda tutulabilir.”(G11)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okulunda mülteci öğrenci bulunan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle danışma ya da bireysel görüşme yapmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada bulunan ilk bulgu, mülteci çocuklarla danışma yapmada karşılaşılan en önemli sorunun dil problemi olduğu yönündedir. Dil problemi literatürde özellikle üzerinde durulan alanlardan biridir. Dil problemi yalnızca eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğini düşürmekle kalmaz bununla birlikte sağlık hizmetlerinden faydalanma, sosyal hizmetlerden yararlanma ya da çevreyle iletişim kurmayı engelleyen önemli bir problem olarak karşımıza

çıkılmaktadır (Measham vd., 2014). Dil sorunu öğrencilerin okulda diğer öğrenciler tarafından yalıtılmasına ve tek başlarına kalmalarına sebep olabilmekte kendilerini yeterince anlatamadıkları için içe çekilmelerine veya saldırganlık içeren eylemlerde bulunmalarına sebep olabilmektedir. (Yohani, 2010).

Yapılan araştırmada öne çıkan diğer bulgu ise uyum sorunu ve uyum sorunundan kaynaklanan arkadaş ilişkilerinde problemler, içe kapanıklık, akademik başarısızlık gibi faktörlerin mülteci öğrencilerin okul yaşantılarında soruna yol açtığı görülmektedir. Yapılan bir araştırmada benzer olarak; okul yaşantılarının, öğrencilerin davranış biçimlerinden, giyim tarzından, iletişim kurabilme veya yalnız kalma eğiliminden ve öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki düşünceleri gibi pek çok değişkenden ve okulun tüm alanlarından etkilendiği ortaya koyulmuştur. Bu bulguyu destekleyen bir araştırma sonucu olarak okullar, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşabildikleri fiziksel ortamlar değil, sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçlarının da karşılandığı yerlerdir. Eğitim ortamlarının ulaşılabilir olması önemli olmakla beraber sadece okula kayıt olmanın yeterli olmadığı, öğrencilerin eğitsel, kişisel ihtiyaçlarının bütünleştirici okul kültürleri içinde karşılanmasının da aynı ölçüde önemli olduğu görülmektedir (Sakız, 2016). Bu bağlamda rehber öğretmenlerin farklı kültürlerle karşı duyarlı olduğu, kültürel çeşitliliği, bir zenginlik ve sentez olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte mülteci öğrencilere karşı önyargılarının bulunmadığı, onların eğitim haklarına saygı duydukları ve destek ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları saptanmıştır. Bu konuda öğretmenler mülteci öğrencilerin okul yaşamını kolaylaştırıcı faaliyetlerde bulunmuş ve okulun kaynaklarını diğer öğrenciler gözetilerek bu öğrencilerin eğitsel, sosyal, ekonomik ihtiyaçlarını sağlamak amacıyla kullanmışlardır. Rehber öğretmenlerin ortaya çıkabilecek önyargılarını, etkili yardım sunmasında engel oluşturabilecek inanç ve tutumlarının farkına varması ve bunları çözümlemesi gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin genel olarak mültecilerin özele indirgendiğinde ise mülteci çocuk ve ergenlerin kültürel uyum süreci ile ilgili ayrıntılı bir bilgi düzeyine sahip olması oldukça önemlidir. İlgili bütün etkenleri bilmek uyum adaptasyonun sağlanmasında etkili bir görev üstlenecektir (Kağmcı, 2017)

Öğretmenlerin kültürleşmeye olan olumlu bakış açılarına da dayanarak tüm öğretmenlerin mülteci çocuklarla danışma, bireysel görüşme yapmaya eğilimli olduğu araştırma sonucundan elde edilen verilere göre ortaya konmuştur. Öğretmenlerin meslek etiğini de gözettiği gönüllülük ve içtenlik esaslarına dayanarak mülteci öğrencilere diğer öğrencilerle olduğu gibi danışma atmosferi oluşturabilecekleri saptanmıştır. Bu olumlu ifadelerle birlikte daha önce de

bahsedilen ortak bir dil kullanamamalarından dolayı birtakım olumsuz yeterlik algıları geliştirdikleri de gözlenmiştir. Türkiye’de rehber öğretmenlerin farklı hayat koşulları içinde bulunan öğrencilerin eğitilmesi konusunda destek alması, merkezi bir anlayışla yürütülen Türk Eğitim Sistemi’nin bu konuda daha fazla mesleki gelişim olanakları sunması bir zorunluluktur. Eğitimcilerin yeterliliklerinin eğitimde çok önemli bir rolü olduğunu kabul etmeleri ve buna uygun eğitsel düzenlemeler yapmaları şarttır. Kendi yeterliliklerinin farkına varıp bunları okul içinde uygulayabilen rehber öğretmenler çocukların eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar geliştireceği, çocukların gelişimi ve daha kolay öğrenmesi için kendilerine fırsat tanıyacaklardır. (Sakız, 2016)

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak okullarda eğitim öğretim gören mülteci öğrencilerin yaşadıkları psikolojik, sosyal ve eğitsel problemlere yönelik rehber öğretmen görüşleri açısından birtakım önerilerde bulunulabilir. Bu önerilerin bir kısmı öğretmen ifadelerinde de yer almaktadır. Okullarda mülteci çocuklarla birlikte bütün çocukların psikolojik, eğitsel ve sosyal deneyimler yaşayabileceği imkanlar sunmak için eğitimcilerin okulların ihtiyaç duyduğu alanlarda okulları desteklemesi gerekmektedir. Bu çocuklar travma yaşayan çocuklar olduğu için travma yaşayan çocuklara nasıl yardımda bulunulması gerektiği konusunda rehber öğretmenlerin psiko-sosyal müdahale eğitimi almaları önerilmektedir. Ayrıca rehber öğretmenlerin diğer çocukların ailelerine verdiği veli seminerleri gibi mülteci çocukların ailelerine de özel olarak verilebilecek konularda seminerler düzenlenmesi gerekir. Rehber öğretmenler için de bu konuya yönelik hizmet içi eğitimler olması gerekir.

KAYNAKÇA

- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5, 125-142.
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye’de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Bütün E. ve . Uzun E.M., (2013). Yok sayılanlar; kamp dışında yaşayan Suriye’den gelen sığınmacılar İstanbul örneği. Suriye’den İstanbul’a Gelen Sığınmacıları İzleme Platformu, 1(1).
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crépeau, F. (2013). The rights of all children in the context of international migration, International Organization for Migration (IOM). http://publications.iom.int/system/files/pdf/children_on_the_move_15may.pdf
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). *Suriyeli mülteciler krizi ve Türkiye*. Sonu gelmeyen misafirlik. 23.04.2018 tarihinde http://www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/11/18-syria_turkeyrefugees/usakbrookings-report-final-version14november13.pdf adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Ergüven, N. S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (2016). Psikolojik danışma ve rehberlik (S. Doğan (Ed.), D. Y. Kağnıcı, S. Koydemir ve Ö. Özü Cengiz, Çev., Orijinal çalışma basım tarihi, 2011) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2017). Geçici süreli öğretici ve rehberlik danışman alımına ilişkin duyuru. 23.04.2018 tarihinde <http://pictes.meb.gov.tr/www/gecici-sureli-ogretici-ve-rehberlik-danisman-alimina-iliskin-duyuru/icerik/18> adresinden alınmıştır.
- Kağnıcı, D.Y. (2017) Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 2017. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kılıç, T. (2014). Türkiye’de mültecilerin hukuki durumu, uyum meselesi, Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu, Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.

- Kirişçi, K. (2014). Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye'nin Suriyeli mülteciler sınavı (Çev. Sema Karaca). Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu. Uşak.
- Measham, T., Jaswant, G., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M. ve Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well being and positive adaptation following migration. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, 44, 208-215.
- Özkarslı, F. (2014). Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Reale, D. (2013). Protecting and supporting children on the move: Translating principles into practice. *Children on the Move*, 64. International Organization for Migration (IOM).
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*. 1(3), 65-81.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.
- Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 23.04.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216 adresinden alınmıştır.
- UNESCO. (2008). The impact of global migration on the education of young children. UNESCO policy brief on early childhood, No: 43. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162977e.pdf>
- UNICEF. (2015). *Suriye insani yardım operasyonu*. 23.04.2018 tarihinde <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=72&mnid=134&d=1&dil=tr> sitesinden alınmıştır.
- Van de Glind, H., & Kou, A. (2013). Migrant children in child labour: A vulnerable group in need of attention. *Children on the Move*, International Organization for Migration (IOM).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.

9. Bölüm

Aktif Öğrenme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Tasarımı

Ahmet Salih ŞİMŞEK¹

1. Eğitimde paradigma değişimi ve değerlendirmenin dönüşümü

Son çeyrek yüzyılda öğretim süreçleri davranışçı program anlayışından yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı etkinlik temelli modellere kaymış ve bu kayma ölçme ve değerlendirme kültürünü de köklü biçimde dönüştürmüştür. Geleneksel yaklaşımda değerlendirme, öğretim sürecinin sonunda uygulanan ve büyük ölçüde bilişsel çıktıları sınıflandıran sınavlarla özdeşleşmiştir. Bu anlayışta değerlendirme, “öğrenmenin sonunda yapılan yargılama” işleviyle sınırlı ve statik bir konumda yer almıştır. Buna karşılık yapılandırmacı ve etkinlik temelli modellerde değerlendirme, öğrenme hedefleri ile öğretim etkinlikleri arasında kurulan “yapılandırmacı hizalama”nın (constructive alignment) ayrılmaz bir bileşeni olarak ele alınmakta ve öğretimin tasarlandığı aynı düzeyde titizlikle tasarlanması gereken bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır (Biggs, 1996).

Güncel literatür, sınıf içi değerlendirme uygulamalarını güçlendirmeye yönelik yeniliklerin öğrencilerin başarı ve katılım düzeylerinde anlamlı artışlar ürettiğini, özellikle biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) uygulamalarının öğrenme sürecini yeniden yapılandırıldığını göstermektedir (Black & Wiliam, 1998). Öğrenenin yalnızca “ne kadar bildiğinin” değil, “nasıl öğrendiğinin” de odağa alınması, değerlendirme işlevini “öğrenmenin değerlendirilmesi”nden (assessment of learning) “öğrenme için değerlendirme”ye (assessment for learning) ve “öğrenme olarak değerlendirme”ye (assessment as learning) doğru kaydırmaktadır. Bu dönüşüm, geri bildirimin (feedback) niteliğini de yeniden tanımlamaktadır. Geri bildirim, öğrencinin performansı hakkında bilgi vermekten öte, hedeflerle mevcut durum

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı
E-posta: assimsek@ahievran.edu.tr
ORCID: [0000-0002-9764-3285](https://orcid.org/0000-0002-9764-3285)

arasındaki farkı azaltmaya yönelik olarak tasarlanmış, yönlendirici ve eyleme dönük bir iletişim süreci olarak ele alınmaktadır (Hattie & Timperley, 2007).

OECD'nin Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030 girişimi, bu dönüşümü küresel bir çerçeveye taşımakta ve “öğrenci ajansı”nı (student agency) merkezde konumlandırmaktadır. Öğrenci ajansı, bireylerin kendi öğrenme yolları üzerinde inisiyatif alabilmesini ve bireysel refah ile toplumsal yararı birlikte gözeten sorumlu kararlar verebilmesini ifade etmektedir. OECD Öğrenme Pusulası 2030 (OECD Learning Compass 2030), öğrencilerin meta-öğrenme, öz düzenleme ve yansıtıcı düşünme (reflective thinking) gibi üst düzey yeterlikler geliştirebilmesi için değerlendirme süreçlerinin rehberlik işlevi görmesi gerektiğini vurgulamaktadır (OECD, 2019). Bu perspektiften bakıldığında değerlendirme, yalnızca not vermek için kullanılan teknik bir araç değil, öğrenme ekosistemini yönlendiren stratejik bir tasarım kararıdır.

Bu bölüm, üç tamamlayıcı odak ekseninde yapılandırılmıştır:

- **(A) Ölçme-değerlendirme ağırlıklı çerçeve:** Değerlendirmenin kuramsal temelleri, işlevleri ve kanıta dayalı etkileri.
- **(B) Aktif öğrenme tasarımı ağırlıklı yapı:** Tetikleyici, derinleştirici ve yansıtıcı değerlendirme türlerinin etkinlik temelli ders tasarımıyla bütünlleştirilmesi.
- **(C) Uygulama ve rehber odaklı tasarım:** Öğretmenler için sınıf içi örnekler, kontrol listeleri ve karar destek tabloları.

Aktif öğrenme (active learning) literatüründe, öğrencilerin etkin katılımını sağlayan, üst düzey bilişsel süreçleri ve iş birliğini zorunlu kılan sınıf içi düzeneklerin akademik başarı üzerinde orta düzeyde fakat tutarlı bir etki büyüklüğü ürettiği gösterilmektedir (Michael, 2006). Ancak bu etkinin ortaya çıkması, değerlendirme tasarımının öğretim hedefleri ile tutarlı ve öğrenciyi aktif role davet eden bir yapıda olmasına bağlıdır. Bu nedenle, aktif öğrenme ortamlarında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tasarımı, yalnızca araç seçimine indirgenemeyecek kadar kritik bir pedagojik karardır.

2. Kuramsal temeller: Öz düzenleme ve öğrenci ajansı

Aktif öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tasarımı, öz düzenlemeli öğrenme (öz düzenleme, self-regulated learning) kuramı ile öğrenci ajansı kavramının kesişiminde anlam kazanmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öğrenmeyi ön düşünme, performans ve öz yansıtma olmak üzere döngüsel üç temel fazda ele almakta ve her fazda öğrencinin kendi hedeflerini, stratejilerini ve değerlendirme ölçütlerini aktif biçimde yönetmesini beklemektedir (Panadero, 2017). Bu çerçevede değerlendirme, yalnızca performansın sonunda yapılan bir sınıflama değil, her fazda öğrenciye bilgi

sunan, yön veren ve öz düzenleme döngüsünü besleyen bir geri bildirim mekanizmasıdır.

Öz düzenleme modellerine göre, ön düşünme fazında öğrenci, hedef belirlerken tanılayıcı değerlendirme (diagnostik değerlendirme) verilerine ihtiyaç duyar. Bu veriler, mevcut performans düzeyini ve kavram yanlışlarını görünür kılar. Performans fazında biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin stratejilerini izlemesine ve gerektiğinde düzenlemesine yardım eder. Öz yansıtma fazında ise yansıtıcı değerlendirme (reflective assessment), öğrencinin elde ettiği sonuçları hedeflerle karşılaştırmasını ve bir sonraki öğrenme döngüsü için yeni stratejiler planlamasını mümkün kılar. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006), biçimlendirici değerlendirmenin öz düzenleme süreçleriyle yapısal olarak örtüştüğünü ve etkili bir geri bildirimin hedefler, performans ve iyileştirme stratejilerine yönelik üç odaklı bir yapıda olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, öz düzenlemeli öğrenme ile değerlendirme arasındaki ilişki şu ilkelerle özetlenebilir:

- **Hedef şeffaflığı:** Öğrenme çıktıları, öğrencinin anlayabileceği açıklıkta tanımlanmalı ve değerlendirme kriterleri ile doğrudan hizalanmalıdır.
- **Kriter temelli geri bildirim:** Geri bildirim, kişilik özelliklerine değil, açıkça tanımlanmış görev kriterlerine dayalı olmalıdır.
- **Öz değerlendirme (self-assessment) ve akran değerlendirmesi (peer assessment):** Öğrenciler, yalnızca değerlendirme nesnesi değil, aynı zamanda değerlendirme yapan aktörler olarak sürece katılmalıdır.
- **Yansıtıcı döngü:** Her değerlendirme etkinliği, öğrencinin “Bir sonraki adımda neyi farklı yapmalıyım?” sorusuna yanıt üretmesine yardım etmelidir.

OECD Öğrenme Pusulası 2030, öz düzenleme ve öğrenci ajansını, öğrencilerin karmaşık, belirsizlik içeren problemlerle karşılaştıkları bir dünyada yön bulmalarını sağlayan temel yetkinlikler arasında tanımlamaktadır (OECD, 2019). Öğrenci ajansının güçlenmesi için değerlendirme süreçlerinin, öğrenciyi pasif alıcıdan aktif karar vericiye dönüştüren tasarım ilkelerine dayanması gerekmektedir. Bu bölümde ilerleyen kısımda ele alınan tetikleyici, derinleştirici ve yansıtıcı değerlendirme türleri, öz düzenleme döngüsünün farklı fazlarıyla eşleştirilerek sunulmaktadır.

3. Aktif öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme türleri ve tasarımı

Bu bölümde, aktif öğrenme sürecinin farklı evrelerinde kullanılabilecek değerlendirme türleri üç ana grupta ele alınmaktadır: tetikleyici değerlendirme (başlangıç ve hazırbulunuşluk odaklı), derinleştirici değerlendirme (süreç ve geri bildirim odaklı) ve yansıtıcı değerlendirme (üstbilişsel kapanış ve geleceğe

yönelik planlama). Ayrıca öğrenci ajansını güçlendiren akran değerlendirmesi ve rubriklerin ortaklaşa oluşturulması ayrı alt başlıklar hâlinde tartışılmaktadır.

3.1. Tetikleyici değerlendirme: Hazırbulunuşluk ve tanılama

Öğrenme sürecinin başlangıcında gerçekleştirilen tetikleyici değerlendirme (tetikleyici değerlendirme, diagnostic/trigger assessment), öğrencilerin ön bilgilerini, öğrenme beklentilerini ve kavram yanlışlarını görünür kılmayı amaçlar. Bu aşamanın temel işlevi not vermek değil, öğrenme tasarımını özelleştirmek ve öğrencide “bilme ihtiyacı” duygusunu uyandırmaktır. Öğrenenin mevcut bilişsel şemaları ile yeni bilgi arasında anlamlı bağ kurulmadığı durumda, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği uzun süredir bilinmektedir.

Tetikleyici değerlendirme, aktif öğrenme bağlamında şu araçlarla somutlaştırılabilir:

- **Kışkırtıcı soru ve senaryolar:** Gerçek yaşamdan örnekler veya paradoks içeren kısa hikâyelerle öğrencilerin mevcut açıklamalarını sorgulamalarını sağlamak.
- **Tahmin Et – Gözle – Açıkla etkinlikleri:** Özellikle fen ve matematik derslerinde, öğrenciden bir deneyin sonucunu tahmin etmesi, sonucu gözlemlemesi ve aradaki farkı açıklaması istenir.
- **Kısa kavram testleri (conceptual probes):** İki veya üç maddelik çoktan seçmeli veya açık uçlu mini testlerle kavram yanlışlarını belirlemek.
- **K-N-Ö şemaları (K-W-L, Ne biliyorum – Ne öğrenmek istiyorum – Ne öğrendim):** Öğrencinin ön bilgisi ve öğrenme hedeflerini aynı anda görünür kılan basit formlar.

Dijital teknolojiler, tetikleyici değerlendirme sürecini ölçeklenebilir ve zaman açısından verimli hâle getirmektedir. Öğrenci yanıt sistemleri ve çevrim içi oylama araçları (örneğin, sınıf içi anlık oylama uygulamaları), öğretmene birkaç dakika içinde tüm sınıfın kavramsal profilini sunabilmektedir (Michael, 2006). Bu bilgiler, dersin gidişatını gerçek zamanlı ayarlamaya ve gruplandırma kararlarını veriye dayalı olarak almaya imkân tanır.

Örnek sınıf içi uygulama: 8. sınıf fen bilimleri dersinde öğretmen, enerji dönüşümleri konusunda derse başlamadan önce öğrencilere “Bir lunapark salıncağında salıncak en yüksek noktadayken enerjinin türü nedir?” sorusunu içeren kısa bir dijital anket uygular. Yanıt dağılımı üzerinden kavram yanlışlarını belirler, ardından “Tahmin Et – Gözle – Açıkla” etkinliğini planlar.

3.2. Derinleştirici değerlendirme: Süreç odaklı izleme ve geri bildirim

Aktif öğrenme dersinin gövdesini oluşturan süreç etkinlikleri sırasında derinleştirici değerlendirme, öğrencilerin strateji kullanımlarını, iş birliği becerilerini ve kavramsal anlama düzeylerini izlemek için kullanılır. Bu tür değerlendirme, ağırlıklı olarak biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) çerçevesinde yer alır ve temel amacı not üretmek değil, öğrenmeyi iyileştirmektir (Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Derinleştirici değerlendirme ilkeleri, özetle şu şekilde sıralanabilir:

- **Süreç vurgusu:** Yalnızca nihai ürün değil, probleme yaklaşım biçimi, akıl yürütme basamakları ve iş birliği süreci de gözlenir.
- **Zamanında geri bildirim:** Geri bildirim, öğrencinin performansını hâlâ değiştirebileceği zaman aralığında verilmelidir.
- **İskele kurma (scaffolding):** Öğretmen, öğrenciye doğrudan doğru cevabı sunmak yerine, düşünmeyi tetikleyen ipuçları ve yönlendirici sorular sağlar.
- **Düşük riskli deneme iklimi:** Hata yapmak öğrenmenin doğal bir parçası olarak çerçevelenir; değerlendirme cezalandırıcı değil öğretici rol üstlenir.

Üniversite düzeyinde yürütülen çalışmalar, öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme ve iskele kurma stratejileri yönünde sistematik eğitim verildiğinde, ders içi geri bildirim kalitesinin ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir (Kruiper ve ark., 2022). Bu bulgular, derinleştirici değerlendirmenin tesadüfi uygulamalarla değil, planlı öğretmen eğitimi ve tasarımsal kararlarla güçlendirilebileceğini göstermektedir.

Sınıf içi derinleştirici değerlendirme araçları, aktif öğrenme bağlamında şu başlıklar altında toplanabilir:

- **Gözlem formları:** Grup çalışmaları sırasında iş birliği, iletişim, görev paylaşımı gibi süreç becerilerini sistematik biçimde kaydetmek için kullanılır.
- **Kontrol listeleri (checklist):** Karmaşık görevlerin alt adımlarını görünür kılar ve öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesine yardımcı olur.
- **Kısa uygulama sınavları:** “Düşün – eşleş – paylaş” (think–pair–share) düzenekleriyle bütünleştirilen küçük, düşük riskli testler, hem öğretmene veri sağlar hem de öğrenciye kendi anlama düzeyi hakkında hızlı geri bildirim verir.
- **Sözlü geri bildirim döngüleri:** Öğrencinin çözümünü sözlü olarak açıklaması, öğretmenin ise açıklamayı yapılandırılmış sorularla derinleştirmesi.

3.3. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme: Güvenilirlik, geçerlilik ve eğitsel değer

Akran değerlendirme (peer assessment) ve öz değerlendirme (self-assessment), öğrenciyi yalnızca değerlendirilen konumdan çıkarıp aynı zamanda değerlendiren aktör pozisyonuna taşıyan stratejilerdir. Bu yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisine ilişkin son yıllarda yürütülen meta-analizler, hem öz değerlendirmenin hem de akran değerlendirmenin anlamlı ve orta düzeyde etki büyüklükleri ürettiğini göstermektedir. Yan ve arkadaşlarının (2022) yaptığı kapsamlı meta-analiz, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve karma modellerin tamamının akademik performansı anlamlı düzeyde artırdığını rapor etmektedir. Benzer şekilde Double ve arkadaşlarının (2020) çalışması, akran değerlendirmenin hem “değerlendirme yok” koşuluna hem de yalnızca öğretmen değerlendirmesine göre avantaj sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, akran ve öz değerlendirmenin aktif öğrenme ortamlarında dikkate alınması gereken güçlü bileşenler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bu yöntemlerin ölçme aracı olarak kullanılmasında sıkça dile getirilen üç temel kaygı öne çıkmaktadır:

- **Puanlama güvenilirliği:** Öğrencilerin konu uzmanı olmamaları nedeniyle tutarlı puanlama yapıp yapamayacakları sorusu.

- **Sosyal yanlışlıklar:** Arkadaşlık ilişkileri, çekingenlik veya rekabetin puanlamaları etkileme riski.

- **Yüzeysel geri bildirim:** Yalnızca “iyi iş”, “güzel” gibi genel ifadelerde kalma ve öğrenmeye dönük somut iyileştirme önerilerinin sınırlı olması.

Bu sınırlılıkların önemli ölçüde tasarıma ilişkin olduğu gösterilmiştir. Akran değerlendirme süreçlerinin tasarımına ilişkin çerçeve sunan çalışmalarda, etkin uygulama için şu tasarım öğeleri vurgulanmaktadır (Adachi ve ark., 2018):

- **Açık değerlendirme amacı:** Akran değerlendirmesi, ağırlıklı olarak biçimlendirici amaçlı kurgulanmalı ve not katkısı düşük tutulmalıdır.

- **Kriter ve rubrik temeli:** Öğrenciler, değerlendirme yapmadan önce rubrikleri ayrıntılı biçimde tartışmalı ve örnek çalışmalar üzerinde kalibrasyon yapmalıdır.

- **Anonimlik ve çoklu değerlendirici:** Mümkün olduğunda anonim değerlendirme ve her ürün için birden fazla akranın puan vermesi, sosyal yanlışlığı ve bireysel hata payını azaltır.

- **Geri bildirim odaklı yapı:** Yalnızca puanlama değil, geliştirici nitelik taşıyan yazılı geri bildirimler zorunlu kılınmalıdır.

Son meta-analizler, akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin etkisinin, uygulamanın ayrıntılı tasarımına duyarlı olduğunu ve özellikle geri bildirimin açıklık düzeyi ile değerlendirici eğitiminin kalitesinin, etki büyüklüğünü belirleyen kritik değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır (Yan ve ark., 2022; Double ve ark., 2020).

Örnek sınıf içi uygulama: Lise düzeyi bir proje çalışmasında öğrenciler, kendi hazırladıkları raporları rubrik yardımıyla iki akranına göndermekte, her öğrenci üç ürün için akran değerlendirmesi yapmakta ve öğretmen notu, akran geri bildirimlerinin kalitesini de dikkate alan bütüncül bir kararla belirlenmektedir.

3.4. Rubriklerin (dereceli puanlama anahtarlarının) tasarımı ve ortak oluşturma süreçleri

Rubrikler, aktif öğrenme ortamlarında değerlendirmeyi şeffaflaştıran ve öğrenciye “başarının neye benzediğini” gösteren temel araçlardır. Rubrikler, bir göreve ilişkin performans düzeylerini tanımlanmış ölçütler üzerinden derecelendiren yapılandırılmış puanlama anahtarlarıdır. İyi tasarlanmış bir rubrik, öğrenciye yalnızca aldığı notu değil, bir üst düzeye geçebilmek için hangi nitelikleri geliştirmesi gerektiğini gösterir. Bu yönüyle rubrikler, geri bildirimin yapısını somutlaştıran araçlardır ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen güçlü mekanizmalardan biridir (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Rubrik tasarımı, şu ilkeler dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir:

- **Öğrenme çıktılarıyla hizalama:** Rubrik ölçütleri doğrudan kazanımlardan türetilmeli, yüzeysel biçimsel özelliklerden çok, beklenen bilişsel süreçleri ve ürün kalitesini tanımlamalıdır.
- **Açık performans düzeyleri:** “Başlangıç”, “gelişmekte”, “yetkin” gibi düzeyler, davranışsal göstergeler üzerinden tanımlanmalı ve belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- **Öğretim aracı olarak kullanılma:** Rubrikler yalnızca puanlama aracı olarak değil, ders başında hedefleri açıklayan ve süreç boyunca geri bildirim sağlayan öğretim materyali olarak kullanılmalıdır.

Öğrenci ajansını güçlendiren en önemli uygulamalardan biri, rubriklerin öğrencilerle birlikte ortaklaşa oluşturulmasıdır (co-creation). Öğretmen, geçmiş döneme ait güçlü ve zayıf örnekleri sınıfa getirerek, “Bu örneği güçlü kılan özellikler nelerdir?”, “Bu metni zayıf yapan yönler neler?” gibi sorular etrafında tartışma yürütür. Öğrencilerin ürettiği ifadeler, rubrik ölçütlerine dönüştürülür. Bu süreç, öğrencilerin değerlendirme kriterlerini derinlemesine anlamalarını ve bunlara sahiplenme geliştirmelerini sağlar.

3.5. Yansıtıcı değerlendirme: Üstbilişsel kapanış ve geleceğe yönelim

Aktif öğrenme sürecinin son aşaması, öğrenciye hem içerik hem de süreç düzeyinde yansıtma fırsatı sunan yansıtıcı değerlendirmedir (reflective assessment). Bu aşamada amaç, yalnızca öğrenilen bilgiyi özetlemek değil, öğrencinin “nasıl öğrendiğini” ve hangi stratejilerin işe yaradığını analiz

etmesini sağlamaktır. Yansıtıcı değerlendirme, öz düzenlemeli öğrenme döngüsünde öz yansıtma (self-reflection) fazına karşılık gelir ve bir sonraki öğrenme döngüsünün daha bilinçli tasarlanması için temel oluşturur (Panadero, 2017).

Yansıtıcı değerlendirmenin yaygın araçları şunlardır:

- **Portfolyolar ve e-portfolyolar:** Zaman içinde üretilen çalışmalar, taslaklar ve revizyonlar bir araya getirilir; öğrenci her bir ürün için kısa yansıtma metinleri yazar.

- **Öğrenme günlükleri:** Öğrenci, ders veya ünite sonunda, “Bugün öğrendiğim en önemli üç şey...”, “Hâlâ aklımı kurcalayan iki soru...” gibi yapılandırılmış sorulara yanıt verir.

- **Çıkış kartları (exit tickets):** Dersin son 5 dakikasında, kısa kâğıtlar veya dijital formlar üzerinde “Bugün hangi noktada takıldım?” gibi sorulara verilen yanıtlar, hem öğrencinin yansıtmasına hem de öğretmenin sonraki dersi planlamasına destek olur.

Yansıtıcı değerlendirme, aynı zamanda makro düzeyde eğitim sistemlerinin izlenmesinde de önem taşır. OECD’nin PISA ve Education at a Glance raporlarında, öğrencilerin sadece bilişsel performansları değil, öğrenme motivasyonu, öz yeterlik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri gibi göstergeler de düzenli olarak raporlanmakta ve bu göstergeler, değerlendirme kültürünün genişleyen kapsamına işaret etmektedir (OECD, 2023, 2024).

4. Sonuç ve uygulama için kontrol listesi

Aktif öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tasarımı, teknik araç seti seçimi olmaktan çok, öğretim hedefleri, öğrenme ortamı ve eğitim kültürü arasında kurulan bütüncül bir uyumun ürünüdür. “Yapılandırmacı hizalama” yaklaşımı, program çıktıları ile öğretim etkinlikleri ve değerlendirme araçlarının aynı bilişsel düzey ve aynı yetkinlik seti etrafında eşleştirilmesini gerektirir (Biggs, 1996). Bu eşleştirme sağlanmadığında, aktif öğrenme söylemi ile sınıf içi değerlendirmenin mesajı arasında örtük bir uyumsuzluk ortaya çıkar. Örneğin iş birliği, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey beceriler hedeflenirken yalnızca çoktan seçmeli testlerin kullanılması, öğrenciler için güçlü bir “örtük program” mesajı üretir ve neyin gerçekten önemli olduğu konusunda çelişkili sinyaller verir.

Kanıt temelli araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının ve nitelikli geri bildirimin, öğrenci başarısı üzerinde güçlü etkiler ürettiğini göstermektedir (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Öz düzenleme ve öğrenci ajansını merkeze alan değerlendirme tasarımları, öğrenme çıktılarının ötesinde, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, öz yeterlik ve

motivasyon gibi alanlarda da kazanımlar elde etmesini desteklemektedir (Panadero, 2017; OECD, 2020). Akran ve öz değerlendirmeyi içeren tasarımlar ise öğrencilerin değerlendirici yargı (evaluative judgement) kapasitesini geliştirerek, yaşam boyu öğrenme bağlamında kritik bir yetkinlik seti kazandırmaktadır (Double ve ark., 2020; Yan ve ark., 2022).

Eğitim sistemleri düzeyinde bakıldığında, OECD raporları, değerlendirme kültürünün sınav sayısını artırmaktan çok, değerlendirme süreçlerinin amacını ve niteliğini dönüştürmeye odaklanması gerektiğini göstermektedir (OECD, 2020, 2023, 2024). Bu bağlamda, öğretmen eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, özellikle biçimlendirici değerlendirme ve öğrenci ajansı odaklı tasarım becerilerini güçlendirecek şekilde yapılandırılması kritik önem taşımaktadır.

Aşağıda, bölümde tartışılan ilkeleri sınıf içi uygulamaya dönüştürmek üzere kullanılacak özet bir kontrol listesi sunulmaktadır. Bu liste, öğretmenlerin bir ders veya ünitenin tasarımını planlarken “tetikleyici, derinleştirici ve yansıtıcı” değerlendirme döngüsünün bütüncül biçimde ele alınıp alınmadığını kontrol etmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır.

4.1. Aktif öğrenme dersleri için ölçme ve değerlendirme kontrol listesi

Bu kontrol listesi, ders planlama sürecinde doldurulabilecek pratik bir rehber olarak tasarlanmıştır.

A. Tetikleyici değerlendirme (dersin başlangıcı)

- Ön bilgi ve kavram yanılgılarını tanılayan en az bir etkinlik (kışkırtıcı soru, kısa kavram testi, K-N-Ö şeması) planlandı.
- Öğrencilerin merakını ve “bilme ihtiyacı”nı yükseltecek gerçek yaşam senaryosu ya da paradoks içeren bir durum örneği eklendi.
- Dijital yoklama veya öğrenci yanıt sistemi ile sınıfın genel profili hakkında hızlı veri toplama imkânı oluşturuldu.
- Tetikleyici değerlendirme sonuçlarının, içerik sunumunun sırası ve düzeyi üzerinde nasıl değişiklik yaratacağı önceden kararlaştırıldı.

B. Derinleştirici değerlendirme (süreç ve uygulama)

- Grup çalışmaları veya proje temelli etkinlikler sırasında kullanılmak üzere yapılandırılmış gözlem formu veya kontrol listesi hazırlandı.
- Öğrencilerin ara ürünlerine (taslak, çözüm denemesi, tasarım prototipi) yönelik zamanında biçimlendirici geri bildirim sağlayacak ara duraklar planlandı.
- Ders içinde kullanılacak kısa uygulama sınavlarının (örneğin 3–5 maddelik mini testler) not baskısı düşük tutularak öğrenme odaklı biçimlendirici amaçla kullanılmasına karar verildi.

- İskele kurma stratejileri için örnek yönlendirici sorular (“Bu sonuca nasıl ulaştın?”, “Başka hangi yolu deneyebilirdin?” gibi) önceden formüle edildi.

C. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme

- Akran ve öz değerlendirme etkinlikleri için açık değerlendirme amaçları (örneğin, taslak geliştirme, son ürün iyileştirme) tanımlandı.
- Kullanılacak rubrik veya kriter listesi, öğrencilerle birlikte gözden geçirildi ve örnek çalışmalar üzerinden kalibrasyon yapıldı.
- Mümkün olduğunda anonim akran değerlendirmesi veya çoklu değerlendirici uygulaması planlandı.
- Akran değerlendirmesinde yalnızca puan verilmesinin değil, kısa yazılı geliştirici geri bildirimin zorunlu olduğundan emin olundu.

D. Yansıtıcı değerlendirme (kapanış ve geleceğe dönük planlama)

- Ders veya ünite sonunda kullanılmak üzere kısa çıkış kartları ya da öğrenme günlükleri hazırlandı.
- Öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini analiz etmelerini sağlayacak en az bir soru eklendi (“Bu ünite de seni en çok zorlayan ne oldu ve bunu nasıl aştın?” gibi).
- Portfolyo veya e-portfolyo kapsamında hangi ürünlerin toplanacağı ve her ürün için nasıl yansıtma metinleri yazılacağı netleştirildi.
- Yansıtıcı değerlendirmeden elde edilen verilerin, bir sonraki ünite veya dersin tasarımına nasıl yansıtılacağına ilişkin kısa bir “eylem notu” bölümü oluşturuldu.

E. Yapılandırmacı hizalama ve sistem düzeyi tutarlılık

- Öğrenme çıktıları, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme araçları aynı bilişsel düzey ve beceri seti etrafında hizalandı (örneğin problem çözme, iş birliği, eleştirel düşünme).
- Dersin ağırlıklı değerlendirme araçları, programın vurguladığı temel yeterlikler ve ulusal–uluslararası değerlendirme çerçeveleriyle (örneğin OECD Learning Compass 2030, PISA çerçeveleri) uyumlu olacak şekilde seçildi (OECD, 2019, 2023).
- Değerlendirme sonuçlarının yalnızca not raporlaması için değil, sınıf içi iyileştirme ve bireyselleştirilmiş destek planları için de kullanılacağına dair net bir strateji belirlendi.

Kaynakça

- Adachi, C., Tai, J., & Dawson, P. (2018). A framework for designing, implementing, communicating and researching peer assessment. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 453–467. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1405913>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458–476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: Concept note*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>

10. Bölüm

Waldorf Pedagojisi Ve Aile: Çocuğun Gelişim Çevresini Yeniden Düşünmek

G. Şule TEPETAŞ CENGİZ¹

1. Giriş: Waldorf Pedagojisi ve Aile

Aile, bireyin psikolojik sağlamlığında önemli bir etken olarak yer aldığı söylenebilir (Erol ve Tepetaş-Cengiz, 2023). Waldorf pedagojisi, çocuğu çevresinden yalıtılmış bir öğrenme öznesi olarak değil, ailesiyle simbiyotik bir ilişki içinde gelişen bir varlık olarak ele alır. Bu bağlamda aile, okulun "müşterisi" değil, pedagojik çevrenin kurucu ortağıdır ve bu ilişki, "İkinci Sınıf" (The Second Classroom) olarak kavramsallaştırılmıştır (Finser, 2014). Waldorf eğitiminin nihai amacı olan "özgürlüğe doğru eğitim", ancak okul ve aile arasında kurulan tutarlı bir değerler sistemi ve ortak yönetim (collaborative governance) anlayışı ile mümkün olabilmektedir. Bu çalışmada, özellikle erken çocukluk dönemine (0-7 yaş) odaklanarak, ailenin bu gelişimsel evrede üstlendiği rolü antroposofik temeller ve çağdaş eğitim tartışmaları ışığında analiz edecektir (Nicol, 2010; Nicol ve Taplin, 2018).

1.2. Waldorf Eğitimi: Alternatif Bir Model Olarak Akademik ve Sosyal Bağlamı

Waldorf pedagojisi, egemen eğitim modellerinin aksine, eğitimi "bir sanat" (Erziehungskunst) olarak gören ve çocuğun entelektüel, sanatsal-duygusal ve iradi-pratik kapasitelerini eş zamanlı ve dengeli bir biçimde geliştirmeyi hedefleyen bütüncül bir paradigma sunar (Schieren, 2023). Bu yaklaşım, çocuğun öğrenme süreçlerini yaşamın doğal ritmiyle uyumlu biçimde yapılandırır; nitekim doğayla iç içe eğitim, çocukların yetişkin aracılığıyla doğal ortamla buluşmasıyla birlikte kendi öğrenme deneyimlerini doğa içinde oluşturmalarıdır (Erol, 2024). Waldorf pedagojisinin okullar tarafından uygulanan sanatsal müfredatı ve bireysel hıza saygı duyan ilkeleri, eğitim

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
ORCID: 0000-0002-2034-9344

bilimciler tarafından olumlu karşılanmakta ve akademik stresi azaltan modeller olarak kabul görmektedir (Schieren, 2023).

Sosyo-ekonomik açıdan incelendiğinde, bu okulların finansmanının büyük ölçüde okul ücretlerine dayanması nedeniyle, öğrenci profili genellikle yüksek eğitilmiş, ayrıcalıklı orta sınıf ailelerle sınırlıdır (Schieren, 2023). Bu aileler, ana akım eğitimin getirdiği baskıdan kaçınarak, çocuklarının "bireysel gelişimine zaman tanıyan" ve "korunaklı" bir eğitim ortamı arayışı içindedirler. Dolayısıyla Waldorf okulunu tercih etmek, Steiner'in savunduğu özgürlük ilkesi doğrultusunda, bilinçli bir yaşam tarzı tercihi anlamına gelmektedir (Schieren, 2023).

2. Pedagojinin Antropolojik Temeli: Çocuk, Gelişim ve Çevre

Waldorf pedagojisinde ailenin üstlendiği rolün derinliğini kavrayabilmek için, bu pedagojinin dayandığı antroposofik insan anlayışını ve gelişim psikolojisini incelemek gerekmektedir. Aile, bu antropolojik çerçevede, çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen temel çevresel unsuru temsil eder.

2.1. Bütünsel İnsan Görüşü: Beden, Ruh ve Tin'in Eş Zamanlı Gelişimi

Steiner'in antroposofik insan görüşü, insanı sadece fiziksel bir varlık olarak değil, aynı zamanda ruh (soul) ve tin (spirit) unsurlarını içeren dördü bir yapıdan oluşur: fiziksel beden, eterik beden (yaşam gücü), astral beden ve Ben (bilinç/öz) (Dahlin, 2017). Eğitim, bu dört katmanın birbiriyle uyumlu ve eş zamanlı gelişimini sağlamayı amaçlar. Eğitim, bu bütünsel yapıyı gözeterek, çocuğun iradesine, duygularına ve düşüncesine aynı anda hitap eden sanatsal bir süreç olmalıdır (Nicol ve Taplin, 2018). Aile, bu çok katmanlı yapının, özellikle erken çocukluk döneminde fiziksel ve eterik boyutlarının sağlıklı bir şekilde gelişiminde birincil çevresel sorumlu olarak konumlandırılır.

2.2. Gelişim Psikolojisi ve Yedi Yıllık Döngüler: Özgürlüğe Yönelik Teleolojik Süreç

Waldorf pedagojisi, insan gelişimini yaklaşık yedişer yıllık döngüler halinde ilerleyen teleolojik (amaçlı) bir süreç olarak tanımlar. Bu süreçteki nihai amaç, bireyin kendi hayatına bilinçli bir yön verebilen özgür bir insan olarak yetişmesidir (Schieren, 2023).

Birinci Dönem (0-7 Yaş): Bu dönem, genellikle okul öncesi yılları kapsar ve fiziksel bedenin inşasının tamamlandığı, organların olgunlaşmasına odaklanılan kritik bir evredir. Bu dönemin sona ermesi biyolojik olarak dış değişimi ile işaret edilir (Steiner, 1995).

İkinci Dönem (7-14 Yaş): Eterik beden (yaşam gücü, hafıza ve imgelem) serbest kaldığı, eğitimin sanatsal ve estetik formlar aracılığıyla verildiği dönemdir.

Bu evreleme, ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa yaklaşımını katı bir şekilde belirler; zira Waldorf pedagojisine göre, çocuğun gelişimsel güçlerini "vaktinden önce tüketmek" pedagojik sağlığı riske atar (Schieren, 2023).

2.3. Erken Çocukluk (0-7 Yaş) ve Çevresel Öğrenme: Taklit İlkesi

Okul öncesi dönemde (0-7 yaş) öğrenmenin temel mekanizması taklit (imitation) ve örnek almaktır. Steiner, küçük çocuğun çevresinden ayrı bir iç dünyası olmadığını, aksine çocuğun "tamamen bir duyu organı (wholly sense organ)" gibi davrandığını vurgular (Nicol, 2010; Steiner, 1995). Çocuk, çevresindeki yetişkinlerin sadece sözlerini ve eylemlerini değil, aynı zamanda ahlaki duruşlarını, ruh hallerini ve düşüncelerini dahi bilinçsiz bir şekilde emer ve fiziksel organizmasına kaydeder.

İradenin bu dönemdeki rolü önemlidir. Çocuk bu dönemde esas olarak irade yoluyla gelişir. İradenin dışavurumu ise oyun ve hareket aracılığıyla gerçekleşir. Serbest oyun, çocuğun irade gücünü ve yaratıcılığını geliştiren en önemli pedagojik araçtır (WECAN, 2017).

Ailenin pedagojik sorumluluğu, çocuğun geliştireceği irade gücü ve ahlaki duruş üzerinde doğrudan etkilidir; çünkü çocuk, mantıksal açıklamalarla değil, çevresindeki yetişkinlerin örnek teşkil eden eylemleri ve yarattıkları ritim aracılığıyla öğrenir. Bu durum, ebeveynlerin kendi yaşam biçimlerini ve davranışlarını pedagojik bir araç olarak görme zorunluluğunu ortaya koyar (Nicol, 2010).

3. Aile, Okul ve Pedagojik Bütünlük: "İkinci Sınıf" (The Second Classroom) Modeli

Waldorf pedagojisi, çocuğu sadece okul saatleri içinde eğitilen bilişsel bir özne olarak değil, biyografik bir yolculuğun bütünsel öznesi olarak ele alır. Bu yolculukta aile, çocuğun dünyaya "enkarnasyonu" (bedenlenmesi) sürecindeki ilk ve en belirleyici kapıdır.

3.1. "İkinci Sınıf" Kavramı: Ebeveyn-Öğretmen İlişkisinin Pedagojik Ortam Olarak İşlevi

Waldorf okullarında ebeveyn ve öğretmen arasındaki ilişki, idari bir zorunluluğun ötesinde, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen canlı bir pedagojik organizma olarak görülür. Torin Finser (2014), bu sosyal ve ruhsal alanı "İkinci Sınıf" (The Second Classroom) olarak tanımlar. Birinci sınıf,

öğretmenin çocuklarla doğrudan çalıştığı, derslerin işlendiği fiziksel mekandır. İkinci sınıf ise, çocuğun etrafındaki yetişkinlerin (öğretmenler ve ebeveynler) birbirleriyle kurdukları görünmez ilişkisel ağıdır.

Bu kavramsallaştırma, Rudolf Steiner'in çocuğun erken dönemde "tamamen bir duyu organı" olduğu ve çevresini bilinçsizce, sadece fiziksel duyularıyla değil, ruhsal duyargalarıyla da emdiği ilkesine dayanır (Steiner, 1995). Çocuk, sadece öğretmenin tahtada ne yazdığını veya annesinin ne pişirdiğini değil; yetişkinler arasındaki ilişkinin niteliğini, aralarındaki saygıyı, güveni veya gizli gerilimleri de algılar.

Çocuklar hayatlarında olumlu davranışları öğrenirken birçok kaynaktan beslenir (Erol vd., Alman eğitim bilimci Heiner Ullrich, Waldorf okullarını bir "yaşam dünyası okulu" (Lebenswelt-Schule) olarak tanımlarken, okulun sadece müfredatla değil, oluşturulan bu sosyal atmosferle eğitim verdiğini vurgular (Ullrich, 2015). Eğer "İkinci Sınıf'ta, yani yetişkinler arasında dürüstlük, sıcaklık ve karşılıklı kabul varsa, çocuk bu atmosferi solur ve "dünya güvenli bir yerdir" duygusunu (Urvertrauen - temel güven) eterik bedeninde (yaşam güçlerinde) pekiştirir. Ancak, yetişkinler arasında çatışma, şüphe veya soğukluk varsa, çocuk bu gerilimi kendi yaşam süreçlerinde bir daralma, huzursuzluk veya "pedagojik hipotermi" olarak yaşar. Dolayısıyla, ebeveyn-öğretmen ilişkisi, Waldorf pedagojisinde çocuğun ruhsal dengesi için bir ön koşuldur (Finser, 2014).

3.2. Ortak Pedagojik Çevre: Ev ve Okul Arasındaki Güven ve Tutarlılığın Gelişime Etkisi

Antroposofik gelişim psikolojisine göre, çocuk çevresindeki yetişkinlerin "ben"ini taklit ederek kendi "ben"ini inşa eder. Bu süreçte ev ve okul arasındaki tutarlılık ve süreklilik, çocuğun içsel bütünlüğünü koruyan bir "koruyucu manto" işlevi görür (Nicol, 2010).

Ebeveynlerin öğretmene ve okulun pedagojisine duyduğu güven, çocuğun okula ruhsal olarak bağlanmasını sağlayan temel köprüdür. Finser (2014), ebeveynin öğretmene duyduğu derin saygının, çocuğun öğretmeni "sevilen bir otorite" olarak kabul etmesinin yolunu açtığını belirtir. Ebeveyn evde öğretmeni eleştirdiğinde, çocuk derin bir bağlılık çatışması yaşar. Bu durum, çocuğun taklit yeteneğini felce uğratar; zira çocuk, güvenmediği veya ebeveyninin onaylamadığı bir kaynağı taklit edemez.

Almanya'da yapılan geniş çaplı ampirik araştırmalar, Waldorf velilerinin okula duydukları bu yüksek güvenin, öğrencilerin okul aidiyetini ve öğrenme motivasyonunu artıran en güçlü faktör olduğunu göstermektedir (Barz & Randall, 2007). Antroposofik açıdan bu güven ortamı, çocuğun eterik bedeninin

(büyüme ve hafıza güçlerinin) serbestçe akmasını sağlar; güvensizlik ise bu güçleri dondurur ve çocuğu savunma pozisyonuna geçirerek öğrenmeye kapatır.

3.3. Ailenin Somut Katkıları: Ritim, Ritüel ve Oyunun Evde Desteklenmesi

Waldorf pedagojisi, aileyi okulun bir uzantısı olarak değil, pedagojik uygulamanın evdeki kurucu ortağı olarak görür. Aileden beklenen, evi "küçük bir okula" çevirmesi değil, aksine okulun yarattığı sağlıklı gelişimsel atmosferi evde de sürdürecektir bir yaşam kültürü oluşturmaktır.

Ritim (Rhythm): Yaşamın Nefes Alıp Vermesi

Steiner'e göre ritim, yaşamın taşıyıcısıdır ve iradenin eğitilmesinde kilit rol oynar. Okuldaki "nefes alıp veren" günlük akış (konsantrasyon ve serbest oyun dengesi), haftalık ritüeller ve mevsim masaları, çocuğun zaman içinde güvenle kök salmasını sağlar. Ailenin evde düzenli uyku saatleri, yemek ritüelleri ve sakin geçişler sağlaması, okulun bu ritmik çabasını destekler (WECAN, 2017). Michaela Glöckler (2002), ritmik bir yaşamın çocuğun immün sistemini güçlendirdiğini ve kaotik modern yaşamın getirdiği stresi azalttığını vurgular. Düzensiz bir ev yaşamı, çocuğun okulda kazandığı ritmik dengeyi bozar ve öğrenme kapasitesini düşürür.

Ritüel ve Hürmet (Reverence): Ruhsal Zemin

Erken çocuklukta geliştirilen "hürmet" duygusu, ileriki yaşlarda bilimsel merakın ve ahlaki sorumluluğun temelini oluşturur (Steiner, 1995). Waldorf pedagojisi, ailenin evde küçük ritüellerle (örneğin yemek öncesi şükran sözleri, akşam masalı, doğaya saygı) bu duyguyu beslemesini önemser. Nicol (2010), bu tür ritüellerin çocuğu "an"a getirdiğini ve dünyaya karşı derin bir bağlılık hissi uyandırdığını belirtir.

Oyunun Korunması ve Medya Orucu

Dijital medya araçları çocukların gelişim alanları ve problem çözme becerileri üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Şara-Hürsoy ve Karadedeli, 2022). Ailenin Waldorf pedagojisindeki en kritik rolü, belki de çocuğun oyun alanını korumasıdır. Modernitenin "hızlandırılmış çocukluk" (Elkind, 2007) baskısına karşı, Waldorf ailesi, çocuğun serbest oyun hakkını savunan bir kale gibidir. Aileden, çocuğun yaratıcı imgelem güçlerini körelten ekran ve dijital medya kullanımını sınırlaması, bunun yerine açık uçlu doğal oyuncaklarla oyun kurmasına alan açması beklenir. Bu, çocuğun pasif bir tüketici değil, aktif bir yaratıcı olarak iradesini güçlendirmesi için zorunludur.

4. Kurumsal Yapı, Sosyal Gerilimler ve Eleştirel Perspektifler

Waldorf okulları, yalnızca alternatif bir müfredat sunan eğitim kurumları değil, aynı zamanda Rudolf Steiner'in "Sosyal Üçleme" teorisinden türetilmiş, devletten ve piyasa koşullarından bağımsızlaşmayı hedefleyen radikal bir sosyal organizma deneyidir (Zech, 2023).

4.1. Okulun Yönetimi: Öğretmenler ve Ailelerin Ortak Yönetim Sorumluluğu

Geleneksel devlet okullarının hiyerarşik ve merkeziyetçi yapısının aksine, Waldorf okulları "Cumhuriyetçi" bir yönetim anlayışıyla kurgulanmıştır. Zech (2023), Steiner'in okul yönetimini dışarıdan atanan bir müdüre değil, bizzat çocuklarla çalışan öğretmenlere ve onlara destek olan ebeveynlere emanet ettiğini belirtir. Ancak bu ideal, modern okul yönetiminin karmaşık gerçekliğiyle buluştuğunda, öğretmen-aile-yönetici üçgeninde ciddi yapısal gerilimlere yol açmaktadır.

4.1.1. "Cumhuriyetçi" Yönetim ve Hiyerarşisizlik İdeali

Steiner, Waldorf okullarının yönetimini tanımlarken "demokratik" yerine "cumhuriyetçi" terimini tercih etmiştir. Zech'in (2023) analizine göre bu tercih, okulda kararların çoğunluk oyuyla (demokrasi) değil, yetkinlik ve sorumluluk alanlarına göre (cumhuriyet) alınması gerektiği fikrine dayanır.

Öğretmenler kurulu, okulun "ruhsal kalbi" olarak kabul edilir. Pedagojik kararların (müfredat, öğrenci kabulü, personel alımı) nihai otoritesidir. Bu kurul, hiyerarşisiz bir yapı içinde, konsensüsle karar almayı hedefler (Leber, 1991; akt. Zech, 2023). Yönetim kurulu, okulun yasal ve mali varlığını temsil eder. Genellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin karma katılımıyla oluşur. Bu kurul, okulun ekonomik sürdürülebilirliğini sağlamakla yükümlüdür. Bu ikili yapı, okul içinde sürekli bir müzakere sürecini zorunlu kılar. Leber (1991), bunu "haklar alanı" (aileler/yasa/ekonomi) ile "manevi/kültürel alan" (öğretmenler/pedagoji) arasındaki denge arayışı olarak tanımlar (akt. Zech, 2023).

4.1.2. Ailenin Yükü: "Gönüllü"lükten "Zorunlu"luğa Dönüşen Katılım

Waldorf sistemi, aileyi pasif bir hizmet alıcısı (müşteri) olarak değil, okul organizmasının aktif bir hücresi (yurttaş) olarak konumlandırır. Bu yapı, ebeveynlerden sadece sosyal etkinliklere (kermesler, festivaller) katılmalarını değil; aynı zamanda finans komitelerinde, bina bakım gruplarında, hukuk işlerinde veya halkla ilişkilerde profesyonel yetkinliklerini gönüllü olarak okula

sunmalarını bekler (Finser, 2014). Bu model, "sivil toplum" katılımının idealize edilmiş bir örneği olsa da, pratikte ciddi zorluklar barındırır:

- Finser (2014), çalışan ebeveynler üzerinde bu yoğun katılım beklentisinin bir "tükenmişlik" yarattığını belirtir. Okul, aileden neredeyse yarı zamanlı bir iş gibi mesai talep edebilir.

- Aileler, okulun idari ve mali yükünü (okul ücretleri ve bağışlar yoluyla) taşıırken, pedagojik kararlarda (örneğin bir öğretmenin performansı veya müfredat içeriği konusunda) söz haklarının Öğretmenler Kurulu tarafından sınırlandırıldığını hissettiklerinde çatışma doğar. Zech (2023), bu durumun "Parayı veriyoruz ama kararlara katılamıyoruz" algısına yol açarak ortak yönetim idealini zedelediğini vurgular.

4.2. Sosyo-Ekonomik Profil ve Aile Motivasyonları: Waldorf Okulu Tercihinin Ardındaki Nedenler

4.2.1. "Eğitimli Burjuvazi" ve Elitizm Eleştirisi

Heiner Barz'ın yürüttüğü kapsamlı ampirik araştırmalar (Barz, 2007; Liebenwein, Barz & Randoll, 2012), Waldorf ebeveynlerinin sosyo-ekonomik profilini net bir şekilde ortaya koymaktadır:

- Eğitim Düzeyi: Ebeveynlerin büyük çoğunluğu akademik geçmişe sahip (üniversite mezunu), sanata ve kültüre yüksek değer veren entelektüel kesimden gelmektedir.

- Ekonomik Durum: Birçok ülkede devlet desteğinin sınırlı olması nedeniyle okul ücretlerinin aileler tarafından karşılanması zorunluluğu, bu okulları fiilen birer "belirli bir sınıfın gettosu" haline getirme riski taşır (Ullrich, 2015; akt. Schieren, 2023).

- Heiner Ullrich (2015), bu durumu eleştirerek, Waldorf okullarının sosyo-ekonomik homojenliğinin, okulun kültürel çeşitliliğini sınırladığını ve çocukların toplumun geneliyle karşılaşma imkanını azalttığını vurgular. Okullar, kağıt üzerinde "herkese açık" olsa da, kültürel sermaye ve ekonomik sermaye bariyerleri, fiili bir seçkinlik yaratmaktadır (Zech, 2023).

4.2.2. Motivasyonlar: "Negatif Seçim"den "Pozitif Tercih"e

Ailelerin Waldorf okulunu tercih etme nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, iki temel motivasyon eksenini belirlemiştir (Barz, 2007; Schieren, 2023):

- *Negatif Seçim (Kaçış Motivasyonu)*: Ebeveynlerin birçoğu, devlet okullarındaki performans baskısı, standartlaştırılmış testler (PISA şoku vb.),

erken dijitalleşme ve okul stresinden kaçmak için Waldorf'a yönelir. Bu, "neyi istemediklerini" bilerek yapılan bir tercihtir.

- *Pozitif Tercih (Arayış Motivasyonu)*: Zamanla veya başlangıçtan itibaren, ebeveynler Waldorf pedagojisinin sunduğu değerlere yönelirler:

- *Bütünsel Gelişim*: Çocuğun sadece bilişsel değil, sanatsal ve sosyal yönlerinin de gelişmesini, yani Steiner'in ifadesiyle "Baş, Kalp ve El" (Head, Heart, and Hand) bütünlüğünü ararlar.

- *Korunaklı Alan (Pedagogical Shelter)*: Ullrich (2015), ebeveynlerin okulu modern toplumun hızına, tüketim kültürüne ve medya bombardımanına karşı bir "karşı-dünya" (counter-world) veya sığınak olarak gördüklerini belirtir.

4.3. Eleştirel Tartışmalar: Antroposofinin Akademik Kabulü ve İlişkisel Zorluklar

Waldorf pedagojisi ile ilgili en hararetli tartışmalar, pedagojinin teorik temeli olan Antroposofi ve onun okul içindeki "görünmez" varlığı etrafında dönmektedir. Bu durum, akademik kabul sorunlarının ötesinde, okul içi ilişkilerde de somut gerilimlere neden olmaktadır.

Modern ebeveynlik kültürü, sorgulayıcı, müzakereci ve katılımcı bir doğaya sahiptir. Ancak Waldorf pedagojisi, öğretmene (özellikle 8 yıl boyunca aynı sınıfta okutan sınıf öğretmenine) çocuğun gelişimi üzerinde derin bir sezgisel otorite atfeder. Finser (2014), ebeveynlerin öğretmenin uzmanlığını veya otoritesini sorguladığı durumlarda (örneğin okuma-yazmanın geç öğretilmesi, disiplin sorunları veya öğretmenin yetkinliği konusunda), ilişkinin zedelendiğini belirtir. Bu güven erozyonu, çocuğun okula olan bağlılığını doğrudan etkiler ve öğretmenin pedagojik liderliğini zayıflatır.

Öğretmenlerin kullandığı antroposofik jargon (örneğin "eterik beden doğumu", "astral beden çözülmesi", "enkarnasyon süreci"), bu terminolojiye aşina olmayan ebeveynler için anlaşılabilir veya dışlayıcı olabilir. Schieren (2023), Waldorf eğitiminin geleceği için bu ezoterik dilin, çağdaş eğitim bilimleri terminolojisine (örneğin "rezilyans", "öz-yeterlilik", "duygusal regülasyon") tercüme edilmesinin ve şeffaflaştırılmasının hayati olduğunu vurgular. İletişimdeki bu kapalılık, ebeveynlerde okulun "kapalı bir tarikat" olduğu algısını güçlendirebilir ve işbirliğini zayıflatabilir.

5. Sonuç: Modelin Gücü ve Gelecek Perspektifleri

0-18 yaş olarak tanımlanan çocukluk döneminde, çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleyecek, meraklarını arttıracak, bireysel kapasitelerini en üst seviyeye aktaracak yetişkinlere, öğrenme ortamlarına ve eğitim programlarına ihtiyaçları vardır (Tepetaş-Cengiz ve Erol, 2023). Waldorf pedagojisinin aile ile

kurduğu ilişki modeli, antroposofik insan görüşünden ve gelişimsel ihtiyaçlardan türetilen özgün bir yapı sunar (Schieren, 2023). Bu yapının güçlü yönleri, literatürden elde edilen bulgular ışığında üç ana eksenle toplanabilir:

- Çocuğun sağlıklı gelişimi için ev ve okul arasındaki tutarlılığın hayati önemi, Waldorf pedagojisinin merkezinde yer alır (Nicol, 2010). Erken çocukluk döneminde çocuk, çevresini filtresiz bir şekilde emen bir "duyu organı" gibi hareket ettiğinden, ailenin evde sağladığı ritim, düzen ve duysal koruma, okulun pedagojik etkisini güçlendiren temel faktördür (WECAN, 2017). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak bir pedagojik dilde buluşması, çocuk etrafında koruyucu bir "manto" oluşturur; bu yapı, çocuğu modern yaşamın erken entelektüelleşme baskısından ve duysal aşırı yüklemesinden koruyarak, fiziksel ve ruhsal güçlerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine olanak tanır (Steiner, 1995).

- Finser (2014) tarafından teorize edilen "İkinci Sınıf" (The Second Classroom) kavramı, Waldorf modelinin en güçlü sosyal inovasyonlarından biridir. Bu modelde öğretmen-aile ilişkisi, çocuğun eğitiminin "görünmez müfredatı" olarak işlev görür. Öğretmen ve ebeveyn arasındaki karşılıklı güven, saygı ve açık iletişim, çocuğun öğrenme alanına güvenle girmesini sağlayan temel zemindir (Finser, 2014). Öğretmenin pedagojik otoritesi ile ailenin birincil bağının çatışmadığı, aksine birbirini tamamladığı bu ilişki ağı, çocuğun sosyal ve duysal gelişimi için ideal bir ekosistem sunar.

- Waldorf okullarının ortak yönetim yapısı, aileyi pasif bir hizmet alıcısı konumundan çıkarıp, okul organizmasının aktif bir hücresi haline getirir (Schieren, 2023). Öğretmen-aile-yönetici üçgeninde, her aktörün (pedagojik, hukuki ve ekonomik alanlarda) sorumluluk üstlenmesi, okulu yaşayan bir topluluğa dönüştürür. Bu yapı, ebeveynlere sadece kendi çocuklarının değil, tüm okul topluluğunun refahı için sorumluluk alma bilincini aşılar (Finser, 2014). Bu model, devlet güdümünden bağımsız, sivil inisiyatifte dayalı bir eğitim kültürünün sürdürülebilirliğini kanıtlamaktadır (Schieren, 2023).

- Modern eğitim sıklıkla bilişsel başarılarla odaklanırken, Waldorf modeli ailenin de katılımıyla çocuğun irade (yapma) ve duyu (hissetme) dünyasını da eğitmeyi hedefler (Schieren, 2023). Bu yaklaşım, "dayanıklılık" (resilience) ve "duysal zeka" gibi çağdaş kavramların, erken yaşta aile desteğiyle nasıl inşa edilebileceğine dair güçlü bir örnektir.

- Yavaşlatılmış Çocukluk (Slow Childhood), yani ailelerin evde medya kullanımını sınırlaması ve doğal oyun süreçlerini desteklemesi yönündeki Waldorf prensibi, dijital çağın hızına karşı çocuğun gelişimsel ritmini koruyan bir "karşı kültür" hareketi olarak değerlidir (Nicol, 2010).

KAYNAKLAR

- Barz, H. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barz, H., & Randoll, D. (Eds.). (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education* (SpringerBriefs in Education). Springer.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Lifelong Books.
- Erol, D. (2024). Erken çocukluk eğitiminde doğa ile iç içe eğitim. In S. Zengin & A. Çelik (Eds.), *Bilimsel perspektiflerle spor ve eğitim* (ss. 23–32). Gazi Kitabevi.
- Erol, D., & Tepetaş Cengiz, G. Ş. (2023). Aile eğitimi programının okulöncesi dönemde çocuğu olan aile ve çocuk kavramlarına ilişkin farkındalıklarına etkisi. In Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II* (ss. 53–68). Özgür Yayın-Dağıtım. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93.c429>.
- Erol, D., Cengiz, Ş., Demir, R., Işık, A. E. (2023). Dünya Klasığı Masallarındaki Çocuk İstismarı ve İhmali Durumunun İncelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 36(1), 286-309. <https://doi.org/10.19171/uefad.1203296>.
- Finser, T. M. (2014). *A second classroom: Parent-teacher relationships in a Waldorf school* (F. First Edition Used). SteinerBooks.
- Glöckler, M. (2002). *Elternsprechstunde: Ein Ratgeber für die Gesundheit und Erziehung des Kindes*. Urachhaus.
- Leber, S. (1991). *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Verlag Freies Geistesleben.
- Liebenwein, S., Barz, H., & Randoll, D. (Eds.). (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Springer VS.
- Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice* (Bringing ... to your Early Years Practice). Routledge.
- Schieren, J. (Ed.). (2023). *Handbook of research on Waldorf education*. Routledge.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Introductory talks on Waldorf education*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2020). *The first teachers' course: Anthropological foundations – Methods of teaching – Practical discussions*. Ratayakom.

- Şara Hürsoy, P., & Karadedeli, İ. (2022). The investigation of fourth grade elementary school students' critically reading and problem-solving skills in terms of several variables: Sample of Uşak. *Educational Academic Research*, 47, 26-40.
- Tepetaş Cengiz, G. Ş., & Erol, D. (2023). Çocuk gelişimi ve eğitiminde yeni yaklaşımlar. In S. Kızılkaya (Ed.), *Sağlık disiplinlerinde yenilikçi yaklaşımlar* (ss. 219–240). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Beltz.
- Waldorf Early Childhood Association of North America (WECAN). (2017). *Waldorf early childhood education: An introductory reader*. Waldorf Early Childhood Association of North America.
- Nicol, J., & Taplin, J. (2018). *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice* (2nd ed.). Routledge.
- Zech, M. M. (2023). School autonomy and collaborative governance as constitutive elements of Waldorf schools. In J. Schieren (Ed.), *Handbook of research on Waldorf education* (pp. 513-531). Routledge.

11. Bölüm

Bilgi Teknolojilerinin Spor Tesisleri Yönetiminde Kullanımı

Kübra ÖZDEMİR¹

Talha MURATHAN²

Murat ATAY²

Mehmet Haluk SİVRİKAYA¹

ÖZET

Giriş ve Amaç: Spor tesisleri, bireylerin fiziksel aktivite, farklı branşlarda spor yapma ve boş zamanlarını kaliteli ve verimli bir şekilde değerlendirmesi için inşa edilen tesislerdir. Bu tesisler sporu teşvik etmekte ve yaygınlaştırılmasında önemli bir etkidir. Ancak spor tesislerini inşa etmek sadece bu misyonları yürütmekte yeterli değildir. İnşa edilen tesislerin bakımı, onarımı, temizliği ve diğer iş fonksiyonları da bu tesislerinin kalitesini ve verimini etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, spor tesisleri yönetiminde bilgi teknolojilerinin kullanımı ve uygulanabilirliği hakkında bilgi vermektir.

Gerekçe ve Yöntem: Spor tesislerini etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmek için tesis yönetimi kavramını iyi bir şekilde bilmek gerekmektedir. Tesis yönetimi, amacına göre inşa edilen tesisleri idare etmek ve ortaya çıkan yönetim problemlerini ortadan kaldırmak için ortaya çıkan bir yönetim anlayışıdır. Bu yönetim anlayışını iyi bir şekilde idare edebilmek, tesislerin verimini arttırmak gerekmektedir. Bu çalışma, derleme niteliğinde hazırlanmıştır. Çalışmada, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan kitaplar, hakemli dergilerde yayımlanan makaleler, raporlar ve resmi kurum verileri incelenmiştir.

Bulgular: Alanyazında bilgi teknolojilerinin tesis rezervasyon sistemlerinde zaman kaybını azalttığını, yöneticilerin büyük çoğunluğu enerji tüketim takibinde dijital yazılımların ciddi kolaylık sağladığını ve spor tesislerinde kullanılan mobil uygulamaların en çok “üyelik takibi” ve “etkinlik duyuruları” için tercih edildiği saptanmıştır.

¹ Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum

² İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak spor tesisleri yönetiminde kullanılan bilgi teknoloji sistemleri, tesisin maliyet giderlerini azaltmaya yardımcı olmakta, performansı iyileştirmekte, enerji tüketimini kontrol ederek enerji verimliliğini arttırmakta, tesisin bakım ve onarım sürecini iyi bir şekilde yönetebilme gibi birçok fonksiyonda spor tesisi yöneticilerini ve çalışan personellere yardımcı olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Spor Tesisleri, Yönetim, Bilgi Teknolojileri

GİRİŞ

Spor, modern çağımızda bireylerin fizyolojik ve psikolojik sağlıklarının gelişimine, toplumsal yapı içinde yaşayan bireyler arasında güçlü sosyal bağlar kurmasına ve yaşam refahını arttırmada çok önemli bir faktör olmuştur. Spor kavramı ilk olarak bireylerin yaşam mücadelesinde vermiş olduğu ilkel hareket ile ortaya çıkmıştır. Zamanla askeri amaçlar ve dönemim yetkilileri ve soyluları eğlendirmek amacıyla yaşamın merkezinde yer almaya başlamıştır. Bu spor organizasyonlarını daha etkili ve verimli bir şekilde idare edebilmek için uygulanan amaç doğrultusunda tesislere ihtiyaç duyulmuştur. Bu tesis ihtiyaçlarını gidermek için eski dönemlere kadar uzanan spor tesisleri inşa edilmiştir (Farmer ve ark., 1996; Arthur, 2004). Modern çağımızda spor artık rekabete dayalı bir olgu haline gelmiş ve kendine has güç bir ekonomisi olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ve evrenselleşmesiyle birlikte, spor ortamında olan kazanma arzusu ve rekabet şartları yeniden şekillenmiştir. Yeni pazar arayışı ve mevcut pazardan gelen ekonomik getirilerin artırılması ve pazarda güçlü bir konumda kalabilmek için günümüzde gelişen teknolojik yeniliklere ayak uydurmak zorunlu bir hale gelmiştir. Bu güçlü rekabet ortamında kurum ve örgütlerin mevcut varlığının korumak ve sürdürmek için bireylerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hizmet ve ürünler üretmeli ve en iyi şekilde sunması gerekmektedir (Küçükbaş Duman, 2020; Gündoğdu ve Devocioğlu, 2008). Fakat spor tesislerin yönetiminde ve spor pazarlamasında bu faktörler yeterli olmamaktadır. Çünkü modern çağımızda bilgi çokluğu mevcuttur. Başarı olmak isteyen kurumlar ve örgütler ihtiyaçları doğrultusunda bilgiyi kullana bilmelidir. Kurum ve örgütlerin işleyiş ve yönetim yapısında alınan kararda kullanılan bilgiler doğrudan bu yapıların başarısını etkilemektedir. Modern çağımızda ortaya çıkan gelişmeler ve hızlı değişimlerden dolayı bu kadar bilgi ortamında doğru ve etkili bilgiyi elde etmek çok önemli bir hale gelmiştir. Tam bu nokta kurum ve örgütlerin daha iyi bir performansa sergileye bilmesi için bilgi teknolojilerinden faydalanması kaçınılmaz olmuştur. Bilgi teknolojileri, kurum ve örgütlerin ihtiyacı olan bilgiyi toplayan, gerekli olan veriyi işleyen ve depolayan sisteme verilen ad olarak ifade edilebilir. Bu sistemin amacı, teknolojik cihazlar, yazılım sistemleri ve gelişen yeni ağ sistemlerin yardımıyla verileri en etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmektir (Url 1, 2019). Bu bağlamda inşa edilen spor tesislerinin en etkili verimli bir şekilde yönetebilmek, tesislerin performansını arttırmak, zaman ve maliyetten tasarruf edebilmek için bilgi teknolojileri uygulamalarından faydalanmak gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, spor tesisleri yönetiminde bilgi teknolojilerinin kullanımı ve uygulanabilirliği hakkında bilgi vermektir.

Tesis Yönetimi

Tesis yönetimi, farklı amaçlara göre inşa edilen tesislere son zamanlarda katılım sayısı iyice artmaya başlamıştır. İnşa edilen bu tesislerin daha verimli ve etkili bir hizmet sunması için ortaya çıkan bu yönetim anlayışı kurum ve örgütler tarafından benimsemeye başlanmıştır (Yurdakul, 2019). Son zamanlarda revaçta olan bu yönetimin anlayışının ilk ortaya çıkışı 20 yüzyıla dayanmaktadır. Ortaya çıkan birçok yenilik ve teknolojik gelişmelerin ardında birçok etken önemli rol oynamaktadır. Bu etkenleri incelediğimizde karşımıza özellikle tesislerin ve bu tesislere katılım gösteren bireylerin istek ve arzularının baskın olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2020). Bu çerçevede tesis yönetimi 4 temel faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler şunlardır; finansal yönetim, alan yönetimi, operasyon yönetimi ve davranış yönetimidir. Bu yönetimin ana amacı, tesislerin bakım ve onarımını en iyi ve etkili bir şekilde idare etmek ve katılımcıların istek ve arzuları doğrultusunda kaliteli ürün ve hizmetler vermektir (Deniz, 2019). İnşa edilen bu tesislerde kaliteli hizmet vermenin yanında mevcut pazarda konumunu sağlamlaştırmak ve diğer kurum ve örgütler ile rekabet etmekte önemli bir etkidir (Karakuş, 2015).

Spor Tesisleri

Toplumsal yaşam içinde yer alan insanlar, kaliteli bir yaşam sürmek ve günlük yaşam içinde kendilerine verilen görev ve sorumlulukları verimli bir şekilde yerine getirebilmek için mal ve hizmetlere ihtiyaç duymaktadır. İnsanların bu istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tesislere ihtiyaç duyulmaktadır (Başaran, 1984). Bireylerin bu istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için inşa edilen tesislerden biri de spor tesisleridir. Spor tesisleri, spor organizasyonlarının yapıldığı ve spor ekosisteminde yer alan bireylere sporu teşvik etmek ve sporu yaygınlaştırmak için hizmet veren açık veya kapalı alanlardır (Salman, 1992). Bu alanlara günümüzde daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü modern çağımızda teknolojinin gelişimiyle birlikte günlük yaşam hızlı bir şekilde yaşanmakta ve bireylere fizyolojik ve psikolojik yorgunluğa neden olmaktadır. Bireylerin yaşamış olduğu bu olumsuz etkileri en alt seviyeye indirgemek için spor çok önemli bir yere sahiptir. Tam bu noktada bireylerin ihtiyacı olan spor ihtiyacını karşılamak ve spor faaliyetlerini desteklemek ve sürdürmek için spor tesislerine önemli görevler düşmektedir (Korucu, 2010). Spor tesislerinde üretilen bu ürün ve hizmetleri en etkili şekilde yerine getirebilmek için amaca uygun tesislere sahip olmak gerekmektedir. Dünya genelinde spor yapan ve sportif müsabakalarda başarılı olan ülkelerde spor tesisleri ve alt yapı olanakları en iyi seviyededir. İnşa edilen spor

tesislerinin ana amacı ekonomik gelir olsa da bu tesisler bireylerin ihtiyaç ve arzularını da karşılamaktadır (Ramazanoğlu ve Öcalan, 2005).

Kamu ve Özel Spor Tesisleri

İnşa edilen spor tesislerini iki sınıfta inceleyebiliriz. Bunlar kamu ve özel spor tesisleridir (Karaca, 2002). Özel spor tesisleri, bireylerin spor yapması için kurulan ve verilen hizmet karşılığında ücret alınan spor işletmeleri veya tesisleridir. Bu tesislerde ana amaç kar elde etmektir (Karaca, 2002). Kamu spor tesisleri ise, spor organizasyonlarını hazırlamak, sporu en alt tabakaya indirgemek ve sağlık nesiller yetiştirmek için spor teşvik etmek, bu doğrultuda uygulamalar yapmak ve toplum yararına hizmet eden kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda yapılan hizmetler devletimiz tarafında desteklenmektedir (Karaca, 2002).

Spor Tesislerinin Çeşitleri

Spor tesisleri yapılış amaçlarına göre üç sınıfta inceleyebiliriz. Bunlar, Tek amaçlı spor tesisleri, çok amaçlı spor tesisleri ve geleneksel olmayan spor tesisleridir. Tek amaçlı spor tesisleri, belli başlı spor branşlarında uygulanmak için inşa edilen ve faaliyet gösteren spor tesisleri olarak ifade edilebilir. Bu spor branşlarına örnek vermek istersek bunlar, golf, bowling ve motor sporlarını örnek gösterebiliriz. İnşa edilen bu tesisler uygulanacağı spor branşına uygun alan ve malzemeleri içinde barındırır. Bundan dolayı tek amaçlı spor tesisleri branşa özgü ihtiyaçları karşılamak için inşa edilmiş tesislerdir (Nacar, 2011). Çok amaçlı spor tesisleri, birden fazla spor branşının ve organizasyonun yapıldığı özel yapılardır. Bu yapılar günümüzde büyük spor arenaları olarak isimlendirilmektedir. Bu büyük komplekslerde spor organizasyonlarının yanı sıra konserler, gösteriler ve çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilmektedir. Birden fazla etkililiği ve organizasyonu içinde barındırdığında dolayı bu tesislere çok amaçlı tesisler denmektedir. Geleneksel olmayan spor tesisleri, spor denilince akla her zaman büyük kitleler tarafında ilgi le takip edilen futbol ve basketbol gibi spor branşları akla gelmektedir. Ancak son zamanlarda doğa ve macera sporlarına ilgi atmaya başlamıştır Günümüzde Kapalı kaya tırmanışı merkezleri, paten sahaları ve snowboard parkları gibi yapılar bu spor tesislerine örnek olarak gösterilebilir (Nacar, 2011).

Spor Tesislerinin Yönetimi

Spor tesislerinin yönetimi, inşa edilen spor tesislerini en iyi şekilde yönetmek ve işletmek için elde bulunan kaynakları en etkili ve verimli bir şekilde kullanılan süreç olarak ifade edilebilir. Bu süreci en etkili ve verimli bir

şekilde yürütebilmek için, stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi, mali yönetim, görünürlük ve tanıtım faaliyetleri gibi unsurları iyi bilmek gerekmektedir (Fried ve Kastel, 2020).

Bilgi ve Teknoloji

Bilgi kavramını etimolojik olarak incelediğimizde kelimenin kökeni Latince informatio” kelimesinin kökünden türemiştir. Bu kavram haber alma, gelen bilgiyi şekillendirme veya bilgi elde etme fiili olarak ifade edilir (Kavakcı, 2022). Başka bir tanımda ise bilgi, insanların birebiriyle olan ilişkisi sırasında bireyler arasında paylaşılan ve aktarılan bilgilerin yeniden şekillenmesiyle ortaya çıkan tecrübeler olarak tanımlanabilir (Aktan ve Vural, 2005). Bir başka tanımda ise bilgi, insanların sosyal çevresinde gelen malumatların yeniden şekillenmesi ve yorumlanması olarak da tanımlanabilir (Barutçugil,2002).

Teknoloji kavramı, teknik bilgi ve beceri anlamına gelen "techne" kelimesinin kökeninden türetilmiştir. Bu kavram mevcut olan problemleri ve belirlemiş amaçlara ulaşmak için uygulanan yöntem ve pratikler olarak ifade edilebilir. Teknoloji insan yaşamını kolaylaştırmakta ve refah seviyesini arttırmaktadır. Başka bir tanımda ise insanların iş ve süreçlerini kolaylaştırmak için makine sistemlerinin insan yaşamına entegre edilmesi olarak (Kavakcı, 2022; Şimşek ve Akın 2003).

Bilgi Teknolojileri

Bilgi teknolojileri kavramı; sosyal yaşamının devamlılığını sürdürmek, kurumsal adaptasyon, karşılaşılan problemleri çözmek ve yeni stratejiler geliştirmek için geliştirilen uygulamalardır (Malhotra, 1998). Başka bir tanımda bilgi teknolojileri mevcut sermayeyi korumak ve yönetmek olarak da tanımlanabilir (Martenson, 2000). Başka bir tanımda ise, kurumların önceden belirlemiş oldukları hedef ve amaçları gerçekleştire bilmek için mevcut ola bilgi ve becerileri analiz etmek ve analizler doğrultusunda iş ve süreçleri kontrol etmektir (Civi, 2000). Bu teknolojilerin amacı, kurumların ve örgütlerin iş ve süreçlerini iyileştirmek ve iş birliğine dayalı olarak bilgi, beceri ve teknolojiyen faydalanma süreci olarak ifade edilir Bu teknolojinin kullanılmış olduğu kurum ve örgütlere birçok fayda ve kolaylık sağlamaktadır. Sağladığı bazı faydalar şunlardır; bireyler ve kurumlar arasında iletişimi kolaylaştırır ve güçlendirir, tüm süreçleri kolay bir şekilde yönetebilme fırsatı sunar, daha kaliteli ve verimli şekilde ürün ve hizmetleri pazarlar, kar oranını arttırır, maliyetten tasarruf sağlar ve sürdürülebilirliği destekler (Viegas 2024; Danziger ve Andersen, 2002).

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, mevcut olan yazılı ve basılı materyalleri sistemli ve titiz bir şekilde inceleyen, değerlendiren, yorumlayan ve bilimsel temellere dayandıran araştırma yöntemidir. Araştırma ilk olarak spor tesisleri yönetimi ve bilgi teknolojileri uygulamaları ile ilgili akademik makaleler, tezler, dergiler ve kitap dokümanlarına ulaşıldı. Belirlenen dokümanlar incelenip analiz edilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bilgisayar Destekli Bakım Yönetim Sistemleri

Tesislerde insanlara hizmet vermek için üretilen malzemelerin verimli bir şekilde işlev görmesi çok önemli bir faktördür. Bu ekipmanların bakım, onarım ve diğer süreçlerin maliyetleri yüksek ve karmaşık bir sisteme sahiptir. Yeni ağ sistemleri, yapay zekâ ve derin öğrenme sistemlerinin gelişimiyle birlikte tesislerin bakım ve onarım süreçlerini kaliteli ve etkin bir şekilde yerine getirmek için CMMS sistemlerine olan ihtiyaç daha da artmaya başlamıştır (Telliel, 2022). Bu yazılım sistemleri amacına uygun şekilde inşa edilmiş tesislerin yönetimini kolaylaştırmakta, görev ve sorumlulukları yönetmekte, tesisin bakım ve onarım sürecini yakından takip edip raporlamalar yapmakta, tesislerin ihtiyacı olan ekipman ve ürünleri maliyeti düşük bir şekilde almaya yardımcı olmakta, tesislerin performansının izlemeye ve iyileştirmeye yardımcı olmakta ve bir tesis için gerekli olan tüm destek süreçlerin yakından takip etmektedir (Akdeniz, 2023). Spor tesislerinin de bulunan yüzme havuzları, antrenman salonları ve fitness merkezleri gibi birçok tesisin bakım ve onarım süreci geleneksel yöntem ile gerçekleştiğinde birçok zorluk ve problem ile karşılaşmaktadır. Bu süreç tesislerin vermiş olduğu hizmetin kalitesi düşürmekte ve kuruma ekonomik olarak zarar vermektedir. BDBYS sistemleri spor tesislerin yaşamış olduğu bu sorun ve problemleri gidermek için spor tesisleri yöneticilerine ve çalışan personellere kolaylıklar sağlamaktadır. Bu sistemimin sağlamış olduğu faydaları şu şekilde sıralayabiliriz. Spor tesislerinde kullanılan ekipmanların bakım ve onarım süreçlerini düzenli olarak takip eder, ekipmanlarda yaşanabilecek olası arızaları önceden tespit etme imkânı sunar, spor tesislerinin alım ve satım süreçlerini yakından takip eder, kurumun stratejik planlama sürecini destekler ve spor tesisleri ile ilgili bilimsel ve analitik raporlar sunarak yönetim sürecini iyileştirir.

Bina Enerji Yönetim Sistemi

Üretilen enerjilerin kaliteli ve verimli bir şekilde kullanılması günümüzde önemli bir yere sahip olmuştur (Çetinbaş ve ark., 2017). Günümüzde fosil yakıtların kullanımı, sera gazı ve doğaya zarar veren diğer gazlar çevremizi ve doğamızı kirletmektedir. Çevreye ve doğaya verilen bu zararların etkilerini en aza indirmek için geliştirilen bina enerji sistemlerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. BEMS, binaların enerji durumlarını kontrol etmekte, israf edilen enerjiyi tespit etmekte, enerji verimliliğini arttırmakta, enerji tüketimine bağlı olarak gelen yüksek maliyetleri azaltmakta ve enerji sistemleri ile ilgili tüm süreçleri analiz etmekte ve rapor sunmaktadır (Pekaçar, 2011; Url 1 2025; Erciyas, 2024; Yurdakul, 2019). Dünyada ve ülkemizde son zamanlarda doğayı ve çevreyi korumak için sürdürülebilir enerjisi sistemleri birçok kurum ve örgütte kullanılmaya başlanması önerilmektedir. İnsanların en çok tercih ettiği spor tesislerinde bu sistemlerin kullanılması kaçınılmaz olmuştur. BEYS sistemleri spor tesislerinin enerji yönetim sürecini etkin ve verimli bir şekilde yönetmesine yardımcı olmaktadır. Bu sistemin spor tesislerinde enerji yönetim sürecine sağlamış olduğu katkılar şunlardır. Spor tesislerinde kullanılan enerji miktarını tespit etmeye yardımcı olur, tesislerde gereksiz ve aşırı kullanılan enerji noktalarını belirler, tesislerin kullanılmadığı günlerde enerji miktarını en alt seviyeye çekerek mali giderlerin azalmasına katkı sağlar ve spor tesislerinin çevreye ve doğaya verebileceği kirliliği azaltmaya yardımcı olur.

Bilgisayar Destekli Tesis Yönetim Sistemleri

CAFM yazılım sistemleri, tesislerin bütün süreçlerini en etkin ve verimli bir şekilde idare etmekte ve yönetmeye yardımcı olan sistemlerdir. Bu yazılım sistemi tesislerin bakım, onarım, ziyaretçi yönetimi, enerji yönetimi ve diğer birçok süreci yönetme imkânı sunmaktadır. Bu sistemin tesislere olan faydaları şunlardır. Tesisler için belirlenen hedefleri yerine getirmeye yardımcı olur, enerji verimliliği artırır, otomatik olarak aydınlatma ve havalandırma sistemlerini devreye sokar, acil durumları önceden tespit ederek gerekli önlemleri alır ve tesislerin yönetiminde alınan kararlarda etkin rol oynar (Al-Shalabi ve Turkan, 2015; Akdeniz, 2023; Url 2, 2025). Bu bağlamda bireylerin yoğun olarak kullandığı spor tesislerinde bireylerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak ve kaliteli hizmet vermek için CAFM yazılım sistemleri yöneticilere ve çalışan personellere birçok katkılar sağlamaktadır. Sağlamış olduğu katkıları şu şekilde sıralayabiliriz. Spor tesislerini etkin ve verimli bir şekilde yönetebilmesine olanak tanır, tesisin performansını iyileştirir, tesis için alınan kararlarda etkin rol oynar, antrenman salonlarının bakım ve onarım sürecini

takip eder, tesislerde kullanılan enerji sistemini kaliteli bir şekilde yönetebilme imkânı sunar, acil durumlar da ortaya çıkabilecek sorun ve problemleri gidermeye yardımcı olur.

Kurumsal Kaynak Planlama

Kurumsal Kaynak Planlaması (ERP); tesislerin önceden belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda katılımcıların istek ve arzularını karşılamak için geliştirilen yazılım sistemleridir. Bu sistem kurum ve örgütlerin tüm iş ve görev süreçlerini kapsamaktadır (Acar, 2001; Jacobs ve Whybark, 2000). Bu sistemin kurum ve örgütlere sağladığı faydalar şu şekildedir. Gelir ve gider çıktılarını raporlar, maliyetleri giderlerini azaltır, performansı iyileştirir, katılımcıların ihtiyacı doğrultusunda hizmet verir, tesislerin bakım ve onarımı ile ilgili bilgiler sunmakta, satın alma süreçlerini iyileştirmekte ve insan kaynakları hakkında geniş bilgiler sunmaktadır (Keçek ve Yıldırım, 2002). Bu bilgiler doğrultusunda spor tesislerinin işletme ve yönetme sürecini daha etkin ve verimli bir şekilde yönetebilmek için EPR sistemlerinden faydalanmak gerekmektedir. Kamu ve özel spor tesislerinde bu sistemin kullanılmasını sağlamış olduğu katkılardan bahsetmek istersek şu faydaları sıralayabiliriz. Spor tesislerinde hizmet veren antrenör ve diğer personellerin performans verilerini analiz etmeye yardımcı olur, tesisin gelir ve gider durumlarını analiz eder, insan kaynaklarının daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilebilmesine olanak tanır, düzenlenecek olan spor organizasyonlarının planlama sürecine katkı sağlar ve spor tesislerinin tüm işletme sürecini rapor ederek işletmede aksayan yönlerin güçlenmesi için etkin kararlar almaya imkan tanır.

Direk Dijital Kontrol Sistemleri

Direk dijital kontrol sistemleri manuel olarak gerçekleştirilen birçok iş ve görevi dijital olarak yerine getirme imkânı sunan yazılım sistemleridir (Telli, 2022). Bu yazılım sisteminin tesislere sağlamış olduğu faydalar şunlardır. Tesislerde kullanılmayan alanları tespit ederek enerji modunu düşürür, tesislerin elektronik ve mekaniksel yapılarında meydana gelen arızaları tespit eder, tesis hakkında veriler toplar ve analiz ederek önemli çözümler sunar ve herhangi bir fiziki müdahale gerekmesizin sistemlerde gelen hataları kod yoluyla giderir (Yılmaz, 2020). Modern çağımızda teknolojik yenilikler ve geliştirilen yazılım sistemleri birçok alanda kullanılmakta ve sayısız faydalar sağlamaktadır. Bu teknolojik yenilikler ve yazılım sistemlerini spor tesislerini yönetiminde de kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Direk dijital kontrol sistemlerinin spor tesisleri yönetiminde sağlamış olduğu faydaları şu şekilde sıralayabiliriz. Tesislerde spor yapan katılımcılar için uygun hava koşullarını düzenler,

sporcuların güvenlik ihtiyacını karşılar, su, elektrik ve diğer enerji sistemlerini kontrol ederek enerji israfının önüne geçer ve sporcuların daha sağlıklı bir ortamda spor yapması için gereken tüm süreçleri yakından takip ederek rapor sunar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Spor tesisleri bireylerin boş zamanlarını değerlendirmek ve kaliteli zaman geçirmesi için inşa edilen yapılardır. Bu işletmeler iş süreçlerini kontrol edebilmek ve kaliteli bir hizmet vermek için gelişen teknolojik yeniliklerden faydalanmaktadır. İlk dönemlerde bu tesislerin yapım, bakım ve onarım süreçleri geleneksel yöntemler ve insanlar tarafından yapılmaktaydı. Fakat günümüzde birçok spor işletmecisi tesislerin yönetim sürecini etkili ve verimli bir şekilde idare edebilmek, maliyetten tasarruf etmek, enerji verimliliğini arttırmak, performansı iyileştirmek ve diğer iş ve süreçleri kaliteli bir şekilde yönetebilmek için bilgi teknolojilerini kullanmaya başlamıştır. Bu teknolojik sistemler tesis yöneticilerine ve çalışan personellere birçok kolaylık sağlamakta ve sunulan hizmetin kalitesini arttırmaktadır.

Alanyazında ele alınan bilgi teknolojilerinin spor tesisleri yönetimindeki kullanımı, modern tesis işletmeciliğinin artık dijital temeller üzerine inşa edildiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Teknolojik uygulamalar; rezervasyon, üye takibi, erişim kontrolü, bakım-onarım planlaması, enerji yönetimi ve güvenlik gibi temel operasyonel süreçleri daha hızlı, hatasız ve sürdürülebilir hale getirmektedir. Ayrıca veri analitiği, yapay zekâ destekli karar verme sistemleri ve mobil uygulamalar sayesinde tesis yöneticilerinin hem stratejik planlama hem de günlük operasyonlar konusunda daha nesnel ve veriye dayalı kararlar alması mümkün olmaktadır. Bu durum yalnızca tesislerin ekonomik verimliliğini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda kullanıcı memnuniyetini yükselterek spor tesislerini daha erişilebilir, güvenli ve fonksiyonel mekânlara dönüştürmektedir. Sonuç olarak, bilgi teknolojilerinin sistematik ve bütünsel biçimde kullanılması, spor tesislerinin yönetim kalitesini yükselten, rekabet gücünü artıran ve çağdaş spor hizmetlerinin gerektirdiği dijital dönüşümü destekleyen kritik bir unsur haline gelmiştir. Bu nedenle gelecekte, spor tesisleri yönetiminin dijitalleşme ile daha fazla entegre olduğu ve teknolojinin yönetsel süreçlerin ayrılmaz bir parçasına dönüştüğü bir yapı öngörülmektedir.

Spor tesislerinde bilgi teknolojilerinin daha etkin ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için çeşitli stratejik adımların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Öncelikle, tesis yöneticilerinin dijital okuryazarlığını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, teknolojik altyapının

bilinçli ve verimli kullanımını destekleyecektir. Tesislerin rezervasyon, üye takibi, bakım planlaması ve güvenlik işlemlerinde bütünleşik yönetim yazılımlarının tercih edilmesi, operasyonel hataları azaltarak zaman ve maliyet tasarrufu sağlayacaktır. Sensör tabanlı enerji yönetim sistemlerinin yaygınlaştırılması hem çevresel sürdürülebilirliği hem de işletme verimliliğini güçlendirecektir. Ayrıca yapay zekâ ve veri analitiği uygulamalarının kullanıcı davranışlarını analiz ederek hizmet kalitesini artıracak şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Spor tesislerinin siber güvenlik standartlarını yükseltmesi, kullanıcı verilerinin gizliliği ve sistemlerin güvenliği açısından kritik önem taşımaktadır. Bununla birlikte, tesislerde kullanılan teknolojilerin engelli bireyler ve yaşlı kullanıcılar için erişilebilir olacak şekilde tasarlanması, kapsayıcı bir hizmet anlayışının benimsenmesine katkı sağlayacaktır. Son olarak, üniversiteler, spor işletmeleri ve teknoloji geliştiricileri arasında iş birliği modellerinin oluşturulması, yenilikçi çözümlerin sektör geneline yayılmasını hızlandıracaktır.

KAYNAKLAR

- Acar, N. (2001). *Üretim planlaması yöntem ve uygulamaları* (8. baskı). Mpm Yayınları.
- Akdeniz, E. (2023). *Otel işletmelerinde varlık ve mahal yönetimi için BIM-destekli tesis yönetimi uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aktan, C. C. & Vural, İ. (2005). *Bilgi çağında bilgi yönetimi*. Çizgi Kitabevi.
- Al-Shalabi, F. & Turkan, Y. (2015). *A novel framework for BIM enabled facility energy management – A concept paper* [Konferans bildirisi]. 5th International/11th Construction Specialty Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Arthur, D. (2004). Sport event and facility management. J. Beech & S. Chadwick (Ed.), *The business of sports management* içinde (s. 332). Prentice Hall.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. Kariyer Yayıncılık: İstanbul.
- Başaran, E. (1984). *Yönetime giriş*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Çetinbaş, İ., Tamyürek, B. & Demirtaş, M. (2017). *Yenilenebilir enerji kaynaklı akıllı bir ev için enerji yönetimi uygulaması*. 9. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu ve Sergisi, Antalya, Türkiye.
- Danziger, J. & Andersen, K. (2002). The impacts of information technology on public administration: An analysis of empirical research from the "Golden Age" of transformation. *International Journal of Public Administration*, 25(5), 591-627.
- Deniz, E. (2019). *Türkiye’de tesis yönetimi: Perakende zinciri tesis yönetimi şirketi örneği için strateji analizi geliştirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erciyas, E. (2024). *Building information modelling (BIM) implementation for efficient facilities management (FM)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Farmer, P. J., Mulrooney, A. L. & Ammon, R. Jr. (1996). *Sport facility planning and management*. Fitness Information Technology.
- Fried, G. & Kastel, M. (2020). *Managing sport facilities* (3. baskı). Human Kinetics.
- Gündoğdu, C., & Devecioğlu, S. (2008). Spor hizmetlerinin genel ekonomi çerçevesinde görünümü. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 117-124.

- Jacobs, R. F. & Whybark, D. C. (2000). *Why ERP?: A primer on SAP implementation*. McGraw-Hill.
- Karaca, S. (2002). *Spor tesislerinin kullanımı açısından sporcuların istek ve beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karakuş, M. (2015). *Hastanelerde tesis yönetimi ve güvenliği konusunda yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kavakcı, I. (2022). *Bilgi teknolojileri kullanımının tedarik zinciri çevikliğine etkisi: Malatya ili OSB örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Keçek, G. & Yıldırım, E. (2010). Kurumsal kaynak planlaması (ERP) sisteminin analitik hiyerarşi süreci (AHP) ile seçimi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 193-211.
- Korucu Aytan, G. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyalleşmelerinde sporun etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kula, B. (2019). *Building information modelling in facilities management* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Küçükbaş-Duman, F. (2020). *Spor kulüplerinde kalite yönetim sistemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Nacar, E. (2011). *Türk spor eğitiminde spor tesislerinin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Pekaçar, M. (2011). *ISO 50001 enerji yönetim sistemi*. II. Elektrik Tesisat Ulusal Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Ramazanoğlu, F. & Öcalan, M. (2005). Spor işletmelerinde işletmecilik ve personel yönetimi anlayışı. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 36-40.
- Salman, M. (1992). Ülkemizde gençlik ve spor genel müdürlüğüne ait olan spor salonlarının kapasite ve dağılım yönünden değerlendirilme ve mevcut durumun tespiti. *Spor Bilimleri II. Ulusal Sempozyumu Bildirileri* (s. 1-75). Ankara.
- Şimşek, Ş. & Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Çizgi Kitabevi: Konya.

- Telliel, Ö. (2022). Tesis yönetiminde BIM entegrasyonunun enerji analizi ve proaktif bakıma etkileri. *Yapı Bilgi Modelleme Dergisi*, 4(1), 23-30.
- Url 1 (2025). <https://www.iienstitu.com/blog/bilgi-teknolojileri-nedir>. Erişim Tarihi: 28.08.2025.
- Url 2 (2025). <https://www.eec.com.tr/kurdugumuz-sistemler/binaotomasyon-ve-yonetim-sistemleri>. Erişim Tarihi: 15.08.2025.
- Viegas, I. (2024). The role of information technology in improving the quality of health services in hospitals. *Journal of Social Science*, 3(7), 123-135.
- Yılmaz, N. (2020). *Determining the requirements of using mixed reality technology in facility management* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yurdakul, B. (2019). *Kamu yapılarında tesis yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

12. Bölüm

İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Geliştirilen Yedi İlke'nin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Metotları ile İlişkisi

Bumin Kağan ÖZDEMİR¹

Ahmet Gökhan YAZICI²

ÖZET

Giriş ve Amaç: Eğitim ortamlarının niteliği, öğrencilerin öğrenme süreçleri ve akademik başarıları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke”, öğrenci merkezli yaklaşımı, etkileşimi, aktif öğrenmeyi, geri bildirim mekanizmalarını ve öğrenme sürecinde iş birliğini temel almaktadır. Dolayısıyla, söz konusu ilkelerin beden eğitimi öğretim yöntemleriyle ilişkisini incelemek, derslerin pedagojik kalitesini güçlendirmek ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Chickering ve Gamson tarafından geliştirilen “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke”nin beden eğitimi ve spor dersleri bağlamında öğretim yöntemleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, söz konusu ilkelerin beden eğitimi derslerinde nasıl uygulanabileceğini, öğretim sürecine ne tür katkılar sunduğunu ve öğrenci merkezli öğrenme anlayışını nasıl desteklediğini incelemeyi hedeflemektedir.

Gerekçe ve Yöntem: Çalışmada ilkelerin beden eğitimi ve spor derslerine entegre edilmesi, dersin hem akademik hem de sosyal açıdan daha verimli ve kapsayıcı bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Çalışmada, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan kitaplar, hakemli dergilerde yayımlanan makaleler ve ulusal tezler incelenmiştir. Çalışmada “iyi eğitim ortamı”, “yedi ilke”, “beden eğitimi öğretim yöntemleri” ve “spor pedagojisi” gibi anahtar kavramlar kullanılarak kaynaklar seçilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımıyla elde edilen veriler, beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan öğretim metodları ile yedi ilke arasındaki ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

¹ Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

² Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum

Bulgular: Literatür taraması sonucunda, Chickering ve Gamson'un “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke”si ile beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Bu çalışma, Chickering ve Gamson'un “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke”sinin, beden eğitimi ve spor dersleri öğretim yöntemleriyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, yedi ilkenin ders planlaması, etkinlik tasarımı, öğrenci katılımı ve performans değerlendirmesi gibi alanlarda öğretmenlere rehberlik ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, kapsayıcı öğretim yöntemleri geliştirilerek her öğrencinin öğrenme sürecine katılımı desteklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yedi İlke, Beden Eğitimi ve Spor, Öğretim Metodu

GİRİŞ

Eğitim; özelden genele toplumun her düzeyini etkileyen, etkisiyle doğumdan ölüme kadar insan yaşamının her aşamasında değişen ve işleyen bir kavramdır. İnsan eğitimi toplumdaki olumlu değişimlere yönelik en önemli adımdır. Öğretme ise; bir öğretmenin öğretimde mümkün olan en iyi başarıyı elde etmek için gerçekleştirdiği tüm düzenli faaliyetleri ifade eder (Özer, 2017). Öğrenmenin sağlanması için bireye öğretilmesi gereken davranışların önceden planlanması ve belirli bir program dâhilinde uygulanması gerekmektedir (Harmandar, 2004).

Beden eğitimi ise; fiziksel aktivitelerin bireyin fiziksel, zihinsel ve davranışsal alanlardaki gelişimini etkilediği bir süreçtir. Beden eğitimi karmaşık bir kavram olduğundan psikoloji, fizyoloji ve diğer alanlar dâhil olmak üzere zihin ve bedenin bütünlüğünü bir bütün olarak insan mekanizmasını ortaya koymaktadır. Beden eğitimi, bireyin çalışma, aktivite yeteneğine ve tepkilere karşı direncine bağlı olarak bireyin davranışlarını değiştirmede önemli bir adım olarak ifade edilebilir. (Tekin ve ark., 2009). Aynı zamanda beden eğitimi ve sporun birleştirici ve bütünleştirici yönünün yanı sıra diğer bilimleriyle ilişkili olması bireyler için vazgeçilmez bir disiplin haline dönüşmesine neden olmuştur (Yazıcı ve Özdemir, 2023).

Bu bağlamda bu çalışma, Chickering ve Gamson (1987) tarafından beden eğitiminde verimliliği artırmak amacıyla geliştirilen iyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin beden eğitimi ve beden eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleriyle bu süreçte etkili bir şekilde kullanılmasının gerekip gerekmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yedi prensip;

- ✓ Öğrenci Okul Etkileşiminin Sağlanması (Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi sağlamayı),
- ✓ Öğrenciler arasında işbirliğini sağlamayı,
- ✓ Aktif öğrenmeyi kullanmayı,
- ✓ Anında geri bildirim vermeyi,
- ✓ Ödevlerin zamanında tamamlanmasını sağlamayı,
- ✓ Yüksek beklentileri karşılamayı,
- ✓ Farklı yetenek ve öğrenme tarzlarına karşı hoşgörülü olmayı içerir (Chickering ve Gamson, 1987).

1. Öğrenci Okul Etkileşiminin Sağlanması

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de öğrencilerin arkadaşları, okul personeli ve öğretmenleri ile yaşadıkları iletişim sorunlarıdır. Öğrencilerin okulda karşılaştıkları iletişim sorunları hem öğrenmelerini hem de gelecek yaşamlarını etkilemektedir. Çünkü

eğitim bağımsız bir iletişim etkinliğidir (Çavdar ve Doymuş, 2016). Chickering ve Gamson 1987’de iyi uygulama için ilk ilkenin öğrenciler ve öğretmenler arasındaki temasın teşvik edilmesi olduğunu belirtmektedir. Chickering ve Gamson, öğretmenler öğrencilerle ilgilendiklerini göstermeleri gerektiğini, böylece akademik olarak zorlandıklarında kendilerini desteklenmiş hissedeceklerini belirtmektedir (Hathaway, 2014). Öğrenciler ayrıca eğitmenle daha fazla etkileşime girdiklerinde kendilerini daha az izole hissettiklerini bildirmişlerdir (Bigatel ve ark., 2012).

2. Öğrenciler Arası İş birliği

Etkili öğretimin ikinci ilkesi, öğrenciler arasında karşılıklılık ve iş birliğinin geliştirilmesidir (Hathaway, 2014). Öğrenme, tek başına yapılan bir yarıştan ziyade bir ekip çalışmasına benzediğinde gelişir. İyi öğrenme, iyi çalışma gibi işbirlikçi ve sosyaldır. Başkalarıyla birlikte çalışmak genellikle öğrenmeye katılımı artırır (Chickering & Ehrmann, 1996). Yüz yüze ortamlarda iş birliğine dayalı öğrenmenin faydaları iyi bilinmektedir (McCabe & Meuter, 2011). İkinci ilkeyi şekillendiren ana tema, topluluk oluşturma kavramıdır. "Topluluk" teriminin her biri güven, destek, bağlılık, aidiyet, üyelik gibi topluluğun farklı bileşenlerine odaklanan birçok tanımı yapılmıştır (Rovai 2001; Alvarez, 2005). Rovai 2001’de öğrencilerin topluluk duygusunu değerlendirmek için ‘Sınıf Topluluğu Ölçeği’ adlı bir araç geliştirmiş ve bu ölçekte sınıf topluluğunu ve uyum, ruh, güven, etkileşim, karşılıklı bağımlılık ve paylaşılan eğitim hedefleri gibi çeşitli boyutları tanımlamıştır.

Çalışma grupları, iş birliğine dayalı öğrenme, grup halinde problem çözme ve ödevlerin tartışılması, bu tür faaliyetleri kolaylaştıran iletişim araçlarıyla önemli ölçüde güçlendirilebilir (Chickering & Ehrmann, 1996). Grup ortamları, öğrencilerin daha sonra akranları tarafından tartışılacak ve incelenecek fikirler ileri sürmelerine ve önermelerine olanak tanır. Öğrenme ortamında başkalarıyla yapılan bu tartışma ve etkileşim, başkalarının katkısı olmadan gözden kaçabilecek eleştirel düşünme ve problem çözme teşvik eder (Musaitif, 2013). İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin grubun performansına dayalı değerlendirmeler aldığı ve bu nedenle sonuca olduğu kadar sürece de yatırım yaptıkları olumlu karşılıklı bağımlılığı teşvik edebilir. Grubun beklentileri ve kolektif başarı ihtiyacı nedeniyle kişisel sorumluluğun artmasını teşvik eder. Ayrıca, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencileri ekipler halinde çalışmalarının bekleneceği gerçek dünya durumlarına hazırlayan işbirlikçi becerileri artırır. Öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri, sonuçlara ve anlayışa ulaşmak için diğerlerinin düşüncelerini aldıkları grup işleme becerilerini artırır (Chickering ve Gamson, 1991).

3. Aktif Öğrenme:

Chickering ve Gamson'ın (1987) modelinin ilk ilkesiyle doğrudan ilişkili olan aktif öğrenmenin bir yönü, öğretim üyesi-öğrenci teması ve algılanan ilgi gibi bir öğrenme ortamının kişisel ve insani unsurlarını içerir (Alvarez, 2005). Bu bağlamda, araştırmalar öğrencilerin algılarının algılanan sorunlar ve eğitmenin bu sorunlara atfettiği önemle ilişkili olduğunu göstermektedir (Daugherty ve Funke, 1998). Chickering ve Gamson'ın üçüncü ilkesi, ders kitapları ve konferanslar gibi pasif yöntemlere güvenmek yerine aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Öğrencilerin materyali kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu, öğrencilerin öğrendikleri hakkında konuşmalarını ve yazmalarını gerektirir, sadece testler için materyali ezberlemelerini değil. Bu tür bir pedagoji yapılandırmacı alanın içindedir. Öğretmen odaklı olmaktan ziyade öğrenci merkezlidir. Araştırmalar, çoğu üniversite öğretmenin öğrenci merkezli yapılandırmacı ödevlere duyulan ihtiyacın farkında olduğunu, ancak birçoğunun hala bunları geleneksel sınıflarda kullanmadığını göstermektedir (Smith & Valentine, 2012). Aktif öğrenme, öğrencilerin bilgiyi keşfedip yapılandırdıkları ve problemleri çözdükleri öğrenme deneyimleri yaratır (Barr & Tagg, 1995). Aktif öğrenmenin kullanımının, öğrencilerin dikkatini ve katılımını sürdürmede ders anlatımından daha üstün olduğu gözlemlenmiştir (Bok, 2006). Öğrencilerin bilgiyi akılda tutmalarını ve "bilginin yeni durumlara aktarılması veya problem çözme, düşünme, tutum değişikliği veya daha fazla öğrenme için motivasyon ölçütleri" gibi üst düzey öğrenme becerilerinin gelişimini artırdığı gösterilmiştir (McKeachie ve ark., 1986).

Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılır, öğrenmesini kontrol eder, ileri düzeyde düşünme ve karar verme becerilerini kullanır. Bu nedenle öğrenciler, öğretmen, anne, baba ya da daha iyi bilen bir öğretmen gibi başka biri tarafından kendileri adına alınan kararları hayata geçirmek yerine, kontrol ettikleri süreçlerle öğrenmeye çalışırlar. Aktif öğrenmede öğrenciler ve öğretmenler bilgiyi birlikte öğrenirler. Öğretmen bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle birlikte öğrenen kişidir (Okumuş & Doymuş, 2018).

4. Anlık Geribildirimler:

Öğrencilere anında geri bildirim sağlamak Chickering ve Gamson'ın teorisinin dördüncü ilkesidir. Geribildirim, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirebilmeleri ve böylece hala öğrenmeleri gerekenleri belirleyebilmeleri için gerekli olarak tanımlanmaktadır. Geri bildirim, gelecekteki öğrenme çabalarına odaklanmak için kullanılabilir (Hathaway,

2014). Hızlı geribildirim öğrenmeyi hızlandırdığı ve geliştir (Sadler, 1998). Öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılan stratejileri geliştirdiği bulunmuştur (Nicol ve MacFarlane-Dick, 2006).

Geri bildirim sağlamanın ilk adımı, öğrencilerin içerik alanındaki mevcut bilgi ve yeterliliklerini değerlendirmektir. Bu sadece öğretmenlerin ne öğreteceklerine ve nasıl öğreteceklerine odaklanmalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin de ne öğrendiklerini ve hala neleri öğrenmeleri gerektiğini değerlendirmelerine olanak tanır (Alvarez, 2005). Performans sergilemek ve iyileştirme önerileri almak için bolca fırsat tanınması öğrenme açısından kritik önem taşımaktadır. Geri bildirim sadece sürecin sonuna saklanmamalıdır. Aslında, öğrencilerin ne öğrendikleri, hala neleri bilmeleri gerektiği, üniversite sırasında ve üniversiteden ayrılırken çeşitli noktalarda kendilerini nasıl değerlendirecekleri konusunda düşünme şansına ihtiyaçları vardır (Chickering & Gamson, 1987).

Öğretimin öğrenciler açısından verimli olabilmesi için öğrencilere yeterli geribildirim verilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle öğrencilere öğrendikleri, eksiklerinin neler olduğu ve kendilerini nasıl değerlendirebilecekleri konusunda uygun geri bildirimler verilmelidir (Okumuş ve Doymuş, 2018). Chickering ve Ehrmann'a (1996) göre öğrenciler bir dersin veya yarıyılın başında mevcut bilgi düzeylerini belirlemeli, bilgilerini derslerde sergilemeli ve çalışmalarının karşılığını almalıdır. Geri bildirim sağlamak kadar önemli olan, öğrencilere uygun geri bildirim mümkün olduğu kadar erken verilmesidir.

5. Görevleri Zamanında Yapma

Öğrenmek için harcanan zamanın miktarına yapılan vurgu beşinci ilkedir (Hathaway, 2014). Chickering ve Gamson 1987 de, öğretmenlerin öğrencilere ödevlere ne kadar zaman ayrılması gerektiğini gerçekçi bir şekilde tahmin etmeleri için yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedir. İyi bir öğrenme ortamında öğrencilerin bir ödevi veya öğrenme programını zamanında tamamlamaları gerektiğinin farkında olmaları çok önemlidir. Öğrenme aynı zamanda, zamanın verimli kullanılmasına da bağlıdır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi başarmaları için zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zamanlarını verimli kullanmayı bilmeleri çok önemlidir (Çavdar & Doymuş, 2016).

6. Üst Düzey Ulaşılabilir Beklentilere Cevap Verme

‘Daha fazlasını bekleyin ve elde edin’. Bu önerme tüm öğrenciler için önemlidir. Yüksek beklentiler herkes için önemlidir. Öğrencilerden iyi

performans göstermelerini beklemek, kendi kendini gerçekleştiren bir kehanet haline gelir (Chickering & Ehrmann, 1996). Dolayısıyla, eğitmenin beklentileri düşük olduğunda, öğrencilerin öğrenmeye motive olma olasılığı azalmaktadır (Hathaway, 2014). Bu ilkeyi uygulamaya koymak için bir eğitmen, öğrencilerinin ulaşacağını varsaydığı bilgi, beceri ve yetenek düzeyine ilişkin yüksek beklentilerini açık ve aleni bir şekilde ifade etmelidir (Schilling & Schilling, 1999).

7. Farklı Yetenek ve Öğrenme Stilllerine Karşı Toleranslı Olma

Son ilke, iyi öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uyum sağlamak için bir dizi öğrenme deneyimi sunduğunu söyler (Hathaway, 2014). Bu ilke, öğrencilerin bireysel yeteneklerini, öğrenme stillerini tanımanın ve bunları göz önünde bulundurarak eğitim vermenin, öğrenciler için sayısız alanda en büyük gelişimi sağlayacağını belirtir (Musaitif, 2013).

Chickering ve Gamson (1987) ders anlatımının yanı sıra çeşitli "uygulanmalı" etkinliklerin kullanılmasını da içerdiğini belirtmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin çoğunun çeşitli öğrenme fırsatlarının sunulması gerektiği konusunda hemfikir olduğunu, ancak çoğu öğretmenin hala çeşitli öğrenme görevlerini dâhil etmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin "öğrenme sürecine ilişkin bir anlayışa, bireysel ve grup öğrenimini kolaylaştırma becerisine sahip olmalarının konu becerisinden daha önemli olabileceği" öne sürülmüştür (Musaitif, 2013). Öğrenmenin çeşitli yolları vardır. Her birey farklı özelliklere sahip olduğundan her öğrenci için öğrenme farklı şekilde gerçekleşecektir. Bu farklı özelliklere sahip öğrenci topluluğunun tek bir öğretim yöntemiyle başarıya ulaşması mümkün değildir (Çavdar & Doymuş, 2016). Öğretmenler bireylerin güçlü ve zayıf yönlerine yanıt verebilirse, özgün programlarda kalıcılık ve başarı oranlarının artması muhtemeldir ve "öğrenmeyi öğrenme" becerileri yaşam boyu öğrenme için bir temel sağlayabilir (Musaitif, 2013).

Öğretim yöntemleri ise; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilmesi gereken konuların başında gelir. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi; beden eğitimi ve spor öğretiminde de yöntem ve tekniklerden yararlanılır. Öğretme sürecinde yöntem seçiminin temelini “nasıl öğreteceğim sorusu” oluşturmaktadır ve öğretmen, öğretim yöntemleri konusunda ne kadar çok bilgi sahibi ise amaca ulaşması o kadar kolay olacaktır. Beden eğitimi ve spor dersinde yöntem seçerken öğrencilerin “yaş, cinsiyet, fiziksel özellikleri, sağlık durumları” ve konu göz önünde bulundurulmalıdır (Çöndü, 1999; Yılmaz, 2019).

✓ Anlatım Yöntemi

- ✓ Soru Cevap Yöntemi
- ✓ Gösterip Yaptırma Yöntemi
- ✓ Örnek Olay Yöntemi
- ✓ İşbirlikli Öğrenim Yöntemi
- ✓ Eğitsel Oyun Yöntemi
- ✓ Komut Yöntemi
- ✓ Alıştırma Yöntemi
- ✓ Eşli Çalışma Yöntemi
- ✓ Kendini Değerlendirme Yöntemi
- ✓ Katılım Yöntemi
- ✓ Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi
- ✓ Problem Çözme Yöntemi
- ✓ Direkt (Doğrudan) Öğretim Yöntemi

1. Anlatım Yöntemi: Öğretmenler tarafından kullanılan en yaygın ve en eski yöntemlerden biridir ve her derste bilgiyi dil aracılığıyla aktarmak için kullanılır (Taşpınar, 2014; Yılmaz, 2019). En genel tanıma göre bilginin sözlü olarak sunulmasıdır (Nebioğlu, 2006). Klasik yöntem olarak da adlandırılan bu yöntemde öğretmen bilgiyi hazırlar ve öğrencilere aktarır. Öğretmenin rolü bilgiyi aktarmak, öğrencinin rolü ise onu anlamaktır (Yılmaz, 2019). Bu rolde öğretmen bir bilgi kaynağı olarak hareket eder ve istenen davranışı öğrencilere sözlü olarak aktarır (Dirik, 2015).

Beden eğitiminde anlatım yönteminin amacı; kurallar, süreler, etik davranışlar, fiziksel egzersiz ve sporun beden eğitime etkisi gibi bilişsel bilgileri sunmaktır. Öğretmen tüm öğrenciler tarafından açıkça görülebilmeli, öğrenciler de öğretmenin sesini rahatlıkla duyabilecek konumda olmalıdır (Nebioğlu, 2006). Öğretmenin akıcılığı ve hareketleri açıklamasının yanı sıra öğrenciyle göz teması kurduğu iletişimin de son derece önemli olduğu unutulmamalıdır (Dönmez, 2018).

2. Soru Cevap Yöntemi: İletişimin temel koşullarından biri soru sormaktır, dolayısıyla öğretmenlerin soru sormanın inceliklerine aşina olmaları gerekir. Sorunun olmadığı bir eğitim ortamı düşünülemez (Sönmez, 2003; Yılmaz, 2019). Eğitimin başlangıcı sorudur. Öğretilecek konu ile ilgili soruların sorulduğu ve öğrencinin cevabını bulmasıyla oluşan bir öğretim yöntemidir (Güler & Tan, 2021). Soru-cevap yöntemi, anlatım yönteminin monotonluğunu ortadan kaldırarak öğrencileri daha aktif konuma taşımayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğretmenin bir konu hakkında sorduğu sorular ve bu sorulara aldığı yanıtlar ve eleştirilere dayanmaktadır (Harmandar, 2004; Yılmaz, 2019).

Soru cevap yöntemi öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirir, anlamasını kolaylaştırır, öğrenme ve öğretmesine geri besleme sağlar (Filiz, 2009). Hollingsworth ve Hoover'a göre öğrencileri konu hakkında düşünmeye teşvik etmek için sorulabilecek dört tür soru vardır. Bu sorular şunlardır: Öğrencinin seviyesine bağlı olarak anlama ve kalıcılık soruları alt düzey, değerlendirme ve analiz soruları ise üst düzey olarak tanımlanmaktadır (Hollingsworth ve Hoover, 1999).

3. Gösterip Yaptırma Yöntemi: Bir davranışın veya tutumun izleyiciye nasıl gösterilmesi gerektiğini göstermek, bir ilkeyi veya beceriyi açıklamak için kullanılan bir öğretim yöntemidir (Sözer, 1998). Bu yöntem, davranışı uygulama düzeyinde temsil eden bir yöntemdir. Tipik olarak bu yöntem, öğrenciler bir aracı çalıştırma ve sürecin tüm adımlarını tamamlama konusunda pratik yaptıklarında kullanılır. Bu yöntemde öğretmenin görevi bir şeyler göstermek, öğrencinin görevi ise bir şeyler yapmaktır (Karamemiş, 2019).

Öğretmen gerekirse pratik becerileri tekrar tekrar gösterilmeli, gerekli açıklamalar yapılmalı, sık sık geri bildirim ve düzeltmeler yapılmalıdır. Örneğin; Beden eğitimi öğretmeni badmintonun forehand tutuş tekniğini gösterir, açıklar ve öğrencilerin egzersizleri hatasız yapana kadar tekrarlamalarını sağlar. Öğretmen ve öğrenci merkezli bir yöntemdir (Poyraz, 2018).

Beden eğitimi ve spor öğretiminde bu yöntem sıklıkla kullanılmaktadır. Psikomotor davranışların sunulmasında oldukça önemlidir. Çilenti ve Özer 1988'de bu yöntemin beceri öğreniminde kullanılan tek yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntemle psikomotor davranışlar kazandırılırken öncelikle beceri bir ya da birden fazla kişi tarafından gösterilir aynı zamanda açıklanır, beceri gösterilirken diğer öğrenciler izleyici durumundadır (Yılmaz, 2019).

4. Örnek Olay Yöntemi: Öğrencileri gerçek yaşam deneyimleriyle buluşturarak öğrenme ortamında teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntemin en önemli avantajlarından biri öğrencilere gerçek dünya problemlerini uzman bir öğretmenin bakış açısıyla görme ve çözme fırsatı vermesi ve bu karar sürecinde karar verirken başkalarının görüşlerini dinleme fırsatı vermesidir (Şahin ve ark., 2010)

Sönmez'e (2008) göre örnek olay yöntemi, öğrencileri gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getiren bir yöntemdir. En yaygın şekliyle örnek olay yöntemi herhangi bir alanda ortaya çıkan bir sorundur. Bu, öğrencilerin bir konu hakkında edindikleri bilgileri pratikte uygulama becerisini geliştirmelerine olanak tanır (Gözütok, 2007). Örnek olay yöntemi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm geliştirmelerine olanak tanıyan, öğrencilerin kolektif düşünme ve karar verme becerilerini geliştiren etkili bir

yöntemdir (Seçkin ve Yılmaz, 2014). Bu yöntem, farklı bakış açısı ve değere sahip öğrencilere, farklılıklarından kaynaklanan sorunları birbirleriyle iletişim kurarak çözme becerisi kazandırır (Açıkgöz 2009; Seçkin ve Yılmaz, 2014).

5. İşbirlikli Öğrenim Yöntemi: Öğrencilerin ortak bir hedefe ulaşmak ve öğrenimlerinde birbirlerini desteklemek için küçük gruplar halinde birlikte çalışması anlamına gelir. Grup üyeleri birbirlerine bir şeyler öğreterek veya her biri için bir kısmını üstlenerek birbirlerine yardımcı olurlar. Bir gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi, gruptaki diğer bir öğrencinin öğrenmesinden veya çabasından etkilenir. Başka bir deyişle, gruptaki herkes birbirine öğretmekten, birbirini öğrenmeye ve tam potansiyellerine ulaşmaya teşvik etmekten sorumludur. İşbirlikçi öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri, grup çalışması sırasında öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesidir. Sosyalleşen öğrenciler başkalarına ve öğretmenlerine daha kolay soru sormaya başlarlar (Açıkgöz, 1992; Okumuş, 2017).

6. Eğitsel Oyun Yöntemi: Tüm öğrencilerin aktif olarak katılabileceği, basit, anlaşılır, eğlenceli, ilgi çekici, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklere sahip öğrenciler için uygulamada esneklik sağlayabilecek şekilde ve öğretime yönelik olarak tasarlandığında aktif öğrenme stratejisi kapsamında eğitsel oyun yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel oyun yöntemi eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, hayal gücü, iletişim ve üst düzey zihinsel becerileri geliştiren, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşmesini sağlayan, eğlenceli, zevkli ve ilgi çekici yönleriyle öğrencilerin dikkatini cezbetmektedir (Yıldız ve ark., 2017).

7. Komut Yöntemi: Öğretim faaliyetinin başlangıcından sonuna kadar süren bir süreçte öğretmenin öğretmek istediğini aktardığı ve öğrencinin öğretmenden aldığı komutlara göre hareket ettiği bir öğretim yöntemidir (Çöndü, 2004; Tan & Güler, 2021). Harmandar 2004'te tanımlandığı gibi komuta ekibi yöntemi; sıra, pozisyon, yürüyüş, çıkış, yönelim vb. öğretmen tarafından belirlenir. Bu durum öğrencinin bu tür emirler vermesi veya vermeye teşebbüs etmesi durumudur (Harmandar, 2004). Bu yöntemin temel amacını düşünürsek, öğrencileri düzgün ve kontrollü bir şekilde harekete geçirmek, istenileni zamanın optimum kullanımıyla aktarmak ve etkinlikte süreklilik oluşturmaktır. Başka bir deyişle öğrenciler, öğretmenin talimat ve komutlarına göre öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirler (Tan & Güler, 2021).

Emir komutanın sıklıkla kullanıldığı beden eğitimi derslerinde bu yöntemin başarılı bir şekilde uygulanması dersin amacına ulaşmasında önemli bir faktördür. Özellikle millî bayramların provası ve bayram etkinlikleri için yapılan provalar sırasında takım yöntemi, beden eğitimi öğretmenin büyük grupları aynı anda yönetmesi ve hareketleri aynı anda başlatıp bitirmesi

açısından son derece yararlı ve önemli bir yöntem olduğunu kanıtlamaktadır (Dönmez, 2018).

8. Alıştırma Yöntemi: Belirli kararların öğrenciye aktarıldığı ve öğrenci ile öğretmen arasında, öğrenciler arasında yeni ilişkilerin oluşturulduğu bir yöntemdir. Öğrenmeye yönelik farklı durumlar sunulur ve yeni durumlar keşfedilir. Bir grup öğrenci alışırmaları yapmaktan sorumluyken, diğer bir grup da alışırmaları yapmaktan sorumludur (Büyükkaragöz, 1999). Bu eğitimin temel amacı öğrencilere mümkün olduğu kadar pratik yapma fırsatı vermektir. Öğrencilerin öğretmenden aldıkları bilgileri kendi başlarına uygulayarak ve uygulayarak gelişebilecekleri öğrenme etkinliklerinden biridir (Poyraz, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerinde alıştırma yöntemi uygulama yapılırken sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir. Bu yöntem kullanılarak yapılan araştırmalar aktiviteye odaklanır. Öğrenciler kullanabilecekleri araç ve hareketleri öğrenebilir; yeterli egzersiz yapmak için yeterli zamanları vardır. Alıştırma yöntemini kullanabilmek için öğrencilerin karar verebilecekleri konuların belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler öğretmenlerden beklentilerini ve kendi sorumluluklarını daha net anlıyorlar (Karamemiş, 2019).

9. Eşli Çalışma Yöntemi: Bu yöntem aynı zamanda işbirlikçi öğrenme yöntemi olarak da bilinir. Çünkü bu yöntemde en önemli şey öğrencilerin iş birliğidir. Eşli öğrenme yönteminin amacı öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurmalarına ve hoşgörü geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Çalışmalarınız sırasında her ortağın belirli bir görevi vardır. Eşlerden biri hareketi yaparken diğeri bakıyor. Gözlem sonuçlarına göre eş, öğretmenin belirlediği kriterler doğrultusunda eşinin performansı hakkında bilgi verir. Bu aşamada bir “performans kriterleri tablosu” kullanılır (Harmandar, 2004). Başvuru sürecinde eşlerin sorumlulukları giderek değişmektedir. Bu yöntem kontrolü öğretmenden öğrenciye aktarır. Öğretmen sadece öğrencinin gözlemini gözlemler ve gerektiğinde düzeltmeler yapmak için müdahale eder (Çöndü, 2004).

Amaç öğrencilere bilişsel, duyuusal ve psikomotor alanlarda bağımsız öğrenme deneyimleri sunmaktır. Öğretmen; öğrenci ortamı hazırlama rolünü, öğrenci ise uygulayıcı ve yardımcı rolünü üstlenmiştir. Eşli öğrenme yönteminde öğrenciye hedeflere ulaşma konusunda diğer yöntemlere göre daha fazla sorumluluk verilir (Ünlü & Aydos, 2007).

10. Kendini Değerlendirme Yöntemi: Kendini değerlendirme yöntemine aynı zamanda kontrol yöntemi de denir. Yöntem; uygulama, öğrencilerin kendi hareketlerini öğretmenin belirlediği kriterlere göre değerlendirmesiyle gerçekleşir. Bu sayede öğrenciler performansları hakkında karar verme fırsatına sahip olurlar. Yöntem sırasında öğretmen değerlendirmeyi öğrenciye bırakır ve

öğretmenin görevi öğrencilere sorular sormak ve onların eylemlerini doğru değerlendirmelerini sağlamaktır (Çöndü, 2004; Yılmaz, 2019).

Bu yöntem, öğrencinin sporla ilgili hareket aşamasında öğrencinin hareket ortamı değiştiğinde çocuğa hareket etmeyi öğretmek için kullanılabilir. Rehberli keşifte öğretmen ulaşılacak hedefi önceden belirler ve öğrencilerin bu hedefe ulaşmalarına yardımcı olacak anlamlı sorular ve cevaplar hazırlar. Öğretmen yönlendirmeleri önemlidir (Ferah, 2018).

11. Katılım Yöntemi: En önemli özelliği tüm öğrencilerin yeteneklerine göre etkinliklere katılmasıdır. Öğrencilerin etkinliklere sürekli ve özgür katılımını sağlayan bir yöntemdir. Her öğrenciye derslere katılma fırsatı verilir. Öğrenciler öğrendikleri becerilerde daha yetkin hale geldikçe hedefler artar. Önemli olan katılacakları etkinlik için uygun bir hedefi seçmeleridir (Poyraz, 2018; Karamoush, 2019).

12. Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi: Yönlendirilmiş buluş yönteminin amacı, öğrencilere sunulan sorunlara kendilerini yönlendirme fırsatı vermek ve uygun çözümleri kendilerinin bulmasını sağlamaktır. Bu yöntemde öğretmenin rolü problemleri sıralamak ve planlamaktır. Öğrencinin görevi çözümleri bulmak ve keşfetmektir. Merkezinde öğrenci olan bir yöntemdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Bu yöntemde eğitmen, öğrenciye sorular sorarak ve sorduğu soruların cevaplarını sabırla bekleyerek öğrencide merak uyandırmayı amaçlamaktadır. Yönlendirilmiş buluş yöntemi zihinsel aktiviteyi arttırmayı amaçlayan bir yöntemdir (Poyraz, 2018).

13. Problem Çözme Yöntemi: Ortaya çıkan veya var olan bir sorunu çözmek için gerçekleştirilen bir dizi eylemden oluşur. (Karamemiş, 2019). Problem çözme, öğrencilerin önceden çözümü bulunmayan problemleri düşünerek ve keşfederek yeni çözümler bulmasına olanak tanır ve ayrıca öğrencilerin “analiz, genelleme ve sentez” gibi bilişsel işlevleri kullanmalarına da olanak tanır (Dönmez, 2018). Eğitimin amaçlarından biri de öğrencilere yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmaktır. Öğretmen, öğrencileri çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakan ve onları çözmeye teşvik eden bir ortam oluşturmak için her fırsatı değerlendirmelidir (Karamemiş, 2019).

14. Direkt (Doğrudan) Öğretim Yöntemi: Bu öğretim yöntemiyle; izlenen adımlar, içeriğin ardışık şekilde sıralanmış, tam öğrenci katılımını, öğretmenden düzeltici geri bildirimi, yönlendirmelerin uygulanmasını ve geri çekilmesini içerir. Davranışsal yaklaşıma dayanan bu yöntemin amacı, sunulan istekleri sistematik olarak reddederek öğreneni bağımsız kılmaktır (Eliçin ve ark., 2013). Doğrudan öğretim yaklaşımı dört aşamadan oluşur;

- ✓ İhtiyaçları oluşturma: öğrenciye beceriye ne zaman ve neden ihtiyaç duyabileceğini açıklamak ve ona dikkat çekilmesi,
- ✓ Model olma: öğrencinin öğrenmesi gereken beceriye ilişkin açıklamalar vermek ve bu becerilerin nasıl uygulayabileceğini gösterilmesi,
- ✓ Rehberli uygulama: öğrenci, öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği uygulamalar yapması
- ✓ Bağımsız uygulama: sorumluluk tamamen öğrenciye aittir (Binder ve Watkins, 1990; Carnine ve ark., 2006).

15. Akran Öğrenimi: Vygotsky'nin 'gelişmeye açık alan' kavramı, onun psikolojideki en büyük yeniliği ve Piaget'nin bilişsel karmaşıklığa yaptığı vurgunun bir birleşimidir. Piaget'e göre akranlarla etkileşim bilişsel gelişimin en önemli anıdır. Etkileşim, çocuklara akranlarıyla tartışarak kafa karışıklığı veya bilişsel dengesizlik yaratma fırsatı sunar (Tokgöz, 2007; Şimşek ve Yeşiloğlu, 2014). Vygotsky'ye göre, çocukların tartışmaları çoğu zaman aynı durumun farklı şekillerde görülebileceğini öğrenmelerine yardımcı oluyor. Zamanla çocuklar bir duruma farklı açılardan bakma ve tartışma sürecini içselleştirme yeteneğini geliştirirler. Zihinsel sürecin tamamı çocukların yetişkinlerle etkileşimi sırasında oluşmayabilir ancak bazen akranlarıyla etkileşimi sırasında gelişir (Vygotsky, 1978; Şimşek ve Yeşiloğlu, 2014).

16. Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Modeli: Kişisel sorumluluk, sağlıklı etkileşim kurabilmeyi, yardımsever ve üretken olmayı, özgüven ve cesaret sahibi olmayı gerektirir. Kişisel sorumluluk, insanların hatalarını kabul etmesini ve düzeltmesini gerektirir. Vücudunuzun sorumluluğunu almak, öz bakım becerilerini geliştirmek ve öz bakım faaliyetlerini gerçekleştirmek, öz değere giden yolu açmak anlamına gelir. Gerçek kişisel sorumluluk, birey, ailesi, komşuları ve toplum için doğru olanı yapmak anlamına gelmektedir (Filiz, 2016; Muslu, 2021). Bu bağlamda bireysel sosyal sorumluluk, insanların tutumlarını şekillendiren bir olgudur. Sosyal açıdan sorumlu davrananlar, tutumlarının toplum veya çevre üzerindeki etkisini de göz önünde bulundururlar. Aslında bu yaklaşıma göre yaşayan insanlar, yalnızca toplum ve çevreyle ilgilenmezler; ailesi, arkadaşları ve sorumluluğu altındaki kişilerle olan davranış ve etkileşimlerinde titiz ve dikkatlidirler (Ergül ve Kurtulmuş, 2014; Muslu, 2021).

17. Tartışma Yöntemi: Birden fazla kişinin bir konuya yorum yapıp eleştirdiği bir yöntemdir. Bu yöntem oldukça yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Küçük sınıflarda kullanılması daha etkili sonuçlara yol açar. Eğitim ortamı demokratik bir tutuma sahip olduğunda öğrenciler düşüncelerini karşı tarafa daha iyi aktarabilirler (Harmandar, 2004). Tartışma yönteminde konuşmacı tartışmayı yönlendiren kişidir (Güneş, 2015). Yöntemin amacı

öğrenciler arasında tartışma ve herhangi bir konu hakkında konuşma ortamı yaratmaktır. Yöntemin etkili olabilmesi için içeriğin açık ve net olması gerekir. Demokratik bir ortamın yaratılması gerekmektedir. Konu öğretmenin sorumluluğunda özel olarak planlanmalıdır (Tan ve Güler, 2021). Tartışma yöntemi ise;

- ✓ münazara tartışma yöntemi,
- ✓ balık kılçığı diyagramı,
- ✓ altı şapkalı düşünme yöntemi,
- ✓ beyin fırtına düşünme yöntemi
- ✓ Philips 66 tartışma yöntemi olarak beşe ayrılır.

Münazara Tartışma Yöntemi: Tartışmanın temel amacının katılımcılara güncel konuları kapsamlı ve çok boyutlu bir çerçevede değerlendirme fırsatı vererek tartışma kültürünü güçlendirmek olduğu söylenebilir. Bu bakımdan tartışmalara fikirlerin tartışılması olarak bakılmalıdır (Oğuzkan, 1970; Demir ve ark., 2016). İki takımın bir konuyu iki karşıt argüman kullanarak tartıştığı, bunu seyirci ve jüri önünde savunduğu bir münazarada, öğrenciler toplantıdan önce konuya tam olarak hazırlanır. Kendilerine verilen süre içinde düşüncelerini savunurlar ve karşıt düşüncüyü çürütmeye çalışırlar. Jüri daha sonra kazanan takımı duyurur (Büyükdinc, 2007; Demir ve ark., 2016). Öğrenciler ilk başta münazarayı bir mücadele olarak görürken zamanla birbirlerini dinlemeyi öğrenirler. Kendi görüşlerini desteklemek için daha fazla kanıt kullanırlar ve karşı tarafın öne sürdüğü görüşlere meydan okumak için daha fazla soru kullanırlar. Bu nedenle bilgi ve becerilerini geliştirirler (Fines ve Nichol, 1997; Demir ve ark., 2016).

Balık Kılçığı (Sebeup Sonuç) Diyagramı: Kaoru Ishikawa bu yöntemi şirketlerdeki kalite sorunlarının nedenlerini belirlemek için geliştirmiştir. Bu, yapılan işle ilgili sorunların belirlenmesi için ideal bir yöntemdir. Gerçekleştirilen aktiviteyi etkileyen çeşitli nedenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini oklarla göstererek sınıflandırır. Sorunların ilişkili olduğu çeşitli kalite özelliklerinin nedenlerini belirlemek için kullanıldığı “karakteristik diyagramı” olarak da adlandırılmaktadır (Özevren, 2000). Bu tekniği kullanırken her durumda aşağıdaki adımlar izlenir. Çıktılar ve sonuçlar açıkça tanımlanır, sonucu etkileyen ana faktörler (yöntem, personel, malzeme, ekipman, politika, prosedürler, insanlar, tesis vb.) tanımlanır, ana faktörün alt faktörleri belirlenir ve tekrar eden önemli faktörler belirlenir. Sonuçta sıralanan nedenler sınıflandırılır, öncelikler belirlenir ve gerekli aksiyonların nasıl alınacağına karar verilir. Sebeup-sonuç diyagramı, bir faaliyetle ilişkili ana ve küçük nedenleri göstermesi nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldız ve ark., 2019).

Altı Şapkalı Düşünme Yöntemi: Edward de Bono tarafından geliştirilen öğrencilerde yaratıcılık ve empatiyi geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. (Tan, 2006). Altı Düşünme Şapkası tekniğinin temel hedeflerinden biri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir. Çünkü eleştirel düşünme, insanların sorunlar hakkında düşünme biçimini geliştirmek ve sorunlara uygun çözümler bulmak için geliştirilebilecek ve geliştirilebilecek bir beceridir. Aslında bu beceriyi geliştirmek bir zorunluluktur. Bazı insanlar bu yeteneğe sahip olmalarına rağmen çoğu zaman düşünmezler ve tembel düşünme olarak tanımlanabilecek davranışlar sergilerler (Aybek, 2006: Orhan ve ark., 2012).

Altı şapka düşünme tekniğinde birbirinden farklı olarak altı renk kullanılır. Altı düşünme tekniğinde kullanılan renkler ve özellikleri hakkında şunlar söylenebilir. Beyaz şapka tarafsızlık hakimdir. Kırmızı şapka duygusal bir bakış açısıyla konuya yaklaşır. Siyah şapka olumsuzluk ve karamsarlığı sembolize eder. Sarı şapka aydınlığı temsil eder. Yeşil şapka alternatif yolları bulan renktir. Mavi şapka ise işlevsel zekayı temsil etmektedir (Orhan ve ark., 2012).

Beyin Fırtınası Düşünme Yöntemi: Birkaç kişinin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunduğu, bir konu hakkında tartışmadan fikirlerini ifade ettiği, kişinin yaratıcı düşünmesini geliştiren bir öğretim tekniği; başka bir tanımla, bir konu hakkındaki düşüncelerin yüksek sesle, eleştiri veya kınamadan ifade edilmesine dayanan, yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarma tekniklerinden biridir (Şahin, 2005).

Philips 66 Tartışma Yöntemi: Philips 66 tekniği, gruplar halinde ve kısa sürede aktarılan sorunların tartışılmasına dayanan önemli bir tekniktir. Tekniği uygularken eğitmen 6 kişilik grupların oluşturulmasını, her gruba bir temsilci (başkan) seçilmesini, grupların birbirleriyle etkileşime giremeyecekleri bir ortam sağlanmasını, soruların tartışılması için gruplara getirilmesini ve her bir grup için bir temsilci (başkan) seçilmesini sağlar (Avan, 2022). Gruba tartışma için 6 dakika süre verilir. Gruplar bir konu hakkındaki düşünce ve görüşlerini beyin fırtınası yaparak değerlendirip bir temsilciye bildirirler ve grup temsilcisi bu düşüncelerin tek bir fikir etrafında toplanmasını sağlar. Daha sonra tüm grupların katıldığı bir ana toplantı yapılır, bu toplantıda grup temsilcileri ana fikirlerini tüm gruba aktarır, ardından gruplar ayrılır ve eğitmen grupların düşüncelerini özetleyerek toplantıyı bitirir (Gökalp, 2021; Avan, 2022).

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmada, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan kitaplar, hakemli dergilerde yayımlanan makaleler ve ulusal tezler incelenmiştir. Çalışmada “iyi eğitim ortamı”, “yedi ilke”, “beden eğitimi öğretim yöntemleri” ve “spor pedagojisi” gibi anahtar kavramlar kullanılarak kaynaklar seçilmiştir. Betimsel

analiz yaklaşımıyla elde edilen veriler, beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan öğretim metodları ile yedi ilke arasındaki ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde yedi ilke ve beden eğitimi derslerinde uygulanan öğretim yöntemlerinin aralarında karşılaştırmalar yaparak hangi ilkede hangi öğretim yöntemleri kullanılabilir onun bulgularını ortaya koyacağız.

Birinci ilke öğrenci okul etkileşimin sağlanmasıdır. Bu ilkede öğrencilerin okulla olan bağına artırmak için öğretmenler, okul personeli ve öğrencilerin arkadaş çevresinin etkili olduğu söylenmektedir. En önemli faktör ise öğrenci öğretmen ilişkisinin güçlü olması olarak ifade edilmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan soru cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, işbirlikçi öğrenme yöntemi, eğitsel oyun yöntemi, alıştırma yöntemi, katılım yöntemi, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, eşli çalışma yöntemi, akran öğrenimi ve tartışma yöntemi bu ilke ile yakından bağdaşmaktadır. Çünkü bu öğretim yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim ortamında öğrenci, öğretmen ve öğrencinin çevresindeki sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içindedir. Bu yöntemlerin kullanıldığı eğitim ortamları öğrencilerin okula olan etkileşimini sağlayabilir.

Öğrenciler arası iş birliği iyi bir eğitim ortamı için ikinci ilkedir. Öğrenciler arası iş birliği; öğrenmenin tek başına yapılan bir yarış olmayıp bir ekip işi olduğunu öne sürmektedir. Bu ilke öğrencilerin daha verimli olabilmeleri için iş birliği içerisinde olmaları gerektiğini savunmaktadır.

İyi bir eğitim ortamının üçüncü ilkesi aktif öğrenme ilkesidir. Aktif öğrenme ilkesi merkezine öğrenciyi almaktadır. Öğrencilerin bilgiyi keşfedip yapılandırdıkları ve problemleri çözdükleri öğrenme deneyimleri aktardıkları ilkedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan soru cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, alıştırma yöntemi, eşli çalışma yöntemi, kendini değerlendirme yöntemi, katılım yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli problem çözme yöntemi ve tartışma yöntemi ile aynı doğrultudadır. Çünkü bu öğretim yöntemleri ile aktif öğrenme ilkesinin merkezi öğrencidir. Bu yöntemler daha çok öğrencinin aktif olarak kendini göstermesini sağlarlar. Bahsedilen benzerlikten dolayı aktif öğrenme ilkesi bakımından bu öğretim yöntemleri bağdaşmaktadır.

Dördüncü ilke anlık geribildirimlerdir. Geribildirimi, öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirebilmeleri ve böylece hala öğrenmeleri gerekenleri belirleyebilmeleri için gerekli olarak tanımlamaktadırlar. Öğrencilere öğrendikleri, eksiklerinin neler olduğu ve kendilerini nasıl

değerlendirebilecekleri konusunda uygun geri bildirimler verilmelidir. Geribildirim onaylama ve bilgilendirme olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Onaylama, öğrenciye iletişimin gerçekleştiğine dair güvence verilmesi anlamına gelirken, bilgilendirme geribildirimini öğretmen tarafından sınavlar ve ödevler hakkında verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan soru cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, alıştırma yöntemi, bireysel ve sosyal sorumluluk modeli, kendini değerlendirme yöntemi, problem çözme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, eğitsel oyun yöntemi, komut yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, eşli çalışma yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, direk (doğrudan) öğretim yöntemi ve akran öğrenimi anlık geribildirim ilkesini görmekteyiz. Bu öğretim yöntemlerinde öğretmen öğrencilere konuyla alakalı olan şeylerin yapılmasını ister. Ardından gözlemler ve anlık geribildirimlerle öğrencilerin hatalarını düzeltir.

Görevleri zamanında yapma beşinci ilkedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi başarabilmeleri için zamanlarını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. İyi bir öğrenme ortamında öğrencilerin bir ödevi veya öğrenme programını zamanında tamamlamaları gerektiğinin farkında olmaları çok önemlidir. Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, örnek olay yöntemi, işbirlikli öğrenim yöntemi, eğitsel oyun yöntemi, komut yöntemi, alıştırma yöntemi, eşli çalışma yöntemi, katılım yöntemi, direk (doğrudan) öğretim yöntemi ve problem çözme yöntemleri görevleri zamanında yapma ilkesiyle paraleldir. Çünkü bahsedilen yöntemlerde hep belirli bir zaman vardır. Öğrencilere, öğrenme ortamında verilen görevleri zamanında tamamlamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Altıncı ilke üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkesidir. Öğrencilerden iyi performans göstermelerini beklemek, kendi kendini gerçekleştiren bir kehanet haline gelir. Dolayısıyla, öğretmenin beklentileri düşük olduğunda, öğrencilerin öğrenmeye motive olma olasılığı azalmaktadır. Bu ilkeyi uygulamaya koymak için bir öğretmen, öğrencilerinin ulaşacağını varsaydığı bilgi, beceri ve yetenek düzeyine ilişkin yüksek beklentilerini açık ve aleni bir şekilde ifade edecektir. Beklentilerin açıkça ifade edilmesinin öğrencilerin nereye gittiklerini bilmelerini sağlayacağını ve bu bilgi sayesinde gerekli seviyeye ulaşmak için daha doğru hedefler belirlemeye teşvik edileceklerini varsayar. Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan soru cevap yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, komut yöntemi, alıştırma yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, problem çözme, eğitsel oyun yöntemi ve öğrenci tasarımı modeli yöntemlerinde üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verme ilkesiyle aynı doğrultudadır. Çünkü bu öğretim yöntemlerinde öğretmen

öğrencilere ne yapmaları gerektiğini, onlardan neler beklediğini, öğrencilerin kazanımlarını açık bir şekilde ifade eder ve öğrencilerden bu beklentilerine cevap vermelerini ister.

Araştırmanın son ilkesi ise farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olmasıdır. İyi öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uyum sağlamak için bir dizi öğrenme deneyimi sunduğunu söyler. Öğrencilerin bireysel yeteneklerini, öğrenme stillerini tanımanın ve bunları göz önünde bulundurarak eğitim vermenin, öğrenciler için sayısız alanda en büyük gelişimi sağlayacağını belirtir. Öğrenmenin farklı yöntemleri vardır. Her birey farklı özelliklere sahip olduğundan dolayı her öğrenciye aynı öğretim yöntemiyle yaklaşılmaz. Öğretmenler bireylerin güçlü ve zayıf yönlerine yanıt verebilirse, örgün programlarda kalıcılık ve başarı oranlarının artması muhtemeldir ve "öğrenmeyi öğrenme" becerileri yaşam boyu öğrenme için bir temel sağlayabilir. Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan bütün öğretim yöntemlerini bu ilkeyle bağdaştırabilir. Çünkü her öğretim yönteminin kendine göre farklılıkları vardır. Bir öğretim yöntemi belli bir grup öğrencinin ihtiyaçlarını karşılarken, farklı bir öğretim yöntemi ise diğer bir grubun öğrenim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu sebepten dolayı farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması ilkesine beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bütün öğretim yöntemleri alınabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Chickering ve Gamson'un "İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke"sinin, beden eğitimi ve spor dersleri öğretim yöntemleriyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, yedi ilkenin ders planlaması, etkinlik tasarımı, öğrenci katılımı ve performans değerlendirmesi gibi alanlarda öğretmenlere rehberlik ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, kapsayıcı öğretim yöntemleri geliştirilerek her öğrencinin öğrenme sürecine katılımı desteklenmelidir.

Alanyazında incelenen "İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Geliştirilen Yedi İlke" ile beden eğitimi ve spor dersi öğretim metotları arasındaki ilişki, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır. Analizler, söz konusu ilkelerin yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmayıp, beden eğitiminin uygulamaya dayalı ve etkileşimi yüksek yapısına doğrudan uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli, aktif katılımı esas alan ve iş birliğine dayalı öğretim yöntemleri; motivasyonu artırma, etkili geri bildirim sağlama ve bireysel farklılıklara duyarlı olma gibi ilkeleri güçlü biçimde desteklemektedir. Oyun temelli öğrenme, istasyon çalışmaları, akran öğretimi ve problem çözme yöntemleri ise bu ilkelerin sınıf içi uygulamalara yansıyan somut karşılıklarını

oluşturmaktadır. Bu çerçevede yedi ilkenin beden eğitimi öğretimiyle bütünleşik biçimde uygulanması, öğrencilerin fiziksel becerilerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini de anlamlı düzeyde güçlendirmektedir. Sonuç olarak, beden eğitimi derslerinde bu ilkeleri temel alan sistematik bir öğretim yaklaşımı, hem dersin pedagojik niteliğini yükseltmekte hem de çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği etkili, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir öğrenme kültürünün oluşmasına stratejik bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışma doğrultusunda, beden eğitimi ve spor derslerinde “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Geliştirilen Yedi İlke”nin daha etkin bir biçimde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler sunulabilir. İlk olarak, öğretmenlerin hareket temelli öğrenme süreçlerine yönelik pedagojik farkındalıklarının artırılması önemlidir. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarında öğrenci merkezli yaklaşımlar, oyun temelli öğretim teknikleri ve etkili geri bildirim stratejilerine daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca, ders ortamlarının öğrencinin aktif katılımını destekleyecek şekilde düzenlenmesi; materyal çeşitliliğinin artırılması ve istasyon, işbirlikli öğrenme, akran öğretimi gibi yöntemlerin sistematik olarak yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi güçlendiren etkinliklere ders planlarında düzenli bir biçimde yer verilmesi, hem sosyal becerilerin gelişimine hem de olumlu öğrenme ikliminin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, bireysel farklılıkların gözetilmesi için performans düzeyine uygun esnek değerlendirme yöntemleri kullanılmalı; süreç odaklı değerlendirme anlayışı öğretim sürecinin merkezine yerleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin ise dersin uygulanmasına elverişli fiziksel ortamlar sağlama ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme noktasında daha aktif rol üstlenmeleri önem taşımaktadır. Son olarak, araştırmacıların farklı eğitim kademelerinde yedi ilkenin beden eğitimi uygulamalarına etkisini inceleyen deneysel ve nitel çalışmalar yürütmesi, alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abrami, P.C. (2001). Understanding the promoting complex of learning using technology. *Educational Research and Evaluation*, 7, 2-3. 113-136.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Alvarez, L. D. C. G. (2005). *Seven principles of good teaching practice: Predictors of perceived learning and satisfaction with online courses*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Avan, H. (2022). *Adölesanlarda sağlığı geliştirme modeline göre verilen eğitimin sağlıklı yaşam biçimleri ve öz etkililik üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Aybek, B. (2006). *Konu Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27, 12-25.
- Bigatel, P.M., Ragan, L.C., Kennan, S., May, J., & Redmond, B.F. (2012). The identification of competencies for online teaching success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(1), 59-77.
- Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision teaching and direct instruction: measurable superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74-96
- Bok, D. C. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Büyükdinç, N. F. (2007). *Osmanlı medreselerinde bir öğretim metodu olarak münâzara ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Adâb-ı Sedâd adlı eseri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. C. (1999), Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama. 10. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Büyükkaragöz, S. S. & Çivi, C. (1997). Genel öğretim metodları. Konya: Öz Eğitim Basım Yayım.
- Carnine, D. W., & Silbert, J., & Edward J., Kame'enui., & Tarver, S.G., & Kathleen Jungjohan. (2006). Teaching struggling and at-risk readers: a direct instruction approach. *Upper Saddle River NJ: Pearson*, 17-19, 24-26.

- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47.
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Çavdar, O., & Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2).
- Çilenti, K., & Özer, B. (1988). *Özel öğretim yöntemleri, fen bilgisi öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daugherty, M. & Funke, B. L. (1998). University Faculty and Student Perceptions of Web-Based Instruction. *The Journal of Distance Education / Revue de l'education Distance*, 13(1), 21-39.
- Demir, M. K., Şahin, Ç., & Tutkun, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi için sınıf öğretmeni adaylarının münazara konusu oluşturma becerilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(51-66).
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim: Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya İl Örneği)*. (Yüksek Lisan Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Eliçin, Ö., Emecen, D. D., & Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 118-136.
- Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.

- Ferah, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Filiz, B. (2016) *Bireysel ve sosyal sorumluluk modelinin sorumluluk davranışlarının kazandırılmasında kullanılması: TVF Spor Lisesi Örneği*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3). 167-195.
- Fines, J., & Nichol, J. (1997). *Teaching primary history*. (Nuffield Primary History Project). Heinemann, UK.
- Gökarp, M. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 5. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubuşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Güneş, Z. (2015). *Spor ve Beslenme Antrenör ve Sporcu El Kitabı*. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve spor'da özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hathaway, K. L. (2014). An application of the seven principles of good practice to online courses. *Research in Higher Education Journal*, 22.
- Hollingsworth, P. M. & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri* (çevirmen: T. Gürkan, E. Gökçe ve D.S. Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları. No: 214.
- Karamemiş, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor alanında akademisyenlerle beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması ve sorunlarının araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Afyon.
- McCabe, D. B., & Meuter, M. L. (2011). A student view of technology in the classroom: Does it enhance the seven principles of good practice in undergraduate education?. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 149-159.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning.

- Musaitif, L. M. (2013). *The utilization of the seven principles for good practices of full-time and adjunct faculty in teaching health & science in community colleges* (Doctoral dissertation, University of La Verne).
- Muslu, H. (2021). *Bireysel Ve Sosyal Sorumluluk Modelinin Beden Eğitimi Dersinde Amaçlanan Değerler Üzerine Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Aydın.
- Nebioğlu, D. (2006). *Beden eğitimi dersi genel esasları & Planlaması denetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nicol, D. J., & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Oğuzkan, T. (1970). *Grup münakaşası el kitabı*. Ankara: Ülkü Yayınları.
- Okumuş, S. (2017). *İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke'nin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen bilimleri dersinin anlaşılmasına etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Özer, S. (2017). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim programında uygulanan viyolonsel eğitiminde Türk eserlerinin yerinin ve gerekliliğinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Özevren, M. (2000). *Toplam kalite yönetimi temel kavramlar ve uygulamalar*, 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Poyraz, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor alanında kullanılan öğretim strateji ve yöntemleri*. Editör(Taşkıran, Y.) Spor Bilimlerine Giriş ve Beden Eğitimi ve Sporun Temelleri. İzmir: Erol Ergün Basın Yayınevi.
- Rovai, A. P. (2001). Building classroom community at a distance: A case study. *Educational technology research and development*, 49(4), 33-48.
- Schilling, K. M., & Schilling, K. L. (1999). Increasing expectations for student effort. *About Campus*, 4(2), 4-10.
- Seçkin, M., & Yılmaz, S. (2014). Örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının kimya laboratuvarı dersine karşı endişelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 215-227.

- Smith, D. J., & Valentine, T. (2012). The use and perceived effectiveness of instructional practices in two-year technical colleges. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(1), 133-161
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2).
- Şahin, D. Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.
- Şimşek, Ö., & Yeşiloğlu, Ö. (2014). Akran öğretimi yönteminin elektrik kavramlarının öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazanımı üzerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 72-94.
- Tan, Ç. & Güler, M. (2021). *Beden eğitimi ve sporda kullanılan öğretim yöntemleri. Spor ve Sosyal Bilimler Üzerine Yaklaşımlar*, İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Taşpınar, M.(2014). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. 6.Baskı. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S., & Taşğın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutumlarının incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Tokgöz, S. S. (2007). The effect of peer instruction on sixth grade students'science achievement and attitudes.. (Doctoral Thesis). Middle East Technical University. Ankara
- Ünlü, H. & Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press
- Yazıcı, A. G., & Özdemir, K. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlar*. Editörler (Yazıcı, A.G., Murathan, T., Özdemir, K.). *Cumhuriyetin 100.Yılında Spora Bilimsel Yaklaşımlar*, İzmir: Duvar Yayınları.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., & Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 281-400.

Yılmaz, S. H. (2019). *Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.

13. Bölüm

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Cesaret Durumlarının İncelenmesi

Mustafa BAŞ¹
Ece Selen TERZİOĞLU¹
İsmail AKTAŞ¹
Kadir TOPAL¹

Özet

Bu araştırmanın amacı; 2024-2025 öğretim yılında pilot bölge olarak seçilmiş üç farklı üniversitenin Spor Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile Cesaret durumlarının bazı değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini “Trabzon Üniversitesi”, “Ondokuz Mayıs Üniversitesi” ve “Atatürk Üniversitesi” Spor Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrenciler; örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve tesadüfi yöntemle belirlenen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanması aracı için, “Kişisel Bilgi Formu”, “Gosling, Rentfrow ve Swann” (2003) tarafından geliştirilen ve “Atak” (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Kişilik Ölçeği”, “Konter ve Johan” (2013) tarafından geliştirilen “Sporda Cesaret” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerle elde edilen veriler istatistiksel analiz için SPSS 27.00 (Statistical Package for Social Sciences, Chicago, Illinois, United States) paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz olarak verilerin normal dağılım göstermesinden ötürü; ikili gruplar için t-testi, ikiden daha fazla olan gruplar için ise tek yönlü varyans analiz testi (ANOVA); ayrıca ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon testleri uygulanmıştır. İstatistikî anlamlılık düzeyi ise $P < 0.05$ alınmıştır.

¹ Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi/Trabzon
mustafaabat@trabzon.edu.tr
orcid: 0000-0001-8254-0905

* Bu çalışma; Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Cesaret ve Spora Özgü Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sonuç olarak; cinsiyet değişkeni bakımından katılımcıların toplam puanlarına göre kişilik özellikleri açısından anlamlı bir fark gözlemlenirken; diğer bağımsız değişkenler ile kişilik, cesaret bakımından anlamlı bir sonuca varılamamıştır. Kişilik ve sporda cesaret değişkeni ve ölçeklerin alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar: Sözcükler: Kişilik, Spor, Cesaret, Motivasyon

Examining the Personality Traits and Courage Status of University Students

Summary

The purpose of this study is to examine the Personality Traits and Courage Levels of students studying in the Faculties of Sports Sciences at three different universities selected as pilot regions during the 2024-2025 academic year, in terms of certain variables.

The research population consisted of students studying in the Faculties of Sports Sciences at Trabzon University, Ondokuz Mayıs University, and Atatürk University. The sample consisted of students who volunteered to participate in the study and were randomly selected.

The study was based on the relational screening model, a quantitative research approach. Data collection tools included a "Personal Information Form," the "Personality Scale" developed by Gosling, Rentfrow, and Swann (2003) and adapted to Turkish culture by Atak (2013), and the "Courage in Sports" scale developed by Konter and Johan (2012). The SPSS 27.00 (Statistical Package for Social Sciences, Chicago, Illinois, United States) package program was used for statistical analysis of the data obtained from the scales. Due to the normal distribution of the data, a t-test was used for paired groups and a one-way analysis of variance (ANOVA) was used for groups of more than two. Pearson correlation tests were also used to determine the relationship between the scales. $P < 0.05$ was considered statistically significant.

Consequently, while a significant difference was observed in the participants' total scores regarding the gender variable and personality traits, no significant results were found regarding the other independent variables, personality, and courage. A low-level positive correlation was found between the personality and courage variable in sports and the sub-dimensions of the scales.

Keywords: Personality, Sports, Courage, Motivation

Giriş

Bireyin toplum içinde, insanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi onun beden, ruhen ve zihin yönüyle sıhhatli olmasına bağlıdır. Spor, bireylere ve topluma saygı kurallarını benimseten, toplumsal birlikteliğe ve sulha inanmış kişilerin yetişmesini sağlayan bir olgudur (Güven, 1999). Ayrıca spor; psikoloji, sosyoloji, fizyoloji, anatomi, biyomekanik gibi birçok bilim dalıyla etkileşim içerisinde (Çelik, Zengin & Baş, 2017).

Spor etkinliklerinin eğitim-öğretimde kullanılması, büyüme çağındaki öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişimleri açısından önemlidir. Sporun, bireyleri alışlagelmiş yaşantısından ayrı ortamlarda ve farklı bireylerle birlikte aynı çevreyi paylaşmak, onlarla iletişimi geliştirmek amacıyla hizmet ettiği kabul edilmektedir (Aydın, Çelik & Baş, 2017). Aynı zamanda spor, bireylerin ruh ve beden sağlıkları açısından kendilerini güvenceye almalarını sağlayan bir olgudur. Sporun bireylerin birçok gelişiminde etkili olduğunu öne süren birçok çalışma bulunmaktadır. Sporun psikolojik yönden kişisel gelişimi olumlu etkilediği anlaşılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000). Aynı zamanda spor bireylerin duygusal zeka olarak gelişmesine de katkı sağlar (Somoğlu & Zengin, 2023). Spor bireyin kişiliği üzerinde pozitif etkisi olduğu bilinmektedir (Pehlivan & Ada, 2011).

Spor psikolojik faktörler düşünüldüğünde önem arz eden diğer faktörlerden birisi de cesarettir. Spor cesareti terimi, bir kişinin spor başarısına / sonucuna ulaşmak için yetkin, kararlı, iddialı olma ve gönüllü olarak zorlu koşullarda fedakârlık yapma yeteneği ile ilgilidir (Konter & Johan, 2013). Sporcuların engellerle karşılaştıkları durumlarda bıkıp usanmadan yol alarak hedeflerine ulaşabilmesi için cesaret duygusuna sahip olmalıdır (Can & Kaçay, 2016). Spor cesareti, durumlar (örneğin tehlike, korku, risk), spor türü, kişisel özellikler, önceki deneyimler ve sporcunun karşı karşıya olduğu görevin türü gibi çeşitli faktörlerden etkilenen dinamik bir süreçtir (Pury & Kowaski, 2007). Aslında cesaret, birçok durumdan bir tanesidir. Cesaret, kişinin yaşadığı olaylar karşısında korkusuz olması ve kendisi için önemli olan seçimleri yapabilme becerisine ve kıvraklığına sahip olmasıdır. Ayrıca, cesaret korkusuz olmak değil, korkuya rağmen bir olay karşısında mücadele edebilme inancı ve yeteneği şeklinde de tanımlanabilir (Biçer, 2007).

Yöntem

Akademik araştırmalarda model; amaç, hedef, hipotez ve problem durumları faktörlerine yönelik çözümleri belirlemek için kullanılır ve araştırma sürecinde gerçekleştirilecek adımların tanımlanmasıyla sağlanır (McMillan & Schumacher, 2006). Araştırmanın amacı ve problem durumları göz önüne

alındığında çalışma kapsamında ilişkisel tarama modelinin en uygun model olduğu düşünülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek, değişimin varlığını saptamak ve değişkenler arasındaki değişimin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Araştırma kapsamında, üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin sahip oldukları demografik özelliklerinin kişilik özellikleri ile sporda cesaret üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır ilişkisel tarama modelinin bu araştırma için en uygun yöntem olarak tercih edilmesini sağlamıştır.

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile cesaret düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın evrenini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Trabzon Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde okuyan öğrenciler; Örneklemi ise amaç ve evreni temsil etme, erişilebilirlik ve yürütülebilirlik kriteri göz önüne alınarak araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden ve random yöntemiyle belirlenen öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması için “On Maddeli Kişilik Ölçeği” ve “Sporda Cesaret Ölçeği”nden verilerin toplanması amacı ile yararlanılmıştır.

Gosling, Rentfrow ve Swann (2003) tarafından geliştirilen ve Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan, 5 alt boyutu olan “OMKÖ” “On Maddelik Kişilik Ölçeği” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 5 alt boyutu olan bu ölçeğin toplam 10 madde vardır. Ölçek yedili likert tipi “1= tamamen katılmıyorum, 2=kısmen katılmıyorum, 3=biraz katılmıyorum, 4=kararsızım, 5=biraz katılıyorum, 6=kısmen katılıyorum, 7=tamamen katılıyorum” şeklinde sınıflandırılmıştır. OMKÖ’den elde edilecek “en düşük toplam puan 10, en yüksek toplam puan ise 70” tir.

Ölçek “Dışa Dönüklük-İçe Dönüklük”, “Sorumluluk-Dağınıklık”, “Yumuşak Başlılık-Hırçınlık”, “Duygusal Denge-Dengesizlik” ve “Deneyime Açıklık//Zekâ-Gelişmemişlik” şeklinde beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Her alt boyutta iki madde bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış şeklinde yapı geçerliliği için yapılan DFA sonucunda yol katsayılarının .47 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür (Atak, 2013). Geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları; “deneyime açıklık alt boyutu için .83”, “yumuşak başlılık alt boyutu için .81”, “duygusal dengelilik alt boyutu için .83”, “sorumluluk alt boyutu için .84” ve son olarak “dışa dönüklük alt boyutu için .86” olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler değerlendirildiğinde 2, 4, 6, 8 ve 10 numaralı maddeler olumsuzluk ya da negatifik içermesi nedeniyle ters kodlanmıştır.

Sporda Cesare Ölçeği Konter ve Johan (2013), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 31 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları; “yetkinlik-ustalık (Ters puanlamalı), kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma ve özverili olma” şeklindedir. Ölçek 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir; “1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum” olarak puanlaması yapılmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları; “yetkinlik-ustalık .82, kararlılık .82, atılganlık .72, tehlikeyi göze alma .72, özverili olma .61” şeklinde hesaplanmıştır. Bu araştırma için toplanan veriler ile gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları “yetkinlik-ustalık .82, kararlılık .78, atılganlık .76, tehlikeyi göze alma .80, özverili olma .49” şeklinde hesaplanmıştır.

Yetkinlik-ustalık (Kararlılık): Örn: “Güçlükleri gözümde büyütürüm”

Kararlılık (Öz güven): Örn: “Güçlü rakiplerle mücadele etmekten kaçınmam”

Atılganlık (Sportif kendine güven): Örn: “Karşılaşılan zorluklar karşısında ön plana çıkmaktan kaçınmam”

Tehlikeyi göze alma (Korkuyla baş etme): Örn: “Kaybetmemek için sakatlanma riskini göze alırım”

Özverili olma (Fedakarlık): Örn: “Sonunda yenilmek olsa da hemen mücadeleye dalarım”

Elde edilen veriler için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Verilerin analizinde ikili gruplar için t testi, ikiden büyük gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile kişilik ile cesaret arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise pearson korelasyonlarına bakılmıştır

Bulgular

Tablo 1. Cinsiyetin Kişilik ve Sporda Cesaret Üzerine Etkisi

Değişken	Boyut	Demografik	N	$\bar{x}$	ss	t Testi			η^2
						t	SD	p	
Kişilik	K_D_Top	Kadın	204	8,79	1,95	2,77	575	,006	,013
		Erkek	373	8,27	2,25				
	K_DD_Top	Kadın	204	8,86	2,42	1,46	575	,144	-
		Erkek	373	8,56	2,40				
	K_DA_Top	Kadın	204	7,83	2,33	-1,29	575	,197	-
		Erkek	373	8,10	2,35				
	K_S_Top	Kadın	204	8,86	2,27	2,18	575	,029	,008
		Erkek	373	8,44	2,17				
	K_Y_Top	Kadın	204	8,89	2,42	,34	575	,728	-
		Erkek	373	8,82	2,33				
	K_Top	Kadın	204	43,25	6,48	1,68	575	,093	-
		Erkek	373	42,19	7,58				
Sporda	SCO_K_Top	Kadın	204	32,03	6,44	,06	575	,946	-

Cesaret		Erkek	373	32,00	6,67				
	SCO_O_Top	Kadın	204	25,08	5,07	,76	575	,446	-
		Erkek	373	24,75	4,90				
	SCO_SKG_Top	Kadın	204	22,54	3,03	-,40	575	,686	-
		Erkek	373	22,64	2,94				
	SCO_KBE_Top	Kadın	204	11,67	1,97	-1,34	575	,179	-
		Erkek	373	11,89	1,91				
	SCO_F_Top	Kadın	204	13,85	2,84	-,18	575	,853	-
		Erkek	373	13,89	2,78				
	SCO_Top	Kadın	204	105,19	13,94	-,00	575	,995	-
		Erkek	373	105,20	13,65				

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin; “*Kişilik*” değişkeni ve alt boyutlarında; “duygusal dengelilik” alt boyutu ($t=1,46$, $p>.05$), “deneyimlere açıklık” alt boyutu ($t=-1,29$, $p>.05$), “yumuşak başlılık” alt boyutu ($t=.34$, $p>.05$) ve “kişilik” değişkeninde ($t=1,68$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. “*dışadönüklük*” alt boyutunda ($t=2,77$, $p<.05$) ve “*sorumluluk*” alt boyutunda ($t=2,18$, $p<.05$) anlamlı farklılık oluşturduğu ve ilgili farklılık kadınlar yönünde olduğu görülmektedir. *Kadınlar* yönünde görülen bu farklılığın etki büyüklüğünü değerlendirme adına yürütülen eta-kare (η^2) değer hesaplamasında ise “*dışadönüklük*” için değer $.013$ olması sebebiyle orta düzeyde; “*sorumluluk*” için ise değer $.008$ olması sebebiyle orta düzeyde etki sağladığı tespit edilmiştir.

“*Sporda Cesaret*” değişkeni ve alt boyutlarında; “kararlılık” alt boyutu ($t=.06$, $p>.05$), “özgüven” alt boyutu ($t=.76$, $p>.05$), “sportif kendine güven” alt boyutu ($t=-.40$, $p>.05$), “korkuyla baş etme” alt boyutu ($t=-1,34$, $p>.05$), “fedakârlık” alt boyutu ($t=-.18$, $p>.05$) ve “sporda cesaret” değişkeninde ($t=-.00$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Yaşın Kişilik ve Sporda Cesaret Üzerine Etkisi

Değişken	Boyut	Demografik	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA		Fark
						F	p	
Kişilik	K_D_Top	18-20	251	8,52	2,06	,981	,401	Fark Yok
		21-23	257	8,31	2,34			
		24-26	42	8,69	1,96			
		27-27+	27	8,88	1,60			
	K_DD_Top	18-20	251	8,59	2,35	,624	,600	Fark Yok
		21-23	257	8,64	2,39			
		24-26	42	9,11	2,93			
		27-27+	27	8,85	2,33			
	K_DA_Top	18-20	251	7,96	2,37	,814	,486	Fark Yok
		21-23	257	7,95	2,30			
		24-26	42	8,21	2,33			
		27-27+	27	8,62	2,57			
	K_S_Top	18-20	251	8,47	2,09	,617	,604	Fark Yok
		21-23	257	8,63	2,30			

Sporda Cesaret	K_Y_Top	24-26	42	8,88	2,57	,277	,842	Fark Yok
		27-27+	27	8,81	1,98			
		18-20	251	8,78	2,20			
		21-23	257	8,90	2,41			
		24-26	42	8,69	2,67			
	K_Top	27-27+	27	9,11	2,88	,905	,439	Fark Yok
		18-20	251	42,33	6,48			
		21-23	257	42,45	7,64			
		24-26	42	43,59	8,51			
		27-27+	27	44,29	7,68			
	SCO_K_Top	18-20	251	32,52	6,65	,887	,448	Fark Yok
		21-23	257	31,62	6,55			
		24-26	42	31,52	6,39			
		27-27+	27	31,74	6,59			
	SCO_O_Top	18-20	251	25,21	4,92	,932	,425	Fark Yok
		21-23	257	24,52	4,89			
		24-26	42	24,69	5,29			
		27-27+	27	25,33	5,47			
	SCO_SKG_To p	18-20	251	22,72	2,83	1,28	,279	Fark Yok
		21-23	257	22,38	2,97			
		24-26	42	22,88	3,61			
		27-27+	27	23,33	3,12			
	SCO_KBE_To p	18-20	251	11,68	2,07	,925	,428	Fark Yok
		21-23	257	11,96	1,88			
		24-26	42	11,83	1,57			
		27-27+	27	11,62	1,59			
	SCO_F_Top	18-20	251	13,98	2,75	,337	,798	Fark Yok
		21-23	257	13,75	2,80			
		24-26	42	14,00	3,01			
		27-27+	27	14,00	3,05			
	SCO_Top	18-20	251	106,13	13,52	,846	,469	Fark Yok
		21-23	257	104,24	13,66			
		24-26	42	104,92	14,55			
		27-27+	27	106,03	15,43			

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaş değişkeninin; “*Kişilik*” değişkeni ve alt boyutlarında; “dışadönüklük” alt boyutu ($F=,918$, $p>,05$), “duygusal dengelilik” alt boyutu ($F=,624$, $p>,05$), “deneyimlere açıklık” alt boyutu ($F=,814$, $p>,05$), “sorumluluk” alt boyutu ($F=,617$, $p>,05$), “yumuşak başlılık” alt boyutu ($F=,277$, $p>,05$) ve “*kişilik*” değişkeninde ($F=,905$, $p>,05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

“*Sporda Cesaret*” değişkeni ve alt boyutlarında; “kararlılık” alt boyutu ($F=,887$, $p>,05$), “özgüven” alt boyutu ($F=,932$, $p>,05$), “sportif kendine güven” alt boyutu ($F=1,28$, $p>,05$), “korkuyla baş etme” alt boyutu ($F=,925$, $p>,05$), “fedakârlık” alt boyutu ($F=,337$, $p>,05$) ve “sporda cesaret” değişkeninde ($F=,846$, $p>,05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Üniversite Değişkeninin Kişilik ve Sporda Cesaret Üzerine Etkisi

Değişken	Boyut	Demografik	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA		Fark
						F	p	
Kişilik	K_D_Top	TRU	177	8,67	2,24	1,56	,211	Fark Yok
		OMU	200	8,28	2,04			
		ATAUNİ	200	8,43	2,20			
	K_DD_Top	TRU	177	8,83	2,48	1,66	,190	Fark Yok
		OMU	200	8,42	2,33			
		ATAUNİ	200	8,77	2,41			
	K_DA_Top	TRU	177	7,92	2,00	1,84	,160	Fark Yok
		OMU	200	7,83	2,44			
		ATAUNİ	200	8,26	2,51			
	K_S_Top	TRU	177	8,59	2,03	,11	,893	Fark Yok
		OMU	200	8,64	2,22			
		ATAUNİ	200	8,53	2,36			
	K_Y_Top	TRU	177	8,84	2,34	,13	,870	Fark Yok
		OMU	200	8,78	2,51			
		ATAUNİ	200	8,91	2,24			
	K_Top	TRU	177	42,88	6,55	1,09	,334	Fark Yok
		OMU	200	41,96	7,04			
		ATAUNİ	200	42,91	7,93			
Sporda Cesaret	SCO_K_Top	TRU	177	32,50	6,27	3,44	,032	O > A
		OMU	200	32,56	6,49			
		ATAUNİ	200	31,03	6,85			
	SCO_O_Top	TRU	177	25,47	4,61	3,05	,048	T > A
		OMU	200	24,90	5,06			
		ATAUNİ	200	24,23	5,10			
	SCO_SKG_Top	TRU	177	22,96	2,67	2,40	,091	Fark Yok
		OMU	200	22,29	3,14			
		ATAUNİ	200	22,61	3,02			
	SCO_KBE_Top	TRU	177	11,72	1,97	4,39	,013	A > O
		OMU	200	11,58	1,90			
		ATAUNİ	200	12,13	1,89			
	SCO_F_Top	TRU	177	13,98	2,52	,247	,781	Fark Yok
		OMU	200	13,88	2,87			
		ATAUNİ	200	13,78	2,97			
	SCO_Top	TRU	177	106,6	12,5	2,05	,129	Fark Yok
		OMU	200	105,3	14,3			
		ATAUNİ	200	103,7	14,0			

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin okudukları okul türü değişkeninin; “*Kişilik*” değişkeni ve alt boyutlarında; “*dışadönüklük*” alt boyutu ($F=1,56$, $p>,05$), “*duygusal dengelik*” alt boyutu ($F=1,66$, $p>,05$), “*deneyimlere açıklık*” alt boyutu ($F=1,84$, $p>,05$), “*sorumluluk*” alt boyutu ($F=,11$, $p>,05$), “*yumuşak başlılık*” alt boyutu ($F=,13$, $p>,05$) ve “*kişilik*” değişkeninde ($F=1,09$, $p>,05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

“*Sporda Cesaret*” değişkeni ve alt boyutlarında; “sportif kendine güven” alt boyutu ($F=2,40$, $p>.05$), “fedakârlık” alt boyutu ($F=.247$, $p>.05$) ve “sporda cesaret” değişkeninde ($F=2,05$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. “kararlılık” alt boyutunda ($F=3,44$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre OMÜ’de öğrenim gören öğrenciler ile ATAÜNİ’de öğrenim gören öğrenciler arasında OMÜ’de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. “özgüven” alt boyutunda ($F=3,05$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre TRÜ’de öğrenim gören öğrenciler ile ATAÜNİ’de öğrenim gören öğrenciler arasında TRÜ’de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. “korkuyla baş etme” alt boyutunda ($F=4,39$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre ATAÜNİ’de öğrenim gören öğrenciler ile OMÜ’de öğrenim gören öğrenciler arasında ATAÜNİ’de öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Bölüm Değişkeninin Kişilik ve Sporda Cesaret Üzerine Etkisi

Değişken	Boyut	Demografik	N	$\bar{x}$	ss	ANOVA		Fark
						F	p	
Kişilik	K_D_Top	Beden E.	256	8,57	2,20	1,92	,124	Fark Yok
		Antrenörlük	119	8,42	1,81			
		Spor Yön.	195	8,27	2,27			
		Rekreasyon	7	10,0	2,70			
	K_DD_Top	Beden E.	256	8,57	2,48	3,22	,022	R > B, A, S
		Antrenörlük	119	8,67	2,40			
		Spor Yön.	195	8,69	2,28			
		Rekreasyon	7	11,4	2,37			
	K_DA_Top	Beden E.	256	7,93	2,37	3,47	,016	R > S
		Antrenörlük	119	8,40	2,29			
		Spor Yön.	195	7,79	2,29			
		Rekreasyon	7	10,0	2,16			
	K_S_Top	Beden E.	256	8,47	2,18	2,03	,108	Fark Yok
		Antrenörlük	119	8,81	2,17			
		Spor Yön.	195	8,54	2,24			
		Rekreasyon	7	10,2	2,69			
	K_Y_Top	Beden E.	256	8,76	2,31	,946	,418	Fark Yok
		Antrenörlük	119	8,69	2,30			
		Spor Yön.	195	9,00	2,43			
		Rekreasyon	7	9,85	3,23			
	K_Top	Beden E.	256	42,3	7,22	4,01	,008	R > B, A, S
		Antrenörlük	119	43,0	7,01			
		Spor Yön.	195	42,3	7,22			
		Rekreasyon	7	51,5	6,39			
Spor	SCO_K_Top	Beden E.	256	31,6	6,89	3,30	,020	S >

da Cesaret	Antrenörlük	119	31,3	6,05				R
	Spor Yön.	195	33,0	6,44				
	Rekreasyon	7	27,7	3,03				
SCO_O_Top	Beden E.	256	24,7	5,05	3,10	,026	S > R	
	Antrenörlük	119	24,1	4,01				
	Spor Yön.	195	25,5	5,30				
SCO_SKG_Top	Rekreasyon	7	21,5	4,11	1,19	,312	Fark Yok	
	Beden E.	256	22,7	2,96				
	Antrenörlük	119	22,1	2,92				
SCO_KBE_Top	Spor Yön.	195	22,6	2,95	,773	,509	Fark Yok	
	Rekreasyon	7	23,1	4,29				
	Beden E.	256	11,7	1,85				
SCO_F_Top	Antrenörlük	119	12,0	2,05	,829	,478	Fark Yok	
	Spor Yön.	195	11,8	1,96				
	Rekreasyon	7	11,1	1,95				
SCO_Top	Beden E.	256	13,9	2,66	2,91	,034	S > R	
	Antrenörlük	119	103,3	12,4				
	Spor Yön.	195	107,0	13,9				
	Rekreasyon	7	96,4	13,0				

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin bölüm değişkeninin; “Kişilik” değişkeni ve alt boyutlarında; “dışadönüklük” boyutu ($F=1,92$, $p>.05$), “sorumluluk” alt boyutu ($F=2,03$, $p>.05$) ve “yumuşak başlılık” alt boyutu ($F=.946$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. “duygusal dengelilik” boyutunda ($F=3,22$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre rekreasyon bölümü öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük ve spor yönetimi bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. “deneyimlere açıklık” alt boyutunda ($F=3,47$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre rekreasyon bölümü öğrencileri ile spor yöneticiliğinde öğrenim gören öğrenciler arasında rekreasyon bölümü öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. “kişilik” değişkeninde ($F=4,01$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre rekreasyon bölümü öğrencileri ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, antrenörlük ve spor yönetimi bölümü öğrencileri arasında rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

“Sporda Cesaret” değişkeni ve alt boyutlarında; “ “sportif kendine güven” boyutu ($F=1,19$, $p>.05$), “korkuyla baş etme” alt boyutu ($F=.773$, $p>.05$) ve

“fedakârlık” alt boyutu ($F=,829$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. “kararlılık” boyutunda ($F=3,30$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler ile rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler arasında spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. “özgüven” alt boyutunda ($F=,932$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre spor yönetimi bölümünde öğrenimlerine devam eden öğrenciler ile rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler arasında spor yönetimi bölümünde okuyan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. “sporda cesaret” değişkeninde ($F=2,91$, $p>.05$) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre spor yönetimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında spor yönetimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Spor Yapma Düzeyinin Kişilik ve Sporda Cesaret Üzerine Etkisi

Değişken	Boyut	Demog rafik	N	$\bar{x}$	ss	ANOV		Fark
						A	F	
Kişilik	K_D_Top	Boş Zaman	201	8,51	2,28	1,49	,225	Fark Yok
		Amatör	269	8,30	2,06			
		Profesyonel	107	8,71	2,19			
	K_DD_Top	Boş Zaman	201	8,86	2,47	1,12	,326	Fark Yok
		Amatör	269	8,59	2,51			
		Profesyonel	107	8,47	2,00			
	K_DA_Top	Boş Zaman	201	8,20	2,19	1,65	,191	Fark Yok
		Amatör	269	7,82	2,41			
		Profesyonel	107	8,11	2,41			
	K_S_Top	Boş Zaman	201	8,75	2,30	1,18	,306	Fark Yok
		Amatör	269	8,44	2,12			
		Profesyonel	107	8,66	2,27			
	K_Y_Top	Boş Zaman	201	8,56	2,36	2,19	,112	Fark Yok
		Amatör	269	9,01	2,38			
		Profesyonel	107	8,93	2,29			
Sporda Cesaret	K_Top	Boş Zaman	201	42,9	7,51	,704	,495	Fark Yok
		Amatör	269	42,1	7,41			
		Profesyonel	107	42,9	6,12			
	SCO_K_Top	Boş Zaman	201	30,9	5,75	4,55	,011	P>B A>B
		Amatör	269	32,4	6,86			
		Profesyonel	107	33,0	7,10			
	SCO_O_Top	Boş Zaman	201	24,0	4,75	5,49	,004	P>B
		Amatör	269	25,0	5,01			

	Profesyonel	107	25,8	5,03			
SCO_SKG _Top	Boş Zaman	201	22,4	3,26	1,53	,216	Fark Yok
	Amatör	269	22,5	2,82			
	Profesyonel	107	23,0	2,70			
SCO_KBE _Top	Boş Zaman	201	11,6	1,97	1,41	,244	Fark Yok
	Amatör	269	11,9	1,95			
	Profesyonel	107	11,8	1,79			
SCO_F_To p	Boş Zaman	201	13,8	2,57	,427	,653	Fark Yok
	Amatör	269	13,8	2,92			
	Profesyonel	107	14,1	2,91			
SCO_Top	Boş Zaman	201	102,8	12,6	5,33	,005	P>B
	Amatör	269	105,8	14,1			
	Profesyonel	107	107,9	14,1			
	Amatör	269	139,8	18,1			
	Profesyonel	107	139,5	17,8			

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin spor yapma düzeyi değişkeninin; “*Kişilik*” değişkeni ve alt boyutlarında; “dışadönüklük” alt boyutu (F=1,49, p>.05), “duygusal dengelik” alt boyutu (F=1,12, p>.05), “deneyimlere açıklık” alt boyutu (F=1,65, p>.05), “sorumluluk” alt boyutu (F=1,18, p>.05), “yumuşakbaşlılık” alt boyutu (F=2,19, p>.05) ve “*kişilik*” değişkeninde (F=,704, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

“*Sporda Cesaret*” değişkeni ve alt boyutlarında; “sportif kendine güven” alt boyutu (F=2,45, p>.05), “korkuyla baş etme” alt boyutu (F=1,41, p>.05) ve “fedakarlık” alt boyutu (F=,427, p>.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. “kararlılık” alt boyutunda (F=4,55, p>.05) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre profesyonel olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında profesyonel spor yapanlar lehine, amatör olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında amatör olarak spor yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. “özgüven” alt boyutunda (F=5,49, p>.05) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre profesyonel olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında profesyonel spor yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. “sporda cesaret” değişkeninde (F=5,33, p>.05) anlamlı farklılık olduğu anlamlı farklılığın yönü için değerlendirilen “post-hoc” testi sonuçlarına göre profesyonel olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında profesyonel spor yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Kişilik ve Sporda Cesaret Arasındaki İlişki

	K_D_Top	K_DD_Top	K_DA_Top	K_S_Top	K_Y_Top	K_Top	SCO_K_Top	SCO_O_Top	SCO_SKG_Top	SCO_KBE_Top	SCO_F_Top	SCO_Top
K_D_Top		,330	,195	,302	,240	,645	,050	,016	,071	,012	,011	,049
K_DD_Top		1	,265	,260	,122	,639	-,144	-,103	,131	,031	-,008	-,075
K_DA_Top			1	,288	,222	,633	-,135	-,140	,060	,102	-,056	-,099
K_S_Top				1	,213	,647	-,055	-,057	,041	,058	-,073	-,045
K_Y_Top					1	,578	,109	,067	,045	,016	,040	,097
K_Top						1	-,058	-,070	,111	,070	-,027	-,025
SCO_K_Top							1	,720	,243	-,164	,615	,894
SCO_O_Top								1	,363	-,285	,584	,863
SCO_SKG_Top									1	-,259	,546	,539
SCO_KBE_Top										1	-,202	-,138
SCO_F_Top											1	,799
SCO_Top												1

Tablo 6 incelendiğinde, kişilik ve sporda cesaret arası ilişkinin ortaya konulduğu görülmektedir.

Kişilik” değişkeni K_D_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde; K_DD_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında SCO_SKG_Top boyutu hariç (pozitif yönlü düşük düzeyde) diğer tüm alt boyutlar arasında negatif yönde düşük düzeyde; K_DA_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında SCO_SKG_Top boyutu ve SCO_KBE_Top hariç (pozitif yönde düşük düzeyde) diğer tüm alt boyutlar arasında negatif yönde düşük düzeyde; K_S_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında SCO_SKG_Top boyutu ve SCO_KBE_Top hariç (pozitif yönde düşük düzeyde) diğer tüm alt boyutlar arasında negatif yönde düşük düzeyde; K_Y_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; K_Top alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında SCO_SKG_Top boyutu ve SCO_KBE_Top hariç (pozitif yönde düşük düzeyde) diğer tüm alt boyutlar arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki tespiti edilmiştir.

Tartışma

Katılımcıların, cinsiyet değişkenlerine göre yapılan değerlendirme sonucunda kişilik ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık alt boyutlarında ve kişilik değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dışadönüklük ve sorumluluk

boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmuş ve ilgili farklılığın kadınlar yönünde etki büyüklüğü açısından orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yıldız, Bülbül ve Doğu (2021), çalışmasında ragbicilerin kişilik özellikleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış; bulgularının sonuçlarında, ragbi sporcularının cinsiyet değişkenine göre kişilik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özşaker (2024), çalışmasında spor yapan ve yapmayan kişilerin sosyal medya ve internet kullanımı ile sürekli kaygı düzeylerini kişilik özellikleriyle beraber incelemeyi amaçlamış; çalışmanın bulgularında, cinsiyet değişkenine göre kişilik alt boyutlarından deneyime açıklık alt boyutunda erkeklerin algılarının kadınlardan daha yüksek çıktığı sonucuna varmıştır. Kişilik alt boyutlarından duygusal dengelilik alt boyutunda ise kadınların algılarının erkeklerden daha yüksek çıktığı sonucuna varmıştır. Deneyime açıklık ve duygusal dengelilik kişilik alt boyutları hariç geri kalan alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baş ve arkadaşları (2022) spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadın öğretmen adaylarına nazaran bazı değerlere daha fazla sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sporda cesaret ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “özgüven, kararlılık, sportif kendine güven, korkuyla baş etme, fedakârlık” alt boyutlarında ve sporda cesaret değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Urlioğlu (2023), çalışmasında kayak sporu yapan bireylerin sporda cesaret düzeylerini incelemeyi amaçlamış; çalışmanın bulgularında, cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere nazaran sporda cesaret ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sivrikaya ve Baş (2024), çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve cesaret düzeylerini incelemeyi amaçlamış; bulgularının sonuçlarında, cinsiyet ile cesaret ölçeğinin alt boyutlarından “yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık ve tehlikeyi göze alma” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında ise “yetkinlik-ustalık” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda erkeklerin kadınlara nazaran daha cesaretli davrandığını ortaya koymuştur. Konter (2015), çalışmasında 10-13 yaş aralığındaki çocukların belirlenen kişisel değişkenlere göre cesaret profillerini incelemeyi amaçlamış; çalışmanın sonucunda, cinsiyete göre cesaret ölçeği alt boyutlarından “yetkinlik-ustalık, kararlılık, atılganlık, tehlikeyi göze alma ve özverili olma” alt boyutlarının tümünde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Farklılığa bakıldığında ise erkeklerin kadınlara göre daha cesaretli olduğunu saptamıştır. Urlioğlu (2023), Sivrikaya ve Baş (2024),

Konter (2015), çalışmaları cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında çalışmamızı destekler nitelikte değildir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre kişilik ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “dışa dönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık” alt boyutlarında ve kişilik değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dereceli, Dereceli ve Yıldız (2023), çalışmasında aktif spor yapan ve spor yapmayan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel uyum düzeyleri ile liderlik yönelimlerini karşılaştırmayı amaçlamış; bulgularının sonucunda, yaş değişkenine göre kişilik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Avcu (2023), çalışmasında spor lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ve sportmenlik yönelim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış; çalışmanın sonucunda, yaş değişkenine göre kişilik alt boyutlarından yalnızca sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Farklılığa bakıldığında 17 yaş grubundaki bireylerin sorumluluk puanları 14 yaş grubundaki bireylere nazaran daha yüksektir. Eraslan (2015), çalışmasında ise üniversitelerin spor eğitimi veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin “kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stillerini” incelemeyi amaçlamış; çalışmanın sonucunda, yaş değişkenine göre kişilik alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmemiştir.

Katılımcıların yaş değişkenine göre sporda cesaret ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “kararlılık, özgüven, sportif kendine güven, korkuyla baş etme, fedakârlık” alt boyutlarında ve sporda cesaret değişkeninde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Emniyet (2021), çalışmasında kano sporcularının cesaret düzeyleri ile zihinsel dayanıklılıklarını incelemeyi amaçlamış; bulgularının sonucunda, yaş değişkenine göre sporda cesaret alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Güvendi, Türksoy, Güçlü ve Konter (2018), çalışmasında profesyonel güreşçilerin cesaret düzeyleri ve zihinsel dayanıklılıklarını incelemeyi amaçlamış; bulguların sonucunda, yaş değişkenine göre sporda cesaret alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Kaya (2018), çalışmasında bireysel ve takım sporcularının sporda cesaret düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamış; çalışmanın sonucunda, yaş değişkenine göre sporda cesaret alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu farklılık, genel olarak bakıldığında yaşı küçük olan bireylerin cesaret düzeylerinin daha yüksek olduğudur.

Katılımcıların üniversite türü değişkenine göre kişilik ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık” alt boyutlarında ve kişilik değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Karakaş (2021), çalışmasında farklı türlerdeki lise öğrencilerinin demografik özellikleri ile kişilikleri bağlamında kariyer

kaygılarını incelemeyi amaçlamış; bulgularında, okul türü değişkenine göre kişilik alt boyutlarından “dışa dönüklük-içe dönüklük ve sorumluluk” alt boyutlarının diğer lisede okuyan öğrencilere göre spor lisesinde okuyan öğrenciler lehine olduğunu saptamıştır. Nevrotiklik ve yeni deneyimlere açıklık alt boyutlarında ise spor lisesinde okuyan öğrencilere göre diğer lisede okuyan öğrenciler lehine olduğunu tespit etmiştir. Aras (2019), çalışmasında farklı türlerdeki liselerde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine karşı tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış; bulgularında, okul türü değişkenine göre kişilik alt boyutlarından “duygusal denge ve yumuşak başlılık” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Duygusal denge alt boyutundaki farklılığa bakıldığında imam hatip lisesindeki öğrencilerin, spor lisesindeki öğrencilere nazaran duygusal denge durumları daha yüksektir. Diğer okul türlerinde ise fen lisesindeki öğrencilerin duygusal denge durumları anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşüktür. Yumuşakbaşlılık alt boyundaki farklılığa bakıldığında ise spor lisesi öğrencilerinin, meslek ve imam hatip lisesi öğrencilerine göre yumuşakbaşlılık durumları daha yüksektir. Diğer okul türlerinde ki farklılığa bakıldığında da fen lisesindeki öğrencilerin meslek ve imam hatip lisesi öğrencilerine nazaran yumuşakbaşlılık durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Geriye kalan alt boyutlarında ise okul türüne göre anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Işık (2014), çalışmasında beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan ciddi boş zaman katılımcılarının kişilik özelliklerini incelemeyi amaçlamış; bulgularında, üniversite türü değişkenlerine göre kişilik ölçeği alt boyutlarında anlamlı fark tespit etmiştir.

Katılımcıların üniversite türü değişkenine göre sporda cesaret ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından sportif kendine güven, fedakârlık alt boyutunda ve sporda cesaret değişkeninde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kararlılık, özgüven ve korkuyla baş etme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, kararlılık alt boyutunda ATAÜNİ’de okuyan öğrencilere göre OMÜ’de okuyan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Özgüven alt boyutunda ATAÜNİ’de okuyan öğrencilere göre TRÜ’de okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Korkuyla baş etme alt boyutunda ise OMÜ’de okuyan öğrencilere göre ATAÜNİ’de okuyan öğrenciler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların bölüm değişkenine göre kişilik ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından dışadönüklük, sorumluluk ve yumuşak başlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık alt boyutlarında ve kişilik değişkeninde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Duygusal dengelilik alt boyutunda bölüm değişkeni açısından beden eğitimi, antrenörlük

ve spor yönetimi bölümünde okuyan öğrencilere göre, rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyimlere açıklık alt boyutunda rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler ile spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler arasında rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Kişilik değişkeninde ise rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler ile beden eğitimi, antrenörlük ve spor yönetiminde okuyan öğrenciler arasında rekreasyon bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Sezan (2022), çalışmasında spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin boyun eğici davranışları, girişimcilik düzeyleri ve kişilik özelliklerinin bölgelere göre karşılaştırmayı amaçlamış; bulgularında, bölüm değişkenine göre kişilik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Koç'un (2021) çalışmasında spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin kişilik özellikleri ile teknoloji bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış; bulgularında, bölüm değişkenine göre antrenörlük bölümü okuyan öğrencilerin nörotiklik alt boyutu hariç diğer alt boyutların hepsinde en düşük puana sahip olduğunu saptamıştır. Öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin ise nörotiklik alt boyutu durumlarının rekreasyon bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bölüm değişkenine göre sporda cesaret ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “sportif kendine güven, korkuyla baş etme ve fedakârlık” alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kararlılık, özgüven alt boyutlarında ve sporda cesaret değişkeninde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kararlılık alt boyutunda bölüm değişkeni açısından rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Özgüven alt boyutunda rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sporda cesaret değişkeninde rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre spor yönetimi bölümünde okuyan öğrenciler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. İslam (2021), çalışmasında profesyonel futbolcuların zihinsel dayanıklılıklarına ve psikolojik becerilerine göre cesaretlerini incelemeyi amaçlamış; bulgularında, sporda cesaret alt boyutlarından kararlılık, atılganlık, korkuyla baş etme, fedakârlık ve ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu farklılığa bakıldığında ise kararlılık, atılganlık, korkuyla baş etme, fedakârlık alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında PTT 1. lig kategorisinde olan futbolcuların puan ortalaması, süper lig kategorisindeki futbolculara oranla istatistiksel açıdan daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2018), çalışmasında takım ve bireysel sporcuların sporda cesaret düzeylerini karşılaştırmayı

amaçlamış; çalışma sonucunda, bireysel ve takım sporu yapmanın sporda cesaret ölçeği genel ortalamasında ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Katılımcıların spor yapma düzeyi değişkenine göre kişilik ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık” alt boyutlarında ve kişilik değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Pamukçu (2015), çalışmasında profesyonel ve amatör futbolcuların kişiliklerini ve saldırganlık düzeylerini incelemeyi amaçlamış; çalışma sonucunda, sporculuk düzeyi açısından kişilik alt boyutlarından nörotizm, dışa dönüklük, psikotizm ve yalan alt boyutlarında anlamlı fark tespit etmiştir. Nörotizm ve psikotizm alt boyutlarında amatör sporcuların puanlarının profesyonel sporcuların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Dışa dönüklük ve yalan alt boyutlarında ise profesyonel sporcuların puanlarının amatör sporcuların puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Katılımcıların spor yapma düzeyi değişkenine göre sporda cesaret ölçeği toplam puanları ile alt boyutlarından “sportif kendine güven, korkuyla baş etme ve fedakârlık” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kararlılık, özgüven alt boyutlarında ve sporda cesaret değişkeninde ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kararlılık alt boyutunda profesyonel olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında profesyonel spor yapanlar lehine, amatör olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında amatör olarak spor yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Özgüven alt boyutu ve sporda cesaret değişkeninde ise profesyonel olarak spor yapanlar ile boş zaman faaliyeti olarak spor yapanlar arasında profesyonel spor yapanlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların kişilik değişkeni dışadönüklük alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; Kişilik duygusal dengesizlik alt boyutu ile sporda cesaret değişkeni ve alt boyutları arasında; negatif yönde düşük düzeyde, bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sivrikaya’nın (2023) yapmış olduğu çalışmada çalışmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cesaret düzeyleri ile saldırganlık arasında negatif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Saldırganlık düzeyleri ile cesaret düzeyleri arasında ters bir ilişki olduğu sonucuna da varmıştır.

Kaynaklar

- Aras, G. (2019). *Farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Atak, H. (2013). On maddeli kişilik ölçeğinin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 50, 312-319.
- Avcu, G. (2023). *Spor lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ve sportmenlik yönelim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Munzur Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Aydın, E., Çelik, A., & Baş, M. (2017). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Baş, M., Özsandıkçı, K., Çolak, M., & Çolak, B. (2022). Spor Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlerinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Özel Sayı 1), 456-463.
- Biçer, T. (2007). *Sporla duygu ve aklın yönetimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Can, Y., Kaçay, Z. (2016). Sporcu kimlik algısı ile cesaret ve özgüven duyguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences* 13(3), 6176-6184.
- Çelik, A., Zengin, S., & Baş, M. (2017). Sporcu lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 20-31.
- Dereceli, Ç., Dereceli, E., & Yıldız, T. (2023). Spor yapan ve spor yapmayan spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişisel uyum düzeyleri ile liderlik yönelimlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 6(2), 38-51.
- Emniyet, O. T. (2021). *Kano sporcularının cesaret düzeyleri ile zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Eraslan, M. (2015). Spor bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin ve stresle başa çıkma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 65-82.
- Güven, Ö. (1999). *Türklerde spor kültürü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

- Güvendi, B., Türksoy, A., Güçlü, M., & Konter, E. (2018). Profesyonel güreşçilerin cesaret düzeyleri ve zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-Ijsets*, 4(2), 70-78.
- Işık, U. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan ciddi boş zaman katılımcılarının kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- İslam, A. (2021). *Profesyonel futbolcuların psikolojik becerileri ve zihinsel dayanıklılıklarına göre cesaretleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisans Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Karakaş, U. (2021). *Spor lisesi öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin demografik ve kişilik özellikleri bağlamında kariyer kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, B. (2018). *Bireysel ve takım sporcularının sporda cesaret düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, A. (2021). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin teknoloji bağımlılıkları ile kişilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Konter, E. (2015). 10-13 Yaş grubu çocukların seçili kişisel değişkenlerine göre cesaret profilleri. *Ulusal Spor Hekimliği Kongresi*.
- Konter, E., & Johan, NG. (2013). Development of sport courage scale. *Journal of Human Kinetics*, 33, 163-172.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi* (3. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Evidence-based inquiry: Research in education*. New York: Pearson Education.
- Özşaker, C. (2024). *Spor yapan ve yapmayan kişilerde internet ve sosyal medya kullanımı ile sürekli kaygı düzeylerinin kişilik özellikleriyle incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Manisa.
- Pamukçu, Y. A. (2015). *Profesyonel ve amatör futbolcuların kişilik ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Pehlivan, Z., & Ada, N. E. (2011). Kişilik gelişimi için beden eğitimi ders uygulamaları. *Van/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 83- 95.

- Pury, C. L. S., & Kowaski, R. M. (2007). Human strengths, courageous actions, and general and personal courage. *J Posit Psychol*, 2, 120-128.
- Sarıkaya, O. (2023). *Bireylerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Beş faktör ve hexaco kişilik modelleri kapsamında karşılaştırmalı bir analiz* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Sezan, T. (2022). *Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin boyun eğici davranışları, girişimcilik düzeyleri ve kişilik özelliklerinin bölgelere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sivrikaya, T., & Baş, M. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık ve cesaret düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Research in Sport Education and Sciences*, 26(1), 16-25.
- Somoğlu, M. B., & Zengin, S. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6(3), 817-834. <https://doi.org/10.38021/asbid.1292381>
- Urlioğlu, S. (2023). *Kayak sporu yapan bireylerin sporda cesaret düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırğızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, E. (2022). *Spor Bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ve sportmenlik anlayışlarının bazı parametrelere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, A. B., Bülbül, D., & Doğu, G. A. (2021). Ragbi sporcularında duygusal zekâ ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 380-390.

14. Bölüm

Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımları ile Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Kübra ÖZSANDIKÇI¹
Mustafa BAŞ¹

Özet

Bu araştırma; 2024-2025 öğretim yılında spor bilimleri fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme yönelimlerinin belirlenmesi ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğrenme anlayışlarının incelenmesi amacıyla tasarlanmıştır.

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Orta ve Doğu Karadeniz bölgesindeki 5 farklı üniversitede okuyan spor bilimleri fakültesi öğrencileri; örneklemi ise bu üniversitelerde görev yapan 75 öğretim elemanı ve 700 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek için Aksoy ve ark. (2018) nın Türkçe uyarlamasını yaptıkları Öğretme Yönelimleri Ölçeği, öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Türkçe uyarlamasını Apay, (2011) ın yaptığı Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 26.0 Paket programı dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın öğretme yaklaşımları envanteri ve alt boyutlarına göre öğretim elemanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Öğretme yönelimleri envanteri ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ve alt boyutlarına göre öğretmen adaylarının yaş ve üniversite alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit

¹ Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi/Trabzon
kubraozsandikci@trabzon.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0350-2036

Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi/Trabzon
mustafaabat@trabzon.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8254-0905

edilmiştir ($p<0.05$). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin; yapılandırmacı anlayış alt boyutuyla düşük düzeyde ve pozitif yönlü, geleneksel anlayış alt boyutu ile yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, spor bilimleri fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının genellikle öğrenci merkezli anlayışı benimsedikleri ve öğretmen merkezli anlayışı da terk etmedikleri gözlemlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme ve Öğrenme Anlayışı, Öğretme Yaklaşımı, Beden Eğitimi, Öğretim Elemanları, Öğretmen Adayları

Examining the Relationships Between Teaching Approaches of Instructors and Learning Approaches of Prospective Teachers

Abstract

This research was designed to determine the teaching orientations of the faculty members working in sports sciences faculties in the 2024-2025 academic year and to examine the learning conceptions of physical education teacher candidates.

This research was designed using a relational screening model. The research population consisted of students studying at sports sciences faculties at five different universities in the Central and Eastern Black Sea region; the sample consisted of 75 faculty members and 700 physical education teacher candidates working at these universities. The Teaching Orientations Scale, adapted into Turkish by Aksoy et al. (2018), was used to determine the opinions of faculty members, and the Teaching and Learning Conceptions Scale, adapted into Turkish by Apay (2011), was used to determine the opinions of teacher candidates. The data obtained from the scales were evaluated using the SPSS 26.0 package program.

No significant difference was found in terms of gender among the teaching staff according to the teaching approaches inventory and its sub-dimensions ($p>0.05$). A positive and high-level relationship was found between the teaching orientation inventory and its sub-dimensions.

According to the teaching and learning conceptions scale and its sub-dimensions, significant differences were found in the age and university level of the prospective teachers ($p<0.05$). It was revealed that the teaching and learning conceptions scale had a low level and positive correlation with the constructivist conception sub-dimension and a high level and positive correlation with the traditional conception sub-dimension.

As a result, it was observed that faculty members working in sports sciences faculties generally adopted a student-centered approach and did not abandon a teacher-centered approach. Based on the results of the teaching and learning conceptions of physical education and sports teacher candidates, it was determined that the teacher candidates adopted a constructivist approach.

Keywords: Teaching and Learning Approach, Teaching Approach, Physical Education, Teaching Staff, Teacher Candidates

Giriş

Teknoloji ve bilim çağı toplumu sürekli bir değişim hali içerisine sokmaktadır. İnsanların bu hızlı gelişmelere, yaşanan teknolojik ve bilimsel değişmelere ayak uydurması zorunludur. İnsanların karşılaştığı bu değişim hareketi onların gelişim süreçlerini yönetir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanı da bu değişimden etkilenmiştir (Özden, 2005). Bu gelişmelerle birlikte eğitimin en önemli unsurlarından bir tanesi olan öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yönelimleri kontrol ederek bu gelişimlere uyum sağlaması gerekmektedir (Baş, 2014). Bundan ötürü, yapılan bilimsel araştırmalar (Kuran, 2002; Ekiz, 2006) öğretmenlerin benimsedikleri öğretme ve öğrenme yönelimlerinin ve eğitimde ortaya çıkan değişimlerin sınıf ortamına etki eden bir unsur olduğunu açıkça göstermektedir.

Devamlı bir gelişim hali içinde olan bireylerin bu gelişmeleri içselleştirmeleri ve bununla beraber kendi görev ve sorumluluklarının farkında olmaları gerekmektedir. Bir toplumun gelişmiş toplumlar seviyesine ulaşabilmesi için düşüncelerin ve duyguların bireylere direkt aktarılması yeterli olmaz. Bireylerin bilgiyi tüketen değil de üreten olmaları gerekmektedir. Gelişmiş toplumların benimsediği kişi, bilgileri sorgulamadan kabul eden değil, bilgiyi kendi düşüncesiyle yeniden yapılandırandır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Çağın getirdiği bilimsel ve teknolojik değişim öğretme ve öğrenme ortamlarında da değişime neden olmuştur. Bu değişimlere uyum sağlamak için öğretmen, yönetici ve benzeri çalışanların öğrenci veya herhangi bir grubun ihtiyaçlarına destek olan, öğrenme ortamlarını düzenleyebilen, değişikliklere uyum sağlayan ve etkinliklerini bu yönde organize eden bireyler olmalıdır (Zengin ve Somoğlu, 2022).

Öğretim süreçlerinin ne denli etkin olduğu, öğretim anlayışlarının ne kadar uygulandığı ile ilgilidir. Öğrenmede kalıcılığın sağlanması her zaman araştırmalara konu olmuştur. Bu da farklı öğretme anlayışları ve bu anlayışlarla beraber öğretme kavramını ortaya çıkartmıştır (Bulut, 2015). Öğretmenler öğretimle ilgili iki farklı düşünce içerisinde. Bunlardan ilki bilgiyi doğrudan ileten, diğeri ise öğrencinin bilgiyi oluşturmada yol gösteren öğretimdir (Samuelowick ve Bain, 2001., Teo, Chai, Hung ve Lee, 2008).

Öğretme ve öğrenme yönelimleri, birbirine ters olan geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme modelleri ile ilgilidir. Geleneksel anlayışta öğretmen bilginin kaynağı olup öğrencinin etkin olmadığı belirtilirken yapılandırmacı anlayışta ise öğrencinin aktif rol almasını desteklemektedir. (Chan ve Elliott, 2004., Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009).

Geleneksel anlayışta öğretmenin merkezde olduğu öğretme uygulamaları kullanılmaktadır. Bunun sebebi, öğretmenin bilginin kaynağı, öğrencinin ise

bilginin pasif alıcısı olarak görülmesidir. Öğretmen öğrencilere bilgiyi direkt iletir ve sorduğu sorulara doğru yanıt vermesi beklenir. Geleneksel öğretim ve öğrenme yaklaşımında öğrenci bilgiyi üzerine düşünmeden kabul etmek, öğretmen de bilgiyi direkt iletmekle görevlidir (Senemoğlu, 2019). Bu yüzden, öğrenme sürecinde öğrenci pasiftir. Geleneksel anlayışın kabul gördüğü sınıflarda da sadece öğretmen söz sahibidir ve öğretim – öğrenme sürecini tek başına yönetir (Brooks ve Brooks, 1999). Ancak, yapılandırmacı anlayış öğrenmenin, öğretmenden öğrenciye doğru tek taraflı olduğunu kabul etmemektedir. Öğrenmenin öğrencilerin geçmiş bilgileri ile kendi düşünceleri ve dış dünyayla olan etkileşimleri sonrasında ve bunlar arasında ilişki kurarak meydana getirdiği etkin bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Millar ve Driver, 1987).

Yapılandırmacı yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır. Öğrenci bilgiyi sorgular, yeniden yorumlar ve çözümleme yapar. Bu anlayışta, bilginin yeniden oluşturulması ve farklı öğrenmelere aktarılması önemlidir (Akınoğlu, 2018). Yapılandırmacı yaklaşımda belirleyici olan temel anlayış, öğrenmenin fikir üretmenin ve bu sebeple değişimin kaynağında problem çözmenin var olduğu fikridir (Cevizci, 2018).

Yapılandırmacı anlayışın eğitimde ön planda bulunması beden eğitimi ve spor alanındaki faaliyetleri de etkilemiştir (Rovegno ve Bandhauer, 1997., Rovegno, 1998). İlk olarak beden eğitimi ve spor öğretim programı ve sonrasında “*Oyun ve Fiziksel Etkinlik Dersi*”, “*Beden Eğitimi ve Spor Dersi*” ve “*Seçmeli Beden Eğitimi ve Spor Dersi*” planlanırken yapılandırmacı anlayış dikkate alınmaktadır (Mirzeoğlu, 2017).

Geçmişte öğretmenin baskın olduğu geleneksel spor branşlarının öğretilmesi yaklaşımında sadece beceri kazandırılması ve performansın ortaya çıkmasına önem verilirken (Aksoy ve Gürsel, 2015., Fernandez, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programında üstü düzey öğrenmelerde geleneksel yaklaşımın yeterli olmadığını bu yüzden öğretimde öğrencinin merkezde olduğu uygulamaların kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Yöntem

Bu araştırmanın modeli betimsel (tarama) model içinde yer alan “*ilişkisel tarama modeli*” ile planlanmıştır. Karasar (2017), bu modeli iki ve daha fazla değişkenden meydana gelen evrende, evren ile ilgili genel bir kaniya ulaşmak ve değişkenler arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla kullanıldığını ifade etmektedir.

Araştırmanın evrenini, farklı üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinin

görev yapan öğretim elemanları ile öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adayları; örneklemini ise çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve random yöntemiyle belirlenen toplam 75 öğretim elemanı ile 700 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak öğretim elemanlarına “*Öğretme Yönelimleri Envanteri*” öğretmen adaylarına ise “*Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği*” uygulanmıştır. ***Öğretme Yönelimleri Envanteri (ÖYE (Approaches to Teaching Inventory-ATI))*** nin Türkçe’ye uyarlanması Aksoy ve ark. (2018) tarafından yapılmıştır. Türkçe form, özgün formda olduğu gibi, öğretmen merkezli yaklaşım ve öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutlarının her ikisinde de 11 olmak üzere toplam 22 madde ve beşli likert tipindedir.

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği (Teaching and Learning Conceptions Questi onnaire (TLCQ)): Bu ölçeğin Türkçe uyarlamasını Aypay (2011) yapmıştır. Ölçek 30 madde beşli likert tipinde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek formlarından toplanan verilerin analizlerinde, lisanslı SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada normallik testi yapılmış ve normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Öğretim Elemanları için veriler normal dağılım sergilemesine rağmen bağımsız değişkenlerdeki nicel değerlerin (cinsiyet ve medeni durum) 26’nın altında olmasından dolayı farklılaşma seviyelerini belirlemek için “*Mann Witney U Testi*” ve “*Kruskal Wallis Testi*” uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi $p<0.05$ olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki farkın hangi seviyede ve hangi yönde bir ilişki olduğunu saptamak için “*Pearson Korelasyon Analizi*” ne başvurulmuştur.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarından elde edilen veriler normal dağılım sergilediğinden ötürü bağımsız değişkenlere bağlı farklılaşma düzeyini değerlendirmek için “*Independent Sample t-Testi*” ve “*Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*” yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Bağımlı değişkenler arasında ne seviyede ve hangi yönde bir ilişki olduğunu anlamak için “*Pearson Korelasyon Analizi*” yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretme Yönelimlerine ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$x_{sıra}$	$\square_{sıra}$	U	Z	P
Öğretme Yönelimleri Envanteri	Erkek	48	38.64	2757.48	379.400	-0.673	0.375
	Kadın	27	42.57	536.26			
Öğretmen Merkezli Öğretme Yaklaşımı	Erkek	48	38.55	2553.01	364.000	-0.826	0.289
	Kadın	27	43.81	563.04			
Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımı	Erkek	48	39.23	2573.00	408.000	-0.288	0.644
	Kadın	27	40.92	548.02			

$p > 0.05$

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre öğretme yönelimleri envanteri, öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. $P > 0.05$

Tablo 2. Öğretme Yönelimleri Envanteri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Tanımlayıcılar	1	2	3
Öğretme Yönelimleri Envanteri (1)	r	1		
	P	-		
	N	75		
Öğretmen Merkezli Öğretme Yaklaşımları (2)	r	0.735*	1	
	P	0.000	-	
	N	75	75	
Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımları (3)	r	0.732*	0.073	1
	P	0.000	0.518	-
	N	75	75	75

Tablo 2. incelendiğinde, öğretme yönelimleri envanteri ile öğretmen merkezli öğretme yaklaşımı arasında yüksek düzeyde ($r=0.735$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretme yönelimleri envanteri ile öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı arasında da yüksek düzeyde ($r=0.732$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubu Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımlarına ait Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	X	Ss	F	P	LDS Test
Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği	(a) 18-20 Yaş	266	3.676	0.380	3.510	0.013*	b,d
	(b) 21-23 Yaş	233	3.731	0.371			
	(c) 24-26 Yaş	116	3.677	0.333			
	(d) 27 yaş ve üzeri	85	3.629	0.290			
Yapılandırmacı Anlayış	(a) 18-20 Yaş	266	4.326	0.374	0.436	0.720	
	(b) 21-23 Yaş	233	4.332	0.418			
	(c) 24-26 Yaş	116	4.365	0.377			
	(d) 27 yaş ve üzeri	85	4.371	0.403			
Geleneksel Anlayış	(a) 18-20 Yaş	266	3.241	0.566	6.033	0.000*	b,c b,d
	(b) 21-23 Yaş	233	3.330	0.502			
	(c) 24-26 Yaş	116	3.221	0.496			
	(d) 27 yaş ve üzeri	85	3.138	0.441			

*p<0.05

Tablo 3'te yaşa göre öğretme ve öğrenme anlayışı ölçeği ile yapılandırmacı ve geleneksel anlayış alt boyutları bakımından anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bunun aksine yapılandırmacı anlayış alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir (Elde edilen p-değerleri= 0.013- 0.000<0.05; 0.720>0.05).

Anlamlı farklılıkların hangi yaş grubundan meydana geldiğini belirlemek için yapılan post-hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulama sonucunda, 21-23 yaş arası katılımcıların 27 ve üzeri yaşta olan katılımcıların puan ortalamalarından öğretme ve öğrenme anlayışları bakımından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın 21-23 yaş arasında olan öğretmen adaylarının 24-26 yaş arası ile 27 ve üzeri yaşta olan öğretmen adaylarına kıyasla geleneksel anlayış algısının daha yüksek oranda olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Üniversite Değişkenine Göre Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımlarına ait Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	X	Ss	F	P	LDS Test
Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği	(a) Trabzon Üniv.	156	3.715	0.297	0.930	0.435	-
	(b) Recep T. Erd. Üniv	143	3.665	0.370			
	(c) Giresun Üniv	132	3.683	0.390			
	(d) Ordu Üniv.	126	3.642	0.319			
	(e) Samsun 19. May. Üniv	143	3.670	0.330			
Yapılandırmacı Anlayış	(a) Trabzon Üniv.	156	4.387	0.417	4.721	0.000*	a,c b,c d,e
	(b) Recep T. Erd. Üniv	143	4.430	0.420			
	(c) Giresun Üniv	132	4.241	0.431			
	(d) Ordu Üniv.	126	4.355	0.345			
	(e) Samsun 19. May. Üniv	143	4.351	0.384			
Geleneksel Anlayış	(a) Trabzon Üniv.	156	3.266	0.384	2.685	0.019*	a,b c,d
	(b) Recep T. Erd. Üniv	143	3.156	0.574			
	(c) Giresun Üniv	132	3.310	0.532			
	(d) Ordu Üniv.	126	3.166	0.521			
	(e) Samsun 19. May. Üniv	143	3.217	0.460			

*p<0.05

Tablo 4'ta öğretmen adaylarının spor eğitimi aldıkları üniversitelere göre öğretme ve öğrenme anlayışı ölçeği ile yapılandırmacı ve geleneksel anlayış alt boyutları bakımından yapılandırmacı anlayış ile geleneksel anlayış alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretme ve öğrenme anlayışları bakımından ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu farklılıkların hangi üniversitenin lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc testi sonucuna göre, Trabzon Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının Giresun Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı anlayış algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarının Giresun Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan adaylara göre yapılandırmacı anlayış algılarının daha üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ordu Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarının ise Samsun 19 Mayıs Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarına kıyasla yapılandırmacı anlayış algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarına göre; Giresun Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının ise Samsun 19 Mayıs Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarına kıyasla geleneksel anlayış algılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 5. Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Tanımlayıcılar	1	2	3
Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği (1)	r	1		
	P	-		
	N	700		
Yapılandırmacı Anlayış (2)	r	0.492*	1	
	P	0.000	-	
	N	700	700	
Geleneksel Anlayış (3)	r	0.881*	0.029	1
	P	0.000	0.403	-
	N	700	00	700

*p<0.05

Tablo 5’a bakıldığında Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ve alt boyutları arasında ki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucuna göre; Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ile yapılandırmacı anlayış arasında zayıf düzeyde ($r=0.492$) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ile geleneksel anlayış arasında yüksek düzeyde ($r=0.881$) ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür (p değeri sırasıyla= $0.000-0.000<0.05$).

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin “*Öğretme Yönelimleri Envanteri*” ($p=0.375$), ve alt boyutları olan “*Öğretmen Merkezli Öğretme Yaklaşımı*” ($p=0.289$) ve “*Öğrenci Merkezli Öğretme Yaklaşımı*” ($p=0.644$) incelendiğinde istatistiksel olarak kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuca göre; cinsiyet değişkeni öğretim elemanlarını öğretim yönelimleri açısından etkilememektedir. Ortalama değerler incelendiğinde kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına oranla öğretmen merkezli yaklaşımı daha fazla benimsedikleri görülmüştür ($X=43.81$). Öğrenci merkezli yaklaşım alt boyutu incelendiğinde yine kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına oranla daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür

($X=40.92$). Bu sonuçlara göre kadın öğretim elemanları her iki yaklaşımı da erkek öğretim elemanlarına göre daha fazla benimsemektedir. Baş'ın (2014) araştırmasında, öğrencinin merkezde olduğu öğretme yaklaşımında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde öğrenci merkezli yaklaşımı benimsediği sonucunu elde etmiştir. Bu çalışma sonuçları bizim çalışma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Ocak (2010), Polat (2018) ve Yıldırım (2011)'ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış rolleri ile cinsiyet arasında bir ilişki tespit etmemişlerdir. Bu araştırmalar bizim araştırmamızı destekler niteliktedir.

Öğretme yönelimleri envanteri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik istatistiki açıdan incelendiğinde, öğretme yönelimleri envanteri ile öğretmen merkezli yaklaşım arasında pozitif yönde ve yüksek seviyede bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r=0.735$). Bununla birlikte öğretme yönelimleri envanteri ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı arasında istatistiki açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki ($r=0.732$) olduğu belirlenmiştir. Sarıgül ve ark. (2021), beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmada öğretme yaklaşımları ve hedef yönelimleri arasında ki korelasyonun orta düzeyde ve pozitif yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin (2020), öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarını yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak öğretmen merkezli yaklaşımları benimsediği az bir oranda da olsa öğrenci merkezli uygulamalar ile öğretim etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine alan yazın incelendiğinde, Taşlı (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencinin merkezde olduğu anlayışın, geleneksel yöntemler karşılaştırılmış ve öğrenci merkezde olduğu eğitim yaklaşımlarının başarıyı arttırdığı, etkili ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fleder ve Brent (2019), yapmış oldukları araştırmada öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin öğrenme isteğini arttırdığı, bilginin kalıcılığını artırdığı, işlenen konunun işlevselliğini ve öneminin anlaşılma seviyesinin arttırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte olmuştur.

Araştırmada yaş değişkenine göre farklılığa bakmak için yapılan analiz sonuçları istatistiksel olarak incelendiğinde, öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ($p=0.013$) ve geleneksel anlayış alt boyutu ($p=0.000$) bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak yapılandırmacı anlayış alt boyutunda ($p=0.720$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma grubu yaş değişkeni ortalama değerlerine göre incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri görülmektedir. 18-20 yaş ($=4.326$), 21-23 yaş ($=4.332$), 24-26 yaş ($=4.365$) ve en yüksek ortalama değerinin 27 yaş ve üzeri ($=4.371$) yapılandırmacı anlayışı benimsemiş

öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe yapılandırmacı anlayışı benimseme ortalamasının arttığını göstermektedir. Anlamlı farklılıkların hangi yaş grubundan kaynaklandığının tespit edilmesi için Post-Hoc Test istatistiklerinden LSD testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda 21-23 yaş arasında olan öğretmen adaylarının 27 yaş ve üzeri olan öğretmen adaylarına oranla öğretim ve öğrenme anlayışlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, 21-23 yaş arasındaki öğretmen adaylarının 24-26 yaş arası ile 27 yaş ve üzeri olan öğretmen adaylarına oranla geleneksel anlayış algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Litaratür incelendiğinden bizim sonuçlarımızla paralellik gösteren araştırmalar görülmüştür. Karadağ ve ark. (2008), "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma" adlı araştırmasında yapılandırmacı öğretim anlayışları ile yaşlar değişkeni arasında anlamlı bir farka neden olmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Çelik (2013), "Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretim Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli araştırmasında yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Araştırma grubunun spor eğitimi aldıkları üniversite değişkenine göre farklılık olup olmadığı belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları istatistiksel olarak incelendiğinde öğretim ve öğrenme anlayışları ölçeği ($p=0.435$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, üniversite değişkeninin yapılandırmacı anlayış ($p=0.000$) ile geleneksel anlayış ($p=0.019$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırma grubunun spor eğitimi aldıkları üniversitelere göre ortalamaları incelendiğinde, öğretim ve öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayış alt boyutunda Trabzon Üniversitesi ($=4.387$), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ($=4.430$), Giresun Üniversitesi ($=4.241$), Ordu Üniversitesi ($=4.355$) ve Samsun 19 Mayıs Üniversitesi ($=4.351$) ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. Geleneksel anlayış alt boyutu incelendiğinde ise Trabzon Üniversitesi ($=3.266$), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ($=3.156$), Giresun Üniversitesi ($=3.310$), Ordu Üniversitesi ($=3.166$) ve Samsun 19 Mayıs Üniversitesi ($=3.217$) olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalamalara göre öğretmen adaylarının üniversite değişkenine göre yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsedikleri görülmektedir. En yüksek ortalama ise Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde ($=4.430$) eğitim gören öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Balcı (2019), beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarını incelediği çalışmasından üniversite değişkeninin geleneksel anlayışta anlamlı fark oluşturmadığı ancak yapılandırmacı anlayışta anlamlı farklılık ortaya

koyduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulguları ile araştırmamız arasında paralellik olduğu düşünülmektedir.

Son olarak öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analiz sonuçları istatistiki açıdan incelendiğinde, yapılandırmacı anlayış ile öğretme ve öğrenme ölçeği arasında zayıf düzeyde ($r=0.492$) ve pozitif doğrultuda anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ele alınan ölçekler ile geleneksel anlayış arasında yüksek düzeyde ($r=0.881$) ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aytaç (2020), eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi isimli çalışmasında, yeniden kurmacı eğitim felsefesinin yapılandırmacı öğrenme ve öğretme anlayışı alt boyutu ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit etmiş geleneksel öğretme ve öğrenme alt boyutunda ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Türk Eğitim Sisteminin 2005 ten sonra yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan eğitim programlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme yönelimlerini etkilemiş olduğu ve bu anlayışı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarına yansıtmış oldukları düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2018). Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler. İçinde: Oral B, (ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. 4. Basım, Pegem Akademi, Ankara.
- Aksoy, E., Akbaş, U., Seferoğlu, G. (2018). Öğretme Yaklaşımları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Türkiye'deki Öğretim Elemanlarının Öğretme Yaklaşımlarının İncelenmesi. Eğitim ve Bilim; 43:194
- Balcı, T. (2019). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Manisa; Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Baş, G. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 22: 18-30.
- Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1999). Insearch of understanding: The casefor constructivist classrooms (Revised ed.). Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulut, İ. (2015). Davranışçı (Bağlaşımıcı) Öğrenme Kuramları. Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi, 1. Baskı, 59-95. Ankara.
- Cevizci, A. (2018). Bilgi Felsefesi. 4. Basım. Say Yayınları, İstanbul.
- Chan, K.W., Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. Teaching and Teacher Education. doi:10.1016/j.tate.2004.09.002
- Cheng, M.M.H., Chan, K.W., Tang, S.Y.F., Cheng, A.Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Teaching and Teacher Education. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018
- Çelik, S.K. (2013). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme- öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2006). Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. Nobel Yayınları, Ankara.
- Fernandez-Rio, J. (2016). Health-Based Physical Education: A Model for Educators. Journal of Physical Education. Recreation & Dance. 87 (8): 5-7.
- Fleder, R.M., Brent, R. (2019). Navigating the bumpy road to student centred instruction. College Teaching; 44(2): 43-47.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir

- Araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 21 (2): 383-402.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. 32. Basım, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.: Ankara.
- Keske-Aksoy, T., Gürsel, F. (2015). Modele Dayalı Uygulamada Beden Eğitimi Öğretmenini Güçlendiren ve Yavaşlayan Öğeler. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 13(1): 73-82.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği niteliği ve özellikleri. İçinde: Öğretmenlik mesleğine giriş. Türkoğlu A. (Editör). Mikro Yayınları, Ankara.
- Millar, R., Drive, R. (1987). Beyond Processes. Studies in Science Education. 14: 33-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mirzeoğlu, A.D. (2017). Eğitim Temelleri. İçinde: Mirzeoğlu N, (ed.). Spor Bilimlerine Giriş. 2. Basım, Spor Yayınevi ve Kitabevi, Ankara.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi; 30(3): 835-857.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Polat, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Doğu Coğrafya Dergisi; 23.39: 83-94.
- Rovegno, I. (1998). The Development of In-Service Teachers' Knowledge of A Constructivist Approach to Physical Education: Teaching Beyond Activities. Research Quarterly for Exercise and Sport. 69 (2): 147-162.
- Rovegno, I., Bandhauer, D. (1997). Psychological Dispositions That Facilitated and Sustained the Development of Knowledge of A Constructivist Approach to Physical Educations. Journal of Teaching in Physical Education. 16 (2): 136-154.
- Samuelowicz, K., Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. Higher Education. 41(3): 299-325.
- Sarıgül, V., Karakaya, Y.E., İnce, U., Yalçın, C. (2021). The Relationship between the Teaching Goal Orientations and Teaching Approach of Physical Education and Sports Teachers. Journal of Educational Issues; 7.1: 201-215.

- Senemoğlu, N. (2019). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Şahin, A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanlarının Öğretim Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri İle Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öz- Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Taşlı, D. (2019). Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Teo, T., Chai, C.S., Hung, D., Lee, C.B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre- service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 36(2): 165–176.
- Yıldırım, A., Şimşek. H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 1. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, F.S. (2011). İlköğretimde fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, S., & Somoğlu, M. B. (2022). Spor Bilimlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Özel Sayı 1), 483-502. <https://doi.org/10.38021/asbid.1207118>

15. Bölüm

Sporda Kadın Yöneticilerin Kariyerleri Açısından Cam Tavan Sendromunun İncelenmesi

Samet ZENGİN¹
Leyla BALCANCI²
Akın ÇELİK³

Giriş

Dünya nüfusunda ciddi bir yere sahip olan kadınların iş hayatında aktif olmaya başlamaları, iş hayatındaki pozisyonu ve önemi yadsınamayacak derecede artış göstermiştir. ‘Ücretsiz aile işçisi’ kimliğinden sıyrılan kadınlar ekonomik faaliyetlerde kendilerini hissettirmeye başlamışlardır (Sertkaya, Onay ve Ekmekçi, 2013). Her ne kadar dünya genelinde kadın çalışan sayısında bir artış yaşanıyor ve kadınlar ekonomik faaliyetlerde kendilerini hissettirmeye başlıyor olsa da, özellikle üst yönetim kademelerinde ve yönetici olma gibi alanlarda kadınların, erkeklere nazaran bazı problemler yaşadığı gözlemlenmektedir. Yaşanan bu problemler de kadınların kariyer gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Özertürk ve Gül, 2021).

Kariyer gelişim süreci de erkekler ve kadınlar açısından eşit şekillenmemektedir. Erkekler kariyer basamaklarını çok daha hızlı ve rahat bir şekilde tırmanırken, süreç kadınlar için böyle olmamaktadır. Kariyer basamaklarını tırmanmaya çalışan kadın, aile, iş yaşamı ve cinsiyetinden kaynaklı olarak iş yaşamında ayrımcılık ve ilerleme noktasında sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Atacan ve Genç, 2023).

Sosyal hayatta bir fark yaratan cinsiyet, temel sosyal kategorilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Çıtak, 2008). Genetik, biyolojik ve fizyolojik özelliklerimiz cinsiyet kavramını ifade ederken, toplumsal cinsiyet kavramını, toplum içerisinde kurgulanan ve her toplumda farklılık gösterebilen bir bakıma insanların

¹ Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, sametzengin@trabzon.edu.tr
ORCID: 0000 - 0002 - 5370 – 5878

² Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, lbalcanci@gmail.com
ORCID:0009-0006-8955-3470

³ Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, akincelik@trabzon.edu.tr
ORCID: 0000 - 0002 - 2411 – 5465

sergiledikleri cinsiyet rolleri olarak tanımlarız (Erbek ve oğaltay, 2022). Toplumun oluşturduğu cinsiyet rollerinin de etkisiyle kadınlar son yıllarda iş yaşamı içerisinde etkin bir şekilde yer almaya başlasa da toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığında etkisiyle kadınların üst kademedeki yer almaları engellenmektedir (Narin, Dip, Karapınar ve Kolayış, 2024).

Dünya genelinde yaygın bir sorun olarak gözlemlenen cinsiyete dayalı kalıp yargıların statülere de etki etmesi, spor örgütlerinde de kendini göstermektedir. Cinsiyete dayalı oluşturulan kalıp yargılar ve ayrımcılık spor kurumları yönetimlerinde de belirleyici olmakta ve yönetim pozisyonu çoğunlukla ‘erkeklik’ kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Buna bağlı olarak da yönetim kadrolarında kadınlar yeterince dikkate alınmamaktadır (Zengin ve Paslı, 2023). Sporun kökenini incelediğimizde ataerkil bir yapıya sahip olduğunu görmekteyiz. Erkek kurumu olarak kurulan spor, uzun süre erkek egemenliğinde kalmaya devam etmiştir. Bununla beraber, süreç içerisinde sporda katılımcı, yönetici ve karar alma organlarında temsilci olarak kadınlara yer açılmaya başlanmıştır. Fakat buna rağmen bu eşitliğin doğru sağlanmış olması noktasında soru işaretleri devam etmektedir (Wanneberg, 2011) .

Literatürde kadınların kariyer engellerine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda kadınların üst pozisyonlara çıkmasını engelleyen birçok nedenden birisi son yıllarda araştırmalarda da sıkça konu olan cam tavan sendromundan kaynaklanan engeller olarak karşımıza çıkar (Akyurt, 2018). Cam tavan sendromunun yanı sıra kadınların karşılaştığı görünmez engelleri incelediğimizde; kraliçe arı, yengeç sendromu, impostor sendromu, süper anne sendromu, görünmez kadın sendromu, külkedisi sendromu, öğrenilmiş çersizlik sendromu ve kariyer düzleşmesi gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır (Sağır, 2021).

‘Cam tavan’ kavramı 1986 yılında ilk olarak Wall Street Journal’da Hymovitz ve Schellard tarafından kurumsal hayattaki kadınlarla ilgili haberde kullanılmıştır. Bu doğrultuda cam tavan kavramı çoğunlukla şirketlerde, eğitimde, hükümette ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda üst düzey pozisyonlara (daha iyi bir maaş düzeyinde) ulaşmaya çalışan ya da bunu arzulayan kadınların karşılaştığı engelleri ifade etmektedir (Lockwood, 2004).

Cam tavan kavramını daha iyi anlayabilmek için pireler üzerine yapılan deneyi bilmek gerekir. Bilim insanları birkaç pireyi cam fanusun içerisine yerleştirirler. Cam fanusun altına yerleştirilen metal zemin ısıtılarak pirelerin sıçramaları sağlanır. Daha sonra cam fanusun üzerine cam tavan takılır ve metal tekrar ısıtılarak pirelerin tekrar zıplaması sağlanır. Cama çarpıp geri düşen pireler bu süreçte 30 santimden fazla sıçramamayı öğrenmek zorunda kalırlar. Deneyin ikinci aşamasında fanusun üzerindeki cam tavan kaldırılır ve aşağıdan tekrar ısı verilerek pireler zıplatılır. Ancak fanusun üzerindeki engelin kaldırılmasına rağmen pireler

30 santimetre zıplamaya devam eder. Burada kaçabilme şansları olduğu halde pireler zihinlerde oluşan engelden dolayı fanustan çıkamazlar (Sağır, 2021).

İş yaşamında cinsiyet ayrımcılığının da bir boyutunu oluşturan cam tavan kavramı, kadınların mesleki yetenek ve başarılarının göz ardı edilerek üst yönetim kademelerine terfi edilmeleri noktasında var olan belirsiz ancak aşılması güç engeller olarak tanımlanmaktadır. Burada tavan yukarı çıkmayı engelleyen sorunları temsil ederken, cam ise resmi olmayan ancak hissedilen olguyu temsil eder. En genel haliyle resmi olmayan görünmez engel olarak karşımıza çıkar (Gül ve Oktay, 2009).

Kadınların yaşadığı bu sorunlara baktığımızda, toplumsal cinsiyet kavramının bunun bir parçasını oluşturduğunu görebilmekteyiz. Toplumsal cinsiyet kavramı geçmişte olduğu gibi bugünde kadının toplumdaki konumunu şekillendirmede etkindir. Kadın ve erkeğin bütünleştiği roller, statüler cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar kadınların aleyhine eşitsizlikler doğurabilmektedir (Ada, Yıldız, Güzel ve Özbey, 2020). Benzer şekilde kadınlar açısından iş hayatında cinsiyet faktörü belirleyici ve önemli unsurlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Neredeyse bütün meslek tiplerinde kadın ve erkek çalışan sayısı artış gösterirken bazı sektörler ve istihdam dallarında kadınlar için durum bu şekilde ilerlememektedir (Bingöl ve Gündoğdu, 2020).

Kadın Yöneticilerin Örgütlerdeki Yeri ve Cam Tavan Sendromu Üzerinden Kariyer Engelleri

Dünyada ve Türkiye’de kadın çalışanların sayısı her geçen gün artmaya devam ederken, stratejik öneme sahip üst kademelerde veya yönetimde kadın çalışan sayısının aynı oranda artmadığı görülmektedir (Şahin, Dal ve Donuk, 2020).

Kadınlar erkeklere nazaran iş yaşamında başarılı olmak için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalırken, aile hayatında da ona yüklenen rolleri yerine getirmek noktasında baskı hissetmektedir. Bu durum kadınların kariyer hedeflerini ertelemelerine hatta vazgeçmelerine sebep olabilirken aynı zamanda üst düzey yönetim pozisyonlarına yükselmeleri için sosyal ağlara katılımlarını da engelleyebilmektedir (İlman Yaltagil, 2024).

Jafarov ve Kamiloğlu (2022), kadınların çalışma yaşamında cinsiyet faktöründen kaynaklı olarak yaşadıkları sorunları beş ana grupta sınıflandırmışlardır. Bunlar;

- Eğitim sürecinde adaletsizlik
- Kariyer basamaklarında adaletsizlik
- Maaş artışlarında adaletsizlik
- Sosyal haklardaki adaletsizlikler
- Cinsel istismar

olarak karşımıza çıkar.

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet temelli cam tavan engellerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak bütünleyici bir bakış açısıyla, örgütlerde cam tavan oluşumuna yol açan unsurlar bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörler etrafında toplanabilmektedir (Dreher, 2003). Tablo 1’de bu engeller gösterilmektedir.

Tablo 1: Kadın yöneticilerin kariyer engelleri (Sertkaya, Onay ve Ekmekçi,2013)

Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller
✓ Çoklu rol üstlenme ✓ Kadınların kişisel tercih ve algıları	✓ Örgüt kültürü ✓ Örgüt politikaları ✓ Mentor eksikliği ✓ İnfomal iletişim ağlarına katılamama	✓ Mesleki ayırım ✓ Stereotipler (cinsiyetle bağdaştırılan kalıplaşmış önyargılar)

A) Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

a) *Çoklu rol üstlenme*: Bir kadın aynı anda hem anne hem çalışan, hem eş hem yönetici vb. rollere sahip olabilir. Kadın işinde iyi olmaya çabalarırken aynı zamanda iyi bir anne olmak içinde çabalayacaktır (Şahin, Dal ve Donuk, 2020). Bu durumda zamanla kadınların aileleri ile işleri arasında denge kurmada zorlanmalarına neden olabilir (Zengin ve Paslı, 2023). Bu sebeple yerine getirmediği görevlerden dolayı kadınlar bazı hedeflerinden uzaklaşmak durumunda kalabilirler. İşten uzaklaşmayı seçen kadın cinsiyet temelli cam tavana maruz kalmış olur (Soysal ve Baynal, 2016).

b) *Kadınların kişisel tercih ve algıları*: Kadınların kişisel tercihleri de kariyerlerini etkileyebilmektedir. Alışılmış kalıplardan dolayı kadınlar yöneticiliği kendilerine uygun görmeyebilirler (Şahin, Dal ve Donuk, 2020).Kadınların, toplumsal önyargılar, fırsat eşitliğinin olmayışı gibi kalıplaşmış yargılardan dolayı maruz kaldıkları cam tavan sendromunu aşmalarının anahtarı özgüven kazanmalarından geçmektedir (Leblebici ve Karcıoğlu, 2014).

B) Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

a) *Örgüt Kültürü*: Örgüt kültüründen kaynaklanan sorunları incelediğimizde, örgütlerde mesleki cinsiyetçiliğin hâkim olduğu gözlemlenmektedir. Ülkemizde de sporun erkek egemen yapıya sahip olması erkeklerin kendilerine spor ile daha çok bağdaştırmalarına ve örgütlerde erkek ağırlıklı yapının meydana gelmesine etki etmiştir (Sertkaya, Onay ve Ekmekçi, 2013).

b) *Örgüt Politikaları*: Örgüt politikaları kariyer gelişimlerinde kadınlara fırsatlar sunabilirken aynı zamanda engeller de ortaya koyabilmektedir. Örgütlerde, işe alma, ücret sistemi, görevlendirme vb. konularda kadınlar erkeklere oranla daha yoğun ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Sürmeli, 2022).

c) *Mentor eksiliği*: Mentor kelime olarak bilgi, beceri ve tecrübe paylaşımı anlamına gelir. Buna bağlı olarak da mentor bilgiyi, bilgi sahibi olmak isteyen kişiye aktaran kişidir. Örgütlerde kadın yönetici sayısının az olması, astlarda yer alan kadın yöneticilere mentorluk yapmayı sınırlamaktadır. Buna ek olarak, erkek yöneticilerin kadın işgörenlere mentorluk yapması hoş karşılanmamakta ve yanlış anlaşılma endişesi yaratmaktadır (Özertürk ve Gül, 2021).

d) *Enformel İletişim Ağlarına (Networklara) katılamama*: Örgütlerde kurulan iletişim ağları sayesinde insanlar hangi projelerin ilgi gördüğü hangi projelerin görmediği, yönetimin farklı düzeylerini nelerin motive ettiği vb. bilgileri öğrenmektedir. Bu da bu iletişim ağına katılmakla mümkün olmaktadır. Kadınlar erkeklere kıyasla bu iletişim ağının dışında kalmaktadırlar (Leblebici ve Karcıoğlu, 2014). Bu da kadınların hem kendilerini hem de örgütü ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmalarını engellemektedir (Şahin, Dal, Donuk, 2020).

C) Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller

a) *Mesleki Ayrım*: Mesleki ayrım toplumsal cinsiyet rolleriyle bağlantılıdır. Toplumdan topluma kadın çalışanlara bakış açısı farklılık gösterir. Özellikle de erkek egemen bir toplumdan bahsediyorsak kadınların mesleki anlamda hem yönetici kademelerine geçmede hem de ilerlemede baskıya maruz kalması olasıdır (Özertürk ve Gül, 2021). Toplumun algısına göre meslekler cinsiyetlere bölünebilmektedir. Örneğin; tamircilik, yöneticilik, inşaat işçiliği, müfettişlik vb. meslekler erkeklere ait meslekler gibi algılanırken, sekreterlik, hemşirelik, halkla ilişkiler gibi meslekler kadınlara uygun işler gibi algılanmaktadır (Şahin, Dalve Donuk, 2020). Bu da cinsiyete dayalı mesleki ayrımı beslemektedir.

b) *Stereotipler (cinsiyetle bağdaştırılan kalıplaşmış önyargılar)*: Sosyal hayatın her kesiminde kadınların ve erkeklerin nasıl davranacağına ilişkin oluşturulmuş kalıp yargıları ifade eder. Kadın aile içinde, aileyi bütünleştirici özne olarak anılmaktadır. Bu sebeple kadınlardan aile sorumluluğunu ve evdeki işlerini aksatmayacak mesleklerde çalışmaları ve geleneksel cinsiyet rollerine uygun seçimler yapmaları beklenir (Özertürk ve Gül, 2021).

Sporda üst düzey yönetim pozisyonundaki sayı cinsiyet bağlamında incelendiğinde kadınların sayısının az olduğunu görmekteyiz. Sporda hâkim olan erkek egemen sistem kadın yönetici sayısının artmasını engellemekte ve kadınlar için aşılması güç bir duvar oluşturmaktadır. Türkiye’de spor federasyonlarının

yönetici kadrolarını incelediğimizde çoğunluğun erkek olduğunu görmekteyiz (Narin, Dip, Karapınar ve Kolayış, 2024). Kadın yönetici sayısının azken erkek yönetici sayısının oldukça fazla olması birçok farklı nedenden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenlerden birisi, erkeklerin daha baskın ve yönetime uygun görülürken, kadınların daha yumuşak ve duygusal görülmeleri olarak karşımıza çıkar (Özertürk ve Gül, 2021). Bu durumu besleyen etken de bir noktada sporda etkili olan ataerkil bakış açısı olmaktadır. Bir diğer sebebe baktığımızda ise, erkeklerin eve para getirmekle yükümlü oldukları düşünülürken, kadınların iş dışında ev işlerinden, eşinden, çocuklarından genel olarak ev içerisindeki bütün düzenden sorumlu tutulması ve kadın yöneticilerin işlerini aksatacağı endişesinden kaynaklı erkek yöneticilerin tercih edilmesi olarak karşımıza çıkar (Karcıoğlu ve Leblebici, 2014).

Kadınların sporda yöneticilik ya da spor örgütlerinde üst kademelere ulaşması noktasında değişmesi gereken bir diğer unsur da aslında benimsenen örgüt kültürü olmaktadır. Erkek egemen örgüt kültürü değiştirilmediği, işe alım ve iş yaşamı sürecinde örgütler içerisinde kadına ve erkeğe sunulan fırsatlar eşitlenmediği müddetçe kadın yönetici sayısının artması çok mümkün görünmemektedir. Öncelikli olarak hâkim olan fikir, eşitlik sağlamalı ki işe alım ve işin işleyiş süreci de eşit bir şekilde sürdürülebilsin. Bu sayede kadın yönetici ve üst düzey pozisyonlarda kadın çalışanların sayısı artış gösterecek bu da alt kademedeki diğer kadınların da bir ağ oluşturarak bilgi paylaşımı doğrultusunda yükselmelerine olanak ve cesaret sağlayacaktır.

Cam Tavan Sendromu Tanımı ve Anlamı

Birçok gelişmiş ülkenin yasalarında cinsiyet ayrımı yapılmadan kadın ve erkek tüm çalışanlara çalışma hayatında fırsat eşitliği sunulmasına rağmen, kadınlar iş hayatında görünmeyen engellere maruz kalmaktadırlar. Kadınların bu şekilde resmi olmayan ve görünmeyen engeller yaşamalarına ‘cam tavan sendromu’ denilmektedir. Ancak günümüzde cam tavan sendromu kavramı sadece kadınlar için kullanılmamakta aynı zamanda etnik azınlık grupları ve erkeklerinde kadınlar gibi kariyerlerinde ilerlerken cam tavan sendromu yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Utma, 2019).

Cam tavan kavramı akademik dünyada ilk kez Morrison, White ve Velsor’un (1987) çalışmasında kullanılmıştır. Burada cam tavan kavramı için kadınların organizasyonlarda yükselmesinin engelleyen şeffaf bariyerler ifadesi kullanılmıştır (Atacan ve Genç, 2023).

Cam tavan kavramı yalnızca resmi olmayan, toplumsal yapıdan kaynaklanan ya da tamamen dışarıdan gelen görünmeyen engelleri değil aynı zamanda kadının,

toplumun getirdiği geleneksel öğretilerden gelen, kendi içinde aşamadığı engelleri de ifade etmektedir (Özertürk ve Gül, 2021).

İpçioğlu, Eğilmez ve Şen (2018), cam tavan kavramının genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Kadın çalışanların kariyerlerini sınırlandırıcı bir etkiye sahiptir,
- Genel olarak görünmez ve aşılması zor engelleri ifade eder,
- Cam tavan kavramının temelini ön yargı ve cinsiyet oluşturur,
- Sektöre ya da kişisel becerilere bakılmaksızın kadının kadın olmasından dolayı oluşan bir kavramdır denilebilir.

Cam tavan kavramı yönetimin her alanında karşımıza çıkmaktadır. Kadınların üzerindeki görünmez cam engeller, mesleki yeterliliğe sahip olmalarına rağmen kadınların, yönetim alanında üst makama geçmesini zorlaştırmakta hatta bazen engellemektedir (Sağır, 2021).

Cam tavana neden olan engellere baktığımızda bireysel faktörlerden kaynaklanan engeller, kadınların birden fazla rol üstlenmek durumunda kalması ve üstlendiği rollerin iş yaşamına da yansımaları olarak karşımıza çıkar. Cam tavana neden olan engellerden birisi de örgütsel faktörlerden kaynaklanan engellerdir. Örgütsel faktörlere neden olan engeller şunlardır (Taşkın ve Çetin, 2015);

- Örgüt Kültürü
- Örgüt Politikaları
- Örgüt İklimi
- Mentor Eksikliği
- Fırsat Eşitliğinin Olmaması
- İletişim Ağlarına Katılamama
- Erkek Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller
- Kadın Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller
- İş Hayatında Kadın Algısı

Cam tavan kavramının toplumsal faktörlerden kaynaklanan etkilerini incelediğimizde ise cinsiyet faktörünün etkili olduğunu görmekteyiz. Mesleki ayrımların cinsiyet üzerinden yapılması ve toplumda cinsiyetlere karşı oluşturulan stereotipler cam tavanın toplumsal etkenlerden kaynaklanan nedenlerini oluşturmaktadır (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018).

Cam Tavan Sendromunu Kırmaya Yönelik Stratejiler

Çalışanların kariyerinde ciddi bir engel haline gelen cam tavan sendromunu kırmak bireysel ve örgütsel stratejileri bulunmaktadır (Taşkın ve Çetin, 2015).

Tablo 2: Cam Tavanı Kırmaya Yönelik Stratejiler (Taşkın ve Çetin, 2015).

BİREYSEL STRATEJİLER	ÖRGÜTSEL STRATEJİLER
Üniversite ve Mesleki Eğitim Edinme Stratejisi	Erkek egemen örgüt kültürünü değiştirmek
Mentordan Yardım Alma Stratejisi	Aile Dostu İşyeri ve Esneklik
Sosyal İlişki Geliştirme Stratejisi	Kariyer Geliştirme Programları Düzenlemek
Yüksek Performans gösterme Stratejisi	Sosyal Haklardan Yararlanma Stratejisi
Rol Çatışmasını Çözme Stratejisi	Pozitif Ayrımcılık

Bireysel Stratejiler:

Üniversite ve Meslek Edinme Stratejisi: Kadın erkeklerin egemen olduğu iş dünyasında öne çıkabilmek, olumsuz olan ön yargıları ortadan kaldırabilmek ve yükselebilmek için mesleki becerisini geliştirmeli ve eğitim seviyesini yükseltmelidir (Sezen, 2008).

Mentordan Yardım Alma Stratejisi: Mentorluk, koçluk, rehberlik, destekleyicilik aracılığıyla örgüt içerisindeki deneyimli bir çalışanın bilgisini deneyimi olmayan diğer çalışana aktararak bireysel ve profesyonel gelişim sağlamayı amaçlayan bireysel ilişkidir (Akyurt, 2018). Etkili bir mentor aracılığıyla kadın desteklenirse cesaret kazanabilir ve bir rol model olarak mentoru ona ilham olabilir (Taşkın, Çetin, 2015).

Sosyal İlişkiler Geliştirme Stratejisi: İşletme içerisinde sosyal ilişki ağları geliştirilirse erkek egemen iş dünyasına kadının alışması ve uyum sağlaması daha hızlı ve kolay olacaktır. Bu tarz ilişkileri kurabilen kadınlar, kabul gören üslup biçimi ve davranış kalıplarını farkına vararak kariyer ilerlemelerinde etkili olarak kullanabilmektedirler (Soysal ve Baynal, 2016).

Yüksek Performans Gösterme Stratejisi: Kadınların diğer çalışanlardan daha fazla emek harcayarak ve beklenenden daha fazla çalışarak performansını arttırması, cam tavan engelini aşmak için en sık kullandığı stratejilerden birisidir (Taşkın ve Çetin, 2015).

Rol Çatışmasını Çözme Stratejisi: Kadınlar şekil 1 de gördüğümüz bu rol çatışmasını en aza indirmek ve aile ile işi arasında dengeyi kurabilmek için cam tavan engelini aşmada kişisel yaşamlarından feragat edebilmektedirler.



Kaynak: Öztürk, 2011: 36.

Şekil:1 Kadınların Çoklu Rol Üstlenmesi

Örgütsel Stratejiler:

Erkek Egemen Örgüt Kültürünü Değiştirmek: Örgütlerde hakim olan erkek egemen kültürü kadınların örgüt içerisinde kariyerlerini geliştirmek noktasında engel teşkil etmektedir. Bu nedenle örgütler, örgüt kültürlerinde değişime gitmeli buna ek olarak cinsiyete bakılmaksızın liyakat ilkesi benimsemelidir (Soysal ve Baynal, 2016).

Aile Dostu İşyeri ve Esneklik: Örgütlerin, yüksek potansiyele sahip kadınları belirlemek ve desteklemek için aile ve iş hayatındaki rolleri uyumlaştıracak stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Bu politikayı uygulayan bazı ülkelerin, gündüz kreşlerin kurulması, çocuk ve evlilik yardımı, doğum izni, esnek çalışma programları gibi stratejiler geliştirdikleri görülmektedir (Kaya, 2009). Bu uygulamalar sayesinde kadınlar iş yaşamının bir parçası olabilmekte ve potansiyelini gösterebilmektedir.

Kariyer Geliştirme Programları Düzenlemek: Kariyer seçimi ve iyi bir kariyer planlaması kişinin tüm yaşamını etkilediği için önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle kadınların yöneticiler tarafından kariyer gelişimi noktasında yönlendirilmesi bilgi ve becerilerinin artmasına ve yükselmelerine olanak sağlayacaktır (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018).

Sosyal Haklardan Yararlanma Stratejisi: Sosyal haklar kapsamı içerisinde, sosyal güvenlik hakları, kadın çalışanların doğum izni, sendikal örgütlenme hakkı vb. haklar bulunmaktadır. Sendikalar kadınların üst yönetim kademelerine yükselmeye yaşadıkları haksızlıklar noktasında hem yasalara dayanarak hem de örgüt üzerinde kurabilecekleri baskılarla kadınlara destek olabilmektedir. Bütün bunların yanında örgütler kadın ve erkekler arasında sosyal güvenlik noktasında eşitlik sağlamalıdır (Taşkın ve Çetin, 2015).

Pozitif Ayrımcılık: Pozitif ayrımcılık politikaları sayesinde, yükselmek isteyen ya da işgücüne katılmak isteyen kadınların sayıca artmasını sağlamak için, her yükselme ve işe alım sürecinde ilan prosedürü gerçekleştirilebilir. Bu sayede kadınların geniş ölçüde bilgi sahibi olarak bu alanda yaşanan dezavantajların önüne geçmesi sağlanabilir (Akdöl, 2009).

Cam Tavan Sendromu, Kariyer Engelleri ve Spor İlişkisi

İş yaşamında cinsiyet ayrımcılığının bir boyutunu ifade eden cam tavan kavramı, kadınların mesleki anlamda yetenek ve becerilerinden ziyade cinsiyet gibi işi ile bağdaştırılmayan etkenlerden dolayı engellenmesi ve üst kademelere çıkmasını neredeyse imkânsız hale getiren belirsiz, aşılması zor engelleri ifade eder (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018). Bu kavramın spor ile ilişkisini incelediğimiz zaman; spor erkek egemen yapının hâkimiyeti altında olduğu için cam tavan kavramının bir boyutunu oluşturan cinsiyet olgusunun, sporda kadınlar için engel teşkil etmesine sebep olmaktadır (Ada, Yıldız, Güzel ve Özbey, 2020). Bu da spor alanında çalışan kadınların erkek egemen kültürü altında ezilmesine ve bulunduğu konumdan yüksek bir konuma geçmesine engel teşkil edebilmektedir. Bu oluşan engel spor alanında kariyer noktasında kadının cam tavan sendromuna maruz kalmasının bir örneğini oluşturmaktadır.

Geçmişten günümüze değişiklikler yaşanmış olsa da spor alanında kadınlar hem fiziksel farklılıkları nedeniyle hem de mevcut kültürün etkisi ve engellemesiyle erkeklere nazaran geri planda kalmışlardır (Korkmaz ve Yıldız, 2024). Sporda kadın ve erkek eşitliğini sağlamak için kadınların ve erkeklerin spora katılımı noktasında eşit çabayla harekete geçilmesi gerekse de sadece bu yeterli olmamaktadır. Buna ek olarak spor birimlerinde karar alım süreçlerinde kadın ve erkek fikirlerine eşit şekilde değer verilmeli ve ortak bir paydada incelenmelidir (Sağır, 2021). Gayretli, Caz, Zengin ve Özdemir (2024) farklı meslek gruplarında yer alan bireylerin uluslararası spor organizasyonlarına yönelik tutumlarını incelendiği çalışmada, kadın ve erkek arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiş olup, bu sonucu bireylerin uluslararası organizasyonlarına olan merak ve ilgisinden, spor organizasyonlarında elde edilebilecek deneyimlerin sağlayacak olduğu olumlu kazanımlarından kaynaklanabileceğini savunmuşlardır. Baş ve arkadaşları (2022) spor eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadın öğretmen adaylarına nazaran bazı değerlere daha fazla sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada, cinsiyet faktörünün takımla iletişim kurmada olmasa bile, takım yönetmeye etkisinin olduğunu vurgulanmıştır (Zengin, Çelik ve Günay, 2024).

Yöneticilik hususunda liderde görölmek istenen noktalar güç ve otorite olarak karşımıza çıkarken, bu güç, otorite vb. kavramların erkeklerle bağdaştırılmış olması ve kadınların liderlik vasfına sahip olamayacağı düşüncesi, onların hem bulundukları konumu korumalarını zorlaştırmakta hem de kariyerleri noktasında yükselmelerine engel olmaktadır. Sporda da güç, otorite vb. kavramlar erkeklerle bağdaştırıldığından dolayı kadınlar yeteneklerine bakılmaksızın çoğunlukla tercih edilmemektedirler (Korkmaz ve Yıldız, 2024). Bu da yine kadınların yaşadığı cam tavan sendromunun bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sporda hakim olan örgüt kültürüne baktığımız zaman da erkek egemen kültürün hakim olduğunu görmekteyiz. Erkek egemen örgüt kültürünün hâkim olduğu yerlerde kadınlar kariyerleri noktasında ciddi engellerle karşılaşabilmektedirler (Mızrahi ve Aracı, 2010). Bu erkek egemen yapı zamanla erkeklerin kendilerini sporla daha çok bağdaştırmasına, kadınların ise spor alanı içerisinde kendisini ötekileştirmesine neden olmuştur. Kadının spor içerisinde kendisine yer edinmesi noktasında yaşadığı bütün engeller genel hatlarıyla incelendiğinde cinsiyete yönelik tutum farklılıklarının bu durumun temelini oluşturduğu görülmektedir (Sertkaya, Onay ve Ekmekçi, 2013).

Sonuç

Sonuç olarak, kariyer gelişimi noktasında kadın ve erkek bireylere farklı bakış açılarıyla yaklaşılmalıdır. Kadınların da kariyer süreçlerine destek olmak adına aile, ev yükümlülükleri vb. sorumluluklar sadece kadının göreviymiş gibi algılanmayıp, diğer aile fertleri tarafından da paylaşılmalıdır. Kariyer yalnızca erkeklere ait bir olgu olarak görülmemeli ve kadınların kariyer yapmaları fikri toplum algısında olgunlaştırılmalıdır (Bingöl ve Gündoğdu, 2020). Örgütler kadın çalışanları da bünyesine çekerek onları potansiyel yönetici olarak görmeli, kendilerini göstermeleri ve ilerleyebilmeleri adına onlara gerekli şartları sağlamalıdır. Kadın çalışanlarda tıpkı erkek çalışanlar gibi yönetimin bir parçası olarak kabul edilmeli ve katılımları noktasında cesaretlendirilmelidirler (Mızrahi ve Aracı, 2010).

Spor kendi içerisinde erkek egemen bir yapıya sahiptir. Sahip olduğu bu erkek egemen yapıyı ve örgüt kültürünü, ataerkil düşünce yapısından kopmadan devam ettirdiği için kadınlar spor örgütleri içerisinde kendilerine yer edinmekte zorlanmaktadır. Cinsiyetin getirdiği ayrımcılıktan muzdarip olan kadınlar, yine bir noktada cinsiyeti besleyen erkek egemen kültür nedeniyle sporun yönetim kademelerinde kendilerine yer bulamamakta ve erkeklerin gerisinde kalmaktadırlar. Erkek ve kadınların fikirlerine, liderlik ve yönetim şekillerine eşit şekilde güven ve destek sağlanmadığından, kadınların iş dışında aile içerisindeki çocuk bakımı, temizlik vb. görevlerden sorumlu tutulmasından kaynaklı olarak

kadınların yönetim görevini iyi bir şekilde taşıyamayacağı ya da bunun kadına ağır geleceği düşüncesi oluşabilmektedir. Bahsettiğimiz bu düşüncüyü sporun benimsediği ataerkil düşünce yapısı kendi içerisinde yenilemekte ve beslemektedir. Bu sebeple öncelikle spor sektörü içerisindeki erkek egemen ve ataerkil düşünce yapısından vazgeçilmeli ki yöneticilere ya da diğer birimlerdeki çalışanlara kadın, erkek şeklinde cinsiyet perspektifinden değil de yetenekleri ve eğitimleri doğrultusunda bir yaklaşım sergilenebilsin. Bu doğrultuda hareket edildiğinde kadınlar görünmeyen engellerin oluşturduğu o cam tavanın altında hapsolmaktan kurtulacak, daha özgür, cesaretli ve yeteneklerini sergileyebilecek duruma gelebilecek ve hak ettikleri konumlarda olabileceklerdir.

Kaynakça

- Ada, Ö., Yıldız, K., Güzel, P., Özbey, S. (2020). Sporcu Bakış Açısıyla Kadın Algısı. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (43), 277-291.
- Akdöl, B. (2009). Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık; İlaç Sektöründe Bir Sınıflandırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akyurt, N. (2018). Kadın Çalışanlarda Kariyer Engelleri: Radyoloji Çalışanları Örneği. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 85-107.
- Atacan, T.,& Genç, K. Y. (2023). Kadın Çalışanların Kariyer Gelişimlerinde Cam Tavan Sendromunun Etkisi: Türkiye’de “Cam Tavan Sendromu” Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Biyometrik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *Asya Social Studies*, 7(24), 275-298.
- Baş, M., Öz sandıkçı, K., Çolak, M., & Çolak, B. (2022). Spor Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlerinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 5(Özel Sayı 1), 456-463.
- Bingöl, H., & Gündoğdu, C. (2020), Spor Eğitimi Veren Kadın Akademisyenlerin Kariyer Engellerinde Demografik ve Mesleki Özelliklerin Etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD)*, 7(2), 1-11.
- Çıtak, A. (2008). *Kadınların çalışmasına yönelik tutum: cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyoekonomik düzeye göre bir karşılaştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Dreher, G. F. (2003). Breaking the Glass Ceiling: The Effects of Sex Ratios and Wrok-Life Programs on Female Leadership at the Top. *Human Relations*. 56(5), 541,562.
- Erbek, D.,& Coğaltay, N. (2022). Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1257-1283.
- Gayretli, Z., Caz, Ç., Zengin, S., & Özdemir, Ö. Farklı Meslek Grubunda Yer Alan Bireylerin Uluslararası Spor Organizasyonlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 27-37.
- Gül, H., & Oktay, E. (2009). Türkiye ve Dünya’da Kadınların Çalışma Hayatında Yaşadıkları Cam Tavan Algıları Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 421-436.
- Ilıman Yaltagil, E. (2024). Çoklu Rol Model Üstlenme ile Cam Tavan Sendromu İlişkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 10(1), 17-23.

- Jafarov, S., Kamiloğlu, F. (2022). Cam Tavan Sendromunun Kadınların Çalışma Hayatına Etkisi: Türkiye ve İngiltere Örneği. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8 (62), 1494-1504.
- Kaya, C. (2009). Çalışma Yaşamında Kadın İşgücü Sorunları ve Örgütlerin Eğilimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, E. F., Yılmaz, Y. (2024). Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Cam Tavan ve Kraliçe Arı Sendromlarının İncelenmesi. *Herkes İçin Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 6(1), 23-31.
- Leblebici, Y.& Karcioğlu, F. (2014). Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri ‘Cam Tavan Sendromu’ Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1-20.
- Lockwood, N. (2004). The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. *Human Resource Magazine*, 1-49.
- Mızrahi, R., Aracı, H. (2010). Kadın Yöneticiler ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1309-8034.
- Narin, M., Dip, E., Karapınar, N.,& Kolayış, H. (2024). Sporun Eşitlik Oyunu: Kadın Spor Yöneticilerin Karşılaştığı Zorluklar. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 94-113.
- Özertürk, M.,& Gül, B. (2021). Eğitim Çalışanı Kadınların Yönetici Olmalarının Önündeki Cam Tavan Sendromuna Yönelik Görüşleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 51, 24-44.
- Sağır, Z. (2021) Kadın Yöneticilerin Kişisel Anlatıları Üzerinden Spor Yönetiminin Tahlili: Türkiye Örneği. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi. (<https://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/handle/11363/3110>).
- Sertkaya, Ö., Onay, M. & Ekmekçi, R. (2013), Spor Örgütlerinde Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumların Belirlenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(4), 1-13.
- Sezen, B. (2008). Örgütlerde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Cam Tavan Engeli: Orta ve Büyük Ölçekli Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Çanakkale.
- Soysal, A.,& Baynal, T. (2016). Sağlık Kurumlarında Cam Tavan Sendromu: Kayseri özel sağlık kurumlarında bir araştırma. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 225-264.
- Sürmeli, C. (2022). Cam Tavan Sendromunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Antalya İlinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Şahin, S., Dal, S., & Donuk, B. (2020). Basketbol Hakemlerinin Cam Tavan Algısı ve Kadın Hakemlerin Üst Klasmanlara Yükselmesindeki Engeller. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi SPORMETRE*, 18(1), 120-130.
- Taşkın, E., & Çetin, A. (2015). Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısının Cam Tavanı Aşma Stratejilerine Etkisi: Bursa Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (33).
- Utma, S. (2019). Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı ve Cam Tavan Sendromu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.
- Wanneberg, P. L. (2011). The sexualization of sport: A gender analysis of Swedish elite sport from 1967 to the present day. *European Journal of Women's Studies*, 18(3), 265-278.
- Zengin, S., & Pashı, F. (2023). Kadın Spor Yöneticilerin Kariyer Engellerine bir Bakış. A. Çelik (Ed.), *Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitim ve Spor* (s.112-121). İzmir: Duvar Yayınları.
- Zengin, S., Çelik, A., ve Günay, K. (2024). Kulüp yöneticilerinin kadın ve erkek takımlarına ilişkin yönetsel algılarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 233-245. DOI:<https://doi.org/10.38021asbid.1431707>