

EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR 2

EDİTÖR
Təranə NAĞIYEVA



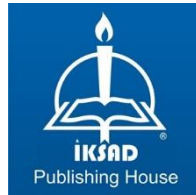
EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR 2

EDİTÖR

Təranə NAĞIYEVA

YAZARLAR

Doç. Dr. Emine ÖNDER
Dr. Öğretim Üyesi İlyas KARA
Doç. Dr. Aysel ARSLAN
Dr. Öğretim Üyesi Münir ŞAHİN
Dr. Ahmet TOKMAK
Arş. Gör. Bedirhan TEKE
Abdullah BULUT
Aybige ARABACI
Barış ÖZER
Fatma ÇAKIR
İstek BULUT
Müjdat GÜNTEKİN
Namık ACAR
Selahattin BİLMEZ



Copyright © 2023 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2023©

ISBN: 978-625-6404-96-0
Cover Design: İbrahim KAYA
March / 2023
Ankara / Turkey
Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

Təranə NAĞIYEVA 1

BÖLÜM 1

TIMSS SORU KİTAPÇIKLARI ÜZERİNE ÖRNEK BİR UYGULAMA

Arş. Gör. Bedirhan TEKE

Aybige ARABACI 3

BÖLÜM 2

FÂRÂBÎ'NİN İDEAL DEVLETİ BAĞLAMINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA "DEVLET"

Dr. Ahmet TOKMAK

Dr. Öğretim Üyesi İlyas KARA 35

BÖLÜM 3

HOLİSTİK ÖĞRENME

Doç. Dr. Aysel ARSLAN 51

BÖLÜM 4

SOSYAL MEDYA KULLANIMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞANTISINDAKİ YERİNİN İNCELENMESİ

İstek BULUT , Barış ÖZER , Abdullah BULUT , Namık ACAR

Selahattin BİLMEZ 89

BÖLÜM 5

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Doç. Dr. Emine ÖNDER , Yük. Lis. Öğr. Fatma ÇAKIR ,

Yük. Lis. Öğr. Müjdat GÜNTEKİN 105

BÖLÜM 6
EĞİTİMDE KARAR VERME

Dr. Öğretim Üyesi Münir ŞAHİN123

ÖN SÖZ

Eğitim, ülkenin sürdürülebilir kalkınmasını ve ekonomik büyümesini sağlayan temel faktörlerden biridir. Kaliteli eğitim sonuçlarına ulaşmak için bu alana hizmet edenlerin karşılaştığı en önemli konulardan biri eğitim ve ders kitaplarındaki görünen ve görünmeyen kusurları araştırmak, analiz etmek ve ortadan kaldırmaktır.

Günümüzde dünya ülkelerinin karşı karşıya olduğu sorun, dünyada çok hızlı gerçekleşen küresel değişimlerin arka planında eğitimde gerekli değişiklikleri yapmaktır. Dünya tarihinin farklı evrelerinde insanlık ciddi sorunlarla karşı karşıya kalmış ve bu tür doğru reformlarla başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında, bu kitapta yansıtılan bilimsel-teorik fikirlerin, kanıtların ve gerçeklere dayalı temellerin Türk eğitim sistemine yardımcı olacağını güvenle söyleyebiliriz.

Kitabın yazarları eğitim sistemine, ders kitaplarında yansıyan eksiklikleri, eğitim programıyla bağdaşmayan konu ve görevleri göstermeye çalıştılar. Yazarlar sadece bu eksiklikleri göstermeye çalışmakla kalmamış, aynı zamanda bunları ortadan kaldırmanın yollarını önererek eğitim sistemine ve öğretmenlere yakından yardımcı olmuş oluyorlar.

Yazarlar, kitabın oluşturulmasında zorlu ve yoğun bir çalışma harcamışlar. Kitapta yer alan ders kitaplarını incelerken eğitimdeki yenilikleri ve bu yeniliklerin milli-manevi değerlere dayanmasını, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerin yaşamda gerçekleştirilmesini ön plana çıkarmışlardır.

Devletin eğitim sistemindeki önemine vurgu yapan yazarlar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet etmeyen, devletin ve toplumun çıkarlarını yansıtmayan konu ve görevlerin önemsizliğini ders kitaplarında ve kitapçıklarda ilginç yöntemler ve teknikler kullanarak göstermişler.

Modern eğitimin temeli olan kurikulum, aynı zamanda inkulziv eğitim sistemini kapsayan konu ve görevlerin eksik yönlerini ortaya koymaya çalışan yazarlar istatistiksel araştırmalar yaparak doğru sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu kitabın Türk eğitim sistemi ve Türk öğretmenleri için yararlı ve gerekli olduğunu güvenle söylemek mümkündür. Çünkü bu kitaba yansıyan gerçekler sayesinde her öğretmen karşısına çıkan en küçük kusurlara bile duyarlı olacak ve mesleğinde önemli kararlar alacaktır. Ayrıca belirtilen

kusurların giderilmesi çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı için de faydalı olacaktır.

Türkiye için, Türk devleti için eğitimli, meslek sahibi, aklı başında bir nesil yetiştirmek her eğitim emekçisinin görevidir. Bu görevi gerçekleştirmek için sürekli yenilik arayışında olmak, en iyisini elde etmek ve bunu yaratıcı bir Şekilde kullanmak önemlidir.

Bu kitaptan öğrendiklerim sayesinde Azerbaycan eğitim sistemi için böyle bir araç yaratmaya çalışacağım. Yazarlara çok teşekkürler!

Azrbaycan Dvlt Pedağoji Universiteti
Filologiya zr flsf doktoru, baş mllim Tran Adil qızı
Nağiyeva.
Mart 2023

BÖLÜM 1

TIMSS SORU KİTAPÇIKLARI ÜZERİNE ÖRNEK BİR UYGULAMA¹

Arş. Gör. Bedirhan TEKE²

Aybige ARABACI³

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 27-29 Ocak 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen V. Uluslararası Ankara Multidisiplinler Çalışmalar Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

² Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kilis, Türkiye. bedirhan.teke@kilis.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-8565-215X

³ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye. aybige9045@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-4912-5782

GİRİŞ

Test kuramı, test verileri arasındaki ampirik ilişkiyi açıklayan sistematik bir teoridir. Test teorisyenleri test kuramını genellikle iki ekole ayırır: Biri temel olarak gerçek puan modeline dayanan Klasik Test Kuramı (KTK) (Lord & Novick, 1968); diğeri ise model temelli ölçmelere dayanan Madde Tepki Kuramı'dır (MTK) (Embretson & Reise, 2000). KTK'nın bazı sınırlılıklarının üstesinden gelmek için MTK 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmıştır. KTK'na göre hesaplanan güçlük, ayırt edicilik ve güvenilirliğin örnekleme bağılı olması, aynı puana sahip her katılımcının aynı yetenek ve standart hataya sahip olması gibi özellikleri sınırlılıkları arasındadır (Crocker & Algina, 1986; Embretson & Reise, 2000).

KTK'da temel kavram belirli bir testteki gerçek puandır (Verhelst, 2004). KTK, gerçek puanın gözlenen puanlardan yola çıkarak kestirilebileceği varsayımına dayanır. Gözlenen puan ile gerçek puan arasındaki doğrusal bir ilişkiyi baz alarak test puanları üzerinden çıkarımda bulunur (Hambleton & Swaminathan, 1985). Tek bir kişiye ait olası test puanlarının dağılımının ortalaması o kişinin "gerçek puanıdır" (Verhelst, 2004), yani gerçek puan sonsuz çoklukta tekrar edilmiş ölçmelerin ortalaması olarak ele alınır (Hambleton & Swaminathan, 1985). Bir uygulama sonunda erişilen gözlenen puan bu ortalamaya eşit çıkmayacaktır. Bu ortalama (gerçek puan) ile gözlenen puan arasındaki bu fark ölçmenin hatasıdır (de Ayala, 2009; Verhelst, 2004). KTK'da kişinin gerçek puanını elde etmenin yolu gözlenen puanlara karışan hatayı en az seviyeye indirmektir (Crocker & Algina, 1985c). KTK ile elde edilen madde güçlük ve ayırt edicilik indekleri gibi test madde istatistikleri örnekleme bağılı olarak hesaplanır. Yani katılımcıların yetenekleri kendilerine uygulanan test maddelerinin ayırt ediciliğini ve güçlüğüne bağlıdır (Hambleton & Swaminathan, 1985). Dolayısıyla, test ve madde istatistikleri sadece katılımcılar açısından tanımlanabilir (Hambleton vd., 1991).

MTK ise katılımcıların yeteneklerinin, belirli test maddelerinden bağımsız olarak tahmin edilebileceği varsayımı üzerine yapılandırılmıştır (Hambleton & Swaminathan, 1985). Yani, MTK'da madde parametreleri test grubunun yeteneğine göre değişmez ve bireyin yeteneği maddeyi doğru yanıtlama olasılığı ile ilişkilidir (Wu & Adams, 2007). MTK, katılımcıların yeteneğini yani gizil özelliği üzerindeki konumu ile altında yatan faktörü belirlemek için oluşturulmuş maddelere verilen yanıtlar arasındaki ilişkiyi anlamlandırmak için oluşturulmuş genel bir çerçevedir (Verhelst, 2004; Wu &

Adams, 2007). MTK, bu ilişkiyi ortaya koymak için pek çok model tanımlamış (Hambleton & Jones, 1993) ve bu modelleri madde parametrelerinin ele alınmasına göre sınıflandırmıştır. Bunlar; madde ayırt edicilik parametresi(a), madde güçlük (b) ve şans (c) parametreleridir. Sadece a parametresini kullanan model bir parametrelili lojistik model, a ve b parametresini kullanan model iki parametrelili lojistik model ve a, b ve c parametrelerinin hepsini kullanan model üç parametrelili lojistik model olarak isimlendirilir (Crocker & Algina, 1986; de Ayala, 2009; Embretson & Reise, 2000). Bir parametrelili lojistik model olan Rasch modelinde, maddelerin aynı ayırt ediciliğe sahip ve şans başarısının sıfır olduğu varsayılır (Wu & Adams, 2007).

Bu çalışmada, TIMSS 2015 Kitapçık 3'teki başarı testinde yer alan 28 maddenin incelenmesi ve analiz sonucunda elde edilen KTK ve MTK çıktılarının yorumlanması amaçlanmıştır. Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği'nin (IEA) 1995'ten beri uyguladığı dört yılda bir yapılan TIMSS, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen becerilerini değerlendirir. Bu tür kaynaklardan elde edilen bilgiler, uluslararası bir bağlamda öğrencilerin başarılarına ilişkin gelecekte eğitim gerektiren alanlardaki gelişimleri için geri bildirim sağlayabilmesi ve öğrenci ilerlemesindeki eğilimleri analiz etme olanağı sağlaması açısından önemlidir (Lee vd., 2011). Bu sebeple, çalışma gerçek veri seti üzerinden hem MTK hem de KTK ile madde analizlerini içermesi bakımından önem taşımaktadır.

1. ÖRNEK UYGULAMA

Bu çalışmada, internet erişimli Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015 Türkiye sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan kitapçıklardan biri olan Kitapçık 3'ün içerik, betimsel ve istatistiksel olarak analiz edilmesi amaçlandığından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesindeki bir diğer gerekçe ise, elektronik olarak paylaşılan TIMSS veri setinin gözden geçirilerek analiz edilmesi sonucunda değerlendirilmesine fırsat tanınmasıdır (Bowen, 2009). Çalışmanın evrenini ise TIMSS 2015 Türkiye örneklemini içerisinde yer alan sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 6079 öğrenci oluşturmaktadır iken örneklemini TIMSS 2015 veri setinde Kitapçık 3'ü cevaplayan toplam 440 öğrenci oluşturmaktadır.

1.1. Kitapçığın Betimlenmesi ve Hazırlığı Süreci

Bu çalışmada incelenen kitapçık, TIMSS 2011’de uygulanan M04 matematik blok soruları kaynak gösterilerek oluşturulmuş M03 matematik bloğu ile TIMSS 2015 kapsamında yeni soru maddeleriyle hazırlanan M04 matematik bloğunun bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş ve Booklet 3 ismini almıştır. M03 ve M04 blok soru paketleri içerisinde yer alan maddelerin içerik alanlarına, konu alanlarına ve bilişsel etki alanlarına göre birleştirilerek oluşturulan Booklet 3’e ait betimsel analizler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Booklet 3’te Yer Alan Maddelelere Ait İçerik Değerlendirmesi

Soru	İçerik Alanı	Konu Alanı	Bilişsel Etki Alanı	Maddelerin Kodlanması
M052209	Sayılar	Kesirler, Ondalık Sayılar ve Tam Sayılar	Bilme	0-1
M052035	Sayılar	Kesirler, Ondalık Sayılar ve Tam Sayılar	Bilme	0-1
M062212	Sayılar	Kesirler, Ondalık Sayılar ve Tam Sayılar	Uygulama	0-1
M052142	Sayılar	Tam Sayılar	Uygulama	0-1
M052006	Sayılar	Tam Sayılar	Muhakeme	0-1
M062329	Sayılar	Tam Sayılar	Bilme	0-1
M052016	Sayılar	Oran, Orantı ve Yüzde	Uygulama	0-1
M062151	Sayılar	Oran, Orantı ve Yüzde	Muhakeme	0-1
M062346	Sayılar	Oran, Orantı ve Yüzde	Uygulama	0-1
M052064	Cebir	İfadeler ve İşlemler	Bilme	0-1
M052126	Cebir	İfadeler ve İşlemler	Uygulama	0-1
M052103	Cebir	İfadeler ve İşlemler	Bilme	0-1
M062056	Cebir	İfadeler ve İşlemler	Bilme	0-1
M052066	Cebir	Denklemler ve Eşitsizlikler	Uygulama	0-1
M062078	Cebir	Denklemler ve Eşitsizlikler	Muhakeme	0-1
M062317	Cebir	İlişkiler ve Fonksiyonlar	Bilme	0-1
M062350	Cebir	İlişkiler ve Fonksiyonlar	Uygulama	0-1
M052041	Geometri	Geometrik şekiller	Muhakeme	0-1
M052057	Geometri	Geometrik şekiller	Muhakeme	0-1
M052417	Geometri	Geometrik şekiller	Uygulama	0-1
M062284	Geometri	Geometrik şekiller	Bilme	0-1
M062245	Geometri	Konum ve Hareket	Uygulama	0-1
M062287	Geometri	Geometrik Ölçüm	Muhakeme	0-1

Tablo 1 devamı

M052501	Veri ve Olasılık	Veri Yorumlama	Muhakeme	0-1
M052410	Veri ve Olasılık	Veri Yorumlama	Uygulama	0-1
M052170	Veri ve Olasılık	Veri setinin özellikleri	Uygulama	0-1
M062345A	Veri ve Olasılık	Veri setinin özellikleri	Uygulama	0-1-2
M062115	Veri ve Olasılık	Şans/Olasılık	Uygulama	0-1

Tablo 1 incelendiğinde, Booklet 3'ün 28 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu maddeler içerisinde yer alan içerik alanları bazında incelendiğinde, Sayılar içerik alanının (%32,14) diğer içerik alanlarına kıyasla daha fazla oranda bulunduğu tespit edilmiştir. Sayılar içerik alanını sırasıyla Cebir (%28,57), Geometri (%21,42) ve Veri ve Olasılık (%17,85) içerik alanları takip etmektedir. Booklet 3 bilişsel etki alanları bazında değerlendirildiğinde ise, uygulama (%46,42) bilişsel etki alanının bilme (%28,57) ve muhakeme (%25) bilişsel etki alanlarına kıyasla daha fazla oranda bulunduğu saptanmıştır. Ek olarak Booklet 3 içerisinde yer alan maddelere ait cevapların genellikle 0-1'li (M062345A maddesi hariç) kodlama sisteminde olduğu gözlemlenmiştir.

1.2. MTK Varsayımlarının Test Edilmesi

Bu bölümde, MTK varsayımlarının (tek boyutluluk, model uyumu, madde karakteristik eğrisinin (MKE) monotonik olarak artması ve yerel bağımsızlık) test edilme süreci verilmektedir.

1.2.1. Tek Boyutluluk

Seçilen kitapçığın analizinde kullanılacak olan modelin tek boyutlu olması nedeniyle kitapçıktan elde edilen verilerin de tek boyutlu olması gerekmektedir. Bu kontrolü sağlarken ise faktör analizi yöntemleri kullanılmaktadır.

Öncelikle TIMSS Türkiye datasından Kitapçık 3'te yer alan maddelerin ve bu maddelere verilen cevapların ayrıştırılması gerekmektedir. Bu sebeple <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/> web adresinden gerekli SPSS veri setleri elde edilmiş ve Kitapçık 3 veri dosyası ayrıştırılmıştır. Bu kitapçığın puan kodlama sisteminde ise analizlerde kullanılacak olan Rasch Model kapsamında 0-1'li puanlama yapılmıştır.

Ancak puanlama aşamasında veri seti içerisinde işaretlenmemiş bazı maddelerin bulunduğu saptanmıştır (M062345B, M062345BA, M062345BB, M062345BC ve M062345BD). Bu sebeple analize devam edilebilmesi için bu maddeler analiz kapsamının dışında tutulmuştur. Ayrıca bu aşamada bir maddenin (M062345A) 0-1-2'li kodlandığı görülmüştür. Rasch modele uymayan bu puanlama sistemi, model uyumsuzluğuna sebebiyet verme olasılığı göz önünde bulundurularak gerekli revizeler (0-1 puanlı maddeler 0 puan, 2 puanı 1 puan olarak tekrardan kodlanmıştır) yapılmıştır. Yapılan revizeler sonucunda 440 öğrencinin cevap verdiği ve 28 soru maddesinden oluşan Kitapçık 3 elde edilmiştir.

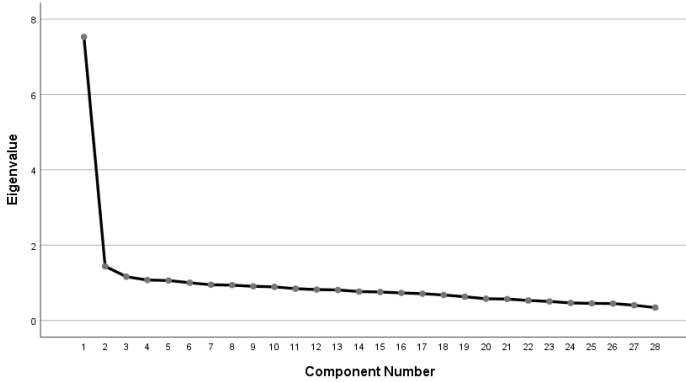
Faktör analizi sürecinde dikkat edilmesi gereken adım, seçilen kitapçığın kullanılacak modelle aynı boyutta olup olmadığının tespitidir. Bu kapsamda Kitapçık 3 SPSS dosyasının faktör analizine uygun olup olmadığını incelemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002) çalışmasında, KMO değerinin 0,6'dan yüksek çıkması gerektiğini ve bu değer 0,8'in üstünde olmasının ise mükemmel sayılacağını belirtmektedir. Ayrıca, Bartlett testinin korelasyon matrisini istatistikî olarak anlamlı bulunmasının ($p < 0,05$) çalışılan örneklemin açımlayıcı faktör analizi için uygun/yeterli olduğuna işaret ettiğini söylemektedir. Yapılan analiz sonucunda Kitapçık 3 içerisinde yer alan maddelere ait KMO değerinin 0,937 olduğu ve Bartlett küresellik testinin ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Böylelikle veri setinin faktör analizine uygun olduğu kararına varılmıştır. AFA için veri setinin uygunluğu tespit edildikten sonra metot olarak, yüksek boyutlu verilerde en yüksek varyans ile veri setini tutmak ancak bunu yaparken de boyut indirgemeyi sağlamak amacıyla principal component seçilmiştir. Daha sonra veri seti için rotasyon yönteminin seçimine geçilmiştir. Rotasyon yöntemleri *orthogonal* ve *oblique* yöntem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ortogonal yöntemler faktörler arası korelasyona izin vermezken, oblique yöntemler faktörler arası korelasyona izin vermektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Veri setinde bulunan maddelerin birbirleriyle korelasyonları incelendiğinde rotasyon yönteminin direk oblimin olmasına karar verilmiştir. Faktör yükü, maddenin faktörlerle arasındaki ilişkiyi açıklayan bir katsayıdır. Bir maddenin bir yapıyı ya da faktörü iyi ölçtüğünü söyleyebilmek için faktör yükünün değerinin minimum 0,30 olması gerekmektedir (Kline, 1994; Karaman, 2015). Bu sebeple Kitapçık 3'te yer alan maddelerin oluşturduğu yapıyı test etmek amacıyla faktör yükü 0,32 olarak seçilmiştir. Tablo 2'de soru maddelerinin

oluşturduğu faktör sayısı ile bu faktörlere ait açıklanan toplam varyans değerleri verilmektedir.

Tablo 2: Booklet 3 Varyans Çıktısı

Boyutlar	Varyans	Birikimli Varyans
1	26,892	26,892
2	5,142	32,034
3	4,151	36,185
4	3,835	40,021
5	3,789	43,809
6	3,576	47,385

Tablo 2 incelendiğinde, 1. faktör yapısı altında toplanan maddelerin açıkladığı varyans değerinin 26,892 olduğu görülmektedir. Bu faktör yapısının devamında ise diğer faktör yapılarının açıkladığı varyans değerlerinin düşük olması, Kitapçık 3'ün altı faktörlü bir yapıya sahip olduğunu gösterse de 1. faktör yapısının yoğunluğu tek faktörlü yapıyı desteklemektedir. Boyutların dağılımına ilişkin öz değer dağılım grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Boyutlara İlişkin Öz Değer Dağılım Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, 1. faktör yapısının Kitapçık 3 genelinde dağılımının baskın olduğu ve analizlerde kullanılacak olan modelin tek boyutlu olması nedeniyle kitapçıktan elde edilen verilerin de tek boyutlu olması gerektiği sonucu doğrulanmış olmaktadır.

1.2.2. Model Uyumu Varsayımı

Bu varsayımın test edilmesindeki gerekçe, modelin kullanışlı oluşunun model-veri uyumuna bağlı olmasıdır. Model-veri uyumunu değerlendirmede uyum iyiliği indeksleri kullanılmakta olup bu çalışmada, model-veri uyumu maksimum olabilirlik fonksiyonu olan $-2\log\text{likelihood}$ değeri ve Rasch modelin kişi homojenliğini değerlendiren Andersen's LR-testi ile test edilmiştir. Bu analizlere ait bulgular incelendiğinde;

-2loglikelihood değeri
-4712.114 (df=28)

Andersen LR-test
LR-value: 274,704
Chi-square df: 26
p-value: 0

şeklinde verilebilir.

Bu çıktılar yorumlandığında $-2\log\text{likelihood}$ değeri ne kadar yüksek olursa model ile veri seti arasındaki uyumun o kadar iyi olduğu söylenmektedir (Andersen, 1972; de Ayala, 2009). Veri setine ait $-2\log\text{likelihood}$ değeri göz önüne alındığında model ile veri setinin uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak Andersen LR-testi sonuçları incelendiğinde ise, hesaplanan LR değerinin (274,704) anlamlı ($p>0,05$) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki gerekçe ise, veri seti içerisinde farklılaşan madde güçlüklerinin bulunmasıdır (Andersen, 1973). Bu sebeple veri setinde yer alan maddelerin uyumunun incelenmesi gerekmektedir.

1.2.3. MKE'nin Monotonik Artış Göstermesi

Bu varsayımla, madde karakteristik fonksiyonunun örtük değişkenler ile madde yanıtları arasındaki doğru ilişkiyi yansıtma durumu incelenmektedir. Varsayım gereği MKE'ler monotonik olarak artmakta ise bireylerin yetenek düzeyi arttıkça doğru yanıt verme olasılığının arttığını ifade eden bir eğri oluşmaktadır (Hambleton vd., 1991). Booklet 3 kapsamında her bir madde için örtük değişken ile madde yanıtları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve oluşan MKE eğrilerinin eğimleri bakımından farklılaştıkları görülmektedir.

1.2.4. Yerel Bağımsızlık

Alan yazın incelendiğinde (Embretson & Reise, 2000; Hambleton vd., 1991), tek boyutluluk varsayımının sağlanması yerel bağımsızlık varsayımının da sağlanması için yeterli olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, Booklet 3 veri

setinin tek boyutluluk varsayımını sağlamasından ötürü, yerel bağımsızlık varsayımını da sağladığı kabul edilmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

KTK analizlerinde ilk olarak, veri setine ait yüzdeler, sıra ve z-puan değişkenleri ayrı ayrı Microsoft Excel yardımıyla hesaplanmıştır. İkinci olarak, veri setine ait güvenilirlik kat sayıları hem TAP programı hem de test yarılama yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Üçüncü olarak, veri setinde yer alan maddelerin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri (Adj Pt Bis⁴) hesaplanmıştır. Son aşamada ise, veri setinde yer alan maddelerin içerik alanları bazında çeldirici analizleri yapılmıştır. MTK analizlerinde ise R studio programının kullanılmasıyla veri setine ait; eta (madde güçlüğü), thresholds eşik değeri (bir sorunun yapılma olasılığının %50 olduğu değer), p-value (anlamlılık değeri), outfit MSQ (ağırlaştırılmamış)-infit MSQ (ağırlaştırılmış) değerleri ile outfit t (ağırlaştırılmış) değerleri sırasıyla hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

2. UYGULAMA ÇIKTILARI

Bu bölümde ilk olarak KTK kapsamında veri setine ait yüzdeler, sıra, z-puan değişkeni, güvenilirlik kat sayısı, madde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin yanı sıra Booklet 3'te yer alan maddelere ait çeldirici analizleri daha sonra ise MTK kapsamında veri setine ait eta, thresholds eşik değeri, p-value, outfit MSQ-infit MSQ değerleri ile outfit t-infit t değerleri sırasıyla hesaplanmıştır.

2.1. Yüzdeler Sıra

Tablo 3'te Booklet 3'te yer alan maddelere ait frekans değerleri, kümülatif yüzde (%) değerleri, birikimli frekans ve yüzdeler sıra değişkenlerine yönelik analiz çıktıları verilmektedir.

⁴ Adj Pt Bis değeri, ilgili soru maddesinin dahil edilmeden hesaplanan toplam test puanı üzerinden yapılan işlemdir.

Tablo 3: Booklet 3 Yüzdeler Sıra Analizi

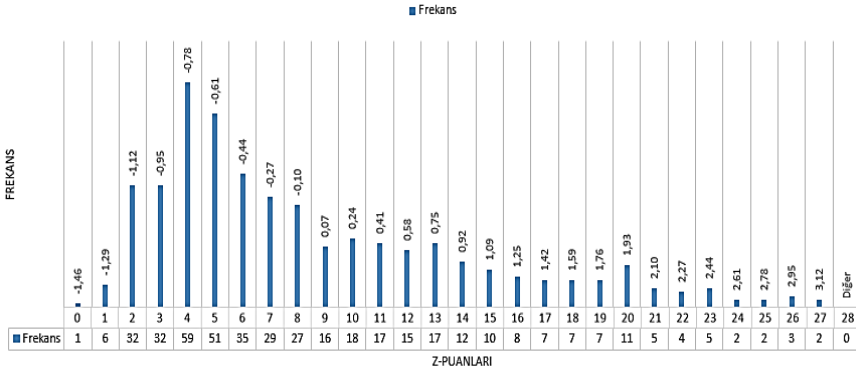
Alınabilecek Puanlar	Frekans	Kümülatif %	Birikimli frekans	Yüzdeler Sıra
0	1	0,23%	1	0%
1	6	1,59%	7	1%
2	32	8,86%	39	5%
3	32	16,14%	71	13%
4	59	29,55%	130	23%
5	51	41,14%	181	35%
6	35	49,09%	216	45%
7	29	55,68%	245	52%
8	27	61,82%	272	59%
9	16	65,45%	288	64%
10	18	69,55%	306	68%
11	17	73,41%	323	71%
12	15	76,82%	338	75%
13	17	80,68%	355	79%
14	12	83,41%	367	82%
15	10	85,68%	377	85%
16	8	87,50%	385	87%
17	7	89,09%	392	88%
18	7	90,68%	399	90%
19	7	92,27%	406	91%
20	11	94,77%	417	94%
21	5	95,91%	422	95%
22	4	96,82%	426	96%
23	5	97,95%	431	97%
24	2	98,41%	433	98%
25	2	98,86%	435	99%
26	3	99,55%	438	99%
27	2	100,00%	440	100%
28	0	100,00%	440	100%

Tablo 3'te yer alan yüzdeler sıra değerleri, yüzdeler sıra satırındaki "birikimli frekans" değeri ile bir sonraki satırdaki "frekans" değerinin yarısı alınarak toplanır ve çıkan değer birey sayısına bölünür. Böylelikle elde edilen değer, yüzdeler sırayı temsil eder. Örneğin yüzdeler sıra değerleri, Booklet 3 veri setinde 4 puanını alan bir bireyin 440 kişinin %23'ünü, 7 puan alan bir bireyin 440 kişinin %52'ni ve 18 puanını alan bir bireyin ise 440 kişinin %90'ını geride bıraktığını ifade etmektedir. Ancak, yüzdeler sıra değeri

istatistiksel bir hatası bulunmaktadır. Örneğin 4 puanını alan bir birey diğer bireylerin %23'ünü, 18 puanını alan bir birey ise diğer bireylerin %90'ını geride bırakmaktadır. Bu puanlara sahip iki öğrenci de sınav sürecinde bir tane daha doğru cevap işaretleselerdi sırasıyla puanları 5 ve 19 olacaktı. Bu öğrencilerin yeni puanlarına ait yüzdelik sıra değerleri incelendiğinde 5 puanını alan bir birey diğer öğrencilerin %35'ini, 19 puanını alan bir birey ise diğer öğrencilerin %91'ini geride bırakacaktı. Ancak, bu öğrencilerin bir soru daha yapmaları sonucunda geride bıraktıkları birey sayısı yüzde olarak farklı olacak (%12-%1) ve böylelikle bir sorunun anlamı farklılaşacaktır.

2.2. Z-puanları

Şekil 2'de öğrencilerin Booklet 3'ten aldıkları toplam test puanlarına ilişkin hesaplanan z-puanları verilmektedir. Bu hesaplama sürecine geçilmeden önce testten elde edilen toplam puanların ortalaması (8,59) ve standart sapması (5,90) hesaplanmıştır.



Şekil 2: Z Puanının Betimlenmesi

Şekil 2 incelendiğinde, ortalaması 8,59 olan Booklet 3'e ait soru maddelerinin ortalamasının ne kadar üstünde ya da altında kaldığı görülmektedir. Örneğin, 6 puanına karşılık gelen z standart puanı -0,44 iken 18 puanına karşılık gelen z standart puanı 1,59'dur. Bu değerler yorumlandığında, 6 puanını alan bir öğrenci ortalamasının -0,44 standart sapma altında iken 18 puanını alan bir öğrenci ortalamasının 1,59 standart sapma üzerindedir. Ayrıca, z-puanları grafiğinin sağa çarpık dağılım sergilediği görülmektedir. Yüzdelik sırada ortaya çıkan puan sorununa karşılık z puanları, bu sorunu ortadan kaldırmaktadır. Örneğin, 6 puan alan bir öğrenci 7

puan alırsa z puanı 0,17 artmakta; benzer şekilde 18 puan alan bir öğrenci 19 puan alırsa z puanı 0,17 artmaktadır. Bu sebepten ötürü z puanının, eşit miktarda aralıklarını koruduğu söylenebilir.

2.3. Güvenirlik Kat Sayısı

Bu bölümde Booklet 3 kapsamında ele alınan soru maddelerine ait güvenirlilik kat sayıları hem TAP programı hem de test yarılama yöntemiyle ayrı ayrı hesaplanmış ve karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

2.3.1. TAP Programının Kullanım Süreci

TAP programının kullanımına geçilmeden önce, SPSS'den Microsot Excel formatına aktarılan veri dosyası metin formatına getirilerek 0-1'li olacak şekilde kodlanmıştır. Daha sonra metin formatına getirilen veri seti TAP programına aktarılmış ve Booklet 3 veri setinin güvenirlilik katsayısı hesaplanması aşamasında kullanılmıştır. Tablo 4'te TAP program çıktıları yer almaktadır.

Tablo 4: Booklet 3 TAP çıktıları

Güvenirlilik Katsayısı	Varyans	Gerçek Puan Varyans	Hata Puan Varyans	Hata Standart Sapma (HSS)
0,88	34,78	30,68	4,10	2,03

Tablo 4 incelendiğinde, Booklet 3 kapsamında yer alan soru maddelerine ait güvenirlilik katsayısının 0,88; varyansın ise 34,78 olduğu görülmektedir. Bu iki değer göz önüne alındığında, soru maddelerine ait gerçek puan varyansının 30,68; hata puan varyansının ise 4,10 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hata puan varyansının karekökü olan hata standart sapma değeri 2,03 olarak hesaplanmıştır.

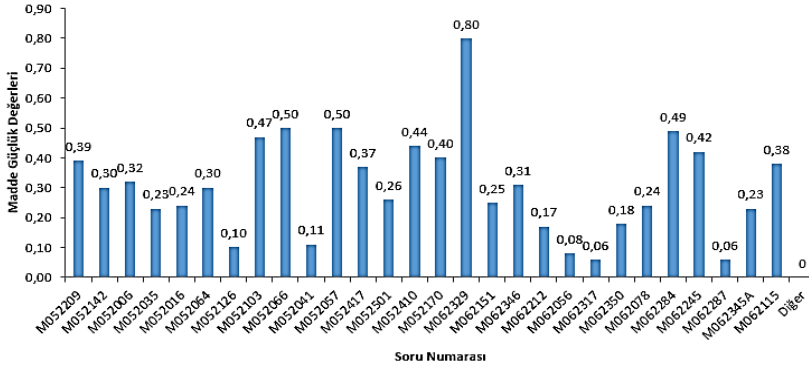
2.3.2. Test Yarılama Tekniğinin Kullanım Süreci

Test yarılama tekniğinde öncelikle Booklet 3'te yer alan soru maddelerinin (28 adet) oluşumunda yer alan M03 (15 soru) ile M04 (13 soru) soru blokları iki farklı test olarak düşünülmüştür. Uygulama adımlarına geçildiğinde ise, öncelikle her iki testin öğrenci bazında toplam puanları hesaplanmıştır. Daha sonra, hesaplanan toplam puanların testler bazında korelasyonları tespit edilmiştir (0,79). Ancak soru bloklarındaki farktan dolayı (madde sayısı) düzeltme formülü kullanılmış ve güvenirlilik kat sayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak hesaplanan değerler göz önüne alındığında, TAP programında hesaplanan güvenirlilik katsayısı ile test

yarılama tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı değerinin benzer çıktığı gözlenmiştir.

2.4. Madde Güçlük Değerleri

Şekil 3'te Booklet 3 kitapçığına ait madde güçlük değerlerini betimleyen histogram grafiği yer almaktadır.



Şekil 3: Booklet 3 Kitapçığına Ait Madde Güçlük Değerleri

Madde güçlük indeksine göre maddelerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği hakkında bilgi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Madde Güçlük İndeksi Değerleri ve Yorumu

Madde Güçlük İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.00 – 0.29	Zor
0.30 – 0.49	Orta Güçlükte
0.50 – 0.69	Kolay
0.70 – 1.00	Çok Kolay

(Atılgan vd., 2016)

Tablo 5 incelendiğinde, madde güçlük indeksinin 0'a yaklaşması sonucu soru maddesine ait güçlüğü arttığı, 1'e yaklaştıkça ise güçlüğü azaldığı görülmektedir. Ayrıca, madde güçlük indeksinin 0,50 olması sorunun orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Bu açıklama doğrultusunda Booklet 3 kapsamındaki soru maddelerine ait güçlük değerleri yorumlandığında; 13 maddenin zor, 14 maddenin orta güçlükte ve 1 maddenin çok kolay olduğu ve bundan dolayı da ortalama madde güçlük indeksinin orta güçlükte (0,307) olduğu tespit edilmiştir.

2.5. Madde Ayırt Edicilik Değerleri

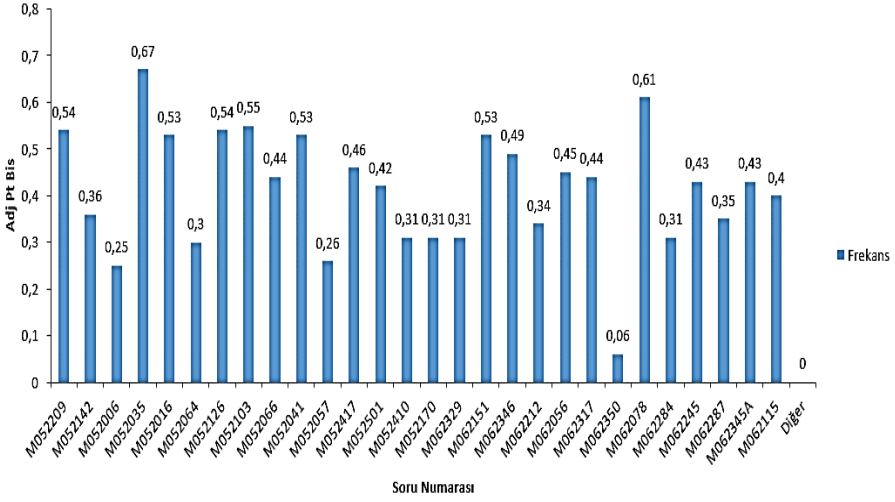
Atılgan vd. (2016) göre, madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin yorumlanmasında kullanılması gerekli kriterler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değerleri ve Yorumu

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
0.19 ve daha küçük	Kesinlikle teste alınmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.
0.20 ile 0.29 arasında	Sınırdaki maddelerdir ve gerekirse düzeltilerek teste alınabilir.
0.30 ile 0.39 arasında	Düzeltilme yapılmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınabilir.
0.40 ve daha yüksek	Çok iyi işleyen maddeler, teste olduğu gibi alınabilir.

(Atılgan vd., 2016)

Tablo 6 incelendiğinde, bir soru maddesine ait madde ayırt edicilik indeksi değerinin 0,19 ve aşağısında olmaması gerektiği, ideal madde ayırt edicilik indeksi değerinin 0,40 ve üzerinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak hesaplanan değerler göz önüne alındığında, madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin Adj Pt Bis (nokta çift serili korelasyon katsayısı) değeri olması gerektiği literatürde vurgulanmaktadır (Wu & Adams, 2007). Bu kapsamda Şekil 4'te Booklet 3'e ait Adj Pt Bis değerlerini betimleyen histogram grafiği yer almaktadır.



Şekil 4: Booklet 3 Kitapçığına Ait Adj Pt Bis Değerleri

Sonuç olarak, Booklet 3 kapsamında soru maddelerine ait Adj Pt Bis değerleri yorumlandığında; 1 soru maddesinin kesinlikle teste alınmaması gerektiği (kötü), 2 soru maddesinin gerekirse düzeltilerek teste alınması gerektiği (orta), 8 soru maddesinin düzeltme yapılmaksızın ya da küçük düzeltmelerle teste alınması gerektiği (iyi) ve 17 soru maddesinin ise çok iyi işleyen maddeler oldukları için teste olduğu gibi alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortalama Adj Pt Bis değerinin 0,443 olması, Booklet 3 kapsamında yer alan soru maddelerinin ortalama olarak çok iyi işleyen maddelerden oluştuğunu ifade ettiği söylenebilir.

2.6. Çeldirici Analizleri

Çoktan seçmeli sorularda çeldiricilere ait üst grup ile alt grup arasındaki farkın negatif, doğru cevaba ait farkın pozitif olması beklenir (Hasançebi vd., 2020). Bu kapsamda çeldirici analizlerine geçmeden önce, veri setinin TAP programının algılayacağı bir dilde yazılması gerekmektedir. Bu yüzden ilk olarak, SPSS veri setinde yer alan çoktan seçmeli soru cevapları “1” A şıkkını, “2” B şıkkını, “3” C şıkkını, “4” D şıkkını ve “5” Boşu temsil edecek şekilde kodlanmıştır. Veri setinde yer alan açık uçlu sorular ise bu kısma dahil edilmemiştir. Böylelikle TAP programı için, SPSS verileri kodlanarak metin dosyası formatına getirilmiştir.

2.6.1. Sayılar İçerik Alanı ve Çeldiriciler

Tablo 7’de Sayılar içerik alanına ait konular kapsamındaki çeldiricilerin istatistiksel değerleri betimlenmiştir.

Tablo 7: Sayılar İçerik Alanına Ait Çeldiriciler

Soru	Grup	A	B	C	D	BOŞ
M052209	TOTAL	176 (0,400)	60 (0,136)	171* (0,389)	32 (0,073)	1 (0,002)
	High	14 (0,104)	6 (0,045)	110 (0,821)	4 (0,030)	0 (0,000)
	Low	87 (0,669)	20 (0,154)	12 (0,092)	11 (0,085)	0 (0,000)
	Diff	-73 (-0,565)	-14 (-0,109)	98 (0,729)	-7 (-0,055)	0 (0,000)
M062212		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	200 (0,455)	75* (0,170)	38 (0,086)	126 (0,286)	1 (0,002)
	High	26 (0,194)	51 (0,381)	24 (0,179)	33 (0,246)	0 (0,000)
	Low	90 (0,692)	8 (0,062)	4 (0,031)	28 (0,215)	0 (0,000)
	Diff	-64 (-0,498)	43 (0,319)	20 (0,148)	5 (0,031)	0 (0,000)
M052142		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	134* (0,305)	83 (0,189)	73 (0,166)	148 (0,336)	2 (0,005)
	High	72 (0,537)	29 (0,216)	4 (0,030)	28 (0,209)	1 (0,007)
	Low	10 (0,077)	20 (0,154)	42 (0,323)	57 (0,438)	1 (0,008)
	Diff	62 (0,460)	9 (0,063)	-38 (-0,293)	-29 (-0,230)	0 (0,000)
M052006		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	143 (0,325)	83 (0,189)	67 (0,152)	142* (0,323)	5 (0,011)
	High	25 (0,187)	18 (0,134)	21 (0,157)	67 (0,500)	3 (0,022)
	Low	59 (0,454)	28 (0,215)	20 (0,154)	23 (0,177)	0 (0,000)
	Diff	-34 (-0,267)	-10 (-0,081)	1 (0,003)	44 (0,323)	3 (0,022)
M062329		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	11 (0,025)	353* (0,802)	15 (0,034)	61 (0,139)	0 (0,000)
	High	0 (0,000)	133 (0,993)	0 (0,000)	1 (0,007)	0 (0,000)
	Low	9 (0,069)	68 (0,523)	6 (0,046)	47 (0,362)	0 (0,000)
	Diff	-9 (-0,069)	65 (0,469)	-6 (-0,046)	-46 (-0,354)	0 (0,000)

*: Doğru cevap

Tablo 7’de verilen M052209 ve M062329 soru maddelerine ait veriler incelendiğinde çeldiricilere ait işaretlemelerde üst grup ile alt grup arasındaki farkın negatif, doğru cevabın işaretlenmesinde ise üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu görülmektedir. Ancak M062212, M052142 ve M052006 soru maddeleri incelendiğinde ise çeldiricilerin işaretlenmesinde üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu dolayısıyla, çeldiricilerin ters yönde çalıştığı söylenebilir.

2.6.2. Cebir İçerik Alanı ve Çeldiriciler

Tablo 8’de Cebir içerik alanına ait konular kapsamındaki çeldiricilerin istatistiksel değerleri betimlenmiştir.

Tablo 8: Cebir İçerik Alanına Ait Çeldiriciler

Soru	Grup	A	B	C	D	BOŞ
M052064	TOTAL	78 (0,177)	138 (0,314)	131* (0,298)	81 (0,184)	12 (0,027)
	High	23 (0,172)	28 (0,209)	69 (0,515)	7 (0,052)	7 (0,052)
	Low	19 (0,146)	55 (0,423)	22 (0,169)	33 (0,254)	1 (0,008)
	Diff	4 (0,025)	-27 (-0,214)	47 (0,346)	-26 (-0,202)	6 (0,045)
M052103		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	55 (0,125)	206* (0,468)	41 (0,093)	138 (0,314)	0 (0,000)
	High	2 (0,015)	121 (0,903)	3 (0,022)	8 (0,060)	0 (0,000)
	Low	27 (0,208)	19 (0,146)	20 (0,154)	64 (0,492)	0 (0,000)
Diff	-25 (-0,193)	102 (0,757)	-17 (-0,131)	-56 (-0,433)	0 (0,000)	
M052066		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	69 (0,157)	82 (0,186)	222* (0,505)	65 (0,148)	2 (0,005)
	High	6 (0,045)	6 (0,045)	115 (0,858)	7 (0,052)	0 (0,000)
	Low	31 (0,238)	44 (0,338)	27 (0,208)	28 (0,215)	0 (0,000)
Diff	-25 (-0,194)	-38 (-0,294)	88 (0,651)	-21 (-0,163)	0 (0,000)	

Tablo 8 devamı

M062350		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	78 (0,177)	124 (0,282)	149 (0,339)	81* (0,184)	8 (0,018)
	High	20 (0,149)	38 (0,284)	44 (0,328)	29 (0,216)	3 (0,022)
	Low	25 (0,192)	34 (0,262)	55 (0,423)	13 (0,100)	3 (0,023)
	Diff	-5 (-0,043)	4 (0,022)	-11 (-0,095)	16 (0,116)	0 (-0,001)

Tablo 8’de verilen M052103 ve M052066 soru maddelerine ait veriler incelendiğinde çeldiricilere ait işaretlemelerde üst grup ile alt grup arasındaki farkın negatif, doğru cevabın işaretlenmesinde ise üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu görülmektedir. Ancak M052064 ve M062350 soru maddeleri incelendiğinde ise çeldiricilerin işaretlenmesinde üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu dolayısıyla, çeldiricilerin ters yönde çalıştığı söylenebilir.

2.6.3. Geometri İçerik Alanı ve Çeldiriciler

Tablo 9’da Geometri içerik alanına ait konular kapsamındaki çeldiricilerin istatistiksel değerleri betimlenmiştir.

Tablo 9: Geometri İçerik Alanına Ait Çeldiriciler

Soru	Grup	A	B	C	D	BOŞ
M052057	TOTAL	95 (0,216)	77 (0,175)	49 (0,111)	218* (0,495)	1 (0,002)
	High	11 (0,082)	19 (0,142)	9 (0,067)	95 (0,709)	0 (0,000)
	Low	51 (0,392)	24 (0,185)	24 (0,185)	31 (0,238)	0 (0,000)
	Diff	-40 (-0,310)	-5 (-0,043)	-15 (-0,117)	64 (0,470)	0 (0,000)
M062284		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	143 (0,325)	216* (0,491)	22 (0,050)	57 (0,130)	2 (0,005)
	High	19 (0,142)	96 (0,716)	5 (0,037)	14 (0,104)	0 (0,000)
	Low	72 (0,554)	29 (0,223)	8 (0,062)	19 (0,146)	2 (0,015)
Diff	-53 (-0,412)	67 (0,493)	-3 (-0,024)	-5 (-0,042)	-2 (-0,015)	

Tablo 9 devamı

		A	B	C	D	BOŞ
M062245	TOTAL	184* (0,418)	76 (0,173)	117 (0,266)	59 (0,134)	4 (0,009)
	High	103 (0,769)	14 (0,104)	11 (0,082)	6 (0,045)	0 (0,000)
	Low	20 (0,154)	30 (0,231)	55 (0,423)	24 (0,185)	1 (0,008)
	Diff	83 (0,615)	-16 (-0,126)	-44 (-0,341)	-18 (-0,140)	-1 (-0,008)

Tablo 9'da verilen M052057, M062284 ve M062245 soru maddelerine ait veriler incelendiğinde çeldiricilere ait işaretlemelerde üst grup ile alt grup arasındaki farkın negatif, doğru cevabın işaretlenmesinde ise üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu görülmektedir.

2.6.4. Veri ve Olasılık İçerik Alanı ve Çeldiriciler

Tablo 10'da Veri ve Olasılık içerik alanına ait konular kapsamındaki çeldiricilerin istatistiksel değerleri betimlenmiştir.

Tablo 10: Veri ve Olasılık İçerik Alanına Ait Çeldiriciler

Soru	Grup	A	B	C	D	BOŞ
M052410	TOTAL	127 (0,289)	192* (0,436)	92 (0,209)	26 (0,059)	3 (0,007)
	High	22 (0,164)	89 (0,664)	22 (0,164)	1 (0,007)	0 (0,000)
	Low	49 (0,377)	25 (0,192)	38 (0,292)	16 (0,123)	2 (0,015)
	Diff	-27 (-0,213)	64 (0,472)	-16 (-0,128)	-15 (-0,116)	-2 (-0,015)
M052170		A	B	C	D	BOŞ
	TOTAL	61 (0,139)	174* (0,395)	124 (0,282)	73 (0,166)	8 (0,018)
	High	19 (0,142)	87 (0,649)	14 (0,104)	13 (0,097)	1 (0,007)
	Low	18 (0,138)	28 (0,215)	57 (0,438)	26 (0,200)	1 (0,008)
Diff	1 (0,003)	59 (0,434)	-43 (-0,334)	-13 (-0,103)	0 (0,000)	

Tablo 10 devamı

		A	B	C	D	BOŞ
M062115	TOTAL	96 (0,218)	124 (0,282)	168* (0,382)	40 (0,091)	12 (0,027)
	High	11 (0,082)	17 (0,127)	97 (0,724)	5 (0,037)	4 (0,030)
	Low	35 (0,269)	48 (0,369)	26 (0,200)	16 (0,123)	5 (0,038)
	Diff	-24 (-0,187)	-31 (-0,242)	71 (0,524)	-11 (-0,086)	-1 (-0,009)

Tablo 10'da verilen M052410 ve M062115 soru maddelerine ait veriler incelendiğinde çeldiricilere ait işaretlemelerde üst grup ile alt grup arasındaki farkın negatif, doğru cevabın işaretlenmesinde ise üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu görülmektedir. Ancak M052170 soru maddesi incelendiğinde ise çeldiricilerin işaretlenmesinde üst grup ile alt grup arasındaki farkın pozitif olduğu dolayısıyla, çeldiricinin ters yönde çalıştığı söylenebilir.

Sonuç olarak Booklet 3 kapsamında incelenen çoktan seçmeli soru maddelerinden dokuz tanesinde, çeldiricilerin istendiği gibi çalıştığı ancak 6 soru maddesinde ise çeldiricilerin ters yönlü çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7. MTK'ya Göre İçerik Alanı Analizleri

Bu bölümde MTK'ya göre Booklet 3 veri seti içerik alanları bazında analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca ilgili soru maddelerine ait madde karakteristik eğrileri betimlenerek her tablodan sonra verilmiştir.

2.7.1. Sayılar İçerik Alanına Ait Sonuçlar

Tablo 11'de Sayılar içerik alanına ait konular kapsamındaki MTK'ya ait istatistiksel değerler betimlenmiştir.

Tablo 11: Sayılar İçerik Alanına Ait MTK Analiz Sonuçları

Soru	Eta	Thold (location)	p- value	O. MSQ	I. MSQ	Infit t	Disc.
M052209	-0.572	-0.571	0.996	0.828	0.838	-3.207	0.600
M052035	0.400	0.399	1.000	0.468	0.659	-5.257	0.753
M062212	0.926	0.925	0.005	1.178	1.035	0.414	0.435
M052142	-0.079	-0.079	0.182	1.058	1.135	2.096	0.388
M052006	-0.192	-0.191	0.000	1.324	1.237	3.683	0.322
M062329	-2.801	-2.800	1.000	0.637	0.862	-2.268	0.354
M052016	0.366	0.366	1.000	0.729	0.849	-2.162	0.614

Tablo 11 devamı

M062151	0.317	0.316	1.000	0.733	0.873	-1.834	0.587
M062346	-0.108	-0.107	0.975	0.870	0.915	-1.387	0.544

Eta: Madde güçlüğü; Thold: Eşik değer (bir sorunun yapılma olasılığının %50 olduğu değer; p-value: Anlamlılık değeri; MSQ: Logitlere ne kadar güvenilebileceğimiz hakkında verilen bilgi; Outfit MSQ (O.MSQ): Ağırlaştırılmamış MSQ değeri; Infit MSQ (I.MSQ): Ağırlaştırılmış MSQ değeri; Infit t: Ağırlaştırılmış t değeri; Discrim (Disc.): Madde ile veri setinden elde edilen toplam puan arasındaki ilişki

Tablo 11 incelendiğinde, Sayılar içerik alanında yer alan M052209, M052035, M062212, M052016, M062151 ve M062346 soru maddeleri ile öğrencilerin Booklet 3 veri setinden elde ettikleri toplam puan arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu (Disc.>0.40) ancak M052142, M052006 ve M062329 soru maddelerince ise bu ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. Soru maddelerine ait Eta değerleri incelendiğinde Sayı içerik alanına ait en zor maddenin M062212, en kolay maddenin ise M062329 olduğu görülmektedir.

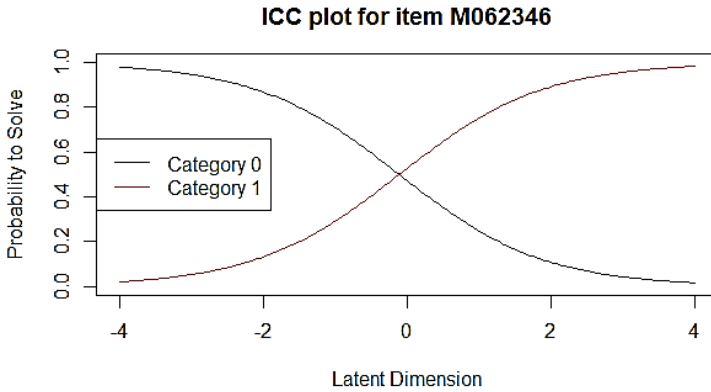
Tablo 11’de yer alan infit MSQ değerlerinin işlevi, kişiler ve öğelerle ilişkili ölçülere (logitlere) ne kadar güvenilebileceğimiz hakkında bilgi sağlamaktır. Bu değerlerin +0,5 ile +1,5 arasında olması durumunda maddelerin veya kişilerin Rasch modeli için uygun olduğu, aksi takdirde veriler uyumsuz veri olarak sınıflandırılmakta ve bu da verilerin Rasch modeline uymadığını göstermektedir (Green, 2013, s. 167). Eğer bu değer +0,5’ten küçükse, bir kişinin veya bir öğenin çok öngörülebilir bir şekilde performans gösterdiği; +1,5’ten büyük ise kişi veya öğelerin öngörülemeyen bir şekilde performans gösterdiği söylenebilir. Ancak Rasch model genellikle +1,5’ten yüksek MSQ değerlerine odaklanmaktadır (Green, 2013, s. 169). Bu ifadeye karşın Wu & Adams (2007) çalışmalarında, infit MSQ değerinin 1’in altında olmasının kabul edilebilir olduğunu ancak üstünde bir değer olması durumunda bu maddenin genellikle modelin öngördüğünden daha az ayırt edici olduğunu ve maddenin modelle uyumunun zayıf olduğunu belirtmektedirler.

Bu kapsamda Green (2013)’in veri uyumu dikkate alındığında Sayılar içerik alanına ait M052035 soru maddesi dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu; Wu & Adams (2007)’in veri uyumu dikkate alındığında ise M062212, M052142 ve M052006 soru maddeleri dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır (p>0,05).

Uygun verileri uyumsuz verilerden ayırt edebilen bir diğer değer ise Tablo 11’de infit t olarak verilmiştir. Bu değer -2,0 ile +2,0 arasında olması

kabul edilebilirken, bu değerler dışındaki değerler maddenin Rasch model ile daha az uyumlu olduğunu belirtmektedir (Bond & Fox, 2001). Ancak MSQ değeri kabul edilen sınırlar içerisinde ise infit t değerleri göz ardı edilebilmektedir (Linacre, 2002). Bu sebeple Green (2013)'in veri uyumu değerleri dikkate alındığında M052035 soru maddesine ait infit t değerlerinin kabul edilen sınır değerleri dışında olduğu ve böylelikle M052035 maddenin model ile uyumunun zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın Wu & Adams (2007)'in veri uyumu dikkate alındığında ise M052142 ve M052006 soru maddelerine ait infit t değerlerinin kabul edilen sınır değerleri dışında olduğu ve maddelerin model ile uyumunun zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer tüm maddelerin MSQ değerleri, kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu için infit t değerleri göz ardı edilmiştir.

Thesholds (Thold) temel olarak madde zorluğudur ve İCC grafik çizimlerinde eğrilerin kesiştikleri noktalardır. Bu kesişimlere eşik değerler denmekte ve eşik değerleri bir kişinin %50 ihtimalle ilgili soru maddesini yapma olasılığını ifade etmektedir. Şekil 5'te Sayı içerik alanı kapsamında yer alan soru maddelerinden rastgele seçilmiş bir maddeye ait İCC grafiği ve yorumu verilmiştir.



Şekil 5: ICC grafiği (1)

ICC grafiklerinin yorumlanmasını M062346 soru maddesi üzerinden gerçekleştirecek eğer, eşik değerinin (-0,107) solunda kalan değerler (-0,107, -∞) için bir öğrencinin bu soru maddesini yanlış yapma olasılığı doğru yapma olasılığından fazladır. Ancak eşik değeri geçildiği zaman (-0,107, +∞) bu sorunun doğru cevaplanma olasılığı yanlış cevaplanma olasılığından fazla

olacaktır. Buradaki eşik değeri ise bu sorunun doğru veya yanlış cevaplanma olasılığının eşit (%50-%50) olduğu değerdir.

2.7.2. Cebir İçerik Alanına Ait Sonuçlar

Tablo 12’de Cebir içerik alanına ait konular kapsamındaki MTK’ya ait istatistiksel değerler betimlenmiştir.

Tablo 12: Cebir İçerik Alanına Ait MTK Analiz Sonuçları

Soru	Eta	Thold (location)	p-value	O. MSQ	I. MSQ	Infit t	Disc.
M052064	-0.036	-0.036	0.000	1.384	1.188	2.821	0.348
M052126	1.721	1.721	1.000	0.343	0.762	-2.107	0.624
M052103	-0.994	-0.993	0.997	0.825	0.799	-4.557	0.594
M062056	2.076	2.076	1.000	0.712	0.767	-1.774	0.529
M052066	-1.179	-1.178	0.878	0.920	0.952	-1.057	0.481
M062078	0.383	0.382	1.000	0.525	0.712	-4.345	0.711
M062317	2.334	2.333	1.000	0.306	0.787	-1.432	0.536
M062350	0.802	0.802	0.000	2.010	1.511	5.217	0.071

Tablo 12 incelendiğinde, Cebir içerik alanında yer alan M052126, M052103, M062056, M052066, M062078 ve M062317 soru maddeleri ile öğrencilerin Booklet 3 veri setinden elde ettikleri toplam puan arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ($Disc.>0.40$) ancak M052064 ve M062350 soru maddelerince ise bu ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. Soru maddelerine ait Eta değerleri incelendiğinde Cebir içerik alanına ait en zor maddenin M062317, en kolay maddenin ise M052126 olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de yer alan infit MSQ değerleri Green (2013)’in veri uyumuna göre incelendiğinde, Cebir içerik alanına ait M062350 soru maddesi dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu; Wu & Adams (2007)’in veri uyumuna göre incelendiğinde ise M052064 ve M062350 soru maddeleri dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır ($p>0,05$).

Veri uyumu infit t değerleri Green (2013)’in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde M062350 soru maddesinin; Wu & Adams (2007)’in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde ise M052064 ve M062350 soru maddelerinin infit t değerlerinin kabul edilen sınır değerleri dışında olduğu ve böylelikle bu maddelerin model ile uyumunun zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer tüm maddelerin MSQ değerleri, kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu için infit t değerleri göz ardı edilmiştir.

2.7.3. Geometri İçerik Alanına Ait Sonuçlar

Tablo 13'te Geometri içerik alanına ait konular kapsamındaki MTK'ya ait istatistiksel değerler betimlenmiştir.

Tablo 13: Geometri İçerik Alanına Ait MTK Analiz Sonuçları

Soru	Eta	Thold (location)	p-value	O. MSQ	I. MSQ	Infit t	Disc.
M052041	1.539	1.538	1.000	0.438	0.724	-2.682	0.640
M052057	-1.133	-1.132	0.000	1.540	1.163	3.403	0.279
M052417	-0.445	-0.444	0.729	0.956	0.980	-0.337	0.497
M062284	-1.110	-1.109	0.113	1.080	1.093	1.976	0.369
M062245	-0.732	-0.732	0.648	0.971	0.985	-0.271	0.486
M062287	2.381	2.380	1.000	0.697	0.879	-0.743	0.434

Tablo 13 incelendiğinde, Geometri içerik alanında yer alan M052041, M052417, M062245 ve M062287 soru maddeleri ile öğrencilerin Booklet 3 veri setinden elde ettikleri toplam puan arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu (Disc.>0.40) ancak M052057 ve M062284 soru maddelerince ise bu ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. Soru maddelerine ait Eta değerleri incelendiğinde Geometri içerik alanına ait en zor maddenin M062287, en kolay maddenin ise M052057 olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te yer alan infit MSQ değerleri Green (2013)'in veri uyumuna göre incelendiğinde, Geometri içerik alanına ait tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu; Wu & Adams (2007)'in veri uyumuna göre incelendiğinde ise M052057 soru maddesi dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır ($p>0,05$).

Veri uyumu infit t değerleri Green (2013)'in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde tüm maddelerin MSQ değerleri, kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu için infit t değerleri göz ardı edilmiş; Wu & Adams (2007)'in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde ise M052057 soru maddesinin infit t değerlerinin kabul edilen sınır değerleri dışında olduğu ve böylelikle bu maddelerin model ile uyumunun zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7.4. Veri ve Olasılık İçerik Alanına Ait Sonuçlar

Tablo 14'te Veri ve Olasılık içerik alanına ait konular kapsamındaki MTK'ya ait istatistiksel değerler betimlenmiştir.

Tablo 14: Veri ve Olasılık İçerik Alanına Ait MTK Analiz Sonuçları

Soru	Eta	Thold (location)	p-value	O. MSQ	I. MSQ	Infit t	Disc.
M052501	0.236	0.236	0.952	0.888	1.057	0.830	0.453
M052410	-0.829	-0.828	0.002	1.207	1.153	2.979	0.333
M052170	-0.609	-0.609	0.000	1.301	1.178	3.212	0.341
M062345A	-1,064	-0.572*	0.494	0.997	0.942	-0.877	0.609
M062115	-0.534	-0.534	0.008	1.167	1.055	1.029	0.441

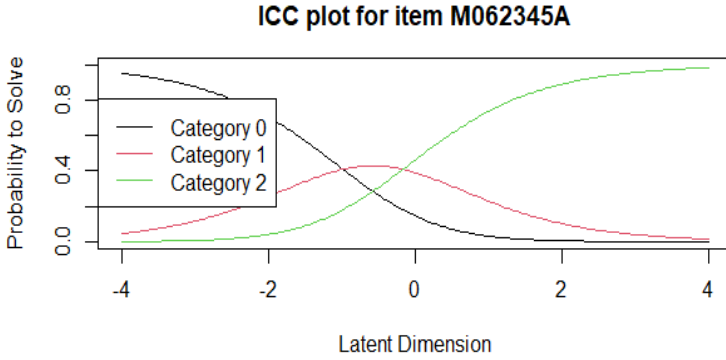
*: Threshold değeri iki tane (Th1:-0,982, Th2: -0,163) olup location değeri yazılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, Veri ve Olasılık içerik alanında yer alan M052501, M062345A ve M062115 soru maddeleri ile öğrencilerin Booklet 3 veri setinden elde ettikleri toplam puan arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu (Disc.>0.40) ancak M052410 ve M052170 soru maddelerince ise bu ilişkinin zayıf olduğu görülmektedir. Soru maddelerine ait Eta değerleri incelendiğinde Veri ve Olasılık içerik alanına ait en zor maddenin M052501, en kolay maddenin ise M062345A olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te yer alan infit MSQ değerleri Green (2013)'in veri uyumuna göre incelendiğinde, Veri ve Olasılık içerik alanına ait tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu; Wu & Adams (2007)'in veri uyumuna göre incelendiğinde ise M052410, M052170 ve M062115 soru maddeleri dışındaki tüm maddelerin modelle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır ($p>0,05$).

Veri uyumu infit t değerleri Green (2013)'in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde tüm maddelerin MSQ değerleri, kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu için infit t değerleri göz ardı edilmiş; Wu & Adams (2007)'in veri uyumu değerleri dikkate alınarak incelendiğinde ise M052410 ve M052170 soru maddelerinin infit t değerlerinin kabul edilen sınır değerleri dışında olduğu ve böylelikle bu maddelerin model ile uyumunun zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Şekil 6'da Veri ve Olasılık içerik alanı kapsamında yer alan M062345A maddesine ait İCC grafiği verilmiştir.



Şekil 6: ICC grafiği (2)

Genel olarak 0-1’li kodlanan Booklet 3 veri setinde yer alan M062345A maddesinin 0-1-2’li kodlanmasından dolayı bu soru maddesine ait ICC grafiğinin yorumlanmasının karşılaştırma yapılabilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. M062345A soru maddesine ait iki farklı eşik değeri (Th1: -0,982, Th2: -0,163) olup, -0,982 eşik değerinin solunda kalan değerler (-0,982, $-\infty$) için bir öğrencinin bu soru maddesini yanlış yapma olasılığı doğru yapma olasılığından fazladır. Ancak 1. eşik değeri geçildiği zaman (-0,982 ile -0,163 arası) 2. eşik değerine kadar olan değerlerde (yaklaşık -0,572) öğrencilerin bu soruyu kısmi olarak doğru yapmaları en yüksek olasılık değerine sahiptir. Fakat 2. eşik değeri geçildiğinde (-0,163, $+\infty$) ise bu sorunun tam olarak cevaplanma olasılığı, kısmi olarak cevaplanma olasılığından fazla olacaktır.

SONUÇ

Bu çalışmada Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramı kullanılarak TIMSS 2015 Türkiye sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan kitapçıklardan biri olan Booklet 3, hem içeriksel hem de betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilgili kitapçığa yönelik 8 soru maddesinin model ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 15’te bu sorulara ilişkin istatistiksel değerler betimlenmiştir.

Tablo 15: Uyumsuz Verilere Ait MTK Analiz Sonuçları

Sorular	Adj Pt Bis	Thold	p-value	I. MSQ	Infit t	Disc.	Çeldiriciler
M052035 *	0,67	0.399	1.000	0.659	-5.257	0.753	İstendiği gibi
M052142 **	0,36	-0.079	0.182	1.135	2.096	0.388	Ters yönlü
M052006 **	0,25	-0.191	0.000	1.237	3.683	0.322	Ters yönlü
M052064 **	0,30	-0.036	0.000	1.188	2.821	0.348	Ters yönlü
M052057 **	0,26	-1.132	0.000	1.163	3.403	0.279	İstendiği gibi
M052410 **	0,31	-0.828	0.002	1.153	2.979	0.333	İstendiği gibi
M052170 **	0,31	-0.609	0.000	1.178	3.212	0.341	Ters yönlü
M062350 ***	0,06	0.802	0.000	1.511	5.217	0.071	Ters yönlü

*: Green (2013)'e göre uyumsuz maddeler; **: Wu & Adams (2007)'e göre uyumsuz maddeler; ***: Ortak uyumsuz maddeler

Sırasıyla Tablo 15'te verilen soru maddelerinin uyumları incelendiğinde; M052035 soru maddesinin ayırt edici, orta güçlükte ve çeldiricilerinin istendiği gibi çalıştığı bir madde olduğu görülmüştür. Uyum indekslerine bakıldığında p değerinin 0,05'ten büyük, MSQ değerinin 1'in altında olduğu ve toplam test puanı ile arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ancak t değerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Eğer MSQ değeri istenen değer kapsamında ise t değeri göz ardı edileceğinden dolayı bu maddenin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

M052142, M052006, M052064, M052170 ve M062350 soru maddeleri incelendiğinde ise, ayırt ediciliklerinin ve güçlüklerinin düşük (M062350 zor bir sorudur) ve çeldiricilerinin ters yönlü olduğu görülmüştür. Uyum indekslerine bakıldığında p değerinin 0,05'ten küçük (M052142 hariç), MSQ değerinin 1'in üstünde olduğu, toplam test puanı ile aralarında düşük bir ilişkinin olduğu ve t değerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sebeple bu maddelerin model ile uyumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

M052057 ve M052410 soru maddeleri incelendiğinde ise, ayırt ediciliklerinin ve güçlüklerinin düşük ancak çeldiricilerinin istendiği gibi çalıştığı görülmüştür. Uyum indekslerine bakıldığında p değerinin 0,05'ten

küçük, MSQ değerinin 1'in üstünde olduğu, toplam test puanı ile aralarında düşük bir ilişkinin olduğu ve t değerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sebeple bu maddelerin model ile uyumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Booklet 3 kitapçığında yer alan 7 soru maddesinin model ile uyumsuz olduğu ve bu sebeple bu soru maddelerinin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca genel Türkiye TIMSS 2015 sonuçları düşünüldüğünde, Booklet 3 kitapçığının bu sonucu doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Andersen, E. B. (1972). The Numerical Solution of a Set of Conditional Estimation Equations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 34(1), 42–54. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1972.tb00887.x>
- Andersen, E. B. (1973). A goodness-of-fit test for the Rasch model. *Psychometrika*, 38(1), 123–140.
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Harcourt Brace Javonich College.
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York, NY, Guilford Publications.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory For Psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Green, R., 2013. *Statistical analysis for language testers*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan H. (1985). *Item response theory: principals and applications*. Norwell, MA: Kluwer
- Hambleton, R. K., & Jones, R.W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 38-47.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.

- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Öğretim Kurulu tez merkezi veri tabanından erişildi (381434).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Lee, Y.S., Park, Y. S., & Taylan, D. (2011). A Cognitive Diagnostic Modeling of Attribute Mastery in Massachusetts, Minnesota, and the U.S. National Sample Using the TIMSS 2007. *International Journal of Testing, 11*(2), 144–177. doi:10.1080/15305058.2010.5345
- Linacre, J. M. (2002). What do Infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions, 16*(2), 878.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Verhelst, N. D. (2004). Section C: Classical Test Theory. Reference Supplement to the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Section C). Strasbourg: Council of Europe (download from <http://rm.coe.int/0900001680667a1e>)
- Wu, M., & Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Educational Measurement Solutions, Melbourne.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46*, 74-85.

BÖLÜM 2

FÂRÂBÎ'NİN İDEAL DEVLETİ BAğLAMINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA "DEVLET"

Dr. Ahmet TOKMAK¹

Dr. Öğretim yesi İlyas KARA²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İzmır İl MEM, Türkiye. tokmak87@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-5825>

² Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye.
ORCID: 0000-0003-4755-0037

GİRİŞ

Geçmişten günümüze farklı milletler değişik coğrafyalarda toplumsal işleyişlerini belirli bir düzen içinde devam ettirebilmek, kendi inanç ve ülküleri doğrultusunda yaşayabilmek amacıyla devletler kurmuşlardır. Kurulan bu devletler söz konusu milletlerin önem verdikleri çeşitli değer ve olgular çerçevesinde şekillenmiştir (Özkul, 2015). Türk Dil Kurumu'na göre devlet, belirli bir toprak bütünlüğüne bağlı şekilde siyasal açıdan örgütlenme özelliği gösteren bir millet veya farklı millet topluluklarının oluşturduğu tüzel bir varlık olarak tanımlanmaktadır. TDK' nin tanımlamasına göre devleti oluşturan en önemli unsurlar; toprak, millet veya milletler, bu grupların birlikteliği, örgütlenme gücü olarak ifade edilebilir. Ancak devlet kavramı ile ilgili çeşitli anlayış karmaşaları dünden bugüne devam etmiş, halk nazarında devletin zihinlerde oluşturduğu anlam farklı şekillerde yer etmiştir (Tokmak, 2022). Başgil (1946) devletin ne olduğuna ilişkin realist bir tarif denemesi açıklamasıyla yürüttüğü çalışmasında bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır;

"...Bazıları bu kelimededen sırf kuvvet ve iktidar kastediyor ve devletle hükümet ve iktidar mefhumlarını birbirine karıştırıyor...Bazı hükümet adamları bugün bile bu iki mefhumu birbirine karıştırmakta, bilerek veya bilmeyerek, devleti hükümet veya iktidardan ibaret görmektedir. Yine bazıları devletten her çeşit kudret ve fazilet kaynağı, sihirli bir organizma; bazıları heyulâ bir varlık ve bir "hükmi şahı"; bazıları da devleti, devletten daha müphem ve daha çok tarife muhtaç diğer bir fikir "müessese" fikri ile tarif ediyor. Nihayet bazıları da devletten sadece siyasi bir surette teşkilatlanmış millet anlıyor..."

Devletin tanımlanmasına ve geçmişten günümüze devlet kavramına yüklenen anlamın pek farklılaşmış olduğu bugün itibariyle hala söylenemez. Toplumun siyasi söylemleri içerisinde sıklıkla yer alan devlet kavramı, kavrama ilişkin yıllar içerisinde çizilen sınırlara rağmen, bu kavramı hükümet, iktidar, siyasi parti, devlet kurumu manasına gelecek şekilde kullanmaya devam etmektedir. Bu tartışmadan yola çıkılarak söylenebilir ki devletin tanımsal sınırı toprak, millet, hukuk, siyaset kavramları ile çizilebilir (Özbey, 2022; Özkaya, 2020).

İlkçağlardan günümüze insanların birlikte yaşama ihtiyacı farklı değişkenler etrafında şekillenmiştir. Bu durum zamanın şartlarına göre yaşantı şekline bağlı olarak doğal hayat ile ilgili problemler veya ülküsel birlik gibi farklı faktörlerle açıklanabilir (Ay, Uçar, 2015, s.196). Bu durum her devletin

farklı devlet politikaları yürütmeleri konusunda ve toplum hayatını düzenleyen farklı kararlar almalarında önemli bir unsur olmuştur. Türklerin göçebe kültürü ve bu kültürün getirdiği mücadeleler Türk devlet hayatının savaşı ve mücadelecı politikalar etrafında şekillenmesine neden olmuştur (Kafesoğlu, 1977). Günümüz modern devletlerinin kurulmuş olduğu 21. yüzyıl yaşantısında bile bu durumun çoğu devlet için değişmiş olduğu söylenemez. Siyasi sınırların çizilmiş olması, sınır kapılarının ülkeler arası geçişler için tek hukuki yöntem olarak belirlenmiş olması; devletlerin birbirinden izole ve bağımsız karar verebilmeleri için yeterli olamamıştır. Komşu devletler içerisinde yaşanan sorunlar, savaşlar, afet durumları, ya da farklı kıta devletlerinin değişik coğrafyalar üzerinde yürüttüğu güç politikaları günümüzde devletlerin hala birbirleri ile ilişkileri adına kritik öneme sahip olabilmektedir (Çelik, 2015).

Devletin tam olarak ne olduğu ve ne olmadığına ilişkin değerlendirme ve tartışmaların günümüzde halen yapılıyor olmasının temel motivasyonu "ideal devlet" in ne olduğuna ilişkin ortak bir akla ulaşma isteği olarak açıklanabilir. İdeal devletin nasıl olması gerektiği, ideal devlet anlayışının hangi bağlam ve boyutta değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili günümüzde henüz ortak bir söylem bulunduğu ifade edilemez (Gökcan, 2022). Buna sebep olarak farklı siyasi görüş ve söylemlerin pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da ortak bir söylem oluşturamaması sebep olarak gösterilebilir. Ancak miladi 910-912 yılları arasında yazılmış Al-Fârâbî' nin bilinen son kitabı olarak değerlendirilen "Mabâdi Arâ Ahl al- Madina al- Fadıla" isimli kitapta ideal devlet farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Demirel (2014) tarafından Fârâbî' nin İdeal Devleti: Erdemli Şehir başlığıyla konuya ilişkin kapsamlı bir değerlendirme ve yorumlama yapılmıştır. Fârâbî ideal devlet için toplumsal yardımlaşmanın önemi üzerinde durmuş, mutluluğun temel hedef olduğuna ve ancak erdemli milletlerin birlikteliği ve yardımlaşması ile mükemmel devletlerin kurulabileceğini, en mükemmel devletlerin ise adalet ile var olabileceğini ifade etmiştir (Bayraklı,2000; Demirel, 2014).

Devlet ile ilgili yapılan tanımlamalar ve bu olguya yüklenen farklı misyonların devlet için farklı sorumluluklar ortaya koyduğu görölmektedir. Bu kapsamda bilginin yükseldiği, adalet ve yardımlaşma değerlerinin temele alındığı bir toplum dizaynıyla mutluluğun elde edilebileceğini düşünen Fârâbî' nin ideal devlet anlayışı için günümüz yüzyılında akla gelebilecek ilk kurum olarak eğitim kurumları değerlendirilebilir (Kanat, 2023; Çamlı, 2020).

Günümüz eğitim kurumlarında öğretimi yapılan farklı disiplinlere ilişkin hazırlanan öğretim programlarında ortak olarak ilkokul sonunda bireyin ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde özgüven ve öz disipline sahip olmaları; ortaokul sonunda milli ve manevi değerlerini benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmaları; lise eğitimi sonunda ise milli ve manevi değerleri hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif bireyler olmaları beklenmektedir (Kalaycı, Baysal, 2020) Değerler boyutunda ise; toplumun değerlerini benimsemiş olmasının ve sahip oldukları yetenekler ile bu değerleri hayata geçirmesinin devletin geleceği adına çok önemli olduğunu altı çizilmiştir (Esemen, 2020). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretim programlarında on farklı kök değer açıklanmıştır. Bunlar adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleridir (Kılcan, 2020). Açıklanan değerlerin Fârâbî' nin ideal devleti oluşturacak temel unsurlarına ilişkin benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Adalet, yardımseverlik, sorumluluk değerleri başlıca olmak üzere diğer değerlerinde erdemli şehir yöneticileri ve erdemli şehirlerin halklarında olması gereken temel değerler olarak ifade edildiği söylenebilir. Bu çalışmanın temel motivasyonunu Fârâbî' nin ideal devlet için öngördüğü temel değerlerin, günümüz öğretim programları için açıklanan kök değerler ile uyumlu olması olmuştur. Bu kapsamda çalışmanın sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütülmesinin temel sebebi ise bu derste öğrencilerin ilk kez bir kavram olarak devletle tanışmaları ve bu dersin bir kronoloji halinde devletlerinin oluşum sürecine ilişkin temel öğrenmeleri elde ettikleri bir ders olması sebep gösterilebilir. Ayrıca dersin vatandaşlık eğitimi açısından kilit bir role sahip olması ise bir diğer sebep olarak sayılabilir.

Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, ve 7. sınıflarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiş ve devlet olgusunun ne şekilde ele alındığı, devlet kavramının tanımlanmasına ilişkin ne gibi atıflar kullanıldığı, devlet işleyişine ilişkin ele alınan öne çıkan değerlerin neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Devlet

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan özel amaçlar devletin varlığına ve bütünlüğüne ilişkin ele alındığında bu ders ile öğrencilerin; bir vatandaş olarak ülkelerini ve milletini sevmeleri ve haklarını bilip kullanarak sorumlu birer vatandaş haline gelmeleri beklenmektedir. Bu sürecin öğrencileri milli bilinçle sahip birer vatandaş haline getirmesi, Atatürk

ilke ve inkılapları ile Türkiye Cumhuriyeti'nde demokratik, laik, milli ve çağdaş değerlerin yaşatılmasına ilişkin istekli olmaları, kültürel miraslarının korunması ve geliştirilmesi boyutunda farkındalık sahibi olmaları, milli ve manevi değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini bilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Öğretim programında belirtilen özel amaçların çoğunlukla devletin varlığının korunması ve ülke toplumsal yaşamı için demokratik, laik, milli ve çağdaş değerlerin yaşatılması bağlamında ele alındığı görülmektedir. Devlet olgusunun ele alınış şeklinin özel amaçlar bağlamında çoğunlukla devleti oluşturan millet faktörü ile güçlendirilmesine yönelik amaçlar belirlendiği söylenebilir. Fârâbî' nin ideal devleti bağlamında halkın gerekli erdemlere sahip olmasının devletin mükemmelleşmesi için önemli bir kriter olarak ifade edilmesinin, sosyal bilgiler dersi özel amaçları açısından karşılık bulduğu söylenebilir.

Dersin her sınıf seviyesinde ele alınan kazanımları incelendiğinde ise devlet kavramına ilişkin sınırlı sayıda kazanımdan bahsedilebilir. Ancak ğretim programı özel amaçlarında bahsedilen duruma benzer şekilde bireyin farklı değer ve becerilerle donatılmasının devletin geleceği ve kalkınması açısından önemini barındıran kazanımlara sıklıkla yer verildiği söylenebilir. Özellikle aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, dayanışma, dürüstlük ve alışkanlık, iş birliği, öz denetim, özgürlük ve bağımsızlık, yardımseverlik, vatanseverlik değerleri farklı öğrenme alanları içerisinde vurgulanması gereken değerler olarak ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında Devlet

Sami Tüysüz tarafından kaleme alınan ve Tuna yayımları tarafından basılan Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında devlet kavramına ilişkin direkt bir konu bulunmamasına rağmen devlet işleyişi, vatandaşlık ile ilgili bilgiler, geçmişte var olan devletler, milli mücadele süreci, vatandaşlığın getirdiği sorumluluklar olmak üzere farklı konular içerisinde devlet kavramı sıklıkla ele alınmıştır.

Devlet kavramı ile ilişkili olarak Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak varlığını sürdüren her bireyin T.C. resmi kimlik kartına sahip olduğu ve bu sürecin devlet eliyle yürütüldüğü anlatılmaktadır. Kimlik belgesi ile ilgili cumhuriyet öncesinde Osmanlı Devleti zamanında da kimlik belgesi işlemlerinin devlet eliyle gerçekleştirildiği anlatılmış, kimliğin sağladığı resmi statünün Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak olduğu bu kapsamda sıklıkla

vurgulanmış ve devlet ile ilgili yürütülecek tüm işlemler için kimliğin zorunluluğuna değinilmiştir. Bu kapsamda devletin belirli bir hukuk düzeni içerisinde yönetildiği ve vatandaşlığın getirdiği sorumluluklar olduğu bu kapsamda ele alınmıştır. Devletin idari ve yönetsel bir güç olarak varlığının temsili anlamında ise farklı sebeplerle değişik coğrafyalardan ülke topraklarımıza göç eden göçmenlerin beslenme, barınma ve sağlık ihtiyaçları ile eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili olarak devletin kapsayıcı yönüne vurgulamalar yapıldığı söylenebilir. Milli mücadele boyutunda ise yabancı devletlerin işgalci sıfatıyla gerçekleştirdiği hareketlere yönelik olarak devletin savunma gücü ele alınmış ve askeri anlamda devletin gücü ve bu durumun önemi irdelenmiştir. Ayrıca konular kapsamında gündelik yaşama ilişkin toplum hayatının düzenlenmesi ve kamuoyunun ihtiyaç duyduğu farklı konulara yönelik devlet kurumlarının varlığı ele alınmış; bu kapsamda Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü işleyişi ve görevleri hakkında bilgiler verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak sahip olmamız gereken görev ve sorumluluklar kapsamında ise bilinçli tüketici olmak konusu ele alınmış, devletin vergi toplayabilmesi için alışveriş sonrası fiş ve fatura almanın önemine değinilmiştir. Devletin sosyal ve kapsayıcı yönü sıklıkla konu metinlerinde ele alınmış bir diğer konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda engelli çocukların hayatlarının kolaylaştırılması devletin temel görevleri arasında sayılmıştır. Ayrıca çocukların sahip olduğu haklar çerçevesinde çocuk hakları sözleşmesinin uygulanması yine devlet sorumluluğu olarak değerlendirilmiştir. Son olarak devlet kavramının en çok üstünde durulduğu konu olarak Özgürlük ve Bağımsızlık konusundan bahsedilebilir. Bu kapsamda milli mücadele sürecinde gerçekleştirilen tam bağımsızlık mücadelesi, 15 Temmuz darbe girişimi sürecinden bahsedilmiş, milli birliğin öneminin devletin varlığının korunması adına çok önemli olduğu ifade edilmiştir.

Genel olarak 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında devlet kavramına ilişkin devletin resmi bir kurum olarak varlığı, gündelik yaşamın ihtiyaçlarına yönelik olarak devlet makamının üzerine düşen görev ve sorumluluklar, devletin daimiyeti için vatandaşlara düşen görev ve sorumluluklar ile birlikte devletin kapsayıcılık rolü ele alınmıştır.

Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Devlet

Ömer Faruk Evirgen, Jülide Özkan ve Suna Öztürk tarafından kaleme alınan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında devlet kavramı ilk olarak çocuk hakları kapsamında ele alınmış; devletin göçmen çocuklara ilişkin

sorumlulukları, devletin çocuklara sağlayacağı parasız eğitim, aile korumasından yoksun olan çocukların devlet güvencesi altına alınması konularında devletin rollerine vurgu yapılmıştır. Ülkem, kültürüm ve tarihim konusunda ise; Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları kapsamında devletlerin kuruluş ve yönetsel olarak oluşum süreçlerine ve toplumsal yaşamı düzenleyici kuralların belirleyicisi olarak devletlerin önemi anlatılmıştır. Afetler ve çevre sorunları kapsamında ise devletin bir güç olarak kriz durumlarında müdahale gücü ele alınmış bu kapsamda hizmet veren kurumlara değinilmiştir. Halka hizmet edenler konusunda devletin polis ve jandarma ile toplum güvenliğini sağlama, halkın eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını gidermesi, vatandaşların haklarını koruma ve geliştirme anlamında çalışmalar yürütmesi ile ilgili görevlerine ve hizmetlerine değinilmiştir. Devletin halkın ihtiyaçlarını kolay bir şekilde karşılayabilmesi adına hizmet yürüttüğü dijital platformlar yine bu kapsamda ele alınmıştır. Bu konuda devletin ne olduğuna ilişkin bir tanımlama olarak "*devletin toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu*" olduğunun ifade edildiği belirlenmiştir. Devlet kavramına ilişkin en çok vurgunun ise egemenlik ve bağımsızlık sembollerimiz konusunda yapıldığı söylenebilir. Bu kapsamda Türkiye'nin bağımsız bir devlet olduğu sıklıkla vurgulanmış, ülkesi ve milleti ile devletin bölünmez bir bütünlük içerisinde var olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında devlet kavramının çoğunlukla devletin vatandaşları ile ilgili sahip olduğu görev ve sorumluluklar çerçevesinde ele alındığı, devletin bağımsızlığı ve bütünlüğüne sıklıkla vurgu yapıldığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Devlet

Cengiz Yıldırım, Fatih Kaplan, Hayriye Kuru ve Mukaddes Yılmaz tarafından kaleme alınan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında; devlet kavramı yoğun bir şekilde kullanılmış, birey ve toplum öğrenme alanında biz ve değerlerimiz adlı temada kavrama ilişkin konu kapsamı Türk tarihi boyunca kurulan farklı devletlere ilişkin konu anlatımlarıyla çizilmiştir. Yüzyıllar içerisinde Türklerin farklı kıtalarda kurdukları devletler ile gittikleri yerlere barış, adalet ve medeniyet götürdükleri ifade edilmiştir. Kurulan devletler içerisinde farklı din, mezhep ve etnik köken açısından çeşitlilik bulunduğu, tarih boyunca devletler kuran atalarımızın bunu birlik ve beraberliğin getirdiği güç sayesinde başarabildikleri anlatılmıştır. Günümüzde devletin farklı kurumlar aracılığıyla sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı sağladığı ve bunun özellikle Osmanlı devletinden günümüze aktarılan yardımlaşma kültürünün

bir devamı olarak değerlendirilebileceği; bu kapsamda sadaka taşlarının Osmanlı devleti için asalet ve merhametin simgesi olarak görülebileceği anlatılmıştır.

Tarihe yolculuk temasında ise Orta Asya' da kurulan ilk Türk devletleri kapsamında devlet kavramı sıklıkla ele alınmıştır. Bu konu kapsamında Türk devletlerinin göçebe yaşam kültürü ve yerleşik yaşam kültürüne ilişkin bilgilere yer verilmiş, Türklerin savaşçı toplum özelliklerinden bahsedilmiştir. Devlet kavramı bu temada sıklıkla bir yönetim aracı olarak değerlendirilmiş, bir yönetim aracı olarak kurulan devletlerin yönetim özelliklerinden ve devlete liderlik eden kişilerin karakterleri ve yaşamlarından örnekler verilmiştir. Türk devlet liderleri için cesur, adaletli, yardımsever, vatani için her şeyini feda edebilecek bir karakter anlatımı yapılmıştır. İslamiyet'in doğuşu ile birlikte devlet yapısının değişen anlamı ise derleyici, toplayıcı bir mana kazandıran anlatım ile verilmiştir. Ayrıca Türk devletlerinde İslamiyet sonrası şûra geleneğinden bahsedilmiş, Türk devletlerinde danışma, istişare etme kültürünün önemine değinilmiştir. Ordu millet anlayışının Türk devletlerinde hiç kaybedilmediği anlatılmış, bunun Türk devletlerinin uzun süreli yaşamları için temel olduğundan bahsedilmiştir. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte yerleşik hayata geçmelerinin hızlanması ile birlikte mimari anlamda sağladığı gelişmeler, kültür, sanat ve edebiyat alanına yönelimler, devletin sosyal hizmet anlayışı kültürünün gelişmesi adına önemli bir eşik olduğu anlatılmıştır.

Bilim ve teknoloji hayatımızda adli temada; yaşanan olaylar karşısında devletin hukuki boyut ile yaptırım gücü ele alınmış, felsefi manada devlet nedir? sorusuna yer verilmiştir. Devletin toplumun kazancını korumak ve vergilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi adına hukuki bir güç olduğu değerlendirilmiştir. Bu temada devlet kavramının ağırlıklı olarak gücü ve yasayı temsil eden boyutuyla ele alındığı ifade edilebilir.

Üretiyorum, tüketiyorum, bilinçliyim temasında ise devletin toplu halde yaşamanın gereği olarak halkın karşılanması gereken ihtiyaçlarına yönelik olarak yürüttüğü kamu hizmetleri ele alınmış, bu hizmetlerin sağlanabilmesi için verginin gereği ve öneminden bahsedilmiştir.

Yönetime katılıyorum temasında devlet kavramı bir yönetim gücü olarak işlenmiş, demokratik devlete ilişkin anlatımlar gerçekleştirilmiş ve devlet organları ele alınmıştır. Devlet kavramına ilişkin " *devlet, bir toprak parçası üzerinde insanların örgütlendiği en büyük kurumdur*" tanımlaması

yapılmıştır. Aynı zamanda bu tanıma ilave olarak devletin bir düzen oluşturuocu rolünden bahsedilmiş, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan ve onları tehlikelerden koruyan "otorite" açıklaması yapılmıştır. Değişen yönetim anlayışları ile devlet rolünün ne şekilde değiştiği; monarşi, meşrutî monarşi, oligarşi, teokrazi ve cumhuriyet konularıyla ele alınmıştır. Demokratik devlet organları kapsamında yasama, yürütme ve yargı güçlerinin özelliklerinden bahsedilmiş, anayasada yer alan devletin şekli, bütünlüğü ile ilgili maddeler anlatıma konu edilmiştir. Devletin başı olarak Cumhurbaşkanı tanımlaması yapılmış, hukuk devleti olmanın temel koşulunun hukuk üstünlüğünün kabul edilmesi ile mümkün olacağı ele alınmıştır.

Uluslararası ilişkilerimiz temasında ise ülkemizin komşu devletler ile ilişkiler ele alınmış, dış politikada belirlenen ilkelere değinilmiş, dünya devletleriyle karşılıklı kültürel saygı, sosyal, siyasi ve ekonomik iş birliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca TİKA ve TÜRKSÖY' un faaliyetlerinden bahsedilmiş, diğer Türk Cumhuriyetleri ile ilişkilerimizin gereği ve önemi ifade edilmiştir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının 4. ve 5. sınıf ders kitaplarına nazaran devlet kavramına ilişkin en net tanımlamaların yapıldığı ders kitabı olduğu söylenebilir. Genel olarak bu ders kitabında devletin bir yönetim ve düzen unsuru olarak hukuki yaptırım gücünden, Türk kültürünün kurulan devletlerin gücü ile yaşatılmış olduğuna ilişkin çizilen çerçeveden, devletin yardım getiren, ihtiyaç karşılayan bir kurum olarak görüldüğü söylenebilir.

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında Devlet

Öznur Açıl, Hülya Güvenç, Ayşegül Hayta ve Sezcan Kılıç tarafından kaleme alınan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında devlet kavramı tüm sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde en çok frekansa sahip ders kitabı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ders kitabında yoğun olarak "Türk Tarihinde Yolculuk ve Yaşayan Demokrasi" temalarında ele alınan devlet kavramına yönelik farklı değişkenler doğrultusunda bir çerçeve çizildiği söylenebilir.

Devlet kavramına ilişkin ilk kullanımın Osmanlı devletinin kuruluşuna dair fikir babası olarak Şeyh Edebali'nin gösterildiği temsili resim kapsamında olduğu görülmektedir. İletişimde dilin kullanımına ilişkin Şeyh Edebali'nin vasiyetine yer verilen bu konuda ayrıca devletin anayasal olarak vatandaşlarına sağladığı haklar ve üstlendiği sorumluluklar ile ilgili devletin görevlerine yer verildiği belirlenmiş ayrıca devletin vatandaşların haklarına

yönelik yasal bir güvence olarak yasaları koruması ve işlemlerini sağlamanın önemine vurgu yapılmıştır.

Türk tarihinde yolculuk öğrenme alanında "Bir devlet doğuyor" başlığıyla Osmanlı devletinin kuruluş süreci ve motivasyonu değerlendirilmiş, devlet kavramına yüklenen anlam çoğunlukla birlik ve beraberlik, bağımsızlık değerleriyle birlikte anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca devletin nüfusuna yönelik uyguladığı politikalar ele alınmış devlete politika belirleyici bir rol atfedilmiştir. Özellikle iskân politikasının kapsamlı olarak ele alındığı söylenebilir. Osmanlı toplum yapısına ilişkin konu anlatımında şöyle bir anlatıma yer verilmiştir;

"Osmanlı Devleti'nde toplum dini, dili, ırkı bakımından farklı insanlardan meydana gelmekteydi. Bu duruma rağmen Osmanlı Devleti'nde uygulanan adaletli yönetim sayesinde insanlar mutlu ve barış içinde yaşamaktaydılar."

Devlet kavramına ilişkin en güçlü anlatımın ilk Türk devletlerinden bu yana çoğunlukla adaletli ve hoşgörülü yönetim vurgusuyla yapıldığı söylenebilir.

Osmanlı devleti döneminde ekonominin dayandığı temel sektör tarım ve hayvancılık olmuştur. Bu kapsamda yapılan konu anlatımında toprakların büyük bir bölümünün devlete ait olduğu anlatılmış, devletin bir güç olarak halkın ekonomik refahını sağlamak ile ilgili sorumluluklarına değinilmiştir. Ayrıca Osmanlı devletinin 600 yılı aşkın bir süre ayakta kalabilmiş olmasının önemli sebeplerinden biri olarak millet sistemi ele alınmış, devletin halka tanımış olduğu inanç hürriyetinin öneminden bahsedilmiştir. Buna bağlı olarak Osmanlı devletinin uyguladığı önemli politikalardan biri olarak istimalet politikası konusunun üzerinde önemle durulmuştur. Fakat devletin politika belirleyiciliğine yönelik yapılan temel vurgu Osmanlı devleti dönemi özelinde bilimsel ve teknolojik alanda yeterli gelişmeyi gösterecek politikaların belirlenmemesi ve gerekli adımların atılmaması açısından eleştirel bir dille değerlendirilmiştir. Devletin yaşanan çağ içerisindeki gelişmelere duyarlı olması gerekliliği, devletin sadece yönetsel bir kurum olarak değil her türlü gelişme ve yeniliğe tüm ülkenin ayak uydurması için gerekli hazırlık ve çalışmaları yapmasına ilişkin zaruriyet Osmanlı döneminin 17. ve 18. yüzyılı üzerinden anlatılmıştır.

Kültürümle Varım konusunda ise Osmanlı devleti döneminde ülkeyi ziyaret eden seyyahlardan bazılarının Türklerin dürüstlüğüne ve insanların yardımseverliği ve misafirperverliğine yaptıkları vurgular halk üzerinden devlet geleneği hakkında fikir sahibi olmamızı sağlamaktadır.

Türkiye nüfusunun özellikleri konusunda ise devletin nüfus politikası açısından nüfusunun özelliklerini iyi bilmesi gerektiği ve nüfusunu iyi tanınmasının öneminden bahsedilmiş, devletin halkı ekonomik ve sosyal anlamda yönlendirici ve değerlendirmeci bir güç oluşuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca ülkenin doğusu veya batısı demeden yapılacak her türlü yatırımla halkın devletin sunduğu hizmetlerden eşit olarak faydalanabilmesi adına devletin uygulayacağı planlamaların önemi ele alınmıştır. İlk Türk devletlerinden bu yana devlet geleneğinde eğitimin rolü ve önemi yüksek olmuştur. Bu kapsamda devlete atfedilen temel sorumluluklardan bir tanesi nitelikli insan yetiştirmek olmuştur.

Yaşayan Demokrasi öğrenme alanında ise devlet kavramı çoğunlukla kuruculuk rolü ile ele alınmıştır. Özellikle Atatürk ve Demokrasi konusunda devletin bir güç unsuru olduğu sıklıkla vurgulanmış ve bu gücün iktidar partisi eliyle kullanıldığı anlatılmıştır. Cumhuriyetin niteliklerine yönelik yapılan değerlendirmede ise devletimizin; insan haklarına saygılı, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olduğu vurgulanmıştır.

Ülkeler arası köprüler temasında ise devlet kavramının çoğunlukla ülkeler arası ilişki geliştiren, mevcut ilişkileri güçlü tutan, her türlü iç ve dış tehdit karşısında gerekli önlemleri alan veya müdahaleleri yapan bir kurum olarak ele alındığı görülmektedir.

SONUÇ

Fârâbî' nin ilk yasa koyucu olarak tanımladığı "İlk Var Olan" üzerinden yaptığı açıklamada Tanrının temsil ettiği gücün en üstün güç olduğu, O'nun ulu ve yüce olduğu, tek ve bütün varlıkların sebebi olarak yaptığı açıklama ile aslında İlk Var Olan ile birlikte ideal bir yapının nasıl olması gerektiğine değinildiği söylenebilir (Çubukçu, 1985; Türksever, Çiçek, 2018). Dinin iyiyi ve doğruyu amaçladığı bir yapıdan söz edildiği gibi Fârâbî de ideal devlet düzeninin de iyiyi ve güzeli amaçlayarak insanların nihai mutluluklarına odaklanması gerektiği üstünde durmuştur. Fârâbî' nin ele aldığı devlet düzeni için Tanrısal yasaların olmadığı bir sistemden bahsedilemez. Zira ilk yasa koyucu Tanrıdır (Altıntop, 2016). Ancak Fârâbî' nin ideal devlet düzeni için özellikle vurguladığı bazı temel değerlerin ortak olarak erdemli

şehrin toplumu ve erdemli şehrin yöneticileri hakkında da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu değerlerin adalet, yardımseverlik, birlik ve beraberlik olduğu söylenebilir. Erdemli şehrin yöneticisinde olması gereken özellikler kapsamında ise zekâ, cesaret, doğruluk, adalet, insan sevgisi gibi değerlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

Fârâbî' nin ideal devlet anlayışı doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitaplarının devlet kavramını ele alış biçiminin ve anlayışının değerlendirildiği bu çalışmada; ders kitaplarında devlet kavramının sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak devlet kavramının tanımlanmasına, ne olduğuna veya ne olmadığına ilişkin anlatımsal bir içerik ya da tartışma bulunduğu söylenemez. Devlet kavramına çoğunlukla geçmişten günümüze kurulmuş olan farklı Türk devletlerine ilişkin anlatımlar doğrultusunda yer verildiği söylenebilir. Bu anlatımlara bağlı olarak devlet kavramına ilişkin anlatımın çerçevesinin genel olarak kural koyuculuk, düzenin ve nizamın sağlanması, yasaların işletilmesi, vatandaşların haklarının korunması gibi görev ve sorumluluklarla çizildiği söylenebilir. Devletin mümkün olan en iyi düzenin sağlanması adına ihtiyacı olan kaynakların ise vatandaş sorumlulukları olarak değerlendirildiği söylenebilir. Fârâbî' nin ideal devlet düzeni için temele alınan değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarında devlete ilişkin anlatımlar içerisinde sıklıkla vurgulandığı, özellikle hükümdarların yönetim süreçlerinin anlatıldığı konular doğrultusunda ortaya koydukları hükümdarlık özelliklerinin Fârâbî' nin ele aldığı erdemli şehrin yöneticilerinden beklediği özellikler ile oldukça benzer olduğu söylenebilir. Ancak devlet düzenine ilişkin dinsel veya tanrısal temsilin herhangi bir şekilde ders kitaplarında devlet kavramı ile ilişkilendirildiği söylenemez. Sonuç olarak Fârâbî' nin ideal devlete ilişkin söylemlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan devlet kavramının ele alınış şekli ile çoğunlukla tutarlı olduğu ancak bu tutarlığının ideal devlet düzeninden doğan değerler boyutuyla gerçekleştiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Altıntop, C. (2016). Ebû Nasr El- Farabî'nin İdeal Devlet Anlayışı. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 48-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asj/issue/40220/478954>
- Ay, H., Uçar, Ö. (2015). Devletin Gelişim Süreci, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 195-206
- Başgil, A. (1946). Devlet Nedir? Realist Bir Tarif Denemesi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 12 (4), 981-990.
- Çamlı, A. Y. (2020). Raising Fair Individuals Who Can Ensure Organizational Justice: The Case Of Farabi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 110-136. DOI: 10.14520/adyusbd.738679
- Çelik, M. Y. (2015). Boyutları ve Farklı Algılarıyla Küreselleşme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 57-74
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Evrensel Değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4 (2), 89-109. DOI: 10.32960/uead.743762
- Gökcan, Ö. (2022). Platon ve Kautilya'nın İdeal Devlet Anlayışlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 1-23. DOI: 10.53092/duibfd.1124573
- İbrahim Ağâh Çubukçu (1985). Türk Filozofu Fârâbî ve Düşüncesi. *Belleten*, 49(), 273-286. doi:10.37879/belleten.1985.273
- Kafesoğlu, İ. (1977). *Türk milli kültürü*. Ötüken Neşriyat AŞ.
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 106-129. DOI: 10.32709/akusosbil.544022
- Kanat, M. (2023). Fârâbî ve Platon Felsefesinde Mutluluk. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023 (1), 111-122. DOI: 10.55543/insan.1091873
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Önem Sırasına ve Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 134-145
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 26 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Özbey, K. (2022). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e sınıırın entelektüel izlekleri: Namık Kemal, Ziya Gökalp ve Mehmet Akif Ersoy'da sınır imgesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 769-782.
- Özkaya, Ö. (2020). Devlet Olgusu Üzerine Bir Değerlendirme. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 0 (16), 317-352. DOI: 10.18771/mdergi.848419
- Özkul, O. (2015). Türk Kimliğini Oluşturan Ortak Kültürel Değerler. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4 (8), 166-185.
- Tokmak, M. (2022). Kavramsal Bir Müdahale: Siyasal Rejimi Politeia Kavramıyla Düşünmek. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 437-461. DOI: 10.53306/klujfeas.1156434

BÖLÜM 3

HOLİSTİK ÖĞRENME

Doç. Dr. Aysel ARSLAN¹

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
Orcid Id: 0000-0002-8775-1119 e-posta: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim ve eğitimle ilgili tüm konular günümüzde öne çıkan ve üzerinde güncel değişimlerle birlikte tartışılmaktadır. Geçmişten bugüne kadar her çağ ve dönemde eğitimle ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin bir kısmı kabul görmüş bir kısmı ise kısmi olarak denenmekle birlikte lokal olarak kalmış ve sonrasında uygulama süreçlerinden çıkarılmıştır. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren psikoloji alanındaki gelişmeler öğrenme konusundaki çalışmalara da ışık tutmaya başlamıştır. Psikoloji bilimi insanın gelişimini, değişimini, yeterliklerini araştırırken bu sürecin öğrenme üzerindeki etkilerini de ortaya koymaya başlamıştır. Bireyin öğrenme sürecinin davranışçılık ekolünün savunduğu etki tepki mekanizmasından çok daha karmaşık olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Walberg, 1976).

Öğrenme; insanın var olduğu günden bugüne yaşadığı değişim, dönüşüm ve kurduğu medeniyetlerle hep daha ileriye gitme çabası içinde anlamlılık göstermektedir. İnsan, medeniyet, öğrenme, gelişim, değişim ve dönüşüm kavramları arasındaki ilişkinin tesadüflerden çok daha derin bağıntıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağıntının en iyi şekilde anlaşılması için de insanın öğrenmeye ilişkin özelliklerin daha anlamlı, gerçekçi ve net olarak tespit edilmesi önem arz etmektedir (Cardon & Stevens, 2004). Öğrenmenin nasıl olduğu ve bireyin zihninde ne şekilde gerçekleştiği, üzerinde etkisi olan etmenlerin neler olduğu ve etki gücünün ne kadar olduğu gibi konular günümüzde yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. İnsanın ilk dönemlerinden günümüze kadarki yaşantısında var olan evrensel izdüşümlerinin yorumlanması ve teleolojik kanıtların ortaya konulması çalışmaları da diğer taraftan yürütülmektedir. Bu konuda tam olarak tek bir görüş olmasa da öğrenme konusunda genel bir çerçeve çizilmesi mümkündür. Öğrenme; canlı organizmanın yaşayabilmesi için var olduğu çevreye ve değişimlere adapte olması ve uyum göstermesi olarak genel bir şekilde ifade edilebilir (Emery & Trist, 1965; Erdil, Kalkan, & Alparslan, 2010). Organizmanın yaşadığı durumu farklı durumlardan ayırt ederek uygun tepkiyi vermesi, nasıl tepki göstermesi gerekliliğinin farkına varması ve bunu devamlı hale getirmesi yaşamını sürdürebilmesi için kritik önem sahip bulunmaktadır (Pollock, 1961).

Öğrenme sürecinde bireyin biyolojik gelişiminin etkisi olmakla birlikte asıl olan süreç içinde yaşanan değişimdir. Bu değişim bireyin yaşamı

boyunca devam etmektedir. Yani birey yaşamının başlangıcından itibaren sürekli olarak öğrenmeye devam etmektedir. İlk yıllarda daha basit şekilde gerçekleşen öğrenme ilerleyen yıllarda gittikçe karmaşıklaşan bir görünüm kazanmaktadır. Burada bilişsel yeteneklerinin gelişmesi sonucunda farklı öğrenmeler arasındaki ilişkinin keşfedilmesi önemli bir rol oynamaktadır (Ülger, 2016). Olumlu ve olumsuz birçok öğrenme arasında hangisinin yaşam için gerekli hangisinin yaşam için engelleyici olduğu ya da nötr bir anlam taşıdığı araştırılmaktadır. Tüm bu öğrenmeler bütüncül bir şekilde gerçekleşmektedir. Holistik kavramı bu bağlamda ortaya çıkmıştır (Banfield, Kay, & Royles, 2018). Holistik İletişim, Holistik Sağlık Programı, Holistik Yaşam Biçimi, Holistik Öğrenme Modeli, Holistik Liderlik, Holistik Farkındalık, Holistik Karar, Holistik Kader vb. sayısız kavramla eşleştirilerek ele alınmaya başlanmıştır (Kolcaba, 2003). Bu sayede, farklı alanlarda bütüncül bir bağlamda beyinlerinin daha büyük bir kısmını kullanarak hayatı algılayan, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmaya özen gösteren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Holistik öğrenme bir diğer adıyla bütüncül öğrenme bu amaçtan hareketle oluşturulmuştur (Korthagen, 2004).

1. HOLİSTİK ÖĞRENMENİN TARİHİ

Holistik öğrenme ile ilgili ilk çalışmaları yapan yaklaşım gestaltçılıktır. Gestaltçılar, bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıları birbirinden bağımsız birer birim olarak ele alıp diğer birimlerden soyutlayan yaklaşımlar yerine bir bütün olarak değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Bir bütününün her bir parçasını ayrı görülmesi ve değerlendirilmesi yerine bütünün tüm parçalarının bağlamsal olarak ortaya koydukları bütüncül anlam önemsenmektedir. Bütünün anlamının parçaların tamamının anlamını ayrı ayrı kapsadığını ve parçalarından daha fazlasını içerdiğini savunmaktadır. Bu durum, bilgi için olduğu kadar resim, müzik, hikâye vb. her şey için de geçerli olmaktadır. Parçacılığı ve indirgemeciliği savunan davranışçı ekolün yerine gestalt ekolündekiler insanın beyninin pasif bir alıcı olarak kabul edilemeyeceğini tam tersine dış dünyaya ait olan her türlü bilgiyi anlamlı bir örüntü ağı içinde aldığını belirtmektedir. Beynin bütüncül olarak ilgili yapıyı oluştururken gerekli düzeltme ve düzenlemeleri otomatik olarak yaptığı ifade edilmektedir. Burada bireyin ön öğrenmelerinin etkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Gestaltçılar ideal felsefeye daha yakın olarak bilinmektedir. Üretici beynin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Onlara göre bireyin bir problemi çözmesi için her zaman mantıklı davranması gerekli değildir. Probleme ilişkin

problemin tüm boyutlarının problemin çözümüne ulaşana kadar bilişsel olarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Şimşek, 2008). Holistik öğrenmeye ilişkin olarak yapılandırmacılık yaklaşımı da önemlidir. Yapılandırmacılık yaklaşımı; bireyin dış dünyadan gelen tüm uyaranların var olan deneyimi ve potansiyeli çerçevesinde duyumsandığını ve anlamlı hale getirilerek algılandığını ifade etmektedir. Bireysel farklılıkların öğrenme süreçlerinde ve ortam düzenlenmesinde dikkate alınmasını, bireyin konuyla alakalı olarak kendine sunulan örneklerden çıkarımlar yaparak anlamlı ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştireceğini savunmaktadır.

Holistik öğrenmenin kökeni çok daha öncelere dayanmasına karşın 1980'lerde yeni bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Kanadalı araştırmacı John P. Miller'in 1988 yılında Bütünsel Müfredat (*The Holistic Curriculum*) adlı eserini yayınlamasıyla alan yazında yerini almıştır (Miller, Nigh, Binder, Novak, & Crowell, 2019). Öğrencilerin sadece iyi ve eğitilmiş bireyler olması yerine yaşadıkları ortama karşı saygılı, farkındalığı gelişmiş, manevi anlamda güçlü ve sosyal adalet duygusuna sahip olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilere hayal gücü, yaratıcılık, kendini bilme, farkında olma, duygusal sağlıkla ilgili ilham vermeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda holistik öğrenme, bireyin bütün kişiliğini beslemektedir. Öğrencilerin yaşadıkları toplum ve doğal çevreleriyle etkili iletişim içinde olmalarını, daha bilinçli olarak yaşamalarını sağlamaktadır. İtalya'da Montessori, Almanya'da Steiner, Hindistan'da Krishnamurti, ABD'de Dewey, İspanya'da Ferrer ve İngiltere'de Neill, okullardaki eğitim, geleneksel öğretim ve öğrenme hakkındaki var olan temel varsayımlara karşı çıkan pratik yöntemler ve radikal kuramlarla holistik öğrenme içinde kabul edilebilir (Miller, 2005).

Holistik öğrenme, geleneksel olarak eğitim veren okulların öğrencilerin sahip olduğu potansiyellerini kullanmalarına olanak vermediği ve sınırlayıcı etkileri olduğuna inanan hem eğitimcileri hem öğrencileri hem de aileleri etkileyen bir eğitim hareketidir. Bu hareket öğrencilerin sadece iyi eğitim almış birey ve vatandaşlar olarak veya ekonomik sistemin üretici katılımcıları olmalarının yanı sıra değerleri, doğal ortam ve çevreye saygıyı, sosyal adalet duygusunu geliştirmeyi hedeflemektedir. Holistik öğrenme öğrencilerin yaratıcılık, hayal gücü, şefkat, kendini bilme, sosyal beceri ve duygusal sağlıklarını geliştirmeye odaklanmış bir öğrenme ortamını öngörmektedir (Curtis, 2002).

İnsan beynine bedenin dışı olarak kabul edilen dış dünyadan ve bedenin kendi içinden gelen bilgiler sinüs frekanslarına dönüşerek aynı

nesnenin kayıt altına alındığı gibi bir “Girişim Ağı Modeli” (GAM) şeklinde kayda alınır. Yeni kaydedilen bilgilere ilişkin GAM’nde daha önce betinde kayıtlı olan ve yeni bilgilerle benzerliğe sahip olan bilgilerle çağrışım oluşturularak etkileşim içine girilmektedir (Tomkins, 2001). Bu sayede beyinde bir anlamda dolaşım izni alan ve kendi frekanslarıyla uyumlu olan ve onları ilgilendiren hücrelerle iletişime geçen bilgiler, hücreler arasında çok hızlı bir şekilde yol alırken ortaya bazı sekmeler çıkmaktadır. Bu sekmeler ya da diğer deyişle hücresel frekansların kesişimleri ya da girişimlerinin neticesinde ortaya ilgili bilgiye uygun olarak tek tek “Dalga Boyu Modelleri” (DAM) çıkmaktadır. Tüm bu dalga boyu ya da frekans olarak adlandırılan modellerin etkileşimiyle daha geniş kapsamlı bir yapı olan GAM veya enformasyon ağı olarak adlandırılan yapı ortaya çıkmaktadır. Bu süreklilik arz etmektedir. Beyne yeni bir bilgi girdisi olduğunda o bilgiyle bağlantısı olan tüm hücreler anında aktive olmaktadır. Bir anlamda canlanma olarak adlandırılabilen bu aktivasyon sonucunda DAM arasında çağrışımlar oluşarak ilgili bilgiyle alakalı beyinde kayıtlı olan enformasyon-bilgi hologramları arasında yeni bilgiye ilişkin bir uyumlanma ortaya çıkmaktadır. Her defasında bu şekilde elde edilen beyne ulaşan her yeni bilgi kendi konusunu ile ilgilenen hücrelerle çağrışım kurarak beyindeki bilgi ağının içinde yerini almaktadır (Goldman-Rakic, 1992).

Bireyin görerek, dokunarak, duyarak, tadararak ve koklayarak değişik biçimlerde algıladığı her şey, beyindeki ilgili bölgelere iletildiğinde, görevli olan hücreler tarafından rahatça işlenebilmeleri için elektriksel özellikteki frekanslara dönüştürülür (Gardner & Martin, 2000). Mesela birey bir güle baktığında beyinde onunla aynı şekli taşıyan bir model ortaya çıkmaz. Bireyin beyni, her şeyi sinüs frekanslarına dönüştürerek işleme aldığı için, algılanan şeyin elektriksel bir dalga boyu modeli meydana gelmektedir. Bunun bir gül modeli olduğu bilgisi ise, eskiden öğrenilmiş ve kaydedilmiş olan bilgi hologramları ile girilen çağrışımlardan ve yapılan holografik karşılaştırmalardan sonra ortaya çıkmaktadır. Yapılan karşılaştırmada, yani algılama hangi eski resim ile eşleşirse, o resim holografik olarak canlanır ve birey de bir gül gördüğünü anlamaktadır.

2. HOLİSTİK ÖĞRENME NEDİR?

Birey, yaşantısının ilk yıllarında karşılaştığı bilgileri çok daha yalın, yansız ve işlevsel olarak öğrenmektedir. Ancak okul hayatının başlamasıyla birlikte daha önceki öğrendiklerini beyinde kavramsal olarak yeniden düzenlemektedir (Jensen, 2005). Bu da farkında olmadan bilgiyi hem eksik

hem de tek yanlı olarak zihninde kategorileştirmesine neden olmaktadır. Örneğin bir çocuk bir masayı tanımlarken üzerinde yemek yenilen eşya diye ifade ederken temelde onun var olan işlevselliğini açıklamaktadır. Fakat aynı çocuk daha sonra okulda masanın aynı zamanda bir mobilya oluşunu, ahşap malzemeden yapıldığını öğrenir ve beynine bu şekilde kaydeder. Temelde öğrendiği şey sadece içi boşaltılmış bir kavramdır. Bu nedenle de gerçeğe yabancılaşır. Çevresindeki her bir nesneye kavramlar üzerinden bakmayı ve kavramayı öğrenir. Farklı farklı kavramları birlikte ele almayı kestiremez. Beyni tek yönlü sadece kavram üzerinden geliştiği için de var olan beyinsel kapasitesini eksik kullanır, yaratıcılık ve hayal gücünü kaybeder (Thomas, 1999).

Holistik Düşünce; evrenin içinde var olan her şeyin aynı bütünün parçaları olduğunu, birbirlerinden enerjik bağlarla haberdar olarak tek bir sistemin parçaları şeklinde hareket ettiğini, iletişim, ilişki ve etkileşimlerinin süreklilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Holistik düşünce öğrenmenin de bütüncül bir yapı içinde gerçekleştiği fikrinin gelişmesini sağlamıştır (San Martin, Schug, & Maddux, 2019). Hare (2010) holistik öğrenmenin bireyin mümkün olan en iyi gelişim ve öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlayan, teşvik eden, yaşam içinde deneyimlenmesi mümkün olanın en fazlasını yaşamasını sağlamaya odaklanan bir öğrenme yöntemi olduğunu söylemektedir. Holistik öğrenmenin temel özellikleri (Forbes, 2003):

- Öğrenciyi duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel olarak bütün olarak ele alıp eğitmek
- Öğrenciyi evrensel sistemin içinde çevre ve toplum bütününe bir parçası olarak görmek
- Şefkatli, merhametli, sosyal olarak iletişim içinde, kendine yeten, çok yönlü, mutlu ve huzurun öne çıktığı bir sınıf kültürü oluşturmak
- Sosyal hayatın içinde öğrenmede okul dışı ortamları kullanma, topluma hizmet uygulamalarını öne çıkarma, sanata ilişkin etkinliklere katılma, diğer öğrencilerle işbirliği yapmaya istekli olma, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi içselleştirmeyi de kapsayan deneysel öğretime odaklanmadır.

Bu doğrultuda da öğrenmenin bilişsel, fizyolojik, sosyal ve psiko-motor tüm alanların birlikteliğiyle gerçekleşmesi öğrenme teorilerinin de bu bağlamda araştırılmasını sağlamıştır. Holistik öğrenme, tam mesaj veya tam kayıt anlamlarına gelen hologram kelimesinden türetilmiş ve eksiksiz

bütünlük anlamına gelmektedir. Öğrenmenin farklı alanların birlikteliğini içerdiğini, parçalanamayan bir bütünlüğe sahip olduğunu savunmaktadır. Öğrenmede beynin hem sağ hem de sol tarafının birlikte işbirliği içinde çalışmaktadır (Duncan & Owen, 2000).

Holistik öğrenme; öğrenmenin sadece bilişsel bir süreç olmadığını bireyin tüm yaşamını kapsayan savunmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğretim etkinlikleri, beslenme, beynin algılama ve işleyiş biçimleri, öğrenme stilleri, öğrenme ortamı gibi birçok farklı etmenin etkili olduğunu, ayrıntıların öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturduğunu savunan bütüncül bir öğrenme yaklaşımıdır. Beynin tüm alanlarının gerçekleştirdiği işlem süreçlerinde birbirleriyle bağımlı, iletişim içinde olarak etkilerinin birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenme sürecindeki bağımsız her bir etkenin önem, değer, katkı, değişim ve yaratma gücünün kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca bütün bu öğeler arasında birleştirici ve bütünleştirici enerji bağlarının bulunduğu kabul edilmektedir. Her bir birimin diğer tüm birimleri etkileme, değiştirme, dönüştürme, yönlendirme etkisinin yanı sıra aynı şekilde kendisinin de diğer birimlerden etkilenme özelliği bulunmaktadır (Easterby-Smith, 1997). Bu sebeple de en küçük bir birimin bile dikkate alınması gerektiği, önemli ve değerli bulunmaktadır. Öğrenmede yeni bir şey inşa edildiğinde tüm birimleri içeren holistik bir yaklaşımın kullanılması öğrenme sonucuna etki etmektedir.

İnsanın tüm birimlerinin aynı öneme sahip olması, önemsenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu bağlamda beden, ruh ve düşünce birlikteliği olarak da ifade edilebilen holistik öğrenme bir anlamda öğrenmede ulaşılan önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Holistik öğrenme, aktarılan ya da alınan farklı bilgileri beynin sağ ve sol yarımkürelerinin kendi çalışma prensiplerini dikkate alarak öğrenmeyi düzenleme, bu iki yarımkürenin birlikte en üst düzeyde verimli öğrenme gerçekleştirmesini sağlama, aralarındaki uyum ve koordinasyonu gerçekleştiren bağlantı köprüsünü (Corpus Callosum) devreye sokmayı sağlamaktadır. Beynin bilgiyi işlerken bilimsel yasaları kullanmasını ve onlara uygun tepki üretmesini hedeflemektedir. Beyin hücreleri doğumdan sonra çevresel etkenler nedeniyle şekillenip çevrelerine uyum göstermekte ve çevreleriyle bağlantı kurmaktadır. Bunun sonucunda ise birey yaşamında sorun yaşamayarak mutlu olmaktadır (Jensen, 2008). Holistik öğrenme tüm öğelerin ve etmenlerin birbiriyle bağlantı içinde olduğunu ve birbirini etkilediğini, iletişim içinde olduğunu, aralarındaki etkileşimin sürekli

olduğunu savunarak yaşamın süreklilik ve içiçelik döngüsünü öne çıkarmaktadır.

Bireyin iç dünyasını, çevresini, ailesini, yaşadığı ortamı, öğrenme stillerini, tüm bilinçlilik durum ve düzeylerini bir bütün olarak ele alarak değerlendirmektedir. Birey bütüncül olarak ele alındığı için de öğrenilen bilgilerin kalıcılık düzeyleri de yüksek olmaktadır. Temelde geleneksel olarak kabul edilen öğrenme yöntemlerine kıyasla bireyin öğrenme sürecini kısaltarak öğrenmeyi keyifli ve kalıcı hale getirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca bireyin öğrenmesine etki eden tüm etmenleri birlikte ele aldığı için gerçek kapasitesini ortaya çıkararak kullanmasını sağlamak hedeflenmektedir.

3. HOLİSTİK ÖĞRENMENİN ANA UNSURLARI

Miller (2018), holistik eğitimi üç ana temel çerçevesinde ele almaktadır. Bu temeller:

- **Denge:** Tamamlayıcı enerjiler olarak da adlandırılabilir. Bireysel öğrenmeyle grupta öğrenme, sezgisel düşünmeyle analitik düşünme, içerikle süreç ve öğrenmeyi değerlendirme arasında bir denge oluşturulmasını ifade etmektedir.
- **Bağlantı:** Okulda verilen derslerin ayrı ayrı değil de bütünsel olarak ele alınması, toplumla bağlantıların kurulması, öğrencilerin yeryüzü ile kurduğu bağlantıların geliştirilerek manevi dünyalarıyla bağlantı kurulmasının sağlanmasıdır.
- **Kapsam:** Farklı ırk ve yeteneklere sahip öğrencilere yer verilmesi, öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklarına dikkat edilmesi için birçok yaklaşımın sunulmasıdır.

Holistik öğrenmede önemli olarak kabul edilen dört öğrenme sacayağı bulunmaktadır. Bunlar:

- **Öğrenmeyi Öğrenme:** Öğrenmeyi öğrenme kavramı yapılandırmacılık eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte öne çıkan kavramlardan biri olmasına karşın beklenen sonuçların elde edildiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Yıllarca ezberci eğitim metotlarının dayatıldığı öğrenme süreçlerinde öncelikle öğrencilerin soru sormayı öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak asıl amaç sorulara yanıt üretmek değildir. Öğrencilerin karşılaştıkları bir soruya ilişkin olarak zihinlerini aktif etmeleri hedeflenmektedir. Öğrenmek için öğrenme; dikkati toplama, dinleme, algılama, merak uyandırma ve yaratıcılık süreç ve

becerilerini ortaya koymak, güçlendirmek anlamındadır. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almalarını, öğrendiklerini güncel tutmalarını, bilgi elde etmek için nereye bakması gerektiğini bilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri sayesinde.

- **Yapmak İçin Öğrenme:** Gittikçe değişmekle birlikte hala sanayi toplumlarının en önemli ihtiyaçlarını ham madde ve insan gücü oluşturmaktadır. Holistik öğrenmede yapmak için öğrenmenin amacı yetenekli ve donanımlı insan gücü yetiştirmektir. Bu bağlamda genel olarak bir mesleğin öğrenilmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bir mesleğin gerekliliklerini öğrenme, üretken olma, takım olarak çalışmayı öğrenme, sorunların çözülmesinde bilgiyi stratejik noktalarda kullanma, kaliteli ürün ve hizmet üretme, risk alma yapmak için öğrenme ile kazandırılmak istenilen yeterlikler arasındadır.
- **Birlikte Yaşamak İçin Öğrenme:** Bireyin yaşadığı toplumdaki soyut olarak ele alınması mümkün değildir ve bir parçasıdır. Bireyin istediklerini yapma özgürlüğünün olmasına karşın bu durum başkalarının özgürlüğünün sınırlarıyla sınırlıdır. Bu durum bireylere sorumluluklarını hissetme, önyargı ve kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşma, başkalarına saygılı olma ve işbirliği yapabilme, paylaşma yetilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.
- **Olmak İçin Öğrenme:** Burada amaç, öğrencilerin kendi doğalarının keşfedilmesinin sağlanmasıdır. Fiziksel yapının ötesinde öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarına uzanılmaktadır. Öğrencilerin kendi varlıklarını keşfetmeleri ve kendi deneyimleriyle içsel olgunluğa ulaştırmak önemlidir. Uzakdoğu yaklaşımları holistik öğrenme anlayışının temel amacının yüce bir benlik arayışına dönüştürülmesi olduğunu vurgulamaktadır (Mahmoudi, 2012).

Holistik öğrenmenin temel ilkeleri Education 2000 bildirisinde şu şekilde sıralanmaktadır:

- *“İnsani gelişim için eğitim,*
- *Öğrencileri birey olarak saymak,*
- *Deneyimin merkezi rolü,*
- *Bütünsel eğitim,*
- *Eğitimin yeni rolü,*

- *Seçme özgürlüğü,*
- *Katılımcı demokrasi için eğitim,*
- *Küresel yurttaşlık için eğitim,*
- *Yeryüzü okur-yazarlığı için eğitim*
- *Maneviyat ve eğitim”*

Gang'ın (1993) holistik öğrenme amaçları ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrencilere canlı-cansız bütün varlıkların bütün olarak ele alındığı ve birbiriyle bağlantılı olduğu bir evren vizyonu kazandırmak
- Öğrencilerin öğrendiği bilgileri sentezlemelerini ve farklı disiplinlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu keşfetmelerini sağlamak
- Öğrencilere küresel bir perspektif ve evrensel insan çıkarlarına uygun bir bakış açısı kazandırarak 21. yüzyıla hazırlamak
- Öğrencilerin evrensel barışı inşa etmeleri için gerekli olan uyum ve maneviyat algı ve anlayışını geliştirmelerini sağlamak

4. HOLİSTİK ÖĞRENME VE HAFIZA

Birey doğduğu andan hatta anne karnındayken dahi duyu organları aracılığıyla dış dünya ile bağlantı kurarak kendisine ulaşan bilgileri edinmektedir. Adeta duyu organları tarafından bir bombardımana maruz kalmış gibi bir bilgi aktarımı gerçekleşmektedir. Bireye ulaşan bilgiler sürekli olarak bilgiler bireyin duyu organları tarafından değerlendirilmeye alınır, beyne gönderilir, beyinde işleme alınır, karşılaştırma ve çıkarımlarda bulunularak görevli organlara emir gönderilmektedir. Ancak bu bilgilerin büyük bir kısmı kısa hafıza tarafından elenerek kalıcı hafızaya alınmamaktadır. Kısa süreli hafızaya ulaştıkları halde dikkate alınmayan bilgiler de bilinç düzeyinde algılanamamaktadır (Potter, 1993). Burada aynı anda birkaç farklı uyarının gelmesi sonucunda dikkatin yaptığı eleme sonucu bilince ulaşamayan bilgiler de bulunmaktadır. Örneğin aynı anda bir araba kornasının, bir çocuğun ağlamasının ve telefondaki konuşmada gelen sesin içinden beyin bunlardan sadece birini seçerek odaklanmaktadır. Diğerleri beyinde algılanmayarak işlem dışı kalmaktadır.

Beyin, holografik bir algılama ve saklama özelliğine sahip olup her şeyi eksiksiz olarak kayda geçirmektedir. Ancak burada hemen beyindeki kategorizasyon ve hiyerarşi düzenekleri devreye girmektedir. Beyin, çevreden algıladıklarından sadece o anda işine yarayanları değerlendirmeye alarak

diğerleri ise bilinçaltında önem dercesine göre kategorize edilmektedir. Gerekli hallerde, değişik teknikler kullanarak bu bilgilerin de, bilinçli zihne çıkmalarını ve düşünce sürecine katılmalarını sağlamak mümkün olmaktadır (Talbot, 1991). Beyne dışarıdan gelen bilgiler aslında nötr özellik taşımakta ve bütün algılar aynı şekilde işlem görmektedir. Temelde bilgiye anlam kazandıranlar onu algılayan bireylerdir. Temel programlarına göre herkes, dış dünyadan gelen bilgileri daha farklı biçimde değerlendirerek birbirinden değişik biçimde anlamlandırmaktadır. Mesela bir inek resmi bir Hindu'da farklı algılanırken bir Müslüman'da farklı algılanmakta beyinde farklı duyu sonuçları ortaya çıkarmaktadır.

Algılananların değerlendirilmeleri ve hafızaya kayıt edilmeleri, üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar:

4.1. Çok Kısa Süreli Hafıza

Hafızanın birinci aşaması olup beyne gelen uyarılar yaklaşık yirmi saniye burada kalmaktadır. Eğer gelen bilgi daha önceden var olan bilgilerle ilişkili ise kaydedilmekte yoksa hafızadan silinmektedir. Bu durum beyni bilgi kalabalığından korumaktadır. Bazen anlık tepkilerde olayları bilinçaltı bu hafıza yoluyla kişiselleştirmektedir (Broadbent, 1957). Örneğin bir gülün kokusunu duyan bir kadında gül çağrışımı farklı bir duyguyla eşleşerek oluşabilmektedir. Bu kadının daha önce beyinde bir gül hologramını oluştururken veya gülle ilgili olarak yaşadığı baskın bir duygusal durumdan oluşabilmektedir. Gül fabrikasında çalışan bir kadının gül kokusu aldığı anda oluşan duyu durumuyla, kendisine sevdiği insan tarafından kocaman bir buket gül hediye verilmiş olan kadının duyu eşleşmeleri birbirinden farklı olacaktır. Çağrışımlar da burada önemlidir. Daha önce yaşanılanların bir tetikleyici tarafından uyarılmasıyla çağrışım çok güçlü bir şekilde geri gelmektedir. Çağrışımın oluşabilmesi için, tanıdık dalga boyunun devreye girmesi ve hafızada daha önce kayıtlı bulunan bilgilerle bir bağlantı kurulması gerekmektedir. Aslında birey beyinde var olan bilgileri doğru çağrışım alanlarına kodlarsa çok daha kolay geri getirebilmektedir (Grossberg, 1978).

Bireyin beyne giren bilgiler olabildiğince anlaşılır olmalı ve sadeliğini korumalıdır. Öğrenmekteki amaç yeni ve karmaşık bilgilerle beyni kurallarla şaşırtmak değil var olan bütün imkânlar dâhilinde okunup dinlenenlerin anlaşılması için kullanmak olmalıdır (Hattie & Yates, 2013). Bir metni oluştururken kullanılan noktalama işaretleri, metnin anlaşılabilirliğini ve beynin onu doğru olarak ve kendini fazla yormadan algılayabilmesini sağlamaktadır. Beyin bu gibi küçük ipuçlarıyla anlam konusunda doğru olarak

yönlendirildiği zaman daha verimli çalışmaktadır. Örneğin birey, üzerinde hiçbir noktalama işareti olmayan bir metni anlamlandırmasının zorluğu düşünüldüğünde beyninin bunun için harcadığı ekstra zamanın yanında, ne denildiğini anlayamadığı için gittikçe metinden de kopacağı öngörülebilir. Öğreten, öğrenenlerin düzeyini dikkate almak zorundadır. Onun sunduğu bilgi öğrenenlerin düzeyinin altındaysa öğrenciler zaten bunu biliyorum moduna girerek derse olan ilgileri azalmaktadır. Öğreten, öğrenenlerin düzeyinin üstünde bir bilgi verirse öğrencilerin onu anlayıp kavrayacak altyapıları henüz oluşmadığı için konuya ilgilerini kaybedecekleri ve bir süre sonra ortama yabancılaşacakları ifade edilmektedir (Tobias, 1990).

Beyne ulaşan her tür bilgi, onun en kolay algılayabileceği şekilde düzenlenmelidir. Yine metin üzerinden gidildiğinde, metinde doğru yerlerde noktalama işaretleri kullanılmalı, metin genelden özele doğru anlam bütünlüğünü koruyarak yazılmalı, kâğıt düzeni doğru olarak uygulanmalı, metin boşluklarına dikkat edilmeli, başlıklar ve alt başlıkları puntoları metnin genel yazı puntosundan büyük olmalı ve fark edilmeli vb. ekstra dikkat çekiciler kullanılmalıdır. Bu özelliklere dikkat ederek yazılan bir metni anlamak çok daha kolaydır.

4.2. Kısa Süreli Hafıza

Çok kısa süreli hafızayı geçen bilgiler, kısa süreli hafızaya alınmaktadır. Daha önceden benzer bilgilerin beyinde var olması, yeni bilgiye duyulan sempati, bazen olumsuz bir algı vb. bilginin kısa süreli hafızaya alınmasında yardımcı olmaktadır. Kısa süreli hafıza bilgi kendine geldikten sonra hücre içinde kimyasal bir değişim oluşturarak devreye girmektedir. 20 dakika kadar devam eden bu süreçte, gerekli olan değişimi ortaya koyamayan, yani uzun süreli hafızaya geçemeyen algılar kayda alınmamaktadır. Hücre yaklaşık 20 dakika süren kendi içsel dönüşümünü gerçekleştirirken bir yandan da aç farkını, yani kendi yorumunu kattığı uyarıyı diğer hücrelere aktararak, bilginin gerekli bütün hücrelere ulaşmasını sağlamaktadır. Hücre canlıdır ve yeni bilgi ile her karşılaştığında, yeni bir karar vermektedir. Her yeni bilgiye “geç” ya da “dur” diyebilir. Bunu da içinde saklı bulunan genetik kodlara ve öğrenilmiş olan bilgilere göre düzenlemektedir (Lindsay & Norman, 2013).

4.3. Uzun Süreli Hafıza

Algılanma yoluyla beyne ulaşan bilgilerin, işlenmeleri ve kayda alınmaları sürecinin son aşamasıdır. Bilginin algı giriş kanallarında elektriksel hale dönüştürülmesi ile başlayan hücreler arasındaki aktarılma süreci,

kimyasal değişimleri oluşturarak hücrelerin içine girdikten sonra, meydana gelen hücre içi dönüşüm ile biyolojik bir neticeye ulaşarak bilgi madde haline gelmektedir (Lindsay & Norman, 2013).

Hücrelerin içinde genetik bilgilerin saklandığı ve belki de kâinatın bütün sırlarının kodlanmış olarak şifrelendiği, spiral şeklindeki DNA (Deoksiribo Nükleik Asit) bulunmaktadır. DNA spiralinin üzerinde yer alan moleküller, kendi dalga boylarında titreşen bir bilgiyle karşılaştıkları zaman, buna tepkide bulunmak üzere hareketlenmektedir. İnsan bedenindeki bütün hücreler, kendilerine ulaşan bilgilerin etkileriyle ya da kendi programlarında yazılı bulunan görevleri gereği, sürekli olarak genetik kopyalar üretmektedir. Bu kopyalar RNA'dan (Ribonükleik Asit) meydana gelmiştir. RNA'ların görevleri, hücrelere nasıl davranmaları gerektiğinin bilgisini vermektir (Demchenko, 2002). Bedende bulunan bütün hücreler aslında diğer hücrelerin yaptıkları her işi yapabilecek donanımdadır. Yalnızca görevleri gereği yapacakları işle ilgili olan bilgilerin üzeri açıktır ve hücre o işi yapmaktadır. Hücrede bulunan diğer yerler ise üzeri kapatılarak işlevsiz hale getirilmektedir. Ancak mecbur kaldığı durumlarda hücrede bu kapalı durumda olan yerler açılarak hücre diğer alanlarda da hizmet vermeye başlamaktadır. Bu da aslında beynin zorlandığında daha etkin ve işbirlikli olarak çalışabileceğini göstermektedir (Taylor, 2001).

Uzun süreli hafızaya gelen algılar, sinyaller, eğer tanıma molekülleri tarafından “dost” ya da “tanıdık” ve “tehlikesiz” olarak kabul edilirse; bu moleküller hücrenin dış yüzeyinde bir değişiklik meydana getirerek bunlara hücreye geçiş izni vermektedir. Ters durumlarda ise hücrenin giriş yüzeyi kapanarak uyarının nakledilmesi engellenmektedir. Beyinde daha önce bilgiyi tanımak amaçlı hologramları bulunan bilgiler çok az ipucu verseler de beyin tarafından tanınarak kabul edilmektedir (Ratner & Ratner, 2003). Mesela birey tanıdığı başka bir kişinin sadece gözlerinin bulunduğu bir fotoğrafı gördüğünde beyni onu daha önce kodlanmış olan hologramlarla karşılaştırarak fotoğrafın tümüne ait bir görüntüye ulaşarak fotoğraftakinin kim olduğunu bilmektedir. Bu çok silik olan ancak daha önceden görülmüş olan bir fotoğrafa bakıldığında da olmaktadır. Beyinde daha önceden hologramı olmayan bir fotoğrafın aynı şekildeki bir parçasıyla karşılaşıldığında beyin bunu tanımadığı için işleme koyamamaktadır. Yine birey sadece gül kokusunu hissettiğinde beyinde oluşan gül hologramıyla bu kokunun ona ait olduğu bilgisine ulaşmaktadır. Hayatında hiç gül görmemiş birisi için onun kokusu hiçbir şey çağdırtmamaktadır.

Birey bilgi ile ilgili olarak beyinde ne kadar çok ağ oluşturmuşsa bilgi de beyinde o kadar kalıcı olarak yer almaktadır. Kayıt konusundaki en önemli özelliklerden birisi de kaydın doğru hücrelerle ilişkilendirilerek, doğru yerlere yapılmasıdır. Bilginin doğru yerlere yapılması sayesinde gerekli durumlarda ilgili kayda ulaşılması ve hatırlanması çok kolaylaşmaktadır. Bu da birey için; başarılı bir aktarım, doğru bir anlama, etkin bir iletişim ve kaliteli bir öğrenme anlamına gelmektedir. Beyne gelen tanıdık olmayan bir bilgiyi tanıdık hale getirebilmek için beyinde kayıtlı bulunan verilere göre formüle etmek ve sunumu bu şekilde ayarlamak yapılabilecek en doğru şey olarak ifade edilmektedir. Yani bilgiyi tanıdık bir bilgi kılıfına sokarak onun içeri girmesinin sağlanması ve onun diğer bilgilerle ilişkilendirilerek kalıcı hale gelmesinin sağlanması gerekmektedir.

Birey bir şeyi hafızasına kaydederken, sadece o şeyi değil, onunla birlikte o andaki birçok yan ve ikincil etkenleri de kayda geçirmektedir. Alınan bilgi beyin tarafından böyle bir “*toplam bilgi*” ya da “*ortam hafızası*” şeklinde bir bütün olarak değerlendirilerek bu şekilde kayda alınmaktadır. Bu şu şekilde de ifade edilebilir: Öğretmen bir konuyu anlattığında birey onun sözlerine ve konunun içeriğine odaklanmaktadır. Daha sonra birey öğretmenin anlattıklarını hatırlamak istediğinde öğretmenin o anda sınıfta durduğu yeri, el kol hareketlerini, sınıfa giren güneşi, sınıfta olan gürültüyü vb. birlikte hatırlamaktadır. Zorlandığı yerlerde gözünü kapatıp o ana dönerek ortam hafızasını kullanmaktadır. Bunun için de bilginin öğrenildiği ortamlarda yapılan sınavlarda öğrenciler çok daha yüksek not almaktadır. Aynı şey sınava giren görevlinin bilgiyi öğreten öğretmen olduğunda da geçerli olmaktadır.

5. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE BİLGİYİ UNUTMA

Unutmak, beyindeki çeşitli eleme filtrelerinden kurtulup da beyne kabul edilen, ancak çeşitli nedenlerle daha sonra onlara ulaşamayan ve bloke edilmiş bir durumda bulunan “Dalga Boyu Modelleri”ne ya da “Bilgi Hologramları”na verilen ad olarak tanımlanmaktadır. Unutmanın iki temel şekli vardır (Schacter, 2002):

5.1. Kayda Alınmayan Bilgiler

- **Elenen bilgiler:** Beynin algıladığı ancak çok kısa süreli hafızayı geçemeyen ve değerlendirme süreçlerinde kısa süreli hafızaya ulaşmadan elenen bilgilerdir.

- **Zayıf etkili bilgiler:** Birinci elemeyi geçip beynin içinde dolaşmaya başlayan ancak önemli olmadıkları ya da daha önceki bilgilerle yeterli bilgi ağını oluşturamadıkları için devre dışı kalan bilgilerdir.
- **Ani bir şok nedeniyle kayda geçemeyen bilgiler:** Kazalar ya da çok acı veren bazı travmalar bu gibi durumlara yol açabilir. Bu kategoriye giren bilgilerdir.
- **Şoför hafızası ya da kullan-at tekniği:** Beyin o an için işine yarayan bilgileri alır ve çok çabuk bir şekilde kullanır ve unuttur. Buna en iyi örnek otomobil kullanırken görülen tabela ve ışıklardaki bilgilerin o an için dikkate alınması ancak hemen de unutulmasıdır.
- **Beyinde var olan çeşitli filtreler nedeniyle kayda alınmayan bilgiler:** İnsanın doğuştan gelen özellikleri ya da sonradan oluşan önyargıları sebebiyle bazı konulara karşı ilgisiz ve duyarsız olabilirler. Bu tür bir bilgi bireyin dikkatine giremediği için hafızasına yerleşemez.

5.2. Kaydedilen Ama Ulaşılamayan Bilgiler

- **Sınav hafızası:** Sınav amaçlı ezberlenen bilgiler sınav bittikten sonra bloke olurlar ve unutulurlar. Çoğu kez de hayat boyunca bir daha hatırlanmazlar.
- **Unutulduğu sanılan bilgiler:** Beyne kaydedilen bazı bilgilerin unutulduğunu sanmaktır. Böylesi durumlarda stres mekanizması devreye girerek bilgiye giden yolları bloke eder. Stres azalmaya başlayınca bilgiler tekrar hatırlanmaya başlanır.
- **Önem sıralamasında geriye düşen bilgiler:** Anlık seçimler, kararlar ve beklentiler nedeniyle, belirli dönemlerde bilgiye verilen önem ve değerde değişimler olabilir. Beyin bilgileri hiyerarşik bir sıralamaya koyarak kategorize eder. Gelen her bilgi bu şemanın tekrar düzenlenmesini gerektirir. Bazen en önde olan bir bilgi gitgide önemini kaybeder ve sıralamada geriye düşebilir. Mesela çok sevilen bir dizide oynayan oyuncunun adı hemen hatırlanırken dizi bittikten birkaç yıl sonra oyuncunun adı sorulduğunda hemen hatırlanamaması gibi.

- **Zamanlama sıralamasında geriye düşen bilgiler:** Eskiyen bilgilerin hatırlanamamasıdır. Ancak onları hatırlatan bir koku, ses vb. bir ipucunun yardımıyla tekrar hatırlanırlar.
- **Az kullanılan yollar üzerine yer alan bilgiler:** Beyne kaydedilen her bilgi aynı sıklıkta kullanılmaz. Az kullanılan bir bilgiye ulaşılan sinir ağlarında bozulmalar olur ve zaman içinde net hatırlanamaz.
- **İkincil durumdaki bilgiler:** Beynin kendini korumak için uyguladığı bir tekniktir. Hafızada bulunan bilgilerden sadece işine yarayanları o an bilinç düzeyine yükseltir. Diğer bilgileri de ikincil etmenler olarak hemen bilinç düzeyinin altında tutar gerekli olursa bilince yükselterek kullanır.
- **Yaşlılık nedeniyle ulaşılamayan bilgiler:** Yaşlılara beyin hücreleri arasındaki bağlantı yollarında bozulmalar olur ve bu da hatırlamayı zorlaştırır veya imkânsız kılar. Hatırlanan bilgiler yanlış olabilir veya başka bilgilerle karıştırılarak hatırlanabilir.
- **Kaydı kötü, yetersiz, eksik ve yanlış yapılmış olan bilgiler:** Beyne ulaşan bilgilerin kayıt sırasında oluşan hatalardır.
- **Bastırılmış olan bilgiler:** Kişilerin bir takım duygusal nedenlerle bilgileri bilinçaltına itmeleri ve hatırlayamamalarıdır.

6. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE BİLGİNİN HATIRLANMASI

Hatırlamak, beyne daha önceden duyu organlarınca alınmış olan bilgilerin hatırlanması, yeniden gündeme getirilmesi amacıyla yeniden bilince çağırılmasıdır. Yapılan tanımdan da anlaşılabilceği gibi buradaki temel işlem bir uyarıcı etkenle çağırışım oluşturulmasıdır. Bir şeyi hatırlayabilmek için onun kaydedilip-kaydedilmemiş olduğuna bakmak gerekmektedir. Beyne kaydedilmiş olan her türlü bilgiye şayet bir deformasyon ya da hastalık durumu mevzu bahis değilse ulaşılabilir. Beyinde var olan bilgilerin kolay ve hızlı bir şekilde hatırlanması mümkündür (Schacter, 2002).

6.1. Başarılı Bir Hatırlamanın Unsurları

- Bilginin beyne çok kanallı olarak alınması
- Bilginin hücreler arasında hızlı olarak aktarılması
- Bilginin eksiksiz olarak aktarılması

- Bilginin değişik ve olabildiğince çok hücreye ulaşmasının sağlanması
- Bilginin doğru yerlere kaydedilmesi

7. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrencilerin hepsinin aynı şekilde öğrenmediği kabul edilmekle beraber yine de öğretim süreçleri sadece belli başlı birkaç öğrenme stiline göre tasarlanmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlaması ve kavraması için kendisinde var olan beyin temel programına uygun çağrışımları sağlanması gerekmektedir. Bu da öğrenme ortamında öğrendiklerinin temel beyin yapısına uygun olan öğrenme stiline uygun olarak öğrenmesi ile sağlanmaktadır (Karamustafaoğlu, Tutar, & Sontay, 2017). Şayet öğretmen ders tasarımlarını yaparken öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alırlarsa öğrenciler daha kolay öğrenerek daha başarılı olmaktadır. Öğrenme stillerindeki farklılıkların bilgiyi edinmede önemli olmakla birlikte bütün insanların beyinlerinde bilgiler aynı şekilde ele alınarak aynı şekilde işlemlerden geçer ve benzer sonuçlar elde edilmektedir (Arslan, 2022).

Her bireyin aynı şekilde öğrendiğini kabul eden geleneksel yaklaşımların günümüzde etkisi azalmıştır. Bireysel öğrenme farklılıklarını kabul eden ve öğrenciyi önceleyen öğrenme yaklaşımları daha fazla kabul görmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklılıkları üzerinde farklı öğrenme stillerinin etkisi vurgulanmaktadır. Öğrenme stilleri bireyin en kolay nasıl öğrendiğini, hangi duyu alanını ya da duygusal özelliğini işe koştüğünü üzerinde durmaktadır. Bazı öğrencilerin görerek, kimilerinin işiterek bazılarının dokunarak bazılarının ise deneme-yanılma yöntemiyle veya bunların farklı birleşimleriyle daha iyi öğrenebildiklerini açıklamaktadır. Öğrenme stilleri arasındaki bu farklılıklar beynin içindeki nöron ağlarının farklı kurulundan kaynaklanmaktadır. Bireyin sahip olduğu bu temel beyin modeli yaşamı boyunca genel hatlarıyla aynı kalmaktadır. Ancak bu ağların geliştirilmesi, zenginleştirilmesi, işlenmesi ve güçlendirilmesi bireyin yaşantısıyla değişkenlik göstermektedir (Kasiński & Ponulak, 2006). Holistik öğrenmede temelde var olan genel hatlar öğrenme üzerinde daha etkili olduğu kabul edilmekle birlikte bunların tespiti ve güçlendirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinden yola çıkılarak öğrenme ortamlarının ve öğrenme materyallerinin seçilmesi, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre ders planlamasını yapması

gerekmektedir. Öğreten konumundaki eğitimciler bütün bunları bilmek ve öğrencilerinin nasıl başarılı olacağını fark etmek zorundadır (Arslan, 2022).

Bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleri doğdukları andan itibaren onlara sunulan tarzlarla da yakından ilişkilidir. Öğrenme stillerini ortaya koyan en önemli isim olan Dunn öğrencilerin büyük bir bölümünün bütünsel, kinestetik ve dokunsal olarak öğrendiğini söylemektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin çoğunun analitik, işitsel ve görsel olarak öğrendiğini göstermektedir (Web 3). Bu çelişkiye karşın öğrencilerin holistik öğrenmeye yönelik eğilimler ortaya konulmaktadır. Çünkü kinestetik, dokunsal, holistik stilde öğrenen öğrencilere yeni bir bilgi teorik ve analitik olarak anlatıldığında çok zor öğretilir. Bu da öğrencilerin bir süre sonra öğrenmeye karşı başarısız olacaklarına ilişkin bir inanç geliştirmelerine, şüphe duymalarına ve güven kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenseler dahi kısa sürede öğrendiklerini unutmaları sonucunu doğurmaktadır. Fakat öğrenciler için yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, örneklerden yola çıkarak bazı kazanımlar ve çıkarımlar elde etmelerini sağlamak holistik bir öğrenme ortamı oluşturabileceğinden anlamlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Holistik öğrenme, öğrenilecek bilgi ve becerilerin hem tasarımı hem de içeriğinde hayatın bütünlüğü içinde başkalarıyla ilişkili olarak bulunması nedeniyle öğrencilerin bütünü önceden öğrendiği ve kolaylıkla algıladığı gerçekliğine uygun bir sonuç şeklinde ifade edilmektedir (Baxter-Magolda, 2000).



Şekil 1. Holistik Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler

8. HOLİSTİK ÖĞRENMENİN ÖĞRENME ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Holistik öğrenmenin bütüncül yapısı öğrenenin etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır. Öğrenme ortamlarının keyifli hale getirilmesiyle öğrencilerdeki isteksizlik, plansızlık, dikkat eksikliği ve dağınıklığı, öğrenmeye ilişkin sorunların aşılacak kalıcı çözümlere ulaşmak amaçlanmaktadır. Holistik öğrenmede farklı ya da alternatif öğrenme ortamları oluşturularak okulu ve öğrenmeyi reddeden çocuklara ulaşılması için çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca sorunlu çocukların yanında başarıyı yanlış algılayan, okul ve sınav kaygısı yaşayan, hedef koymayı bilmeyen ya da koyduğu hedeflere ulaşmak için ne yapması gerektiğini bilmeyen öğrencilere de ulaşılması için çaba gösterilmektedir. Burada yaş, cinsiyet, zekâ vb. farklı özellikleri olan bireylerin yaşadıkları koşullara uyumdan ziyade bu koşulları kendileri için uygun hale getirme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Baxter-Magolda, 2000; Miller et al., 2019).

Holistik öğrenmede bireyin sahip olduğu yeteneklerin ölçülebilen temsilleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Temsil sistemlerini belirlemek için geliştirilen özel testlerden yararlanılarak eğilimi olan zekâ türleri saptanmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu baskın zekâ türleri görsel ve sayısal ise holistik öğrenme ile kullandığı ve kullanmadığı diğer zekâ türleriyle arasında bir denge, uyum ve bütünlük oluşturularak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır (Arslan, 2022; Miller, 2018).

Okul içi ve okul dışı ortamlarda öğrenme ve öğretme süreçleri birbirinden ayrı olmayıp birlikte ilerlemektedir. Her bir birey aynı anda karşılıklı olarak hem öğretici hem de öğrenici olmaktadır. Holistik öğrenme insan beyninin çalışma teknikleri ve doğal işleyişi ile uyumluluk gösterdiği, algılama-dikkat-anlama-öğrenme süreçlerinin bütün unsurlarını içerdiği için öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bir konudaki bir bilgiyi eğer birey öğrenemiyorsa aslında öğrenmeye yönelik bir direncin olduğundan söz edilebilir (Scheyvens, Griffin, Jocoy, Liu, & Bradford, 2013). Davranışçılık yaklaşımını benimseyen ve kullanan eğitimciler beynin öğrenmeye yönelik olan bu direncini ortadan kaldırma için baskı ve zorlamayı kullanmıştır. Bu tarz yaklaşımı kullanan eğitimcilerin günümüzde de var olduğu ve bu yaklaşımın doğruluğunu ve etkililiğini savundukları görülmektedir. Öğrenenler üzerine gidilerek ve zorlayarak istenilen sonuca ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte öğrenenlerin öğrenmeye yönelik direncini

kırmak için davranışçılığın doğru olmadığını ve öğrenme amacını gerçekleştirmeye hizmet ettiğini savunan eğitimcilerin ağırlıklı olduğunu söylemek mümkündür. Bunun için günümüzde kullanılan öğrenci merkezli yaklaşımlar üzerinde durularak öğrencinin en rahat ve kalıcı nasıl öğrenebileceği araştırılmaktadır. Holistik öğrenme öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan tüm sorunlara bütüncül bakış açısıyla yaklaşılmasını, etkili ve öğreneni önceleyen bir yaklaşımdır (Miller, 2018).

9. HOLİSTİK ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrenme ile ilgili olan birçok öge ele alınırken sanki bunlar birbirini etkilemiyormuş gibi ele alınmaktadır. Öğrenmenin önemli unsurları olan dikkat, merak, ilgi, yetenek, motivasyon, algılama, anlama, hatırlama, değerlendirme, paylaşma vb. konular yan yana sıralanarak sanki öğrenme sürecinin bağımsız birer elemanıymış gibi tanımlanmaktadır. Holistik öğrenmede öğrenme üzerindeki tüm etkenler birbirinden ayrı olarak ele alınmamaktadır. Öğrenme sürecinin olumlu-olumsuz tüm öğelerinin birlikteliği vurgulanmaktadır. Bu öğelerin birbirleri üzerindeki etkilerinin bütünü değiştirip dönüştürme gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir. En küçük öğeler dâhi bu süreçte önemli, değerli ve gerekli kabul edilmektedir (Yang, 2003).

Holistik öğrenme, var olan her bir birimin evrendeki tüm bilgileri içinde taşıma potansiyelini taşıdığını savunmaktadır. Bu doğrultuda da evrensel sistem içindeki bütün birimlerin birlikteliğini, değerli ve önemli olduğunu, iletişim, etkileşim ve ilişki içinde olduğunu vurgulamaktadır (Miller 2018). Bilginin iletimi ve alınmasına ilişkin olarak belirtilen dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar (Alyy, 2004):

- Bilgi
- Bilgiyi hazırlayan ve sunan kişi
- Bilgiyi aktarma tekniği ile bu işi yaparken kullanılan malzemeler
- Bilgiyi alan kişi

Holistik öğrenme sürecinde beyinsel olarak bütünlüğü sağlamak amacıyla bütün faktörlerin ilişki etkileşim ve ilişkilerini göz ardı edilmemesi ve birbirlerinden kopuk olarak ele alınmaması gerektiğini savunulmaktadır. Bireyin öğrenmesi üzerinde kişinin kendi özellikleri, öğrenme ortamı, süreci, ortam, materyaller, beslenme, çevre, iklim, ışık, ısı, psikolojik durum vb. birbirinden bağımsız olarak görülen birçok etken öğrenmeyi etkilemektedir (Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005). Evrensel sistemin

içinde kendi yapısı içinde küçük bir bütünsel yapı olarak kabul edilebilecek beyni devreye sokmak ve beynin daha büyük bir kısmının kullanılmasını sağlamak, üst düzeyde bir algılamının ve öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme süreçlerinde ağırlıklı olarak beynin sol tarafı aktifleşmektedir. Holistik öğrenmede beynin sağ tarafının da öğrenme sürecine dâhil edilerek canlı ve aktif bir öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede beynin mantıksal öğrenmede öne çıkan sol tarafı ile duygusal öğrenmeyi sağlayan sağ tarafının birlikteliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca holistik öğrenmede beynin her iki yarımkürenin birlikteliği için aradaki bağı sağlayan Corpus Callosum'u doğru şekilde devreye sokulmalıdır (Bloom, & Hynd, 2005). Her iki yarımkürenin bu şekilde işbirliğiyle öğrenmeye ilişkin anlama ve algılama sürecinin de kalitesi üst düzeye çıkmaktadır. Çünkü beynin mekanik ve duygusal taraflarının birlikteliği başarılı öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin ruhen sağlıklı olması ve kendini iyi hissetmesi sonucu etkilemektedir.

Bireyin hayatı, öğrendiklerine uygun olarak şekillenmektedir. Öğrenme deyince, sadece okulda edinilen bilgilerden söz edilmez. Bütün holistik ilişkilerde, sistemin bütünü hem alır hem de verir. Yani insanlar bir yandan öğrenirlerken bir yandan da öğretirler. Öğrenme sürecinde her birimin bir yeri, önemi, değeri ve bütüne katkısı vardır. Çünkü bütün birimler birbirleriyle ilişki, iletişim ve etkileşim içindedirler. Birbirlerini değiştirme gücüne sahiptirler.

10. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE DUYGULARIN ETKİSİ

Bireyin akademik yaşantısında çok iyi notlar almasının onun ileride başarılı olmasını sağlamadığına ilişkin elde edilen bulgular bunun nedenleri üzerinde durulmasını sağlamıştır. Eğitimciler ve eğitim politikacıları bir öğrencinin aldığı notların, belirli kavramları öğrenmesinin neden dengeli, başarılı ve sağlıklı bir yetişkin olmasına yetmediğini araştırmaya başlamıştır. Özellikle psikologlar eğitim süreçlerinden elde edilen eğitim çıktılarının yetersizliğine yönelik olarak bireyin öğrenme süreçlerinde bir bütün olarak ele alınmamasını göstermişlerdir. Bireyin sadece bilişsel yönüne değil, sosyal, fiziksel ve duygusal yönünün de ele alınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Öğrenme ortamında öğrencinin duygularının öğrenmeleri üzerinde neden etkili olduğuna ilişkin çeşitli açıklamalar yapılmıştır (Korthagen, 2004). Bunlardan başlıcalarına aşağıda yer verilmiştir:

- **Duygular öğrenmeyi etkiler:** Beyin bir bütün olarak çalışmakta olup parçalara bölünemeyen ve karmaşık bir işleyişe sahip bir organdır. Kendine yeten, öz-yeterliği yüksek ve sağlıklı olan, dengeli bir duygusal duruma sahip olan bir öğrenci bir dersi daha iyi takip ederek kullanılan öğrenme materyallerini öğrenilecek konuyla ilişkilendirerek anlamlandırabilir (Korthagen, 2004).
- **Öğrenme yalnızca bilgi öğrenme süreci değildir:** Öğrenmek öğrencinin bir bilgiyi ezberlemesi anlamına gelmemektedir. Bilginin öğrencinin gerçek yaşantısıyla ve diğer bireylerle bağlantısının olması, iletişim ve etkileşim süreçlerini içermesi gereklidir (Şimşek, 2008).
- **Duygusal sağlık için başarı gereklidir:** Başarının yeni bir tanımın yapılması gereklidir. Dünyada başarı, öğrencinin çevresiyle yararlı, anlamlı ve sağlıklı bir etkileşime girebilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencide başarısız olduğuna yönelik kaygı veya depresyonun ortaya çıkması öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Öğrenci öğrenmeye karşı ilgisini yitirir, öğrendiklerini paylaşma yeteneğini kullanmasını engeller, bilgi ve akli arasındaki dengeyi sağlayamaz. Öğrencinin kalıp sınırlar içinde başarılı veya başarısız olarak etiketlenmemesi ve kendini bu sıkışıklığın içine hapsetmemesi önemlidir (Korthagen, 2004).
- **İnavasyon için yaratıcılık önemli bir etkidir:** Her türlü yeni fikir yaratıcı zihinlerden ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık becerisi öğrencilere öğrendikleri bilgiyi yenilikçi bir bakış açısıyla uygulamaları için fırsat sunulmadığı sürece gelişmemektedir. Ancak öncelikle öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, kendilerine olan güvenlerinin gelişmesi gerekmektedir (Cropley, 2015).
- **İlham, öğrenmede daha fazlasını gerçekleştirme isteğini harekete geçirir:** Öğrenci bir konuda kendini iyi ve başarılı hissettiğinde yeni düşünceler geliştirir. Bu bir anlamda ilham olarak adlandırılabilir. İlham, öğrencileri daha derin düşünmeye yönlendiren duygusal bir durumdur. Örneğin öğrencinin öğrendiği bir konu ilgisini çektiğinde bununla ilgili daha derinlemesine araştırma yapma ilhamı verebilir. Bu da yaptığı araştırmaları bir bütün olarak ele alıp öğrenme sürecini istekli ve verimli hale getirmesini sağlar. Duygusal anlamda sorunları olan bir öğrencide

ilham duyarak öğrenmeye istekli olması çok da mümkün olmamaktadır (Korthagen, 2004).

- **İyimserlik verimli olmayı sağlar:** Öğrenme konusunda kendini iyi hissetmek ve öğrenebileceğine inanmak öğrencinin öğrenme sürecindeki konsantrasyonunu artırmaktadır. Bu da öğrenmenin verimli olmasını sağlamaktadır. Öğrenci öğrenmeye ilişkin ne kadar çok şey başarır ise daha fazla öğrenmek için fırsat elde etmektedir (Korthagen, 2004).
- **Depresyon ve kaygı başlatılan işi bitirme yeteneğine zarar verir:** Depresyon ve kaygı öğrencinin tüm güven, yaratıcılık ve ilham duygularını öldürmektedir. Eğitimciler öğrencilerinin duygusal durumlarındaki olumsuz değişimleri fark etmezlerse öğrenciler bir süre sonra öğrenme süreçlerinden koparlar ve dersleri takip etmektен, öğrenmektен, çaba göstermektен vazgeçebilirler (Chambers, Lo, & Allen, 2008).
- **Uyku eksikliği, yorgunluk ve travmalar hatırlarda değişmeler görülebilir:** Öğrenci ciddi anlamda duygusal bir sorun yaşamışsa bir dersin ne kadar iyi anlatıldığı ya da ilgi çekici olduğu önemli değildir. Birey öğrenmeye odaklanamaz ve hafızaya ilişki fonksiyonları yetersiz hale gelir. Çünkü yaşadığı olumsuz olaya bağlı olarak neredeyse beyninin tamamını sadece ayakta kalmak ve günü geçirmek için kullanmaktadır. Buna benzer bir durum da aşırı yorgunluk ve uykusuzluk durumlarında görülmektedir (Chambers et al., 2008).
- **Zekâ katmanları:** Öğrencinin öğrenme sürecindeki kolay kavrama yeteneği zekânın sadece bir türü olup genel öğrenme içinde belirli bir etkiye sahiptir. Duygusal olarak güçlü bir yapıya sahip olan sağlıklı öğrenciler diğer öğrenciler kadar kolay kavrama yeteneğine sahip ya da iyi eğitilmiş olmasalar dahi genel olarak öğrenme sürecinde daha başarılı olmaktadır.
- **Öğrencinin sahip olduğu dünya görüşü duygusal iyi oluşu tarafından belirlenmektedir:** Öğrencinin algıları başarılı olmasının önemli bir unsurudur. Şayet öğrenci yaşadığı dünyada kendini bir konuda etki eden, katkı sunan, hizmet veren biri olarak görmezse öğrendiklerini gereksiz görebilir. Bu da öğrendiklerinin yaşamı içinde somut bir amaca hizmet etmesini önleyebilir.

- **Öğrencinin güncel yaşam, bilgi ve duyguları arasında bağlantı kurması öğrenmesini daha anlamlı hale getirmektedir:** Hiçbir öğrenme boşlukta gerçekleşmemektedir. Öğrenci öğrenme sürecinde öğrendiği bilgi, kavram ve değerlerin yaşamı içinde bir yeri olduğunu ve yaşamını etkilediğini gördüğünde öğrenmeye olumlu olarak yaklaşması ve devam etmesi daha fazla yüksek oranda mümkün olmaktadır. Ancak bunu yapamadığı durumlarda öğrenmeyi beklenen düzeyde gerçekleştirememektedir. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin tüm boyutlarıyla gözden geçirilerek öğrenci açısından anlamlı olmasına özen gösterilmelidir (Abrahamson, 1998).
- **Öğrenme gücünü üzerinde holistik öğrenmenin olumlu etkisi görülmektedir:** Öğrenmesinde problem olan, diğer öğrencilerle aynı hız ve verimlilikle öğrenemeyen dezavantajlı öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla dikkat edilmelidir. Fiziksel, duygusal, cinsiyet, yaş, hazırbulunuşluk, dil, ırk vb. birçok nedenle dezavantajlı durumda olan öğrenciler bu durumda olmayan öğrencilere göre düzenlenmiş öğrenme ortamlarında öğrenme sorunları yaşamaktadır. Bu öğrenciler bir süre sonra öğrenme ortamlarından duygusal olarak uzaklaşmaktadır. Bunun için de farklı dezavantajlı grupların varlığını kabul etmiş ve onların da kendilerinin kabul gördüğü evrensel bir sınıf ortamının düzenlenmesine önem verilmelidir. Duyguların rahatlatıldığı holistik öğrenme sınıfları bu bağlamda etkili olmaktadır (Graham, 1990).
- **Eğitimin öğrenciye yararlı olması gereklidir:** Öğrenme ortamında öğretilen bilgiler öğrencinin çalışma ortamında öğrendiklerini kullanabilmesine olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin kendi fikirlerini üretmesini, dile getirmesini ve kullanmasına yardımcı olmak, öğrenme sürecinde öğrenilen bilgi ve kavramların onların fark yaratma yeteneklerini ortaya koymalarını sağlamaktadır.
- **Öğrenme süreçleri her zaman duygusal iyiliği garanti etmeyebilir:** Bu istenilmeyen bir durum olmakla birlikte zaman zaman bazı okulların öğrencinin duygusal olarak iyi oluşunu teşvik etmeyip hatta tam tersini yaptıkları görülmektedir. Özellikle günümüzde sıkça kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim ortamlarında bu problem daha çok görülmektedir. Eğitimciler

öğrencileri gözlemleyemediği için hangi öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilemeyebilir. Öğrenciler fiziksel yakınlık kuramadığı eğitmen ve arkadaşlarına yönelik bir bağlılık duygusu geliştiremeyebilir. Bu da öğrenme süreçlerinden beklenen duygusal doyumun yeterli düzeyde olmasını engellemektedir (Korthagen, 2004).

- **Holistik öğrenme zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uyarlanabilir:** Zihinsel olarak yetersiz düzeyde olan öğrencilerin öğrenme ortamlarından dışlanmaması ve onlara uygun eğitim süreçlerinin tasarlanması gereklidir. Bu öğrencilerin özelliklerinin dikkate alındığı bütüncül olarak tasarlanmış ve her bir ayrıntısına özen gösterilmiş öğrenme ortamları öğrenme süreçlerinden beklenen verimliliği artırmaktadır. Zihinsel yetersizliklere sahip olan öğrencilerin öğrenmeleri oldukça fazla zaman ve emek gerektirdiği için bütüncül bir öğrenme ortamının oluşturulması bu süreçte eğitimin kolaylaşmasına yardımcı olmaktadır (Downing, 2005).
- **Duygusal olarak sağlıklı olmak öğrenmenin etkinliğine işaret edebilir:** Öğrencilere öğrendiklerini anlatmaları ve uygulamaları istendiğinde onların duygusal durumları gözlemlenebilir. Kavramların dışına çıkan, öğrendiklerini ifade etmekte sıkıntı yaşamayan öğrencilerin var olan duygusal iyi oluşlarının artırıldığı söylenebilir (Korthagen, 2004).
- **Mutlu hissetmek öğrencilerde başarılı oldukları algısını yaratarak öğrenmeye devam etmelerini sağlamaktadır:** Bir öğrenci derslerde zorlansa da mutlu ve dengeli bir zihinsel yapıya sahipse öğrenme ortamında kendisinden daha başarılı olan, öğrenmekte zorlanmayan ancak duygusal olarak dengeli bir yapıya sahip olmayan öğrenciler kıyasla daha başarılı olmaktadır. Mutlu ve dengeli bir yapıya sahip olan öğrenci şartlar onları zorlasa hatta yıldırса dahi karamsarlığa düşmeyerek daha fazla çaba göstermekte ve elinden gelenin en iyisini gerçekleştirmek için öğrenmeye devam etmektedir (Korthagen, 2004).
- **Bir dersin öğretimindeki etkililiği ölçmede bir öğrenciyi bütüncül olarak değerlendirmek:** Bir öğrencinin öğrendiklerinin işe yarayıp yaramadığının öğrenme süreçlerinden sonraki yaşantıyla birlikte ele alınması önem arz etmektedir. Eğer öğrenci öğrendiklerinin ileride işe girmekte, sosyal hayatta, özel hayatında bir etkisi

olmayacağına inanması öğrencinin öğrendiklerinin amacını sorgulamasına neden olmaktadır. Öğrenme süreçlerinde öğretilen tüm bilgilerin geleceğe hizmet etmesi beklenmemekle birlikte bu dengenin iyi kurulması öğrencinin öğrenme süreçlerine olan ilgisinin azalmasını önlemektedir (Obenchain, Abernathy, & Wiest, 2001).

- **Öğretim süreçlerinin bir parçası olarak kabul edilen duygusal iyi oluş kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesini desteklemektedir:** Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin öğrendiği bilgileri kişilerarası iletişimin olduğu bir ortamda sunma şansının olması gerekmektedir. Öğrenilen bilginin okul içi veya dışı ortamlarda konuşulması bilginin büyüyen daha üstsel bir yapıda ele alınmasını, algılanması ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Cronin, Allen, Mulvanna, & Russell, 2018).
- **Öğrenme süreçlerinde holistik öğrenmeyi kullanmak öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmaktadır:** Öğrenme süreçlerinde insan odaklı yaklaşımların daha fazla öne çıkması holistik öğrenmenin de daha fazla dikkat çekmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin bütüncül bir yapıda ele alındığı holistik öğrenme, geleneksel öğrenmede göz ardı edilen duygusal ihtiyaçlarını karşıladığı için başarı oranlarını da artırmaktadır (Smilkstein, 2011).

11. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE BESLENMENİN ETKİSİ

Holistik öğrenmede bireysel farklılıklar öne çıkarılmaktadır. Ancak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları oluşturan etmenlerin sadece duyu organlarından gelen bilgilerin zihinde işlenme süreciyle açıklanmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Duyulardan gelen bilgilerin ortaya çıkardığı bilişsel ve duyuşsal farklılıkların yanı sıra beslenme de önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Çocukluktan itibaren bireylerin gereğinden fazla ya da eksik beslenmesi beyinlerinin gelişimine olumsuz olarak etki etmektedir (Zavitsanou & Drigas, 2021). Besinler yoluyla çeşitli kimyasalların bedene alınması sonucunda beynin gelişiminde sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca sadece çocuğun kendi aldığı besinlerden değil annenin aldığı besinlerden de bu etki oluşabilmektedir. Besinlerin bireyin beyni ve dolayısıyla öğrenmesi üzerindeki etkisi holistik öğrenmede ifade edilmektedir (Caine, & Caine, 1991). Annenin aldığı besinlerden başlamak üzere alınan

gıdaların kalitesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yeterli ve dengeli beslenmenin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi belirtilmektedir.

12. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE ÇEVRENİN ETKİSİ

Çocukların dış dünya ile kurdukları ilk ilişkiler zekâ üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Zekânın gelişimi için çevrenin etkisi önem arz etmektedir. Holistik öğrenmede olaylar, olgular ve kavramları eşleştirme, bilgiler arasındaki ilişkileri gözlemlenme, tanıma ve kavrama öne çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar öğrenme üzerinde etkili olmakla birlikte çevrenin etkisiyle beyin şekillenmeye başlamakta ve bireysel farklılıkların etkisi hissedilmektedir. Diğer kişiler, nesnelere, olaylar ile temas geçilmesi ve bunlara ilişkin farkındalıkların ortaya çıkması üzerinde holistik öğrenmede durulmaktadır. Bireyin öne çıkan yeteneklerinin ve öğrenme özelliklerinin geliştirilmesinde çevresel belirleyicilerin doğru seçilmesi gerekmektedir (Miller, 2018).

Holistik öğrenme, anlamada öğreten-öğrenen özelliklerinin yanında bu gibi en küçük ayrıntıların da öğrenmeyi etkilediğini, öğretilen mekânın mimari özelliklerinden tutun da, sınıf duvarının rengi, oturulan sıraların rahatlığı, ışıklandırma düzeni, öğrencilerin kıyafetlerinin rahatlığı vb. bütün hepsinin öğrenmeyi etkilediğini savunmaktadır. Bütün koşulların olumlu olması halinde en verimli öğrenme gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Miller et al, 2019).

13. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE STRESİN ETKİSİ

Öğrenmeyi engelleyen faktörleri de iyi bilmek gerekmektedir. Bunlardan en önemlisi “*Stres*”dir. Bütün canlılarda, hayatta kalmalarını sağlayan en önemli düzeneklerden biri de “*Stres Mekanizması*” bulunmaktadır. Bu mekanizma devreye girdiğinde, vücudun enerji rezervlerinin büyük bir hızla devreye girmelerine yol açmaktadır. Böyle bir durumda; kan basıncı artar, nefes almalar sıklaşır ve beden çok temel bir seçenekle karşı karşıya kalır: “*Savaşmak ya da Kaçmak*”. Stres durumunda beden ya saldırı ya da kaç komutuna göre davrandığı için, böbreküstü bezlerinde “*Adrenalin*” ve “*Noradrenalin*” hormonları üretilmeye başlanmaktadır. Bu hormonlar kan yoluyla beyin hücrelerine ulaştıkları anda, sinapslar bütün geçişleri durdurmaktadır. Çünkü o anda beynin anlamaya, öğrenmeye ve düşünmeye değil kaçmaya ya da saldırmaya ihtiyacı vardır. Bedende de buna benzer pozisyon almalar ortaya çıkmaktadır. Bu gergin süreç stresi oluşturan durum ortadan kalkana kadar devam etmektedir. İster

gerçek yani dıştaki bir etken tarafından oluşturulsun, isterse de içsel bir olgu sonucunda tetiklensin, stres; anlamak, öğrenmek ve düşünmek süreci üzerinde son derece zararlı bir etkiye sahip bulunmaktadır. Stres durumundaki kişi varlığının tehdit altında olduğunu düşünebilir. Tanımadığı yabancı ve düşman bir kişi ya da olayla karşı karşıya kaldığında, korktuğunda kendini çaresiz hissetmektedir. Bu da beyninin kilitlenmesine neden olarak bireyi sadece hayatta kalabilme mücadelesine hazırlamaktadır. Birey tüm bu süreçte yaşadığı stres sonucunda çevresine karşı süreklilik taşıyan kaygılı bir hale dönüşmektedir (Arguelles, McCraty, & Rees, 2003).

Birey yaşadığı strese bağlı olarak sahip olduğu yetilerini kullanamaz hale gelmektedir. Düşüncenin bloke olması ile ilgili en bilinen örneklerden biri öğrenci sınava çok iyi çalıştığı halde öğretmen kendisine bildiği konuyla ilişkili herhangi bir şey sorduğunda hiçbir şey hatırlayamamasıdır. Aşırı strese maruz kalınması durumunda beyin o an yaşananları reddederek var olan bilgileri bilinçaltına itilmektedir. Stres mekanizması sürekli olarak çalışırsa sonunda bireye zarar vermektedir. Beyin ve beden hücrelerini tahrip ederek strese bağlı hastalıkların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Birey sadece öğrenme ile ilgili sorunlarla karşılaşmaz aynı zamanda sosyal hayatını ve rutinlerini de yapamaz hale gelir. Sürekli kaygı yaşadığı için de olumsuz duyguları bedeninde somatizasyon durumları olarak görülebilmektedir (Chambers et al., 2008).

14. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Eğitimde karşılaşılan birçok sorunla baş edilebilmesi için kullanılan yöntemler arasında grup çalışmaları da bulunmaktadır. Holistik öğrenmede kullanılan grup çalışmalarında karşılaşılan problemlerde bireyin beynini bütün olarak kullanmasına odaklanılmaktadır. Herhangi bir grup çalışmasında bir sorunun tamamen ortadan kaldırılması beklenilmemektedir. Grup çalışmaları temelinde kullanılan birçok yöntem ve tekniğin holistik öğrenmede kullanılması mümkün görülmektedir. Önemli olan, hangi konuda hangi yöntem ve tekniğin uygulanabileceğine karar vermektir. Eğitimcilerin öncelikle güncel hayatla bağlantı kurulabilen yöntem ve metotları seçerek nasıl kullanacağına ilişki karar vermesidir. Güncel hayatla kurulan bağlantılar sayesinde öğrencilerin derse ilişkin tutumları ve katılımları daha üst düzeyde olacaktır.

Holistik öğrenmede öğrenmenin yapılandırılabilmesi için kullanılan birçok farklı yöntem ve teknikten yararlanılmaktadır. Modern ve güncel öğrenme tekniklerinin kullanılmasını önceleyen holistik öğrenmede limbik sistemin (*İlkel Beyin*) yeniden pozitif bir şekilde yapılandırılması hedeflenmektedir. Holistik öğrenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin klasik öğrenmeden farkı; bilinçaltı ile bilinci, sol beyinle sağ beyni, bilgiyle öğrencinin öğrenmesini bütünleştirmesidir.

Öğrenmede başarılı olunmamasının nedenleri arasında; yetersiz ve plansız çalışma, öğrenmeye yoğunlaşmama, öğrenmeye başlamadan ve öğrenme sürecine ilişkin yaşanan kaygılar, bireyin ve çevresinin aşırı beklenti içinde olması, öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği yaşanması vb. nedenler gösterilebilir. Holistik öğrenmede kendine olan güvenini tam olarak sağlayabilen bireyin tüm bu olumsuz etkenlerle baş edebilmesine öncelik verilmektedir. Bireyin farklı öğrenme teknikleriyle öğrenmeye yönelik istekliliğinin artması başarılı olmasını sağlamaktadır. Holistik öğrenmede hafızada tutma, hızlı okuma, dikkati artırma, öğrenmeye yoğunlaşma gibi tekniklerin kullanılmasına önem verilmektedir. Bu sayede derslerde ve sınavlarda başarılı olmasının önünü açarak büyük farklılıklar ortaya koymaktadır.

Holistik öğrenme, öğrencilerin karakter ve kişiliğini çok yönlü geliştirmelerine, yaşadıkları toplumu ve çevrelerini daha farkında olarak yaşamalarına yardım etmektedir (Miller, 2005). Holistik öğrenmeye uygun olarak tasarlanan öğretim programları öğrencilerin çevrelerini keşfetmeleri, anlamaları, anlamlandırmaları ve çevrelerine uyum sağlayarak onun bir parçası olmalarını sağlamaktadır. Holistik öğrenmeyi temel alan öğretim programlarında yer alan dersler öğrencilerin gelişimleri için önemli olmaktadır. Bilişsel gelişim öncelenmekle birlikte daha çok yaşam boyu süren bir başarı için öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin de sağlanması amaçlanmaktadır. Burada kullanılan tekniklerle ve oluşturulan sosyal öğrenme ortamlarıyla yabancı dil, dijital teknoloji, görsel sanatlar, spor alanları, dil becerileri, sayısal beceriler vb. birçok farklı alanda verilen dersler öğrencilerin toplumsal yaşam içinde sorumluluğunun farkında olan ve etkin katılımcı bireyler olmaları desteklenmektedir. Alınan bilgilerin hafızaya daha iyi yerleşebilmeleri için tekrar etmek, kendi beyin modeline göre yorumlamak, yazarak düzenlemek ve kategorize etmek, bilgiyi işe yarar hale getirmek ve bilginin anlam kazanmasını sağlamak gerekmektedir (Caine & Caine, 1991).

15. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Holistik öğrenme, eğitim ortamlarında ve iletişim süreçlerinde bütünselliği öne alan bir yaklaşımı uygulama süreçlerine koyabilmenin yol ve yöntemlerini gösteren, eğitimciler tarafından kolaylıkla uygulanabilen etkinlikleri içeren bir sisteme sahiptir. Öğretmenler her bir öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunun farkında olmalı, farklı zekâ türlerinin farkında olarak öğretim ortamını buna göre yapılandırmalı, bilgiyi olabilecek en basit, yalın ve anlaşılabilir haliyle öğrenciye sunmalı ve öğrencilerin bu farklılıklarını keşfetmek için çaba göstermelidir. Bu sayede bir öğrenciyi diğerlerinden ayıran belirgin noktalar keşfedilerek onun bireysel özelliklerinin de doğru olarak tespit edilmesi mümkün olmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında bireysel özellikler çerçevesinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin kültürel öğelere uygun olmasıdır. Öğretmenlerin herhangi bir konunun öğretiminde öğrencilerin yabancı oldukları bir kültüre ait olması öğrencilerin öğretilen bilgileri içselleştirmesini zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme ortamında kaliteli bir öğrenme ortamını hazırlaması, gerekli uyarıların ortama eklemesi, neyi ne zaman ve nasıl kullanacağı hakkında uzmanlaşmış olması gerekmektedir.

16. HOLİSTİK ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretime ilişkin birçok faktörü tasarlayan ve uygulamaya koyan eğitimci olmakla birlikte beklenen başarının gerçekleşmesi sadece öğretmene bağlı değildir. Öğrenci öğretime ilişkin farkındalığı gelişmiş olmalı, öğretmenin kendisine verdiği bilgiyi kendi öğrenme stiline göre düzenlemeli, zihninde var olan önceki öğrendikleriyle koordinasyonunu sağlamalı, benzer bilgiler arasında uygun birleşim ve çıkarımlar yapmalı ve zihninde bilgiye ilişkin bir ağı etkin olarak yapılandırmalıdır. Bu bağlamda öğretim sürecinde sadece eğitimciden beklenti içinde olmamalıdır (Miller, 2018). Çünkü başarı ya da başarısızlık kesinlikle tek taraflı bir olgu değildir. Çok farklı etmenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan bir sonuç olup burada en önemli etmenler arasında eğitimci ve öğrenci yer almaktadır. Holistik öğrenmede sonuç her bir ayrıntının birleşimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de öğrencinin öğretilen bilgiye ilişkin algılarını açık tutması, eğitimci ve bilgiye ilişkin önyargılı olmaması, öğrenmek için gereken zamanı vermesi, öğrenmesini negatif etkileyen ortamlardan uzak durması, fiziksel ihtiyaçlarının farkında olarak onları gidermesi gibi unsurlara özen göstermesi gerekmektedir (Miller et al., 2019).

Holistik öğrenmede öğrenciler ayrıntılara odaklanmamalı resmin bütünü görmelidir. Bunun için de öğrencilerin ilişkileri anlama, işbirlikli grup çalışması yapma, yüzeysel okumalar yerine satır aralarını ve derin anlamı yakalama, farklı seçenekleri görme, birkaç farklı işi aynı anda yürütme, dürüstlük duygusuna sahip olma, beden diline ilişkin mesajları oluma, bir işte başkalarının da olmasını isteme vb. özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Forbes, 2003). Bu yaklaşımda öğrenciler diğer kişilerin duygularına karşı daha duyarlı ve esnek olmaktadır. Akıntı ile yarışmayarak akıntıyla uyumlu olmaktadır. Tartışma yaparak ve başkalarıyla beraber çalışarak öğrenmektedir. Güdülenmek için destek arar, eleştirilere karşı açık ve hoşgörülü olmaktadır (Gang, 1993). Bireysel olarak yarışmadan ve çatışma yaşamaktan kaçınmaktadır. İşlem adımlarını ve ayrıntılarını birebir takip etmez ve gerektiğinde atlamaktadır. Kendilerini ve yaptıklarını analitik olarak açıklamaktan, yaptıkları işin anlamını çözememekten, ne yaptığını ve nereye gittiğini adım adım takip edememekten, öğrendikleri arasında bağlantı kuramamaktan, emeklerinin karşılığını alamamaktan, başka kişilerin duygu ve düşüncelerine duyarlı olmayan kişilerden hoşlanmamaktadır (Web 2). Her bir ayrıntının bu süreçte iyi hesaplanması gerekmektedir. Bütün parçalardan oluşur ancak o parçaların birbirine doğru bir şekilde monte edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education, 118*(3), 440-452.
- Arguelles, L., McCraty, R., & Rees, R. A. (2003). The heart in holistic education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 16*(3), 13-21.
- Arslan, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(18), 114-138. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1022445>
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning, 2*, 15-44.
- Banfield, P., Kay, R., & Royles, D. (2018). *Introduction to human resource management*. Oxford University Press.
- Baxter-Magolda, M. B. (2000). Teaching to promote holistic learning and development. *New Directions for Teaching and Learning, 2000*(82), 88-98. <https://doi.org/10.1002/tl.8209>
- Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2005). The role of the corpus callosum in interhemispheric transfer of information: Excitation or inhibition? *Neuropsychology Review, 15*(2), 59-71. <https://doi.org/10.1007/s11065-005-6252-y>
- Broadbent, D. E. (1957). A mechanical model for human attention and immediate memory. *Psychological Review, 64*(3), 205. <https://doi.org/10.1037/h0047313>
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Understanding a brain-based approach to learning and teaching*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED335141>
- Cardon, M. S., & Stevens, C. E. (2004). Managing human resources in small organizations: What do we know? *Human Resource Management Review, 14*(3), 295-323. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.06.001>
- Chambers, R., Lo, B. C. Y., & Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 303-322. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0>
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education.

- Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 181-196.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Cropley, D. H. (2015). Promoting creativity and innovation in engineering education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 161. <https://doi.org/10.1037/aca0000008>
- Curtis, A. (2002). *A curriculum for the pre-school child*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203131763>
- Demchenko, A. P. (2002). The red-edge effects: 30 years of exploration. *Luminescence: The Journal of Biological and Chemical Luminescence*, 17(1), 19-42. <https://doi.org/10.1002/bio.671>
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 132-148. <https://doi.org/10.1080/07434610500103582>
- Duncan, J., & Owen, A. M. (2000). Common regions of the human frontal lobe recruited by diverse cognitive demands. *Trends in Neurosciences*, 23(10), 475-483. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(00\)01633-7](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(00)01633-7)
- Emery, F. E., & Trist, E. L. (1965). The causal texture of organizational environments. *Human relations*, 18(1), 21-32. <https://doi.org/10.1177/001872676501800103>
- Erdil, O., Kalkan, A., & Alparlan, A. M. (2011). Örgütsel ekoloji kuramından stratejik yönetim anlayışına. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 17-31.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113. <https://doi.org/10.1177/001872679705000903>
- Forbes, S. H. 2003. *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT. Foundation for Educational Renewal.
- Gang, P (1993). *Holistic education in holistic education: Principles, perspectives, and practices* (Ed. Carol L. Flake). (pp.86-91). Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Gardner, E. P., & Martin, J. H. (2000). Coding of sensory information. *Principles of Neural Science*, 4, 411-429.
- Goldman-Rakic, P. S. (1992). Working memory and the mind. *Scientific American*, 267(3), 110-117.

- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Grossberg, S. (1978). Behavioral contrast in short term memory: serial binary memory models or parallel continuous memory models? *Journal of Mathematical Psychology*, 17(3), 199-219. [https://doi.org/10.1016/0022-2496\(78\)90016-0](https://doi.org/10.1016/0022-2496(78)90016-0)
- Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. International Baccalaureate Organization, 3.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.
- Karamustafaoğlu, O., Tutar, M. & Sontay, G. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 255-280. <https://doi.org/10.18009/jcer.298669>
- Kasiński, A., & Ponulak, F. (2006). Comparison of supervised learning methods for spike time coding in spiking neural networks. *International Journal of Applied Mathematics and Computer Science*, 16(1), 101-113.
- Kolcaba, K. (2003). *Comfort theory and practice: a vision for holistic health care and research*. Springer Publishing Company.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (2013). *Human information processing: An introduction to psychology*. Academic press.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Miller, R. (2005). Philosophical sources of holistic education. *Journal of Values Education*, 3(10), 1-9.

- Miller, J. P. (2018). *Holistic education: A brief history*. In *International handbook of holistic education* (pp. 5-16). London: Routledge.
- Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (Eds.). (2019). *International handbook of holistic education* (pp. 1-352). London: Routledge.
- Obenchain, K. M., Abernathy, T. V., & Wiest, L. R. (2001). The reliability of students' ratings of faculty teaching effectiveness. *College Teaching*, 49(3), 100-104. <https://doi.org/10.1080/87567550109595859>
- Pollock, G. H. (1961). Mourning and adaptation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 341-361.
- Potter, M. C. (1993). Very short-term conceptual memory. *Memory & Cognition*, 21, 156-161.
- Ratner, M. A., & Ratner, D. (2003). *Nanotechnology: A gentle introduction to the next big idea*. Prentice Hall Professional.
- San Martin, A., Schug, J., & Maddux, W. W. (2019). Relational mobility and cultural differences in analytic and holistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 495. <https://doi.org/10.1037/pspa0000142>
- Schacter, D. L. (2002). *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. HMH.
- Scheyvens, R., Griffin, A. L., Jocoy, C. L., Liu, Y., & Bradford, M. (2013). Experimenting with active learning in geography: Dispelling the myths that perpetuate resistance. In *Active Learning and Student Engagement* (pp. 39-57). London: Routledge.
- Smilkstein, R. (2011). *We're born to learn: Using the brain's natural learning process to create today's curriculum*. Corwin Press.
- Şimşek, A. (2008), *İlköğretimde kronoloji öğretiminin uygulayıcısı olarak sosyal bilgiler öğretmenleri: Alguları, sorunları ve önerileri*. I. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde kabul edilmiş bildiri ve tamamlanmış çalışma. Çanakkale.
- Talbot, M. (1991). *The holographic universe*. Retrieved from https://www.stealthskater.com/Documents/Holography_03.pdf
- Taylor, E. W. (2001). Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 218-236. <https://doi.org/10.1080/02601370110036064>
- Thomas, N. J. (1999). Are theories of imagery theories of imagination? An active perception approach to conscious mental content. *Cognitive*

- Science*, 23(2), 207-245.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog2302_3
- Tobias, S. (1990). *They're not dumb, they're different* (Vol. 101). Tucson, AZ: Research Corporation. Retrieved from http://thilohagen.com/wp-content/uploads/2020/11/Tobias-Sheila_Theyre-Not-Dumb.pdf
- Tomkins, C. (2001). Interdependencies, trust and information in relationships, alliances and networks. *Accounting, Organizations and Society*, 26(2), 161-191. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(00\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(00)00018-0)
- Ülger, K. (2016). The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students. *Hacettepe University Journal of Education*, 31, 695-710. <https://doi.org/10.16986/huje.2016018493>
- Walberg, H. J. (1976). 4: Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? *Review of Research in Education*, 4(1), 142-178. <https://doi.org/10.3102/0091732X004001142>
- Web 2. *Öğrenme stilleri*, (Çevrimiçi). Retrieved from <http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>
- Web 3. Her çocuk farklı şekilde öğrenir, (Çevrimiçi). Retrieved from <http://www.egitimgazetesi.com/>
- Yang, B. (2003). Toward a holistic theory of knowledge and adult learning. *Human Resource Development Review*, 2(2), 106-129. <https://doi.org/10.1177/1534484303002002002>
- Zavitsanou, A., & Drigas, A. (2021). Nutrition in mental and physical health. *Technium Social Sciences Journal*, 23, 67-77. <https://doi.org/10.47577/tssj.v23i1.4126>

BÖLÜM 4

SOSYAL MEDYA KULLANIMININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞANTISINDAKİ YERİNİN İNCELENMESİ

İstek BULUT¹, Barış ÖZER², Abdullah BULUT³, Namık ACAR⁴
Selahattin BİLMEZ⁵

¹ MEB, Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzurum, Türkiye,
istekbulut@hotmail.com

² MEB, Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzurum, Türkiye,
barisozer48@hotmail.com

³ MEB, Çubuk Özel Eğitim Uygulama ve Özek Eğitim Meslek Okulu, Ankara,
Türkiye,keremmiray4406@gmail.com

⁴ MEB, Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzurum, Türkiye,
namikacar40@gmail.com

⁵ MEB, Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Erzurum, Türkiye, ,
selahattinbilmez1982@hotmail.com

GİRİŞ

20. yüzyılda insanlık için yapılan en önemli buluşun” İnternet ” olduğu ve internetin herkesin kullanımına açık hale getirilmesi gerçeğin bu önemli gelişmenin bir parçası olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi sonucu hayatımıza en tepe İnternet; insanların öğrenme ihtiyacı hissettikleri her türlü bilgiye erişmelerine, eğlenceli-hoşça vakit geçirmelerine ve insanlarla iletişimde olmalarına imkân tanıyan bir kitle iletişim aracıdır. Bilgisayar teknolojisinin bulunmasından sonra iletişim uyduralı ile gelişen teknolojinin birleşmesinden doğan bu yeni iletişim olgu ve süreci çağımıza “Bilgi Çağı” adının verilmesine neden olmuştur. We Are Social (2020)’dan elde edilen verilere göre yaklaşık 83 milyon nüfusa sahip olan Türkiye’nin 62 milyon internet kullanıcısı, 54 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Kendini sürekli geliştiren bu uygulama sosyal medya ile elmas çağını yaşamaktadır. Birçok insan insanlarla konuşmak, insanların yükledikleri fotoğraflara ve iletilere bakmak, mesaj göndermek, boş zamanında güzel zaman geçirmek, istediği bilgiye ulaşmak için sosyal medyayı takip etmektedir.

Sosyal Medya kullanıcılara enformasyon, düşünce ile ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terimdir (Sayımer, 2008). Sosyal medya, bilginin farklı bakışların/ düşüncelerin ve deneyimlerin konu oluşumlu web sitelerine paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama alanıdır (Weinberg, 2009). İnternetin hızlıca gelişimi ve yaygınlaşması ile hayatımıza giren Sosyal Medya hemen hemen herkes tarafından kullanabilmekte ve modern toplumun ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Sosyal Medya ağlarının özelliklerinden biri de insanların kendini özgürce, korkusuzca ve diledikleri gibi ifade edebilmeleridir. Sosyal medya sitelerinde oluşturulan profiller sayesinde başka insanlarla iletişim kurmakla, başkalarını beğenmekte ve başkalarıyla etkileşimde bulunmaktadır (Hazar, 2011). İnternet kullanımının büyük bir kısmı sosyal medyayı içermektedir. Gençler sosyal medya sitelerini arkadaş edinme, bilgi paylaşma ve oyun oynama ve benzeri amaçlarla kullanmaktadırlar (Sağbaş ve Ballı, 2016). Yapılan çalışmalarda internet kullanan gençlerin birçoğunun sosyal medya kullanıcısı olduğu ve her üç gençten birinin günde en az 3 saatini sosyal medyada geçirdiği görülmektedir (Demirel, Yörük ve Özkan, 2013).

Sosyal medya insanların birbirleriyle sadece iletişim kurmalarını sağlamayıp, aynı zamana milyonlarca insanın belirli bir amaç etrafında

örgütlenmesi, sosyal grupların belirli amaçlar için mekândan bağımsız şekilde bir araya gelmesini de sağlamıştır. İnsanlar sosyal ağlarda geçirdikleri zaman içerisinde iletişim kurmanın yanı sıra eğlence, alış-veriş, bilgi edinme, boş zamanı değerlendirme gibi etkinlikler de gerçekleştirmektedir (Diker ve Uçar, 2016). Sosyal medya insanların alışık olduğu birçok alışkanlığı da değiştirmektedir. İnsanlar duygularını anlatan uzun mektuplar yerine kısa emojiler; telefon açmak yerine Instagram’da foto paylaşmak gibi alışkanlıklar edinmeye başlamışlardır.

Sosyal Medya’nın hayatımıza dahil olması 1990-2000 yılları arasında gerçekleştirmiştir. Son yıllarda artan akıllı telefon kullanımı ile beraber sosyal medya kullanımı giderek artmıştır. Artarak büyüyen sosyal medya kullanımı ve insanlarda bıraktığı etkileri üzerine birçok akademik çalışma yapılmaktadır. Gün geçtikçe kullanım alanı artan sosyal medyayı en çok kullananların gençler olduğu görünen bir gerçektir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların ebeveynlere, öğretmenlere ve tüm paydaşlarda konuyla ilgili farkındalık oluşturacağı ve sosyal medyanın bilinçli bir şekilde kullanılmasına dönük çözüm önerilerinin alana katkı sağlayacağı düşüncesiyle önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı sosyal medya kullanımının lise öğrencilerinin yaşantısındaki yerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır?

- Lise öğrenciler mutsuzken sosyal medyaya olan ilgileri artmakta mıdır?
- Kendinizi boşlukta hissettiğinizde en çok nelerle zaman geçirirsiniz?
- Sosyal medya denildiğinde aklınıza neler geliyor?
- Sosyal medyayı günde kaç saat aktif olarak kullanıyorsunuz?
- En sık kullandığımız sosyal medya uygulamaları nelerdir?
- Sosyal medya bağımlısı olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Sosyal medyaya fazla zaman ayırmanızdan dolayı ödevleriniz aksıyor mu?
- Sosyal medyasız bir hayatın sıkıcı ve boş olduğu düşüncesine katılıyor musunuz?
- Sosyal medyada gece geç saatlere kadar uykusuz kalıyor musunuz?
- Sosyal medyada olmadığınız zaman kendinizi keyifsiz ve mutsuz hissediyor musunuz?
- Sosyal medyada fotoğraf ve hikâye paylaşıyor musunuz?
- Paylaştığınız medyada dosyaların görülme ve beğenilme sayısı sizin

için önemli oluyor mu?

- Sosyal medyaya fazla zaman ayırdığınızdan dolayı işlerinizin aksıyor mu?
- Sosyal medyanızı gün içerisinde ilk ne zaman kontrol edersiniz?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek 2011).

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde farklı tür ve kademelerde lise eğitimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evren çok geniş olduğu için kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak destek vermek isteyen 200 öğrenci çalışmanın örneklemine oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan ancak kullanılması en az istenen stratejidir (Patton, 2005).

VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Sosyal medya kullanımının lise öğrencilerin yaşantısındaki yerini incelemek amacıyla araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanan 14 sorudan oluşan bir anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirildikten sonra konuyla ilgili iki uzmanın görüşü alınarak veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette yer alan iki soru ölçme aracından çıkarılmış ve üç sorunun da sıralamada ki yeri değiştirilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analizi işlemlerinin geçerliğinin sağlanması amacıyla toplanan verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmalarına dikkat edilmiştir. Ankette yer alan 1. ve 6. sorular “Evet” “Hayır” cevabı ile cevaplandırılması gereken sorular iken 2,3,4,5 ve 14.sorular verilen cevaplardan uygun olanın yanıtlanacağı diğer sorular ise “Nadiren/Hiçbir zaman” ; “Zaman zaman”, “Sık sık” ; “Çoğu zaman”; “Her zaman” şeklinde cevaplandırılması gereken sorulardan oluşmaktadır. Veriler araştırmacıların kendileri tarafından gerekli yasal izinler alındıktan sonra bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeler hesaplanmış ortaya çıkan bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacının elde ettiği kaynaklardan işlemek istediği verileri detaylı bir inceleme yaparak aynı gruba dahil olan verileri bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- **Mutsuzken sosyal medyaya olan ilginiz artıyor mu?**

Tablo 1: Mutsuzken sosyal medya kullanımı

	<i>f</i>	%	<i>Toplam %</i>
Evet	124	62,0	62,0
Hayır	76	38,0	38,0
Toplam	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Mutsuzken sosyal medyaya olan ilginiz artıyor mu?” sorusuna en çok (%62) evet, (%38) hayır, şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

- **Kendinizi boşlukta hissettiğinizde en çok neye ihtiyaç duyarsınız?**

Tablo 2: Kendinizi boşlukta hissettiğinizde en çok neye ihtiyaç duyarsınız?

	<i>f</i>	%	<i>Toplam%</i>
Arkadaşa	64	32,0	32,0
Aileye	39	19,5	19,5
Sosyal Medyaya	11	5,5	5,5
Hiçbir şeye	86	43,0	43,0
Toplam	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Kendinizi boşlukta hissettiğinizde en çok neye ihtiyaç duyarsınız?” sorusu sorulduğunda en çok ve (%43)’ünün

hiçbir şeye, daha sonra sırasıyla (%32)'si arkadaşına, (%19,5)'u aileye, (%5,5)'i sosyal medyaya şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

• **Sosyal medya denildiğinde aklınıza neler geliyor?**

Tablo 3: Sosyal Medya Denildiğinde Aklınıza Neler Geliyor

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam%</i>
	Arkadaşlar	31	15,5	15,5
	Paylaşım	29	14,5	14,5
	İletişim	46	23,0	23,0
	Merak	13	6,5	6,5
	Eğlence	50	25,0	25,0
	Diğer	31	15,5	15,5
	Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Sosyal Medya Denildiğinde Aklınıza Neler Geliyor?” sorusuna en çok (%25) eğlence, daha sonra sırasıyla (%23) iletişim, (%15,5) arkadaş, (%15) diğer, (%14,5) paylaşım (%6,5) merak şeklinde yanıtlandığı tespit edilmiştir.

• **Sosyal Medyayı günde kaç saat kullanıyorsunuz?**

Tablo 4: Sosyal Medyayı günlük kullanma durumu

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam%</i>
	0-3 saat	100	50,0	50,0
	4-7 saat	13	6,5	6,5
	8-12 saat	55	27,5	27,5
	12 saat ve daha fazlası	32	16,0	16,0
	Toplam	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Sosyal medyayı günlük kaç saat kullanıyorsunuz?” sorusuna en çok (%50) 0-3 saat, daha sonra sırasıyla (%27,5) 8-12 saat, (%16)12 saat ve daha fazlası, (%6,5) 4-7 saat, şeklinde yanıtlandığı tespit edilmiştir.

- **En sık kullandığınız sosyal medya uygulamaları nelerdir?**

Tablo 5: En sık kullandığınız sosyal medya uygulamaları

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
YouTube	33	16,5	16,5
Facebook	6	3,0	3,0
Twitter	14	7,0	7,0
Instagram	102	51,0	51,0
Whatsapp	28	14,0	14,0
Diğer	17	8,5	8,5
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “En sık kullandıkları sosyal medya uygulamalarının neler olduğu?” sorusuna en çok; Instagram (%51); daha sonra sırasıyla, youtube (%16,5); whatsapp (%14); diğer (%8.5); (% 3); twitter (%7); facebook (% 3) şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir.

- **Sosyal medya bağımlısı olduğunuzu düşünüyor musunuz?**

Tablo-6: Sosyal medya bağımlısı olma durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
Evet	68	34,0	34,0
Hayır	132	66,0	66,0
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “Sosyal medya bağımlısı olduğunuzu düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya en çok (%66)’ı “Hayır”, (%34)’ü “Evet” şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

- **Sosyal medya da fazla zaman ayırmanızdan dolayı okul ödevleriniz aksıyor mu?**

Tablo 7: Sosyal medyaya fazla zaman ayrılmasından dolayı okul ödevlerini aksatma durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
Nadiren/Hiçbir zaman	122	61,0	61,0
Zaman zaman	46	23,0	23,0
Sık sık	9	4,5	4,5
Çoğu zaman	13	6,5	6,5
Her zaman	10	5,0	5,0
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “Sosyal medyaya fazla zaman ayırmalarından dolayı okul ödevleriniz aksıyor mu?” sorusu sorulduğunda en çok (%61)’i Nadiren/hiçbir zaman, (%23)’ü zaman zaman, (%6,5) çoğu zaman, (%5) her zaman ve (%4,5)’unun sık sık şeklinde yanıtlar verdiği tespit edilmiştir.

• **Sosyal medyasız bir hayatın sıkıcı ve boş olacağı şeklinde duygulara kapılıyor musunuz?**

Tablo 8: Sosyal medyasız bir hayatın sıkıcı ve boş olacağı duygu durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
Nadiren/ Hiçbir zaman	111	55,5	55,5
Zaman zaman	42	21,0	21,0
Sık sık	11	5,5	5,5
Çoğu zaman	19	9,5	9,5
Her zaman	17	8,5	8,5
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “Sosyal medyasız bir hayatın sıkıcı ve boş olacağı şeklinde duygulara kapılıyor musunuz” sorusuna en çok (%55)Nadiren/ hiçbir zaman, daha sonra sırasıyla (%21) zaman zaman, (%9,5) çoğu zaman (%8,5) her zaman ve sık sık (%5,5) şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

• **Sosyal medya da gece geç saatlere kadar oturup uykusuz kalıyor musunuz?**

Tablo 9: Sosyal medya da gece geç saatlere kadar oturup uykusuz kalma durumu

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
Nadiren/Hiçbir zaman	97	48,5	48,5
Zaman zaman	45	22,5	22,5
Sık sık	15	7,5	7,5
Çoğu zaman	29	14,5	14,5
Her zaman	14	7,0	7,0
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Sosyal medya da gece geç saatlere kadar oturup uykusuz kalıyor musunuz?” sorusu sorulduğunda en çok (%48,5)

Nadiren/ hiçbir zaman, (%22,5)'u zaman zaman, (%14,5) çoğu zaman, (%7,5) sık sık ve (%7)'si her zaman şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

• **Sosyal medya da olmadığınız zaman keyifsiz, hırçın ve sınırlı oluyor musunuz?**

Tablo 10: Sosyal medya da olmadığınız zaman keyifsiz, hırçın ve sınırlı olma durumu

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
	Nadiren/hiçbir zaman	109	54,5	54,5
	Zaman zaman	56	28,0	28,0
	Sık sık	13	6,5	6,5
	Çoğu zaman	10	5,0	5,0
	Her zaman	12	6,0	6,0
	Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “Sosyal Medya da olmadığınız zaman keyifsiz, hırçın ve sınırlı oluyor musunuz? sorusuna en çok (%54,5) nadiren/hiçbir zaman, (%28)'i zaman zaman, (%6,5) sık sık, (%6) her zaman ve (%5)'i çoğu zaman şeklinde yanıtlar verdiği tespit edilmiştir.

• **Sosyal medyada fotoğraf ve hikâye paylaşır mısınız?**

Tablo 11: Sosyal medyada fotoğraf ve hikâye paylaşma durumu

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
	Nadiren/hiçbir zaman	52	26,0	26,0
	Zaman zaman	63	31,5	31,5
	Sık sık	13	6,5	6,5
	Çoğu zaman	43	21,5	21,5
	Her zaman	29	14,5	14,5
	Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerinin “Sosyal medya da fotoğraf ve hikaye paylaşır mısınız?” sorusuna en çok (%31,5) zaman zaman, daha sonra sırasıyla (%26)'ı nadiren, (%21,5) çoğu zaman, (%14,5) her zaman ve (%6,5) sık sık şeklinde yanıtlar verdiği tespit edilmiştir.

- **Paylaştığınız medyada dosyaların görülme ve beğenilme sayısı sizin için ne kadar önemlidir?**

Tablo12: Paylaştığınız medya da dosyaların görülme ve beğenilme sayısı

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam%</i>
	Çok	47	23,5	23,5
	Çok fazla	16	8,0	8,0
	Az	44	22,0	22,0
	Çok az	29	14,5	14,5
	Hiç	64	32,0	32,0
	Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilere “Paylaştığınız medya da dosyaların görülme ve beğenilme sayısı sizin için ne kadar önemli?” sorusuna en çok hiç önemli olmadığını (%32), daha sonra sırasıyla (%23,5) çok, (%22) az, (%14,5) çok az, (%8) çok fazla önemli olduğu şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

- **Sosyal medyaya fazla zaman ayırmanızdan dolayı işleriniz aksıyor mu?**

Tablo 13 : Sosyal medya da fazla zaman ayırmanızdan dolayı işlerinin aksama durumu

		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam %</i>
	Nadiren/hiçbir zaman	110	55,0	55,0
	Zaman zaman	43	21,5	21,5
	Sık sık	19	9,5	9,5
	Çoğu zaman	15	7,5	7,5
	Her zaman	13	6,5	6,5
	Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencilerine “Sosyal medyaya fazla zaman ayırmanızdan dolayı işleriniz aksıyor mu?” sorusuna (%55) nadiren, (%21,5) zaman zaman, (%9,5) sık sık, (%7,5) çoğu zaman, (%6,5) her zaman şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

• **Sosyal medyayı gün içerisinde ilk ne zaman kontrol edersiniz?**

Tablo14: Sosyal medyayı gün içerisinde ilk ne zaman kontrol edersiniz

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Toplam%</i>
Uyandığım gibi	67	33,5	33,5
Kahvaltımı ettikten sonra	23	11,5	11,5
Boş olduğum herhangi bir zaman	84	42,0	42,0
Bildirim aldığım zaman	26	13,0	13,0
Total	200	100,0	100,0

Ankete katılan lise öğrencileri “Sosyal medyayı gün içerisinde ilk ne zaman kontrol edersiniz?” sorusuna en çok (%42) boş olduğum herhangi bir zaman; daha sonra sırasıyla (%33,5) uyandığım gibi, (%13) bildirim aldığım zaman, (%11,5) kahvaltımı ettikten sonra şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde lise öğrencilerinin mutsuzken sosyal medyayı daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle lise öğrencilerinin sosyal medyayı mutsuzluklarını gidermek için bir araç olarak gördüklerini söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre lise öğrencilerinin kendilerini boşlukta hissettiklerinde çoğunlukla hiçbir şeye ihtiyaç duymadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçtan hareketle lise öğrencilerinin kendilerini mutsuz hissettiklerinde daha çok yalnız kalmayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar sonucunda ise problemlili İnternet kullanımı ve yalnızlık arasında önemli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Caplan, 2002).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre sosyal medya denildiğinde en çok akıllarına eğlence geldiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin sosyal medyayı daha çok eğlence aracı gibi gördüklerini söylenilebilir. Çakır (2013)’de yaptığı araştırmasından elde ettiği sonuçların bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2013)’de bu araştırmasında “Kişilerin sosyal medyayı kullanma amaçlarının sırası ile iletişim kurma, zaman geçirmek, eğlenmek, arkadaş

edinmek vb. olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuca göre lise öğrencilerinin sosyal medyayı günde ortalama olarak çoğunlukla 0-3 saat aralığında kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilere sosyal medya bağımlısı demek bilimsel açıdan mümkün değildir. Araştırmadan elde edilen bu sonucu çeşitli açıdan destekleyen ilgili literatürde çalışmalarda bulunmaktadır. Ögel (2012)'de yaptığı çalışmada kişilere "İnternet bağımlısı" diyebilmek için verilen internet kullanım aralıklarının hiçbirisiyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, internet kullanımının psikolojik olarak bağımlılık taşıyan özelliklerinin sayısında görülen artış, eğitimciler ve psikologların internetin insanların sağlığı üzerindeki etkisi konusunda artan bir kaygıya kapılmalarına sebep olmaktadır (Nalwa & Anand, 2003).

Lise öğrencileri en sık kullandıkları sosyal medya uygulaması olarak Instagram kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin çoğu sosyal medya bağımlısı olmadıklarını ifade etmişlerdir. L2 adlı sosyal medya ajansının bir araştırmasına göre "Instagramın" ; "YouTube'dan" %25 daha etkili bir iletişim platformu olduğunu belirtmişlerdir."(Sukan , 2013).

Lise öğrencileri sosyal medya kullanımlarının ev ödevlerini yapmada nadiren aksaklıklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre lise öğrencileri sosyal medyasız bir hayatın nadiren sıkıcı ve boş olacağı duygusuna kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Lise öğrencileri sosyal medyayı kullanırken nadiren gece geç saatlere kadar uykusuz kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre lise öğrencileri sosyal medyayı kullanmadıkları zaman nadiren keyifsiz, sinirli ve hırçın olduklarını belirtmişlerdir. Lise öğrencileri sosyal medyada zaman zaman fotoğraf ve hikâye paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medyada paylaştıkları dosyaların görülme ve beğenilme sayısını çoğunlukla hiç önemsemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre lise öğrencileri sosyal medyaya zaman ayırmalarından dolayı nadiren işlerinin aksadığını belirtmişlerdir. Son olarak lise öğrencilerinin sosyal medyayı gün içerisinde ilk olarak boş oldukları herhangi bir zaman diliminde kullandıkları tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler

getirilebilir.

- Gençlerin sosyal medyayı mutsuzluklarını ve can sıkıntılarını gidermek için kullandıkları bir eğence aracı olmaktan çıkaracak sağlıklı ve mutlu bir Şekilde zaman geçirebilecekleri alternatif eğence araçları geliştirilebilir.
- Lise ğrencilerine sosyal medya bağımlılığının zararlarını anlatmaya dönük bilimsel çalışmalara (konferans, seminer vb) etkinlikler düzenlenebilir.
- Konuyla ilgili sosyal medyaya yönelik afiş, broşür ve kamu spotları gibi bilgilendirici tanıtım ve reklam araçlarına daha yoğun bir Şekilde günlük yaşantıda yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aziz, A. (2008). *İletişime Giriş*. Aksu Kitap Evi. İstanbul
- Caplan, S.E. (2002). "Problematic İnternet Use And Psychological Well-Being: Development of A Theory-Based Cognitive-Behavioral Measurement Instrument", *Computers in Human Behaviour*, 18(5):553-75.
- Çakır, M. (2013). Sosyal medya ve gösteri içinde. *Sosyal Medya Araştırmaları 1*(11-67). Konya: Çizgi Kitap Evi.
- Demirel, M., Yörük, M. & Özkan, O. (2013). Çocuklar için güvenli internet: güvenli internet hizmeti ve ebeveyn görüşleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 54-68.
- Diker, Z. & Uçar, M. (2016). "Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanım amaçlarına yönelik bir araştırma: Safranbolu Meslek Yüksek Okulu örneği: *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 1.
- Ekinci, A. (2002). Aziz Antonius'un Baştan Çıkarılması: Bir Kötü Alışkanlık Olarak İnternet. *COĞİTO Dergisi*.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: bir alan çalışması. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-175.
- Nalva, K. & Anand, A. (2003). İnternet Addiction in Students: A Cause of Concern, *CyberPsychology & Behaviour*, 6(6), 653-656.
- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sağbaşı, E.A. & Ballı, S. (2016). *Sosyal Medya ve Gençler Üzerindeki Etkileri*, T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı.
- Sayımer, İ. (2008). Sanal ortamda halk ile ilişkiler, Beta Yayınları, İstanbul.
- Solmaz, B. & diğerleri. (2013). İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Bir Uygulama, Selçuk İletişim, Konya.
- Sükan, E. (2013). Sokağın Yeni Sesi: İstagram. *Hürriyet Pazar*, 20 Ekim, S. 18.
- We Are Social (2020). Global Digital Overview, <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2020-global-digital-overview-january2020-v01-226017535>.

Weinberg, T. (2009). *The New Community Rules: Marketing on the Social Rules*, O' Reilly Media, USA.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.

BÖLÜM 5

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİNE

YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Doç. Dr. Emine ÖNDER¹

Yük. Lis. Öğr. Fatma ÇAKIR²,

Yük. Lis. Öğr. Müjdat GÜNTEKİN³

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye. eonder@mehmetakif.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-6912-0383

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye. cakirfatma9732@gmail.com. Orcid ID: 0000-0002-2967-1663

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, Türkiye. mujdatguntekinn@gmail.com. Orcid ID: 0000-0002-7193-8042

GİRİŞ

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin gelişimi normal olan akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını amaçlayan bir eğitim modelidir (Salend, 1998; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Bu uygulama, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006), “*özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması çok yeni bir düşünce değildir. Yaklaşık yarım yüzyıllık geçmişi olan bu uygulama İskandinav ülkelerinde başlamıştır. 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde kendini göstermiş, daha sonrasında ise hızlı bir şekilde yayılmıştır. Farklılıklar olmakla birlikte günümüzde birçok ülkede kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır. Türkiye'de ise kaynaştırma eğitimi uygulamasına 1980'li yıllarda başlanmıştır. Ancak uygulamanın yaygın olarak kullanımının özel eğitim yönetmeliğinin çıkarılmasından sonra olduğu söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

Kaynaştırma eğitimi; tam zamanlı, yarı zamanlı ile tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı şekilde uygulanır. Türkiye'de yaygın kullanımı tam zamanlı şeklindedir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal sınıfa yapılır. Öğrenci, gelişimi normal olan akranları ile normal sınıfta tam gün esasına dayalı olarak okulda uygulanan eğitim programını takip eder. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde ise özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Bu kaynaştırma modelinde özel gereksinimli öğrenci sadece başarılı olabileceği dersleri ve sosyal etkinlikleri genel eğitim sınıflarında gelişimi normal olan akranlarıyla alır. Tersine kaynaştırma eğitiminde ise farklı alternatifler vardır. İlk alternatif, kaynaştırma programını uygulayan özel eğitim okullarında ve kurumlarında gelişimi normal öğrencilerin ya özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri ya da gelişimi normal öğrenciler için bu okul ve kurumlarda ayrı sınıf açılması biçimindedir. Bunun yanı sıra ters kaynaştırma, gelişimi normal öğrencinin kendi rızasıyla kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıtlanması şeklinde de uygulanabilir (MEB, 2010).

Genel ve özel eğitim uygulamasını aynı noktada buluşturan (Sucuoğlu ve Kargin, 2014) kaynaştırma eğitiminde hedef, özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğini tamamen ortadan kaldırmak ya da normal hale getirmek değildir. Bu uygulama ile hedeflenen, sahip olunan yetersizliklerin ya da farklılıkların engel oluşturmasını önlemektir. Gerek akademik gerekse sosyal destek ile bu öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri ve bağımsız hareket edebilmeleri, topluma uyum sağlamaları ve toplumun bir parçası olmaları bu uygulamanın en temel amacıdır (Hannu, Petra, Mirna ve Olli-Pekka, 2012; Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitiminde her ne kadar özel gereksinimli bireylere odaklanılsa da bu yaklaşımın tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlandığı da söylenebilir (Ferguson, 1996). Bir diğer ifadeyle özel gereksinimli öğrencilerin gelişimi normal akranlarıyla birlikte genel okullarda eğitim alması, hem kaynaşan hem de kaynaştırılan öğrenciler için değişik kazanımlar sağlamaktadır. Örneğin Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul'a (2012) göre kaynaştırma eğitimi ile bir taraftan özel gereksinimli öğrencilerin kendilerine yetebilen bireyler olabilmesi ve topluma entegrasyonu, toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmesi için gereken bilgi ve becerileri kazanabilmeleri sağlanırken diğer taraftan Demir ve Acar'ın (2010) ifade ettiği gibi bu uygulama ile gelişimi normal olan çocuklar da farklılıklara saygı duyma, empati kurma, hoşgörü, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma bilinci kazanabilmektedirler. Her iki öğrenci grubunun yanı sıra bu sürecin aileler için de faydalı olduğu (Fisher, 1999), öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde kaynaştırma eğitiminin olumlu etkiler oluşturduğu (Walther-Thomas, 1997) ifade edilmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin bu olumlu etkileri oluşturabilmesi, sadece uygulanan programa bağlı değildir. Bu eğitim, bir ekip çalışmasını gerektirmektedir; meşakkatli ve emek isteyen bir süreçtir. Bu nedenle, programın uygulayıcılarından öğretmenler başta olmak üzere, okul yönetimi, özel gereksinimli ve diğer öğrenciler ile ailelerinin işbirliği kaynaştırma eğitiminin başarısında oldukça önemlidir (Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican, 2017). Okullarda bu öğrencileri kabul eden sosyal ortamların oluşturulmaması, kaynaştırma öğrencilerine uygun fiziki koşullar ile destekleyici eğitim hizmetlerinin sağlanamaması kaynaştırma eğitiminin başarısız olmasına yol açan sebepler arasında verilmektedir. Her ne kadar bu öğeler bu uygulamanın başarısını şekillendirse de nitelikli ve başarılı bir kaynaştırma eğitiminde en temel belirleyicinin öğretmen olduğu

vurgulanmaktadır (Odom, 2000). Birçok araştırmada, kabul edici ve olumlu öğretmen tutumları, kaynaştırma eğitimi başarısının altında yatan en önemli nedenlerden biri olarak gösterilmekte, uygulamanın başarısına yönelik düşük öğretmen beklentisi ise bu uygulamanın başarısızlık sebepleri arasında sıralanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar 2007; Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Bir diğer ifadeyle kaynaştırma eğitiminin başarısızlığında, uygulamanın özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine fayda sağlamayacağına yönelik öğretmen inançlarının önemli olduğu belirtilmektedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Ayrıca sınıf düzenini bozdukları düşüncesiyle birçok öğretmenin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarına kabul etmek istemedikleri de araştırmalarda ifade edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargin, 2014). Bu bakımdan uygulamanın başarısı açısından öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik görüşlerinin ortaya konulması önemlidir.

Metaforlar, insanların herhangi bir olgu ya da olaya karşı duygularını ve düşüncelerini anlamlandırma ve yapılandırmaya yönelik kullanılan güçlü zihinsel haritalama ve modelleme araçlarıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bir diğer ifadeyle, insanların olayların meydana gelişi ve işleyişi ile ilgili düşüncelerini oluşturan ve şekillendiren en güçlü zihinsel araçlardan biridir metaforlar (Saban, 2004). Metaforlara yükledikleri anlamlar insanların gerçek düşüncelerini açığa çıkarır. Bu bakımdan metaforlar insanların düşüncelerini, iç dünyalarını anlama bakımından çok kıymetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu özelliği nedeniyle son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda birçok konu metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
- 2) Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine yönelik nasıl bir algıya sahiptir (olumlu, olumsuz ve yansız)?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu alışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim alışmaları genellikle günlük hayatta karşımıza çıkan ancak derinlemesine düşünmediğimiz olgulara odaklanmamızı ve yorumlamamızı sağlayan çalışmalardır (Yıldırım ve şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Batı Akdeniz bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak en az bir kez kaynaştırma öğrencisine eğitim vermiş olmak belirlenmiştir. Bu koşulu taşıyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 95 sınıf ğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.1'i kadın, %32.9'u erkektir. Öğretmenler en az 3, en fazla 40 yıllık kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 84.7'si lisans %15.3' ise yüksek lisans mezunudur; %63.5'i kaynaştırma eğitimine yönelik seminer almış diğerleri ise bu bağlamda herhangi bir eğitiminin olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %24.7'si bir kez, aynı Şekilde %24.7'si iki kez, %15.3' üç kez, %35.3' en az dört kez kaynaştırma öğrencisine eğitim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %37.3' zihinsel yetersizlik, %13.8'i bedensel yetersizlik, %25.4' dikkat eksikliği ve hiperaktivite, %22,6'sı ise özel öğrenme güçlüğü disleksi tanılı öğrencilere eğitim vermişlerdir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu ile toplanmıştır. Formun ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde "Kaynaştırma ğrencisi...gibidir. Çünkü..." Şeklinde hazırlanmış yarı yapılandırılmış soru yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim ğretim yılının bahar döneminde 09/03/2022-28/03/2022 tarihleri arasında araştırmacılarından biri tarafından toplanmıştır. Bu tarih aralığında okullara gidilerek okul yönetimine

ve öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Eğitim öğretim sürecinde aksaklık oluşturmamak amacıyla veri toplama işlemi öğle arası ve okul ders bitişi saatinden sonra gerçekleştirilmiştir. Bu zaman dilimlerinde gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden sınıf öğretmenlerine soru formu verilmiştir. Öğretmenler soru formunu yaklaşık 10 dakikada doldurmuşlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ve yorumlanması Saban'dan (2008) yararlanılarak beş aşamada yapılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve bulgular şeklindedir.

Metafor kodlama ve ayıklama aşamasında soru formları sıralanmış ve Ö1, Ö2...şeklinde numaralandırılmıştır. Sonrasında gerekçenin metaforu yeterince açıklayamadığı ve kaynaştırma kavramı ile ilişkilendirilemeyen metaforların olduğu formlar çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Bu gerekçelerle arıtma tesisi, yıldız, ay ışığı, fıkra gibi 13 metafor kapsam dışı tutulmuş ve veri analizi 82 katılımcının formları üzerinden yürütülmüştür. Bu formlar bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Araştırmada incelenen kavrama yönelik öğretmenlerin 56 farklı metafor ürettikleri görülmüştür.

Kategori geliştirme aşamasında katılımcılar tarafından metafor formunda yer alan kaynaştırma öğrencisine yönelik geliştirilen 56 metafor, gerekçeleri ile incelenmiş ortak özellikleri bakımından kategorilerine ayrılmıştır. Bu doğrultuda 7 kategori elde edilmiştir.

Veri analizi iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek karşılaştırma yapmıştır. Farklılık olması durumunda ham verilere bakılarak metaforun yer alacağı kategoriye ve kategorinin nasıl isimlendirileceğine karar verilmiştir. İki araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerin metaforları temsil edip etmediğini ortaya koymak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda bazı metaforların kategorileri değiştirilmiş, bazı kategoriler ise farklı şekilde isimlendirilmiştir. Örneğin farklı ve tamamlayıcı birey kategorisi altındaki bazı metaforlar diğer kategorilere kaydırılmış. Gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen birey kategorisindeki “zor ulaşılan maden” metaforu ise özel ilgi ve emek isteyen birey kategorisine geçirilmiştir.

Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasında, veriler bilgisayar ortamında tablolaştırılmıştır. Araştırmada, temsil gücü iyi olan metaforları ve kategorideki metafor çeşitliliğini gösterebilmek amacıyla sıklık (f) ve yüzde (%) hesaplaması yapılmıştır. Araştırmanın ilgili yerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine yönelik farklı 56 metafor üretmişlerdir. Katılımcıların kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar Şekil 1’de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin ürettikleri metaforlardan çiçek, az olgunlaşmış meyve, küllenmiş kor, üvey evlat, az şekerli kahve, ayna, çirkin ördek yavrusu, elmas, gelincik, istiridyedeki inci tanesi, kaya içinde çıkan ağaç, sönük yıldız, tablo, tohum, yeni doğmuş bebek, yürüyemeyen çocuk, yolunu bulmaya çalışan araç ve yüzme bilmeyen biri metaforlarının öne çıktığı görülmektedir.



Şekil 1: Kaynaştırma Öğrencisi Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını gösteren metaforların gerekçeleri dikkate alınarak oluşturulan kategoriler ve metaforların olumlu, olumsuz ve yansız olma durumu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Kaynaştırma Öğrencisi Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler

Kategori	Metafor Sayı ve Yüzdeleri							
	Toplam		Olumlu		Olumsuz		Yansız	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Özel ilgi ve emek isteyen birey	38	46.3	6	15.8	29	76.3	3	7.9
Gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen birey	11	13.4	8	21.1	0	0	3	7.9
Hayata tutunmak için çabalayan birey	9	11	2	5.3	7	18.4	0	0
Narinliğin ve saflığın örneği olan birey	7	8.5	2	5.3	3	7.9	2	5.3
Rehbere ihtiyaç duyan birey	6	7.3	0	0	5	13.2	1	2.6
Farkındalık kazandıran ve geliştiren birey	6	7.3	6	15.8	0	0	0	0
Biricik ve değerli olan birey	5	6.1	4	10.5	0	0	1	2.6
Toplam	82	100	28	34.1	44	53.7	10	12

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik ürettikleri metaforların 7 kategoride toplandığı ve metaforların çoğunun özel ilgi ve emek isteyen birey kategorisinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında üretilen metaforların gerekçeleri dikkate alındığında ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını gösteren metaforların %34.1 oranda olumlu, %53.7 oranda olumsuz ve %12 oranda yansız olduğu görülmüştür.

Özel ilgi ve emek isteyen birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Özel İlgi ve Emek İsteyen Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Çiçek	8	Buzdağının görünen yüzü	1
Az olgunlaşmış meyve	3	Boynu bükük ayçiçeği	1
Küllenmiş kor	3	Camdan ayakkabı	1
Az şekerli kahve	2	Meyve ağacı	1
Çirkin ördek yavrusu	2	Orkide	1
Elmas	2	Susuz kalmış fidan	1
Tohum	2	Viyolden sökölüp tarlaya dikilen	1
Yürüyemeyen çocuk	2	Yarı patlamış mısır tanesi	1
Sönük yıldız	2	Yeni dikilmiş bir fide	1
Yeni doğmuş bebek	2	Zor ulaşılan maden	1

Tablo 2 incelendiğinde, 38 katılımcının özel ilgi ve emek isteyen birey kategorisine yönelik 20 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlarda sunulan mantıksal gerekçeler incelendiğinde özel gereksinimleri

nedeniyle kaynaştırma öğrencilerinin daha fazla ilgi gösterilmesi ve emek verilmesi gereken çocuklar olduğu anlaşılmaktadır.

Özel ilgi ve emek isteyen birey kapsamında üretilen metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi viyolden sökülüp tarlaya dikilen fide gibidir. Çünkü bu fide ile tarlada yetişen tohum arasında fark vardır. Viyolden sökülen fide uygun ısı ve nem ile belli bir zaman sonra diğer fidelerin büyümesine uyum sağlar.” (Ö17)

“Kaynaştırma öğrencisi az olgunlaşmış meyve gibidir. Çünkü olgunlaşması için kesekâğıdına sarıp veya poşete koyup bekletmek gerekir. Olgunlaşsa da dalında olgunlaşmış gibi tadında olmaz.” (Ö81)

“Kaynaştırma öğrencisi yeni doğmuş bebek gibidir. Çünkü emek verirsen, ilgilenirsen, beslersen mutlu ve başarılı bir insan olur.” (Ö32)

“Kaynaştırma öğrencisi yarı patlamış mısır tanesi gibidir. Çünkü tam patlaması için emek ve sabır gerekir.” (Ö37)

“Kaynaştırma öğrencisi orkide gibidir. Çünkü orkide ilgilendikçe çiçek açar ilgilenmezsek kurur.” (Ö65)

Gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılardan 11’inin kaynaştırma öğrencisi kavramına yönelik 9 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategori kapsamında üretilen metaforlara sunulan mantıksal gerekçeler incelendiğinde katılımcıların kaynaştırma öğrencisini keşfedilmeyi bekleyen bir değer olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Gizemli ve Keşfedilmeyi Bekleyen Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
İstiridyedeki inci tanesi	2	Okumayı bekleyen kitap	1
Tablo	2	Kilidinin nerede olduğu bilinmeyen kapı	1
Gizemli bir kahraman	1	Sürpriz kutusu	1
Hediye paketi	1	Toprağın altındaki demir	1
Okyanus	1		

Gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen birey kategorisi kapsamında üretilen metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi tablo gibidir. Çünkü her baktığında yeni bir şey keşfedersin.” (Ö85)

“Kaynaştırma öğrencisi okyanus gibidir. Çünkü ne zaman dalgalanacağı ya da sakin olacağı belli olmaz.” (Ö44)

“Kaynaştırma öğrencisi istirdiye içindeki inci tanesi gibidir. Çünkü ulaşabilirsen senden zengini yoktur, ulaşamazsan da büyük kayıptır.”
(Ö75)

Hayata tutunmak için çabalayan birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Hayata Tutunmak İçin Çabalayan Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Üvey evlat	3	Şubat ayında çiçek açan badem ağacı	1
Kaya içinde yeşeren ağaç	2	Çölde tropik bitki	1
Açılmamış gonca	1	Uçurum kenarındaki çiçek	1

Tablo 4 incelendiğinde, hayata tutunmak için çabalayan birey kategorisine 9 katılımcının 6 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Üretilen metaforların mantıksal gerekçeleri, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilere göre daha fazla zorluk ve engelle karşılaştığına dikkat çekmektedir. Bu kategori kapsamında üretilen metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Üvey evlat gibidir. Çünkü kabul görmek, anne veya babasının gözünde öz kardeşleri gibi olabilmek için daha fazla uğraşmalı, gayret sarf etmeli ve mücadele etmelidir.” (Ö3)

“Kaynaştırma öğrencisi kaya içinde yeşeren ağaç gibidir. Çünkü zorlu şartlar altında gelişim göstermektedir ve hayata tutunmak için çabalamaktadır.” (Ö6)

“Kaynaştırma öğrencisi uçurumun kenarındaki çiçek gibidir. Toplumda var olabilmek, kendi ayakları üzerinde durabilmek için akranlarına göre çok fazla uğraş vermek durumundadır.” (Ö28)

Narinliğin ve saflığın örneği olan birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Narinliğin ve Saflığın Örneği Olan Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Gelincik	2	Manolya	1
Karahindiba	1	Saf madde	1
Kır çiçeği	1	Sayfası boş bir kitap	1

Tablo 5 incelendiğinde, narinliğin ve saflığın örneği olan birey kategorisi kapsamında 7 katılımcının 6 farklı metafor ürettikleri

görülmektedir. Üretilen metaforlarda kaynaştırma öğrencisinin narin ve kırılğan yapıya sahip olduğuna, dolayısıyla daha hassas davranılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu kategori kapsamındaki metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi saf madde gibidir. Çünkü çevresine hiçbir şekilde zarar vermez ve art niyet gözetmez.” (Ö30)

“Kaynaştırma öğrencisi gelincik gibi narin ve kırılğandır. En ufak rüzgâr o güzelliği yok edebilir” (Ö45)

Rehbere ihtiyaç duyan birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Rehber İhtiyaç Duyan Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Yolunu bulmaya çalışan araç	2	Bir kapalı kutu	1
Yüzme bilmeyen biri	2	Balık yemeyi seven fakat tutmayı bilmeyen	1

Tablo 6 incelendiğinde, rehber ihtiyaç duyan birey kategorisinde 6 katılımcının 4 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforların mantıksal gerekçeleri incelendiğinde katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin gelişim sürecinde rehber ihtiyaç duyduklarına ve gelişimlerinin verilen destekle doğru orantılı olduğuna dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Bu kategori altında yer alan metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi balık yemeyi seven ancak tutmayı bilmeyen biri gibidir. Onun balık yiyebilmesi için ona birinin balık tutmayı öğretmesi gerekir.” (Ö28)

“Kaynaştırma öğrencisi yüzme bilmeyen biri gibidir. Çünkü denize girdiğinde nasıl yüzüleceğini, suyun üzerinde nasıl kalınacağını bilemez. Okul onun can simididir.” (Ö2)

“Kaynaştırma öğrencisi kapalı kutu gibidir. Çünkü bu öğrencilerin kendi kanatlarıyla uçması için rehber ihtiyacı vardır. Işık tutulduğunda yol alır, güven kazanır ve topluma ait olduğunu, aslında farklı olmadığını hisseder.” (Ö11)

Farkındalık kazandıran birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Farkındalık Kazandıran ve Geliştiren Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Ayna	2	Güneş	1
Ansiklopedi	1	İnsanlık dersi	1
Bir bütünün parçası	1		

Tablo 7 incelendiğinde, farkındalık kazandıran ve geliştiren birey kategorisi kapsamında 6 katılımcının 5 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforların mantıksal gerekçeleri incelendiğinde katılımcıların kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilere empati, yardımseverlik, paylaşımcılık, sahip olunanın kıymetini bilme gibi hususlarda farkındalık kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin öğretmenler tarafından mesleki yetkinliğinin test edilme, eksikliklerinin farkına varma ve kendini geliştirme aracı olarak da görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu kategori altında yer alan metaforlara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi insanlık dersi gibidir. Çünkü bireylerin merhamet, sabır, farklı durumlarla başa çıkabilme gibi duygularını geliştirir.” (Ö76)

“Kaynaştırma öğrencisi ansiklopedi gibidir. Çünkü insanların kendileri ile barışık olmalarını ve kendilerini iyi kötü yönde kabul etmelerini sağlar.” (Ö8)

“Kaynaştırma öğrencisi güneş gibidir. Çünkü okulunda ve sınıfındaki arkadaşlarının içlerindeki insancıl, yardımseverlik, paylaşımcılık gibi duyguların ortaya çıkmasına sebep olur.” (Ö20)

“Kaynaştırma öğrencisi ayna gibidir. Çünkü bir öğretmen gerçek başarısını ve yetkinliğini bu durumlarda test edebilir. Bu durum öğretmene ayrı bir deneyim kazandırır.” (Ö55)

Biricik ve değerli olan birey kategorisi altında toplanan metaforlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Biricik ve Değerli Olan Birey Kategorisi

Metafor	f	Metafor	f
Aşılınmış ağaç	1	Kar tanesi	1
Endemik bitki	1	Pırlanta	1
Gökkuşağının sekizinci rengi	1		

Tablo 8 incelendiğinde, 5 katılımcının biricik ve değerli olan birey kategorisi kapsamında 5 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde, her kaynaştırma öğrencisinin

benzersiz olduğuna ve bu öğrencilere değer verilmesi gerektiğine dikkat çekildiği görülmektedir. Bu kategori altında yer alan metaforlara ilişkin örnek ğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kaynaştırma ğrencisi tıpkı kar tanesi gibi benzersiz ve özeldir.”
(82)

“Kaynaştırma ğrencisi endemik bitkiler gibi kendine has özelliklere sahiptir.” (57)

“Kaynaştırma ğrencisi aşılanmış ağağ gibidir. Yabani ağağlar gibi işe yaramaz, değerersiz değildir. Meyve vererek insanlığa hizmet edecektir”
(41)

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada; özel ilgi ve emek isteyen birey, gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen birey, hayata tutunmak için çabalayan birey, narinliğin ve saflığın rneği olan birey, rehber ihtiyaç duyan birey, farkındalık kazandıran ve geliştiren birey, biricik ve değerli olan birey kategorileri altında öğretmenlerin 56 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan metafor sayısı ve gerekçeleri göz önünde bulundurulduğunda, sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik düşüncelerini farklı metaforlar üzerinden açıklamaya çalıştıkları ya da sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik çok yönlü bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca gerekçeleri dikkate alındığında olumlu ve yansız metaforların retildeği söylenebilse de sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin algılarını gösteren metaforların büyük oranda olumsuz olduğu görülmüştür. Aydın ve Arslan’ın (2022) araştırmasında da benzer şekilde sınıf öğretmenleri kaynaştırma öğrencisine yönelik hem olumlu hem olumsuz hem de tarafsız metaforlar üretmişlerdir. Bu durum sınıf ğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine yönelik algılarında bir netlik olmamakla birlikte daha çok olumsuz yönlü bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Elverişli koşulların okullarda ve sınıflarda sağlanmaması, buna yönelik bir eğitimin alınmamış olması, yalnız bırakılmak, ihtiyaç duyulan desteği alamamak vb. hususlar kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf ğretmenlerinin olumsuz algıya sahip olmalarına yol açmış olabilir. Nitekim alanyazına bakıldığında düşük yetkinlik, elverişli koşullara sahip olmama, materyal desteğinden yoksunluk gibi nedenlerle bireysel eğitimi hayata geirememenin yanı sıra hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencileri eğitmeleri beklentisi öğretmenlerin kaynaştırma

öğrencisine yönelik tutumlarını olumsuz yönde değiştirdiği birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmalarda, bu açılarından iyileştirmeler yapıldığında olumsuz öğretmen algısının olumluya dönebileceği de ifade edilmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Gürgür ve Yazçayır, 2019; Salend, 1998; Sucuoğlu ve Kargin, 2014; Zigmond, Kloo ve Volonino, 2009).

Araştırmada kaynaştırma öğrencisi kavramına yönelik üretilen metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ürettikleri metaforların kaynaştırma öğrencisinin özellikleri ve kaynaştırma eğitiminin temel amacı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun özel ilgi ve emek isteyen birey gerekçeli metaforlar üretmeleri, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda öğretmenin bu çocukların gelişimsel ve bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak eğitim öğretim uygulamalarında ve ortamında bazı uyarlamalar yapmak durumunda kalmaları sebep olarak sunulabilir. Yine bu öğrencilerin sadece akademik olarak değil sosyal açıdan gelişmesi ve sosyal kabulü için de önlem almak zorunda olmaları öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini bu yönlü algılarında rol oynamış olabilir.

Sınıf öğretmenlerin önemli bir kısmının kaynaştırma öğrencisini farkındalık kazandıran ve geliştiren birey olarak algılaması araştırmanın çarpıcı bir diğer sonucudur. Araştırmanın bu sonucu, Walther-Thomas (1997) ile Şahbaz'ın (1997) kaynaştırma uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır; Kargin'ın (2006) bu durum diğer öğrencilerde empati kurma ve gerçekçi bir bakış açısı kazandırabilmenin yanında hoşgörü, paylaşma, yardımseverlik ve işbirliği duygusunu geliştirme açısından da önemlidir görüşü ile tutarlılık göstermektedir.

Sahip oldukları yetersizliklerin ve farklılıkların önlerine çıkardıkları engelleri aşarak toplumda var olabilmeleri, kaynaştırma öğrencilerinin diğer akranlarına kıyasla çok daha fazla mücadele etmelerini gerektirmektedir. Bu mücadeleyi verirken yetersizlik alanları nedeniyle kaynaştırma öğrencileri yetersizliği olmayan akranlarına eğitsel, bireysel, sosyal ve duygusal açıdan onları çok daha fazla destekleyen ve cesaretlendiren kişilere ve ortamlara ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla araştırmada bazı sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik hayata tutunmak için çabalayan birey ve rehber ihtiyacı duyan birey olarak algılamalarının bu çocuklarının özellikleri ile paralellik göstermekte olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, Batı Akdeniz'deki bir ilin merkez ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma bulguları değerlendirilirken bu sınırlılık göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın bu sınırlılığından dolayı benzer çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yeni yapılacak araştırmalarda, sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik daha yüksek oranda olumsuz algıya sahip olmalarının nedenleri araştırılabilir. Bunun yanında kaynaştırma eğitiminin bir ekip işi olduğu ve başarısında ekibin her bir üyesinin ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde, benzer araştırmaların ekibin diğer yeleri üzerinde yürütülmesi önerilebilir. Benzer araştırmalar, gelişimleri normal öğrenciler ve aileleri aracılığıyla da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Aydın, F., & Arslan, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından metaforlarla kaynaştırma eğitimi ve öğrencisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1883-1906.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Erişkin, A, Kırac, S,& Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Ferguson, D. L. (1996). Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock., Woods, C. (Ed). *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change and renewal* 16-37. New York: Teachers College Press.
- Fisher, D. (1999). According to their peers: Inclusion as high school students see it. *Mental Retardation*, 37(6), 458-467.
- Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

- Gürgür, H., & Yazçayır, G. H. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete
- MEB (2010). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma-Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara: Aygöl Ofset.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Salend, S. J. (1998). Using an activities-based approach to teach science to students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 67-72.
- Salend, S. J. (2015). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices*. Pearson.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B.& Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of learning disabilities*, 30(4), 395-407.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri 5*. Baskı Ankara, Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.

BÖLÜM 6

EğİTİMDE KARAR VERME

Dr. Öğretim yesi Münir řAHİN¹

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi
İletişim ve Tasarımı Bölümü. munir.sahin@gop.edu.tr. ORCID ID: 0000-0001-5722-496X.

GİRİŞ

Değişimin en üst boyutta yaşandığı 21. yüzyılda eğitim sisteminin bu değişimden etkilenmemesi eğitimin dinamik yapısına aykırıdır. Toplumun her kesimindeki gelişmenin etkilerini eğitim kurumları olan okullarda ve okul yönetiminde de görmekteyiz. İnsanın toplumsal bir varlık olduğunu ve yaşamının büyük bir bölümünü üyesi olduğu bu örgütlerde geçirmek durumunda olduğunu belirten Aydın (2007), örgütü bir amaca ulaşmak için çalışanların güç ve davranışlarının eşgüdümlemesi olarak tanımlar. Bu örgütlerin yönetilmesinde ise yönetim süreçleri önemlidir. Yönetici bu süreçleri örgütün içinde bulunduğu koşullarla birlikte değerlendirerek en uygun şekilde işletebilmelidir. Örgütün karşılaştığı sorunları ve bunlara ilişkin çözümleri geliştirmek ve örgütün amacına uygun eylemleri sürdürmesini sağlamak yöneticinin görevidir. Türkiye’de eğitim kurumlarının yöneticileri Türk Milli Eğitiminin amaçları ve ilkeleri ile eğitim kurumlarının özel amaçlarına uygun düzenlenmesinden ve yönetilmesinden sorumludur (Aydın, 2007).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda okulların daha açık, öğrenci merkezli, bilgi ve teknolojiyi eğitim alanında daha fazla kullanabilen, hesap verebilir olmaları gerekmektedir. Okullar eski geleneksel yapısından çok daha farklı bir boyuta evrilmiştir. Gerek kullanılan öğretim materyalleri gerekse okulların yapısal olarak daha karmaşık hale gelmesi okul yöneticilerinin çok farklı alanlarda uzman olmalarını gerektirmektedir. Okullar sadece duvarlardan oluşan binalar değildir. Okulları karmaşık hale getiren bu duvarların ötesinde odaklandığı ham maddedir. Okul yöneticisinden beklenenler iyi bir öğretmen olmaktan çok daha fazlasını gerektirmektedir. Okul yöneticisi iyi bir teknoloji kullanıcısı, iletişim uzmanı, muhasebeci, insan ilişkileri uzmanı, halkla ilişkiler uzmanı, sosyolog, rehber, kamu yönetimi uzmanı, siyasetçi olmak durumunda kalmıştır. Tüm bu alanlarda talepleri karşılamak okul yöneticisi için çok zor olduğundan okuldaki eğitim etkinliklerinin yönetiminde katılımcı karar alma mekanizmalarının işletilmesi, okul yöneticisinin sorumluluğu öğretmen ve diğer çalışanlar ile paylaşması ve doğru kararlar alabilmesi önemlidir. Yöneticinin karar alma süreçlerini nasıl işlettiği okulun başarısı için olduğu kadar diğer çalışanların sürece katılımı kararların benimsenmesi açısından da önemlidir.

Karar verme, eğitim yönetiminin en önemli yönüdür. Aslında, yönetim alanındaki bazı yazarlar, yönetimin karar verme olduğunu öne sürmektedir. Karar verme, “yönetimin kalbi” olarak kabul edilir. Planlama,

organize etme, personel alma, yönlendirme, raporlama ve bütçeleme sürecinde bir yönetici karar verir (Newcombe ve McCormick, 2001). Bu bölümde de karar verme ve özellikle eğitim örgütlerinde karar verme ve karara katılım konuları üzerinde durulmaktadır.

Karar Verme

Çeşitli yazarlar karar vermeyi farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Bazı yazarlar (Newstrom ve Pierce, 1990) karar verme sürecinde yer alan sürece odaklanırken, diğerleri (Hoy ve Miskel, 2010) karar verme sırasında çözülen sorunu vurgulamaktadır. Öte yandan, diğer bazı yazarlar (Irwin, 1996) karar verme sürecine dâhil olan aktörlere odaklanmıştır.

Örgütlerde yönetim süreçleri ve süreçlerin nasıl çalıştırıldığı önemlidir. Karar alma da örgütlerde yöneticilerin sorumluluğunda olan önemli süreçlerden birisidir ve bu sürecin gerçekleştirilme biçimi örgütün yönetim şeklini de belirlemektedir. Bursalıoğlu (2010) karar vermenin örgütteki bir etkinliği veya değişimi hayata geçirmek maksadıyla başvuru kurumsallaşmış ve örgütteki etkinlikleri etkileyen her türlü yargı olarak tanımlar. Bazı kaynaklar ise karar vermeyi (Aşkun ve Tokat, 2002; Can, 2005; Demirtaş ve Güneş, 2002) bir sorunun çözüm yolları arasından en doğru olanı seçmek, farklı hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan seçenekler arasında seçim yapmaya yarayan zihinsel, duygusal, fiziksel süreçler olarak tanımlamışlardır. Kararlar bir probleme ilişkin olarak alınırlar ve problemin çözümünde çeşitli seçeneklerden uygun olanın seçilmesi karar vermedir (Uluğ, 2008). Kişinin bir konu, görüş veya değerlendirmeden sonra varılan yargı hakkında karar vermesi eylemdir. Alternatifler arasında seçim yapmakla ilgili birçok zihinsel aktivite içeren bir düşünme sürecidir (Mekuria, 2009).

Yönetimin kalbi olarak Gürsel (1995) ve Memişoğlu (2013) karar vermeye işaret eder. Aydın (2007) ise bütün yönetim özelliklerinin karar verme sürecine dayandığını belirtmiştir. Örgütün devamlılığı ve etkinliğini sürdürebilmesi karar verme sürecine ve alınan kararların uygunluğuna bağlıdır (Üzüm, 2019). Örgütsel eylemlerin ortaya çıkması mutlaka bir karar alma sürecine bağlıdır. Karar olmadan eylem gerçekleşmez. Karar bir örgütteki kolektif girişimin harekete geçmesi için gerekli bir araçtır. Ancak kolektif olarak örgütün kararı ile bireyin kararı birbirinden farklıdır. Bireyin karar vermesi psikolojik bir süreçtir. Bireyin hafızası, bilgisi, değerleri, inançları karar vermesinde belirleyici olmaktadır. Bireysel kararın uygulayıcısı da

bireyin kendisidir ve sonuçlarına da kendisi katlanmak durumundadır. Ancak örgütsel kararlar bir süreci gerektirir.

Onaran (1971, s.72) örgütsel kararların üç toplumsal özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler:

1) örgüt içinde alınan kararlar karışık kararlardır ve tek bir kişiye mal edilemezler. Kurum içindeki uzmanlar karar verme sürecine katkı sağlarlar.

2) Örgüt yöneticileri, karar alıcılar bu kararları örgüt adına alırlar. Örgütteki sorumluluklarına bağlı olarak sorunların çözümüne ilişkin kararlar almak durumundadırlar.

3) Örgütteki diğer çalışanların ve üyelerin kendi çıkarları söz konusudur. Karardan etkilenen bu kişiler karar verme sürecini etkilemek isterler. Önemli sorunların çözümünde karar vermeden önce örgüt içinde ve dışındaki güç odakları kararı etkilemek isteyebilirler. Bu nedenle bir dengenin sağlanması önemlidir.

Karar verme ile ilgili araştırmacılar ve uzmanlar amaca ve kararın doğasına göre farklı karar türleri sınıflandırması yapmışlardır. Yönetimsel kararlar düzeylerine göre üçe ayrılmaktadır. *Üst düzey kararlar* daha çok kuralları belirlemeye yöneliktir. Örgütün izlediği politika ve ilkeler ile ilgilidir. Örgüt kültüründen büyük ölçüde etkilenen bu tür kararlar gücünü değerlerden alır. Özellikle üst yöneticilerin almış olduğu stratejik kararlar, vizyon geliştirme, misyon belirleme üst düzey kararlar olarak belirlenir. *Orta düzey kararlar* ise orta kademe yönetimce örgüt içinde alınan alt kademelere iletilen uygulama açıklamalarıdır. Üçüncü karar düzeyi ise *alt düzey kararlardır*. Bunlar somut kararlardır. Operasyonel ve teknik kararlardır ve belirsizliğin, riskin en düşük olduğu karar düzeyidir. Bu kararlar işlevseldir. Bu kararlara normlar ve ölçütler rehberlik eder (Kuruüzüm, 1998, s.12).

Kararlar niteliklerine göre programlanmış ve programlanmamış kararlar olabilirler (Şençan, 2008). *Programlanmış* kararların daha çok tekrarlayıcı, rutin ve yapıya bağlı olduğu görülür. Fiyat kararı, yatırım kararı, çalışanların maaşları programlanmış kararlara örnek olarak verilebilir. Olağan dışı ve sonuç niteliğinde olan *programlanmamış* kararlarda ise bir sorun daha önce ortaya çıkmadığı için belirli bir çözümü yoktur ve belirsizlik ve kararsızlık olduğu için özel bir öneme sahiptir. Yöneticinin ilk defa karşılaştığı durumlarda vermesi gereken karar durumunu ifade etmektedir. Üst düzey yönetim daha çok programlanmamış kararlar ile ilgilenirken, alt düzey yönetim kademelerinin programlanmış kararlara ilgilendikleri görülür.

Alınan kararlar ile istenilen sonuca ulaşabilmek yaratıcılık, yargı ve özel değerlendirme yeteneğine sahip olmayı gerektirir (Şencan, 2008).

Kararlar veriliş biçimine göre de *sezgisel* ve *analitik* olabilirler. *Sezgisel* kararlarda hata riski yüksektir. Kararlar tesadüfidir. Karar verme sürecinde kullanılacak veriler azaltıkça sezgisel kararlar artar. Karar verilecek konu yöneticinin kendi uzmanlık alanıyla ilgili olduğunda sezgisel kararlarla da başarıya ulaşılabilir. *Analitik* kararlar ise sistemlidir. Karar verirken bazı verilerin göz önünde bulundurulması, para, emek, zaman gibi değişkenlere dikkat edilmesi gerekir. Karar vericinin çok yönlü düşünebilmesi, yorumlama ve sentez yapabilme yeteneğinin güçlü olması gerekir (Uluğ, 2008). Hata payının en aza indirgenebildiği karar türü olarak analitik karar verme yaklaşımında sorunun çözümüne ilişkin olası seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmesi rasyonel karar verme sürecinde karar vericilere yardımcı olmaktadır.

Bir başka karar verme türü olarak ise *bireysel ve grup kararları* karşımıza çıkmaktadır. Hangisinin daha üstün olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar duruma göre kararların bireysel veya grup olarak alınması gerektiği yönündedir. Bireyler gruplardan daha hızlı karar verirler. Rutin işlerde bireysel kararlar etkilidir. Üyeler birbirinden bağımsız çalışanlar olduğunda bireysel karar verme daha üstün olacaktır (Bursalıoğlu, 2002). Grupların karar alma süreçleri daha uzun sürebilir. Ancak gruplar bir kişinin sahip olduğu uzmanlık ve deneyime göre çok daha fazla deneyim ve uzmanlık içerirler. Daha tarafsız kararlar almak mümkündür. Farklı uzmanlık alanlarıyla zengin bir grubun vereceği kararlar tek başına verilen kararlardan daha üstündür. Grup içinde bireylerin daha riskli kararlar alma eğilimi gösterdikleri görülür çünkü alınan karardan dolayı ortaya çıkabilecek risklerin sorumluluğu azalmaktadır (Şencan, 2018).

Günümüzde önemli kararlar bireylerden çok grup tarafından alınmaktadır. Bunun nedeni, katılımcı bir karar verme sürecinde çok sayıda bilginin mevcut olmasıdır. Grup kararının programlanmamış kararlar için özellikle uygun olacağı görülmektedir, çünkü bu kararlar karmaşık olduğundan ve en iyi kararı vermek için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip çok az kişi olduğundan grupla karar almak daha uygun olabilir. Farklı grup üyelerinden farklı fikirler bir araya gelir ve verilen alternatiflerden en iyi olanı seçilebilir.

Karar verme eyleminin gerçekleşmemesi kararsızlıktır ve sorunun çözümü için uzun bir süre seçeneklerden birisine karar verme davranışını gösterilmediğini gösterir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Karar verme belirli bir yönde ilerleyebilmek için gereklidir. Karar verme sürecinde diğer çalışanların katılımı demokratik yönetim açısından gereklidir ve önemlidir. Karara katılma katılımcıların alınan kararları benimsemelerini ve kararlara uygun davranışları göstermede daha istekli olmalarını sağlayacaktır. Yöneticinin doğru kararlar verebilmesi birçok alanda uzman olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle karar vericilerin uzman ve deneyimli kişiler olması gerekir.

Karar Sürecinin Aşamaları

Karar verme sürecinin iyi anlaşılması başarılı bir örgüt yönetimi için önemlidir. Karar verilmesi gereken konuya ilişkin seçeneklerin değerlendirilmesi ve en uygun seçeneğe karar verilmesi gerekir. Bu amaçla kullanılan iki yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi tüm seçeneklerin incelenmesini gerektiren, yönetsel ve teknik konularda kullanılan *synoptic yöntemdir*. İkinci yöntem ise en önemli seçeneklerden en iyi görünenin seçilmesi şeklindedir ve daha çok politik kararlarda etkilidir. Synoptic yöntem daha rasyonel ve bilimsel olmasına rağmen her zaman uygulanması mümkün olmayabilir. Yöneticinin problem çözme yeteneği sınırlıdır, bütün seçenekler hakkında bilgi sağlamak zor ve maliyetlidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Yönetici astların karar verme sürecini katılıp katılmamaları konusunda bir karar verdikten sonra bu kararın uygulanması sürecinin nasıl olacağına karar vermelidir. Hoy ve Miskel (2010) beş karar verme yapısı önermektedir:

- 1) *Grup oybirliği*: tüm üyelerin eşit haklara sahip olduğu ve oybirliği ile kararın alındığı bir süreçtir. Bütün üyelerin oybirliği gerekir.
- 2) *Grup çoğunluğu*: Katılımcıların çoğunluğunun kararının uygulandığı yöntemdir.
- 3) *Grupla istişare*: Tüm üyelerin görüşlerinin alındığı bir tartışma ortamının oluşmasını sağlar ve bu tartışmalar sonucunda bir karar verilir.
- 4) *Bireysel danışma*: Bireysel olarak uzmanlığa sahip astların fikirleri alınarak karar verilir. Kararı veren yönetici olduğu için uzmanlığa sahip bireylerin görüşlerini yansıtan veya yansıtmayan bir karar çıkabilir.

- 5) *Tek taraflı karar*: Bu karar verme yönteminde astlara danışmaya gerek duyulmaz.

Uluğ (2008) karar verme sürecinden analitik olarak tüm alternatiflerin değerlendirilerek karar verilmesini, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesini belirterek *analitik karar vermeyi* altı aşama olarak belirlemiştir. Buna göre *problemi duyma, problemi tanıma, çözümü arama, karar verme, kararı uygulama, kararı değerlendirme ve düzeltici önlemler alma* aşamalarının izlenmesi gerekir.

Problemi duymadan kastedilen aslında problemin fark edilmesidir. Bursalıoğlu (2002) yöneticinin hata yapmaktan korkması, görüş körlüğü, ön yargı, sabırsızlık, uzun dönemli sonuçlara ilgisizlik gibi yönetici özelliklerinin problemleri görmeyi engellediğini belirtmiştir. Örgütün bilgiye, yeniliğe karşı olması, engelleyici çalışma ortamı, iletişim sorunları, sorunların görülmesini engelleyebilmektedir.

Problemin neden ortaya çıktığını, şu an ve gelecekte oluşturabileceği etkiyi saptamak gerekir. Problemi ortaya çıkaran değişkenleri saptamak çözüm üretmek için gereklidir. Çözüm arama aşamasında ön yargılar ve benzer sorunlara karşı geçmişteki çözümler, yetersiz algılama biçimi, probleme ilişkin yetersiz uzmanlık, problemi önemsememe, çözüm için başkalarına güvenme, gereksiz bürokratik kurallar sorunların çözümün zorlaştırabilmektedir (Aşkun ve Tokat, 2002). Karar verme, çözüm eylemine karar vermek, uygun seçeneği belirlemektir. Kararın uygun sonuçları doğuracağına ilişkin yeterli belgenin olması gerekir (Uluğ, 2008). Uygulama aşamasında ise kararların gözden geçirilmesi, alınan kararların uygulanması için uygulama kararlarının verilmesi gerekir (Gürsel, 1995).

Bütün bu aşamaların sonucusu olan kararların değerlendirilmesi ve düzeltici önlemlerin alınmasında amaç sonucun amaca ne kadar yakın olduğunu görmektir. Kararlardaki eksiklikler veya yetersizlikler ancak iyi bir değerlendirme süreci ile ortaya konabilir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak ya mevcut durum ile devam edilir veya yeni bir karar alınması için süreç tekrarlanır (Bursalıoğlu, 2002).

Yönetmel karar verme

Karar verme sürecinin ana unsurları olarak ulaşılmak istenen hedef, hedefe ulaşmada kullanılacak araçlar, amaca uygun araçları belirleme ölçütleri, ortaya çıkacak sonuçların değerlendirilmesi, harekete geçme

konusundaki iradenin belirtilmesinden oluşmaktadır (Şencan, 2008). Kararlar genellikle bir sorunun çözümüne yönelik olarak alındıklarından örgüt yöneticilerinin veya karar vericilerin öncelikle sorunu görmeleri ve önemsemeleri gerekmektedir. Hiçbir sorunun olmadığı veya görülmediği, önemsenmediği bir örgütte karar almaya gerek de olmaz.

Karar verme söz konusu olduğunda alternatif seçenekler arasından seçim yapmak yeterli değildir. Örgütün amacına uygun, istenen ve örgütün değerleri ile uyumlu alternatifini seçmek gerekir (Fülöp, 2005). Yönetimsel karar verme örgütün beklentilerine göre olası sorunlara olası çözümlerin belirlenip seçilmesidir. Sorun ya da problem çözme ile karar verme birbirinden farklı kavramlardır. Problem çözme daha geniş bir olguya işaret ederken karar verme problem çözmenin alt aşamalarından birisidir (TEDO, 2003). Kararlar bir hedefe yöneliktir ve her karar seçim ve fırsat maliyetine sahiptir. Risklerin ve belirsizliklerin hesaplanmalarını da kararlar içerir (Kıral, 2015). Bu nedenle yönetimsel kararların duygulardan arınmış, daha fazla rasyonalitenin yer aldığı, belli seçeneklerin uzmanlarca değerlendirildiği bir süreç olması gerekir.

Yönetimsel karar verme bireysel karar vermeden farklı olduğunu belirtmiştik. Yönetimsel kararlar her ne kadar örgüt adına alınmış olsa da karar verme süreçlerinin işletilmesinde izlenen yollar sorumluluğun dağıtılmış olması veya tek bir yöneticide toplanmasına bağlı olarak değişmektedir. Sorumluluğu kendi üzerine alan otoriter yönetici özelliklerinin sergilendiği örgüt yapılanmalarında kararlar yukarıdan aşağıya doğru uygulanmak üzere emirler şeklinde gelir. Böyle bir yönetimsel kararda çalışanların herhangi bir katkısı veya katılımı söz konusu olamamaktadır. Alınan kararların faturası da bu tür örgütlerde genelde çalışanlara çıkarılır. Yani yanlış kararda hiçbir etkisi olmayan en alt düzeydeki çalışan alınan yanlış kararın sonuçlarından en fazla etkilenen durumundadır. Çünkü karar veren üst yönetim, yanlış kararını istenen sonucu doğurmamasını en altta sesini duyuramayan çalışanın yanlış eylemlerine bağlayabilir. Ancak eğitim örgütleri gibi örgütlerde kararların alınış biçimleri daha farklı olmak durumundadır.

Yönetimsel karar vermeye ilişkin olarak çalışanların karara katıldığı durumlarda üretimin arttığı bulunmuştur (Coch ve French, 1948). Ancak bu çalışma çok eski olmakla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarda benzer bulgulara sahiptir. Bursalıoğlu (2002) karara katılmanın çalışanların daha özverili olmalarını sağladığını, onları güdülediğini ifade etmekle birlikte, yönetimsel kararlarda katılımcıların yetersizliği, konuya ilişkin ilgisizlik gibi

etkenlerin karara katılmayı kısıtladığını ifade etmiştir. Yönetim süreçlerinde karara katılanlar kendilerine saygı duyulduğunun hisseder, örgütteki uygulamalara ilişkin samimi duygularını dile getirir ve alınan kararları benimser ve desteklerler (Eren, 1993).

Vroom ve Yetton'un karar verme modelleri "Ortam etkileşimi kuramı" olarak da adlandırılır. Bu kurama göre karar verme sürecine katılım çağdaş liderliğin temel sorunudur. Vroom ve Yetton ayrıca karar vermeye yardımcı olacak, yöneticinin cevaplandırması gereken 8 sorudan oluşan bir yöntem geliştirmişlerdir (Başaran, 1994).

1. Problemi çözmek için eldeki hangi alternatif daha ussaldır?
2. Verilecek kararın niteliğini artıracak yeterli veri toplandı mı?
3. Problem şeffaf bir şekilde ortaya kondu mu?
4. Çözümün başarılı olması için çalışanların kararları benimsemesinde önemli bir engel var mı?
5. Liderin tek başına karar vereceği bir kararın çalışanlarca benimsenmesine güven yeterli seviyede mi?
6. Sorunun çözülmesiyle elde edilecek sonuçlar çalışanlar yeter düzeyde benimsenmekte mi?
7. Seçilen çözüm için çalışanlar arasında çatışma var mı?
8. Verilecek kararın niteliğini artırmak için çalışanlar yeterli bilgiye sahip mi?

Çalışanların yönetsel kararlara katılmaları onların daha fazla motive olmalarını, yeni fikirlerin doğmasını, birliğin ve dayanışmanın artmasını sağlayabilir. Eren (1993) karara katılmanın güdülenme için gerekli olduğu gibi çalışanların davranışlarını değiştirmek, örgüte karşı tutumlarını geliştirmek, moral sağlamak, iş bırakmayı azaltmak, kararlara direnci azaltmak için gerekli olduğunu belirtmektedir. Öyle ise uygun koşullarda ilgi ve uzmanlık alanlarına göre çalışanların kararlara katılması örgüt için sağlıklı kararlar alınmasında etkili olabilir.

Eğitim Kurumlarında Karar Verme

Açıklan (1998) geleneksel okul müdürlerinin karar alırken "hiçbir etki altında kalmadıklarını" özellikle vurguladıklarını belirtir. Ancak çağdaş eğitim yönetimi anlayışı içinde katılımcı karar verme mekanizmasının işletilmesinin daha sağlıklı olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin kararlar alırken okuldaki çalışanlardan ve diğer paydaşların etkisinde karar vermesi okulun ve kamunun yararına kararlar olduğu sürece doğal olarak karşılanmalı,

yöneticinin eksikliği olarak görülmemelidir. Çünkü toplumsal bir kurum olarak okulun çevre ile etkileşimi oldukça yüksektir. Açıkalin (1998) çevreden etkilenmeden karar veren okul yöneticilerinin çevrelerindeki dünyaya duyarsız olarak görüldüklerini belirtmektedir. Herhangi bir kararın uygulanmasının benimsenmesi için çalışanların görüşlerinin, tutum ve değerlerinin dikkate alınması gerekir (Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar, 2012). Ancak Hoy ve Tarter (1995) karara katılım konusunda önemli bir noktaya işaret etmektedirler. Öğretmenler uzmanlık alanları dışında ve ilgilerini çekmeyen konularda karara katılmaya isteksiz ve ilgisizdirler. Böylesi durumlarda kararın yönetici tarafından bireysel olarak verilmesinde fayda vardır.

Okul bağlamında karar veren sadece okul yöneticileri değildir. Öğretmenler gibi diğer kişiler de karar ile seçilecek eyleme ilişkin hemfikir olmaları, kararı kabul etmeleri gerekir. Ancak okullarda kararlardan en fazla etkilenenlerin öğretmenler olduğu düşünülerek daha çok öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımları konu edilmektedir. Okul yöneticileri artık kendi başlarına karar vermemekteler. Çünkü akılcı davranabilmeleri için başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere çeşitli kaynaklardan bilgi ve tavsiyeye ihtiyaçları vardır. Genel olarak, kararlar bir kişi veya gruplar tarafından alınabilir. Okul örgütlerinde grup olarak karar vermenin kendi sınırlı dezavantajı olsa bile, kararların grup olarak verilmesi tek bir bireyden daha çok tercih edilir. McEwan (1997) grup kararının tek bir bireyden daha fazla kaynak bilgi sağlayacağını belirtmiştir. Farklı insanlar çeşitli bilgiler, fikirler ve bakış açıları getirir. Ayrıca grup kararı, katılımcı personel aracılığıyla sorunlara yaratıcı ve yenilikçi çözümlerin belirlenmesini kolaylaştırmaya yardımcı olabilir.

Sezer (2016) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin karar verme davranışlarını en fazla yasa ve yönetmeliklerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Karar verme süreçlerini etkileyen diğer etmelerin ise öğretmen ve müdür yardımcılarının görüş ve önerileri ile okulun eğitim hedefleri olduğu ortaya çıkmıştır. Göksoy'da (2014) okul yöneticilerinin tamamının okuldaki uygulamalara ilişkin kararlara öğretmenleri kattıklarını belirlemiştir. Katılım sayesinde bilgi akışı ve bilginin kullanımı artar, çalışanlarda adanmışlık gelişir, öğrenme gerçekleşir, üyeler arasında ortak norm ve değerler oluşur, işbirliği artar. Karara katılım öğretmenler arasında iletişim algısını artırır. Yani karar katılma okul içindeki çalışanların, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirileriyle olan iletişimlerine olumlu olarak yansır (Takmaz, (2009).

Eğitim kurumlarında kâr zarar analizi yapmak zor ve bazen mümkünde değildir. Çünkü eğitim öğütlerinde kâr amacı yoktur. Eğitim örgütlerinin etki alanı çok geniş olacağından karar verme de yöneticilerin demokratik bir tavır sergilemeleri gerekir. İşbirlikçi bir yöntem ile uzmanlık alanını ilgilendiren katılımcıların görüşlerinin önemsendiği ve kararda etkili olduğu, grup çalışmalarında amacın saptırılmadığı bir sürecin izlenmesine özen gösterilmelidir. Çoğu durumda öğretmenler önceden alınmış kararları onayladıkları ve söz hakkı verilmediği veya kendi düşüncelerinin göz önünde bulundurulmadığı kanaatine kapılabilirler. Bu durumun üstesinden gelebilmek için ilgi ve uzmanlık analizi yapılarak karar alınacak konuya ilgi duyan ve uzmanlık bilgisi ile katkıda bulunabilecek paydaşların katılımının sağlanması yararlı olabilir.

Okuldaki Öğretmenlerin, Diğer Çalışan ve Öğrencilerin Karara Katılmasının Önemi

Bursalıoğlu'na (2002) göre okul yöneticisi okul yönetimini etkileyenlerin her birinin bir karar organı olarak değerlendirmesi gerektiğine işaret ederek öğretmenlerin özellikle okul yönetiminde karar sürecine katılmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Okul diğer örgütlere oranla daha sosyaldır ve alınan kararların etki alanı daha geniştir. Karar verme sürecine kimlerin ne kadar katılmaları gerektiği konusunda okul yöneticisinin grup dinamiklerini göz önünde bulundurması, motive edici, uzlaştırıcı ve iş birliği olması, karardan etkilenenlerin karara katılmasına izin vermesi, demokratik bir ortam oluşturması, kararlarda fikir birliği olmasına dikkat etmesi gerekir. Ayrıca gruba ait değer ve davranış kalıplarını göz önünde bulundurması, kamu yararına dikkat etmesi, karar verilecek konuyu ilgilendiren alanda uzmanlığa sahip herkesin katılımını sağlaması gerekir.

Demokratik bir atmosferin sergilenmesi gereken eğitim kurumlarında karara katılım ile karar yetkisinin devri birbirinden farklı konulardır. Karar yetkisi ve sorumluluğu yöneticidedir. Ancak karara katılım bu yetkinin kullanımı ile ilgilidir. Etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında, çalışanların alınan kararları benimsemesinde karara katılım önemsenmektedir. Özellikle öğretmenler alınan kararları onaylayanlar veya uygulayanlar değil, bu kararları etkileyen kişilerde olmalıdırlar. Çünkü eğitim yöneticisi kadar eğitime ve okulun işleyiş bilgisine sahip olan öğretmenler ancak bu şekilde alınan kararları benimser ve bu kararların uygulanmasına öncülük ederler. Bir kişinin problemi bütün yönleriyle görmesi zordur. Bu nedenle okullarda paylaşılmış karar vermeye uygun olarak kararların birlikte alınması sorunların

farklı yönleriyle değerlendirilmesine olanak verecektir. Köklü (1994) söz konusu problemin parçalara bölünerek her parçaya ilişkin uzmanlık gerektiren alt birimlerin çözüm geliştirmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Örgütlerde karar verilirken örgüt adına ve diğer çalışanlar adına bir karar verilmiş olmaktadır (Çelikten, 2001). Eğitim örgütlerinde çalışanların çoğu karar verici konumunda bulunan okul yöneticisi kadar teknik bilgiye ve eğitime sahiptir. Eğitim örgütlerinde de karar verilirken okulun paydaşları, öğretmen, öğrenci, veliler ve diğer çalışanlar adına karar verilmektedir. Karar verirken bu nedenle kararın en fazla etkilendiği çalışanları görüşlerini alınması, ön yargısız karar verilmesi, karar verme için düşünmeye zaman ayrılması, belli seçeneklerin olumlu olumsuz yönlerinin birlikte incelenmesi ve kararın birlikte verilmesi gerekir. Çünkü eğitim kurumları demokrasinin filizlendiği kurumlardır ve yöneticilerinden demokratik bir ortam oluşturmaları beklenmektedir.

Bursalıoğlu (2010) karar vermede eğitim yöneticilerinin izleyeceği ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

- 1) Astların ve karardan etkilenenlerin sürece katılmaları sağlanmalıdır.
- 2) Grupla karar vermede amaç kaybedilmemelidir.
- 3) Grubun sahip olduğu davranışlar ve değerler göz önünde bulundurulmalıdır.
- 4) Karar verirken kamu yararına dikkat edilmelidir.

Wilson (1996) öğretmenlerin politika geliştirme, personel prosedürleri, müfredat ve öğretim, bütçe geliştirme, fiziksel tesisler, okul disiplini ve diğer önemli konularda karara katılmaları gerektiğini belirtmiştir. Fırsat verilirse öğretmenlerin bu alanların her birinde hayati bir rol oynayabileceğini savunmuştur. Etkili bir planlama süreci, her başarılı örgüt gibi okulların da temel bir özelliğidir. Okullar söz konusu olduğunda planlama, öğretmenlerin uygulamaya dâhil edilmesi ve ilgilenmesi gereken temel okul etkinliklerinden biridir. “Planlama, önünüzdeki hedefe ulaştığınızda, bulunduğunuz yerden olmak istediğiniz yere zihinsel bir köprü kurmaktır” (Adaye, 2010, s.27). Öğretmenlerin planlamaya katılımı, planlama için mevcut olan yaratıcılığı ve bilgiyi artırabilir. Ayrıca insanların anlayış kabulünü ve bağlılığını artırabilir. Katılımcı planlama faaliyeti, planlama

sürecine, ortaya çıkan planlardan etkilenecek veya planların uygulanmasına yardım etmesi istenecek mümkün olduğunca çok insanı içermelidir.

Öğretmenler, uygulama sırasında öğrenme ve öğretme sürecinin etkinliğini artıran müfredat ve öğretimsel karar verme konusunda mesleki özerkliklerini kullanmalıdır. Ancak Türkiye gibi ülkelerde müfredat programı merkezi olarak yapıldığı için öğretmenlerin müfredat ile ilgili okul düzeyinde karar almaları çok mümkün görülmemektedir. Okulun politikalarında kurallar ve düzenlemeler genellikle okul üyeleri tarafından belirlenir. Çünkü tasarlanan politikayı, kuralları ve düzenlemeyi onlar yürütür. Melaku (2011), okul yöneticilerinin prosedürler, kurallar veya politikalar ile ilgili kararlara öğretmenlerin katılımını sağlamaları gerektiğini savunmaktadır. Bir prosedür, müdürün yapılandırılmış bir probleme yanıt vermek için kullanabileceği bir dizi birbiriyle ilişkili ardışık adımdır. *Kural*, neyin yapılabildiğini söyleyen açık ifadedir. Kurallar, takip edilmesi kolay olduğu ve tutarlılığı sağladığı için sıklıkla kullanılır. *Politika*, karar vermek için bir kılavuz çizgidir. Kuralın aksine, bir politika, neyin yapılması veya yapılmaması gerektiğini özel olarak belirtmek yerine, karar verici için genel bir parametre oluşturur. Politika tipik olarak, yorumu karar vericiye bırakan belirsiz terimler içerir.

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılma düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Köylü ve Gündüz, 2019) öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak karar alma sürecine katılım ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında karar alma sürecine katılmaları okula bağlılıklarını artırabilir. Benzer bir çalışmada da öğretmenlerin karara katılımlarının motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Özdoğru ve Aydın, 2012). Karara katılma öğretmenlerin okul ile daha fazla bütünleşmelerini sağlarken kararlara bağlılığı da artırabilmektedir. Balay (2000) karara katılan öğretmenlerin işlerini daha iyi yaptıklarını, hoşnutsuzlukların azaltıldığını, çalışanların kendi bilgi ve yeteneklerini kullanarak daha etkili çalışma fırsatı bulduklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmaları yeni fikirleri ortaya çıkmasını, daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenler okullarda alınan kararların çoğunun uygulayıcısı durumundadırlar. Karar verme sürecinde etkin olmaları onların bu kararların uygulanma oranını da artıracaktır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012). Okul

yönetiminde karara katılma koşullarını *değer, yapı ve süreç* değişkenleri olarak belirleyen Wood (1984), değer aşamasında öğretmenlerin yaptıkları işe karşı güdülenmiş olmaları gerektiğini belirtmiştir. Yapı aşamasında ise okulun bir örgüt olarak öğretmenleri etkileyecek politikalarının düzenlenmesi aşamasında öğretmenlerin katılımıdır. Politikaların düzenlenmesinde karara katılacak öğretmenlerin yeni bir konuyu dile getirme ve tartışmanın seyrini değiştirebilme gücüne sahip olmaları gerekir. Son olarak süreçte, katılımcıların karar alınan konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve kendi fikirlerini ikna edebilecek bir şekilde savunmaları gerekmektedir.

Karar verme sürecine katılımın öğretmenlerin morallerine etkisi çok fazladır. Karara katılan öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Öğretmenler kendi fikirlerinin önemsendiği ve kararlara katılmalarına müsaade eden yöneticiler ile birlikte çalışmayı tercih etmektedirler. Kararların kalitesinin düşük olması ve çalışanlarca kabul edilmemesi başarısızlığı beraberinde getirecektir. Karar verme sürecinde yönetici ve öğretmen rolleri duruma göre değişebilmektedir. Öğretmenleri sürece ne zaman ve nasıl katılmaları gerektiği önemlidir. Her karar sürecine katılmaları gerekmez (Hoy ve Miskel, 2010, s.323). Çalışanlar karar verilecek konu kendilerini ilgilendirmediklerinde veya uzmanlık alanları dışında bir konu olduğunda durumu olduğu gibi kabul etmeyi tercih edebilirler. Örneğin, bir senato toplantısında tartışılan inşaat planı veya çevre düzenlemesine ilişkin çalışmalar üyelerin bütününe ilgisini çekmeyecek veya bir kısmı hiç katkı sağlamayacaktır. Mimarlık ve peyzaj, ziraat gibi konuları içeren bu tür bir kararda belki mühendislik ve mimarlık fakülteleri ile ziraat fakültesi öğretim üyelerini karar vermesi daha uygun olacaktır. Bu nedenle karara katılımı uzmanlık ve ilgi alanına dikkat edilmesi gerekir.

Hiyerarşik olarak her düzeyde okul yöneticisi karar verir. Karar nihai olarak okul üyelerini etkileyebilir. Bu nedenle, okulla ilgili önemli bir konuda yeterli bilgiye sahip olmadan karar veren okul yöneticilerinin, örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmadığı ve sıklıkla okul üyelerinin moralini düşürdüğü söylenebilir. Sonuç olarak, okul yöneticileri, okulu amacına ulaştırmak ve öğretmenlerin ve diğer personelin moralini yükseltmek için karar alma sürecini ve bu kararların örgüt üyelerine iletilmesini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca, tüm kararlar gelecekteki olayları içerdiğinden, okul yöneticileri alternatif hareket tarzıyla ilişkili kesinlikle, risk ve belirsizliği analiz yapmayı öğrenmelidirler.

Öğretmenlerin öğretimdeki rolleriyle birlikte okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılma görevleri vardır. Öğretmenlerin, geniş bir yelpazedeki deneyimlerini, kişisel özelliklerini ve yeteneklerini teşvik etmek, motive etmek ve kullanmak için okullarında karar alma süreçlerine aktif olarak katılmaları gerekir. Karar vermenin her alanında bireysel olarak öğretmenlerin hakları, görevleri ve sorumlulukları konusunda uygun yönlendirme sağlamak ve onları, öğretme-öğrenme sürecinde ve okul etkinliklerinin diğer ilgili konularında bir değişiklik getirmeye dâhil etmek için fikirlerini önemsendiğini gösteren karara katılma sürecinde etkin rol oynamaları sağlanmalıdır.

Sosyal bir örgüt olarak okul karışık bir sosyal yapıya sahiptir. Bu yapı içinde bulunanların sistemin kontrol süreçlerinde aktif rol almaları gerekir. Okulda alışanlar hiyerarşik yapı içinde örgütün etkililiğini artırabilmek, demokratik okul kültürü sürdürebilmek ve çalışanların motivasyon ve bağlılıklarını artırabilmek için karar verme süreçlerine katılmaları sağlanmalıdır. Etkili sosyal örgütlerin özellikleri destekleyici sosyal ilişkiler, karşılıklı saygı, güven ve etkileşimdir.

Okul yöneticilerin öğrencilerin kendilerini düşünmekten yoksun olduklarını ve okulla ilgili kararlara katılmalarının okul yönetimini zayıflatabileceğini düşünmekteler. Öğrenciler olgunlaşmamış ve karar vermede ihtiyaç duyulan uzmanlık ve teknik bilgiden yoksun olarak görüldükleri için genellikle karar verme süreçlerine dâhil edilmek istenmemekteler (Fajana, 2002). Ancak, hiyerarşik yapının en altında bulunmalarına rağmen öğrencilerin yukarıda alınan bütün kararlardan en fazla etkilenen okulun insan boyutunu oluştururlar. Treshan (1983) ğrencilerin kararlara katılmasının onların öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağını, öğrencilere vatandaşlık becerilerini kazanmaları için fırsat sağlayabileceğini, alınan kararları nedenleri ve gerekliliği olan inançlarını artırarak kararlara uyumun artabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okuldaki yönetsel kararlarda söz sahibi olmaları onların motivasyonlarını artırırken, eğitim öğretime ilişkin uygulamalara ilişkin ğrenci tutumunu, uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesini daha rasyonel bir yapıya kavuşturacaktır. Üniversite ğrencilerin karar verme süreçlerine katılımlarına ilişkin bir çalışma yapan Oni ve Adetoro (2015), ğrenci katılımının eğitimin niteliğinin artırıcı etkiye sahip olduğu belirlemişlerdir.

Alınan kararlar öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki diğer çalışanlar üzerinde etkiye sahiptir. Alınan kararların sonuçları açısından yönetim

değerlendirildiğinde kararların niteliği önemli olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Çalışmalar, öğrencilerin eğitim sonuçlarını etkileyen kararlara dâhil edilmesinin akademik performanslarını iyileştirebileceğini gösterse de öğrencilerin bu tür katılımlarının doğurabileceği sonuçlara ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Öğrenciler, eğitim sonuçlarından etkilenen kilit paydaşlar, yararlanıcılar ve sınav sonuçlarının belirleyicileridir. Bu nedenle, okulda karar sistemlerine dâhil edilmelerinin etkisini incelemek önemlidir. Öğrencilerin eğitim süreçlerini ilgilendiren kararlara katılımının motivasyon, sahiplenme duygusu ve dolayısıyla belirlenen kurallara uymada daha yüksek bir eğilim, bireysel ve toplu hedeflere ulaşmak için bireysel isteklilik ve genel olarak daha yüksek bir akademik performans ürettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin mümkün ve makul olduğu ölçüde tüm karar verme seviyelerinde yer almaları önerilmektedir (Mati, Gatumu ve Chandi, 2016).

İyi bir akademik performans, eğitim yöneticileri, öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasındaki ortak çabanın bir sonucudur. Bu nedenle MEB, okul seçimi de dâhil olmak üzere, öğrencilerin kendilerini ve akademik yaşamlarını ilgilendiren konularda öğrencilerin karar verme sürecine tam olarak katılma ihtiyacını anlamalarını ve takdir etmelerini sağlamak için ebeveynler ve öğretmenler için bir program geliştirmelidir. Kurallar ortak yaşamın bir parçasıdır. Kurallara uymakla yükümlü olduklarını hissetmek için, öğrencilerin mümkün olduğu ölçüde onları formüle etme sürecine katılmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin, okul kuralları formüle edilirken öğrencileri karar verme sürecine katma yollarını aramaları önerilir. Bazı öğrencilerin bu kuralları çiğnediği durumlarda, diğer öğrenciler de öğretmenler tarafından suçlu bulunanlara uygulanacak disiplin kararına katılmaları sağlanmalıdır.

Türkiye’de öğrencilerin karar süreçlerine katılmalarına ilişkin çabaların özellikle yükseköğretim düzeyinde sürdüğünü, ancak bu çabaların sınıf, bölüm, fakülte ve üniversite temsilcilikleri aracılığıyla yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Karara katılım konusunda binlerce öğrenciyi tek bir öğrenci aracılığıyla temsil ettirme çabası aslında demokratik görünme çabasından fazlası olmadığını söyleyebiliriz. Bu öğrenci temsilcilerinin alınan kararlar üzerinde hiçbir etkileri bulunmamaktadır. Ancak karar verme sürecine katılım, çalışanların işlerini etkileyen kararlar ve eylemler üzerinde etkisi olan bir ortam yaratmaktır. Dolayısı ile karar verme sürecine öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların katılması bir amaçtan çok insanların okula en çok nasıl katkıda bulunabilecekleri, okuldaki eğitim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde nasıl sürdürülebileceği konusunda bir yönetim ve liderlik felsefesidir.

Melvin'e (2004) göre karar verme sürecine katılım, okulda meydana gelen belirli değişiklikler ile ilgili bir diyalog, karar verme ve eyleme geçme sürecidir.

Sonuç olarak, eğitimde karar verme önemli bir yönetsel süreçtir. Yönetimin etkili olması alınan kararların niteliğine bağlıdır. Okuldaki insan unsurunu etkileyen her konuda paylaşımcı karar alma süreçlerinin izlenmesinin yararlı sonuçları olduğu görülmektedir. Yönetim kararları tek başına verebileceği gibi, sorumluduğu ğretmen, ğrenci, diğer çalışanlar ve veliler ile de paylaşarak kararların niteliğini artırabilirler. Ayrıca alışanların aitlik duygusu, bağlılık, kuralla daha fazla uyma, fikirlerinin önemsenmesi ve motivasyonun artırılması açısından da karara katılımı konusunda yöneticilerin gerekli önlemleri almaları, ilgi ve uzmanlıklarına göre karar süreçlerinde demokratik bir tavır sergilemeleri önemsenmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Adaire, J. (2010). *Develop Your Leadership Skills*. New Delhi: India.
- Aşkun, İ. C., & Tokat, B. (2002). *Yönetim ders notları ve seçme yazılar*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (8.Baskı), Ankara: Hatipoğlu.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 1-12.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar* (13.Baskı). Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Coch, L., ve French.J.R.P.,Jr(1948). Overcoming resistance to change. *Human relations*,1, 512-32.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 263-274.
- Demirtaş H. & Güneş. H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım ve Yayınevi.
- Fajana, O. (2002). *Some Aspects of School Leadership*. Ibadan: Education Industries.
- Fülöp, J. (2019). *Introduction to Decision making methods. Laboratory of Operations Research and Decision Systems* [Computer and Automation Institute]. Hungarian Academy of Sciences. 62
- Heathfield S. M. 2014. Top 10 ways to make employee empowerment fail. <http://humanresources.about.com>.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2012). *Okulda karar alımı döngüsü: Kişilik özellikleri, karar verme stratejileri ve liderlik*

- stilllerinin karar sürecine etkilerinin incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gürsel, M. (1995). *Okul yönetimi* (2. Baskı). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. & Tarter, C. (1995). *Administrators solving the problems of practice: Decisionmaking cases, concepts, and consequences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Irwin J.W. (1996) *Empowering Ourselves and Transferring School: Educators Making a Difference*. New York: State University of New York Press.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde Karar ve Etik Karar Verme Sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılımı* (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köylü, D. ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Kuruüzüm, A. (1998). *Karar destek sistemleri*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı) . Gökhan Arastaman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mati, A. Gatumu, J.C. ve Chandı, J.R.(2016). Students' involvement in decision making and their academic performance in Embu West Sub-Country of Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2300-2304. DOI: 10.13189/ujer.2016.041008
- McEwan, E.K. (1997). *Leading your Team to Excellence: How to Make Quality Decision* London: United Kingdom: Crown Press.
- Melvin, S. (2004). *Staff Involvement in Decision-making*. London: Heinemann.
- Memişoğlu, S. (2013). *Okulda yönetim süreçleri, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (Editör Niyazi Can) Ankara: Pegem A Akademi.
- Mekuria Abera, (2009). *The Current Educational Decision Making Practice and Implementation in Some Selected Governmental Secondary*

- School of Addis Ababa City Administration.* Unpublished Master's Thesis, A.A.U
- Newcombe, N, &McComick J, (2001). *Trust and Teacher Participation in School Based Financial Decision Making.* London: SAGE Publication.
- Newstrom, J.W. & Pierce, Jon L. (1990) *Windows in to Organizations.* New York: Management Association, Amacom.
- Onaran, O. (1971). *Örgütlerde karar verme.* Ankara: Sevinç.
- Oni, A.A ve Adetoro, J.A. (2015). The effectiveness of student involvement in decision-making and university leadership: A comparative analysis of 12 universities in South -west Nigeria. *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 65-81. DOI: 10.14426/jsaa.v3i1.93
- Özdoğru M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357 - 367.
- Sezer, Ş. (2016). Okul müdürlerinin görev öncelikleri ve karar alma süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 121-137.
- Şencan, H. (2008). *Örgütsel davranış ders notları.* Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- TEDO. (2003). Texas State Auditor's Office Methodology Manual, *Problem-Solving and Decision Making rev. 12/93.* Precious Heart http://www.preciousheart.net/chaplaincy/Auditor_Manual/9probslv.pdf 10.10.2022.
- Treslan, D.L. (1983). A mechanism for involving students in decision making: A critical issue in educational planning and administration. *The Clearing House*, 57(3), 124-131.
- Uluğ, F. (2008). *Yöneltilmiş davranış ders notları.* Ankara: TODAİE.
- Üzüm, H. (2019). *Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wilson, R.E. (1996). *Educational Administration.* Kent State University.
- Wood, J. (1984). Participatory decision-making: Why doesn't it seem to work? *The Educational Forum*, 49(1), 55-64.



ISBN: 978-625-6404-96-0