

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI

Editörler

Bilge BAĞCI AYRANCI
Tuğrul Gökmen ŞAHİN



© Copyright 2024

Bu kitabın, basım, yayın ve satış hakları Akademisyen Kitabevi AŞ'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kağıt ve/veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Tablo, şekil ve grafikler izin alınmadan, ticari amaçlı kullanılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

ISBN	Sayfa ve Kapak Tasarımı
978-625-399-892-9	Akademisyen Dizgi Ünitesi
Kitap Adı	Yayıncı Sertifika No
Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI	47518
Editörler	Baskı ve Cilt
Bilge BAĞCI AYRANCI ORCID iD: 0000-0002-9889-2777 Tuğrul Gökmen ŞAHİN ORCID iD: 0000-0003-2107-9670	Vadi Matbaacılık
Yayın Koordinatörü	Bisac Code
Yasin DİLMEN	EDU000000
	DOI
	10.37609/akya.3296

Kütüphane Kimlik Kartı

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI / ed. Bilge Bağcı Ayrancı, Tuğrul Gökmen Şahin.
Ankara : Akademisyen Yayınevi Kitabevi, 2024.
159s. : tablo, şekil. ; 160x235 mm.
Kaynakça ve İndeks var.
ISBN 9786253998929
1. Eğitim.

GENEL DAĞITIM

Akademisyen Kitabevi AŞ

Halk Sokak 5 / A Yenışehir / Ankara

Tel: 0312 431 16 33

siparis@akademisyen.com

www.akademisyen.com

ÖN SÖZ

Akademisyen Yayınevi yöneticileri, yaklaşık 30 yıllık yayın tecrübesini, kendi tüzel kişiliklerine aktararak uzun zamandan beri, ticarî faaliyetlerini sürdürmektedir. Anılan süre içinde, başta sağlık ve sosyal bilimler, kültürel ve sanatsal konular dahil 3100'ü aşkın kitabı yayımlamanın gururu içindedir. Uluslararası yayınevi olmanın alt yapısını tamamlayan Akademisyen, Türkçe ve yabancı dillerde yayın yapmanın yanında, küresel bir marka yaratmanın peşindedir.

Bilimsel ve düşünsel çalışmaların kalıcı belgeleri sayılan kitaplar, bilgi kayıt ortamı olarak yüzlerce yılın tanıklarındır. Matbaanın icadıyla varoluşunu sağlam temellere oturtan kitabın geleceği, her ne kadar yeni buluşların yörüngesine taşınmış olsa da, daha uzun süre hayatımızda yer edineceği muhakkaktır.

Akademisyen Yayınevi, kendi adını taşıyan **“Bilimsel Araştırmalar Kitabı”** serisiyle Türkçe ve İngilizce olarak, uluslararası nitelik ve nicelikte, kitap yayımlama sürecini başlatmış bulunmaktadır. Her yıl mart ve eylül aylarında gerçekleşecek olan yayımlama süreci, tematik alt başlıklarla devam edecektir. Bu süreci destekleyen tüm hocalarımıza ve arka planda yer alan herkese teşekkür borçluyuz.

Akademisyen Yayınevi A.Ş.



İÇİNDEKİLER

Bölüm 1	Sosyal Bilgiler Dersi, Katılım Hakkı Ve Gençlerin Politik Katılımı Üzerine Bir Değerlendirme	1
	<i>Hasan BOZKAYA</i>	
Bölüm 2	Okul Rehberlik Servislerinin Fiziki Özelliklerine Göre Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi.....	11
	<i>Ahmet Ragıp ÖZPOLAT</i> <i>Mustafa KARAKAYA</i> <i>Ali Osman ARSLAN</i>	
Bölüm 3	Lise Öğrencilerinin Emoji Kullanım Düzeyleri ve Emoji Kullanımının Türkçeye Etkisi.....	25
	<i>Abdulkadir SAĞLAM</i> <i>Ömer ERBASAN</i>	
Bölüm 4	Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Kimyasal Gösterimlerin Analizi	39
	<i>Hasene Esra YILDIRIR</i> <i>Büşra ÇETİN</i>	
Bölüm 5	Eğitim, Becerileri Nasıl Geliştirir? Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Uygulamalar	65
	<i>Nurcan ÜSTÜNDAĞ ŞENER</i> <i>Berna ERGÜN</i>	
Bölüm 6	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Hazırladıkları Kavram Ağlarının Geliştirilmesi	87
	<i>Yusuf ZORLU</i> <i>Fulya ZORLU</i>	
Bölüm 7	Psikolojik Danışman Öz Bakımı	103
	<i>Makbule KALI SOYER</i>	
Bölüm 8	Edgar Allan Poe'nun Kısa Hikâyelerinde Jungien Arketipler	121
	<i>Engin BÖLÜKMEŞE</i> <i>Melis Serra KETENCİ</i>	
Bölüm 9	Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında İş Birliği: İnsan Kaynakları Yönetimi	137
	<i>Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU</i>	



YAZARLAR

Ali Osman ARSLAN

MEM Rehber Öğretmen Uşak Şehit
Abdulkadir Kılavuz Anadolu Lisesi Proje
Okulu

Dr. Hasan BOZKAYA

Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve
Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı
Edebiyat Bölümü, Batı Dilleri ve Edebiyatları
AD

Büşra ÇETİN

Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Doç. Dr. Ömer ERBASAN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel
Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD

Berna ERGÜN

Özel Eğitim Uzmanı

Mustafa KARAKAYA

MEM Rehber Öğretmen Uşak Şehit
Abdulkadir Kılavuz Anadolu Lisesi Proje
Okulu

Melis Serra KETENCİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Karşılaştırmalı Edebiyat AD

Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik
ve Psikolojik Danışmanlık AD

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir SAĞLAM

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel
Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD

Doç. Dr. Nurcan ÜSTÜNDAĞ ŞENER

Marmara Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Necla IŞIKDOĞAN
UĞURLU**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin
Engelliler Eğitimi AD

Doç. Dr. Hasene Esra YILDIRIR

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim
Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD

Doç. Dr. Fulya ZORLU

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD

Doç. Dr. Yusuf ZORLU

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD

Bölüm 1

SOSYAL BİLGİLER DERSİ, KATILIM HAKKI VE GENÇLERİN POLİTİK KATILIMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Hasan BOZKAYA¹

GİRİŞ

Demokrasi, bireylerin toplumsal ve siyasal süreçlere katılımını esas alan bir yönetim biçimidir. Bu bağlamda katılım hakkı, bireylerin siyasal süreçlerde yer alma, karar alma mekanizmalarına katılma ve toplumsal değişime katkıda bulunma imkânlarını ifade eder. Katılım hakkının etkin şekilde kullanılması, bir toplumun demokratik işleyişi açısından hayati öneme sahiptir (Örmeci, 2010). Özellikle genç bireylerin politik katılımı, demokrasinin sürdürülebilirliği ve geleceği açısından kritik bir role sahiptir. Toplumların geleceğini inşa eden genç bireylerin politik katılımı, demokratik süreçlerin sağlıklı bir şekilde işlemesi için son derece önemlidir. Politik katılım, bireylerin devletin işleyişine katkıda bulunma isteğini ve bunu gerçekleştirecek bilgiye, beceriye ve motivasyona sahip olmasını içerir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi gençlere yalnızca akademik bilgiler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların politik bilinçlerini de şekillendirme potansiyeline sahiptir (Pakhuylyu, 2013). Dolayısıyla, sosyal bilgiler dersinin gençlerin politik katılımı üzerindeki etkilerini incelemek önem arz etmektedir.

Gençlerin politik katılımı, demokratik süreçlere dahil edilmeleri ve toplumun geleceği üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayan temel bir etmendir. Gençlerin politik dağılımı, sadece toplumun açısından değil, ülkedeki doğrudan değişimlerin en önemli faktörüdür. Gençler, enerjileri, gelişmiş büyümeleri ve dinamik yapılarıyla toplumsal değişimlerde önemli bir rol oynarlar. Gençlerin politik gelişimi, demokrasinin sağlıklı bir şekilde işlemesi için gereklidir (Özler, 2014). Demokrasi, halkın iradesine dayanan bir yönetim biçimidir ve bu iradenin büyümesinde toplumun her bölümünün katkısı önemlidir. Gençler, geleceklerini doğrudan ilgilendiren kararlarda söz sahibi olmalıdırlar. Onların politikasına olan ilgi ve aktifleşme, demokrasinin sürdürülebilirliği için vazgeçilmezdir. Politik

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, bozkayahasan75@hotmail.com, ORCID iD: 0000-0003-1272-0921

sorunlara katılım, gençlerin kendi geleceklerine yön vermelerine, haklarının savunmalarına ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunmalarına olanak sağlayacaktır.

Gençlerin politikaya olan ilgi ve katılım düzeyi, çeşitli faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Özellikle eğitim düzeyi, ekonomik durum, sosyal çevre ve medya etkisi, gençlerin politikası ile olan ilişkisini dikkate alan önemli etmenlerdendir. Eğitim seviyesindeki değişim, politik değişim ve değiştirme eğilimi sürekli olarak devam etmektedir (Pakhuylyu, 2013). Ancak günümüzde gençlerin politikaya olan ilgisinin düşük olduğu yönde bir algı vardır. Bunun temel sebeplerinden biri, gençlerin mevcut siyasi yapıları, güven eksikliği duymaları ve devam ettirdikleri bu parçaların bir parçasını olarak görmemeleridir.

Türkiye'de gençlerin politik katılımı üzerine yapılan araştırmalar, gençlerin politik süreçlere olan ilgisinin giderek arttığını, ancak bu katılımın çoğu zaman pasif bir düzeyde kaldığını göstermektedir. Özellikle oy verme davranışı dışında gençlerin aktif politik süreçlerde yer alma oranlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun nedenleri arasında gençlerin politikacılara ve siyasi kurumlara olan güvenlerinin düşük olması, siyasi süreçlere erişimde karşılaşılan zorluklar ve politik bilgilendirme eksiklikleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin, gençlerin politik katılımı üzerinde ne derece etkili olduğu da bu bağlamda önemli bir araştırma konusudur. Özellikle öğrencilerin politika ile ilgili bilgileri nasıl edindiği, bu bilgileri hangi düzeyde içselleştirdiği ve politik katılım sürecine nasıl uyguladığı incelenmelidir.

KATILIM HAKKI

Katılım hakkı, bireylerin demokratik süreçlerde yer alma ve kendi yaşamlarını etkileyen kararlara katkıda bulunma hakkıdır. Bu hak, yalnızca seçimlerde oy kullanmayı değil, aynı zamanda sivil toplum faaliyetlerine katılmayı, toplumsal meseleler hakkında fikir beyan etmeyi ve politik süreçlere aktif olarak dahil olmayı da kapsar.

Bireylerin siyasi ve toplumsal süreçlerde yer alma özgürlüğünü kapsar. Bu hak, anayasal temellere dayanır ve uluslararası hukuk çerçevesinde de korunmaktadır. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 21. maddesi, her bireyin kendi ülkesinin yönetimine katılma hakkına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu katılım, seçimler yoluyla olduğu kadar, çeşitli sivil toplum örgütleri ve sivil inisiyatifler aracılığıyla da gerçekleşebilir (Parlak, 1999). Katılım hakkı, demokratik toplumların temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Bu hak, bireylerin sadece

seçme ve seçilme hakkına sahip olmalarının ötesinde, yaşadıkları toplumu ve yönetimi şekillendirme süreçlerine aktif olarak dahil olabilmelerini sağlar. Katılım hakkının güçlü olduğu toplumlarda, karar alma süreçleri daha şeffaf, hesap verebilir ve kapsayıcı olur. Bu da sosyal adaleti, toplumsal barışı ve genel refahı artırır.

Bireylerin ve toplulukların karar alma süreçlerine dahil olma, kendilerini ilgilendiren konularda görüş ve düşüncelerini dile getirme haklarını ifade eder. Demokratik toplumlarda temel bir insan hakkı olarak kabul edilen katılım hakkı, sosyal, politik, ekonomik ve çevresel konular başta olmak üzere geniş bir yelpazede bireylerin seslerinin duyulmasını sağlar (Kapani, 1988). Bu hak, aynı zamanda karar süreçlerine katılan bireylerin, ilgili süreçlerin daha adil ve kapsayıcı hale gelmesine katkıda bulunmalarına olanak tanır.

Katılım hakkı, ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli yasal metinlerde ve sözleşmelerde güvence altına alınmıştır. Özellikle Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi, çocukların görüşlerini ifade etme ve kendilerini etkileyen tüm konularda bu görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini belirterek katılım hakkını vurgular. Aynı şekilde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Türkiye Anayasası da vatandaşların bu haklarını tanıyan düzenlemeler içermektedir.

Özellikle çocuklar ve gençler için katılım hakkı, onların kendilerini ilgilendiren meselelerde söz sahibi olmalarını sağlar. Çocuklar ve gençler, toplumun geleceği olarak görülmelerine rağmen, çoğu zaman karar alma süreçlerinden dışlanmaktadır. Oysa onların ihtiyaçları, görüşleri ve önerileri, toplumun genel refahı açısından son derece değerlidir. Bu nedenle, eğitim, çevre, sağlık ve sosyal politikalar gibi birçok alanda çocukların ve gençlerin görüşlerinin alınması, demokratik katılımın gereği olarak kabul edilir. Toplumsal gelişimin ve bireylerin kendi hayatlarını şekillendirme süreçlerine aktif olarak dahil olmalarının temel unsurlarından biridir. Bireylerin karar alma süreçlerine katılımı, yalnızca onların hakları değil, aynı zamanda daha adil, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir toplumun inşası için de gereklidir. Bu hakkın uygulanması, demokrasinin güçlenmesine ve toplumdaki tüm bireylerin daha iyi bir yaşam standardına ulaşmasına katkı sağlar.

POLİTİK KATILIM

Gençlerin politik katılımı, genç bireylerin toplumsal ve politik süreçlere nasıl dâhil olduklarını, hangi araçları kullanarak bu süreçlere katıldıklarını ve ne derece etkili olduklarını inceler. Bireylerin karar alma süreçlerine dahil olmalarını

sağlar ve bu, demokratik bir yönetimin olmazsa olmazıdır (Kalaycıoğlu, 1983). Ancak, bu hak yalnızca erişimi olanlar için değil, toplumun her kesimi için geçerli olmalıdır. Özellikle gençler gibi grupların katılımı, demokrasilerin geleceği için kritik bir öneme sahiptir.

Gençlerin politik katılımı, dünya genelinde farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bazı ülkelerde gençler aktif bir şekilde politik süreçlerde yer alırken, diğerlerinde bu süreçlerden dışlanmış durumdadırlar. Gençlerin politik katılımının düşük olduğu toplumlarda, genel olarak genç nüfusun siyasete olan ilgisizliği, politik mekanizmalarla ilgili bilgi eksikliği ve temsil edilmeme gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Gençlerin politik katılımı, toplumların geleceği açısından kritik öneme sahiptir. Ancak gençlerin siyasal süreçlere katılımı, diğer yaş gruplarına kıyasla genellikle daha düşük seviyededir (Çukurçayır, 2002). Bunun altında yatan birçok sebep bulunmaktadır; eğitim eksikliği, politikaya duyulan güvensizlik, siyasi partilerin gençlere yönelik politikalarının yetersizliği gibi unsurlar, gençlerin politikadan uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

Gençlerin politik katılımı, sadece seçimlerde oy kullanmakla sınırlı kalmamaktadır. Genç bireyler, sosyal medya platformları üzerinden siyasal tartışmalara katılmakta, toplumsal hareketlerde aktif rol almakta ve sivil toplum örgütlerinde görev almaktadır. Ancak bu tür katılım biçimleri, resmi siyasal süreçlerle aynı düzlemde değerlendirilmemekte ve gençlerin politik katılımına dair istatistiklerde yeterince yer bulmamaktadır. Dolayısıyla, gençlerin politik katılımını değerlendirirken, sadece geleneksel katılım biçimlerine değil, aynı zamanda alternatif katılım biçimlerine de odaklanmak gerekmektedir.

Politik katılım hakkı gençlerin toplumsal süreçlerde söz sahibi olmalarını sağlayan temel bir insan hakkıdır (Erikson, 1980). Gençlerin bu sürece dahil olması, demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Ancak, gençlerin politik katılımını artırmak için hem sistematik reformlara hem de gençlerin ilgisini çekecek yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Eğitimden temsile, dijital araçlardan sivil topluma kadar birçok farklı kanal kullanılarak gençlerin politik süreçlere dahil edilmesi sağlanabilir. Bu sayede, gençlerin sadece geleceğin değil, bugünün de politik aktörleri olduğu gerçeği kabul edilerek, demokratik katılım güçlendirilmiş olur.

GENÇLERİN POLİTİK KATILIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gençlerin politik değişimlerini çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler bireysel, toplumsal ve yapısal olabilir (Dilber, 2013). Politikanın düzenindeki

faktörler şunlardır:

Eğitim Düzeyi

Eğitim, politik dağılımların en önemli parçalarından biridir. Eğitimli bireyler, politik parçalar daha iyi anlaşıp, bu parçalara daha aktif bir şekilde katılmaya başladılar. Eğitim sistemi, gençlere politik bilincin uygulanmasında kritik bir rol oynar.

Sosyal Medya ve Dijital Katılım

Günümüzün gençliği, politik etkiler ve tartışmalara sosyal medya aracılığıyla daha kolay ulaşabilmektedir. Sosyal medya platformları, öğrencilerin hem bilgi edinmeleri hem de politik eylemlere katılma aracı olarak önemlidir. Bu platformlar, gençlerin sesini duyurmasını ve politik kampanyalara katılmasına olanak tanır.

Aile ve Çevrenin Etkisi

Gençlerin politik katılımları vardır, aile ve yakın çevrelerinin politik ilişkileri de mevcuttur. Politik açıdan aktif bir aile ortamında büyüyen güçler, politik seçeneklere daha fazla ilgi gösterebilecekler.

Ekonomik Koşullar

Gençlerin sosyo-ekonomik durumu, politik harcama düzeylerinin artması önemli bir etkidir. Ekonomik olarak dezavantajlı yaşam, politik katılıma katılma konusunda zorluklar yaşayabilirler (Ergil, 1980). Bu nedenle eşitsizliğin giderilmesi, gençlerin daha aktif bir şekilde politikaya katılmasına katkı sağlar.

GENÇLERİN POLİTİK KATILIMI İLE İLGİLİ ZORLUKLAR

Eğitim ve Bilinç Eksikliği

Politik katılımında en önemli faktörlerden biri, bireylerin siyasete ve politik süreçlere dair bilgi sahibi olmasıdır (Çam, 2002). Eğitim sistemlerinin yetersizliği veya siyasetin okul müfredatında yeterince ele alınmaması, gençlerin politik süreçlere dair farkındalığını azaltmaktadır.

Temsil Sorunu

Gençler, genellikle politik partilerde yeterince temsil edilmemektedir. Politik

partiler, gençlere yönelik politikalar üretme konusunda yetersiz kaldıklarında, gençler kendilerini bu süreçten uzak hissedebilirler.

Güvensizlik ve İlgisizlik

Gençler arasında yaygın olan bir diğer sorun, mevcut politik sistemlere duyulan güvensizliktir. Siyasetin “yaşlılar” tarafından yönetildiği algısı, gençleri politik süreçlerden dışlanmış hissettirebilir.

Katılım Araçlarının Eksikliği

Geleneksel politik katılım biçimleri, özellikle seçimler, gençler için yeterince cazip olmayabilir. Gençler, daha yenilikçi ve dijital araçlar aracılığıyla politik süreçlere katılmak istemektedirler.

Gençlerin Politik Katılımını Teşvik Etme Yolları

Gençlerin politik değişimini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Öncelikle eğitim sisteminin politik bilgilendirmeyi artıracak derslerin müfredata dahil edilmesi önemlidir (Schwartz ve Barnea, 1998). Gençlere, demokrasinin parlamentolarına, seçim parçalarına ve bireysel olarak politik paylara nasıl katılabilecekleri konusunda bilgi sahibi oldular. Aynı zamanda gençlerin taleplerine daha duyarlı bir politik politikaların yerine getirilmesini teşvik edebilir.

Dijital platformların etkin kullanımı da gençlerin azalmasını sağlayabilir. Gençlerin, sosyal medya üzerinden daha aktif bir şekilde politik işlemlere katılmaları bölünüyor. Bu, yalnızca bireysel düzeyde değil, kolektif hareketlerin önünü açabilir (Yılmaz vd. 2014). Ayrıca, politikaya giriş kolaylaştırılmalı ve genç adayların siyasette daha fazla yer alması teşvik edilmelidir.

Gençlerin politik katılımını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirilebilir. Bu stratejiler hem eğitim hem de sosyal katılımın artırılmasına yönelik olmalıdır. İşte gençlerin politik süreçlere dahil edilmesini teşvik edebilecek bazı öneriler:

Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi

Politik katılımı artırmanın en etkili yollarından biri, gençlerin erken yaşta politik süreçler hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktır (Karataş, 2013). Siyaset bilimi, insan hakları ve demokratik süreçler hakkında eğitim veren derslerin müfredata eklenmesi, gençlerin politik farkındalığını artıracaktır.

DİJİTAL PLATFORMLAR ÜZERİNDEN KATILIM

Günümüzde gençler, dijital araçlar ve sosyal medya üzerinden sosyalleşmekte ve bilgi edinmektedir. Bu nedenle, politik katılım süreçlerini dijital platformlara

taşımak, gençlerin ilgisini çekebilir. Örneğin, dijital anketler, çevrimiçi forumlar ve sosyal medya kampanyaları, gençlerin politika yapım süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlayabilir.

Genç Temsilcilerin Desteklenmesi

Politik partilerin, gençlere yönelik kotalar belirleyerek genç temsilcileri desteklemesi, gençlerin politik süreçlerde daha fazla rol almasını sağlayabilir. Genç milletvekili adayları, yerel yönetimlerde genç meclis üyeleri gibi temsil araçları gençlerin karar alma süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarına olanak tanır.

Gençlere Yönelik Politikaların Üretilmesi

Gençlerin gündeminde olan sorunlara yönelik politikaların üretilmesi, onların politik süreçlere ilgisini artırabilir. Eğitim, istihdam, iklim değişikliği gibi gençleri doğrudan etkileyen alanlarda politikaların geliştirilmesi, gençleri siyasete daha fazla dâhil edebilir.

Gençlerin Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılımı

Sivil toplum kuruluşları, politik katılımın daha düşük seviyelerde gerçekleştiği alanlarda bile gençlerin aktif olarak katılabileceği alternatif platformlar sunmaktadır. Gençlerin, bu kuruluşlar aracılığıyla hem yerel hem de ulusal düzeyde politik süreçlere katkıda bulunmaları teşvik edilmelidir.

Sosyal Bilgiler Dersi ve Politik Katılım

Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık bilinci, demokrasi, insan hakları ve toplumsal sorumluluk gibi konuların öğretildiği bir ders olarak, öğrencilere bu konularda temel bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefler. Türkiye'de Sosyal Bilgiler müfredatı, öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak yetişmesini sağlamak amacıyla düzenlenmiştir (Altınay, 2008). Dersin temel amaçları arasında; vatandaşlık bilinci kazandırmak, toplumsal sorumluluk geliştirmek, katılım ve hak bilinci oluşturmak gösterilebilir.

Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan müfredat, öğrencilere politik katılımın önemi ve gerekliliği konusunda farkındalık kazandırmayı hedefler. Ancak, dersin içeriği, öğretim yöntemleri ve uygulamada karşılaşılan zorluklar, bu hedeflerin ne derece başarıya ulaştığı konusunda bazı tartışmaları da beraberinde getirmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, gençlerin toplumsal, politik ve ekonomik süreçleri anlama kapasitesini artıran önemli bir eğitim aracı olarak karşımıza çıkar. Bu dersin içeriğinde vatandaşlık eğitimi, demokrasi, insan hakları ve bireyin toplum

içindeki yeri gibi temel konular işlenir (Öztürk, 2014). Bu nedenle, sosyal bilgiler dersinin politik katılım üzerindeki etkisi üç temel başlık altında incelenebilir:

Vatandaşlık Bilincinin Gelişimi

Sosyal bilgiler dersleri, gençlerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmesini sağlar (Gülmez, 2010). Özellikle demokratik değerler, insan hakları ve sosyal adalet gibi konular, genç bireylerin toplumdaki rollerini daha iyi kavramalarına olanak tanır. Bu farkındalık, politik süreçlere katılma isteğini artırır. Gençler, oy kullanma, dilekçe verme, protestolara katılma gibi politik katılım yollarını bu dersler aracılığıyla öğrenirler.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi

Politik katılım, bireylerin toplumsal olayları eleştirel bir gözle değerlendirebilme kapasitesine dayanır. Sosyal bilgiler dersleri, gençlerin bu tür eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Özellikle tarih ve coğrafya gibi ders içerikleri, geçmişteki politik olayların analiz edilmesine olanak tanır ve bu da gençlerin günümüzdeki politik olaylara daha bilinçli bir şekilde yaklaşmalarını sağlar.

Aktif Vatandaşlık Bilincinin Güçlenmesi

Sosyal bilgiler dersleri, gençlere yalnızca pasif bilgi sağlamaz, aynı zamanda onları aktif birer vatandaş olmaya teşvik eder. Derslerde işlenen konular, gençlerin toplumda bir değişiklik yaratabileceklerine olan inançlarını güçlendirir. Bu bilinç, gençlerin toplumsal sorunlara çözüm arayışı içine girmelerini ve politik süreçlere aktif bir şekilde katılmalarını sağlar.

Sosyal Bilgiler Dersinin Gençlerin Politik Katılımına Etkisi

Sosyal Bilgiler dersinin gençlerin politik katılımına olan etkisi, teorik olarak çok güçlüdür; ancak uygulamada bu etkilerin ne derece hayata geçirildiği önemli bir sorudur. Bu bölümde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri bilgiler ve değerlerin gerçek yaşamda politik katılımına nasıl dönüştüğü ele alınacaktır. Öğretmenlerin bu süreçte oynadıkları roller, dersin içeriğinin yeterliliği, uygulama yöntemlerinin etkinliği gibi faktörler bu bölümde detaylandırılacaktır.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi, gençlerin politik katılımı açısından önemli bir role sahiptir. Bu ders aracılığıyla gençler, katılım hakları ve politik süreçler hakkında bilgi edinir ve demokratik bir toplumda aktif vatandaş olmanın gerekliliklerini öğrenir. Ancak, bu bilginin uygulamaya geçirilmesi, gençlerin politik katılımının

artırılması için yeterli değildir. Eğitimin yanı sıra, siyasi kurumların gençlere daha fazla alan açması ve gençlerin politik süreçlere katılmalarını teşvik eden mekanizmaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Özellikle, vatandaşlık eğitimi alan gençlerin oy kullanma oranlarının ve sivil toplum kuruluşlarına katılım oranlarının, bu eğitimi almayan gençlere kıyasla daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sosyal bilgiler derslerinin eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık bilinci geliştirme konusunda da etkili olacaktır.

OY KULLANMA EĞİLİMİ

Sosyal bilgiler dersleri alan öğrencilerde, oy kullanma eğiliminde belirgin bir artış gözlenmiştir. Bu derslerin özellikle demokrasi ve vatandaşlık hakları konularını ele alması, gençlerin oy verme sürecini daha iyi anlamalarına ve önemini kavramalarına olanak tanımaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım

Sosyal bilgiler derslerinin bir diğer önemli etkisi, gençlerin sivil toplum kuruluşlarına katılımını artırmasıdır. Bu dersler, toplumsal sorunları çözmeye yönelik bilinç oluşturduğundan, gençler sosyal adalet ve insan hakları gibi konularda daha fazla sorumluluk almakta ve bu alanlarda faaliyet gösteren kuruluşlara katılım sağlamaktadırlar.

Protesto ve Dilekçe Verme Gibi Aktif Politik Katılım Yöntemleri

Araştırma, sosyal bilgiler dersleri alan gençlerin dilekçe verme, protesto düzenleme ya da toplumsal hareketlere katılma gibi aktif politik katılım yollarını daha sık tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu, gençlerin sosyal bilgileri daha iyi kavraması ve bu bilgileri toplumsal değişim için kullanabilme becerilerini geliştirmesiyle ilişkilendirilmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, sosyal bilgiler dersinin gençlerin politik katılımı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler dersleri, gençlere yalnızca toplumsal olayları anlama becerisi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onları aktif birer vatandaş olmaya teşvik eder. Gençler, bu dersler aracılığıyla politika, toplum ve devlet ilişkilerini daha iyi kavrar ve politik süreçlere daha aktif bir şekilde katılma eğiliminde olurlar.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler derslerinin müfredatlarının zenginleştirilmesi ve demokratik değerlere daha fazla yer verilmesi, gençlerin politik katılımını

artırmada etkili bir adım olacaktır. Eğitimin genç bireyler üzerindeki bu etkisi, demokratik toplumların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Altınay, A. (2008). *Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve gençlik politikaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baykal, D. (1970). *Siyasal katılma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Çam, E. (2002). *Siyaset bilimine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Çukurçayır, M. A. (2002). *Siyasal katılma ve yerel demokrasi* (2. basım). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Dilber, F. (2013). Siyasal katılımına etki eden psikolojik faktörler ve seçmen tercihinin etkisi. *Akademik Bakış*, (35). <http://www.akademikbakis.org>
- Dilmaç, B. & Bircan, H. (2014). *Değerler ve değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Ergil, D. (1980). *Yabancılaşma ve siyasal katılma*. Ankara: Olgaç Yayınları.
- Erikson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton & Company, Inc.
- Gerber, A. S., Huber, G. A., Huberty, D., & Dowling, C. (2010). Personality and political attitudes: Relationships across issue domains and political contexts. *American Political Science Review*.
- Guilford, J. (1959). *Personality*. New York.
- Gülmez, S. (2010). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Sosyal bilgiler dersinin rolü. *Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kalaycıoğlu, E. (1983). *Karşılaştırmalı siyasal katılma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Kapani, M. (1988). *Politika bilimine giriş*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karataş, Z. (2013). Politik katılım ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 23-34.
- Örmeci, O. (2010). Türk siyasal tarihinde gençlik. *YDemokrat Blog*. <http://ydemokrat.blogspot.com/2010/07/turk-siyasal-tarihindegenclik.html>
- Özler, H. (2014). *Siyaset psikolojisi*. Bursa: Ekin.
- Öztürk, C. (2014). *Sosyal bilgiler öğretimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Pakhuylyu, S. (2013). Türkiye’deki gençlerin politikaya katılımını etkileyen sosyo-psikolojik unsurlar. *ODTÜ*.
- Parlak, İ. (1999). Türkiye’de gençlik ve siyaset. *Hacettepe Üniversitesi*.
- Schwartz, S. H., & Barnea, M. F. (1998). Values and voting. *The Hebrew University of Jerusalem*, 43.
- Turan, İ. (1996). *Siyasal sistem ve siyasal davranış* (4. baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Yılmaz, V., Bahçeci, D., & Devin, V. (2014). Gençlerin siyasi katılım. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*.

Bölüm 2

OKUL REHBERLİK SERVİSLERİNİN FİZİKİ ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet Ragıp ÖZPOLAT¹
Mustafa KARAKAYA²
Ali Osman ARSLAN³

GİRİŞ

Psikolojik danışma en basit tarifıyla bir bireyin başa çıkamadığı bir problem için bir profesyonelden yardım alma sürecini içerir. Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında sunulan okul rehberlik servisleri de bu işin bir parçasıdır. Bu bağlamda okul rehberlik servislerinin dizaynı ve fiziki özellikleri öğrencilerin hem psikolojik durumları hem de gelişimsel özellikleri üzerinde dolaylı olarak etkilidir denilebilir. Bu noktada psikolojik danışma odalarının fiziki özellikleri ile ilgili alan yazınında yapılan çalışmalar vardır. Bu çalışmalara göre psikolojik danışma odalarının özellikleri bireyin ruhsal sağlığı üzerinde etkilidir (Gross, Sasson, Zarhy, & Zohar, 1998). Anthony & Watkins, (2002)' de yaptıkları çalışmada psikolojik danışma odalarının mobilyaları, duvardaki tabloları, odanın aydınlatması ve genel görünümüne ilişkin özelliklerinin bireylerin psikolojileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Yine Miwa and Hanyu (2002) deki Japonya da ki çalışmasında danışanların odadaki atmosfere dikkat ettiklerini belirtmişleridir. Danışanların problemlerini getirdikleri ortamda kendilerini rahat hissetmeleri, onların problemlerini ifade etmeleri ve kendilerini rahatça açabilmeleri açısından önemlidir. Alan yazında yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde; (Maslow & Mintz, 1956, Kasmar, Griffin, & Mauritzen, 1968; Chaikin ve diğerleri., 1976; Locasso, 1988;) bu alanda ilk olma özelliği taşıyan

¹ Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD, arozpolat@erzincan.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-2861-1490

² MEM Rehber Öğretmen Uşak Şehit Abdulkadir Kılavuz Anadolu Lisesi Proje Okulu karakayamustafa7373@gmail.com, ORCID iD: 0009-0000-3602-0394

³ MEM Rehber Öğretmen Uşak Şehit Abdulkadir Kılavuz Anadolu Lisesi Proje Okulu aliosmanpdr@gmail.com, ORCID iD: 0009-0007-3669-7064

Maslow ve Mintz (1956)'in çalışması ilgi çekicidir. Bu çalışmaya göre, üç farklı oda dizayn edilmiştir. Güzel oda (rahat koltukların olduğu, parlak duvar renkleri ve çeşitli tabloların olduğu oda vb.) orta güzellikte bir oda (gri duvar boyası klasik sandalye ve masa ile donatılmış oda vb.) ve çirkin oda (gri duvar boyası, iki küçük sandalye ve küçük bir masa vb.) çalışma sonuçlarına göre güzel oda bireylerin pozitif duygulanımlarını artırmaktadır. 1988'de Gifford'un yaptığı benzer bir çalışmada bireylerin güzel oda biçiminde dizayn edilmiş odaları evlerine benzettiği dolayısıyla kendilerini bu odalarda rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Miwa & Hanyu, 2006' da yaptıkları çalışmada danışma odasının dizaynının danışma sürecini ve danışma ilişkisini etkilediğini ifade etmişlerdir. Danışma odasının dizaynı ve mobilyalar vb. gibi çevresel faktörler aslında danışana verilen önemin bir göstergesidir. Bu bağlamda okullarda yürütülen rehberlik faaliyetleri ve okullardaki rehberlik servislerinin fiziki koşulları aslında rehberliğe verilen önemi aynı zamanda da rehberlik veya psikolojik danışma için rehberlik servisine giden öğrenciye verilen önemi ifade etmektedir. Türkiye'de konuyla ilgili Karaküçük (2010) yılında yapılan çalışmada okul rehberlik servisleri okul rehber öğretmenlerinin görüşleri bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin okullardaki rehberlik servislerini fiziki olarak orta derecede uygun veya uygun gördükleri ifade edilmiştir.

Bu noktada bu çalışmada iki farklı şekilde dizayn edilen rehberlik servisinin (şekil 1 de gösterilmiştir) öğrencilerin psikolojileri üzerindeki etkisi onlarla yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ile elde edilmeye çalışılmıştır. Burada rehberlik servisinin birisi daha modern döşenmiş bir diğeri ise daha klasik olarak döşenmiştir. Öğrencilere hangi oda da kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili sorular yöneltilerek bu odalar hakkında öğrenci görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma okul rehberlik servislerinin fiziki özelliklerinin öğrenci görüşleri bağlamında ele alınmasını içerir. Bu yönüyle mevcut okul rehberlik servislerinde fiziki özelliklerini yenilerken veya mevcut fiziki özelliklerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bilgiler sunması bakımından önemlidir. Ayrıca yine bu çalışma sonuçlarından hareketle okul rehberlik servisleri oluşturulurken fiziki özellikler bakımından dikkat edilmesi gereken noktaları belirtmesi bakımından alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışma lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu çalışmada bir proje okulundaki lise öğrencilerinin görüşleri alınmıştır bu yönüyle de çalışma ergen özellikleri gösteren bireylerin görüşleri ile sınırlıdır. Çalışma sonuçları benzer gruplara genellenebilme özelliğine sahiptir.



Şekil 1. Rehberlik Servisi Resimleri

YÖNTEM

Bu çalışma 2021-2022 Yılları arasında ege bölgesinin 367.514000 nüfuslu bir ilinde 76 lise öğrencisi ile Nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmanın amacı, bir fenomenle ya da kavramla ilgili bireylerin yaşamış oldukları tecrübelerini evrensel nitelikteki bir açıklamayla ifade edebilmektir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin farklı dizayn edilen iki rehberlik servisine ilişkin görüşleri merak edildiği için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu formda öğrencilere girdikleri oda ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

İşlem

Fiziki koşullar olarak iki farklı şekilde dizayn edilen rehberlik servisine öğrenciler sırayla alınmış ve görüşme soruları kendilerine oda içindeyken yöneltilmiştir. İki farklı oda arasındaki görüş farklılıklarını ortaya çıkarabilmek için öğrencilerin öncelik ve sonralık sıralarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı önce klasik olarak döşenen odaya alınıp görüşleri sorulmuş ve sonrasında modern odaya alınarak görüşleri sorulmuştur. Diğer gruba ise önce modern oda ile ilgili görüşleri

sorulmuş sonra klasik odaya alınarak bu oda ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bilgiler içerik analizi ile incelenmiş ve öğrenci görüşleri ile ilgili temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Bu odada kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” Sorusuna ilişkin içerik analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra modern Odaya Girenler		
Temalar	f	%	Temalar	f	%
İyi	18	6.84	İyi	9	3.42
Huzurlu	7	2.66	Mutlu	16	6.08
Meraklı	1	0.38	Huzurlu	3	1.14
Dalgin	1	0.38	Rahat	5	1.90
Normal	3	1.14	Normal	3	1.14
Gergin	5	1.90	Daralmış	1	0.38
Kötü	3	1.14	Düşündürücü	1	0.38

Tablo 1 incelendiğinde öğrenciler ilk klasik odadayken 18 kişi kendini iyi hissediyorken modern odaya geçtiklerinde iyi olan kişi sayısının 9’a düştüğü ve bunun karşılığında 16 kişinin duygularını ‘mutlu’ olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler ilk klasik odadayken olumsuz duygular çerçevesinde belirttikleri ‘gergin ve kötü’ kişi sayısı 8 iken sonra modern odaya geçtiklerinde olumsuz duygu altında yer alan ‘daralmış’ kişi sayısı 1’e düştüğü görülmektedir.

Tablo 2. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Bu duyguları hissederken neler düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra Modern Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Hiçbir şey	12	4.56	Hiçbir şey	14	5.32
Düşünceli	6	2.28	Güzel Şeyler	7	2.66
Karmaşıklık	4	1.52	Düşünceli	6	2.28
Oda ve çevresin- dekileri	4	1.52	Mutlu	5	1.9
Bilmiyorum	3	1.14	Odayı	4	1.52
Bunalmış	3	1.14	Yalnız	1	0.38
Güzel Şeyler	3	1.14	Mavi Rengi	1	0.38
Gelecek	3	1.14			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin duyguları hissederken düşündüklerine bakıldığında klasik odada karmaşıklık, bunalmışlık duyguları ön plana çıkıyorken bu durum modern odada güzel şeyler, mutluluk gibi düşüncelere yer verildiği ön plana çıkmaktadır. Olumsuz duygulardan olumlu duygulara geçişler olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Bu odada olmasını istemediğiniz bir şey var mı? Neden?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra Modern Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Yok	19	7.22	Yok	23	8.74
Tablolar	5	1.90	Ayna	5	1.90
Çelik Kapı	4	1.52	Tablolar	3	1.14
Ayna	3	1.14	Vitrin Rengi	1	0.38
Masa	2	0.76	Dolap	1	0.38
Odanın Rengi	2	0.76	Çiçek	1	0.38
Tarak	1	0.38	Masa	1	0.38
Dünya Haritası	1	0.38	Ses Kaydı Alacak Cihaz	1	0.38
Askılık	1	0.38	Göz Tesi	1	0.38
			Odanın Rengi	1	0.38

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler ilk klasik odadayken odada tablo olmasını istemeyen 5 kişi var iken bu sayı modern odaya geçildiğinde tablo istemeyen kişi sayısını 3'e düşüğü görülmektedir. Klasik odada ayna istemeyen sayısı 3 iken bu sayı modern odaya geçtiklerinde 5 kişiye yükselmiştir.

Tablo 4. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Bu odaya eklemek istediğiniz bir şey var mı? Neden?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra Modern Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Yok	10	3.80	Yok	23	8.74
Tablo	10	3.80	Bilgisayar	4	1.52
Duvar Rengi	6	2.28	Tablo	3	1.14
Duvar Saati	4	1.52	Akvaryum	2	0.76
Sandalye	3	1.14	Koltuk	2	0.76
Çiçek	2	0.76	Modern Dolap	1	0.38
Ayna	1	0.38	Yeni Kapı	1	0.38
Halı	1	0.38	Halı	1	0.38
Su Sebili	1	0.38	Yeşil Bitki	1	0.38

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler ilk klasik odadayken odaya tablo eklemek isteyen kişi sayısı 10 iken modern odaya geçtiklerinde bu sayının 3’e düştüğü görülmektedir. Klasik odadayken odaya bir şey eklemeyi düşünmeyen ‘yok’ cevabını veren 10 kişi bulunurken modern odaya geçildiğinde bir şey eklemeyi düşünmeyen kişi sayısının 23’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 5. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Duvarları ve yeri düşündüğünde nasıl olmasını isterdin?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra Modern Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Daha Canlı Renkler	13	4.94	Şu anki Hali Güzel:	28	10.64
Açık Renkler	11	4.18	Duvar Rengi değişebilir:	3	1.14
Şu Anki Hali Güzel	6	2.28	Fikrim Yok:	3	1.14
Fikrim Yok	5	1.9	Laminant Rengi Değişsin	3	1.14
Tablolu	2	0.76	Mavi Duvar Rengi	1	0.38
Duvar Saati	1	0.38			

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler ilk klasik odadayken duvarların ve yerin daha canlı renkler olmasını isteyen 13 kişi ve açık renkler olmasını isteyen 11 kişi var iken modern odaya geçildiğinde duvar renginin değişebileceğini söyleyen kişi sayısı 3'e düşmüştür ve şu anki hali güzel diyen 28 öğrenci olduğu görülmektedir. Klasik odada da şu anki halinin güzel olduğunu düşünen 6 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Önce Klasik- Sonra Modern Odaya Giren Öğrenciler “Odanın içindekileri düşündüğünde ne eklemek isterdin?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Klasik Odaya Girenler			Sonra Modern Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Hiçbir şey	19	7.22	Hiçbir şey	22	8.36
Tablo	8	3.04	Bilgisayar	3	1.14
Koltuk	4	1.52	Tablo	3	1.14
Saat	2	0.76	Koltuk	2	0.76
Dolap	2	0.76	Kitap/ kitaplık	2	0.76
Çiçek	1	0.38	Akvaryum	2	0.76
Öneri Kağıtları	1	0.38	Pano	1	0.38
Kitaplık	1	0.38	Afiş	1	0.38
			Saksı	1	0.38
			Ayna	1	0.38

Tablo 6 incelendiğinde Öğrenciler ilk klasik odadayken odanın içine tablo eklemeyi düşünen 8 öğrenci var iken modern odaya geçildiğinde bu sayının 3'e düştüğü görülmektedir. Klasik odada koltuk eklemeyi düşünen 4 öğrenci var iken modern odaya geçildiğinde bu sayının 2'ye düştüğü görülmektedir. Klasik odada hiçbir şey eklemek istemeyen 19 kişi bulunurken modern odaya geçildiğinde bu sayı 22'ye yükselmiştir.

Tablo 7. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Bu odada kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Huzurlu	13	4.94	Daralmış	11	4.18
İyi	9	3.42	İyi	7	2.66
Mutlu	5	1.9	Gergin	5	1.9
Huzursuz	3	1.14	Normal	5	1.9
Garip	3	1.14	Huzurlu	4	1.52
Bilinmiyor	3	1.14	Meraklı	2	0.76
Normal	2	0.76	Eski Bir Yerdeymiş Gibi	2	0.76
			Yorgun	1	0.38

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken kendini huzurlu hisseden öğrenci sayısı 13 iken klasik odaya geçildiğinde huzurlu hisseden öğrenci sayısının 4’e düştüğü görülmektedir. Modern odada iyi hisseden sayısı 13 iken klasik odaya geçtiklerinde iyi hissedenlerin sayısının 7’ye düştüğü görülmektedir.

Tablo 8. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Bu duyguları hissetirken neler düşünüyorsunuz?” Sorusuna ilişkin içerik analizi

Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Düşünceli	11	4.18	Bilinmiyor	9	3.42
Hiçbir şey	6	2.28	Normal, iyi bir oda olduğunu	8	3.04
Olumlu Duygular	5	1.9	Hiçbir Şey	6	2.28
Bilinmiyor	5	1.9	Odanın Boğucu Olduğunu	5	1.9
Geleceği	4	1.52	Odanın Yenilenmesi Gerektiğini	4	1.52
Olumsuz Duygular	3	1.14	Düşünceli	3	1.14
Tabloları	2	0.76	Ciddi Bir Ortam Olduğunu	2	0.76
Odanın Karışık Olduğunu	2	0.76	Eski Bir Oda Olduğunu	1	0.38

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken olumsuz duygular düşündüklerini belirten öğrenci sayısı 3 iken klasik odaya geçildiğinde odanın boğucu olduğunu düşünen öğrenci sayısının 5'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 9. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Bu odada olmasını istemediğiniz bir şey var mı? Neden?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi					
Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Yok	19	7.22	Yok	21	7.98
Ayna	5	1.9	Duvar Rengi	5	1.9
Fazla Olan Kitaplık	4	1.52	Çelik Kapı	4	1.52
Bazı Eşyalar	3	1.14	Takvim	3	1.14
Duvardaki Görseller	2	0.76	Koltuk	1	0.38
Perde	1	0.38	Evraklar	1	0.38
Yazıcı	1	0.38	Kitaplık	1	0.38
Pano	1	0.38	Pano	1	0.38
Fazla Duvar	1	0.38	4. Duvar	1	0.38
Küçük Masa	1	0.38			

Tablo 9 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken istemedikleri eşyalara bakıldığında çoğunlukla ayna ve kitaplığın istenmediği görülmüştür. Daha sonra klasik odaya bakıldığında çoğunlukla duvar rengi, çelik kapı ve takvimin istenmediği görülmektedir.

Tablo 10. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Bu odaya eklemek istediğiniz bir şey var mı? Neden?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi					
Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Hiçbir Şey	15	5.70	Yok:	13	4.94
Bitki	8	3.04	Duvarlara resimler	8	3.04
Duvarlara Resimler	5	1.9	Duvarlarda Renk Değişimi	3	1.14
Duvarların Renk Değişimi	2	0.76	Masa	3	1.14
Bilgisayar	2	0.76	Saat	2	0.76
Duvar	1	0.38	Koltuk	2	0.76
Ayna	1	0.38	Yeni Kapı	2	0.76

Tablo 10. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Bu odaya eklemek istediğiniz bir şey var mı? Neden?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Siyah Perde	1	0.38	Duvar	1	0.38
Bilgisayar Masası	1	0.38	Ayna	1	0.38
Stres Atan Herhangi Bir Şey	1	0.38	Müzik Aleti	1	0.38
Müzik	1	0.38	Çiçek	1	0.38
			Orta Boy Dolap	1	0.38

Tablo 10 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken duvarlara resimler eklemeyi isteyen 5 öğrenci var iken klasik odaya geçildiğinde duvarlara resim eklemek isteyen öğrencilerin sayısı 8’e yükselmiştir. Modern odadayken duvarların renk değişimini isteyen 2 öğrenci var iken klasik odaya geçildiğinde duvarların renk değişimini isteyen öğrenci sayısı 3’e yükselmiştir.

Tablo 11. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Duvarları ve yeri düşündüğünde nasıl olmasını isterdin?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Bu Şekilde Güzel	15	5.70	Daha Renkli	14	5.32
Daha Açık Renkler	9	3.42	Daha Açık Renkler	11	4.18
Yenilenmiş Duvarlar	4	1.52	Bu Şekilde Güzel	10	3.8
Yere Halı	4	1.52	Yere Halı	1	0.38
Daha Koyu Renkler	3	1.14	Daha Sade	1	0.38
Duvarlara Tablo	2	0.76	Duvarlara Tablo	1	0.38
Daha fazla pencere	1	0.38			

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken ‘bu şekilde güzel’ başlığı altında odanın yer ve duvarlarından memnun olan öğrenci sayısı 15 iken klasik odaya geçildiğinde odanın bu halinden memnun olan kişi sayısının 10’a düştüğü görülmektedir. Modern odada daha açık renkler isteyen öğrenci sayısı 9 iken klasik odaya geçildiğinde bu sayının 11’e yükseldiği görülmektedir

Tablo 12a. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren “Öğrenciler Odanın içindeki-leri düşündüğünde ne eklemek isterdin?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Hiçbir şey	14	5.32	Hiçbir şey	11	4.18
Bitki	8	3.04	Duvarlara Resimler	9	3.42
Stres Atıcı Eşyalar	3	1.14	Renkli aksesuarlar	5	1.9
Led ışıklar	2	0.76	Yeni Kapı	4	1.52
Müzik	2	0.76	Bitki	3	1.14
Kahve Makinesi	2	0.76	Koltuk	2	0.76
Halı	2	0.76	Bilgisayar	1	0.38

Tablo 12b. Önce Modern - Sonra Klasik Odaya Giren Öğrenciler “Odanın içindeki-leri düşündüğünde ne eklemek isterdin?” Sorusuna İlişkin İçerik Analizi

Önce Modern Odaya Girenler			Sonra Klasik Odaya Girenler		
Tema	f	%	Tema	f	%
Sehpa	1	0.38	Sehpa	1	0.38
Güzel Kokular	1	0.38	Güzel Kokular	1	0.38
Bilgisayar	1	0.38	Bilgisayar	1	0.38
Hayvan Bibloları	1	0.38	Hayvan Bibloları	1	0.38
Klima	1	0.38	Klima	1	0.38

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler ilk modern odadayken odanın içerisine bir şey eklemeyi düşünmeyen 14 öğrenci var iken klasik odaya geçildiğinde bir şey eklemeyi düşünmeyen öğrenci sayısının 11'e düştüğü görülmektedir. Modern odaya bitki eklemek isteyen öğrenci sayısı 8 iken klasik odaya geçildiğinde odaya bitki eklemeyi düşünen öğrenci sayısının 3'e düştüğü görülmektedir.

SONUÇ

Çalışma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ergenlerin daha çok modern oda da kendilerini rahat hissettikleri ve modern odanın tefrişatını beğendikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda modern oda da kullanılan renkler ve mobilyaların ergenler üzerinde pozitif etkisi olduğu yine ifade edilebilir. Bu bağlamda çalışmanın genel sonuçlarının Gross, Sasson, Zarhy, & Zohar, (1998). Anthony & Watkins, (2002)'

de yaptıkları çalışmayla ve Miwa and Hanyu, 2002'de yaptıkları çalışmalar ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Özellikle önce klasik odaya giren ve sonra modern odaya giren öğrencilerin, bu oda da kendinizi nasıl hissediyorsunuz sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen analize göre modern oda da öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. 9 kişi İyi, 16 kişi Mutlu, 3 kişi Huzurlu ve 5 kişi Rahat olduğunu ifade etmiştir. Genel anlamda 30 ergen modern odada kendilerini daha iyi hissetmişlerdir. Buna karşılık önce modern odaya girip sonra klasik odaya giren öğrencilerin görüşlerine bakıldığında 11 kişi daralmış 5 kişi gergin, 1 kişi yorgun, 2 kişi kendisini eski bir yerdeymiş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda modern odadan sonra klasik odaya giren öğrencilerin ruh hallerinin negatif öğeler barındırdığı ifade edilebilir. Bu bulgulardan hareketle modern odanın ergenlerin psikolojisi üzerinde pozitif etkilerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir. Özellikle Jonauskaitė, Epicoco, Al-rasheed, vd. (2024); çalışmasında da bireylerin duyguları üzerinde renklerin etkili olduğu belirtilmiştir ve yine aynı çalışmada yaş gruplarına göre bireylerin renklerden etkilenme düzeyi farklıdır. Bu bağlamda ergenlerin modern odanın renklerinden etkilendiği ve kendilerini bu oda da öznel olarak klasik odaya nazaran daha iyi hissettikleri ifade edilebilir. Ayrıca önce klasik odaya sonra modern odaya giren öğrencilere bu oda da olmasını istemediğiniz bir şey var mı sorusu yöneltildiğinde (Modern Oda için) 23 kişinin “yok” ifadesini kullandığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında yine ergenlerin kendilerini modern oda da daha rahat ve iyi hissettikleri söylenebilir.

Bu çalışma sonuçları bağlamında Türkiye’de okullardaki rehberlik servislerinin tefrişatlarının aslında okulun yaş grubuna ve okul kültürüne uygun olarak hazırlanması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda okullarda rehberlik servislerinin okulun diğer birimleri ile aynı özelliklerde olmasından ziyade daha farklı özellikler taşıması gerektiği söylenebilir. Bu farklı özelliklerin neler olacağına ise okul rehberlik servisinden faydalanacak bireylerin karar vermelerinin daha uygun olacağı ifade edilebilir. Çünkü okul rehberlik servislerinde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri, olumlu duygu durumu içinde olmaları rehberlik servisinden alacakları hizmet kalitesini etkileyecektir. Rehberlik servisine gelen öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksek olması öğrencinin alacağı kişisel rehberlik hizmetini, eğitsel rehberlik hizmetini ve mesleki rehberlik hizmetini olumlu yönde etkileyerek bu hizmetlerle ilgili yapması gereken davranışları sergilemesi bağlamında öğrencileri cesaretlendirecektir. Yine bu çalışma bulgularından hareketle aslında pek göze çarpmayan veya önemli gibi durmayan okul rehberlik

servislerinin fiziki özellikleri altında bireyin fenomenolojik dünyasında etkili olan değişkenlerden birisi olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda da okul rehberlik servislerinin sıradan veya gelişigüzel tefriş edilmesinden ziyade bu hizmetten faydalanacak bireylerden belki yıl içinde veya yıl sonunda görüşler alınarak dizayn edilmesi bunun için okul aile birliklerinin de bu işin içine dahil edilmesi ve böylece okul-öğrenci-aile üçgeninin de oluşturulması rehberlik servislerinin hizmet kalitesini ve hizmet niteliğini artıracağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Anthony, K. H., & Watkins, N. J. (2002). Exploring pathology: Relationships between clinical and environmental psychology. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 129-146). New York: John Wiley.
- Chaikin, A. L., Derlega, V. J., & Miller, S. J. (1976). Effects of room environment on self-disclosure in a counseling analogue. *Journal of Counseling Psychology, 23*(6), 479-481. <https://doi.org/10.1037/h0078127>
- Gross, R., Sasson, Y., Zarhy, M., & Zohar, J. (1998). Healing environment in psychiatric hospital design. *General Hospital Psychiatry, 20*(2), 108-114. [https://doi.org/10.1016/S0163-8343\(98\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0163-8343(98)00008-8)
- Jonauskaite, D., Epicoco, D., Al-Rasheed, A. S., Aruta, J. J. B. R., Bogushevskaya, V., Brederoo, S. G., ... & Mohr, C. (2024). A comparative analysis of colour-emotion associations in 16-88-year-old adults from 31 countries. *British Journal of Psychology, 115*(2), 275-305. <https://doi.org/10.1111/bjop.12548>
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(28), 421-440.
- Kasmar, J. V., Griffin, W. V., & Mauritzen, J. H. (1968). Effect of environmental surroundings on outpatients' mood and perception of psychiatrists. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 32*(2), 223-226. <https://doi.org/10.1037/h0025659>
- Locasso, R. M. (1988). The influence of a beautiful versus an ugly room on ratings of photographs of human faces: A replication of Maslow and Mintz. In J. L. Nasar (Ed.), *Environmental aesthetics: Theory, research, and applications* (pp. 134-143). New York: Cambridge University Press.
- Maslow, A., & Mintz, N. (1956). Effects of esthetic surroundings: I. Initial effects of three esthetic conditions upon perceiving "energy" and "well-being" in faces. *Journal of Psychology, 41*(1), 247-254. <https://doi.org/10.1080/00223980.1956.9713085>
- Miwa, Y., & Hanyu, K. (2002). The classification of counseling-rooms based on the components of interior. In *Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Environmental and Design Research Association* (pp. 108-111).
- Miwa, Y., & Hanyu, K. (2006). The effects of interior design on communication and impressions of a counselor in a counseling room. *Environment and Behavior, 38*(4), 484-502. <https://doi.org/10.1177/0013916505281572>
- Ward Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev., 3. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bölüm 3

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EMOJİ KULLANIM DÜZEYLERİ VE EMOJİ KULLANIMININ TÜRKÇEYE ETKİSİ

Abdulkadir SAĞLAM¹
Ömer ERBASAN²

GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve hayatımızın pek çok alanına yenilikler getirmesi, iletişim biçimlerini de doğrudan etkilemektedir. Günümüzde cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla internete erişim kolaylaşmış, bu da yazılı mesajlaşmanın kullanımını artırmıştır. Ancak, yazılı iletişimde duygusal unsurların doğru şekilde aktarılmasının zor olduğu, geçmişten beri sıkça dile getirilen bir sorundur (Rice & Love, 1987). İletişimde bulunan bireyin en temel amaçlarından biri, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa en etkili biçimde iletmektir. Bu bağlamda, yazılı iletişimdeki eksiklikleri gidermeye yönelik çeşitli çalışmaların yapılması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Yüz yüze iletişimde, duyguların aktarımını kolaylaştıran ses tonu, jest ve mimik gibi unsurlar yazılı mesajlarda genellikle yer almaz. Bu boşluğu doldurmak amacıyla son yıllarda emoji adı verilen simgeler yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Emoji terimi, Japoncada “resim” anlamına gelen ‘e’ ve “karakter” anlamındaki ‘moji’ kelimelerinin birleşiminden oluşur. Emojiler; yüz ifadeleriyle duyguları ifade etmenin yanı sıra, hayvanlar, hava durumu, binalar ve yiyecek-içecek gibi kavramları da görsel olarak temsil eden küçük simgeler olarak tanımlanabilir (Kitamura & Satō, 2009; akt. Toksöz & Kahraman, 2017: 249).

Emojilerin tarihsel gelişimini anlamak için, onları önceleyen emoticon kavramına da değinmek gerekir. Emoticon kelimesi, İngilizce’de “duygu” anlamına gelen “emotion” ve “ikon” anlamına gelen “icon” sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. Emoticonlar, yazı karakterlerinin düzenlenmesiyle oluşturulan ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD, saglam6888@gmail.com, ORCID iD: 0000-0003-3023-5751

² Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD, omererbasan20@gmail.com, ORCID iD: 0000-0001-7852-2747

okuyucuya duygusal ipuçları sunan simgelerdir (Rezabek & Cochenour, 1998). Emoticonların da tıpkı emojiler gibi yazılı iletişimde eksik kalan duygusal unsurları yansıtmaya amacı güttüğü görülmektedir. Yüz yüze iletişimdeki sosyal ve sözsüz ipuçlarının yokluğu, beden dilinin önemini artırır. Bu eksiklik, bilgisayar aracılığıyla yapılan iletişimi daha kişisiz ve duygusuz kılabilir. Ayrıca, sözsüz iletişim unsurlarının eksikliği, duyguların yanlış anlaşılmasına, abartılmasına ya da yetersiz görülmesine neden olabilir; bu da istenmeyen tepkilere yol açabilir (Derks, vd., 2007).

Yüz yüze iletişimde, jestler, yüz mimikleri, vücut dili ve ellerin kullanımı gibi sözsüz davranışlar, karşı tarafa duygular ve yakınlık hakkında ipuçları verirken, çevrimiçi iletişimde bu rolü genellikle duygu simgeleri üstlenmektedir (Derks, vd., 2007). Örneğin, yaygın bir emoticon olan ‘:-)’ işareti, göndericinin mutluluk veya memnuniyet gibi olumlu bir duyguyu ifade etmek istediğini gösterir. Emoticonların bir adım ötesi olarak değerlendirilebilecek emoji, ilk kez 1998 yılında Japonya’da NTT DoCoMo şirketinin i-mode adlı mobil cihazında kullanıma sunulmuştur. Shigetaka Kurita tarafından tasarlanan 176 adet emoji (Şekil 1), Japon kullanıcılar tarafından büyük ilgi görmüş, 20. yüzyılın sonunda Unicode 6.6 standardıyla birlikte 722 karaktere ulaşmıştır. 2010 yılında Apple’ın iPhone cihazlarında emojileri desteklemeye başlamasıyla, emoji kullanımı küresel bir popülerite kazanmıştır (Toksöz & Kahraman, 2017: 249).

Emoji kullanımının bu denli yaygınlaşması, edebiyat alanında da kendini göstermiştir. Örneğin, Herman Melville’in klasik eseri Moby Dick, emoji diline çevrilmiş ve “Emoji Dick” adıyla 2010 yılında yayımlanmıştır. Bu durum, emojilerin dil üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Bilindiği üzere dil, kullanım sonucunda evrilir, gelişir ve değişir. Zaman içinde bazı lehçeler standart dil haline gelirken, bu süreçte kullanılan dil kuralları da değişebilir. Örneğin, 50 yıl önceki Türkçe metinlerle günümüzdeki metinleri karşılaştırdığımızda, bu değişimi rahatlıkla fark edebiliriz. Bu bağlamda, emojilerin de zamanla dil üzerinde etkili olabileceği ve mevcut dil kurallarını değiştirebileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla, emojilerin Türk diline yönelik bir tehdit oluşturabileceğini göz ardı etmemek gerekir.



Şekil 1. İlk emojiiler (URL-1)

Ülkemizde yazılı mesajlarda emoji kullanımının giderek yaygınlaştığını, ancak bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu gözlemlemekteyiz. Türkiye’de emoji kullanımı üzerine yapılan en kapsamlı araştırmalardan biri, Fikri Mühim adlı pazarlama ajansı ve araştırma firması tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, gençlerin emoji kullanımına olumlu bir bakış açısı kazandığı ve cinsiyetin bu bakış açısı üzerinde etkili olabileceği izlenimi edinilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, yeni iletişim yollarının ortaya çıkması ve geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşmaları nedeniyle bu alanda yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Yeni iletişim şekillerinin ortaya çıkardığı simgelerden biri de emojiilerdir. Özellikle Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaların azlığı, gerçekleştirilen bu araştırmanın önemini ortaya koymakta ve literatüre katkı sağlama açısından değer taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin emoji kullanım sıklığı ve bu emojiilerin Türkçemize etkisini cinsiyet değişkeni açısından ortaya koymaktır.

Belirtilen bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin emoji kullanım sıklığı ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin görüşlerine göre, emoji kullanımının dilimize etkisi ne şekildedir?
3. Lise öğrencilerinin görüşlerine göre, emoji kullanım sıklığı ve bu emojilerin dilimize etkisi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine anket yoluyla başvurulacağından, bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılacaktır.

Tarama modelleri, mevcut ya da geçmişte var olan bir durumu olduğu gibi tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir. Genel tarama modeli, geniş bir evreni kapsayan çok sayıda ögeden oluşan bir topluluğa yönelik olarak, evrenin tamamı ya da seçilen bir örneklem üzerinde yapılan incelemelerle genel bir sonuca ulaşmayı hedefler. Araştırılan konu, kendi doğal koşulları içinde ve olduğu haliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2012: 56).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez (İpekyolu-Tuşba-Edremit) ilçesi I. döneminde öğrenim görmekte olan ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyük ve ulaşılması zor olması dolayısıyla örneklem yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın örneklemini ise, rastgele örnekleme yoluyla seçilen ve bu üç merkez ilçede yer alan birer liseden 40'ar olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf seviyesi bilgilerinden oluşan kişisel bilgiler kısmı ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve gerekli uzman görüşleri alınarak oluşturulan ve 12 adet sorudan oluşan "Öğrencilerin Emoji Kullanım Düzeyi ile Emojilerin Türkçeye Etkisi Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Başlangıçta 14 madde olarak geliştirilen ölçekte faktör yük dağılımı analizinde 2 maddesi 0,30'un altında kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için pilot uygulaması araştırmaya dâhil edilmeyen başka bir lisede 88 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğe ait geçerlik, güvenilirlik ve örneklem yeterliğine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Güvenirlilik- Geçerlik ve Veri Analizi

Araştırmada kullanılan ve üçlü likert türü derecelendirme yapılan ölçekte maddeler olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Tek boyutlu olan ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması yapılmış ve güvenirlik katsayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cronbach Alpha Güvenirlik Hesaplaması	
Cronbach's Alpha	Toplam Öğe
.921	13

Güvenirlilik hesaplamasında 12 adet ölçek maddesi ile birlikte toplam madde de ele alınarak toplam 13 öğe kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması sonucunda güvenirlik katsayısı .921 çıkmıştır.

Ölçeğin normallik hesaplaması Kolmogorov Smirnov ile yapılmış olup Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Normallik Hesaplaması			
	Kolmogorov-Smirnov		
	statistic	df	p
Toplam	,044	88	,200(*)

Tablo 2'de görüldüğü üzere testin normallik değeri (0,200) 0'5'den büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Testin uygulandığı örneklemin yeterli olup olmadığı da testin geçerliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Örneklemin yeterli olup olmadığı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Yeterliliği		
Kaiser Meyer Olkin örneklem yeterliliği ölçüsü		.901*
Bartlett's test of sphericity	approx. chi-square	1441,443
	Df	88
	sig.	.000

Örneklem yeterliliğini ölçmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçüsü değeri belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'tan büyük olduğu durumlarda örneklem yeterli denilebilir. Testimizin KMO değeri 0,901 olup 0,60'tan büyük olduğu için örneklem yeterli görünmektedir.

Örneklem grubundan elde edilen veriler, bilgisayar ortamında istatistik paket programına aktarıldıktan sonra verilerin analizi ve yorumlaması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizinde istatistik paket programı olan SPSS 15.0 kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında öğrencilerden elde edilen verilere yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular

		f	%
Cinsiyet	Kız	60	50
	Erkek	60	50
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	30	25
	10.sınıf	30	25
	11.sınıf	30	25
	12.sınıf	30	25
Toplam		120	100

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya 60 kız ve 60 erkek olmak üzere toplam 120 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinin her birinden 30'ar tane olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Mesaj Yazarken Emoji Kullanır Mısınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	36*	30	17	14,1	7	5,8
	Erkek	28	23,3	14	11,6	18*	15

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin “Mesaj yazarken emoji kullanır mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 36 tanesinin bu soruya “evet” dediği, erkeklerde ise bu sayının 28 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise kız öğrencilerden 7'si, erkeklerden 18'i vermiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin “Mesajlarda Emoji Kullanımını Olumlu Karşılıyor Musunuz?” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	43*	35,8	15	12,5	2	1,6
	Erkek	36*	30	14	11,6	10	8,3

Tablo 6’ya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Mesajlarda emoji kullanımını olumlu karşılıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 43 tanesinin bu soruya “evet” dediği, erkeklerde ise bu sayının 36 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise kız öğrencilerden 2’si, erkeklerden 10’u vermiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin “Emojisiz Mesaj Geldiğinde “Neden Emoji Koymadı” Şeklinde Aklınızdan Geçirdiğiniz Oluyor Mu?” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	11	9,1	18	15	31*	25,8
	Erkek	8	6,7	15	11	37*	30,8

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin “Emojisiz mesaj geldiğinde “neden emoji koymadı” şeklinde aklınızdan geçirdiğiniz oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 31 tanesinin bu soruya “hayır” dediği, erkeklerde ise bu sayının 37 olduğu görülmektedir. “Evet” cevabını ise kız öğrencilerden 11’i, erkeklerden 8’i vermiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin “Emoji Kullanarak Duygu Ve Düşüncelerimi Daha İyi İfade Ediyorum” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	F	%	f	%
Cinsiyet	Kız	31*	25,8	20	16,6	9*	7,5
	Erkek	29*	24,1	17	14,1	14*	11,6

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Emoji kullanarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade ediyorum.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 31 tanesinin bu maddeye “evet” dediği,

erkeklerde ise bu sayının 29 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise kız öğrencilerden 9’u, erkeklerden 14’ü vermiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin “Emoji Kullanımı Mesaja Eğlenceli Bir Hâl Katıyor” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	F	%	f	%
Cinsiyet	Kız	41*	34,1	11	9,1	8	6,7
	Erkek	35*	29,1	16	13,3	9	7,6

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin “Emoji kullanımı mesaja eğlenceli bir hâl katıyor.” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 41 tanesinin bu maddeye “evet” dediği, erkeklerde ise bu sayının 35 olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin “Emoji Kullanımı Yanlış Anlamayı Engelliyor” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	25	20,8	30*	25	5*	4,1
	Erkek	22	18,3	25*	20,8	13*	10,8

Tablo 10’a bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Emoji kullanımı yanlış anlamayı engelliyor” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 30 tanesinin bu maddeye “kısmen” dediği, erkeklerde ise bu sayının 25 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise kız öğrencilerden 5’i, erkeklerden 13’ü vermiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin “Emoji Kullanımı Zamandan Tasarruf Kazandırıyor” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	28*	23,3	22	18,3	10	8,3
	Erkek	29*	24,1	22	18,3	9	7,6

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin “Emoji kullanımı zamandan tasarruf kazandırıyor” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız

öğrenciden 28 tanesinin bu maddeye “evet” dediği, erkeklerde ise bu sayının 29 olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin “Emojiler Kişilerin Yazma Becerisini Olumsuz Etkilemektedir” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	30*	25	15	12,5	15	12,5
	Erkek	31*	25,8	14	11,6	15	12,5

Tablo 12’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Emojiler kişilerin yazma becerisini olumsuz etkilemektedir” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 30 tanesinin bu maddeye “evet”, 15 tanesinin “kısmen” dediği, erkeklerde ise “evet” sayının 31, “kısmen” sayısının 14 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise 15 kız ve erkek öğrencinin verdiği görülmüştür.

Tablo 13. Öğrencilerin “Emojiler Kişilerin Günlük Kullanacağı Kelime Sayısını Azaltır” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	26*	21,6	25*	15	9	7,6
	Erkek	30*	25	22*	18,2	8	6,7

Tablo 13’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Emojiler kişilerin günlük kullanacağı kelime sayısını azaltır” maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 26 tanesinin bu maddeye “evet”, 25 tanesinin “kısmen” dediği, erkeklerde ise “evet” sayının 30, “kısmen” sayısının 22 olduğu görülmektedir. “Hayır” cevabını ise kız öğrencilerden 9’u, erkeklerden 8’i vermiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin “Emojiler Kişileri Duygu Aktarımı Konusunda Sınırlandırmaktadır” Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	27*	22,5	17*	14,2	16	13,3
	Erkek	26*	21,6	16*	13,3	18	15

Tablo 14'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin "Emojiler kişileri duygu aktarımı konusunda sınırlandırmaktadır" maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 27 tanesinin bu maddeye "evet", 17 tanesinin "kısmen" dediği, erkeklerde ise "evet" sayısının 26, "kısmen" sayısının 16 olduğu görülmektedir. "Hayır" cevabını ise kız öğrencilerden 16'sı, erkeklerden 18'i vermiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin "Emojiler Dilimize Zarar Vermekte Ve "Sanal Bir Dil" Oluşmaktadır" Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	33*	27,5	15	12,5	12	10
	Erkek	36*	30	14	11,3	10	8,3

Tablo 15'te araştırmaya katılan öğrencilerin "Emojiler dilimize zarar vermekte ve "Sanal Bir Dil" oluşmaktadır" maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 33 tanesinin bu maddeye "evet" dediği, erkeklerde ise bu sayının 36 olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin "Emojiler Yazıyla Anlatılmak İstenen Fikri Ve Düşünceyi Destekler" Maddesine Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

		Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	47*	39	11	9,1	2	1,6
	Erkek	35*	29	13	10,8	12	10

Tablo 16'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin "Emojiler yazıyla anlatılmak istenen fikri ve düşünceyi destekler" maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 60 kız öğrenciden 47 tanesinin bu maddeye "evet", 11 tanesinin "kısmen" dediği, erkeklerde ise "evet" sayısının 35, "kısmen" sayısının 13 olduğu görülmektedir. "Hayır" cevabını ise kız öğrencilerden 2'si, erkeklerden 12'si vermiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada lise öğrencilerinin emoji kullanım düzeyleri ve bu emojilerin dilimize etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bulgular cinsiyet değişkeni açısından ele alınmıştır.

Araştırmaya göre öğrencilerin mesaj yazarken yüksek oranda emoji kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu oran kız öğrenciler lehine daha yüksek değer almıştır. Yine araştırmaya katılan öğrencilerin % 66'sının emojiyi olumlu karşıladıkları, %10'unun ise olumlu karşılamadıkları sonucuna varılmıştır. Bu %66'lık kısmın büyük çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında kız öğrencilerin cinsiyet özelliği olarak daha duygusal oldukları ve bu duygularını karşıya aktarmak için daha yoğun çaba sarfetmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Emojilerin en önemli kullanım alanının karşı tarafa duyguların aktarılması olduğu düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması normaldir. Toksöz ve Kahraman (2017) yaptıkları çalışmada çalışmamıza zıt yönde sonuçlara ulaşmış ve kız erkek arasında emoji kullanım sıklığı bakımından bir fark tespit edememiştir. Buna karşın çalışmamız ile benzer şekilde, Çeken ve ark. (2017), Fikri Mühim (2015), Emoji Reserch Team (2015), You Gov (2015), Gökalliler ve Saatçioğlu (2016) yaptıkları araştırmalarda emoji kullanım sıklığının yüksek olduğunu ve kadınların erkeklerden daha fazla emoji kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya göre öğrencilerin emojisiz bir mesaj geldiğinde “neden emoji konulmadı” şeklinde bir algıya kapılmadıkları ortaya konulmuştur. Bu da bize öğrencilerin emoji kullandığını ama emojiyi bir ihtiyaç olarak görmediklerini düşündürebilir.

Çalışmaya katılan öğrenciler büyük oranda emoji kullanarak duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini, emoji kullanımının mesaja eğlenceli bir hal kattıklarını, zamandan tasarruf sağladığını, anlatılmak istenen fikri ve düşünceyi desteklediğini belirtmişlerdir. Yine öğrenciler emojilerin yanlış anlaşılmayı engellediğini orta düzeyde seçmişlerdir. Sözsüz iletişimin yüz yüze iletişimden farklı olması ve dijital dünyada insanların duygu ve düşüncelerini daha kolay ve hızlı bir şekilde ifade edebilme ihtiyaçlarının emojiler sayesinde giderildiği söylenebilir. Anık ve ark. (2017) ile Toksöz ve Kahraman (2017) da yaptıkları araştırmada çalışmamıza paralel sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmamızda öğrenciler emoji kullanımının yazma becerisini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu duruma sınıf seviyesi arttıkça duyarlılığının da arttığı görülmüştür. Yine emojilerin kişilerin günlük kullanacağı kelime sayısını azalttığı, duygu aktarımını kısmen sınırlandırdığı ve emojilerin dilimize zarar vererek “sanal bir dil” oluşturduğu öğrenci gözüyle ortaya konulmuştur. Günümüzde kitap okuyan birey sayısının giderek azaldığı dolayısıyla da insanların kelime hazinelerinin küçüldüğü bir ortamda bu sonucun ortaya çıkması olağandır. Parsa ve arkadaşları(2016) da bu konudaki

çalışmasında çalışmamıza benzer olarak “iletişimin içeriğini günümüzde artık çeşitli imge, simge, ikon ile görsel/işitsel ve yazılı içeriklere karşılık gelen dijital metinler oluşturmakta, her geçen gün daralan zaman diliminde maksimum seviyede paylaşımı gerçekleştirebilmek için duyguları kolay yolla ifade edebilen yeni işaretler, ikonlar ve semboller ortaya çıkmakta, sosyal medya uygulamaları üzerinde yapılan yorumların yüzde elliden fazlası bugün çeşitli işaret ve duygusal ikonlar yoluyla yapılmaktadır” şeklinde sonuçlara ulaşmıştır.

İnternet siteleri ve uygulamalar aracılığıyla insanlar, sürekli etkileşimde bulunarak çeşitli içerikler ve platformlar üzerinden interaktif iletişim kurmaktadır. Bu iletişimde günümüzde imge, simge, ikon gibi görsel ve işitsel öğelerle desteklenen dijital metinler önemli bir yer tutmaktadır. Zamanın giderek daha değerli hale geldiği günümüz dünyasında, duyguları en hızlı ve kolay şekilde ifade edebilmek amacıyla yeni işaretler ve semboller kullanılmaktadır. Günümüzde, sosyal medya platformlarındaki yorumların yarısından fazlası, işaretler ve duygusal simgeler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda, modern sosyal medyanın büyük bir kısmı bu tür göstergelerden oluşur ve dijital göstergebilim açısından bu ikon ve simgeler dijital göstergeler olarak değerlendirilebilir.

Yüz yüze iletişimden farklı olan bu interaktif dijital iletişim, insanların duygularını daha hızlı ve kolay ifade etme ihtiyacını doğurmuş; bu durum sosyal medya ve anlık mesajlaşmalarda emoji kullanımını artırmıştır. Emojiler, bireylerin duygularını kelimelere ihtiyaç duymadan basit ve etkili bir şekilde iletebilmesini sağlar (Kurtoğlu & Özbölük, 2017).

Yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin büyük oranda emoji kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle kız öğrencilerin emoji kullanım oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Hem erkek hem de kız öğrenciler, emoji kullanımını olumlu bulmakta; emojilerin iletişimde bir eksiklik yaratmadığını düşünmektedirler. Öğrenciler, emojiler aracılığıyla duygularını daha iyi ifade ettiklerini, mesajlara eğlenceli bir hava kattıklarını ve emoji kullanarak zamandan tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, kız öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Yine bu öğrenciler emoji kullanımının yazma becerilerini olumsuz etkilediğini, günlük kullanacakları kelime sayılarını düşürdüğünü ve emoji kullanımının Türkçeye zarar vererek “sanal bir dil” oluşturduğunu belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmamızda elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencilere emojileri fazla kullanmanın zararlarını anlatacak etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilere dilimize sahip çıkmanın öneminin kavratılmasına yönelik çalışmalar düzenlenmelidir.
- Sosyal medya ve emojilerin doğru kullanımına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.
- Benzer çalışmalar daha fazla öğrenci ya da öğretmenlerin de katılımıyla daha geniş yelpazeli yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Anık, C., Kırık, A. M., & Soncu, A. G. (2017). Sosyal medyanın göstergebilimsel dili: Emojiler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 26(8), 41-53. <https://doi.org/10.1234/oajit.26.8.41-53>
- Çeken, B., Aypek Aslan, A., & Tuğrul, D. (2017). İletişimde emoji kullanımı ve incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(16), 91-105.
- Derks, D., Arjan, E. R., & Von Grumbkow, J. (2007). Emoticons and social interaction on the internet: The importance of social context. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 842-849. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.013>
- Emogi Research Team. (2015). 2015 Emoji Report. Retrieved from <https://www.emogiresearch.com/emoji-report>
- Gökaliiler, E., & Saatçioğlu, E. (2016). Reklamlarda emoji kullanımı: Emoji içerikli reklamlara yönelik tüketicilerin tutumlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 19(2), 63-91.
- Kitamura, H., & Satō, S. (2009). Keitai mēru e no emoji fuyo ga joshi daigakusei no inshō keisei ni ataeru kōka. *Kanjō Shinri-Gaku Kenkyū*, 17(2), 148-156.
- Kurtoğlu, R., & Özbölük, T. (2017). Görsel iletişim çağında markaların emojiye adaptasyonu. *The Journal of Academic Social Science*, 29(4), 144-155.
- Fikri Muhim. (2015). Digital Age Emojiler Araştırması.
- Parsa, A. F., Kuruoğlu, H., & Aytaş, S. (2016). Yeni medya dijital göstergeler evrenine bir bakış. In *I. Uluslararası Görsel Sanatlar ve Estetik Sempozyumu*, 25-28 Ağustos, Greece-Chios.
- Rezabek, L. L., & Cochenour, J. J. (1998). Visual cues in computer-mediated communication: Supplementing text with emoticons. *Journal of Visual Literacy*, 18(1), 201-215.
- Rice, R. E., & Love, G. (1987). Electronic emotion: Socioemotional content in a computer-mediated communication network. *Communication Research*, 14(1), 85-108. <https://doi.org/10.1177/009365087014001005>
- Toksöz, L., & Kahraman, C. (2017). Türk üniversite öğrencilerinin emoji algısı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi-Humanitas*, 5(9), 247-256.
- YouGov. (2015). May 30 - June 1, 2015 Report.
- URL-1. (2024). Emoji creator Shigetaka Kurita. Retrieved April 21, 2014, from <https://İ-D.Vice.Com/Jp/Article/Emoji-Creator-Shigetaka-Kurita>

Bölüm 4

FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ KİMYASAL GÖSTERİMLERİN ANALİZİ

Hasene Esra YILDIRIR¹
Büşra ÇETİN²

GİRİŞ

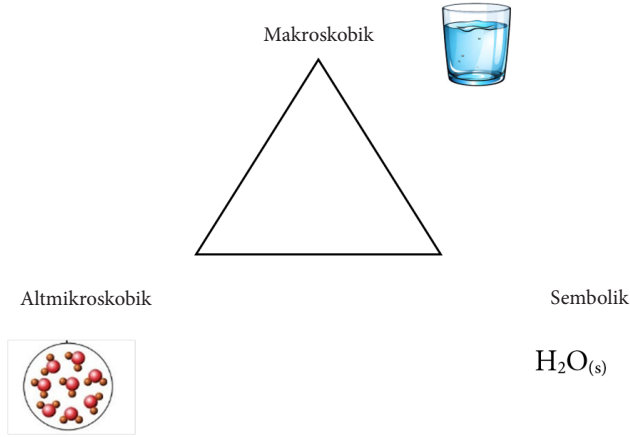
Görselleştirme kelimesi, bilgilerin tablolar, diyagramlar, modeller ve grafikler biçiminde sistematik ve odaklanmış görsel gösterimini ifade eder (Tuft, 2001, akt. Akaygün, 2018). Gösterim ise bir kavram veya olguyu farklı görsel ve işitsel öğelerle betimlemektir (Kurnaz, 2011). Gösterimler, var olanı somutlaştırarak ifade eden yapılar olup soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeye yardımcı olur (Kapıcı, 2014). Gösterimlerle, bir kavram ya da olgu farklı açılardan ifade edilebilir (Zou, 2000) ve önemli farklılıklar kısa ve kalıcı şekilde vurgulanabilir (Demirci, Karaca & Çirkinoğlu, 2006).

Kimyadaki gösterimler, öğrencilerin, öğretmenlerin ve kimyagerlerin soyut olan kimyasal kavramlarla akıl yürütmelerini sağlayan araçlardır (Nelsen, Farheen & Lewis, 2024). Görünen ve görünmeyen kimyasal olaylar hakkında bilgi aktardıkları için kimyasal gösterimler önemli bir yere sahiptir. Kimyasal gösterimler, kimyasal olaylarda yer alan yapıları, davranışları veya süreçleri temsil ederler (Akaygün, 2018). Johnstone (1993) kimyasal olayların anlaşılmasını kolaylaştırmak için gösterimler arasında Şekil 1'de görülen üç ilişkiyi tanımlamıştır: makroskobik, altmikroskobik ve sembolik. Hinton ve Nakhleh (1999) göre, makro, alt mikro ve sembolik gösterimlerin her biri kimyasal reaksiyonların çeşitli yönlerini göstermek için uygun araçlardır (akt: Davidowitz & Chittleborough, 2014). Birçok araştırmacı, müfredat geliştiricisi ve ders kitabı yazarları bunu bir çerçeve olarak kullanmıştır (Gilbert & Treagust, 2009).

* Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, epoyraz@balikesir.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-9691-3730

² Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, busra9618@gmail.com, ORCID iD: 0000-0001-8539-3883



Şekil 1. Johnstone'un kimya bilgisinin üç seviyesini temsil eden üçgeni (Johnstone, 1993).

Makroskobik gösterimler, madde ve olayların beş duyu organı ile algılanabildiği gösterimlerdir (Johnstone, 2000). Gözlemleyebildiğimiz, dokunabildiğimiz, koklayabildiğimiz ve deneyimleyebildiğimiz tüm olaylar makroskobik gösterimlerdir (Gabel, 1999). Günlük hayatta yaşadığımız deneyimler ve kimya laboratuvarında gözlemlediğimiz deneyimler bu gösterimi oluşturur (Johnstone, 2000). Suyun donması, demirin paslanması, yağmur yağması makroskobik olaylardır. Kimyacılar genellikle makroskobik fenomenler hakkında iletişim kurmak için kimyasal denklemler, grafikler, reaksiyon mekanizmaları, analogiler ve model kitleri gibi resimsel, cebirsel, fiziksel ve hesaplamalı formlar içeren sembolik gösterim düzeyini kullanırlar (Treagust vd., 2003). Sembolik gösterimler, kimyasal yapıların ve olayların harfler, semboller, simgeler ve formüllerle tanımlandığı gösterim türüdür (Johnstone, 1991). Bu gösterimler makroskobik ve altmikroskobik gösterimlerin ifade edilmesinde kullanılır. Sembolik gösterimler makroskobik ve altmikroskobik olmayan gösterimler arasında bir köprü görevi görür (Taber, 2013). Sembolik gösterimde denklemler, formüller ve grafikler (Philipp vd., 2014), harfler, işaretler, sayılar ve semboller (Gkitzia vd., 2011) kullanılır. Değişkenler için kullanılan harfler, element sembolleri, bileşiklerin formülleri, Lewis yapıları da sembolik gösterim türleri olarak gösterilebilir. Altmikroskobik gösterimler, makroskobik olguların nedenlerini, yapılarını ve süreçlerini belirli veya moleküler düzeyde açıklamak için kullanılır (Talanquer, 2011). Elektron, molekül ve atom gibi altmikroskobik varlıklar gerçektir ancak gözlemlenemeyecek kadar küçüktürler, bu nedenle kimyagerler zihinsel görüntüler oluşturmak için özelliklerini ve davranışlarını sembolik gösterimler

kullanarak tanımlarlar (Treagust vd., 2003). Bunun yanında altmikroskobik gösterimler modeller, resimler ve animasyonlarla ifade edilir.

Yazılı gereçler içinde en fazla gösterim olan gereç ders kitaplarıdır (Kozma & Russell, 2005). Öğretimde kullanılan ders kitapları; Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen eğitim programı çerçevesinde hazırlanan ve ulaşılabilirliğinden dolayı da en çok kullanılan öğretim aracıdır (Kılıç & Seven, 2002). Ders kitapları öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ders planlama sürecinde kullandıkları başlıca kaynaklardır (De Jong vd., 2005). Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının içeriğine göre derslerini planlamaktadır (Akaygün, 2018). Kimyasal gösterimler kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırır da gösterimlerin öğrenci yorumuna açık olması (Chittleborough & Treagust, 2008) ve gösterimlerin yanlış kullanılması kavram yanılgılarına sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kimyasal gösterimler ve bu gösterimler arasında bağ kurmada yeterince bilgiye sahip olmalıdır (Demirdögen, 2017). Ders kitaplarında anlatılan bilginin fotoğraf, resim, şekil, grafik, sembol gibi çeşitli gösterimler kullanılarak desteklenmesindeki amaç öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlamak ve kavram yanılgılarının önüne geçerek anlamlı öğrenmeye temel oluşturmaktır (Driver vd., 1985).

Ders Kitaplarında Kimyasal Gösterimlerin İncelenmesine Yönelik Çalışmalar

Alanyazında ders kitaplarında yer alan kimyasal gösterimlerin analizine yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda kimya ders kitaplarındaki kimyasal gösterimlerin hangi özelliklere sahip olduğunu belirlemek için Gkitzia ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği kriterler kullanılmıştır. Shehab ve Boujaoude (2017) Lübnan kimya ders kitaplarındaki kimyasal gösterimleri incelemiş ve gösterimlerin genellikle makroskobik seviyede, örtük yapıda ve çoğunun başlık içermediğini belirlemişlerdir. Pantazi ve Tsaparlis (2017) Yunanistan'da okutulan 8. ve 9. sınıf e-kitaplardaki kimyasal gösterimleri incelemek için Gkitzia, Salta ve Tzougraki (2011) tarafından geliştirilen kriterleri kullanmışlardır. Araştırmacılar her iki kitapta da makroskobik gösterimlerin daha çok olduğunu, 9. sınıf kimya e-kitabındaki çoklu gösterimlerin 8.sınıf e-kitabındaki çoklu gösterimlerden daha fazla olduğunu ve alt-mikroskobik gösterimlere çok az yer verildiğini belirlemişlerdir. Nyachwaya ve Wood (2014) fiziksel kimya ders kitaplarında, Upahi ve Ramnarain (2019) lise kimya ders kitaplarında gösterimlerin çoğunun sembolik türde olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında Upahi ve Ramnarain

(2019) lise kimya ders kitaplarında çoklu gösterimler olmasına rağmen karışık gösterimlerin bulunmadığını vurgulamışlardır.

Han ve Roth (2006) Kore'de okutulan 7.sınıf fen bilimleri dersine ait 9 ders kitabında yer alan görselleri incelemiştir. İncelenen kitaplarda toplam 1218 görsel bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda görsel çeşidi olarak en çok fotoğraf, karikatür ve diyagramların kullanıldığını, görsellerin yarısında alt yazı kullanıldığını ve bir kısmının metin ile ilişkili ve bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili gösterimlerde taneciklerin genel olarak tek bir daire şeklinde verildiğini sadece birkaç kitapta molekülün gösteriminde iki ya da daha fazla dairenin birleşimi şeklinde kullanıldığını belirtmişlerdir.

Türk ders kitaplarını inceleyen çalışmalara bakıldığında, ortaokul fen ders kitaplarındaki maddenin tanecikli yapısı ünitesinde yer alan gösterimleri inceleyen Kapıcı ve Savaşçı-Açıklan (2015), çoğunlukla makroskobik gösterimlerin yer aldığını, çok az sayıda görselin metin ile ilişkili olduğunu ve başlık içermediğini belirlemişlerdir. Akaygün (2019) Türkiye'de 9.sınıfta okutulan 9 farklı kimya ders kitabındaki gösterimleri incelemiştir. Çalışma sonunda ders kitaplarında en çok makroskobik gösterimlere yer verildiğini ve alt-mikroskobik gösterimlerin daha çok yapı özelliğine sahip olduğunu belirlemiştir. Demircan (2019), çalışmasında Genel Kimya ders kitaplarının Elektrokimya ünitesindeki kimyasal gösterimleri incelemiştir. Çalışma sonunda, en çok hibrit ve çoklu gösterimlerin olduğunu, gösterimlerin çoğunun metin ile tamamen ilişkili ve bağlantılı olduğunu, alt yazıların çoğunlukla uygun olduğunu ve çoklu gösterimler arasındaki korelasyonun yeterli olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Fen öğretimi esnasında ders kitapları öğrenciler için oldukça önemli bir kaynaktır (Tulip & Cook, 1993). Bu nedenle ders kitaplarındaki gösterimlerin öğretimde etkili olması, kavram yanlışlarına sebep olmaması ve kavramsal öğrenmeye katkı sağlaması için gösterim ile ilgili bilgiler açık bir şekilde verilmeli, bilgiler ve görsel arasında bağlantı kurulmalıdır (Wu & Shah, 2004). Konu veya kavram ile yeterli bağlantı ve açıklığa sahip olmayan, kavramı uygun gösterim türü ile ele almayan ve farklı gösterim türlerini bir arada kullanarak öğrenci zihninde bağlantı kurdurmayan görseller öğrencileri yanlış anlama ve kavram yanlışlarına itmektedir. Özellikle fen eğitiminde soyut kavramların çok olmasından dolayı gösterimlerin kullanılması bu kavramların öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Kapıcı & Savaşçı-Açıklan, 2017).

Ders kitapları, öğrencilerin fen alanındaki bilgileri edindikleri birincil öğretim araçlarıdır. Bu nedenle, alandaki müfredat geliştiriciler, fen eğitiminin iyileştirilmesinde fen ders kitaplarının içeriğinin analiz edilmesinin önemli rolünü vurgulamaktadır (Khine & Liu, 2017). Bu nedenle ders kitaplarındaki gösterimlerin analizinin yapılarak uygunluğu açısından değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarındaki gösterimlerin; türünü, metinle bağlantısını, betimsel özelliklerini, görsel başlıkların özelliklerini ve çoklu gösterimler arası bağlantılarını analiz ederek kavramsal öğrenmeye uygunluğunu ve ne derece katkı sağladığını tespit etmektir. Amaç doğrultusunda bu çalışmada “Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının kimya ile ilgili ünitelerindeki kimyasal gösterimlerin özellikleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden “Doküman İncelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi belirlenen araştırma konusundaki olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Dokümanlar, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu süreçte, okullarda yayınevi açısından en fazla kullanılan ders kitapları baz alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları doküman olarak belirlenmiştir. Fen Bilimleri ders kitaplarının hepsi 7 üniteden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Fen bilimleri ders kitabındaki kimya ile ilgili konuların yer aldığı ünitelerdeki gösterimler incelenmiştir. Kitaplar EBA üzerinden pdf formatında indirilerek temin edilmiştir. Fen Bilimleri ders kitaplarının yayınevleri, incelenen üniteler, gösterimlerin sayıları ve ünitelerin sayfa aralığı ile ilgili bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Analizde Kullanılan Fen Bilimleri Ders Kitapları

Kitap	Yayın Evi	İncelenen Ünite	Sayfa Aralığı	Gösterim Sayısı
5. sınıf	SDR Dikey Y.	Madde ve Değişim	81-109	22
6. sınıf	Sevgi Y.	Madde ve Isı	111-161	56
7. sınıf	Tutku Y.	Saf Madde ve Karışımlar	103-146	30
8. sınıf	SDR Dikey Y.	Madde ve Endüstri	99-153	69

6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı Kurul Kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. 5. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı, 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ve 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Veri Analizi

Ders kitaplarındaki kimya ünitelerinde yer alan görselleri incelemek için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel olarak sistematik bir şekilde incelenerek belirlenen temalara göre düzenlenmesidir (Bogdan & Biklen, 2007). Analize başlamadan önce, analiz edilecek birim tespit edilmiştir (Fraenkel & Wallen, 2006). Ders kitaplarındaki “şekil, görsel, resim ve grafikler” birim olarak belirlenmiştir. Fen bilimleri ders kitaplarında değerlendirme veya ev ödevi bölümlerindeki gösterimler analiz kapsamında incelenmemiştir. Kimya ders kitaplarında bulunan 177 görsel Gkitzia, Salta ve Tzougraki (2011)'in geliştirdiği 5 kriter kullanılarak analiz edilmiştir (Tablo 2). Kriterler ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 2'nin altında verilmiştir.

Tablo 2. Kimyasal Gösterimlerin İncelenmesine Yönelik Kriterler (Gkitzia, Salta & Tzougraki, 2011)

Kriter	Her bir kriter için kod
Gösterim türü	Makroskobik Alt-mikroskobik Sembolik Çoklu Hibrit Karışık
Betimsel özelliklerin yorumlanması	Belirli Örtük Belirsiz
Metin ile ilişkilendirme	Tamamen ilişkili ve bağlantılı Tamamen ilişkili ve bağlantısız Kısmen ilişkili ve bağlantılı Kısmen ilişkili ve bağlantısız İlişki yok
Görsel başlıkların özellikleri	Uygun başlık Problemlili başlık Başlık yok
Çoklu gösterimi oluşturan bileşenler arası bağlantı	Yeterli bağlantı Yetersiz bağlantı Bağlantı yok

Kriter 1 (Gösterim türü): Makroskobik gösterim, insan duyusu tarafından doğrudan veya dolaylı olarak görülebilen ve algılanabilen olgularla ilgilidir (Johnstone, 1993; Taber, 2013). Altmikroskopik gösterimler ise atom, molekül, iyon, bileşik, elektron, proton, nötron gibi yapıları ve bunların kendi içlerinde ve birbirleriyle olan reaksiyonlarını çizim veya modellerle anlatan bir gösterim türüdür (Wu & Shah, 2004). Sembolik gösterim ise, kimyasal formüller, diyagramlar, reaksiyon denklemleri ve matematiksel hesaplamaları içerir. Kimyanın makroskobik ve altmikroskopik seviyelerine aracılık eder (Taber, 2009). Bir gösterim, kimyasal bir fenomeni aynı anda iki veya üç kimya seviyesinde tasvir ettiğinde çoklu gösterim oluşur. Örneğin, bir resimde suyun katı, sıvı ve gaz halinin makroskobik görselleri ile moleküler modellerle katı, sıvı ve gaz halinde suyun altmikroskopik görselleri beraber verilmesi bir çoklu gösterimdir. Hibrit gösterim, birden fazla gösterim ifadesinin iç içe geçmesi ile oluşmaktadır. Bir olay veya maddenin birden fazla gösterim ile ifade edilmesi çoklu gösterimdir (Gilbert & Treagust, 2009). Çoklu ve hibrit gösterimler arasındaki fark, çoklu gösterimlerin iki veya üç gösterimi birleştirerek bir olguyu iki veya üç düzeyde göstermesi, hibrit gösterimlerin ise iki veya üç düzeyin özelliklerini birleştirerek tek bir gösterim oluşturmasıdır. Karışık gösterim, bir gösterim türünün (makro, mikro altı, sembolik) özellikleri ile analogi gibi başka bir tasvir türünün özelliklerinin bir arada bulunduğu durumlarda oluşur (Gkitzia vd., 2011, s.8).

Kriter 2 (Betimsel özelliklerin yorumlanması): Bu kriter ders kitaplarındaki görsellerin anlamlarının ne derece açık, net ve üzerinde gösterilen bölümlerin isimlendirilmesinin ne derece belirgin olduğu ile ilgili olan kriterdir. Bir görsel, her bir betimsel özelliğin anlamı açıkça belirtildiğinde açık, sadece bazı betimsel özelliklerinin anlamı açıkça belirtildiğinde örtük ve herhangi bir betimsel özelliğinin anlamını gösteren bir işaret olmadığında belirsiz olarak nitelendirilir (Gkitzia vd., 2011, s.9).

Kriter 3 (Metin ile ilişkilendirme): Bu kriter, bir görselin ne ölçüde tutarlı ve metin içeriğiyle ilişkili olduğunu ve metinden görsele doğrudan bir bağlantı olup olmadığını incelemektedir. Doğrudan bağlantı olarak, okuyucunun metinden görsele yönlendirildiği örneğin 'görsele görülebileceği gibi' gibi ifadelerden bahsedilir. Bir görsel, metnin içeriğini tam olarak yansıtıyorsa tamamen ilgili; metne benzer bir konuyu yansıtıyorsa ancak tam olarak yansıtıyorsa kısmen ilgili; metnin içeriğiyle alakasızsa ilişki yok olarak adlandırılır. Buna ek olarak, bir görsel, metin ona doğrudan bir bağlantı kullanarak atıfta bulunduğu veya bulunmadığında sırasıyla bağlantılı veya bağlantısız olarak adlandırılır (Gkitzia vd., 2011, s.10).

Kriter 4 (Görsel başlıkların özellikleri): Bu kriter, bir görsel bir başlığın (altyazı) eşlik edip etmediğini ve başlığın (altyazı) uygun veya sorunlu olup olmadığını inceler. *Uygun* bir başlık (altyazı) açık, kısa, anlaşılır ve kapsamlı olmalıdır ve görsel özerklik sağlamalıdır. *Problemlili* başlık açık, net, anlaşılır ve kapsamlı değildir (Gkitzia vd., 2011, s.11).

Kriter 5 (Çoklu gösterimi oluşturan bileşenler arası bağlantı): Bu kriter, çoklu gösterimi oluşturan ayrı <alt> gösterimlerin yüzey özellikleri arasındaki korelasyonun derecesini inceler. Bir çoklu gösterim, bileşenlerin betimsel özelliklerinin eşdeğerliği ok veya işaret kullanılarak açıkça belirtildiğinde *yeterince bağlantılı* olarak nitelendirilir. Örneğin altmikroskopik ve sembolik gösterimin olduğu bir çoklu gösterimde öğrencilerin eşdeğerliği anlayabilmesi için hangi dairenin hangi sembolü temsil ettiğinin ok veya işaret kullanılarak açıkça gösterildiğinde çoklu gösterimler arasındaki bağlantıların yeterli olduğu düşünülür. Sadece bazı betimsel özelliklerinin eşdeğerliği açıkça belirtildiğinde çoklu gösterim *yetersiz bağlantılı* olarak nitelendirilir. Son olarak, dahil edilen alt gösterimler sadece yan yana yerleştirildiğinde ve betimsel özelliklerinin eşdeğerliğine dair herhangi bir gösterge bulunmadığında çoklu temsil *bağlantı yok* olarak kodlanır (Gkitzia vd., 2011, s.11).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan gösterimlerin analiz güvenilirliğini belirlemek için, 5. Sınıf ders kitabındaki 22 gösterimin %20'si olan 4 gösterim, 6. Sınıf ders kitabındaki 56 gösterimin %20'si olan 11 gösterim, 7. Sınıf ders kitabındaki 30 gösterimin %20'si olan 6 gösterim ve 8. Sınıf ders kitabındaki 69 gösterimin %20'si olan 14 gösterim olmak üzere toplam 35 gösterim kimya eğitimi alanında uzman bir kişi tarafından analiz edilmiştir. Analiz bulguları ile uyum yüzdeleri hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplamalar sonunda uyum yüzdeleri ilk ölçüt için %97,1, ikinci ölçüt için %91,4, üçüncü ölçüt için %97,1, dördüncü ölçüt için %100 ve beşinci ölçüt için %80 şeklinde hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçların %80 üzerinde olması nedeniyle analiz güvenirliliğinin yeterli seviyede olduğu kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

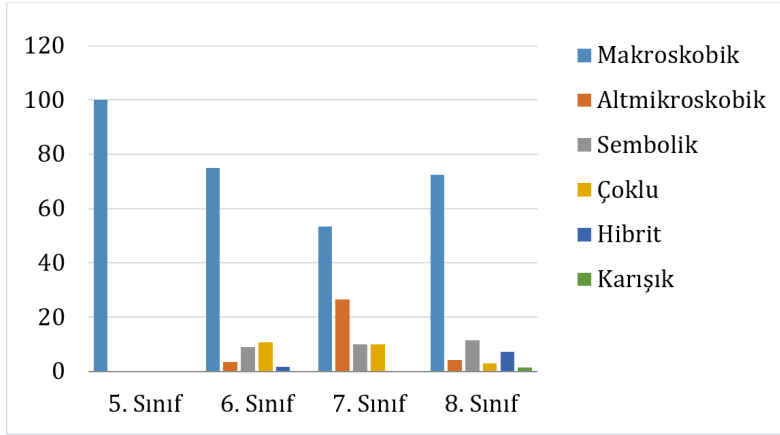
5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki kimya ile ilgili ünitelerde yer alan gösterimler analiz edilmiş ve bulgular kriterlere göre sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Kimyasal Gösterim Türlerinin Analiz Bulguları

Gösterim Türü	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mak.	22	100	40	71.4	16	53.3	50	72.5
Alt.	-	-	5	8.9	8	26.7	3	4.35
Sem.	-	-	2	3.6	3	10	8	11.6
Çoklu	-	-	6	10.7	3	10	2	2.90
*Mak.+Alt.	-	-	6	10.7	3	10	1	50
Mak.+Sem.	-	-	-	-	-	-	1	50
Hibrit	-	-	1	1.8	-	-	5	7.25
Mak.+Alt.	-	-	1	1.8	-	-	1	20
Mak.+Sem.	-	-	-	-	-	-	4	80
Karışık	-	-	-	-	-	-	1	1.45
Toplam	22	100	56	100	30	100	69	100

*Mak.: Makroskobik, Alt.: Altmikroskobik, Sem.: Sembolik

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilimleri ders kitaplarında en fazla makroskobik gösterimin kullanıldığı görülmektedir. 5.sınıf fen bilimleri ders kitabındaki tüm görseller makroskobik gösterime sahiptir. İkinci en fazla gösterimin, 6.sınıf fen bilimleri ders kitabında çoklu gösterim, 7.sınıf ders kitabında altmikroskobik gösterim, 8.sınıf ders kitabında ise sembolik gösterim olduğu ortaya çıkmıştır. Hibrit gösterimin 6. ve 8.sınıf ders kitaplarında olduğu görülürken çoklu gösterimlerin 5.sınıf haricinde diğer ders kitaplarında var olduğu görülmektedir. Hibrit gösterimlerde makroskobik+altmikroskobik ve makroskobik+sembolik gösterimlerin olduğu belirlenmiştir. Çoklu gösterimlere bakıldığında hibrit gösterimler gibi makroskobik+altmikroskobik ve makroskobik+sembolik gösterimlerin olduğu görülmektedir. Karışık gösterimler sadece 8.sınıf ders kitabında yer 1 görsel şeklinde yer almıştır. Grafik 1'de fen bilimleri ders kitaplarındaki gösterim türlerinin dağılımı verilmiştir.



Grafik 1. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterim Türlerinin Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, tüm sınıf seviyesindeki ders kitaplarında makroskobik gösterimlerin en fazla olduğu görülmektedir. Altmikroskopik gösterim türünün en fazla 7. sınıf ders kitabında, sembolik gösterim türünün en fazla 8. Sınıf ders kitabında, çoklu gösterim türünün en fazla 6. Sınıf ders kitabında, hibrit gösterim türünün de en fazla 8. Sınıf ders kitabında olduğu belirlenmiştir. Karışık gösterim türüne sadece 8. Sınıf ders kitabında rastlanılmıştır. Şekil 2'de fen bilimleri ders kitaplarında yer alan gösterim türlerine ait örnekler verilmiştir.

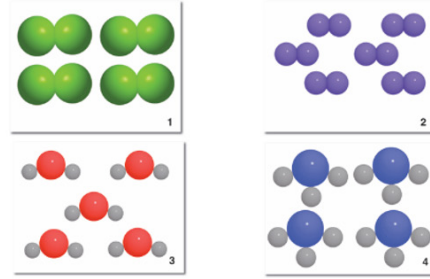


Görsel 4.5: Buharlaştırma örneği

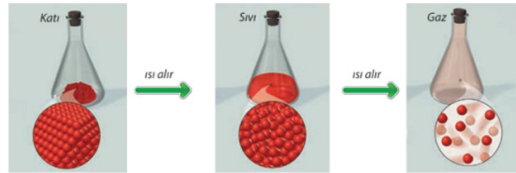
a) Makroskobik gösterim (5.sınıf)



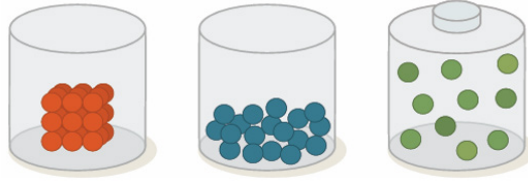
c) Sembolik gösterim (7.sınıf)



b) Altmikroskopik gösterim (7.sınıf)



d) Çoklu gösterim (Makroskobik+ altmikroskopik) (6.sınıf)



e) Hibrit gösterim (Makroskobik+ altmikroskobik) (8.sınıf)

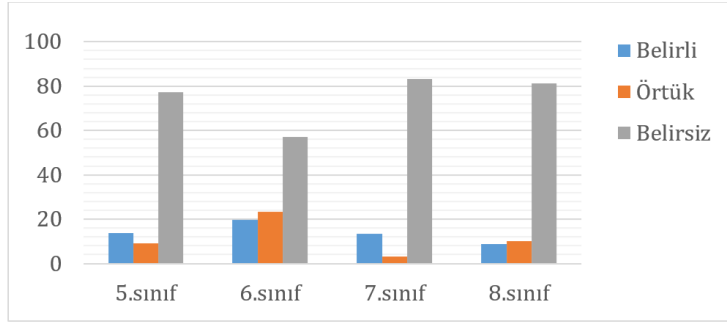
Şekil 2. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterimlere Ait Örnekler

Şekil 2a'da buharlaşma olayını göstermek için deniz görseli verildiği için makroskobik bir gösterimdir. Şekil 2b'deki görselde maddelere ait tanecikler modeller ile gösterildiği için altmikroskobik bir gösterimdir. Şekil 2c'de berilyum elementinin simgesi verildiği için sembolik bir gösterimdir. Şekil 2d'de maddenin halleri konusuna yönelik bir görsel verilmiştir. Bu görselde maddenin halleri cam şişe içerisinde gösterildiği için makroskobik, maddenin katı, sıvı ve gaz hali tanecikli yapıda gösterildiği için altmikroskobik, iki gösterimi birlikte içerdiği için de çoklu gösterim olduğu görülmektedir. Şekil 2e'de yine maddenin halleri ile ilgili bir görsel yer almaktadır. Bu görselde makroskobik ve altmikroskobik gösterimler birlikte iç içe verildiği için bir hibrit gösterim olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Gösterimlerin Betimsel Özelliklerinin Analizi

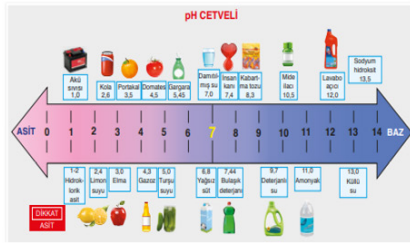
Betimsel Özellikler	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Belirli	3	13.6	11	19.6	4	13.3	6	8.7
Örtük	2	9.1	13	23.2	1	3.3	7	10.1
Belirsiz	17	77.3	32	57.1	25	83.3	56	81.1
Toplam	22	100	56	100	30	100	69	100

Tablo 4'den, 5.sınıf ders kitabındaki görsellerin %13,6'sının belirli, %9,1'inin örtük, %77,3'ünün belirsiz; 6.sınıf ders kitabındaki görsellerin %19,6'sının belirli, %23,2'sinin örtük, %57,1'inin belirsiz, 7.sınıf ders kitabındaki görsellerin %13,3'ünün belirli, %3,3'ünün örtük, %83,3'ünün belirsiz ve 8.sınıf ders kitabındaki görsellerin %8,7'sinin belirli, %10,1'inin örtük ve %81,1'inin belirsiz betimsel özelliğe sahip oldukları görülmektedir. Şekil 4'de betimsel özellikler ile ilgili örnek görseller verilmiştir.

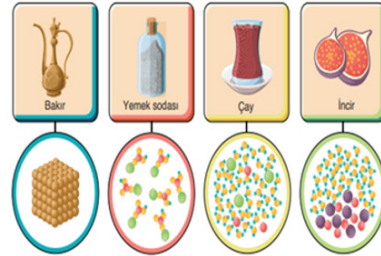


Grafik 3. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterimlerin Betimsel Özellikleri

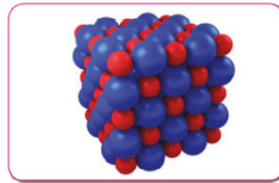
Grafik 3'te görseller betimsel özellikleri açısından kıyaslandığında; ders kitaplarındaki gösterimlerin çoğunun belirsiz betimsel özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Açık betimsel özelliğine sahip görsellerin en fazla 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında, en az 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında olduğu görülmektedir. Örtük betimsel özelliklerine sahip görsellere ise en fazla 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında, en az 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında rastlanmaktadır.



(a) Belirli (8.sınıf)



(b) Örtük (7.sınıf)



(c) Belirsiz (8.sınıf)

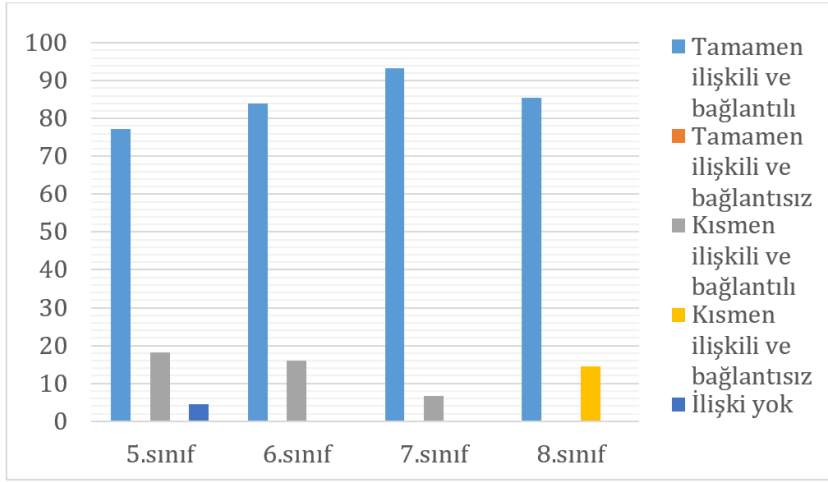
Şekil 4. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterimlerin Betimsel Özellikleri ile İlgili Örnek Görseller

Şekil 4a'daki görsele bakıldığında; pH metre üzerindeki değerlere sahip gıda ve ürünler isim ve görselleri ile açık bir şekilde ifade edildiği için açık betimsel özelliğe sahip bir gösterim olduğu görülmektedir. Şekil 4b'deki görsel incelendiğinde; sadece maddelerin isimlerine yer verildiği ve altmikroskopik görüntüleri ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmadığı için örtük betimsel özelliğe sahip bir görseldir. Şekil 4c'deki görselede bir molekül kristal yapıda verilmiştir. Görsel üzerinde molekül, onu oluşturan atomlar ve kristal yapısı hakkında herhangi bir açıklama verilmediği için görselin belirsiz betimsel özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Kimyasal Gösterimlerin Metinle İlişkilendirme Açısından Analizi

Metinle İlişkilendirme	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen ilişkili ve bağlantılı	17	77.3	44	78.6	28	93.3	59	85.5
Tamamen ilişkili ve bağlantısız	-	-	-	-	-	-	-	-
Kısmen ilişkili ve bağlantılı	4	18.2	9	16	2	6.7	-	-
Kısmen ilişkili ve bağlantısız	-	-	2	3.6	-	-	10	14.5
İlişki yok	1	4.5	1	1.8	-	-	-	-
Toplam	22	100	56	100	30	100	69	100

Tablo 5'de ders kitaplarındaki görsellerin metin ile ilişkisine ait veriler yer almaktadır. Bu veriler incelendiğinde, 5.sınıf ders kitabındaki görsellerin %77,3'ünün tamamen ilişkili ve bağlantılı, %18,2'sinin kısmen ilişkili ve bağlantılı ve %4,5'inin de bağlantısız ve ilişkisiz olduğu, 6.sınıf ders kitabındaki görsellerin %84'ünün tamamen ilişkili ve bağlantılı, %16'sının kısmen ilişkili ve bağlantılı olduğu görülmektedir. 7.sınıf ders kitabındaki görsellerin %93,3'ünün tamamen ilişkili ve bağlantılı, %6,7'sinin ise kısmen ilişkili ve bağlantılı 8.sınıf ders kitabındaki görsellerin ise %85,5'inin tamamen ilişkili ve bağlantılı, %14,5'inin kısmen ilişkili ve bağlantısız olduğu bulunmuştur.



Grafik 4. Fen bilimleri ders kitaplarındaki gösterimlerin metin ile ilişkisi

Grafik 4 incelendiğinde, görsellerin çoğunluğunun “metin ile tamamen ilişkili ve bağlantılı” olduğu görülmektedir. İkinci sırada en fazla “kısmen ilişkili ve bağlantılı” görsellerin olduğu anlaşılmaktadır. Kısmen ilişkili ve bağlantısız görsel yalnızca 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabında rastlanmıştır. Metin ile ilişkisiz görsel türünün de sadece 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabında olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında “Tamamen ilişkili ve bağlantısız” özellikte herhangi bir görsel yer almamaktadır. Şekil 5’de gösterimlerin metin ile ilişkisine dair örnek görseller verilmiştir.

Şekil 5’deki görselde suyun hal değişiminin su kütleleri içindeki yaşamı olumsuz etkilemediği metinde açıklanmış ve görselde de buz külesinin altında yaşayan balıkları avlayan bir balıkçı gösterilmiştir. Metin öğrenciyi görsel yönlendirdiği ve görsel metni açıkladığı için *tamamen ilişkili ve bağlantılıdır*. Şekil 5b’deki görsel ait metinde damıtma olayından ve petrol kaynaklarının da bu işlem ile elde edildiğinden bahsedilmiştir. Görselde ise petrol rafinerisi gösterilmiştir. Metinde petrolün damıtma süreci ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Metinde görsel ile ilgili açıklamalar vardır fakat yetersizdir. Bu nedenle metin ile görsel *kısmen ilişkili ve bağlantılıdır*.

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI

(a) Tamamen ilişkili ve bağlantılı
(6.sınıf)

Suyun bu şekilde hâl değişimi aşağıdaki fotoğrafta olduğu gibi su altındaki yaşamı etkilemez. Bunun nedeni, suyun buz hâline geçtiğinde yoğunluğunun azalmasıdır. Buz kütleleri, yoğunlukları suyun yoğunluğundan küçük olduğu için donma gerçekleştiğinde su yüzeyine çıkar.

Bu olay çok soğuk havalarda göl, akarsu, deniz gibi yaşam alanlarında su içinde ve altındaki canlılığın devam etmesini sağlar.



(b) Kısmen ilişkili ve bağlantılı
(7.sınıf)

Bir katının çözünmesiyle oluşan homojen karışımlarda her iki bileşen elde edilmek isteniyorsa damıtma yapılır. Örneğin şekerli su çözeltisi damıtma düzeneğinde ısıtılarak su buharlaştırılır. Cam boruda buharın yoğunlaşmasıyla oluşan su, başka bir kaba alınır. Böylece şeker ve su birbirinden ayrılmış olur. Damıtma yöntemi ile petrol rafinerilerinde petrolden; benzin, gaz yağı, motorin gibi yakıtlar elde edilir.



Görsel 4.14: Petrol Rafinerisi

Yoğunluk Farkı ile Ayırma

Bir sıvıda çözünmeyen katı-katı karışımlarını ayırmak

(c) Kısmen ilişkili ve bağlantısız
(8.sınıf)



(d) İlişki yok (5.sınıf)



Görsel 4.16: Su buharı yoğunlaşarak kar hâline dönüşebilir.

Kalorifer petekleri veya sobalar ısıtmaya başlayınca çirilti sesleri duyulur. Bu araçların soğuması sırasında da sesler duyulur. Isıtma veya soğutma durumlarında kalorifer peteklerinden ya da sobalardan çirilti duyulmasının sebebi neler olabilir?

Maddelerin ısı alarak hacimlerinin artması olayına **genleşme** denir. Maddelerin ısı vererek hacimlerinin azalması olayına ise **büzülme** denir. Katı, sıvı ve gazlarda genleşme ve büzülme görülmektedir. Şimdi, aşağıdaki etkinliği yaparak genleşme ve büzülmenin nasıl gerçekleştiğini gözlemleyelim.

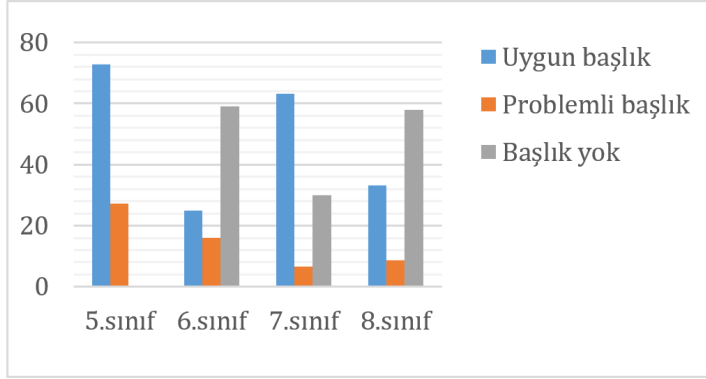
Şekil 5. Fen bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterimlerin Metin ile İlişkinde Dair Örnek Görseller

Şekil 5’de yer alan metinde kimyasal tepkimenin ne olduğundan bahsedilmiştir. Görselde kimyasal tepkimelerde reaktant ve ürünlerde atom sayılarının, atom cinslerinin ve kütlelerin korunduğunu göstermek için bir terazi görseli kullanılmıştır. Gösterim metnin bir kısmını tasvir ettiği ve metin içinde görsel yönlendirici bir ifade yer almadığı için *görsel metin ile kısmen ilişkili ve bağlantısız* olarak kodlanmıştır. Şekil 5’deki görselde karda oynayan çocuklar resmedilerek yoğunlaşma olayı ifade edilmeye çalışılmıştır. Metinde ise genleşme ve büzüşme olayları açıklanmıştır. Görsel ve metin arasında bağlantı olmadığı için *ilişki yoktur*.

Tablo 6. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Kimyasal Gösterimlerin Başlıklarının Özellikleri

Başlıkların Özellikleri	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun başlık	16	72.7	14	25	19	63.3	29	42
Problemlili başlık	6	27.3	9	16	2	6.7	-	-
Başlık yok	-	-	33	50	9	30	40	58
Toplam	22	100	56	100	30	100	69	100

Tablo 6’da ders kitaplarındaki görsellerin başlıkları ile ilgili bulgular yer almaktadır. 5.sınıf ders kitabındaki görsellerin %72,7’sinin uygun başlık içerdiği, %27,3’ünün problemlili başlık içerdiği, 6.sınıf ders kitabındaki görsellerin %25’inin uygun, %16’sının problemlili başlık içerdiği ve %59’unun ise görsel başlık içermediği görülmektedir. 7.sınıf ders kitabına bakıldığında görsellerin %63,3’ünün uygun, %6,7’sinin problemlili başlık içerdiği ve %30’unun ise başlıklarının olmadığı tespit edilmiştir. 8.sınıf ders kitabındaki görsellerin ise %42’sinin uygun görsel başlıkları olmasına rağmen %58’inin başlıksız olduğu görülmüştür.



Grafik 5. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Kimyasal Gösterimlerin Başlıklarının Özellikleri

Grafik 5'den 5. ve 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında çoğunlukla uygun görsel başlık olduğu ancak 6. ve 8. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarında çoğu görselde başlığın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Sınıflar karşılaştırıldığında; uygun ve problemlı başlıkların en fazla 5. Sınıf ders kitabında olduğu görülürken en çok görsel başlığın 6.sınıf ders kitabında bulunmadığı görülmüştür. İlgili görsel örnekler Şekil 6'da verilmiştir.



(a) Uygun başlık (5.sınıf)



(b) Problemlı başlık (7. sınıf)



(c) Başlık yok (8.sınıf)

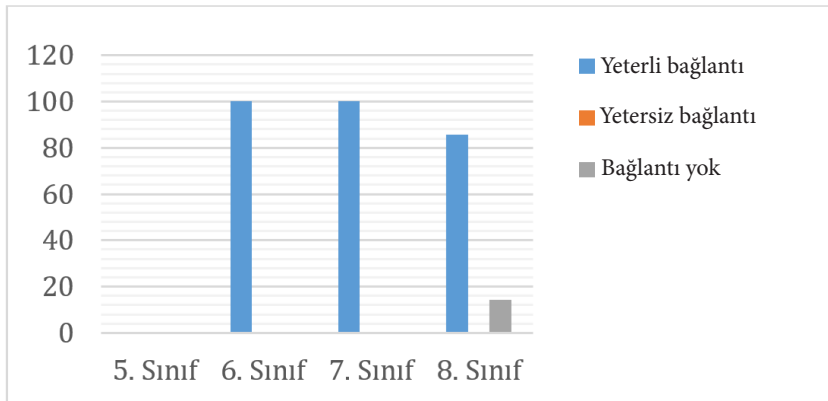
Şekil 6. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Gösterimlerin Başlıklarından Örnekler

Şekil 6'da incelendiğinde soğuk havanın etkisi ile donan dere gösterilmiştir. Görsele ait başlıkta suyun ısı vererek donması ifade edilerek kısa, açık ve anlaşılır bir şekilde görsele yönlendirme yapılmıştır. Şekil 6b'de çiçek koklayan bir kız görülmektedir, başlıkta ise maddelerin atomlardan oluştuğu belirtilmiştir. Başlık açık ve anlaşılır bir biçimde görsele ifade etmediği için sorunludur. Şekil 6c'de buzlanma sonucu tuzlanan yollar resmedilmiştir fakat bunu açıklayan bir başlık yoktur.

Tablo 7. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Çoklu Gösterimi Oluşturan Bileşenler Arası Bağlantıların Analizi

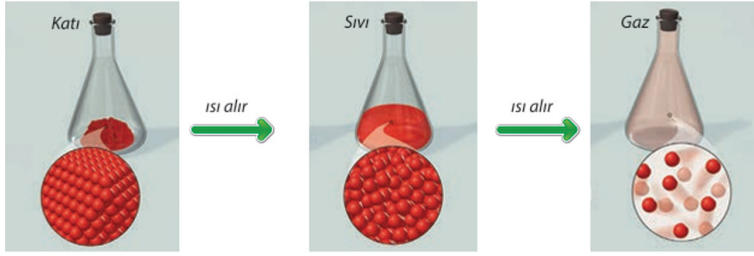
Bileşenler arası bağlantı	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeterli bağlantı	-	-	7	100	3	100	6	85.7
Yetersiz bağlantı	-	-	-	-	-	-	-	-
Bağlantı yok	-	-	-	-	-	-	1	14.3
Toplam	-	-	7	100	3	100	7	100

Tablo 7'de ders kitaplarındaki çoklu gösterimler arası bağlantıların analizi ile ilgili bulgular yer almaktadır. 5.sınıf ders kitabında çoklu gösterim yer almadığı için bu sınıfa ait veri yer almamaktadır. Diğer sınıflardaki ders kitaplarına bakıldığında 6. ve 7.sınıf ders kitabındaki çoklu gösterimleri oluşturan bileşenler arasındaki bağlantıların yeterli olduğu anlaşılmaktadır. 8.sınıf ders kitabında ise 7 çoklu gösterimden 6'sında yeterli bağlantı yer alırken 1 çoklu gösterimin bileşenleri arasında bağlantı olmadığı anlaşılmaktadır.



Grafik 6. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Çoklu Gösterimi Oluşturan Bileşenler Arası Bağlantı

Grafik 6'da görseller çoklu gösterimler arasındaki bağlantı derecesine göre kıyaslandığında, 6. ve 7. Sınıf fen bilimleri kitaplarında çoklu gösterime sahip görsellerin tamamında, 8.sınıf ders kitabındaki çoklu gösterimlerin çoğunda bağlantının yeterli olduğu görülmüştür. Çoklu gösterimler açısından değerlendirildiğinde; 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında çoğunlukla makroskobik-sembolik, 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında makroskobik-alt mikroskobik çoklu gösterimin olduğu belirlenmiştir. Çoklu gösterimi oluşturan bileşenler arasında bağlantının olmadığı bir görsele sadece 8.sınıf fen bilimleri ders kitabında rastlanmıştır. Şekil 7'de çoklu gösterimi oluşturan bileşenler arası bağlantıları gösteren örnek görseller verilmiştir.



(a) Yeterli bağlantı (6. sınıf)



(b) Bağlantı yok (8.sınıf)

Şekil 7. Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Çoklu Gösterimi Oluşturan Bileşenler Arası Bağlantıya Yönelik Örnek Görseller

Şekil 7'deki görselde katı haldeki buz ısıtıldığında taneciklerin hareketinin nasıl değiştiği gösterilmektedir. Beher ve içindeki maddenin makroskobik gösterim iken su moleküllerinin gösterimi altmikroskobik gösterimdir. Bu görselde madde (su) ve tanecikleri (moleküller) aynı görsel içinde bağlantılı bir şekilde gösterildiği için çoklu gösterimi oluşturan bileşenler arasındaki bağlantının yeterli olduğu görülmektedir. Şekil 7b'de kütle eşitliğini göstermek için gözle görülebilir boyuttaki terazi kullanıldığı için makroskobik, tartılan maddelerin tanecik modelleri gösterildiği için altmikroskobik gösterimdir. Ancak tanecik modelleri verilen kimyasal reaksiyona dair reaktant ve ürünlerin neler

olduğuna dair bilgi verilmediği ve buna yönelik terazi ile herhangi bir bağlantı kurulmadığı için bu görselde gösterimler arasında bağlantı yoktur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

5., 6., 7. ve 8. sınıf kimya ders kitaplarında bulunan kimyasal gösterimler Gkitzia, Salta ve Tzougraki'nin (2011) 5 kriterli ölçeğine göre analiz edilmiştir. Bunlar; gösterimin türü, betimsel özelliklerinin yorumlanması, metinle ilişkisi, görsel başlıkların özellikleri, çoklu gösterimler arası bağlantıdır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak, bu ders kitaplarının kimya konularına yönelik ünitelerinde yer alan görsel sayılarının birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. 5.sınıf ders kitabında 22, 6.sınıf ders kitabında 56, 7.sınıf ders kitabında 30 ve 8.sınıf ders kitabında 69 görsel yer almaktadır.

Görseller gösterim türüne göre incelendiğinde; 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında en çok makroskobik gösterim türünün kullanıldığı görülmüştür. Altmikroskobik gösterim 5. sınıf ders kitabında görülmezken 6., 7. ve 8. sınıf kitaplarında da çok az görülmüştür. Sembolik gösterimler 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabı hariç 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında az sayıda da olsa görülmüştür. Çoklu ve hibrit gösterim içeren görsellere baktığımızda 5. Sınıf ders kitabında bu görsellere rastlanmazken, 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında daha fazla çoklu, 8. Sınıf ders kitabında ise daha çok hibrit gösterime rastlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan ders kitaplardaki kimyasal gösterimlerin analiz sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2019) Genel Kimya 2 ders kitabındaki, Pantazi ve Tsapalis (2017) Yunan 8. ve 9. sınıf kimya ders kitaplarındaki, Shehab ve BouJoude (2017) 7 Lübnan fen ders kitabındaki, Demirdöğen (2017) lise kimya ders kitaplarındaki, Kapıcı (2014) ortaokul fen ve teknoloji ders kitaplarındaki görsellerde en çok makroskobik gösterim olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan farklı düzeyde kitaplardaki çoğunlukla makroskobik gösterimlerin olduğu görülmektedir. Ortaokul seviyesindeki bir kitap ile lisans seviyesindeki bir kitapta çoğunlukla aynı gösterimin kullanılması öğrencilerin bilişsel seviyeleri açısından çok da uygun değildir. Kimya gibi soyut kavramların çok olduğu bir bilim alanının kaynak kitaplarında çoklu gösterimlerin olması, öğrenme ve öğretim açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin bir kavramı doğru bir şekilde anlamlandırması için o kavramla ilgili her tipte gösterimin yer aldığı ders kitabı gibi kaynakları kullanması gerekir (Yıldırım & Yıldırım, 2023). Çoklu gösterimlerin az kullanılması soyut kavramlar içeren

kimya konularında öğrencilerin konuyu anlamalarını zorlaştırırken kavram yanlışlarına da sebep olabilmektedir. Animasyonlar gibi görselleştirme araçlarının kullanılması ile öğrencilerin alt mikroskobik gösterimler ile diğer gösterimleri ilişkilendirmelerini geliştirebilir (Tasker & Dalton, 2006). Ayrıca kavramsal anlayışın geliştirilmesinde hem video gösterimlerinin hem de tanecikli animasyonların birlikte kullanılmasının daha etkili olduğu önerilmektedir (Velazquez-Marcano vd., 2004). Bunun için e-ders kitapları kullanılabilir.

Görseller betimsel özelliklerine göre incelendiğinde; 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki gösterimlerin çoğunun belirsiz betimsel özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, Yıldırım (2019), Shehab ve Boujaoude (2017), Gkitzia ve diğerleri (2011) inceledikleri kitaplardaki gösterimlerin betimsel özellikleri açısından örtük olduğunu, Demircan (2019), gösterimlerin açık betimsel özellikte olduğunu bulmuşlardır. Gösterimlerin yüzey özelliklerinin belirgin (açık) olması bu gösterimin ne içerdiğini açık bir gösterdiği anlamına gelmektedir (Gkitzia vd., 2011). Kimya öğretmenleri, farklı yüzey özelliklerine sahip ifadelerin hepsinin aynı prensibi, kavramı veya kimyasal durumu temsil ettiğini görebilir ve bir kimyasal kavramın veya durumun bir gösterimdeki ifadesini farklı bir gösterime dönüştürebilirler. Yine öğretmenler yüzeysel özelliklere sahip bir gösterimi alıp altında yatan farklı ilkeleri okuyabilirler (Daubenmire, 2014). Ancak bu, acemi öğrenciler için bu kadar kolay olmayabilir. Kimyasal gösterimlerin çoğunlukla belirsiz betimsel özelliklere sahip olması ise yanlış yorumlama ve kavram yanlışlarına sebebiyet verecektir. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan görsellerin anlatılmak istenen tüm kavram ve noktalarının açık bir şekilde ifade edilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırarak anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Görsellerin metin ile ilişkisi incelendiğinde; fen bilimleri kitaplarındaki görsellerin çoğunun metin ile tamamen ilişkili ve bağlantılı olduğu görülmüştür. Metin okuyucuyu görsele yönlendirirken görseller de çoğunlukla metni açıklamaktadır. Kitaplarda az da olsa metin ile kısmen ilişkili ve bağlantılı görsellere de rastlanmıştır. Bu sonuçlar alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Demircan, 2019; Gkitzia vd., 2011; Yıldırım, 2019).

Görseller başlıklarının özelliklerine göre incelendiğinde; 5. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki görsellerde çoğunlukla uygun başlık kullanılırken, 6. ve 8. sınıf kitaplarındaki görsellerde çoğunlukla başlık kullanılmamıştır. Demirdöğen (2017) Türk lise kimya ders kitaplarındaki gösterimleri, Demircan (2019) Türk genel kimya ders kitaplarındaki elektrokimya ünitesindeki gösterimleri, Nyachwaya ve Wood (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nin fiziksel kimya ders

kitaplarındaki gösterimleri ve Upahi ve Ramnarain (2018) Nijerya kimya ders kitaplarındaki gösterimleri incelemişler ve gösterimlerin açık, anlaşılır ve sade bir altyazıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Lübnan kimya ders kitabını inceleyen Shehab ve Boujaoude (2017) ve ortaokul fen ders kitaplarında maddenin tanecikli yapısı ile ilgili olarak yer alan görselleri inceleyen Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalin (2015) gösterimlerde altyazı kullanılmadığını belirlemişlerdir. Bazı görsellerde alt yazıların (başlık) kullanılmaması ve betimsel özelliklerinin de belirsiz olması, öğrencilerin görseli farklı ve yanlış yorumlayabilmelerine sebep olabilir. Altyazılar görseli açıkladığından açık, net ve anlaşılır olması ve görseli açıklaması gerekir. Alt yazılar okuyucuya bir görüntüde ne aradığını ve dolayısıyla bunu nasıl okuyup anlayacağını söyleyen önemli bileşenlerden biridir (Pozzer & Roth, 2003; akt: Kapıcı & Savaşçı-Açıkalin, 2015). Uygun başlıklar (altyazı) bir kitabın çalışmasını kolaylaştırır, çünkü öğrenciler ilgili metne bakmak zorunda kalmadan bir gösterimin içeriğini anlayabilirler (Gkitzia vd., 2011). Eğer görsel başlık sorunlu olursa veya görsel başlık bulunmaz ise görselde anlatılmak istenen konu öğrenci yorumuna açık olacağı için öğrenme sürecinde güçlükler neden olacaktır.

Görseller çoklu gösterimler arası bağlantı açısından incelendiğinde; 5. sınıf ders kitabındaki görsellerde çoklu gösterime rastlanmazken, 6., 7. ve 8. sınıf kitaplarında az da olsa görülmektedir ve bu görseller çoğunlukla birbiri ile yeterince bağlantılıdır. Elde edilen bu sonuçlar, Demirdöğen (2017) ve Demircan (2019)'ın çalışmalarının sonuçları ile benzer sonuçlardır. Çoklu gösterimlerde bileşenlerin birbiri ile yeterince bağlantılı olması öğrencilerin görseli doğru anlayıp yorumlamalarını sağlayarak oluşabilecek yanlış ve yanlış öğrenmelerin önüne geçecektir.

Fen bilimleri ders kitaplarındaki kimya ünitelerinde yer alan görsellerin incelenmesi sonucunda ders kitapları hazırlanırken görseller ile ilgili aşağıdaki durumlar dikkate alınabilir. Ders kitaplarının hazırlanması aşamasında öğrencilerin kimyasal olayları daha iyi anlaması ve yorumlamasını sağlamak için gösterimler arası ilişkileri vurgulayan ve görsellerin betimsel özelliklerine dikkat çeken bilgiler eklenebilir. Örneğin, Davidowitz ve Chittleborough (2009), Tablo 8'de görüldüğü şekliyle üç gösterimin arasındaki bağlantıların nasıl kurulabileceğini demirin paslanması örneği üzerinden açıklamışlardır (s.174). Ülkemizdeki Fen Bilimleri ve Kimya ders kitaplarında benzer şekilde örnek kimyasal fenomenler üzerine açıklamalar yapılabilir. Bu açıklamalar hem öğretmenlere kimya kavramlarının öğretiminde yol gösterici olacak hem de öğrencilerin üç gösterim arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayacaktır.

Tablo 8. Demirin Paslanmasının Her Bir Kimyasal Gösterim Düzeyinde Tanımlanması

	Gösterim seviyesi		
	Makro	Alt-mikro	Sembolik
Gerçek veya Gösterim	Gerçek	Gerçek ama çıplak gözle görmek için çok küçük.	Gösterim
Açıklama	Dokunulabilir; nicel	Maddenin atomik teorisine göre tanecik veya moleküler seviye	Doğru olabilecek veya olmayabilecek ancak zihinsel bir imaj sağlamaya yardımcı olan bir tasvir.
Algı	Görünür	Çıplak gözle görülemez, bu nedenle zihinsel imaj tanımlara, diyagramlara, açıklamalara dayanır.	Model, gerçek varlığın anlaşılmasına yardımcı olan bir araçtır.

Ders kitaplarının özellikle değerlendirme bölümlerinde öğrencilere üç gösterimin hepsini kullanmaları ve bu gösterimler arasındaki ilişkileri yorumlamalarını sağlayıcı problemlerin olması ve öğretmenlerin öğrencilere bu problemler üzerinde düşünme fırsatı vermeleri uygun olacaktır. Çoklu gösterimler, öğrencilerin öğrenilen kavramların bilimsel açıklamalarını yapmalarına yardımcı olur (Treagust, 2018). Çoklu gösterimlerin entegrasyonu, kimyasal olayların temelini oluşturan kimyasal reaksiyonların anlaşılmasında temel öneme sahiptir (Tan vd., 2009). Öğrencilerin kimya kavramlarını daha iyi anlamaları için ders kitaplarında ve derslerde kullanılan gösterimlerin anlamlarını daha detaylı incelemeleri, kendi çizimlerini ders kitaplarındaki diyagramlarla (görsellerle) karşılaştırmaları ve bazı soyut kavramların ya da kavram yanılgılarına (örneğin elektron bulutları) kolayca yol açtığı görülen kavramların diyagramlarını çizmeleri/yorumlamaları istenebilir (Cheng & Gilbert, 2014). Bu süreçte en önemli rol öğretmenlere düştüğü için, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi, kimyasal gösterimleri daha iyi anlamalarını, yorumlamalarını ve en doğru şekilde öğretmelerini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akaygün, S. (2018). Visualizations in high school chemistry textbooks used in Turkey. In *International perspectives on chemistry education research and practice*, 111-127. American Chemical Society.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson A & B.
- Cheng, M. M. W., & Gilbert, J. K. (2014). Teaching stoichiometry with particulate diagrams—linking macro phenomena and chemical equations. *Science Teachers' Use of Visual Representations*, 123-143.
- Chittleborough, G., & Treagust, D. (2008). Correct interpretation of chemical diagrams requires transforming from one level of representation to another. *Research in Science Education*, 38(4), 463-482.
- Çiğdem, Ç., Minoğlu Balçık, G. & Karaca, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6.sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Sevgi Yayıncılık.
- Daubenmire, P. L. (2014). *Using multiple representations to resolve conflict in student conceptual understanding of chemistry*. University of California, Berkeley.
- Davidowitz, B., & Chittleborough, G. (2009). Linking the macroscopic and sub-microscopic levels: Diagrams. In *Multiple representations in chemical education* (pp. 169-191). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Demircan, G. (2019). *Kimyasal gösterimler: Ders kitaplarında kullanımı ve öğrenmedeki rolü*. Yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, N., Karaca, D. & Çirkinöğlü, A.G. (2006, 7-9 Eylül). Üniversite öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki [Sözlü sunum]. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Demirdöğen, B. (2017). Examination of chemical representations in Turkish high school chemistry textbooks. *Journal of Baltic Science Education*, 16(4), 472-499.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). Some features of childrens ideas and their implications for teaching. *Children's Ideas in Science*, 193-201
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to desing evaluate research in education*. Mcgraw Hill.
- Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: A look to the future. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-554.
- Gilbert, J. K., & Treagust, D. F. (2009). *Multiple representations in chemical education*. 4,1-8. D. F. Treagust (Ed.). Dordrecht: Springer.
- Gkitzia, V., Salta, K., & Tzougraki, C. (2011). Development and application of suitable criteria for the evaluation of chemical representations in school textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(1), 5-14.
- Han, J., & Roth, W. M. (2006). Chemical inscriptions in Korean textbooks: Semiotics of macro-and microworld. *Science Education*, 90(2), 173-201.
- Jong, O. D., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2005). Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(8), 947-964.
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7(2), 75-83.

- Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*, 70(9), 701-705.
- Johnstone, A. H. (2000). Teaching of chemistry-logical or psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9-15.
- Kapıcı, H. Ö. (2014). *Ortaokul fen ve teknoloji ders kitaplarındaki maddenin tanecikli yapısı ile ilgili görsellerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kapıcı, H. Ö., & Savaşçı-Açıklan, F. (2015). Examination of visuals about the particulate nature of matter in Turkish middle school science textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 518-536.
- Khine, M.S. & Liu, Y. (2017). Descriptive Analysis of the Graphic Representations of Science Textbooks. *European Journal of STEM Education*, 2(3), 06. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/81285>
- Kılıç, A. & Seven, S. (2002). *Konu Alanı ve Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kozma, R., & Russell, J. (2005). Students becoming chemists: Developing representation competence. *Visualization in Science Education*, 121-145.
- Kurnaz, M. A. (2011). *Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 300383).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE publications.
- Nelsen, I., Farheen, A., & Lewis, S. E. (2024). How ordering concrete and abstract representations in intermolecular force chemistry tasks influences students' thought processes on the location of dipole-dipole interactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 25, 815-832.
- Nyachwaya, J. M., & Wood. (2014). Evaluation of chemical representations in physical chemistry textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(4), 720-728.
- Pantazi, G., & Tsaparis, G. (2017, August). Images and hyperlinks in the Greek lower-secondary chemistry e-books. *Conference Dublin City University*. Ireland.
- Philipp, S. B., Johnson, D. K., & Yezierski, E. J. (2014). Development of a protocol to evaluate the use of representations in secondary chemistry instruction. *Chemistry Education Research And Practice*, 15(4), 777-786.
- Seyrek, A., Türker, S., Bozkaya, T. & Üçüncü, Z. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıfların bilimleri ders kitabı*. Tutku Yayıncılık.
- Shehab, S. S., & BouJaoude, S. (2017). Analysis of the chemical representations in secondary Lebanese chemistry textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 797-816.
- Taber, K. S. (2009). Learning at the symbolic level. In *Multiple representations in chemical education* (pp. 75-105). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Taber, K. S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: Drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 156-168.
- Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: The many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33(2), 179-195.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. (2003). The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanations. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1353-1368.

- Tulip, D., & Cook, A. (1993). Teacher and student usage of science textbooks. *Research in Science Education*, 23(1), 302-307.
- Upahi, J. E., & Ramnarain, U. (2019). Representations of chemical phenomena in secondary school chemistry textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(1), 146-159.
- Ünver, E., Yancı, M. V. & Arslan, Z. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5.sınıf fen bilimleri ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Wu, H.K., & Shah, P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science Education*, 88(3), 465-492.
- Yancı, M. V. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8.sınıf fen bilimleri ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2019). *Ders kitaplarındaki kimyasal gösterimlerin öğretmen adaylarının algılamaları kapsamında incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. E., & Yıldırım, A. (2023). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kimyasal gösterimlerle ilgili anlayışlarının incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 164-185.
- Zou, X. (2000). *The use of multiple representations and visualizations in student learning of introductory physics: An example from work and energy documents*. Thesis (PhD) The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Bölüm 5

EĞİTİM, BECERİLERİ NASIL GELİŞTİRİR? SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖRNEK UYGULAMALAR

Nurcan ÜSTÜNDAĞ ŞENER¹
Berna ERGÜN²

GİRİŞ

İlkokul, akademik ve sosyal hayatın zeminini oluşturur. İlkokul sürecinde elde edilen bilgi ve beceriler bireyin yaşamında büyük öneme sahiptir. Kapsam ve hedefleri açısından öğrencinin hem okulda hem de yaşamı boyunca kullanabileceği kavram, bilgi ve beceriyi içerisinde barındıran, tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji, felsefe, ekonomi gibi farklı bilim alanlarını içeren sosyal bilgiler de özellikle beceri öğretimi bağlamında temel eğitimin dinamiklerinden birisi olarak ön plana çıkmaktadır.

İlkokul sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen beceriler; araştırma, kanıt kullanma, karar verme, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, yenilikçi düşünme, empati, özdenetim, iş birliği, sosyal katılım, mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo grafik diyagram çizme ve yorumlama, finansal okur yazarlık olarak sayılabilir (MEB, 2018). “Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” (sözlük.gov.tr. Er:08.06.2023) anlamı içeren beceri kavramı sanılanın aksine ezberlemeyi değil, “yapabilmeyi, uygulamayı” ifade eder. Bu doğrunun bilinmesi öğrenci açısından da öğretmen açısından da önemlidir. Öğretmen, bilginin beceriye nitelikli dönüşümü sürecinde yapılandırmacı eğitimin temelini oluşturan aktif öğrenme yöntemlerini kullanmalıdır. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki becerileri kazandırmak için söz konusu becerileri bilmeleri, öğretim süreci içinde beceriyi kazandıracak uygun yöntem ve teknikleri seçebilmeleri, beceri kazandırılmasında önemlidir.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, nsener@marmara.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-1987-1717

² Özel Eğitim Uzmanı, berna.e@gmail.com, ORCID iD: 0000-0002-0234-9279

SOSYAL BİLGİLER DERSİ

Her insan potansiyeli ile dünyaya gelir. Potansiyelin hayat bulabilmesi için bireyin özelliklerine uygun yapılandırılmış eğitime ve nitelikli çevreye ihtiyaç vardır. Doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden eğitimin amacı; kendine yeten, topluma uyumlu, üretken ve nihayetinde mutlu bireyler yetiştirmektir. Bu süreç her zaman ve her yerde rastlantısal veya planlanmış olarak devam eder. Okul planlı ve kasıtlı eğitim süreçlerinin yaşandığı yerdir (Brubacher & Büyükdüvenci, 2019; Şişman, 2019).

Eğitimin genel hedefleri ve dersin özel hedefleri bağlamında sosyal bilgiler dersinin temel amacı; “etkin vatandaş” yetiştirmektir. Etkin vatandaş, kendisine ve topluma faydalı, sorumluluklarının farkında olan ve edindiği bilgileri eyleme döken bireydir. Sosyal ve siyasal katılım şeklinde iki boyutu bulunmaktadır (Coşkun, Kodal & Ersoy, 2022). Etkin vatandaş olmak için kişinin kendisi ve çevresi hakkında bilgi sahibi olmasından tutun, var olan sorunları tespit etmesi, sorunlara yönelik alternatifli çözüm yolları üretmesi, geleceği öngörebilmesi, kararlı olması, geçmişin mirasından yararlanmayı bilmesi, başka kültürlerin yaşantılarını, kültürün hangi ihtiyaçlar karşısında geliştiğini ve değiştiğini fark etmesi dahil pek çok farklı boyutlu konuları kapsamaktadır. Ders kapsamında ise, birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler ve çevreler, bilim teknoloji ve toplum, üretim dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar olmak üzere toplam yedi öğrenme alanı içerisinde bilgi, beceri ve değerler eğitimi iç içe verilmektedir (Öztürk & Kafadar, 2020; Otuz, Görkaş-Kayabaşı & Ekici, 2018; Taşkıran, Baş & Bulut, 2016; Baykara, 2006; Coşun, Kodal & Ersoy, 2022; MEB,2018).

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BECERİ EĞİTİMİ

MEB (2018) programına bakıldığında, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, mekân algılama, özdenetim, kanıt kullanma, problem çözme gibi pek çok becerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Ülkemizde 2005 yılından beri uygulanmakta olan yapılandırmacı sistemle birlikte (Doğanay, 2008), öğrencilerin bilgi aktarılan boş bir kap değil, bilginin öznesi haline gelmiş, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, bilgiyi kendisi yapılandırabilen ve kullanabilen (Başar & ark., 2021) bireyler olması amaçlanmaktadır. Böylece bilgi toplumunun hızlı değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek, problem çözme becerileri gelişmiş, kendisine yeten ve çevresi için yararlı, üretken bireyler olarak hayata katılacaklardır

(Akbaba & Aksoy, 2019; Canbaba, 2020). Dolayısıyla dersin hedeflerine ulaşmak için, öğrencilere kazandırılacak beceriler ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı, üzerinde durulması gereken hususlardan biri haline gelmiştir.

Ders kapsamında kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin çeşitliliğinden de anlaşılacağı gibi, sosyal bilgiler dersi birçok disiplini içerisinde barındırmaktadır. Bu durum, öğretmenin söz konusu disiplinlere hâkim olması gerekliliğinin yanında, öğretim konusunda da çeşitli yöntem, teknik ve materyal kullanımını gündeme getirmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanmak öğretimin çok daha etkili olmasını sağlayacaktır (Doğanay, 2008; Gönenç & Açıklan, 2016).

İlkokulda Sosyal Bilgiler Dersi ve Beceri Eğitimi

İlkokul, hayatın ileriki dönemlerinde gerekli olan becerilerin kazanılması için temel atılan yerdir (Çelikkaya, 2011). Dolayısıyla bu dönemin etkin kullanılması, öğrencilerin bilgi ve beceriyi edinmesi, kullanması ve sosyal bilgiler dersinin nihai hedefi olan “etkin vatandaş” olarak hayata katılmaları için gereklidir. MEB (2018), ilkokul 4. sınıf programına bakıldığında öğrenme alanları ile eşleştirilmiş beceriler dikkati çekmektedir. Bu beceriler aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

❖ **Araştırma:** Bir sorunun çözümü veya merak edilen bir konunun aydınlatılması için gerekli verileri toplama, analiz, sentez, tahminde bulunma, sınama eylemlerini içeren sistematik süreçtir. Araştırma yapmak öğrenciye bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yardım eder. Öğrenci bilginin oluşturulmasına aktif katılır, öğrenmeyi öğrenir. (Alkan Dilbaz, Yanpar Yelken & Özgelen, 2016).

❖ **Kanıt Kullanma:** Bilimsel çalışmalar kanıta dayalı yapılır. Kanıta dayalı düşünme bireyselleşme sürecinde önemlidir. Kalıp düşünce ve önyargıdan uzak durmak kanıta dayalı düşüncenin gelişmesi ile mümkündür (Şahin, 2016). Kanıt kullanma becerisi aynı zamanda eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar, problem çözme sürecinde önemli yer tutar.

❖ **Karar Verme:** Karar verme yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinden biridir (Güneş, 2021). Karar verme, birden fazla eylem arasından seçim yapabilmeyi sağlayan ve hayatın akışını yönlendiren bir beceridir (Tekin & Ulaş, 2016).

❖ **Zaman ve Kronolojyiyi Algılama:** Zamanı ayırt ve ifade edebilme, takvim

okuyabilme, olayları kronolojik olarak sıralayabilme, zaman şeridi verilerini okuyabilme ve zaman şeridini oluşturabilme becerilerini kapsar. Zaman ve kronolojiyi algılamada araştırma, kanıt kullanma, mekânı algılama, vb. beceriler de birlikte gelişim gösterir.

❖ **Değişim ve Sürekliliği Algılama:** Zamanın ihtiyaçlarına göre değişim kaçınılmaz bir durumdur. Bunun yanında süreklilik, geçmişte yaşananların döngüsel tekrarı da söz konusudur. Değişim ve sürekliliği algılama tarihsel olayları anlama ve aralarındaki benzer ve farklı yönleri ayırt etme, sebep sonuç ilişkilerini belirleyebilme, gelecekte olabilecekleri tahmin etme, zaman ve kronolojiyi algılama ile de ilgili bir beceridir.

❖ **Yenilikçi Düşünme:** İçinde yaşanan toplumun sorunlarına çözüm bulabilmek, çağdaş toplumlar içerisinde yer alabilmek için değişimin farkında olmak, kabul etmek, yeni ihtiyaçları karşılayabilecek veya mevcut ihtiyaçları daha verimli şekilde karşılayabilecek bilgi ve becerilere sahip olmak gerekmektedir (Tangülü, Tosun & Topkaya, 2015).

❖ **Empati:** Kişinin, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerisidir. İnsan sosyal bir varlıktır ve empatik olmak onu çevresine karşı duyarlı, kişiler arası ilişkilerde başarılı, insanların sorunlarını anlayabilen ve yardım edebilen bir birey haline getirir (Goleman, 2016; Doğanay, Kabapınar & Sarıcan, 2022).

❖ **Özdenetim:** Özdenetim, bireyin olaylarla ilgili tepkilerini, istek ve ihtiyaçları ile ilgili davranışlarını değerler, sosyal beklentiler, ahlaki kurallara uyacak şekle getirmesiyle, gelecekteki hedeflerini gerçekleştirebilme ihtimalini güçlendirmesi olarak tanımlanabilir (Taneri, 2022). Özdenetim, düşünce ve duyguların düzenlenmesindeki kapasiteye de bağlıdır. Bir davranışı değiştirmek veya ortaya çıkmasını engellemekle ilgili bilinçli bir çaba içerir.

❖ **İş Birliği:** Bir amaca ulaşmak, verilen bir görevin üstesinden gelmek için birden fazla kişinin birlikte hareket etmesi anlamına gelir. İş birliği söz konusu olduğunda hem kişisel ihtiyaçlar hem de grup ihtiyaçları karşılanmış olur. Ayrıca liderlik, organizasyon, kaynakların verimli kullanımı, iletişim gibi alt becerilerin de gelişmesini sağlar (Şen & Yılmaz, 2013).

❖ **Sosyal Katılım:** Topluma hizmetle ilgili çalışmalarda gönüllü olma durumu anlamına gelir. Bireyin sosyal olaylar, sorunlar konusundaki duyarlılığı, ilgi alanları hangi alanlarda faaliyet göstereceklerini belirler. Sosyal katılım ile yakın veya uzak çevre ile ilgili toplumsal sorunlara çözüm getirilir (Coşun, Kodal & Ersoy, 2022).

❖ **Mekânı Algılama:** Mekânda bulunan doğal ve beşerî oluşumları algılama olarak tanımlanabilir. Mekân, basit tanımı kişinin içinde bulunduğu yerdir ve tüm yaşamsal olaylar bir mekân içinde gerçekleşir. Örneğin mekândaki yapılaşma durumu, su kaynakları gibi doğal kaynakların yeri, toplumsal hayatın şekillenmesine etkisi, mekân iklim ilişkisi gibi konuların anlaşılmasını sağlar (Taş, 2008).

❖ **Harita Kullanma:** Yaşanılan yeri doğru algılamak için yardımcı araçlardan biri de haritadır. Harita kullanabilmek için sembol okuyabilme, alana ait perspektif, yön duygusu, yer belirleme becerisi, ölçek bilgisi, yeryüzü şekillerinin bilinmesi ve haritayı yorumlayabilme becerisi gerekmektedir.

❖ **Konum Analizi:** Yer bilgisi anlamına gelir. Bir şehrin, ülkenin, gölün, doğal kaynakların, vb. enlem, boylam, yükseklik, unsurlarının birbirlerine göre durumunu anlamayı içerir (Demiralp, 2006).

❖ **Tablo, Grafik, Diyagram Çizme ve Yorumlama:** Tablo, birbiri ile ilgili bilgilerin düzenlenerek yazılması; grafik, niceliklerin çizgilerle ifadesi; diyagram ise bir olayın başlangıcından sonuna dek gelişimini gösteren grafikdir. Her üçü de görsel materyaller olması sebebi ile bilginin aktarılmasını, anlaşılmasını kolaylaştıran ifade yöntemleridir (Pala & Başbüyük, 2019; Ermeş,2022).

❖ **Finansal Okuryazarlık:** Finansal okur yazarlık kişinin bütçesini yönetme, gelirini doğru değerlendirebilme, akıllı şekilde birikim ve yatırım yapabilme becerisidir. Bireylerin bağımsız yaşayabilmesi ve geleceklerini garanti altına alabilmesi için finansal okuryazarlık konusunda yetkin olmaları önemlidir.

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Becerilerinin Öğretimi İçin Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Yapılandırmacı eğitim anlayışının temeli aktif öğrenme yöntemlerine dayanmaktadır. Aktif öğrenme yöntemleri öğrenciyi merkeze almaktadır. Öğrenci bilgiye ulaşmak, bilgiyi düzenlemek, kullanmak veya kendisi üretmek durumundadır (Yıldırım, 2019). Yaparak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı aktif öğrenme yöntemleri ile öğrenciler bilgi ve beceriyi içselleştirerek okul dışı yaşamlarında da kullanabilir hale geleceklerdir. Eğitimin ömür boyu devam eden bir süreç olduğunu düşündüğümüzde öğrencilerin kazandıkları beceriler, onları tüm hayatları boyunca etkili şekilde öğrenebilen, sorun çözebilen, kendisine ve topluma faydalı bireyler haline getirecektir.

Aktif öğrenmenin bir diğer özelliği öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli hale getirmesidir. Öğretim sırasında etkin olan öğrenci, bilgiyi alma ve kullanma konusunda inisiyatif alacaktır. Bu durum bir yandan öğrencinin sorumluluk

duygusunu geliştirirken bir yandan da kendisini birey olarak hissetmesine sebep olacaktır. Öğrenci kendi ilgi ve isteklerine göre bilgiyi bulup, üretip, düzenlediğinde öğrenme ile ilgili içsel motivasyon da kendiliğinden oluşacaktır (Vural, 2004). Bunun yanında öğrenci, kendi öğrenme stiline göre kullanacağı yöntemi seçme şansı da bulacaktır ki bu da akademik başarının artmasına yardımcı olacaktır (Sarıcan, 2021). Aktif öğrenmenin hem bireysel hem de grup etkinlikleri ile yapılıyor olması, öğrencinin öz düzenleme becerileri yanı sıra empati, iş birlikçi çalışma, sosyal katılım becerilerini de geliştirecektir (Vural, 2004). Ayrıca öğrenci, öğretmeninin kendisini dinlediğini, fikirlerine değer verdiğini bildiğinde öğretmen öğrenci iletişimi de olumlu etkilenecektir (Başar & ark., 2018) ve bu durum derse ilgiyi arttıracaktır.

Aktif öğrenmede öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmek, öğrenme için uygun ortamı, araç gereci hazırlamaktır. Bunun yanında kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriye uygun yöntem ve tekniği seçmek ve uygulamaktır. Örneğin tarihsel bir olayı her yönüyle aktarmak için eğitici drama, çevre kirliliği ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak için proje, yenilikçi düşünme becerilerini kazandırmak için beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler uygulanabilir. Yöntem ve tekniği seçerken kazandırılması hedeflenen bilginin yanı sıra, bilginin ne kadar sürede kazandırılacağı, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıf ve çevre şartları da etkili olacaktır.

Aşağıda, sosyal bilgiler dersi kapsamında beceri öğretiminde kullanılabilecek bazı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

Eğitici Drama

Eğitici drama, yaratıcı dramayı eğitim süreçlerinde kullanarak, katılımcılara dersin hedeflerini, yaparak yaşayarak kazandırmayı amaçlayan bir yöntemdir (Bağdatlı, 2010). Yaratıcı drama ise bir konu veya olayın, lider eşliğindeki grup üyelerinin deneyimlerinden yola çıkarak, başta rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Eğitici dramada, seçilen konu, öğretmenin liderliğinde yaratıcı drama teknikleri kullanılarak öğretilir (Adıgüzel, 2015). Eğitici drama seçilen konuyu öğretmenin yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri, sosyal beceri, dil ve iletişim becerileri, estetik beceriler, kendini tanıma, empati becerilerinin gelişmesi için doğal bir ortam sağlar. Bu anlamda aktif öğrenmede önemli bir yer tutar.

Eğitici drama ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşur. Isınma aşamasında öğrenciler öğretilecek konuya bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor olarak hazırlanırlar. Ayrıca grup dinamiği oluşturulur. Bu aşamada en çok uygulanan teknikler oyun, doğaçlama, soru cevap, tartışma olarak sıralanabilir. Isınma aşamasından sonra canlandırma aşamasına geçilir. Canlandırma aşamasında verilmek istenen konu ile ilgili doğaçlama, rol oynama, grup heykeli, rüya, lider rolde gibi teknikler uygulanır. Konuyla ilgili öğretilmek istenenler bu aşamada verilir. Canlandırma aşamasında, her canlandırmadan sonra ara değerlendirme yapılabilir. Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Grup, süreçte yaşadıklarını, öğrendiklerini ve kendisini tartışma, mektup, resim, afiş gibi yöntemler kullanarak değerlendirir (Adıgüzel, 2015; Önder, 2008; McCaslin, 2016a). Yaratıcı dramada sürece tüm sınıf katılır. Öğretmen, süreçte kullanacağı teknikleri anlatılacak konu, süre, mekân özellikleri ve grup üyelerinin hazırbulunuşluğuna göre seçer.

Eğitici drama sürecinde kullanılabilecek bazı teknikler şunlardır (Önder, 2008; Adıgüzel, 2015; McCaslin, 2016):

Doğaçlama: Kişinin/grubun herhangi bir konu hakkında, verilmiş bir metne bağlı kalmadan, hayal gücünü kullanarak spontan canlandırma yapmasıdır (McCaslin, 2016b). Örneğin, öğretmen/lider öğrencileri ikili gruplara ayırıp “Yabancı bil ülkedesiniz, pazara gittiniz. Pazar tezgâhındaki bir objeyi çok beğendiniz. Almak istiyorsunuz. Ancak satıcı dilinizi bilmiyor. Bu durumu canlandırın.” diyebilir.

Eş zamanlı doğaçlama: İkili gruplar oluşturulup, tüm grupların verilen konu üzerinde aynı anda doğaçlama yapmasıdır. Kalabalık gruplarda kullanışlı bir tekniktir (Adıgüzel, 2015). Örneğin “Siz bilim insanısınız. Biriniz Marsta hayat olduğunu düşünüyor, diğeri ise olmadığını. Aranızda tartışın.” şeklinde bir yönerge verildikten sonra tüm gruplar tartışmaya geçer. İkili gruplar kendi içinde A ve B olarak ayrılabilir. Önce A kişisi Marsta hayat olduğunu savunur. Bir dakika sonra şimdi B kişisi Marsta hayat olduğunu savunsun diyerek roller değiştirilebilir.

Rol oynama: Rol oynamada, kişi, -mış gibi yaparak bir başka kişiliğe bürünür ve bunu doğallıkla, içtenlikle yapar (Bağdatlı, 2015). Örneğin, öğretmen “Siz bir köyün sakinlerisiniz. Uzun süredir yağmur yağmıyor. Ekinlerinizin sulanması için yeterli suyunuz yok ve tehlikedeler. Bir araya toplandınız. Buna bir çözüm getirmeye çalışıyorsunuz. Bir kısmınız az su isteyen yeni bir bitki ekmekten yana, bir diğeri kısmınız ise tarlalara su getirilmesi için yatırım yapmaktan yana. Aranızda Tarım Orman Bakanlığında gelmiş yetkililer de var.” şeklinde bir giriş verebilir. Öğrencilerden biri köy muhtarı, bazıları köylü, bir kısmı devlet görevlisi gibi davranabilir.

Donuk imge: Verilen tema ile ilgili tüm grubun veya küçük grupların birlikte bir imge oluşturmasıdır. İmge, grup üyelerinin vücutları ile oluşturulur (Adıgüzel, 2015). Örneğin, öğretmen “özgürlük” temasını verir ve grubun/grupların bu temayı yansıtacak bir duruş sergilemesi beklenir. Sessiz bir tekniktir.

İç ses: Bu teknik kişilerin iç dünyasını anlayabilmek, kullanılan sözlerin arka planını çözebilmek, kişilerin iç çatışmalarını anlayabilmek için kullanılır. Canlandırma sırasında grup üyesi cümlesini söyler, bir başka grup üyesi ise o cümlenin arkasında yatabilecek cümleyi söyler (Adıgüzel, 2015). Örneğin, sınıfta meslek seçimi ile ilgili bir konuda canlandırma yapılıyor olsun. Canlandırmayı yapan grup üyesi öğrenci “Ben doktor olmak istemiyorum.” diyerek babasına itiraz ediyor olabilir. İç ses de bu cümle hakkında şu yorumu getirebilir: “Hasta insanlarla yan yana olmak beni üzüyor.” Elbette eğitici dramada bu cümleler öğrenciye hazır verilmez. Canlandırma anında ortaya çıkar.

Afiş: Büyük veya küçük grupların verilen tema ile ilgili bir afiş hazırlamaları beklenir. Teknik değerlendirme ve canlandırma aşamalarında etkili şekilde kullanılabilir (Aykaç, 2009).

Rol içinde yazma: Bu teknikte grup üyeleri, bir kahramanın kimliğine bürünerek, kahramanın duygu ve düşüncelerini belirttiği, mektup veya günlük yazmasıdır. Tekniğin önemli özelliği, kişilerin iç dünyasının yansıtılıyor olmasıdır. Tüm grup üyeleri aynı kahramanın kimliğine bürünür (Adıgüzel, 2015). Örneğin, buluş yapmış ve bunu dünya ile paylaşmaya hazırlanan bir bilim insanının tuttuğu günlükte süreçte neler yaşadığını anlatması veya en yakın arkadaşına yazdığı mektupta buluşun sunumu ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmesi istenebilir.

Lider rolde: Bu teknikte lider, kurguyu bozmadan role girebilir, rol içinde yönerge verebilir, yönlendirme yapabilir. Tekniğin amacı sürecin zenginleşmesi, canlandırmadaki tikanıklıkların giderilmesi, tüm grup üyelerinin katılımını sağlamak ve bilgi vermektir. Teknik sayesinde grup kurgusal dünyadan çıkmadan yönerge verilmiş olur ve öğrencilerin konsantrasyonları bozulmaz (Adıgüzel, 2015). Örneğin iklim değişikliğinin işlendiği bir süreçte, lider kurgu içine bir bilim insanı olarak girebilir ve bilgi verebilir, yönlendirme yapabilir.

Pantomim: Olay, düşünce veya duyguyu söz olmaksızın vücut dili, eşya, dans, müzik ile anlatmaktadır. Pantomim yapan kişi anlatımı doğru yapmak için jest ve mimiklerini nasıl kullanacağını bilmelidir (McCaslin, 2016c). Örneğin öğrencilere, “Güneşli ve sıcak bir gün. Okula gidiyorsunuz, ulaşmanıza bir dakika kalmış. Elinizde ödev için yaptığınız karton ev maketi var. Birden bardaktan boşanırcasına bir yağmur başlıyor. Bundan sonrasını pantomim ile canlandırın.” yönergesini verebilir.

Proje Yöntemi

Öğrencinin bir hipotezi veya zihninde tasarladığı konuyu ürüne dönüştürme sürecidir. Bu yöntem ile bilgi öğrenci tarafından ilk elden, yaparak yaşayarak edinilir. Yöntemde gerçek hayata dayanan bir problem ele alınır. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde bilgiye ulaşır, kullanır, düzenler ve bilgiyi oluşturarak sonuç elde eder. Proje sonucu elde edilen bilgi veya ürün sergi, afiş, yazılı veya sözlü anlatım gibi ortaya çıkan ürünü en iyi tanıtacak tekniklerle tüm sınıf veya okulla paylaşılır. Proje bireysel veya grup çalışmasına uygun, kısa veya uzun süreli olabilir (Kılıç & Özel, 2015).

Öğretmen projeyi seçerken günlük hayattan alınması, öğrenci seviyesine uygun olması ve öğrencinin ilgisini çekmesi, farklı çözüm yolları barındırması, düşünme becerilerini geliştirici olması, öğrencinin çeşitli kaynaklardan araştırma yapmasını gerektirmesi konularına dikkat etmelidir. Süreçte öğrenci kendi yaşantısından yararlanır (Fer & Cırık, 2007). Proje yönteminde birkaç derse ait öğrenim hedeflerine ulaşılabilir. Örneğin, “ulaşımın çevre kirliliğindeki rolünü azaltmak” isimli bir projede fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, Türkçe, resim dersleri için hedefler belirlenebilir.

Eğitsel Oyun Tekniği

Bu teknik, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesi, öğrencilerin ilgisini çekmek ve motive etmek için kullanılır. Öğrenme yaşantısı oyuna uyarlanarak bir yandan farklı duylara hitap edilirken bir yandan da oyunun içeriğine göre iş birliği yapma, sanatsal beceriler, kendini farklı şekillerde ifade edebilme, zamanı etkin kullanma gibi beceriler de geliştirilebilir (Fer & Cırık, 2007; Kiras & Akçay, 2016). Örneğin, don ateş oyunu ile dersin konusu birleştirilebilir. Don ateş oyunu şöyle oynanır: Bir ebe seçilir. Diğer oyuncular ebeden kaçarlar. Eğer ebe oyunculardan birine dokunursa, dokunulan oyuncu ebe olur. Ancak kaçan oyuncu kendisine dokunulmadan önce don diye bağırarak olduğu yerde hareketsiz kalırsa ebelenmekten kurtulur. Kaçan oyunculardan biri, donmuş oyuncuya dokunursa donmuş oyuncu yeniden kaçmaya başlayabilir. Sınıfta işlenen konu nesli tükenen hayvanlar ise oyunun kuralına donan oyuncunun mutlaka nesli tükenen bir hayvanın şekline benzemesi gerektiği, aksi halde donmuş kabul edilmeyeceği ve ebe olacağı şeklinde bir ek yapılabilir. Oyun, bir oyuncu ebeden kaçmak için donduğunda, ebenin don diye bağırması ve herkesin olduğu yerde kalması, ardından da ilk donan oyuncunun hangi hayvanın şeklini aldığı, doğru alıp almadığı, ebenin değişip değişmeyeceğinin karara bağlanması, verilen karara göre oyuna devam edilmesi şeklinde çeşitlendirilebilir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Üzerinde tartışılan konu veya problem duruma farklı açılardan yaklaşmayı sağlayan bir tekniktir. Teknikte bir problem durumu tespit edilir. Bu problem durumunu çeşitli yönlerden incelemeyi sağlayan altı farklı renkte şapka vardır. Öğrenci hangi renk şapkayı giydi ise problem durumunu o rengin özelliklerine göre değerlendirir (Demirel, 2015; Şahin & Çakmak, 2016). Örneğin, öğrencilere şöyle bir problem durumu verilebilir: “X kasabasının ana gelir kaynağı, kasabanın kenarında bulunan boya fabrikasıdır. Kasaba sakinlerinin çoğu bu fabrikada çalışmaktadır. Komşu Y kasabası ise geçimini tarımla sağlamaktadır. Y kasabası sakinleri, boya fabrikasının atıklarının çevreye zarar verdiğini, suları kirlettiğini düşünmektedir. Fabrikanın kapatılmasını istemektedir. X kasabası ise başka bir gelir kaynaklarının olmadığını, fabrika kapatılırsa aç kalacaklarını söyleyerek fabrikanın kapatılmasına karşı çıkmaktadır. Atıkların, çevreye zarar vermeden ortadan kaldırılması ise pahalı bir iş olduğu için fabrika buna yanaşmamaktadır. Bu sorunu çözmek için altı kişilik bir heyet toplanır.”

Şapkalar ve sembolize ettiği bakış açıları aşağıdaki gibidir (Şahin & Çakmak, 2016):

Beyaz şapka: Başlangıçta eldeki bilgilerin ne olduğunu objektif şekilde ortaya koyar. Konuyla ilgili tüm bilgiler tarafsız şekilde ortaya dökülür.

Kırmızı şapka: Konu ile ilgili duyguları ifade eder. Kırmızı şapkayı takan öğrenci, konuyla ilgili öznel, duygusal görüşlerini ifade eder.

Siyah şapka: Konu ile ilgili olumsuz, riskli yönleri ortaya koyar ve kötümserdir.

Sarı şapka: Konu ile ilgili olumlu yönleri ortaya koyar, yapıcı ve iyimserdir.

Yeşil şapka: Konu veya soruna yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretmeye çalışır.

Mavi şapka: Sorunun çözülmesi ile ilgili ortaya konan tüm düşünceleri değerlendirir ve sonucu ortaya koyar.

Görüş Geliştirme Tekniği

Bu teknikte öğrencilerin karşıt fikir oluşturabilecekleri bir konu seçilir ve üzerinde tartışılır. Örneğin “Kafeste kuş beslenmeli mi?”. Öğrenciler fikre katılma veya katılmama konusunda nedenlerini de söyleyerek görüş belirtir. Teknik, eleştirel düşünme, hoşgörülü olma, başkalarının fikirlerine saygı duyma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir (Demirel, 2015).

İstasyon Tekniği

Bu teknikte öğretilmesi hedeflenen konu sınıf içinde belli alanlarda belli aşamalara ayrılır. Sınıfta istasyon sayısı kadar grup oluşturulur. Gruplar birer

istasyona geçerler ve belli bir süre o istasyondan çalıştıktan sonra yer değiştirirler. Diğer istasyonda arkadaşlarının yaptığı çalışmayı devam ettirirler. Sırayla tüm istasyonlarda çalışırlar. Ardından ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesine geçilir. Sırayla iş birliği yapmayı, eksik işi tamamlamayı, bir işin aşamalarının neler olabileceğini öğrenirler (Aykaç, 2009). Örneğin tekerleğin icadı ile ilgili bir yaratıcı yazma çalışması yapılacaktır. Bu çalışmanın ana hatlarını oluşturmak için istasyon tekniğinden yararlanılacaktır. İstasyonlarda sırasıyla tekerleğin icadını gerektiren durum/olay ne/neler olabilir, tekerleği icat eden karakterler nasıl olabilir (fiziki görünüm, kişilik özellikleri, yaşları, hobileri), tekerleğin icat edildiği dönemde insanlar nasıl yaşıyor olabilir (hangi teknolojiler var, evleri nasıl, nasıl besleniyorlar, vb), tekerleğin icadı toplum hayatında ne gibi değişiklikler yapmış olabilir (çalışma süresinin kısalması, yeni icatlar, daha uzağa gidebilmek, vs.). İstasyon çalışması bittikten sonra, öğrenciler bireysel veya grup olarak, yaratıcı yazma yoluyla tekerleğin icadı hikâyesini yazarlar.

Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknikte öğrenciler bir konuda serbestçe, eleştirilme kaygısı olmadan, ayrıntılara çok girmeden hızlıca düşünce üretirler. Amaç konu ile ilgili çok sayıda düşünce üretilmesi ve yaratıcılığın da gelişmesidir. Bir öğrencinin düşüncesi, diğer öğrencide çağrışım uyandırabilir. İki aşamalıdır. Birinci aşamada öğrenciler çember şeklinde otururlar. Kurallar açıklanır. Buna göre konu/sorun ile ilgili herkes aklına gelen fikri/çözümü söyleyecektir. Süre belirlenir. Söylenen fikirler eleştirilmez. Bir yazıcı seçilir. Belirlenen süre içinde çok sayıda fikir ortaya çıkar. Yazıcı tüm fikirleri kaydeder. Sürenin bitiminde, ikinci aşama olan fikirlerin değerlendirilmesine geçilir. Uygun olmayan fikirler elenir. Uygun olabilecek fikirler üzerinde tartışılır. Teknikte en önemli nokta, öğrencilerin eleştirilmeyeceğini, alay edilmeyeceğini bilerek fikir üretmeleridir, bu ortam sağlanmalıdır (Fer & Cırık, 2007; Güleriyüz, 2004). Örneğin, tekerlekli sandalye kullanmak zorunda olan kişilerin daha rahat seyahat edebilmeleri için nasıl çözüm üretilebilir şeklinde bir soru sorulabilir ve beyin fırtınası kullanarak fikirler üretilebilir.

İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Becerilerinin Öğretimi İçin Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler Kullanılarak Oluşturulmuş Örnek Ders Planları

ÖRNEK DERS PLANI 1

BÖLÜM I:

Ders Adı	Sosyal Bilgiler	Sınıf	4
Sınıf mevcudu	24	Süre	40+40
Öğrenme Alanı	Bilim, teknoloji, toplum		
Konu	1. Zaman İçinde Teknoloji 2. İcat Çıkaralım		

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır. SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/	Teknoloji, icat, ihtiyaç
Kullanılacak Beceriler	Değişim ve sürekliliği algılama, yenilikçi düşünme
Öğretme-Öğrenme- Yöntem ve Teknikleri	Eğitici drama, anlatım, soru cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereç ve Kaynakça	Boş kağıtlar (A4, A3), boya kalemleri, icatlarla ilgili bilgi kağıtları
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri Dersin İşlenişi	
Dikkat Çekme	Hazırlık: Derse başlamadan önce sıralar duvarların kenarına çekilir ve ortada olabildiğince boş alan açılır. Öğretmen, öğrencileri çember şeklinde ayakta durmaya davet eder. “Hiç zaman yolculuğu yaptınız mı?” der ve gönüllülerden yanıtları alır.
Güdüleme	Çemberde kalınır. Öğretmen, “Teknoloji nedir?” sorusunu sorar ve gönüllülerden yanıtları alır. Ardından, öğrencilere “Siz bir teknolojik ürün olsaydınız, ne olurdu, neden?” sorusunu sorar. İlk cevabı kendisi verir. Örneğin “Ben bir baskı makinesiyim, çünkü benim sayemde çok fazla kitap basılabilir ve herkes okuyabilir.” Cevapları kendisinin bir sağından bir solundan olmak üzere tüm öğrencilerden alır.

Gözden Geçirme	Daha önceki derslerde teknoloji gelişimi ile ilgili konuşulanlar özetlenir.
Derse Geçiş	Öğretmen, “Bugün sizlerle bir zaman yolculuğu yapacağız. Bu yolculukta teknolojinin gelişimini takip edeceğiz ve değerlendireceğiz.” der.
Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>Isınma</p> <p>-Öğretmen ve öğrenciler, çemberde kalmaya devam eder. Öğretmen, “Bu çember bir zaman makinası, üçerli grup olun ve grup üyeleri el ele tutuşsun. Şimdi makinayı çalıştırmak için birbirinizin sırtını göreceğiz şekilde durun, gruplar el ele tutuşmaya devam etsin. Ardından yürümeye başlayın. Böylece makinanın tekerleğini çevirip istediğimiz zaman gidebiliriz.” der. “Birbirinizle konuşmayın sadece gitmek istediğiniz zamanı hayal edin. Bu zaman günümüzden sonrası da öncesi de olabilir.”</p> <p>-Yaklaşık otuz saniye sonra öğretmen, “Gideceğiniz zamana geldiniz. Sadece grup üyeleriyle ama fısıltıyla konuşabilirsiniz. Şimdi alanda dağılın ve geldiğiniz yeri inceleyin. İnsanlar nasıl yaşıyor, etrafta neler var, burası nasıl bir yer? Her tarafa bakın. İki dakika süre ile öğrenciler alanda dolaşırlar.</p> <p>-Öğretmen gruplara kalem ve kâğıt dağıtır. “Hangi yıla gittiniz ve etrafınızda neler gördünüz, kâğıtlara yazın.” der. Gezmeye devam ederek yazabilirsiniz.</p> <p>Üç dakika sonra öğrenciler tekrar çembere davet edilir.</p> <p>-Çembere giderken, yazıkları kâğıtları çemberin ortasına bırakmaları ve ortaya bırakılan kâğıtlardan kendilerine ait olmayan birini almaları istenir. Ardından gruplar çember otururlar.</p> <p>-Her grup elindeki kâğıtta yazılanları okur. Her okumadan sonra, çemberdeki öğrencilere okunanlar hakkında fikirleri sorulur. Gönüllü olanlar değerlendirmelerini yaparlar.</p> <p>Canlandırma</p> <p>Donuk İmge Etkinliği</p> <p>-Öğrencilerin çemberde 1’den 4’e kadar sayarak sırayla birer numara alması istenir. Aynı sayıyı söyleyenler bir araya gelirler ve toplam 4 grup oluşturulur. Gruplar sınıfta uygun birer köşeye geçerler ve her birine aşağıdaki bilgi kâğıtları dağıtılır.</p> <p>Tekerleğin İcadı</p> <p>Tekerlek, daire şeklinde ve ortasından mil (çubuk) geçirilip döndürülebilen bir nesnedir. İlk olarak günümüzden yaklaşık 6.000 yıl önce, Mezopotamya’da kilden tabak, kâse, küp yapmak için bir araç olarak kullanılmaya başlandığı düşünülmektedir. Kolay hareket edebilmesi, sonrasında birçok alanda kullanılmaya başlamasını sağlamıştır.</p>

Gözden Geçirme	Daha önceki derslerde teknoloji gelişimi ile ilgili konuşulanlar özetlenir.
Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>Kâğıdın İcadı Kâğıt, günümüzden yaklaşık 2.000 yıl önce Çin'de bulunmuştur. Ana hammaddesi ağaçtan elde edilen selülozdur. Kâğıt bulunmadan önce insanlar kil tabletlere, duvarlara, kemik parçalarına, ağaç kabuklarına yazı yazıyorlardı. Ardından bambu kamışlar, papirüs hayvan derisinden yapılan parşömen kullanıldı. Kâğıt Çin'de bulunduktan sonra önce Asya'da sonra tüm dünyada kullanılmaya başlandı.</p> <p>Pusulanın İcadı Pusula, üzerinde bulunan mıknatısın iğnesi sayesinde kuzey ve güney yönlerini gösteren bir araçtır. Pusulanın ilk olarak bundan 2.200 yıl önce Çin'de kullanıldığı düşünülmektedir. Daha sonra dünyanın çeşitli yerlerine yayılmıştır.</p> <p>Tarımın İcadı Tarım, bitkisel ve hayvansal ürün üretilmesi, ürünlerin saklanması, işlenmesi ve satışını da içine alan faaliyettir. Tarım, bundan 11.000 yıl önce Mezopotamya denen bugünkü Irak, Suriye, Ürdün ve İsrail'i kapsayan alanda başlamıştır. Daha sonra dünyaya yayılmıştır. Tarımla birlikte göçebe hayatından yerleşik yaşama geçilmiş, köyler, şehirler kurulmaya başlanmıştır.</p> <p>-Ardından öğrencilere kendilerinde verilen kâğıtta yazılanları diğer gruplara göstermeden, kâğıtta yazılan icadı andıracak bir donuk imge tasarımları istenir. Düşünceleri ve hazırlanmaları için beş dakika süre verilir. Süre sonunda gruplar sırayla donuk imgelerini sergilerler. Her sergileme sonrası, diğer gruplara donuk imgenin ne olabileceği, verdikleri cevabın nedeni sorulur. Ardından imgesini sergileyen grup kendi imgesini, neden bunu seçtiklerini anlatır. Tüm gruplar sunumlarını yapınca diğer etkinliğe geçilir.</p> <p>Doğaçlama Etkinliği -Gruplara kendilerine verilen icadın nasıl ortaya çıktığını, hangi ihtiyaçtan doğduğunu anlatan bir doğaçlama yapacakları söylenir. Hazırlanmaları için on dakika süre verilir. Gruplar, bilgi kağıdında yazan döneme gideceklerdir. Örneğin tekerleğin icadı için bir grubun ağır bir taşı bir yerden başka bir yere götürmek için çözüm yolu aramaları hakkında bir doğaçlama yapılabilir. Elbette buna öğrenciler karar verecektir. Etkinlik sırasında öğretmen, grupları tek tek gezerek rehberlik eder. Varsa soruları yanıtlar.</p>

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI

Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>-Gruplar sıra ile doğaçlamalarını yaparlar. Her doğaçlama sonrasında konu edilen icadın hangi ihtiyaçtan doğduğu, nasıl geliştiği, günümüzde nasıl kullanıldığı, o icat olmasaydı ne gibi zorluklar yaşanacağı konularında sınıfla tartışılır.</p> <p>Değerlendirme: Afiş Etkinliği</p> <p>- Gruplara A3 kağıtlar ve boya kalemleri verilir. Öğrencilerden geleceğe gitmeleri ve daha önce geçmişte yaptıkları icatların gelecekte nasıl bir şekil alacağını düşünmeleri, icadı geliştirmeleri ve geliştirilmiş icadı bir afişle tanıtmaları istenir. Yeteri kadar süre verilir. Süre bitiminde tüm afişler sergilenir ve öğrenciler tarafından gezilir. Gezi sırasında afiş yapan grup icadın geliştirilmesini anlatır. Diğer öğrencilerin fikirleri alınır.</p> <p>-Özet: Ders süresince konuşulanlar öğretmen tarafından özetlenir.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	<p>Ödev: Öğrencilerden sınıfta konuşulanlar dışında, insanlığa faydalı buldukları bir icatla ilgili araştırma yapmaları ve bulduklarını yazıya dökmeleri istenir.</p>
Uyarlamalar	<p>Süre konusunda sorun yaşanması durumunda, canlandırma etkinliklerinde dört yerine üç grup yapılabilir.</p>

BÖLÜM III:

Ölçme-Değerlendirme	Sınıf içi değerlendirme: Ders esnasında gözlem, soru cevap. Ödev
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Türkçe dersinde kompozisyon yazdırılması, resim dersinde icatlarla ilgili resim yapılması, fen bilgisi dersinde

BÖLÜM IV:

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar -B Planı	Değerlendirme aşaması canlandırmaların bitiminde öğrencilerle soru cevap şeklinde yapıp, özgün ürün tasarımı grup çalışmasına yönelik ev ödevi olarak verilir.
----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ÖRNEK DERS PLANI 2

BÖLÜM I

Ders Adı	Sosyal Bilgiler	Sınıf	4
Sınıf mevcudu	24	Süre	40+40
Öğrenme Alanı	Üretim, dağıtım ve tüketim		
Konu	3. Bilinçli Tüketici Olalım, 4. Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım, 5. Tüketime Evet, İsrafa Hayır		

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur. Alışveriş listesi yapar. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri	Son kullanma tarihi, taze, TSE, bütçe, alışveriş listesi
Kullanılacak Beceriler	Öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık
Öğretme- Öğrenme- Yöntem ve Teknikleri	Eğitici drama, soru cevap
Kullanılan Eğitim Teknolojileri- Araç, Gereç ve Kaynakça	Boş kâğıtlar (A4), kalem, market standı için malzemeler, meyveler (bir tanesinin çürük veya soyulmuş), kırtasiye malzemeleri (bir tanesinin paketi açılmış), paketli gıda (bir tanesinin tarihi geçmiş), market sepeti olarak kullanılmak üzere küçük koli/kutu 3 adet, oyuncak paralar, üzerine market yazılmış A3 kâğıt ve reyon isimleri ve kasa yazılmış A4 kâğıtlar, fiyat etiketleri, post it, eş zamanlı doğaçlama metinleri, rol oynama metni.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri Dersin İşlenişi	

Dikkat Çekme	<p>HAZIRLIK: Derse başlamadan önce sıralar duvarların kenarına çekilir ve ortada olabildiğince boş alan açılır. Yan yana olmayan üç sıraya meyveler, paketli gıdalar ve kırtasiye ürünleri ayrı ayrı konur. Fiyat etiketleri ürünlerin yanına yapıştırılır. Duvara market yazısı asılır. Her reyonun reyon adı asılır (meyve-sebze/kırtasiye/paketli gıda). Kasa olarak belirlenen yere kasa yazısı asılır ve oyuncak paralar konur. Market sepeti olarak kullanılacak kutular kasanın yanına yerleştirilir. Fiyatlandırma yapılırken, güncel olmasına dikkat edilir. Aynı işlevi olan ürünlerin farklı fiyatları olması sağlanır. Örneğin iki çeşit kurşun kalem varsa biri 3 diğer 4 TL olarak fiyatlanabilir.</p> <p>Öğretmen, öğrencileri çember şeklinde ayakta durmaya davet eder. “Eviniz veya kendiniz için alışveriş yapıyor musunuz? Nerelerden alışveriş yapıyorsunuz? Neler alıyorsunuz?” sorularını sorar. Gönüllülerden yanıtları alır.</p>
Güdüleme	<p>Öğretmen, “Sınıfta bir market kurduk, sizce bu marketi neden kurmuş olabiliriz?” diye sorar. “Birazdan sınıf marketimizden alışveriş yapacağız. Bakalım daha önce yaptığımız alışverişlerle farkı olacak mı?” der.</p>
Gözden Geçirme	<p>Daha önceki derslerde üretim, dağıtım, tüketim ile ilgili konuşulanlar özetlenir.</p>
Derse Geçiş	<p>Öğretmen, “Bugün sizinle alışveriş yaparken nelere dikkat etmeniz gerektiğini öğreneceğiz.” der.</p>
Öğretme- Öğrenme Süreci	<p>Isınma Kavram Haritası</p> <p>-Öğrencilerin her birine birer post it ve kalem verilir. Alışveriş kelimesi ile ilgili akıllarına ilk gelen kelimeyi yazmaları istenir. Herkes kelimesini yazdıktan sonra kelimeler boş bir duvara yapıştırılır.</p> <p>-Öğretmen kelimelerin bir kavram haritası oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtir. Duvara alışveriş ana başlığını, alışveriş öncesi, alışveriş sırası, alışveriş sonrası alt başlıklarını yapıştırır. Öğrencilere yeni alt başlıklar bulabileceklerini söyler. Ardından öğrenciler duvardaki kelimeleri kavram haritası şeklinde düzenlerler.</p> <p>-Kavram haritası bittikten sonra öğrencilere, akıllarına kavram haritasına eklenebilecek başka bir kelimenin olup olmadığı sorulur ve cevaplar haritaya eklenir.</p> <p>-Alışveriş listesi, ihtiyaç, bütçe, taze, son kullanma tarihi, TSE gibi kelimeler eklenmedi ise öğretmen bu kelimelerin öğrenciler tarafından bulunmasına yardımcı olacak sorular sorar ve kelimelerin eklenmesini sağlar.</p>

Canlandırma

Eş Zamanlı Doğaçlama

-Öğrenciler çemberde ikili gruplar oluşturur ve kendi aralarında A ve B olarak ayrılırlar. Gruplara aşağıdaki doğaçlama metinleri verilir. Grup üyelerinin kişilerden birinin rolüne bürünerek metindeki tartışmayı devam ettirmesi söylenir.

-Tüm gruplar aynı anda doğaçlamaya başlarlar. İki dakika sonra öğretmen grupları durdurur. Kişilerin rol değiştirmelerini ister. A'lar B, B'ler de A'nın rolüne girerek doğaçlamaya devam eder.

-Bir dakika sonra öğretmen doğaçlamaları tekrar durdurur. Eliyle dokunduğu grubun doğaçlamaya devam edeceğini, diğerlerinin dinleyeceğini söyler. Bir elini havaya kaldırdığında grubun susacağını belirtir. Dokunduğu diğer grup doğaçlamasına kaldığı yerden devam edecektir. Ardından öğretmen, herhangi bir gruba dokunarak doğaçlamayı tekrar başlatır. Tüm gruplar tek tek dinlendikten sonra ara değerlendirmeye geçilir.

-Öğretmen öğrencilere daha önce benzer durum yaşamış olan var mı diye sorar. Öğrencilerden tartışılan konular hakkındaki fikirlerini alır.

Doğaçlama metni 1

Cebinizde 50 TL'niz var. Bu para ile kırtasiyeye gidip kalem almanız gerekiyor. Evde hiç kaleminiz kalmamış! Kırtasiyeye gittiğinizde, aylardır istediğiniz oyuncakın rafta olduğunu görüyorsunuz. Fiyatı 50 TL. Son bir tane kalmış. Almazsanız başkası alabilir. Ama 50 TL de son paranız, babanız size bir hafta daha para vermeyecek. Kalem mi oyuncak mı almalıyım kararsızsınız. Tam kalemlere yönelirken, içeri sınıf arkadaşınız kırtasiyeye giriyor. Oyuncakçı mutlaka almanız gerektiğini söylüyor.

Doğaçlama metni 2

Ebeveyninizle markettesiniz. En sevdiğiniz gofretler rafta. Anneniz ise onların sağlıksız olduğunu düşündüğü için almak istemiyor. Siz ise bir tane gofretten bir şey olmaz diyerek annenize gofretlerden alması için ısrar ediyorsunuz.

Rol Oynama

-Öğrenciler 3 gruba ayrılır. Tüm gruplara aşağıdaki metin verilir. "Sizler, ilkokul öğrencileri için alışveriş yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatacak bir broşür hazırlayacak heyetin üyelerisiniz. Broşürde alışverişle ilgili en fazla altı konudan bahsedebilirsiniz. Bu konuların neler olması gerektiğini aranızda tartışıyorsunuz."

Öğretme- Öğrenme Süreci	<p>-Yazılı metindeki tartışmanın canlandırılması söylenir. Öğrencilere beş dakika hazırlık süresi verilir. Hazırlık süresi içerisinde öğretmen grupları dolaşarak rehberlik eder, varsa soruları yanıtlar.</p> <p>-Süre bitiminde gruplar sırayla canlandırmalarını yaparlar. Her canlandırma sonrası, izleyen öğrencilere canlandırma ile ilgili fikirleri sorulur.</p> <p>Değerlendirme: Alışveriş Etkinliği</p> <p>-Öğrencilere daha önceden hazırlanmış market reyonunu dokunmadan dikkatle incelemeleri söylenir. Yeteri kadar süre verilir.</p> <p>-Öğrenciler dört gruba ayrılır. Her bir gruba aynı miktarda oyuncak para verilir. Gruplara bir aile oldukları söylenir. Evin çeşitli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçları satın almak için bütçeleri ise kendilerine verilen paradır. Hep birlikte bir alışveriş listesi yapmaları söylenir. Listeyi yaparken marketteki ürünleri dikkate almaları da belirtilir.</p> <p>-Tüm gruplar listelerini tamamladığında aralarından iki kişiyi seçip alışverişe göndermeleri söylenir. Seçilen kişiler alışverişlerini yaparlar. Kasiyer görevini öğretmen üstlenir.</p> <p>-Alışverişlerini bitiren öğrenciler evlerine (gruplarına) geri dönerler. Yapılan alışveriş grupça kontrol edilir.</p> <p>-Kontroller bitince, gruplar sırayla listelerinde neler olduğunu, listeyi neye göre hazırladıklarını, alışveriş sırasında nelere dikkat ettiklerini, alışveriş sonrasında neleri kontrol ettiklerini arkadaşlarına aktarırlar. Öğretmen ürünlerin tazeliği, paketlemenin iyi olması, bütçenin doğru kullanılıp kullanılmadığı, ihtiyaçların nasıl belirlendiği, gereksiz herhangi bir ürün alınıp alınmadığı, alınan ürünlerin kalitesine bakılıp bakılmadığı, fiyat tercihinin nasıl yapıldığı, son kullanma tarihine dikkat edilip edilmediği konularının üzerinde durulması için gerekli yönlendirmeleri yapar.</p>
Bireysel Öğrenme Etkinlikleri	Ödev: Daha sonra sınıfta paylaşılmak üzere Türk Standartları Enstitüsü hakkında bilgi toplamaları istenir.

BÖLÜM III:

Ölçme-Değerlendirme	Sınıf içi değerlendirme: Ders esnasında gözlem, soru cevap. Ev çalışması
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Matematik dersinde, konu ile ilgili problem çözülür. Türkçe dersinde konu ile ilgili grupla yaratıcı hikâye anlatma yapılır. Beden eğitimi dersinde bir parkur hazırlanıp parkura taze, çürük, ihtiyaç var, ihtiyaç yok gibi yazılar yazılmış kağıtlar konur. Öğrenciler doğru kağıtları toplayarak parkuru bitirirler.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar-B Planı

Değerlendirme etkinliğinde öğrencilere bir kontrol listesi verilir. Alışveriş öncesi, sırası ve sonrasında yapılabileceklerle ilgili tartışma bu kontrol listesine yazılıp anlatım liste üzerinden yapılır.

SONUÇ

Sosyal bilgiler dersi, temel hedefi olan “etkin vatandaş yetiştirmek” noktasında, salt ezbere dayalı bilgi veren yöntemler değil, öğrencilerin aktif katılımı ile bilgiyi kendilerinin oluşturduğu yöntemleri de ağırlıklı olarak kullanarak, derste edinilenlerin hayata geçirilmesini sağlayacak fırsatlar sunmaktadır. Tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, hukuk, ekonomi gibi birçok disiplini bünyesinde toplayan ders, bu disiplinlere ait bilgi ve becerilerin bütünleşik ve etkin kullanımını hedeflemektedir.

MEB (2018), programına göre ilkokul dördüncü sınıfta öğrencilere kazandırılması gereken beceriler araştırma, kanıt kullanma, karar verme, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, yenilikçi düşünme, empati, özdenetim, iş birliği, sosyal katılım, mekânı algılama, harita kullanma, konum analizi, tablo grafik diyagram çizme ve yorumlama, finansal okur yazarlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Beceri, yapabilmeyi içerir. O halde bu becerilerin kazandırılması için ise öğrencilere derste beceriyi kullanma şansı tanınmalıdır. Ders içi yapılacak öğrenme etkinlikleri, kullanılacak yöntem ve teknikler becerinin kullanılmasına müsaade etmelidir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde hangi becerilerin, nasıl kazandırılacağını bilmesi ve bunu sınıf içinde uygulayabilmesi gerekmektedir. Aktif öğrenme yöntemlerinde her ne kadar bilgiyi öğrenci oluştursa da öğretmenin sınıf ortamını hazırlaması, uygun yöntem teknik ve materyalleri seçmesi, süreçte öğrencilere rehberlik etmesi hayati önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi
- Akbaba, B. & Aksoy, B. (2019). *Giriş, Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi*. B. Aksoy, B. Akbaba, B. Kılcan (Ed.). Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi içinde (s 9-17). Ankara: Pegem Akademi
- Alkan Dilbaz, G., Yanpar Yelken, T. & Özgelen, S. (2016). Araştırma temelli öğrenmenin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve araştırma becerileri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 708-722.

- Aykaç N. (2009). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık
- Bağdatlı, M. İ. (2010). Kâzım Karabekir'in uygulamalarında yaşayarak öğrenme ve eğitici drama. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 121-140.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö. & Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-17.
- Başar, M., Gurkan, H., Avcı, A., Sökmen Bedel, N., Aktaş, A., Gündüz, M. & Soylu, A. (2021). Özel/minik mucitler 4007 tübitak bilim şenliği programının öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6 (2), 122-138.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brubacher, J. S. & Büyükdüvenci, S. (2019). Eğitimin amaçları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16 (1) , 413-426 .
- Canbaba, Z. (2020). Kitap incelemesi: sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 34-39 .
- Coşkun, D., Kodal, T. & Ersoy, A. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 129-154 .
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 969-990 .
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya eğitiminde harita ve küre kullanım becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 323-343.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2) , 77-96 .
- Doğanay, T., Kabapınar, Y. & Sarıcan, E. (2022). Şanlıurfa'nın köy ilkokulunda görsel yüküyle empati becerisini geliştirmek: bir eylem araştırması . *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55), 62-86.
- Ermeşdan, B. (2022). Sosyal bilimlerde tablo, grafik ve şema kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (Özel sayı 1), 223-237.
- Fer S. & Cırık İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka*. Çev: Banu Seçkin Yüksel. İstanbul: Varlık Yayınları
- Gönenç, S. & Açıkalın, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-41.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı öğrenme yaşantıları yaratıcı öğrenme ortamları*. Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zekâ Uygulamaları içinde (s. 87-147). Ankara: Artım Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, TÜBAR-XXXII, 127-146.
- Kılıç, İ. & Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 7-20.
- Kiras, B. & Akçay B. B. (2016). Yedinci sınıf vücudumuzda sistemler ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılığına etkisi. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 1-20.

- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara
- McCaslin, N. (2016a). *Bir Öğretim yöntemi (aracı) olarak drama*. P. Özdemir Şimşek (Ed.), İ. Metinnam & Z. Özer (Çev.). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel
- McCaslin, N. (2016b). *doğaçlama: karakterler hareket ediyor ve konuşuyor*. P. Özdemir Şimşek (Ed.), N. Aykaç (Çev.). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel
- McCaslin, N. (2016c). *Pantomim: sonraki adım*. P. Özdemir Şimşek (Ed.), N. E. Beştepe (Çev.). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. Ankara: Nobel
- Pala, Ş. M. & Başbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1) , 41-56.
- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B. & Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (4), 944-972.
- Önder, A. (2008). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 112-126 .
- Sarıcan, E. (2021). Are the learning styles of elementary school students related to their academic success? A study of mixed research methods. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8 (4), 110-124.
- Şahin, Ç. & Çakmak, N. (2016). Altı şapkalı düşünmeye ve örnek olaya dayalı çalışma yapılarının eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 1 (1), 31-62.
- Şahin, E. (2016). *Kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencilerin kanıt kullanma becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sinop: Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, Ş. & Yılmaz, A. (2013). İşbirlikçi öğrenmenin kavramsal değişim üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1) , 21-32.
- Şişman, M. (2019). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Taneri, A. (2022). Öz denetim değerinin insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı metinlerinde bulunma durumunun incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 590-599.
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13 (20) , 45-58.
- Tangülü, Z. , Tosun, A. & Topkaya, Y. (2015). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersi değişim ve sürekliliği algılama beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4) , 348-357.
- Taşkıran, C., Baş K., Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 1-19.
- Tekin, S. & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11 (3), 27-38.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat
- Yıldırım, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 183-204.

İnternet Kaynakları

Sozluk.gov.tr (Erişim:08.06.2023)

Bölüm 6

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2.0 ARAÇLARINI KULLANARAK HAZIRLADIKLARI KAVRAM AĞLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Yusuf ZORLU¹
Fulya ZORLU²

GİRİŞ

Kavram ağları fen eğitiminde yararlı bir araç olarak tanımlanmış ve fen eğitimini önemli ölçüde geliştirebilecek güçlü araçlar olarak değerlendirilmiştir (Zorlu & Zorlu, 2021). Fen eğitiminde öğrencilerin kavramsal bilgilerini ve bu bilgilerin ilişkisel yapısını temsil etmeleri yönüyle bilimsel bilginin görselleşmesine ve düzenlenmesine yardımcı olarak bilimsel kavramların yapılandırılmış bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Böylece fen eğitiminde kavram ağlarının kullanımı öğrencilerin bilgi yapılarının daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönleriyle değerlendirildiğinde etkili öğretim süreci çıktıları elde etmek için fen eğitiminde kavram ağlarının kullanılması önerilmektedir (Badr & Abu-Ayyash, 2019; Dinsever, Zorlu & Zorlu, 2023; Gürlek & Demirkuş, 2020; Heimlich & Pittelman, 1986). Özetle kavram ağları karmaşık kavramların anlaşılmasını, hatırlanmasını ve düzenlenmesini geliştirme yetenekleri nedeniyle fen eğitiminde paha biçilmezdir.

Fen eğitiminde kavram ağı kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonuçları, kavram ağlarının fen eğitimine entegrasyonunun kavramsal anlamayı artırma (Na & Na, 2019), öğrenme ve bilgi transferi sağlama, öğrenme motivasyonu ve aktif katılım sağlama (Nesbit & Adesope, 2006) durumlarında son derece etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Zorlu ve Zorlu (2021) kavram ağı kullanımının karmaşık kavramları kavramaya yardımcı olmadaki yararlılığını vurgulayarak, sürecin fen eğitiminde hem öğretim hem de araştırma faaliyetlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları fen eğitiminde kavram ağlarının

¹ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, yusuf.zorlu@dpu.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-4203-0908

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, fulya.zorlu@beun.edu.tr, ORCID iD: 0000-0001-8167-0839

kullanımının daha yaygın hale getirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamaktadır (Karabulut & Zorlu, 2023; Kinchin, 2000). Bu doğrultuda çeşitli çalışmalardan elde edilen sonuçlar, fen eğitiminde kavram ağı kullanımının ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmadaki öneminden hareketle yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir (Dinsever, Zorlu & Zorlu, 2023). Ancak, kavram ağları öğrenme sürecinde önemli olmasına ve fen eğitimi açısından birçok yarar barındırmasına rağmen araştırmalarında çok az kullanılmıştır ve doğrudan bu konuyla ilgili fen eğitimi alanında olan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öte yandan ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmaların kelime öğretimi üzerine odaklandırıldığı görülmüştür (Na & Na, 2019). Bu doğrultuda fen eğitiminde kavram ağı uygulamalarının yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Alkış-Küçükaydın' göre (2020) toplumun teknoloji ile iç içe yaşadığı günümüzde fen eğitiminde kavram öğretiminin de teknolojiyle bütünleşme ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarına ve öğrenme motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaları yönüyle büyük önem taşımaktadır. Azid, Shi, Saad, Man ve Heong (2022) tarafından yapılan bir çalışmada Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan yaratıcı yaklaşımların, öğrencilerin fen derslerindeki başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu araçlar öğrenme süreçlerine etkileşim, iş birliği ve yaratıcı düşünme imkânları getirmektedir (Hamlı & Hamlı, 2021). Dolayısıyla öğrencilerde sadece bilgiye aktif bir şekilde ulaşma olanağı sunmakla kalmaz, aynı zamanda üretilen içerikleri paylaşma ve başkalarıyla iş birliği yapma imkânı tanır (Anderson, 2007). Ayrıca bu araçlar fen eğitiminde özellikle deneysel ve görsel öğrenmeyi destekleyen uygulamalar sunarak bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur (Solomon & Schrum, 2010). Bu doğrultuda fen derslerinde Web 2.0 araçlarının benimsenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, gerçek dünya uygulamaları ve problem çözme aktiviteleri aracılığıyla bilgilerini aktif olarak oluşturdukları bir ortam oluşturabilir (Luo, 2013; Woodberry & Barnes, 2010). Gürsoy ve Göksun'a göre (2019) öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak içerik geliştirme deneyimleri önemlidir. Açıkgül-Fırat ve Köksal (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilimsel okuryazarlığı artırma yolunda öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonunu daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerinin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bunlara göre öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanması teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları kavram ağlarını incelemektir. Bu doğrultuda Web 2.0 araçlarından çalışma alanı olarak Conceptboard tercih edilmiştir. Böylece fen bilgisi öğretmen adaylarının görsel yollarla kavram ağları hazırlayabilmesi ve paylaşabilmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Eylem araştırması yöntemi; genellikle eğitim, sosyal bilimler ve örgütsel değişim gibi alanlarda kullanılan, pratik sorunlara çözüm bulmayı ve bu süreçte bilgi üretmeyi amaçlayan, sorunların doğrudan içinde yer alan bireylerin (öğretmenler, işçiler, toplum üyeleri vb.) aktif olarak katılımını sağlayan ve öğretimin değerini bilmek ve geliştirmek için tercih edilen bir çalışma süreci olarak tanımlanabilir (Johnson, 2015; McTaggart, 1991; Lewin, 1946). İlgili literatür incelediğinde fen eğitiminde öğrenciler ve öğretmen adaylarının kavram ağlarının oluşturulmasında zorlandıkları tespit edilmiştir (Dinsever, Zorlu & Zorlu, 2023; Zorlu & Zorlu, 2020; 2021). Bu tespitten hareketle bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı hazırlamada yaşadıkları zorluklar dikkate alınarak eylemlerin ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu amaç doğrultusunda uygulama için “Bilimin Teknolojideki Uygulamaları” dersinin konularından birbirine paralel olan “Yarı İletkenler ve Teknolojileri” ve “Süper İletkenler ve Kullanım Alanları” konuları seçilmiştir. Seçilen konularda fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağlarını Web 2.0 araçlarından olan Conceptboard uygulamasından yararlanarak hazırlamaları istenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi; araştırmacının belirli bir amaca yönelik olarak, örnekleme dahil edilecek birimleri veya kişileri bilinçli bir şekilde seçtiği, araştırma sorusuna en iyi şekilde yanıt verebilecek özelliklere sahip ve araştırma sorusuna yönelik zengin veriler sağlanabileceği olasılıklı olmayan bir örnekleme yöntemidir. (Creswell, 2014; Merriam, 2013; Patton, 2002). Araştırma kapsamında “Yarı İletkenler ve Teknolojileri” ve “Süper İletkenler ve Kullanım Alanları” konularında kavram ağları hazırlanacağından araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konuları ele alan “Bilimin Teknolojideki Uygulamaları” dersini almakta olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde “Bilimin Teknolojideki

Uygulamaları” dersi almakta olan 18 fen bilgisi öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir.

Eylem Planı

Araştırmanın eylem planı Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Eylem Planına Ait Deseni

İlk aşamada araştırmacılar fen bilgisi öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgiler vermiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarına kavram ağları hakkında teorik bilgiler verilerek örnek bir kavram ağı tanıtılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağlarını hazırlayacağı Web 2.0 araçlarından Conceptboard uygulaması tanıtılmış ve örnek uygulamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu uygulama iki ders saati kapsamında yapılmıştır. Bilim Teknolojideki Uygulamaları dersi hafta iki ders saatidir.

İkinci aşamada araştırmacılar tarafından yarı iletkenler konusu işlenmiştir. Daha sonra fen bilgisi öğretmen adaylarından Conceptboard uygulaması ile yarı

iletkenler konusunda kavram ağları hazırlanması istenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları kavram ağlarını hazırlarken yarı iletkenler konusunda öğrendikleri bilgilerin yanı sıra araştırma da yaparak edindikleri bilgileri kullanmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Conseptboard uygulaması ile hazırladıkları 18 kavram ağı, araştırmacılar tarafından KADR ile incelenerek dönütler verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yarı iletkenler konusunda hazırladıkları kavram ağlarına verilen dönütleri dikkatlice incelemeleri istenmiştir.

Üçüncü aşamada araştırmacılar tarafından süper iletkenler konusunu işlenmiştir. Daha sonra fen bilgisi öğretmen adaylarından Conseptboard uygulaması ile süper iletkenler konusunda kavram ağları hazırlanması istenilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları, kavram ağlarını hazırlarken yarı iletkenler konusunda öğrendikleri bilgilerin yanı sıra araştırma yaparak ulaştıkları bilgileri kullanmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Conseptboard uygulaması ile hazırladıkları 18 kavram ağı, araştırmacılar tarafından KADR ile incelenerek dönütler verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yarı iletkenler konusunda hazırladıkları kavram ağlarına verilen dönütleri dikkatlice incelemeleri istenilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yarı iletkenler ve süper iletkenler konusundan hazırladıkları kavram ağları ve “Kavram Ağı Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır.

“Kavram Ağı Değerlendirme Rubriği (KADR)” Zorlu ve Zorlu (2020) çalışması kapsamında geliştirdikleri rubrik düzenlenerek kullanılmıştır. “Kavram Sayısı”, “Grup Sayısı”, “Grupların İsimlerin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu”, “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama”, “Konuyu Uygun Kavram” ve “Kavramların Listelenmesi” olmak üzere yedi madde olarak geliştirilmiştir. “Kavram Sayısı” ve “Grup Sayısı” maddelerinden puanlama yapılmamıştır. “Grupların İsimlerin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu”, “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama” ve “Konuyu Uygun Kavram” maddelerinde 1-5 arasında puanlama yapılmıştır. “Kavramların Listelenmesi” maddesinde 1-2 arasında puanlama yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Kavram Ağı Değerlendirme Rubriği (KADR)					
Maddeler	Sayı				
Kavram Sayısı					
Grup Sayısı					
Maddeler	5 puan	4 puan	3 puan	2 puan	1 puan
Grupların İsimlerin Uygunluğu	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1
İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1
Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1
Konuyu Uygun Kavram	%100-81	%80-61	%60-41	%40-21	%20-1
Kavramların Listelenmesi				Var	Yok

Verilerin Analizi

Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından hazırlanan 36 (18+18) tane kavram ağı “Kavram Ağı Değerlendirme Rubriği (KADR)” ile değerlendirilmiştir. “Kavram Sayısı” ve “Grup Sayısı” temalarında kavram ağlarındaki kavram sayılarının yığıldıkları aralıklar dikkate alınarak sayı aralıkları oluşturulmuş ve sayı aralıklarına ait frekanslar belirlenerek betimsel analiz yapılmıştır. “Grup İsimlerinin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu”, “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama”, “Konuya Uygun Kavram” ve “Kavramların Listelenmesi” temalarında KADR’de yer verilen yüzdelik dilimlere göre frekans dağılımı belirlenerek betimsel analiz yapılmıştır. Ek olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının KADR’de yer alan puanlama doğrultusunda toplam puanlara ait frekans dağılımı ve puanların ortalamaları belirlenerek betimsel analiz yapılmıştır. İncelenen bir kavram ağı Şekil 2’de verilmiştir.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının yarı iletkenler ve süper iletkenler konularından hazırladıkları kavram ağlarının “Kavram Sayısı” ve “Grup Sayısı” maddelerine ait frekanslar dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tema	Sayı Aralığı	Yarı İletkenler (f)	Süper İletkenler (f)
Kavram Sayısı	30-45	5	4
	46-54	5	2
	55-70	3	1
	71-100	3	5
	100-150	2	4
	150-214	0	2
	Toplam	18	18
Grup Sayısı	1-3	7	0
	4-6	10	12
	7-9	1	4
	10-11	0	2
	Toplam	18	18

Tablo 2’deki “Kavram Sayısı” maddesi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda 30-45 ve 46-54 kavram sayısı aralığında beşer kavram ağı ve 100-150 sayı aralığında bir kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının “süper iletkenler” konusunda 71-100 kavram sayısı aralığında beş ve 30-45 kavram sayısı aralığında dört kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. Ek olarak 100-150 kavram sayısı aralığında dört ve 150-214 kavram sayısı aralığında iki kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. “Grup Sayısı” maddesi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda 1-3 grup sayısı aralığında üç, 4-6 grup sayısı aralığında 10 ve 7-9 grup sayısı aralığında bir kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. “Grup Sayısı” teması incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “süper iletkenler” konusunda 4-6 grup sayısı aralığında 12, 7-9 grup sayısı aralığında bir ve 10-11 grup sayısı aralığında iki kavram ağı hazırladıkları görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” ve “süper iletkenler” konularından hazırladıkları kavram ağlarının KADR’de yer alan puanlama

doğrultusunda toplam puanlara ait frekans dağılımı ve puanların ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. KADR'nden Alınan Toplam Puan Dağılımı		
Puan	Yarı İletkenler (f)	Süper İletkenler (f)
5-10	0	0
11-15	15	4
16-20	3	5
21-22	0	9
Toplam	18	18
Ortalama	13.28	18.78

Tablo 3'teki KADR'nden alınan toplam puanlar incelediğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda 11-15 puan aralığında 15 ve 16-20 puan aralığında üç kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarından alınan puanların ortalamasının 13.28 olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının “süper iletkenler” konusunda 11-15 puan aralığında dört, 16-20 puan aralığında beş ve 21-22 puan aralığında dokuz kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının “süper iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarından alınan puanların ortalamasının 18.78 olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” ve “süper iletkenler” konularından hazırladıkları kavram ağlarının “Grup İsimlerinin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu”, “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama”, “Konuyu Uygun Kavram” ve “Kavramların Listelenmesi” maddelerinin yüzdelik dilimlere göre frekans dağılımı Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. “Grup İsimlerinin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu” ve “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama” Maddelerine Ait Yüzdeler Dağılımı

Tema	Yüzde (%)	Yarı İletkenler (f)	Süper İletkenler (f)
Grupların İsimlerinin Uygunluğu	1-20	0	0
	21-40	9	2
	41-60	6	2
	61-80	3	4
	81-100	0	10
	Toplam	18	18
İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu	1-20	5	2
	21-40	4	0
	41-60	7	3
	61-80	2	3
	81-100	0	10
	Toplam	18	18
Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama	1-20	13	2
	21-40	4	4
	41-60	1	2
	61-80	0	2
	81-100	0	8
	Toplam	18	18

Tablo 4'teki “Grup İsimlerinin Uygunluğu” maddesi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda %21- %40 aralığında dokuz ve %41- %60 aralığında altı kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. Ayrıca “süper iletkenler” konusunda %61- %80 aralığında dört ve %81- %100 aralığında 10 kavram ağı olduğu görülmektedir. “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu” maddesi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda %41- %60 aralığında yedi ve %1- %20 aralığında beş kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. “Süper iletkenler” konusunda %41- %60 aralığı ile %61- %80 aralığında ikişer ve %81- %100 aralığında 10 kavram ağı olduğu görülmektedir. “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama” maddesi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” konusunda %1- %20 aralığında 13 ve %21- %40 aralığında dört kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. “Süper iletkenler” konusunda %21- %40 aralığında dört ve %81- %100 aralığında sekiz kavram ağı olduğu görülmektedir.

Tablo 5. “Konuya Uygun Kavram” ve “Kavramların Listelenmesi” Maddelerine Ait Yüzdeler Dağılımı

Tema	Yüzde (%)	Yarı İletkenler (f)	Süper İletkenler (f)
Konuya Uygun Kavram	1-20	0	0
	21-40	0	0
	41-60	0	0
	61-80	1	1
	81-100	17	17
	Toplam	18	18
Kavramların Listelenmesi	Var	18	18
	Yok	0	0
	Toplam	18	18

Tablo 5'teki “Konuya Uygun Kavram” maddesi incelendiğinde “yarı iletkenler” ve “süper iletkenler” konusunda %81-%100 aralığında 17 kavram ağı hazırladıkları görülmektedir. “Kavramların Listelenmesi” maddesi incelendiğinde “yarı iletkenler” ve “süper iletkenler” konusunda hazırlanan kavram ağlarının hepsinde olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları kavram ağlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulara sonuçlar verilerek, sonuçlar ilgili alanyazın ile nedenleri yönleriyle tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının KADR'nden aldıkları toplam puanlara göre “süper iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarının “yarı iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarından daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak “yarı iletkenler” konusunda KADR'nden tam puan alan kavram ağı olmazken, “süper iletkenler” konusunda dokuz tane tam puan alan kavram ağı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre bu araştırma kapsamında uygulama sürecinde gerçekleştiren kavram ağı oluşturma aktivitelerinin ve dönütlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal ilişkileri daha iyi anlamalarına ve organize etmelerine olanak sağlaması yönüyle kavram ağlarını daha iyi yaptıkları söylenebilir. İlgili alanyazında dönütlerin etkili öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkisi sıkça vurgulanmaktadır (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Öğretmen adayları üzerinde dönütlerin etkisi üzerine yapılan

bir araştırmada doğru dönütlerin yanlış anlamaları gidermede kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir (Hattie & Timperley, 2007). Ayrıca dönütler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine ve hatalarını düzeltmelerine yardımcı olur (Sadler, 1989). Ek olarak, kavramsal anlama ve kavram ağı hazırlama süreçlerinin eğitim ile desteklenmesi gerektiğini savunan önceki araştırmalarla uyumlu görünmektedir (Novak & Cañas, 2008; Mintzes et al., 1997). Ayrıca kavram ağları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ilgili alanyazında yer verilmiştir (Aktepe et al., 2017; Gürlek & Demirkuş, 2020; Zarei & Adami, 2013). Bu bağlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı konusunda eğitim ve dönütler almaları sayesinde ikinci kez hazırladıkları kavram ağlarını daha iyi yaptıkları söylenebilir. Ek olarak kavram ağları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir.

“Kavram Sayısı” maddesinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağlarını hazırlarken kullandıkları kavram sayılarına göre “süper iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarında daha fazla kavrama yer verdikleri belirlenmiştir. Kavram sayısından elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının ikinci kez hazırladıkları kavram ağlarında fazla sayıda kavrama yer vermelerinin ilk hazırladıkları kavram ağlarından verilen dönütlere göre kavramsal anlayışlarının gelişmesi ile kavramları daha iyi belirleyebildiklerinden dolayı olduğu söylenebilir. Kavramsal anlama düzeylerini artırmada, bilişsel anlamaları derinleştirmede ve artırmada kavram ağlarının etkili olduğu ilgili alanyazında birçok çalışma tarafından vurgulanmıştır (Chang, Sung & Chen, 2002; Dinsever, Zorlu & Zorlu, 2023; Gürlek & Demirkuş, 2020; Nesbit & Adesope, 2006; Okebukola, 1990; Zorlu & Zorlu, 2020, 2021). “Grup Sayısı” maddesinden elde edilen bulgulara göre “süper iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarında fen bilgisi öğretmen adaylarının daha fazla gruplama yaptıkları belirlenmiştir. “Grup İsimlerinin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu” ve “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama” maddelerinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının “süper iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarının çoğunda grupların isimlerini, grupların içerdiği kavramları ve grupların önemli olanını vurgulamada “yarı iletkenler” konusunda hazırladıkları kavram ağlarına göre çok daha iyi oldukları tespit edilmiştir. “Grup Sayısı”, “Grup İsimlerinin Uygunluğu”, “İçerdiği Kavramlara Göre Grupların Uygunluğu” ve “Gruplardan Önemli Olanları Vurgulama” maddelerinden elde edilen bulgulara göre gerçekleştiren uygulama sayesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal ilişkileri daha iyi anlamalarına, anladıkları bu bilgiyi daha etkin şekilde düzenleyip organize etmelerine olanak sağladığından kavramları

uygun şekilde gruplama yapma konusunda geliştikleri söylenebilir. Özellikle eğitimde; kavramların somutlaştırılmasında, kavramsal ilişkilerin belirlenmesinde ve anlaşılabilir bilgilerin daha etkin şekilde düzenlenip organize edilmesinde kavram ağları oldukça etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Badr & Abu-Ayyash, 2019; McIntosh, 1995; Nesbit & Adesope, 2006; White & Gunstone, 1992; Vakilifard, Bahramlou & Mousavian, 2020). Fen bilgisi öğretmen adayları kavram ağı hazırlarken ilk aşamada kavramsal anlamaları ve bilgilerini daha etkin şekilde düzenleyip organize ederek kavramlar arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde kurma konusunda geliştikleri için ikinci kez kavram ağı hazırlarken kavramları daha iyi belirledikleri, kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi organize ederek grupları yaptıkları söylenebilir. Kavram ağları öğrenilen bilginin daha iyi özümsemesine olanak sağladığından konular arasındaki bağlantıların ortaya koymaktadır (Fitzgerald, Elmore, Kung & Stennen, 2017; Reza & Azizah, 2019).

“Konuya Uygun Kavram” ve “Kavramların Listelenmesi” maddelerinden elde edilen bulgularda fen bilgisi öğretmen adaylarının “yarı iletkenler” ve “süper iletkenler” konularında hazırladıkları kavram ağlarında kullandıkları kavramların konuya uygun olduğu ve kavram ağı hazırlarken sayfanın alt kısmında kavramların tamamını listeledikleri belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram ağı hazırlarken konuya uygun kavram belirlemede konu kapsamını iyi öğrenerek ve araştırarak uygun kavramları belirledikleri söylenebilir. Ayrıca kavram ağı konusunda verilen teorik eğitim sayesinde kavramları belirledikten sonra listelemeyi öğrendikleri söylenebilir. Bu sonuç, kavramsal anlama ve kavram ağı hazırlama süreçlerinin eğitim ile desteklenmesi gerektiğini savunan önceki araştırmalarla uyumlu görünmektedir (Dinsever, Zorlu & Zorlu, 2023; Nesbit & Adesope, 2006; Novak & Cañas, 2008; Mintzes et al., 1997; Zorlu & Zorlu, 2020, 2021). Kavram ağı gibi farklı hazırlık süreci gerektiren tasarımların hazırlanma sürecinde öğrencilere bilgilendirme yapılarak eğitimler verilmesi oldukça önemlidir (Nesbit & Adesope, 2006). Kavram ağı hazırlama süreci öğrenciler için yeni ve karmaşık olabilir. Bu nedenle öğrencilere bu süreci yönetmeleri için gerekli eğitim ve rehberlik sağlanarak bilgiyi doğru şekilde işlemelerine ve kavram ağlarını doğru hazırlamalarına olanak sağlanabilir.

Bu araştırmada kavram ağlarının hazırlanmasına yönelik verilen eğitim ve dönütler ile olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Gelecekteki çalışmalar, kavram ağı oluşturma süreçlerinde farklı yaklaşımların öğrencilerin kavramsal anlamalarını nasıl etkilediğini inceleyerek, bu süreçlerin daha etkin hale getirilmesine katkıda bulunabilir. Daha büyük örneklem grupları ve farklı seviyedeki öğrenciler üzerinde benzer araştırmaların yapılmasıyla ilgili alanyazına katkı sağlanacağı

düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kavram ağı hazırlarken kazandıkları becerileri nasıl kullandıklarını ve etkilerini inceleyen farklı araştırmaların yapılması ilgili alanyazına katkıda sağlayacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgül-Fırat, E., & Köksal, M. S. (2017). The relationship between use of Web 2.0 tools by prospective science teachers and their biotechnology literacy. *Computers in Human Behavior*, 70, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.067>
- Aktepe, V., Cepheci, E., Irmak, S., & Palaz, Ş. (2017). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi ve kavram öğretiminde kullanılabilir teknikler üzerine kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 33-50.
- Alkış-Küçükaydın, M. (2020). Fen eğitiminde kavram öğretimi konulu araştırmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 36-56. <https://doi.org/10.12984/eegef.746326>
- Anderson, T. (2007). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Azid, N., Shi, L., Saad, A., Man, S., & Heong, Y. (2022). The COVID-19 pandemic: Web 2.0 tools as an alternative instruction for science in secondary schools. *International Journal of Information and Education Technology*, 12(6), 467-475. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.6.1643>
- Badr, H. M., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2019). Semantic mapping or rote memorisation: Which strategy is more effective for students' acquisition and memorization of 12 vocabulary?. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 158-174.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinsever, A. B., Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2023). Action research on improving students' conceptual understanding in the "Force and Energy" unit through semantic mapping. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(4), 875-892. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.4.474>
- Fitzgerald, W. J., Elmore, J., Kung, M., & Stennen, A. J. (2017). The conceptual complexity of vocabulary in elementary-grades core science program textbooks. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 417-442. <https://doi.org/10.1002/rrq.184>
- Gürlek, M., & Demirkuş, N. (2020). Botanik kavramları öğretiminde, kavram çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1391-1414.
- Gürsoy, G., & Göksun, D. O. (2019). The experiences of pre-service science teachers in educational content development using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 338-357. <https://doi.org/10.30935/cet.634168>
- Hamlı, S., & Hamlı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heimlich, J. E., & Pittelman, S. D. (1986). *Semantic mapping: Classroom applications*. Newark, DE: IRA Publications.

- Johnson, A. P. (2015). Eylem araştırması el kitabı (2. baskı) (Y. Uzuner & M. Özten-Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabulut, S., & Zorlu, F. (2023). "Saf madde ve karışımlar" ünitesinde modeller ve kavram ağları ile öğrencilerin başarılarını geliştirme. In E. Bay (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında uluslararası araştırma ve değerlendirmeler* (pp. 141-156). Serüven Yayınevi.
- Kinchin, I. M. (2020). A 'species identification' approach to concept mapping in the classroom. *Journal of Biological Education*, 54(1), 108-114. <https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1546763>
- Luo, T. (2013). Web 2.0 for language learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(3), 1-17. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.201307010>
- McIntosh, A. (1995). Conceptual teaching + semantic mapping = discovering connections. *Perspectives in Education and Deafness*, 14(1), 11-17.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Y. Uzuner, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (1997). *Teaching science for understanding: A human constructivist view*. Academic Press.
- Na, R., & Na, A. (2019). Semantic mapping strategy on students' vocabulary learning result. *Lingua Jurnal Pendidikan Bahasa*, 15(2), 27-34. <https://doi.org/10.34005/lingua.v15i2.357>
- Nesbit, J. C., & Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76(3), 413-448.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Technical Report IHMC CmapTools*.
- Reza, N. A., & Azizah, N. A. (2019). Semantic mapping strategy on students' vocabulary learning result. *Lingua Jurnal Pendidikan Bahasa*, 15(2), 27-34. <https://doi.org/10.34005/lingua.v15i2.357>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2010). Web 2.0: How-to for educators. International Society for Technology in Education.
- Vakilifard, A., Bahramlou, K., & Mousavian, M. (2020). The effect of cooperative learning approach and semantic mapping strategy on the acquisition of L2 Persian vocabulary. *Cogent Education*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1762287>
- White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding*. Routledge.
- Woodberry, E., & Barnes, C. (2010). Facilitating students' success: Student support and learning resources in universities. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 427-432). Elsevier.
- Zarei, A. A., & Adami, S. (2013). The effects of semantic mapping, thematic clustering, and notebook keeping on L2 vocabulary recognition and production. *Journal of English Language Teaching*, 3(2), 17-27.
- Zorlu, F., & Zorlu, Y. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop konusuna yönelik kavramları öğrenmelerinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3582-3600. <https://doi.org/10.26466/opus.647849>

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI

- Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2021). Investigation of prospective science teachers' understandings on ergastic substances with the semantic mappings. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 86-98. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.199>
- Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2023). Web 2.0 araçları ve kavram ağları: Hazır gıda teknolojileri örneği. In A. Aydoğan Yenmez & S. Gökçe (Eds.), *Matematik ve Fen Eğitiminde Yenilikçi Uygulamalar* (pp. 94-117). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bölüm 7

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZ BAKIMI

Makbule KALI SOYER^{1*}

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve psikolojik danışman

İnsanlar yaşamları boyunca hayatlarına dair birçok güçlükle karşılaşabilirler; bazen doğru seçimi yapmaya yönelik bir karar vermeme, bazen olaylar karşısında nasıl davranması gerektiğini bilememe, bazen gelişen olaylar karşısında aşırı zorlanma ve üstesinden gelememe vb. gibi durumlar ile karşılaştığında, ana-baba, arkadaş, dost veya bir toplumsal lider vb gibi kişilerden yardım isteyerek sorunlarını çözmek isterler. Ancak, izlenen bu yol kişiler için her zaman çözüm üretmeyebileceği gibi yine, en uygun ve en yararlı çözümü de sunmayabilir. Bu koşullarda kişiler daha etkin yardım alabileceği bir uzmana danışmaya ihtiyaç duyabilir. Böyle bir durumda devreye girecek olan uzman sayılan meslek elemanlarından biri “psikolojik danışmanlar”dır. Psikolojik danışma, bireylerin kişisel olarak iç dünyalarına ilişkin ve kişilerarası bağlamda çevrelerindeki kişilerle olan sorunlarının ve kaygılarının anlaşılması sürecinde ortaya çıkmıştır (Hackney ve Cormier, 2008). Hackney ve Cormier(2008,4)’e göre bu şekilde ihtiyaç duyulan psikolojik danışma “bir nevi değişim, önleme ya da yaşamı daha yaşanılır kılma, yaşamı zenginleştirme” aracı olarak tanımlanabilir.

Gladding (2013,5)’e göre bir meslek olarak psikolojik danışma, geleneksel psikoterapinin aksine, rehberlik hareketinden gelmiştir. Ancak, psikoterapi “yeterliğin geri kazanılması”na odaklanırken, profesyonel psikolojik danışma, ruhsal bozuklukları iyileştirmeye odaklanmanın yanı sıra, büyüme ve iyilik haline de odaklanan klinisyenlerin uygulamalarını kapsayan geniş kapsamlı bir meslektir (Gladding, 2013). Benzer şekilde, Corsini (2012), psikolojik danışma ve psikoterapinin nitelik bakımından aynı olduğunu, psikolojik danışman ve psikoterapistin aynı şeyleri yaptığını belirtmektedir. Alanyazında da psikolojik

* Bu çalışmaya verdiği katkıdan dolayı öğrencim Özlem ACAR BULUT’a teşekkür ederim.

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD, makbulesoyer@marmara.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-9031-5721

danışma ve psikoterapi aynı anlamda birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu bölümde, araştırma bulguları dışında terapötik süreç için psikolojik danışma, bu süreci yürüten meslek elemanı olarak “psikolojik danışman” kastedilmekte ve bu şekilde kullanılmaktadır.

Amerikan psikolojik danışma derneği (ACA) 1997 Ekim ayında profesyonel psikolojik danışma uygulaması tanımını kabul etmiş ve profesyonel psikolojik danışmayı şöyle tarif etmiştir (Akt: Gladding, 2013, 6); “*Psikolojik danışma patolojinin yanı sıra, iyilik hali, kişisel gelişim veya meslek gelişimi becerileri olan stratejiler, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ya da sistemik müdahaleler ile ruh sağlığı, psikolojik ya da insan gelişimi ilkelerinin uygulanmasıdır*”

Psikolojik danışmanlar işleri gereği sürekli yardım eden konumundadırlar. Zaman zaman çok ağır vakalarla çalışmakta ve bunlardan etkilenmektedirler. Ayrıca yoğun çalışma saatleri, özel yaşamla ilgili sorumluluklar, günlük yaşamda üstlenilen farklı rollerin de varlığıyla bir süre sonra psikolojik danışmanlar eş duyum yorgunluğu, ikincil travma ve dolaylı travma yaşayabilir ve bu durumlar onları olumsuz yönde etkilemeye başlar. Bu olumsuz etkilenmeler danışmanın sadece kendisini değil zamanla danışanlarla ilişkisini de olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Bu istenmedik durumların önüne geçmek için öncelikle danışmanın kendi durumunun farkında olması ve kendine gerekli bakımı yapması gerekmektedir. Kendisi iyi olmayan bir danışman başkalarının iyilik halinin artmasına katkı sağlayamaz. Bu nedenden dolayı psikolojik danışmanlar öncelikle kendi öz bakımını önemsemeli ve dikkat etmelidir. Bu durum uçaklardaki oksijen maskesi uyarılarına benzemektedir. Uçağa bindiğinizde, uçuş görevlisi “kabin basıncında bir değişiklik olursa, başkalarına yardım etmeden önce kendi oksijen maskenizi takın” şeklinde talimat vererek önce kendimizi kurtarmamız gerektiğini vurgular ancak bu şekilde başka birine yardım edilebilir. Psikolojik danışmanlar açısından da durum böyledir. Öncelikle danışmanlar kendi öz bakımlarına dikkat ederek psikolojik ve zihinsel sağlıklarını koruma altına alırlarsa danışanlara da verimli şekilde yardım edebilirler.

Psikolojik danışmanın kendine bakması ve iyilik halini yükseltmesi hem özel yaşamında hem mesleki yaşamındaki işlevselliği açısından önemlidir. Öz bakımına dikkat eden psikolojik danışmanların fiziksel sağlığından psikolojik iyilik haline kadar birçok noktada hayatları olumlu yönde etkilenmekte ve etkililiği artmaktadır. Psikolojik danışmanlar açısından öz bakım psikolojik danışmanların iyilik halini artırırken, öz bakımın eksikliği psikolojik danışmanların etkililiğini kaybetmesine neden olabilir.

Etkili psikolojik danışmanların nitelikleri

Etkili danışmanların nitelikleri genel olarak aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Gladding, 2013; Corey, 2015, 23-48);

Empatik olma, Koşulsuz kabul ve saygıya sahip olma, İçten ve dürüst olma, Güçlü kişiler arası becerilere sahip olma, Duygusal anlamda dengeli olma, Cesaretlendirici olma, Olumlu ve gerçekçi öz saygıya sahip olma, Öz farkındalığının gelişmiş olması, Davranışlarında dengeli olması, Kültürel yeterlilik ve kültürel duyarlılığa sahip olması, Belirsizliğe tolerans gösterebilmesi, Entelektüel anlamda yeterliliğinin gelişmiş olması, Etik olma, Nesnel olması, Adil olması, Esnek ve değişime açık olması olarak belirtilmektedir.

Öz bakım (Epimeleia heautou - kendine özen gösterme) son zamanlarda ortaya çıkan ve önemsenen bir durum gibi görülse de Sokratik etiğin merkezinde yer alır. Sokrates bireylerin öz bakımlarını önemsemesi gerektiğini belirtmiştir. Sokrates'in merkeze aldığı öz bakım bencillik gibi algılansa da burada vurgulanan öz bakım bencillik veya benmerkezcilik değildir aksine bireyin kendine ve diğerlerine saygı göstermesidir (Hasson, 2020).

Öz bakım, danışanlara mümkün olan en iyi tedaviyi sağlayabilmek için gerekli olan etik bir sorumluluktur (Cristopher ve Maris, 2010). Öz bakım, zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı olmaktır. İnsanın kendisinin farkında olması ve bedeninde veya iç dünyasında olup biten her şeyle bağlantılı olmasıdır. Bunun yanı sıra bireyin kendi iyi oluşunu artırmak adına gerekli olan ihtiyaçlarının da farkında olması öz bakımın bir parçasıdır (Hasson, 2020). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim veren akademisyenlere ve dernek üyelerine göre danışana yardım etmede öz bakım önemli bir yere sahiptir. Bu alanda hizmet veren birçok kuruluş da danışmanların potansiyel olarak stres, eş duyum yorgunluğu veya tükenmişliğin neden olduğu uygun yardım hizmetleri sağlamalarını engelleyen zihinsel, duygusal veya fiziksel engeller anlamına gelen etkililiğini yitirme konusunda kendilerini izlemeleri gerektiğini çeşitli etik kodlar dahilinde korumaya almışlardır (Dye, Burke ve Wolf, 2019). ACA (2005) 'e göre, danışmanlar duygusal, fiziksel, zihinsel ve ruhsal iyilik hallerini korumak, geliştirmek ve mesleki sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için öz bakım faaliyetlerinde bulunmalıdır (ACA, 2005, Bölüm C).

Öz bakımda psikolojik danışmanın kendini bilmesi önemlidir. Kendini bilmek, fiziksel ve duygusal sınırlarını tanımak, kendini tükenmiş hissettiği zamana dikkat etmek, terapi odası içinde ve dışında içgüdüleri dinlemek ve ona güvenmeyi öğrenmek demektir. Bu, enstrümanını - kendini - temiz ve berrak tutmaya

çalışarak ne kadarının kendinden ne kadarının danışandan kaynaklandığını bilmektir. Yaşanılanların ne kadarının kendi sorunlarından oluştuğunu ve neyin tedavi edilen kişiye ait olduğunu hissetmek anlamına gelir (Weiss, 2004).

Öz bakım, kişinin nevroitik (aşırı endişeli ve takıntılı) olmadan nasıl hissettiğini ve neye ihtiyacı olduğunu bilmesidir. Bu durum, ne olduğunu, neler olduğunu farkında olmak ve bu bilginin bir sonucu olarak olumlu, yararlı seçimler yapmakla ilgilidir. Ayrıca öz bakım farklı koşullar altında bireyin kendisi için neyin işlevsel ve neyin işlevsel olmadığını da bilmesidir (Hasson, 2020). Psikolojik danışmanların kişisel ya da mesleki problemlerin çözümünde öz bakım teknikleri oldukça önemli bir yere sahip olsa da öz bakımda koruyuculuk daha kritik bir yere sahiptir. Bu anlamda öz bakım etik bir sorumluluktur. Minimal düzeyde psikolojik problemler olması ile bu problemlerin hiç olmaması aynı şey değildir (Lopez, 2016). Bu yüzden öz bakım ne kadar erken hayata geçirilirse koruyucu etkisi de o kadar fazla olabilir. Düzenli öz bakım uygulamaları yapan psikolojik danışman mesleki anlamda tükenmişlik yaşamaya ya da etkililiğini kaybetmemeye de o kadar korunaklı olur. Psikolojik danışman öz bakımı sadece danışmanın psikolojik sağlığını etkilemekle kalmaz aynı zamanda terapötik etkililiklerine de katkı sağlar (Bradley, Whisenhunt ve Adamson, 2014). Psikolojik danışmanların genel psikolojik sağlıkları ve işlevsellikleri danışma süreci boyunca danışan üzerinde etkili olmalarında önemli bir yere sahiptir (Culver, 2011).

Son yıllarda psikolojik danışmanlarda öz bakıma yönelik araştırmalarda artış gözlenmektedir. Culver (2011) tarafından travma mağdurları ile çalışan psikolojik danışmanlar üzerinde yapılan bir çalışmada, danışmanlara verilen öz bakım eğitiminin çıktıları ve travma mağdurları ile çalışırken kendilerini ikincil travmadan korumak adına kullandıkları öz bakım stratejileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda danışmanların eğitimleri boyunca öz bakım konusunda aldıkları eğitim ya da uygulamaların minimum düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra danışmanların öz bakım konusunda bilgi sahibi oldukça bu stratejileri hayata geçirme olasılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Buna göre danışmanlar öz bakım konusunu önemsedikleri ve katılımcıların neredeyse tamamı travma ile çalışırken öz bakımın bir öncelik haline getirilmesini savundukları sonucu elde edilmiştir. Kadın psikologlarla yapılan başka bir çalışma bulgularına göre kadın psikologlar için ekonomik sıkıntılar, sıkıntılı klinik deneyimler stres yaratan unsurlar olarak tespit edilmiştir (Martin, 2009).

Skovholt, Grier ve Hunson (2001) kişisel ve profesyonel öz bakım için altı yol belirlemişlerdir. Bunları; profesyonel anlamda başarıyı en üst düzeye çıkarmak, bireysel olarak tasarlanmış aktif bir gelişim metodu oluşturmak, profesyonel

anlamda kendini anlamayı artırmak, işte kendine ait bir yeşil alan yaratmak, mesleki anlamda belirsizlikleri en aza indirmek ve iyilik halini dengede tutmak için kendi ihtiyaçlarına odaklanmak olarak sıralamıştır. Profesyonel anlamda başarıyı en üst düzeye çıkarmada danışmanların öz bakımlarını ve kişisel gelişimlerini sağlayarak verimli bir meslek hayatı geçirmeleri etkili olacaktır. Her bir psikolojik danışmanın bireysel olarak tasarlanmış işlevsel bir gelişim metodu oluşturması danışanlar için uzun bir yolculuğu temsil eder ve klasik üniversite eğitiminin aksine tükenmişliği önlemek adına profesyonel veya yaratıcı yollarla kişisel gelişimin önemine vurgu yapar. Aktif, bireysel olarak tasarlanmış bir gelişim olanı oluşturmak ve sürdürmek için önemli olan, kişinin performansı hakkında yeni bilgilere ve geri bildirimlere açık olması gerekir. Profesyonel anlamda kendini anlamayı artırmak, mesleki anlamda durgunluğu önlemek için öz farkındalığı artırmanın önemine dikkat çeker. İç gözlem, öz farkındalığı geliştirmek, kişisel olgunluğu artırmak ve profesyonel etkinliği çoğaltmak için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Danışmanlar için, kişisel farkındalık, kişilerarası iletişim tarzı açısından özellikle önemlidir. Aksi takdirde zaman zaman danışmanlar kendi sıkıntılarından dolayı danışanlara yardım edemeyebilir veya danışan danışman ilişkisinde danışmanların ihtiyaçları öncelikli hale geldiği zaman etik ihlaller ortaya çıkabilir. Bu nedenle, uzun vadeli danışman canlılığı, danışmanların daha dengeli kişiler arası ilişkiler geliştirmelerine ve kendilerini anlamının artmasına bağlıdır. İş ortamında kendine ait bir yeşil alan yaratmak dengeli bir çalışma ortamı yaratmada önemlidir. Bu yeşil alan sağlıklı bir öz bakım, sosyal destek, başkalarına rehberlik etmek ve eğlence bileşenlerinin bir araya getirilmesi ile oluşur. Kişiler bu alanı kendi ihtiyaçları doğrultusunda öz farkındalıklarını artırarak oluşturabilirler. Mesleki anlamda belirsizlikleri en aza indirmek için ise belirsiz devam eden veya sonlanmayan danışma süreçleri söz konusu olduğunda danışmanların destek almalarını ya da bu tür durumlara hazır bulunmalarını gerektirir. Son olarak İyilik halini dengede tutmak için kendi ihtiyaçlarına odaklanmak için bireyin her anlamda öz bakımına dikkat etmesi gerekir. Sağlıklı bir iyilik hali için fiziksel, manevi, duygusal ve sosyal olarak denge halini sağlamak önemlidir. Danışmanlar kendi iyilik halleri için gerekli ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Bu da kişisel yaşamdaki tek yönlü bakım ilişkilerini tanımaktan ve zarar verici durumları en aza indirmekten geçer.

Öz bakım konusunda sınırların belirlenmiş tanımlar olmasa da psikolojik danışman öz bakımının taşıdığı temel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda maddeler halinde yer almaktadır:

- Öz bakım içinde birçok durumu barındıran çok boyutlu bir yapıdır (Culver, 2011).
- Öz bakım yapılması gereken uygulamaların bir liste halinde yer aldığı bir durum değildir aksine tüm yaşama yayılması gereken süreç ve durumları içerir. Aslında hayatın bir parçası olarak ele alınabilir (Hasson, 2020).
- Öz bakım etik bir sorumluluktur (Lopez, 2016).
- Bir öz bakım planının kilit noktası, o bireyin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş, kendi kendine geliştirilmiş bir plan olmasıdır (Vonzy ve Evanz, 2013).
- Öz bakım kişisel özellikler taşımaktadır (Plath, 2019).
- Öz bakımın belirli bir amaca yöneliktir ve koruyucu bir işlevi vardır (Thompson, Frick ve Black, 2011)
- Öz bakım konusunda belirli ilkeler vardır (Çakır, Baker ve Özer, 2012).
- Öz bakımın en önemli özelliklerinden birisi öznelliğidir. Öz bakımın kişi için değerini ancak kişinin kendisi bilebilir ve burada uygulamak da kendi sorumluluğundadır (Hammerton, 2019).
- Her bireyin öz bakım stratejisi kendine özgüdür ve seçtikleri stratejiler kişilik özelliklerine göre farklılık gösterir.
- Öz bakım psikolojik danışmanların kendilerini geliştirmeleriyle ilgilidir (Salahi, Abdullah, Farhang ve Hamini, 2014).
- Öz bakım lüks değil bir ihtiyaçtır.
- Öz bakım sorun yaşamaya başladıkça değil başlamadan önce uygulanan stratejilerdir.
- Öz-bakım tek bir davranış değil çok yönlü ve boyutlu stratejiler bütünüdür.

Star'a (2013) göre öz bakım yaş, cinsiyet, mesleki deneyim veya eğitim seviyesinden bağımsızdır. Her danışman kendi öz bakım planını kendi geliştirebilir. Bunun yanı sıra öz bakım çalışılan kurum ile yakında ilişkilidir. Şöyle ki okul ortamında çalışan danışmanların danışmanlık merkezinde veya farklı bir kurumda çalışanlardan daha fazla öz bakım faaliyetinde buldukları bilinmektedir. Öz bakım her bireyin farklı yönlerini güçlendirir. Her birey farklı öz bakım stratejisinden beslendiği için bireylerin bu stratejilerden yarar sağlama oranları da kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bu açıdan birey öz bakım stratejilerini nerede, nasıl ve ne zaman uygulayacağı tamamen kişisel özellikler taşımaktadır (Plath, 2019).

Öz bakım her ne kadar psikolojik danışmanların iyilik halleri için gerekli stratejileri içerse de bu stratejilerin hayata geçirilmesi her zaman kolay olmamaktadır. Psikolojik danışmanlar öz bakım uygulamalarını yerine getirirken zaman zaman çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Öz bakım uygulamalarının

önünde engel olarak görülen en önemli unsur zaman olarak görülmektedir. İş yoğunluğu, evdeki rol paylaşımı, ebeveynlik, mesleki gelişim gibi etkenlerden dolayı danışmanlar öz bakım için zaman bulamadıklarını belirtmektedir. Zaman kısıtlı olunca da öz bakım feda edilmektedir (Plath, 2019). Öz bakım iyilik halini sürdürmenin önemli bir parçasıdır fakat psikolojik danışmanlar bunu bilmelerine rağmen öz bakımları için vakit, para ya da enerji ayırdıklarında kendilerini suçlu hissederler. Bu suçluluk duygusuyla baş etmede ise sosyal destek, planlı çalışma veya aileye zaman ayırma gibi öz bakım unsurlarından yararlanmak oldukça faydalı olmaktadır (Martin, 2009).

Öz bakım uygulamalarında çeşitli engeller çıkarken bu durumu kolaylaştırıcı etkenler de vardır. Psikolojik danışman öz bakımında çeşitli akredite kurumların deneysel olarak sınanmış çeşitli öz bakım stratejilerini kullanma konusunda psikolojik danışmanların bilgilendirmeleri faydalı sonuçlar verebilir. Örneğin, profesyonellerin kişisel ve mesleki yaşamlarında dikkat etmeleri gereken alanlara ilişkin öz bakımdaki boşlukları vurgulayan bir kılavuz etik uygulamanın bir parçası olabilir. Mesleki derneğe üye olan psikolojik danışmanlara veya bir politika olarak kamu kurumlarında çalışan psikolojik danışmanlara her yıl düzenli olarak bir öz bakımı ölçen envanter uygulanarak duyarlılık artırılabilir ve olumsuz sonuçlar önlenebilir. Bunun yanı sıra öz bakım için fırsatlar yaratmak ve çeşitli eğitimler vermek de öz bakımı geliştirmede kullanılabilir (Posluns ve Gall, 2020). Hammerton (2019) tarafından meslek hayatına yeni başlayan psikolojik danışmanlarla yapılan bir çalışmada iş ve yaşamla ilgili zorlukların öz bakıma engel teşkil ettiği belirlenmiştir. Ailevi yükümlülükler, profesyonel iş dışında yapılan işlere verilen enerji ve kişisel program yüklerinin yanında uzun çalışma saatleri, zaman kısıtlamaları, evrak işleri öz bakım uygulamalarının yapılmasında engeller olarak sıralanmıştır. Plath (2019) danışmanlık öğrencilerinin öz bakım uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları; zaman, motivasyon ve enerji eksikliği, suçluluk, ayrımcılık algıları, sosyal destek eksikliği, COVID-19, finansal kısıtlamalar ve kişisel ruh sağlığı deneyimleri olarak sıralamıştır. Sınırlı zamanın sonucu olarak danışmanlar öz bakım uygulamaları için motivasyon ve enerji yoksunluğunu öz bakım için bir engel olarak görmekteirler. Bazen de danışmanlar öz bakım için zaman bulsalar da bu uygulamalar için gerekli enerjiyi kendilerinde bulamazlar. Yoğun çalışmalar ve diğer sorumluluklara verilen enerji öz bakıma gelince tükenmiş olabilmektedir. Bu noktada danışmanların süreci yeniden çerçevelendirmesi ve öz bakımın öneminin farkında varmaları gerekmektedir (Plath, 2019).

Farklı bileşenler için, özellikle yoğun çalışmalar için uykudan, arkadaş buluşmalarından, sağlıklı beslenmeden ya da kendileri için yapabilecekleri herhangi bir aktiviteden vazgeçmek en kolay yol olarak görülmektedir (Plath, 2019). Bireylerde öz bakıma önem vermeme durumunda bazen rutin durumlarının aksine bazı olumsuz durumlar ortaya çıkabilir. Yorgunluk, halsizlik, bunalmışlık hissi, kendini huzursuz eden düşüncelerin ortaya çıkması, küçük şeyler karşısında bile hissedilen rahatsızlık duygusu, uyku kalitesinde bozulmalar, huzursuzluk, düzensiz beslenme, endişeli ruh hali, depresyon belirtileri, yalnızlık hissi, olumsuz düşünceler ve benlik saygısında azalma bireylerin hayatlarında zaman zaman ortaya çıkan ve onları zorlayan durumlar olarak ele alınabilir (Hasson, 2020).

Öz bakımın ihmal edilmesi çeşitli olumsuz durumları beraberinde getirirken, öz bakıma önem verilmesi de psikolojik danışmanların hayatlarını birçok açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Öz bakım uygulamaları psikolojik danışmanların stres düzeylerini azaltmakta, kaygı ve stresi yönetme becerilerini ise artırmaktadır. Psikolojik danışmanlar için çeşitli öz bakım teknikleri sunan Williams, Moore ve Grambel (2010), Minfullness, otopnoz, müzik ve maneviyatın öz bakım aracı olarak kullanılmasının öz bakım becerilerinin gelişmesini sağladığını belirtmektedir. Öz bakımın bireyin hayatına kattığı en önemli parça dengedir. Dengesiz bir yaşam ve öz bakım eksikliği danışan-danışman ilişkisine zarar vermektedir. Ayrıca, öz bakım teknikleri danışmanların olumlu başa çıkma becerilerini de geliştirmektedir. Öz bakım teknikleri danışmanlar için kullanılabileceği gibi danışanlar için de faydalı sonuçlar doğurabilir (Williams ve diğerleri, 2010). Bu açıdan psikolojik danışmanların öz bakımlarını geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Norcross ve Guy (2007) psikolojik danışmanların öz bakımlarını artırmada etkili bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır;

- Zorluklara uyum sağlamak ve şeffaflık konusunda çaba göstermek,
- Yenilikçi tedavi yöntemleri, metafor kullanımı ve terapötik ironi ile yaratıcı teknikler geliştirmek,
- Psikolojik danışma sürecine dair her şeyi çeşitlendirmek,
- Profesyonel eğitimlerle kendini geliştirmek,
- Terapi ile geçirilen bir günü mümkün olduğunda farklı tip ve özellikte danışan görebek zenginleştirmek,
- Gelecekte olmak istenilen durum ve konunun hayalini canlı tutarak bu yönde çalışmalar yapmak,
- Sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenmeyi hayat felsefesi haline getirmek,
- Alanında uzman bir profesyonel olmak için literatür okumak, eğitimleri takip etmek,

- Aidiyet hissini artırmak ve profesyonel destek almak için meslek kuruluşlarına katılmak,
- Öz bakım uygulamalarını somut hale getirmek,
- Kendine karşı nazik ve şefkatle davranmak,
- Farkındalık ve büyümenin bir ömür boyu devam eden süreçler olduğunun farkında olmak,
- Sosyal hizmet anlamında dünyadaki problemlerin farkında olmak ve çözüm yolları için çaba göstermek, şeklinde sıralanmaktadır.

1. Öz Bakımın Olumlu Etkileri

Öz bakım psikolojik danışmanların hayatlarının bir parçası haline gelmesi gereken, düzenli olarak uygulandığında danışmanların hayatını her yönüyle olumlu yönde etkileyen, eksik olduğunda ise danışmanların kem kişisel hem de mesleki anlamda etkililiklerini kaybetmelerine neden olan çok yönlü bir süreçtir. Psikolojik danışmanların hayatlarına birçok yönden katkı sağlayacak bu süreçlerin öneminin farkında olmaları ve hayata geçirmeleri onlara birçok yönden avantaj sağlamaktadır.

Öz bakım psikolojik danışmanların yaşam kalitelerini artırmaktadır. Öz bakım davranışlarının uygulanma sıklığı arttıkça psikolojik danışman adaylarının ve alanda görev yapan profesyonellerin yaşam kalitesinde de artış meydana gelmektedir. Bunun yanı sıra öz bakımı hayata geçirmek öz şefkat doyumunun da artmasını sağlamakta, eş duyum yorgunluğu ve mesleki tükenmişliğin de ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır (Sharifian, 2019). Öz farkındalık bireylerin iyi oluşlarını artırmaktadır. Öz bakım davranışlarının sıklığı arttıkça öz bakımın önemi konusundaki farkındalık da artış göstermektedir. Ayrıca öz farkındalık da öz bakımın önemini kavramada önemli bir etkidir çünkü kendini her açıdan daha iyi bir hale getirmek isteyen birey için neyin önemli olduğunun bilinmesi gerekir. Öz farkındalık da öz bakımda bireyin kendisine iyi gelecek aktivite veya stratejilerini bulmasına veya belirlemesinden önemli bir yere sahiptir (Richars, Campenni & Muse-Burke, 2010).

Hammerton (2019) a göre öz bakım uygulamalarını sadece kavramsal düzeyde öğrenmek yerine hayata geçirmek danışmanların iyi oluşlarını sürdürmede bir motivasyon aracı olarak işlev görür. Danışmanların hayatlarına öz bakımı entegre etmeleri kendilerinden şüphe duymalarını ve karşıt transferansı azaltır, danışanla çalışma sürecini olumlu yönde etkiler, mutluluğu artırır ve duygu düzenlemesine imkan sağlar. Bunun yanı sıra öz bakım eksikliği ise danışanları olumsuz yönde etkiler. Sağlıklı iyilik halini merkeze alan öz bakım stratejileri zor vakalarla

çalışan danışmanların tükenmişliklerini engellemeye yardımcı olur. Zor vakalarla çalışan danışmanların sürdürülebilir iyilik hali için holistik bir öz bakım planı geliştirmeleri gerekir (Storlie ve Baltrick, 2015). Öz bakım öz şefkatte kolaylaştırıcı bir rol üstlenirken danışmanlara zarar verici mükemmeliyetçiliğin de azalmasını sağlar. Bireyin kendini önemsemesine aracı olur (Kissil ve Nino, 2017). Öz bakım uygulamalarının hayata geçirilmesi için içsel motivasyon gereklidir ve bu uygulamalar motivasyonu artırıcı etkiye sahiptir (Hammerton, 2019).

Posluns ve Gall'a (2020) göre farkındalık, denge, esneklik, fiziksel sağlık, sosyal destek ve maneviyat dâhil olmak üzere öz bakım alanlarının geliştirilmesi stres, tükenmişlik ve mesleki bozulmaya engel olmanın yanı sıra psikolojik danışmanın iyilik halini artırabilir. Öz bakım bireylerin iş ve özel hayat arasındaki dengeyi sağlamada onlara yardımcı olur ve psikolojik danışmanların genel iyilik hallerini de olumlu yönde etkiler (Hammerton, 2019). Öz bakım, stresle başa çıkmada ve stres yönetiminde önemli bir yere sahiptir. Stres yönetimi, stres yaratan zor durumları kişinin bu konuda kendini geliştirmesi ve kendini daha iyiye götürmesi için kullanabilmesidir. Kişi bunu kendi öz bakımını güçlendirerek yapabilir (Çakır, Baker ve Özer, 2012). Danışmanların duygusal iyilik halleri danışmanlık rollerinden etkilenmektedir. Bundan dolayı iş hayatında yaşananlar danışmanların stres düzeylerindeki artış ya da azalmada etkindir. Danışmanların yaşadıkları stres ve başa çıkma tarzları meslekte geçirilen süre ile ilişkilidir. Tecrübeli danışmanlar stresle başa çıkma konusunda daha başarılı iken yeni danışmanların bu becerileri görece daha zayıftır. Çalışılan süre ile öz farkındalık ve sağlıklı sınır koyma becerileri de gelişmektedir. Bununla birlikte, uzun süre meslek tecrübesi olan danışmanların öz bakımın önemini farkındadırlar ve öz bakım uygulamaları hakkında daha bilgi ve uygulamaya sahiptirler (Regan, 2012).

Psikolojik danışmanların gün içinde yaşadıkları mesleki problem ya da durumları kişisel hayatlarından uzak tutmak konusunda gösterdikleri çaba çoğu zaman etkisiz kalmaktadır. Onlar için kişisel ve profesyonel hayatlarını birbirinden ayıran kesin çizgiler yoktur. Gün içinde karşılaştıkları bir danışanın sorununu özel hayatlarında kendileri de yaşıyor olabilirler, aile krizleri, ebeveyn sorumlulukları, kayıplar vb birçok durumu profesyoneller de yaşıyor olabilir. Ayrıca gün içinde görüşme yapılan danışanların problemlerine üzülme ya da bir duygusal yük edinmek büyük bir olasılıktır. Bu da kişinin özel hayatına yansiyabilir. Özel hayatın bu şekilde mesleki hayatla etkileşimde olması zaman zaman krizler yaşanmasına neden olabilir. Tabiri caizse terzi kendi söküğünü dikemez durumunda olduğu gibi psikolojik danışmanlar danışanlarına benzer konularda etkili müdahale sunarken kendilerine çözüm bulmakta zorlanabilirler. Bu anlamda öz bakımı tüm

yönleri ile hayata geçirmek iyi oluşa katkı sağlayacaktır (Barnet, ve Cooper, 2009). Öz bakım uygulamaları danışmanların kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardımcı olur. İşe yeni başlayan danışmanlar için sürece dair birçok kuşku söz konusudur. Bu kuşku ve yetersizlik duyguları ile baş etmede öz bakım becerilerinin öğrenilmesi ve uygulanması faydalı bir kaynak olarak kullanılabilir (Hammerton, 2019). Öz bakımın genel iyi oluş üzerinden hem doğrudan hem de dolaylı etkileri bulunmaktadır. Öz farkındalık ve mindfulness birbirleri ile pozitif yönde ilişkili kavramlardır. Öz bakımın algılanan önemi ve iyi oluş mindfulness etkilenmektedir. Yani bireyler öz bakımın önemini algılamak ve iyi oluş halini sürdürmek için farkındalık gereklidir. Ayrıca öz bakım psikolojik danışmanların iyi oluşlarına da önemli yönde katkı yapmakta ve öz bakım davranışlarının sıklığı arttıkça bireyleri iyi oluş düzeyleri de artış göstermektedir. Ayrıca öz bakım genel anlamda iyilik halini de olumlu yönde etkilemektedir (Richarsc, Campenni & Muse-Burke, 2010). Öz bakım uygulamalarının yaşama geçirilmesi bireyin duygusal ve fiziksel olarak iyi oluşuna katkı sağlar (Hasson, 2020).

Öz bakım uygulamaları psikolojik danışmanların derinlemesine düşünme ve farkındalık becerilerinin de artmasına olanak sağlamaktadır. Bireylerin kendi kendilerine düşünmeleri ve farklı zamanlarda ortaya çıkan ihtiyaçlarının farkında olmaları onlara gerekli öz bakım uygulamalarını gerçekleştirmek için fırsat yaratmaktadır. Ayrıca öz bakım danışan danışman ilişkisine de katkı sağlamakta danışmanın o anda orada bulunmasına, duygularını düzenlemesine ve danışanlara olan ilgilenme düzeylerinin de artmasını sağlamaktadır (Hammerton, 2019).

2. Öz Bakım Eksikliğinin Olumsuz Etkileri

Öz bakımına dikkat eden psikolojik danışmanların fiziksel sağlığından psikolojik iyilik haline kadar birçok noktada hayatları olumlu yönde etkilenmektedir. Psikolojik danışmanlar açısından öz bakım psikolojik danışmanların iyilik halini artırırken, öz bakımın eksikliği psikolojik danışmanların etkililiğini kaybetmesine neden olabilir. Burada etkililiğini kaybetme içinde eş duyum yorgunluğu, ikincil travma, tükenmişlik gibi boyutları kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak karşımıza çıkar. Etkililiğini kaybetmenin içinde barındırdığı olumsuz çıktıların öz bakımla yakından ilişkilidir. Öz bakım konusunda kendilerine dikkat etmeyen danışmanlar mesleki anlamda bozulma yaşayabilirler. Bozulma kavramı iyilik halinin ile aynı düzlemde yer alan doğrunun iki ayrı ucu gibi düşünülebilir. Mesleki bozulma yaşayan danışmanlarda yoğun stres söz konusu olsa da bu durum işlerini ciddi anlamda etkilemez. Bu danışmanların yetkinlik düzeylerinde azalma söz konusudur. Tüm danışmanların benzer şart ve koşullarda çalıştıkları

düşünüldüğünde hepsinde etkililiğini kaybetme ile karşılaşma riski vardır (Capuzzi ve Gross, 2017).

Psikolojik danışmanların kendi ihtiyaçlarını göz ardı etme ve kendi iyi oluşunu görmezden gelme eğilimi, profesyonel yardım sunan meslek grupları arasında yaygın olarak görülmektedir. Terapistlerin ve danışmanların sahip olduğu bu fiziksel ve duygusal tükenmişlik semptomları, genellikle kronik yorgunluk, depresyon ve adrenal yorgunlukla kendini gösteren duygusal tükenmeye yol açar (Brockman, 2012). Psikolojik danışmanlar birden fazla rol üstlenen uzmanlardır. Akademik hayatın verdiği sorumluluklar, ders yükleri, öğrenci görüşmeleri, bunun yanı sıra profesyonel olarak sunulan ruh sağlığı hizmetleri, eğitimler, uygulamalar, kongre davetleri, atölyeler gibi sayısız durumu anı anda yönetmeye çalışan bireylerde zamanla yetişememekten kaynaklı tükenmişlik duyguları ortaya çıkmaktadır (Norcross ve Guy, 2007). Regan'a (2012) göre ruh sağlığı uzmanları, danışanın yaşamında oynadıkları yoğun ve aktif roller nedeniyle tükenmişlik yaşamaya yatkındırlar. İşle ilgili bu yoğunluk, bir danışmanın klinik çalışması ve terapötik etkinliği üzerinde olumsuz bir etkiler yaratabilir. Öz bakım, tükenmişliğin önlenmesinde birincil faktördür. Öz bakımı daha iyi uygulayabilen danışmanların işle ilgili sorunlar nedeniyle tükenmişlik yaşama olasılığı daha düşüktür, bu da tükenmişliğin danışan üzerindeki olumsuz etkisini azalmasını sağlayan bir durumdur.

Terapistlerin mesleki stresleri beş başlık altında ele alınabilir: işle ilgili sorunlar, danışanla ilgili sorunlar, psikoterapistin kişisel zorlukları, ortama bağlı stresler (örneğin, aşırı iş yükü) ve değerlendirmeye ilgili sorunlar. Zor danışanlarla psikolojik danışma hizmeti vermek psikolojik danışmanların karşılaştıkları zorlukların en başında yer almaktadır. Bağımlı, sınırda davranışlar gösteren, istismara maruz kalmış ya da ölümcül hastalığı olan danışanlarla çalışmak uzmanlarda duygusal olarak tükenmişliğin ortaya çıkmasında neden olur. Bunun dışında psikolojik danışmanın güvenliğini tehdit eden danışanlar da danışmanlar için stres faktörüdür (Weiss, 2004). Travmaya maruz kalan ve psikolojik danışmaya olası travatik izler taşıyan sorunlar getiren danışanları psikolojik danışmaları duygusal olarak olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz duygusal durumlara maruz kalan psikolojik danışmanlar, danışanlarıyla ilişki kurmada zorlanabilirler ve benzer zorlukları kendi kişisel ilişkilerinde de yaşayabilirler (Christopher ve Maris, 2010). Psikolojik danışmanların eş duyum yorgunluğu yaşamaları anda kalmalarına engel olur. Burada danışanın düşünceleri otomatik pilota bağlar ve danışman ile aralarındaki görünmez bağ zedelenir (Warren, Morgan, Morris ve Morris, 2010).

Salahi, Abdullah, Farhang ve Hamini'ye (2014) göre meslek hayatına yeni başlayan psikolojik danışmanlar için iş stresinin üstesinden gelmede öz bakım gerekli bir ihtiyaçtır. İşe yeni başlayan psikolojik danışmanlar tecrübe eksikliğinden kaynaklı stres yaşayabilirler. Mayorga, Devries ve Wardle, (2015) psikolojik danışman adaylarının öz-bakımları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada öz-bakım ile stres seviyesi arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, yani öğrencilerin öz-bakım davranışları ile ilgilenme düzeyleri arttıkça stres seviyelerinin düştüğünü belirlemişlerdir. Travmatik stres konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, yardım hizmeti sunanlarda ek bir strese yol açabilir. Bu da yardım hizmeti verenlerin öz bakımını etkilemektedir. Hizmet verenlerin birçoğu, kendileri üzerinde var olan, işlerinden kaynaklı bir psikolojik sıkıntı ve stresin farkına varmaz. Bu da beraberinde tükenmişliği ve eş duyum yorgunluğunu getirir. Etkili öz bakım uygulamaları yoluyla hizmet verenlerin maruz kaldığı ikincil travmanın stres sonrası travma bozukluğuna dönüşmesi engellenebilir (Çakır, Baker ve Özer, 2012).

Öz bakım ile psikolojik danışmanları birçok açıdan olumlu yönde etkilerken olası olumsuz durumların da ortaya çıkmasına engel olur. Öz-bakımın etkisinin hangi değişkenler üzerinde daha fazla olduğunu tespit etmek amacıyla psikoloji öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında öz bakıma önem verip koruyup geliştirmeye çalışan öğrencilerin diğer öğrencilere göre yaşam doyumu, eğitim görülen eğitim programından duydukları memnuniyet ve öz-duyarlık seviyelerinin daha yüksek; psikolojik sıkıntı ve stres düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir (Colman vd., 2016). Lawson ve Myers (2011) tarafından psikolojik danışmanlar ile yürütülen başka bir çalışmada öz bakım ile profesyonel yaşam kalitesi ve iyilik hali arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre iyilik hali mesleki tatmin ile olumlu yönde ilişkili, eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Buna benzer şekilde Catlin-Rakoski (2012) tarafından ruh sağlığı terapistleri ile yapılan bir çalışmada ise öz-bakım arttıkça tükenmişlik ve ikincil travmatik stresin azaldığı; buna karşın eş duyum yorgunluğunun arttığı belirlenmiştir. Güler'e (2018) göre öz bakımın tüm boyutları tükenmişlikle olumsuz yönde ilişkilidir. Öz bakım azaldıkça psikolojik danışmanların tükenmişliğimin arttığına ilişkin bulgulara farklı çalışmalarda da rastlanmaktadır (Di Benedetto ve Swadling, 2014). Tüm bunlar birlikte ele alındığında öz bakımın iyilik hali, mutluluk, yaşam doyumu, mesleki tatmin gibi olumlu çıktılarla olumlu yönde ilişkili olduğu ve bunların artmasına olanak sağladığı görülmektedir. Ayrıca öz

bakım tükenmişliğin, eş duyum yorgunluğunun ve ikincil travmatik stresin de azalmasına katkı sağlayarak koruyucu bir işlev de görmektedir.

Tükenmişlik yaşayan danışmanlarla çalışan danışanlar, psikolojik danışma sürecine getirdikleri ciddi ve karmaşık sorunlara uygun tedavi ve bakım alamayabilecekleri için ciddi risk altındadır. Stresli olduklarında azalan kapasitelerini fark etmeyen ve bunun adını koyamayan psikolojik danışmanlar, muhtemelen “danışana zarar vermeme” kuralını çiğneyerek yerine getirilmeyen etik sorumluluklarla süreci yönetmeye çalışırlar (Thompson, Frick ve Black, 2011). Mayorga, Devries ve Marglle (2015) tarafından öğrencilerin stres seviyeleri ile öz bakım arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada öğrencilerin stres seviyeleri ile öz bakım düzeylerinin negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin öz bakım davranışlarının artması stres düzeylerinin azalmasını sağlamaktadır. Kraus (2015) seks suçlularıyla çalışan sağlık çalışanlarında eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik duygularının görülmesinin olası olduğunu savunmaktadır. Öz bakım üzerinde eş duyum yorgunluğu ve tükenmişliğin etkilerini belirlemek için yaptığı çalışmasında 90 kişilik bir örneklem grubu üzerinde yaptığı çalışmasında bu iki değişkenin öz bakımı etkilemediği fakat şefkat doyumunu ile öz bakımın ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Psikolojik danışmanlar meslekleri gereği risk altındadırlar. Öz bakımlarına yeterince önem vermediklerinde yetkinliklerinde azalma konusunda ortaya çıkabilecek problemler hem kedilerini hem danışanlarını riske atmalarına neden olabilir. Etik ihlaller, objektifliğin kaybedilmesi danışanların sorunlarından rahatsızlık duymak ve ilgisiz kalmak, işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinden yararlanmak gibi zaman içinde kontrol edilemeyen stres yaratan durumlar, bir süre sonra tükenmişliğe neden olur veya mesleki anlamda etkililiğin kaybedilmesine yol açar. Bu durum psikolojik danışma sürecinin en temel etik prensiplerinden olan “zarar vermeme” kuralının ihlal edilmesine neden olur (Barnet ve Cooper, 2009). Star’a (2013) göre öz bakım ile eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik arasında ilişki bulunmamaktadır. İşe yeni başlayan danışmanların öz bakım etkinlikleri onların yaşadıkları eş duyum yorgunluğundan veya tükenmişliklerinden etkilenmemektedir. Bu durum onların mesleki yaşama yeni başlamalarından duydukları heyecandan, henüz ikincil travma ya da tükenmişlik gibi duyguları deneyimlememiş olduklarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu danışmanların mesleki beklentileri ve umutları da bu durumun ortaya çıkmasında etkilidir.

İşin doğası ve ruh sağlığı sistemi nedeniyle danışmanlıkta tükenmişlik bir sorun olmaya devam ederken, öz bakım uygulaması tükenmişliği önlemenin ayrılmaz bir yönüdür. Danışmanlar, stresi hafifletmek için kişisel ihtiyaçlarını

karşılamanın, tükenmişliğin fiziksel semptomlarını azaltan ve iyilik halini destekleyen bir öz bakım programı uygulamaktan fayda sağlayacaktır. Neyi kontrol ettiklerini ve neyin kendi kontrollerinde olmadığını anlamaya başlayan danışmanların, tükenmişlik semptomlarında bir azalma meydana gelmektedir. Bu kaçınılmaz olarak danışan bakımı üzerinde olumlu bir etki yaratmakta ve bir bütün olarak kurumların ve danışmanların etkinliğini artıracaktır (Regan, 2012). Danışmanlar ayrıca kendi fiziksel, zihinsel veya duygusal sorunlarının farkında olarak etkililiklerini yitirme belirtilerine karşı farkındalık geliştirmelidir. Buna ek olarak, danışmanlar, etkililiğini yitirme sonucu ortaya çıkan olumsuz durumların bir danışana veya başkalarına zarar verme olasılığı yüksek olduğunda profesyonel hizmet sağlamaktan kaçınılmalıdır. Mesleki yetersizlik noktasına ulaşan ve bu amaca yeterince ulaşmalarını engelleyen sorunlar ortaya çıktığında gerekli yardımları almalıdırlar. ACA ve Kraus'a (2005) göre danışanların ihtiyaçlarını yeterince ve yeterli bir şekilde karşılayacak şekilde işe devam edebilene kadar mesleki sorumluluklarını sınırlamaları, askıya almaları veya sona erdirmeleri gerektiğini önemle vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- American Counseling Association. (2005). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- Barnett, J. E., & Cooper, N. (2009). Creating a culture of self-care. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16(1), 16-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2009.01138.x>
- Bradley, N., Whisenhunt, J., Adamson, N., & Kress, K. E. (2014). Creative approaches for promoting counselor self-care. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(4), 456-469. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.844656>
- Brockman, H. (2012). *Essential self-care for caregivers and helpers: Preserve your health, maintain your well-being and create effective boundaries*. Oregon: Columbia Press.
- Capuzzi, D., & Gross, D. R. (Eds.). (2017). *Introduction to the counseling profession*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Christopher, J. C., & Maris, J. A. (2010). Integrating mindfulness as self-care into counselling and psychotherapy training. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(2), 114-125. <https://doi.org/10.1080/14733141003750285>
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayınları.
- Cormier, S., & Hackney, H. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci elkitabı* (T. Ergene & S. A. Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayınları.
- Corsini, R. J., & Wedding, D. (2012). *Modern psikoterapiler* (E. Güzelyazıcı, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Culver, L. M. (2011). *Counselor perceptions of the efficacy of training and implementation of self-care strategies related to trauma work* (Doctoral dissertation). University of New Orleans. <https://scholarworks.uno.edu/td/1298>

- Çakır, G., Baker, Ö. E., & Özer, B. U. (2018). Hizmet verenler için stres tepkileri, travma sonrası gelişim, stres yönetimi ve öz bakım. In *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, Psikososyal Uygulamalar Katılımcı Kitabı* (pp. 41-71).
- Dye, L., Burke, M. G., & Wolf, C. (2019). Teaching mindfulness for the self-care and well-being of counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health, 14*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1642171>
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (N. Voltan-Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, D. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının öz-bakım davranışlarını geliştirmek amacıyla "Psikolojik Danışmanlarda Öz-Bakım" dersinin tasarlanması ve uygulanması* (Doctoral dissertation). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hammerton, R. (2019). *Novice therapists' perception and use of self-care* (Doctoral dissertation). University of Ottawa.
- Hasson, G. (2020). *The self-care handbook: Connect with yourself and boost your wellbeing*. West Sussex: Wiley Brand.
- Kraus, V. I. (2005). Relationship between self-care and compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among mental health professionals working with adolescent sex offenders. *Counseling and Clinical Psychology Journal, 2*(1), 81-89.
- Lopez, L. G. (2016). Self-care: The missing link in best practice – Part I. *Communiqué, 45*(4), 1-7.
- Martin, A. H. (2009). *An exploratory study of self-care and wellness in early career female psychologists* (Doctoral dissertation). The State University of New Jersey.
- Plath, A. (2019). *Wellness and self-care of counselor education and supervision* (Doctoral dissertation). Northern Illinois University, Department of Counseling and Higher Education.
- Posluns, K., & Gall, T. L. (2020). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counseling, 42*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09382-w>
- Regan, A. (2012). *Counselor burnout and self-care within an outpatient mental health agency* (Master's thesis). The College at Brockport, State University of New York.
- Richards, K. C., Campenni, C. E., & Muse-Burke, J. L. (2010). Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(3), 247-264. <https://doi.org/10.17744/meh-c.32.3.0n31v208vwx00g15>
- Salahi, F., Abdullah, H. S., Farhang, M., & Amini, S. (2014). Self-care strategies in novice Malaysian counselors: A case study. *The Social Sciences, 9*(1), 14-19.
- Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career counseling for longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor resilience. *Journal of Career Development, 27*(3), 167-176. <https://doi.org/10.1177/089484530102700303>
- Star, K. L. (2013). *The relationship between self-care practices, burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction among professional counselors and counselors-in-training* (Doctoral dissertation). Kent State University.
- Thompson, E. H., Frick, M. H., & Black, S. T. (2011). Counselor-in-training perceptions of supervision practices related to self-care and burnout. *The Professional Counselor, 1*(3), 152-162. <https://doi.org/10.15241/eht.1.3.152>

Güncel Alan Eğitimi Araştırmaları VI

- Vonzy, D. A., & Evans, T. (2013). Evaluating a self-developed physical wellness self-care plan: A single-subject design. *VISTAS*, 92, 1-12.
- Weiss, L. (2004). *Therapist's guide to self-care*. New York: Brunner Routledge.
- Williams, I. D., Richardson, T. A., Moore, D. D., Gambrel, L. E., & Keeling, M. L. (2010). Perspectives on self-care. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5, 321-338. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.507693>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Nal, M. (2018). *Hastanelerde acil yardım ve afet yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Bölüm 8

EDGAR ALLAN POE'NUN KISA HİKÂYELERİNDE JUNGİEN ARKETİPLER

**Engin BÖLÜKMEŞE¹
Melis Serra KETENCİ²**

GİRİŞ

Edebiyat, geçmişten günümüze disiplinlerarası bir varlık olarak karşımıza çıkmıştır. Bir edebi eser, ortak noktaları insan olmak suretiyle birçok farklı disiplinleri bir araya getirir ve okuyucusuna sunar. İnsanı konu alan ve edebiyatla sık sık aynı cümlelerin içinde gördüğümüz bu sahalardan biri de psikolojidir. Edebiyatta psikoloji yazarın veyahut karakterin bilincine dalmamızı, insan ruhunun derinliklerini kavramamızı ve elimizdeki metnin iç yüzünü görebilmemizi sağlar.

Temelleri Sigmund Freud tarafından atılıp daha sonra Carl Gustav Jung tarafından ilerletilen psikanalizin kavramlarından biri de arketiptir. Freud'a göre insanın hayatının uzamında çocukluk getirileri vardır. Ancak Jung, bundan daha fazlası olduğunu düşünür, daha ilkel ve geniş bir kavram ortaya atar. Arketip kavramını Antik Yunan'a dayatır ve hatta bu fikri ilk olarak Platon'un idealar kavramıyla ortaya attığını öne sürer. Arketipler temel olarak tüm insanlığın ortak bilinçaltında yatan ve ilkel atalarımızdan bize ulaşmış öğelerdir. Arketipler bilinçaltımızda bizim orada olduğunu bilmediğimiz ancak belirli durumlarda karşımıza çıkan 'varlıklar'dır. Carl Gustav Jung, temel arketipleri dörde böler: Persona, gölge, anima/animus ve öz.

Edgar Allan Poe, edebiyat dünyasında derin psikolojik temaları işleyen ve insan ruhunun karanlık yanlarını ustalıkla kaleme alan yazarlardan biridir. Kısa hikâyelerinde, bilinçaltının derinliklerini keşfetmek ve insan psikolojisinin karmaşıklıklarını açığa çıkarmak amacıyla sembolik ve çok katmanlı bir yazım tekniği kullanır. Carl Gustav Jung'un arketip teorisi, Poe'nun hikâyelerindeki karakterlerin ve olayların daha derin anlamlarını kavramamıza yardımcı olur.

¹ Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, Batı Dilleri ve Edebiyatları AD, enginb@gmail.com, ORCID iD: 0000-0002-6482-7512

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat AD, mserraketenci@outlook.com, ORCID iD: 0009-0006-4698-5863

Jung'ın gölge, persona ve anima/animus gibi arketipleri, Poe'nun karakterlerinin içsel çatışmalarını ve ruhsal dönüşümlerini daha net bir şekilde anlamamızı sağlar. Bu bağlamda, Poe'nun eserleri Jung'ın arketip teorisinin güçlü bir edebi yansımaları oluşturur ve edebiyat ile psikoloji arasındaki ilişkiye dair zengin bir inceleme alanı sunar.

JUNG VE ARKETİP KAVRAMI

Arketipler, insan zihninde bilinçdışı olarak var olan temel kavramlardır ve Jung'a göre, toplumsal ve kültürel geçmişimizin izlerini taşırlar. Bu izler, insanlığın ortak deneyimlerinden kaynaklanır ve zamanla nesilden nesile aktarılır. Jung, bu arketiplerin bireyin ruhsal gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve onların bilinçdışındaki etkisinin farkında olunmadığını vurgular. Arketipler, insanın iç dünyasında derin izler bırakır ve insanın düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını şekillendirir. Bu nedenle, arketiplerin anlaşılması, insan psikolojisinin ve kültürünün derinliklerine inmek için önemlidir (The SAP).

Arketip kavramını ilk ortaya koyan Carl Gustav Jung olmuştur ancak kendisinin de dediği gibi fikir, Platon'un idea kavramlarından süreğilir. *“Ana örnek, ilk model gibi anlamlara gelen arketip, Platon'un ideaları gibi evrensel ve genel bir ilk modeldir”* (Moran, 2020, s. 219). Eski Yunanca ilk anlamına gelen 'Arkhe' ve model anlamındaki 'Tupos' kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşur ve tam anlamıyla ilk model kelimesini verir. *“Jung'a göre; bireysel bilinçdışına ek olarak tüm insanlarda dil, din, irk, coğrafi konum veya tarihsel dönem farkı göstermeksizin “kolektif bilinçdışı” mevcuttur. Bireye ait bir psikolojinin varlığından söz edildiği gibi toplumun da atalarından miras kalan her geçen yüzyılın yeni tecrübeler eklediği pisişik bir tarihi mevcuttur. Arketipler bu pisişik tarihin nesilden nesle aktarılmasını sağladıkları gibi tüm insanlığa özgü tipik deneyimleri bünyesinde barındırır”* (Akça D. H., 2017, s. 188).

Jung'a göre arketipler insanları ilk çağlardan beri etkileyen, atalarımızdan bizim bilinçaltımıza yolculuk etmiş birtakım kavramlardır. Bunların varlığını biz farkında değilizdir ancak bize bilincimizin içinden seslenirler ve davranışlarımızı etkilerler. Arketipler gözle görülen veyahut elle tutulabilen bir şey değildir.

Gölge “[...] engellenenleri yapmak isteyen; ilkel, denetimsiz ve hayvansal yandır. Gölge bir bakıma reddedilen *alt kişiliğe uygun düşer*” (Serrican, 2015, s. 1208). Topluma uymayan, personanın yaptığı her şeyin tersini isteyen ilkel ve vahşi bir yöndür. “[...] *kişilerin toplumdan kabul görmeyeceği davranışlarını bilinçaltında sakladıklarını savunmaktadır. Bu alt kişiliğe de gölge adını vermektedir*” (Sungurlar,

2013, s. 2). Her ne kadar gölge kelimesi insanın aklında karanlık, kötü bir imge canlandırırsa da gölge kötü bir yön değildir. Sadece ele avuca sığmayan bir yön olarak düşünülür. “Gölgenin varlığını kabullenmek sorumluluk getirir. Gölge bilinci, kişisel gelişimin yanında daha çok sosyal uyumun ve evrensel anlayışın temelini oluşturmaktadır” (Sungurlar, 2013, s. 75). İnsan tam bir hayat yaşamak istiyorsa gölgesiyle barışmalı ve onunla paralel bir yaşam sürdürmelidir.

Bireyin bilinçaltında bulunan ancak genellikle fark edilmeyen veya reddedilen yanlarını ifade eder. Bu gölge, kişinin toplumun kabul ettiği normlara uymayan düşünceleri, duyguları veya davranışları içerebilir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun ne kadar kısıtlayıcı veya baskıcı olduğuna bağlı olarak, gölgesinin daha belirgin hale geleceğini belirtir. Yani, toplumun bireye dayattığı sınırlamalar ve baskılar arttıkça, bireyin içsel dünyasında bastırılmış olan unsurlar daha belirgin bir şekilde ortaya çıkabilir. Bu durum, bireyin içsel çatışmalarını artırabilir ve psikolojik dengeyi zorlayabilir. Dolayısıyla, toplumsal baskıların ve kısıtlamaların, bireyin içsel dünyasında daha geniş ve belirgin bir gölge oluşturabileceği düşünülmektedir.

Anima/Animus, her bireyin içindeki karşı cinsi temsil eder. Bir erkeğin bilinçdışının barındırdığı dişil öge anima olarak adlandırılır. Kadında var olan eril öge ise animustur. Bunlar benlik ve bilinçdışı arasında bir arabuluculuk yapmakla kalmaz aynı zamanda eş seçiminde de büyük bir rol oynar (Sungurlar, 2013, s. 70-76). Anima kadın doğasını kavramaya yararken animus akılcı yargıları üste çıkarır.

“Animus, kalıpsal olarak duygusal ve anaçtır; erkeklerin geleneksel olarak mantık, güç cesaret, liderlik, entelektüel akıl, fiziksel güç gibi eril özelliklerini yansıtır” (Gülcan, 2020, s. 290). Carl Jung’un analiziyle, animus kavramı genellikle kadınlardaki eril enerjiyi temsil eder. Animus, kadının bilinçaltında yer alan ve eril nitelikleri barındıran bir içsel figürdür.

Persona, yine Eski Yunan’dan gelen bir kavramdır; aktörlerin taktığı maske anlamını taşır. Bilerek takınılan tutumdur. “Persona, kişinin dış dünyaya karşı taktığı maskedir. Persona, içinde bulunulan koşullara uymayı, durum neyi gerektiriyorsa onu yapmayı ifade eder. Giyim, kuşam, sosyal roller, ifade şekillerinin hepsi personanın göstergesidir” (Serrican, 2015, s. 1208). Bireyin kendini topluma tanıtmayı seçtiği, içinde bulunduğu ortama karşı taktığı maskedir. Çevresiyle uyum içinde olmasını sağlar. “Persona, bireyin dış dünyaya karşı genel ruhsal davranış biçimidir” (Jung, 2006, s. 39). Neredeyse yapmacıktır, bir dükkânın vitrinini dizmeye benzer; en iyi ürünler en önde sergilenir. Eğer fazla gerçekçi

veyahut sert bir şekilde oluşturulursa kişiliğin diğer yönlerini bastırabilir.

Bu, 'uyum sağlama veya kişisel rahatlık nedeniyle' ortaya çıkan kişiliğin bir parçasıdır. Persona, 'egonun ambalajı' veya egonun halkla ilişkiler elemanı olarak adlandırılmıştır ve günlük işleyişimizin gerekli bir parçasıdır. Bir kişinin sosyal başarısının, farklı durumlara uyum sağlayacak kadar esnek ve arkasında yatan ego niteliklerini iyi bir şekilde yansıtan, oldukça iyi işleyen bir kişiliğe sahip olmasına bağlı olduğu söylenebilir.

EDGAR ALLAN POE VE KISA HİKÂYELERİNDE JUNGİEN ARKETİPLER

Edgar Allan Poe korku türüne önemli katkılarda bulunarak kendisini dehşetin ustası olarak kanıtlamıştır. Poe'yu zamanının diğer yazarlarından ve aslında pek çok çağdaş korku yazarından ayıran şey, korku ve terörün psikolojik yönlerini keşfetmesi ve anlatı tekniklerini yenilikçi şekilde kullanmasıdır.

Poe'nun korku edebiyatına en önemli katkılarından biri insan ruhunun en karanlık köşelerine inme yeteneğinde yatmaktadır. Hikâyeleri sıklıkla delilik, suçluluk, takıntı ve benliğin çözülmesi temalarını işler. Poe, insan zihninin iç işleyişine hayran kalmıştı ve sık sık kendi psikolojik şeytanları tarafından deliliğe veya takıntıya sürüklenen karakterleri canlandırır. Bu psikolojik derinlik, Poe'nun korku öykülerine bir karmaşıklık katmanı ekleyerek onları yalnızca dehşet verici değil aynı zamanda entelektüel açıdan da uyarıcı kılar. "*Benjamin F. Fisher'in yazdığı gibi, Poe'nun psikolojinin gelişiminde oynadığı rolü küçümsemek gerçekten önemlidir: 'tıp bilimi. . . batıl inançlardan ve sıradanlıktan uzaklaşmaya yeni başlıyordu'. Poe edebi eserlerinde ruh ve zihinsel bozukluk kavramlarını araştırdı ve bir bilim olarak psikoloji hakkındaki kültürel ve bilimsel bilgiyi genişletti. Poe bir edebiyat yazarı olmasına rağmen, icat ettiği olay örgülerinin yeni ortaya çıkan psikiyatri ve psikolojinin bilinmeyen zemininde yalnızca gezintiler olduğunu iddia etmek yanlış olur. Bu çalışmalar kesinlikle bundan daha fazlasıydı; çünkü farklı şekillerde ortaya çıkan ve ortaya çıkan birden fazla zihinsel bozukluk vakasını anlatan klinik sunumlar sağlıyorlardı*" (Guercio, 2019, s. 101-102).

Poe, eserlerinde ruh ve zihinsel bozukluk kavramlarını derinlemesine araştırmış bir yazardır. Bu, psikolojinin gelişim sürecinde, özellikle tıp biliminin batıl inançlardan ve sıradanlıktan uzaklaşmaya yeni başladığı bir dönemde, önemli bir katkıdır. Psikanaliz açısından bakıldığında, Poe'nun eserlerindeki karakterlerin içsel çatışmaları, bilinçdışı dürtüler ve ruhsal derinliklerin incelenmesi, psikanalitik literatürde sıkça ele alınan konulardır. Poe'nun karakterleri, sıklıkla

karanlık ve karmaşık iç dünyalara sahiptir ve bu karakterlerin psikolojik portreleri, Freud'un bilinçdışı kavramıyla bağlantılı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, Poe'nun eserlerindeki olay örgüleri ve anlatılar, psikolojik gerilim ve bilinçdışının derinliklerine yapılan yolculuklar olarak da yorumlanabilir. Karakterlerin iç dünyalarındaki karanlık sırlar, bastırılmış arzular ve çatışmalar, psikanalitik bakış açısıyla incelenerek, insan psikolojisinin karmaşıklığına ışık tutabilir. Bu bağlamda, Poe'nun eserleri, psikoloji ve edebiyat arasındaki ilişkinin önemli bir örneği olarak değerlendirilebilir. Psikanaliz, Poe'nun eserlerindeki derinlikleri anlamak ve insan psikolojisinin karmaşıklığını keşfetmek için güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Bu, edebiyatın insan psikolojisi üzerindeki etkisini anlamak ve psikanalitik literatürle entegre etmek açısından önemli bir yoruma işaret eder.

KARA KEDİ

Kara Kedi Edgar Allan Poe'nun The Saturday Evening Post adlı dergide, 1843 Ağustos baskısında yer alan kısa hikâyesidir.

Hikâye, kahraman bakış açısıyla yazılır. Anlatıcı okuyucuya yazacaklarının bir tür günah çıkartma olduğunu, şeytanlarından kaçmak istediğini belirtir. İlk olarak çocukluğundan ve ne kadar şefkatli bir genç olduğundan bahseder. Hayvan dostlarının bol olduğu bir evde büyümüştür. Erken yaşta evlenip, karısının da bu hayvan sevgisine sahip olduğunu öğrenince mutlu olmuştur. Evlerinde kuş, balık, köpek, tavşan ve maymun gibi pek çok farklı hayvan olsa da anlatıcının favori hayvanı Pluto isimli bir kara kedidir. Gölge, hayvanlarla simgelenir. Pluto ismi mitolojiden gelmektedir. Pluto, daha çok bilinen adıyla Hades, ölümler dünyasının hükümdarıdır. Pluto'nun simgesel özellikleri sadece isminin yeraltı dünyasının tanrısıyla aynı olmasıyla bitmez. *"Gölge figürü, kişisel hatalarımız, zayıflıklarımız söz konusu olduğu sürece kişiseldir; ancak gölge, bütün bireylerde ayrı ayrı bulunduğu için kolektif bir yönü de vardır. Gölgenin kolektif yönü, toplumun bünyesinde barındırmak istemediği cadı, şeytan gibi şekillerde vücut bulur"* (Turut, 2016, s. 223). Kara kediler yüzyıllardır kötü şans, karanlık ve cadıların simgesi olmuşlardır. Kedinin siyah olması, gölgeyle bağdaştırılmasını güçlendirir. Siyah, ölümü, yası, kötülük ve boşluğu simgeler.

Yıllar geçtikçe anlatıcının karakteri değişir ve alkol bağımlılığıyla da birlikte şiddet dolu asabi bir insana dönüşür. Hayvanlarına işkence etmekle kalmaz, karısını da düzenli olarak döver. Girdiği bunalım, ben anlatıcının karakterini değiştirmektedir. *"İkel ve uygunsuz olduğu halde dürüstçe kabullenme cesaretini gösterirsek yaşamımıza canlılık katar. Klasik bir biçimde hepimizin içindeki "iyi ve kötü" bölünmesi "ego ve gölge" ikilisidir. Birey gölgesiyle ilk karşılaşmasında*

bunalıma girer” (Akça H. , 2017, s. 188). Girdiği bunalım, ben anlatıcının karakterini değiştirmektedir. Şiddete eğilimli bir bireye dönüşür. Bunun acısını çevresindeki herkesten çıkarır.

Anlatıcı, Pluto'nun kendisindeki bu değişikliği sezdiğini ve ondan kaçtığını düşünür. “*Onu yakaladım ve o anda (hayvanın herhalde canı yandı ve korktu) elimi ısırdı. Elim kanadı. O anda içimde şeytani bir öfke kabardı. Kendimi tanıyamadım. [...] en ufak bir tereddüt etmeden gözünü oydum*” (Poe, 2018, s. 185). Göz, Edgar Allan Poe'nun hikâyelerinde sık sık kullandığı bir semboldür. Gözler, varlığın özünü temsil eder. Anlatıcı, gölgesine verdiği ilk zararlarla gölgenin özüne darbe vurmuştur.

Bir sonraki sabah dehşet ve biraz pişmanlık duyar, ancak ruhuna pek bir etkisi olmadığını söyler. Kedi belli bir süre sonra iyileşir, ancak anlatıcıdan kaçmaya devam eder. Anlatıcının içini bir gün, bir tür sapıklık ele alır. “[...] *bu sapıklık beni pençesine aldı ve çöküşümü tamamladı. Ruhumun kendine eziyet etmek için o sebepsiz haykırışı (kendi tabiatına şiddet uygulamak, kötülük yapmak, sadece kötülük adına kötülük yapmak) beni bu masum hayvana çektirdiğim azabı devam ettirmeye ve tamamlamaya itti*” (Poe, 2018, s. 186).

Anlatıcı Pluto'nun boynuna bir ip geçirir ve onu bir ağaca asar. “*Onu astım, çünkü beni bir zamanlar sevdiğini biliyordum ve bu işkenceyi yapmam için hiçbir sebepim olmadığını da*” (Poe, 2018, s. 186). Anlatıcı, Pluto'yu asarken aynı zamanda ölümcül bir günah işlediğini ve tanrının onu bir daha affetmeyebileceği ihtimali olduğunu fark eder. Burada ilgi çeken bir başka kısım da anlatıcının içine girdiği sapıklığın pekâlâ farkında olmasıdır.

Pluto'yu astığı günün gecesi, yangın alarminin sesine uyanır ve zorlukla evden kaçtıktan sonra bütün varlıklarının yanıp kül olduğu bilincine varır. Yatak odasının duvarında, yatağının tam üstündeki duvarda ise boynunda ip olan dev bir kedi şekli görür. Evin yanması, anlatıcının karakterindeki bozulmaya tekabül edebilir. Ev yanar ve her şeyini kaybeder anlatıcı, aynı ruhunun da çökmesi gibi. Üzerinde boynunda ip bulunan bir şekil olan duvarın ayakta kalma sebebi ise duvara yeni sıva çekilmesidir. İleride göreceğiz ki bu durum, anlatıcının bilincinde bir yer edinmiş ve daha sonraki hareketlerini etkilemiştir.

Daha sonra alkol alışkanlığı ile hayatına devam eden anlatıcı, başka bir kedi aramaya başlar ve bir gün meyhanelerden birinde göğsünde beyaz bir leke harici simsiyah bir tek gözlü kediyi karşılaşıp onu eve götürür. “Bu hayvan da gölge gibi ölümsüzdür yani evrenseldir, zamandan ve kişiden bağımsızdır, aynı arketipler gibi” (Karaçay, 2016, s. 173). Gölgesi olmadan yaşayamayan anlatıcı

gölgesini farklı bir şekilde tekrar bulmuş olur. Karaçay'ın da yukarıda bahsettiği gibi gölge ölümsüzdür. Gölgesine zarar vererek yalnızca kendini kötü etkilemiştir ancak ihtiyaç duyduğunda gölgesi geri gelmiştir. Ayrıca yeni bir kedi araması kendi vicdanına dair bir yatıştırma hareketi olarak da görülebilir.

Ancak belli bir süre sonra bu kediye karşı da kötü duygular beslemeye başlar. Kendisine olan bağlılığı onu tiksindirir, bir süre sonra da bu tiksinti nefrete dönüşür, ama işlediği suç onun bu kediye karşı bir harekette bulunmasını engeller. Bir süre sonra kedinin göğsündeki beyaz leke şekil değiştirmeye başlar. “[...] *leke mide bulandırıcı ve dehşet verici bir nesneye dönüştü: Artık karşımda bir darağacının resmi duruyordu*” (Poe, 2018, s. 189). Bunu fark ettikten sonra anlatıcının huzuru kaçmaya başlar. Kedi geceleri anlatıcılığı uyandırmaya ya da göğsüne yatarak nefesini kesmeye başlar. Gölgesini öldürmesi sonucu ölümsüz gölge geri dönmüş ve ona yaptığı şeyi ‘ödetmeye’ başlamıştır. Kedinin göğsündeki darağacı işareti ise geleceğe neredeyse bir göndermedir ve anlatıcının sonunu işaret eder.

Bir gün kedi, tamir ile ilgili bir mesele için karısıyla binanın bodrumuna inmekte olan anlatıcının bacaklarının arasına girerek onu neredeyse düşürür. Orada bulunan bir baltayı kapıp kediye indirir ancak karısı elini tutar, bunun sonucunda da baltanın kurbanı karısı olur. İşlediği suçu gizlemek için karısını yeni örülmüş duvarın içine gömer ve duvarı tekrar kapatır. Daha sonra öldürmek için kediyi arasa da bulamaz ve hayatını yaşamaya döner. Anlatıcının karısının hikâyesinin bu bölümündeki görevi vicdanı oynamaktır. Kediyi öldürmek üzereyken araya girmiş ancak kurban kendisi olmuştur. Anlatıcının hikâyesinin son kısmı burasıdır, artık gölgesinden kopan kişi tamamıyla delirmiş ve ruhsal olarak çökmüştür. Yangından sağ kalan tek duvarın yeni sıvalanmış olduğu gerçeği bilincinde kalmış, bu bilgiyi de öldürdüğü karısından kurtulmak için kullanmıştır. Anlatıcının öldürdüğü karısı bu durumda onun yalnızca vicdanını temsil etmez, aynı zamanda animasıdır. Bilinçdışının barındırdığı dışı öge olmakla kalmayıp anima, benlik ve bilinçdışı arasında bir arabulucudur da. Karısının ölümü, anlatıcının ruhsal çökümünde bir dönüm noktasını temsil eder. Anima bir erkeğin bilinçaltındaki dışı karakteristikleri temsil ettiğinden, karısının ölümüyle anlatıcının içindeki tüm duygusal ve mistik özellikleri de beraberinde götürür.

Kedinin yok oluşuyla anlatıcı, uzun süredir ilk defa deliksiz bir uyku çeker. Birkaç gün sonra hala ortaya çıkmayınca ve polisler de karısının kayboluşuyla ilgili bir kanıt bulamayınca huzur içini kaplar. “*İşlediğim karanlık suçun sonuçları beni hiç mi hiç huzursuz veya rahatsız etmedi*” (Poe, 2018, s. 191). Artık vicdanını temsil eden karısı da ortadan kalktığı için ve gölgesinden de bir şekilde tekrar kurtulduğunu düşündüğü için ben anlatıcının huzuru yerindedir, en azından o

öyle sanmaktadır. Aslında olan şey sonunun gelmesidir.

Bir süre sonra kapısına birkaç polis memuru gelerek evi tekrar aramak istediklerini söylerler. Artık suçunun yanına kalmasıyla kibirlenen anlatıcı, polisleri içeri alır ve bodrumda duvarların sağlamlığıyla ilgili konuşmaya bile başlar. “*Kalbim masum ve tatlı tatlı uyuyan bir insanınkinden farklı atmıyordu*” (Poe, 2018, s. 91). Duvarın sağlamlığından bahsederken duvara vurmaları bodrum boyunca bir çığlık sesi kopar. Çığlık sesiyle duvarı yıkan polis memurları duvarın içinde anlatıcının karısının cesedini ve kafasının üstünde duran kara kediyi görürler. Anlatıcı kediyi de yanlışlıkla duvara gömmüştür. Kara kedi, yani anlatıcının gölgesi sonunda yine onu ele veren ve hikâye boyunca sembollerle okuyucuya gösterdiği gibi onu darağacına götüren şey olmuştur.

Kara Kedi'nin sembolizmi oldukça derin ve çeşitlidir. Kara kedi, geleneksel olarak uğursuzluk, karanlık ve kötülüğün simgesi olarak kabul edilir. Aynı zamanda gölge ve ölümlerle de ilişkilendirilir. Anlatıcının kedisine olan aşırı sevgisi, zamanla nefrete dönüşür ve kedinin ölümüne neden olur. Gölge, hayvanlarla simgelenir ve kedinin ölümü, anlatıcının ruhsal çöküşünün bir işaretidir. Anlatıcı, kendi içindeki karanlık ve yıkıcı güçlerle yüzleşir ve bu güçlerin onu nereye sürüklediğini fark eder. Anima ve animus, hikâyenin içsel çatışmalarını temsil eder. Anlatıcı, kedinin ölümünden sonra başka bir kediyi ilişki kurar, ancak bu ilişki de kısa sürede kötüye gider. Anlatıcının karısı hem vicdanını temsil eder hem de animasıdır. Karısının ölümü, anlatıcının ruhsal çöküşünde bir dönüm noktası olur. Son olarak, hikâye, kedinin ölümüyle anlatıcının ruhsal çöküşünü ve sonunun nasıl geldiğini gösterir. Anlatıcı, içsel şeytanlarının etkisi altında, kendini kaybeder ve sonunda suçlarını itiraf etmek zorunda kalır.

BENİ ELE VEREN KALP

Beni Ele Veren Kalp, ilk olarak 1843 yılında *The Pioneer: A Literary and Critical Magazine*'in açılış sayısında kapakta öne çıkarılarak yayınlanmıştır.

Hikâye ismi verilmeyen anlatıcının deli olmadığını kanıtlama isteği ile başlar. “*Hikâyemi anlatırken nasıl mantıklı ve soğukkanlı olduğumu bütün dünya görsün*” (Poe, 2018, s. 153). Hikâyesini anlatırken soğukkanlı oluşunun kendisinin sağlığının yerinde olduğunu kanıtlayacağını düşünür. Bir yaşlı adamdan ve kendisini bu eyleme yöneltene nefret olmadığından bahseder. Her şeyin sebebinin gözü olduğunu söyler. Aslında gözler, insan varlığının temelini sembolize eder. Gözler genellikle Poe'nun öykülerindeki öteki dünyaya ait âlemin bir parçası olarak görünür ve yanlış yolda giden ruha bir pencere açar.

Gölge, baskıcı ve karanlık bir arketip olarak kişinin kabul etmediği veyahut etrafındaki insanlara göstermek istemediği kötücül özelliklerini barındırır. *“Psişenin içerikleri bilincin ‘ışığı’nın dışına itilip bilinçdışının ‘karanlığında’ tutulduğunda, bu içeriklerin gölgeye düştüğü söylenebilir. Toplum tarafından, içinde bulunulan kolektif tarafından onaylanan (ve karşıtları da onaylanmayan) belirli varoluş biçimleri vardır. Sürekli olarak onaylanmayan içerikleri bilinçli farkındalık düzeyinin altında tutmayı öğrenir, kolektif gölgede kalırlar”* (Matthews, 2004, s. 189). Beni Ele Veren Kalp’te de anlatıcı her ne kadar bir katil olsa da bu kabul edilemez eylemini mantıklı ve soğukkanlı bir birey olduğunu söyleyerek bastırmaya çalışır. Suçu yaşlı adamın gözü gibi farklı faktörlere atarak kendini suçundan arındırma çabasındadır.

Yaşlı adamı öldürmeden önceki hafta her gece yarısı sessizce adamı izlediğini söyler. Ancak sekizinci geceye geldiğinde fenerinin kapıya çarpması sonucu yaşlı adamı uyandırır. Bir süre sessizce adamın uykuya dalmasını bekler ancak feneri adama parlattığında ışık yaşlı adamın tam gözünün üstüne düşer ve karakterin içinde bir öfke kabarır. Yaşlı adamı bir yastıkla boğarak öldürür ve bunu yaptıktan sonra içine gelen bir rahatlamayla gülümsemeye başlar. Yaşlı adamı öldürdükten sonra anlatıcının vicdanının rahatlığı, gölgesiyle bir olduğunu gösterir. Ancak kendi suçunu kabullenmemesi, kişiliği ile gölgesi her ne kadar bir arada olursa olsun, bu tarafını kabul etmediğini okuyucuya sunar. Anlatıcının rahatlaması ve gülümsemesi, gölgesinin tatmin edilmesi veya geçici bir çıkış yolu bulmasıyla ilişkilendirilebilir.

Anlatıcı yaşlı adamı bir hafta boyunca her gece ziyaret etmesine rağmen gözü kapalıyken ya da karanlıkta gözükmezken öldüremez. *“Kötü göz, yaşlı adamı savunmasız olarak işaretler, ancak yine de Levinas’ın söyleyeceği gibi anlatıcının öldürmesini yasaklamaz. Göz, yaşlı adamın insanlığını ve etik taleplerini göstermekte başarılı olmaz”* (Guercio, 2019, s. 133). Yaşlı adamı öldürme sebebinin onu sevmediğinden dolayı olmadığını zaten açıklamıştır anlatıcı. Sebep gözdür. Gözü kapalıyken yaşlı adam insanlığına geri dönerken gözü açılınca bu durumdan çıkar.

Yaşlı adamı parçalar ve parçalarını yer tahtalarının içine saklar. Geride tek bir iz bırakmadığını, çünkü bunu yapamayacak kadar akıllı olduğundan bahseder. Saat gece dörtte işi bittiğinde bir çığlık ihbarıyla kapısına gelen polisleri karşısında bulur. Çığlığın kendisinden geldiğini ve bir kâbus sonucu olduğunu açıklar ve yaşlı adamın şehir dışında olduğunu söyler. İçlerini rahatlatmak için polis memurlarını içeri aldıktan sonra kurbanını gömdüğü tahtaların üstüne bir sandalye çeker ve polislerle sohbet etmeye başlar. Yaşlı adamı tahtalar arasına gömmek, anlatıcının gölgesini bastırılmış duygularını sembolize edebilir. Jung’un

analitik psikolojisinde, gölge, bireyin bilinçaltında bulunan ancak reddedilen veya bastırılan karanlık ve yıkıcı unsurları temsil eder. Anlatıcının yaşlı adamı tahtalar arasına gömmesi, içsel karanlık ve yıkıcı güçleri tahtalar arasında gizlemesi ve bastırmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu, anlatıcının suçluluk duyguları, öfke, korku veya utanç gibi bastırılmış duygularını yansıtabilir. Anlatıcı, suçu gömerek, bu duyguları bilinçdışına iterek geçici bir rahatlama bulabilir. Ancak bu bastırma süreci genellikle uzun vadede içsel çatışmalara ve ruhsal sıkıntılara yol açabilir. Bu nedenle, yaşlı adamı tahtalar arasına gömmek, anlatıcının içsel dünyasındaki karmaşıklığı ve çatışmayı temsil eden derin bir sembol olarak görülebilir. Sonrasında takip eden olaylar da bu rahatlamanın geçici olduğunu ve sadece bastırıldığını doğrular niteliktedir.

Bir süre geçtikten sonra rahatsız edici bir ses duymaya başlar. Sesini yükseltmeye ve duyduğu sesi bastırmaya çalışır ancak bu mümkün olmaz. Odanın içinde sesli bir şekilde yürür, ayaklarını yere çarpar ama sesteki kurtulamaz. Polis memurlarının kendisiyle dalga geçtiklerini ve onların da bu sesi duyduğunu düşünür ve en sonunda kendini ele verir. *“Ben sesimi yükselttikçe çınlama da yükseliyordu. Yavaş, boğuk ama hızlı bir sesteki, tıpkı pamuğa sarılmış bir saatin tik tak sesleri gibi. Nefes alamıyordum, boğuluyordum sanki, polisler ise hiçbir şey duymuyormuş gibi istiflerini bozmuyorlardı”* (Poe, 2018, s. 158). Anlatıcının duyduğu bu ses bir türlü gölgesini kabul etmemesinden kaynaklıdır. Gölgesiyle kendi varlığının psişesinde çatışması, akıl sağlığını yitirmesine ve suçlulukla çıldırmasına sebep olur. Bu bölümde kahramanın suçluluğu yoğunlaşarak artan bir endişe durumuna yol açar. Hikâyedeki en dikkate değer anlardan biri, anlatıcının yaşlı adamın kalp atışının sesini duymaya başlamasıdır, bu kalp atışları her geçen an daha yüksek ve daha belirgin hale gelir. Ses, anlatıcının düşüncelerine musallat olan ve ezici suçluluk duygusunu ve psikolojik kargaşayı simgeleyen, her yerde var olan bir güç haline gelir.

Kalp atışı, Poe tarafından kahramanın kötüleşen zihinsel durumunu iletmek için kullanılan güçlü bir edebi araç görevi görür. Suçlu vicdanlarının tezahürünü, işledikleri suçun amansız bir hatırlatıcısını temsil eder. Anlatıcının kalp atışına olan saplantısı, nereye giderlerse gitsinler onları takip eden, düşüncelerine nüfuz eden ve onları deliliğin eşiğine getiren suçluluğun her şeyi kapsayan doğasını gösterir. Anlatıcının kalp atışına olan takıntısı, sonunda onları suçlarını itiraf etmeye iter ve artık suçluluklarının ağırlığına daha fazla dayanamaz.

Beni Ele Veren Kalp hikâyesi, anlatıcı karakterin suçluluk ve deliliğiyle Gölge arketipini başarılı bir şekilde sergiler. Kalp atışı sesi, anlatıcının aşırı suçluluk duygusunu ve eylemlerinin psikolojik ağırlığını simgeler. Poe, anlatıcının

deliliğine düşüşünü kullanarak bastırılmış duyguların yıkıcı etkisini ve Gölge arketipinin kaçınılmaz doğasını keşfeder, göz ardı edilen suçluluk duygusunun nihayetinde kişinin kendi kendini yok etmesine yol açabileceğini vurgular.

KIZIL ÖLÜMÜN MASKESİ

Kızıl Ölümün Maskesi, ilk olarak 1842 yılında “The Mask of the Red Death: A Fantasy” adıyla Graham’s Dergisi’nde yayınlanmış ve o zamandan beri farklı medya türlerine de yansıtılmıştır. Hikâye gotik kurgunun pek çok geleneğini içine alır ve aynı zamanda ölümün kaçınılmazlığı ile ilgili bir alegoridir.

Hikâye “Kızıl Ölüm”ün anlatımıyla açılır; uzun zamandır ülkeyi mahveden veba, insanların gözeneklerinden kan fışkırtır ve kurbanın üzerinde kırmızı lekeler bırakır. Hastalığın kuluçkası ile kurbanını öldürmesi arasındaki vakit yarım saattir. Dolayısıyla Poe, kısa açılış paragrafında harap, veba, ölümcül, iğrenç, kan dehşeti, keskin acılar, aşırı kanama, kırmızı lekeler, kurban, hastalık ve ölüm gibi sözcükleri kullanır ve tüm bu sözcükler bir araya toplandığında bir anlam yaratır. Bu etki, “Kızıl Ölüm”ün neden olduğu ölüm dehşetinin anında etkisidir.

Bütün bunlara rağmen Prens Prospero, tebaasının yarısı salgına yakalandıktan sonra saygın soylu arkadaşlarını ve şövalyelerini alarak korunaklı bir manastıra kapanır. Birinin içeri girmesi ya da içeridekilerin dışarı çıkmasını engellemek için iyice kitlenmiş bir yapıdır manastır. “*Soytarılar, doğaçlama sanatçıları, dansçılar, müzisyenler, güzelliğin her çeşidi, şarap ve güvenlik içerideydi. ‘Kızıl Ölüm’ ise dışarıdaydı*” (Poe, 2019, s. 165). Prens içeride her türden eğlenceyi sağlarken, dışarıda “Kızıl Ölüm” ülkesini kasıp kavurur.

Prens Prospero ben arketipinin başlıca temsilcisidir. Güçlü ve kontrol sahibidir, kendini ölümden üstün görür. Kendisini, sarayını ve tebaasını dış dünyadan soyutlayarak Kızıl Ölüm’den kaçma girişimi, egonun kontrolü ele alma ve dış tehditlerden korunma çabasını yansıtır. Saray da egonun savunma mekanizmalarını ve bireyin kendini koruma çabalarını sembolize eder. Ancak, sarayın içindeki yedi oda ve son siyah oda, egonun kendi içinde de karanlık ve korkutucu yanlarla yani gölgesiyle yüzleşmesi gerektiğini gösterir.

“*Prens Prospero, manastırdaki beşinci ya da altıncı ayını tamamlamak üzereyken -insanların en çok telef olduğu dönemde- dostları için maskeli balo düzenledi*” (Poe, 2019, s. 165). Halkı güvenli duvarlarının dışındayken ve özellikle hastalığın en kötü dönemindeyken eğlence dozunu arttırmaya karar veren prens, yedi odası büyük bir salona bakan ve odalardan her birinin farklı bir renk teması olduğu bir balo düzenler. İlk oda mavi, ikinci mor, üçüncü yeşil, dördüncü mor, beşinci

beyaz, altıncısı menekşe rengidir. Ancak yedinci oda farklıdır. Burada daire siyah kadifeyle örtülmüştür, ancak camlar kırmızı, koyu kan rengindedir.

Sarayın renkli odaları yaşamın evrelerini simgelemektedir. Poe, odaları doğudan batıya doğru düzenlemiştir. Bu ilerleme sembolik olarak önemlidir çünkü tek bir günün yaşam döngüsünü temsil eder; güneş doğudan doğar ve batıdan batar. Bu hikâye bağlamında sabah doğumu, gece ise ölümü simgelemektedir. Poe ayrıca muhtemelen kasıtlı olarak odaların maviden siyaha geçmesini sağlamıştır. En doğudaki oda mavidir çünkü mavi renk edebiyatta genellikle doğumu simgelemek için kullanılır. Siyah ise cenaze rengi olduğundan siyah kadife ile dekore edilmiş son oda ölümü simgelemektedir. Misafirler ilk altı odanın keyfini çıkarırlar ancak doğuştan gelen ölüm korkusunu temsil eden siyah odadan korkarlar. Poe, hikâyenin sonunda, Prospero ve maskeli figürün mavi odadan siyah odaya doğru ilerlediği ve Prospero'nun ölümüyle sonuçlanan bir yolculuk yaptığı mimari ilerlemenin, insanın doğumdan ölüme olan yolculuğunu simgelediğini pekiştirir.

İlk altı odanın sembolik bir işlevi olsun ya da olmasın, yedinci odanın önemi okuyucunun dikkatinden kaçamaz. Siyah genellikle ölümü sembolize eder ve genellikle ölüme bağlantılı olarak kullanılır. Üstelik anlatıcı, odanın siyah dekorunu anlatırken bunun kadifeyle örtüldüğünü, kefen kelimesinin her zaman ölüme gönderme yapan bir kelime olduğunu söyler. Aynı şekilde kan rengi camları «Kızıl Ölüm»e açık bir göndermedir. Maskeli «Kızıl Ölüm» ortaya çıktığında, hızla, hayatın başlangıcını simgeleyen, Doğu odasından sonu simgeleyen Batı odasına hareket eder. İnsanın yaşamdaki hızlı ve kısa yolculuğuyla birlikte, odanın batı duvarında bulunan siyah saatle temsil edilen zamanın hızla geçmesi de söz konusudur; saatin her vuruşunda, müzisyenler çalmayı bırakır ve eğlenceye katılanların tümü kutlamayı bir anlığına keser.

Maskeli balo, prensin ve tebaasının taktığı maskeler ise bariz bir şekilde arketiplerden bir başkasını gözler önüne serer. Türkçeye “maske” olarak da çevirebileceğimiz persona. İnsanın hakkında belli bir imajı dayatmaya çalıştığı, toplum içinde kalmak için kullandığı bir maskedir. Persona içinde bir tür aşırılık barındırdığından, Prens Prospero'nun çevresinin taktığı maskeler, bu arketipin sembolüdür.

Maskeliler her şeye rağmen neşe ve eğlencelerine devam ederler. Üstelik maskeleyicilerin kendileri de çok tuhaf olmasına rağmen, “Kızıl Ölüm” maskesi ortaya çıktığında şok olurlar. Okuyucu bu misafirin diğer tüm misafirlerden çok daha fantastik ve tuhaf olduğunu keşfeder; karşılaştırıldığında korkunçtur. Önemli bir şekilde, “Kızıl Ölüm”ün gece yarısı ortaya çıkışı olumlu ve semboliktir. Bu,

günün sonudur ve benzetme yoluyla yaşamın sonudur. Görünüşü dehşet, dehşet ve tiksinti hissi uyandırır Figür tepeden turnağa mezar kıyafetleriyle örtülmüştür. Maskesi, anladığımız kadarıyla Kızıl Ölüm'den ölen bir cesedin maskesidir yüzünün tüm hatları kızıl dehşetle kaplanmıştır.

Prens Prospero yabancıyı gördüğünde böyle bir izinsiz girişe öfkelenir. Ölümün hayatlarına müdahalesi karşısında tüm insanların öfkeli olduğunu söylemek neredeyse fazla basite kaçacaktır. Prens hemen yabancıya yakalanması talimatını verir, ancak herkes bu Kızıl Ölüm'ü ele geçirmekten korkar. Çileden çıkan prens bir hançer çeker ve koşar, ancak figüre yaklaştığında hançeri durur ve siyah halının üzerine düşerek ölür. Kefenlerin altında veya cesede benzeyen maskenin arkasında hiçbir şey bulamazlar.

Edgar Allan Poe'nun "Kızıl Ölümün Maskesi" hikâyesinde, Kızıl Ölüm salgını, gölge arketipinin güçlü bir temsilidir. Jung'un psikolojik teorisinde, gölge, bireyin bilinçaltında sakladığı karanlık, bastırılmış ve kabul edilemez yönlerini ifade eder. Kızıl Ölüm, kaçınılmaz ölüm ve yıkımın somutlaşmış halidir, bu da insanların en derin korkularını ve içsel karanlıklarını yüzeye çıkarır. Prens Prospero ve konukları, Kızıl Ölüm'den kaçmak için kendilerini saraylarına kapatarak, bilinçli olarak bu gölgeyi dış dünyada bırakmayı amaçlarlar. Ancak, gölge her zaman bireyin peşindedir ve saklanmakla uzak tutulamaz. Hikâyede, Kızıl Ölüm'ün saraya sızması ve sonunda herkesi yok etmesi, gölgenin kaçınılmaz bir gerçeklik olduğunu ve er ya da geç yüzleşilmesi gerektiğini vurgular. Bu, bireyin kendi karanlık yanlarından ve ölüm korkusundan kaçamayacağını, bunlarla yüzleşmenin bir zorunluluk olduğunu gösterir.

Poe'nun hikâyesinde gerçek karakterler yoktur. Hikâyenin büyüklüğü, çok eski bir temayı, ölümün kaçınılmazlığı, kullanmasında yatar ve Poe'nun tam bir etki birliği yaratıp sürdürme biçiminde, bizi hikâyenin dehşetine getirir. Hikâye, hayatın bilinen herhangi bir yönüne dair gerçekçi bir bakış açısı sunma çabası göstermez. Hikâye, Poe'nun harika bir şekilde yarattığı güçlü etki birliği sayesinde inanırlılığa ulaşıyor. Her tanımlamanın her kelimesi tek ve birleşik bir korku ve dehşet havasına katkıda bulunur. Tuhaf bir atmosfer, tuhaf bir durum ve çağrıştırmacı bir üslup bir araya gelerek bunu Poe'nun en etkili öykülerinden biri haline getirir.

Prospero'nun kibri, daha az şanslı vatandaşlarının içinde bulunduğu kötü duruma karşı duyduğu acı verici duyarsızlıkla birleşir. İhtiyacı olanlara yardım edecek zenginliğe sahip olmasına rağmen, servetini yozlaşmış bir zevke dönüştürme tarzına dönüştürüyor. Ancak maskeli baloyu atma konusundaki çöküşü, farkında olmadan onu kaçıışı mümkün olmayan, kafese kapatılmış bir hayvan olarak konumlandırır.

Sarayın bir dizi halinde sıralanan odaları alegorik olarak yaşamın evrelerini temsil eder. Poe, odaları doğudan batıya doğru düzenlemeye önem verir. Bu ilerleme sembolik olarak önemlidir çünkü bir günün yaşam döngüsünü temsil eder: Güneş doğudan doğar ve batıdan batır, gece ise ölümü simgelemektedir. Ancak bu sembol dizisini bir alegoriye dönüştüren şey, yirmi dört saatlik yaşam döngüsünün sembolik olarak ele alınmasıdır: bu, insanoğlunun alanına tercüme edilir. Hem Prospero'nun hem de gizemli misafirin birlikte gerçekleştirdiği bu doğudan batıya ilerleme, insanın doğumdan ölüme olan yolculuğunu simgelemektedir. Poe son siyah odayı uğursuz son nokta olarak tasarlar; konukların ölümden korktukları kadar korktukları oda. O odaya başkanlık eden saat aynı zamanda misafirlere ölümün son hükmünü de hatırlatıyor. Çanların her saat başı çalması, amansız ve nihayetinde kişisel olarak geçen zamanın bir hatırlatıcısıdır.

Pek çok Poe hikâyesinde olduğu gibi, isimlerin kullanımı hikâyenin sembolik ekonomik bağlamına katkıda bulunur ve başka bir dizi alegorik yorumu akla getirir. Örneğin, adı ekonomik refahı çağrıştıran Prospero, Kızıl Ölüm'ün sızmasını engellemek için kendi servetini kullanır. Prospero ile köylülük arasındaki hiyerarşik ilişkide Poe, köylülüğün acı çektiği, zenginliğin aristokrasinin elinde olduğu feodal sistemin adaletsizliğini tasvir eder Feodal imgelerin bu şekilde kullanılması tarihsel olarak da doğrudur; çünkü Hıyarcıklı Veba on dördüncü yüzyılda Avrupa'yı harap ettiğinde feodalizm yaygındır.

SONUÇ

Edgar Allan Poe'nun kısa hikâyelerinde Carl Gustav Jung'ın arketip kuramıyla örtüşen unsurlar, insan ruhunun karanlık ve bilinçdışı yönlerini keşfetmemize olanak tanır. Poe'nun *Kara Kedi*, *Beni Ele Veren Kalp* ve *Kızıl Ölüm'ün Maskesi* hikâyeleri, Jung'ın gölge, persona ve anima/animus gibi temel arketiplerinin etkilerini barındırarak, okuyuculara insan doğasının derinliklerini sunar. Bu hikâyeler, bireyin içsel çatışmalarını, bilinçaltında saklanan karanlık dürtülerini ve kendisiyle olan mücadelesini simgesel imgelerle aktarır. Poe'nun karakterleri, bu arketipler aracılığıyla insan psikolojisinin en karanlık yönlerine ışık tutar.

Gölge arketipi, özellikle Poe'nun hikâyelerinde merkezi bir rol oynar. *Kara Kedi*'de anlatıcının karanlık tarafı, gölgesiyle olan mücadelesi ve bu gölgeyle yüzleşmemesinin getirdiği sonuçlar üzerinden ele alınırken, *Beni Ele Veren Kalp*'te suçluluk duygusu ve gölgenin bastırılmaya çalışılması anlatıcının akıl sağlığını kaybetmesine neden olur. *Kızıl Ölüm'ün Maskesi* ise ölümlü kaçınılmaz olarak yüzleşme ve gölgenin her zaman bireyin peşinde olduğunu hatırlatır.

Poe'nun eserleri, yalnızca edebi birer korku hikâyesi olmanın ötesinde, Jung'un psikolojik kuramlarıyla bağlantılı olarak, insan doğasının anlaşılması için güçlü bir araçtır. Jung'un arketip teorisi, Poe'nun karakterleri ve olay örgüleri üzerindeki etkisini derinleştirerek, bu hikâyelerin evrensel ve zamansız doğasını vurgular. Jung'un kuramları ışığında Poe'nun metinlerini çözümlmek, insan psikolojisinin karmaşıklığını ve bilinçdışının gücünü anlamak açısından zengin bir perspektif sunar.

KAYNAKÇA

- Akça, D. H. (2017, Nisan 8). Yedinci gün romanında gölge arketipi. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 187-205.
- Akça, H. (2017). Yedinci gün romanında gölge arketipi. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 4(1), 187-205.
- Carl Jung Resources. (2024, Ağustos 29). Self. *Carl Jung Resources*. <https://www.carl-jung.net/self.html>
- Fordham, F. (2001). *Jung psikolojisinin ana hatları* (S. B. Ünsaldı, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Griffith, C. (1971). *Poe's "Ligeia and the English Romantics*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Guercio, G. D. (2019). *Psychology in Edgar Allan Poe*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Gülcan, C. (2020). Psikolojik tipler ve Jung psikolojisi üzerine bir değerlendirme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 284-297.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types* (H. G. Baynes, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik psikoloji* (M. Banu, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Jung, C. G. (2021). *Dört arketip* (E. Tunca, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Karaçay, F. (2016). Bilge Karasu'nun "Bir Ortaçağ Abdalı" adlı öyküsünde arketipler ve semboller. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 33(1), 169-177.
- Matthews, R. (2004). *Teaching out of the unconscious: The role of shadow and archetype*. South Australia: Shannon Research Press.
- Meredith-Owen, W. (2011, Kasım 1). Jung's shadow: Negation and narcissism of the self. *Journal of Analytical Psychology*, 56(6), 674-691. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5922.2011.01935.x>
- Moran, B. (2020). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi* (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Poe, E. A. (2018). Kara kedi. In S. Doyle, S. Le Fanu, & E. Poe (Eds.), *Horror story, kara kedi* (pp. 183-192). İstanbul: Elhamra Kitap.
- Poe, E. A. (2019). *Kızıl ölümün maskesi*. İstanbul: Ren Kitap.
- Serrican, E. (2015). Carl Gustav Jung'un analitin psikoloji kuramındaki arketip kavramının edebiyata yansımaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(5), 1205-1215.
- Sungurlar, I. (2013). *Bir arketip olarak gölge*. İstanbul: Işık Üniversitesi Yayınları.
- The Poe Museum. (tarih yok). The Poe Museum. <https://poemuseum.org/poe-biography/>
- The SAP. (2024, Eylül 3). About Carl Jung. *The Society of Analytical Psychology*. <https://www.thesap.org.uk/articles-on-jungian-psychology-2/carl-gustav-jung/>
- Turut, A. (2016). Yusuf Atılgan'ın "Çıkmayan" adlı öyküsünde gölge arketipi ve kitle psikolojisi. *Söylem*, 1(2), 221-227.

Bölüm 9

KAPSAYICI EĞİTİM ORTAMLARINDA İŞ BİRLİĞİ: İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ

Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU¹

GİRİŞ

Eğitim yönetimi, hedeflere etkili bir şekilde ulaşmak için tüm kaynakları verimli bir şekilde kullanarak eğitim görevlerini yerine getirmede izlenen süreç olarak tanımlanmaktadır (Murtadlo ve Hazin, 2018). Eğitim hizmetlerinde kullanılan kaynaklar; eğitim personeli, öğrenciler, topluluklar, müfredat, fonlar (finans), eğitim tesisleri ve altyapı, yönetim ve eğitim ortamı gibi pek çok faktörü içermektedir. Lantang ve ark. (2023) göre eğitim yönetiminin önemli görülen birkaç basamağı bulunmaktadır. Bu basamaklar yönetsel ve süreçle ilişkilidir. Eğitim yönetimi; eğitim hizmetlerinin planlanması, uygulama süreci, koordinasyonu, rehberliği ve denetimi ile beraber idari yönetimin iletişim becerilerine odaklanması gerekir. Eğitim yönetimi sürecinin; nitelikli eğitim hedeflerine ulaşmada sistematik olarak planlama, örgütleme, koordine etme, iletişim becerilerini geliştirme, motive etme, bütçe hesaplarını yapma, personel temini, değerlendirme ve rapor oluşturma gibi basamakları barındırması gerekir. İdari yönetim bütçe, toplum ve okul arasında ilişkileri sağlamada aktif olarak yer almalıdır. Sözü geçen basamakları ile bileşenler, bireysel farklılıkların yönetimine yönelik okul ortamında kapsayıcılığı da ilgilendirmektedir. Kapsayıcı eğitim ortamlarında okulların özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim öğretim hizmetlerinde yetkinliğe sahip eğitimciler ve uzmanlarla çalışması büyük öneme sahiptir. Etkili kapsayıcı eğitim uygulamalarında insan kaynaklarının okullarda aktif bir şekilde yer alması, güçlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. İnsan kaynakları yönetimi kapsayıcı eğitim hizmetlerinin uygulanmasındaki güçlüklerin üstesinden gelmek ve tüm çocuklar için yeteneklerine uygun eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri bakımından vazgeçilmezdir (Murtadlo ve Hazin, 2018).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi AD, necla_idogan@hotmail.com, ORCID iD: 0000-0002-1795-0470

Kapsayıcı Ortamlarda İş Birliği ve İnsan Kaynakları

Bilim ve teknoloji günümüzde hızlı bir şekilde gelişmekle beraber, bireylerin günlük yaşamlarında büyük bir yer kaplamaktadır (Desfriyati ve Dewi, 2022). İnsan kaynakları, eğitim hizmetlerinin verimli bir süreç olarak ilerlemesinde, etkili role sahiptir. Her ne kadar teknolojik olarak pek çok araç eğitim hizmetlerine dahil olsa da çalışanların aktif rolü olmadan hedefler gerçekleştirilemez. Dolayısıyla insan kaynaklarının daha etkin ve verimli olarak planlanması, öğretime yönelik hazırlık sürecinden başlayarak her aşamada iyi bir yönetim gerçekleştirmeyi de zorunlu kılmaktadır. Eğitim hizmetlerinde insan kaynakları hem idari hem de öğretim etkinliklerinde büyük bir role sahip olduğu için doğru bir şekilde yönetilmesi gerekir (Huang, Yang, Zheng, Feng ve Zhang, 2023). Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi özel eğitim alanında da insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesi ile iyi bir rehberlik sağlanması önemlidir (Piwowar-Sulej ve Katarzyna, 2021).

İnsan kaynağı her kurumun hayati damarını oluşturur. Okul sisteminde insan kaynakları şunları içerir: öğretmenler, okuldaki destek personeli, öğrenciler, veliler, topluluk üyeleri, sosyal gruplar ve diğer kişilerdir. Öğretme öğrenme süreçlerinde insan kaynaklarının; planlama, organize etme, koordine etme, kontrol etme gibi görevleri vardır. İnsan kaynağı olmadan bilgisayar, alet ve teçhizatlar, finansal giderler organize olamaz. Dolayısıyla insan kaynağı tüm kaynakların temel yapısını oluşturmaktadır. Elwood ve James (1996), insan kaynağının yönetimiyle ilgili üç önemli özellikten bahsetmektedir. Bunlar;

- a) **Demografik özellikler:** yaş, cinsiyet, sosyal statü gibi işgünü etkileyen özellikler
- b) **Çeşitlilik:** Nüfustaki ya da işyerlerindeki değişimleri içermektedir.
- c) **Beceriler ve nitelik:** Zaman içerisinde endüstri kuruluşlarında, eğitim sektöründe bireysel meslek anlayışından yönetsel hizmetlere doğru bir geçiş gerçekleştikçe insan kaynaklarında beceriler ve uzmanlık alanlarının geliştiği görülmektedir.

İnsan kaynakları yönetiminin işlevleri arasında aşağıdaki faktörler yer almaktadır (Suriastini, 2013):

- a) **Planlama:** Hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olmak için ihtiyaçların düzenlenmesi gereklidir.
- b) **Organize etme:** Hedeflere ulaşmak için iş bölümü yapma, iş ilişkileri kurarak çalışanları organize etme etkinliklerini içerir.

- c) **Yönlendirme:** Belirlenen hedeflere ulaşmak için çalışanların ve toplumun tüm çalışanlarla etkili ve verimli çalışmaya istekli olma konusunda yönlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- d) **Kontrol etme:** Hedeflerin gerçekleşmesinde tüm çalışanlar, kontrol etme sürecine dahil olmalıdır.
- e) **Tedarik etme:** İhtiyaca uygun olarak çalışanları belirleme, seçme, yerleştirme ve oryantasyon sürecini içerir.
- f) **Geliştirme:** Eğitim öğretim hizmetleriyle çalışanların teknik, kavramsal ve ahlaki gelişimleri desteklenmelidir.
- g) **Ücretlendirme:** Verilen hizmetler karşılığında çalışanlara verilen ücretlendirme oldukça önemlidir.
- h) **Etkililik:** Hedeflere ulaşmada çalışanların disiplin ve verimli çalışma konusunda iş birliği sağlanmalı, olumlu ilişkilerin sağlandığı bir süreç planlanmalıdır.
- i) **Bakım hizmetleri:** Çalışanların fiziksel, zihinsel ve iyi oluş durumlarının sağlandığı süreci içerir.

Yukarıda belirtilen her bir madde yönetim organında insan kaynağının kalitesine dikkat çekmektedir. Eğitim kurumlarında uzman bir kadronun bulunması eğitim sistemi hakkında önemli kazanımlar sunmaktadır. Ülkelerin eğitim politikalarının ve programların oluşturulmasında ve başarılı bir şekilde uygulanmasında profesyonel insanların oluşturduğu insan kaynaklarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim Öğretim Sürecinde İnsan Kaynaklarının Yeri

Eğitim öğretim sürecinde kurum veya okulun amacına ulaşması için tüm personelin iş birliği içerisinde çalışma ve bu çalışmaların devamlılığını sağlaması gerekmektedir (Vekeman ve ark., 2014). Ayrıca öğretmenlerin ve okulda çalışan diğer personellerin hizmetlerinden en üst düzeyde performans elde edebilmek, eğitim hedeflerine en iyi şekilde ulaşmak için motivasyonu ve iş birliğini sağlama sürecidir. Eğitim hizmetlerinde insan kaynakları yönetimi kısaca; insan kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde eğitim kurumlarında kullanılması ve eğitim hizmetlerinin belirlenen hedeflere ulaşması olarak söylenebilir. Okullardaki insan kaynakları yönetimi; insanların işe alınması, eğitim hizmetlerinden yararlanması, performansının değerlendirilmesi, çalışanların motive edilmesi, iletişim, güvenlik gibi pek çok görevi yerine getirmektedir. Boxall ve Purcell (2003) insan kaynakları yönetiminin bireylerin artan çalışan bağlılığı, motivasyonu ve performansını etkilediğini belirtmiştir. Okullarda da

öğretmenlerin performansını artırmada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. İnsan kaynakları öğretmenlerin yetkinliğini artırarak bağlılık duygularını ön plana çıkarmakta ve bu durum öğrencilerin başarısını artırmaktadır (Vekeman ve ark., 2014). Okulların insan kaynaklarından yararlanmalarında önemli görülen noktalardan birisi öğretmenlerin öğrenci başarısındaki rolüdür. Dolayısıyla okullar öğrencilerden başarı beklentisi içinde olduklarında öğretmenlerin bu durumdaki önemine dikkat etmelidir (Rivkin, 2005). Ayrıca değişen dünyayla birlikte sürekli gelişen bir bilgi akışında öğretmenlerin istekli ve bilgiye açık olmaları gerekir. Bu yüzden öğretmenlere uzmanlaşma ve kendilerini geliştirme için okulların fırsatlar sunması gerekir. Öğretmenlerle ilgili bir diğer konu da dünyanın her yerinde uzmanlaşmış öğretmenlerin bulunmasındaki güçlükten kaynaklıdır (OECD, 2014). İnsan kaynakları yönetimiyle okullarda yetkin ve motive öğretmenlerin hizmet vermesi sağlanabilmektedir (Loeb ve ark., 2012). Eğitim hizmetlerinde insan kaynakları ile ilgili uygulamalarının gerekliliğinin zaman içerisinde daha çok arttığı görülmektedir. Ancak insan kaynakları hizmetlerinin sistematik ve etkili bir şekilde uygulanmasında bir takım güçlükler devam etmektedir (DeArmond, 2013). Okullar insan kaynakları yönetimi için özellikle öğretmen eğitimi programlarıyla performansın ve hizmet kalitesinin artırılması konusunda çaba gösterildiği görülmektedir.

Eğitim hizmetlerinde belirlenen hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmesi için insan kaynaklarının temel amacı şunlardır (Omebe, 2014):

- Okulda bulunan her öğretmenin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde fayda sağlamak
- Her çalışanın ve öğretmenlerin iş doyumunu sağlama ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmek
- Eğitim kurumu içerisinde ve dışında etik davranış ve politikaların sürdürülmesine yardımcı olmak
- Çalışanlar ve yönetim arasında sıcak ilişkiler kurulmasını sağlamak ve sürdürmek
- Her bir çalışan ve öğretmenin kurumsal hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak
- Eğitim örgütünün hedeflerine ulaşmasında yetkin ve motive öğretmenler yetişmesine yardımcı olmak

İnsan Kaynakları Yönetiminin temel işlevleri arasında; işe alma, eğitim, performans değerlendirme, çalışanları motive etme, iletişim becerileri, işyeri güvenliği gibi pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin okul yönetimiyle ilgili etkileri aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Runhaar, 2016):

İşe Alım ve Eğitim: Eğitimde personel alımı, okullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamak, her branş ve alanda gerekli becerilere, yeteneklere, bilgiye ve deneyime sahip kişilerin teminiyle sağlanmaktadır. İnsan kaynakları yönetim ekibinin en önemli sorumluluklarından birini iş istihdamı ve eğitim hizmetlerinin sunumudur. Gerektiğinde, kuruluşun gereksinimlerine göre çalışanlara eğitim hizmetleri sağlarlar. Böylece, personel mevcut becerilerini geliştirme veya uzmanlık becerilerini geliştirme fırsatı elde eder ve bu da bazı yeni roller üstlenmelerine yardımcı olur (Runhaar, 2016). Eğitim kurumlarında çalışan personelin performansını değerlendirmek ve daha iyi performans için personelin becerilerini geliştirmek üzere eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlama ve yeterliliklerini belirleme sürecidir. Eğitim programına uygun olarak hizmet içi eğitimler ve kursları içerir. Eğitim kurumunun başarısı, personelin gücüne ve kalitesine bağlıdır. Eğitim yoluyla personelin değişim ve gelişimin sağlanması için hizmet içi eğitim, konferans, çalıştay ve seminerler yoluyla pek çok etkinlik yapılmaktadır (DeArmond, 2013).

Destekleyici hizmetler: Çalışma ortamının personellere uygun hale getirilmesinde; onları motive etme, güvenliğini sağlama, terfi edilmesi ve sağlık hizmetlerinin sağlanması yer almaktadır. Eğitim hizmeti veren kurumların, personelle ilişkilerinin adil olmasını sağlamak için sağlam politikalara sahip olması yerinde olacaktır. Okulda yapılacak iş ne kadar önemliyse, işi yapacak kişinin ruh hali de o kadar önemlidir. Hedeflere maksimum ve verimli bir şekilde ulaşılabilmesi için okul müdürü çalışanların rahatını ve mutluluğunu sağlamalıdır. Bu da, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Runhaar, 2016).

Performans Değerlendirmeleri: İnsan kaynakları yönetimi, eğitim hizmetlerinde görev alan bireyleri gösterdikleri performansları destekleyerek okul başarısını artırmada önerilerde bulunmaktadır. Eğitim hizmetlerinde performans değerlendirme için bireysel olarak görüşmeler yapılabileceği gibi yapılması gereken görevlerin sınırları belirtilmektedir. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinde ulaşılmak istenen hedefler Bu, beklenen hedeflerinin ana hatlarını çok daha net bir şekilde oluşturmalarını sağlar ve böylece hedefleri mümkün olan en kısa zamanda ve imkânlarla gerçekleşmesi sağlanabilir. Ayrıca performans değerlendirmeleri düzenli aralıklarla yapıldığı zaman okul personelinin motivasyonu artmaktadır.

Çalışma Ortamının Özellikleri: Eğitim kurumlarındaki personelin etkili çalışma becerileri okuldaki olumlu iklimden ve iş birliğine dayalı çalışma kültüründen çok etkilenmektedir. Çalışma ortamının üretken ve verimli olmasında okul personelinin iş birliği içinde sağlıklı bir ortamda, güven

içerisinde hizmetlerini gerçekleştirmesi önemlidir. Bu sayede okul personelinin motivasyonu artırılarak güven içerisinde yaptıkları meslekten doyum sağladıkları görülmektedir.

Anlaşmazlıkları Yönetmek: Bir kuruluştaki çatışmalar neredeyse kaçınılmazdır. Bir okulda, çalışanlar ve yöneticiler arasında anlaşmazlıkların ortaya çıkabileceği çeşitli konular vardır. Anlaşmazlıklar ortaya çıktığında çözüme kavuşturabilmek için her iki tarafın problem yaşadıkları durumların belirlenerek bu problemlere en uygun çözüm önerileri sunulmalıdır. Anlaşmazlıkların yönetiminde en önemli nokta erken dönemde fark edilmesi ve probleme en uygun şekilde çözüme ulaştırılmasıdır (Runhaar, 2016).

Personeller arası ilişkilerin sağlanması: Okul personelinin eğitim hizmetlerinde okullarında mevcut olan gelişimleri takip edebilmek ve bu haberlerden sürekli bilgi alabilmek için iletişim hizmetlerinin zengin olması gerekir. Ayrıca okul personeli okulda yapılan planlara ve alınan kararlara aktif olarak katılması desteklenmelidir. Bu sayede onların duyguları, ilgileri, ihtiyaçları ve hisleri olduğu gerçeğinden hareket edilerek personele adil ve saygılı bir şekilde davranış geliştirilmektedir.

İş performansının ödüllendirilmesi: Yapılan işler için verilecek ödüllerin tasarlanmasını ve uygulanması iş performansının ödüllendirilmesiyle ilişkilidir. Ödül sisteminde; ilgili olarak okul yönetimi, eğitim bakanlığı ve bazı kurumların birlikte çalışarak hareket edebileceği gibi planlı ve organize bir şekilde iş performansı ödüllendirilmelidir. Ayrıca yapılan işin niteliği ve niceliğine göre uygun şekilde ödüllendirildiğinde personelin performansı önemli ölçüde artmaktadır (Oduma, 2012).

İnsan kaynakları yönetiminde personelin yeteneklerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanımda işe alımı, huzurlu bir ortamda çalışması, eğitimi, sağlık hizmetlerinden yararlanması, motivasyonu ve disiplinle ilgili konuları önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin; eğitim hizmetlerinde çalışacak personel sayısının yeterli olması, denetlemelerin gerçekleştiğinde, hizmet içi eğitimlerin sağlandığında, ödüllendirildiğinde bu personelin işe bağlılığı artacak, üretken bireyler olacaktır. Eğitim sisteminde insan kaynakları; eğitim hizmetlerinin hedeflerine ulaşması için eğitimdeki planlama işlerinin, çalışanların koordinasyonu ve düzenlenmesini içermektedir. Dolayısıyla eğitimde insan kaynakları yönetimi; çalışanların işe başladıkları andan itibaren en üst düzeyde performanslarını kullanmaları konusunda motive etme süreci olarak söylenebilir. Bu durum okulun görev ve işlevlerini yerine getirmede insan kaynağından faydalanma sürecini de ifade

eder (Oduma, 2012). İnsan kaynakları mal ve hizmetlerin üretimi için gerekli olan kaynaklar arasında en önemlisidir. Ayrıca hızlı bir şekilde sosyo-ekonomik gelişim ve verimli hizmet ağı için anahtar rolündedir.

Öğrenme öğretme sürecinde Nwake ve Ofojebe (2010), öğretmenlerin eğitim politikalarının ve hedeflerinin sınıf içerisinde uygulanmasında kritik öneme sahip kaynaklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu Oduma (2012) okul yönetimi hedeflerine ulaşmada insan kaynağına önem vermediği zaman başarılı olamayacağını belirtmiştir. Özellikle eğitsel hedefleri gerçekleştirmek için uygulamalarda bulunan öğretmenler okulun vazgeçilmez kaynaklarıdır. Öğrenmeye en büyük yardımcılarıdır. Bu yüzden öğretmenlerin eğitim kurumlarında yetersiz olması ya da yönetsel eksiklikler müfredatın etkili bir şekilde sunumunu engellemektedir.

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında İnsan Kaynakları Yönetimi

Kapsayıcı eğitim; akranlarına göre gelişim düzeyleri farklılık gösteren özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında tüm öğrencilerle birlikte eğitim öğretim faaliyetleri için eşit fırsatlar sağlayan bir eğitim sistemi olmasının yanında alanyazında kapsayıcı sınıf ortamlarında tüm öğrencilerin eşit fırsatlar yakalamasında pek çok problemle karşılaşıldığı belirtilmektedir (Elweke ve Rodda, 2002). Bunlar; iletişim ve sosyal paylaşımlarda, yeterli öğretmen sayısında ve öğretmenlerin eğitim hizmetlerindeki uzmanlıkları, deneyimleri, okulun yönetimiyle ilgili güçlükler ve mali konularda sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel eğitim okullarında özellikle öğretmenlerin nitelikli eğitim hizmetlerinde kapsayıcı eğitim konusunda bilgi sahibi olması ve bu çocuklar için düzenlemeler yapması çok önemlidir. Kapsayıcı eğitim hizmetleri etkili bir şekilde uygulandığında tüm öğrencilerin akademik, sosyal gelişimlerinin arttığı görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler ve sınıftaki akranlarının arkadaşlık ilişkileri gelişmekte ve motivasyonları artmaktadır (Elweke ve Rodda, 2002).

Johnsen ve Skjørten (2001), özel eğitim alanıyla ilgili öğretmenlerin; a) özel eğitimin yasal temelleri, b) öğrencilerin özellikleri, c) tarama ve değerlendirme, d) ders içeriğini düzenleme ve içeriğine uygun materyal geliştirme, e) öğrenme ve öğretim ortamlarının planlanması ve yönetimi f) öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimi, g) davranış yönetimi, h) disiplinler arası işbirliği sağlama, ı) uzmanlık ve etik ilkelere uygunluk gibi mesleki yeterliliklerine dikkat çekmektedir. Okullarında özel eğitim ile ilgili yeterliliklere sahip öğretmenlerde yaşanan sınırlılıklar nitelikli kapsayıcı eğitimi engellemektedir. Dolayısıyla nitelikli insan kaynakları yönetimiyle okullarda mevcut olan insan kaynaklarının

planlanması, seçilmesi, yerleştirilmesi, güçlendirilmesi ve geliştirilmesi mümkün olacaktır. İnsan kaynakları yönetimi ile okullarda bulunan eğitimcilerin kapsayıcı eğitim hizmetlerinde yetenekleri en üst düzeye çıkararak eğitim hizmetlerinin güçlenmesine fırsat sağlanacaktır. Kapsayıcı eğitimde yeterli insan kaynağı ile insan kaynaklarının iyi planlanması sayesinde eğitim hizmetlerinin de kalitesi artacaktır. Kapsayıcı eğitim hizmetlerinde insan kaynaklarının üç temel bileşen bulunmaktadır. Bunlar; a) planlama, b) gelişim ve güçlendirilme, c) performans değerlendirme ve ücretlendirmedir (Murtadlo ve Hazin, 2018).

- a) **Planlama:** Planlama bir eğitim kurumunun özellikle de okullarda kapsayıcı eğitim hizmetlerinde anahtar rol oynamaktadır. İnsan kaynaklarının planlanmasında; ihtiyaç analizi, öğrenci sayısı, işe alma, seçme/yerleştirme süreçlerini içerir.
- b) **Güçlendirme ve gelişim:** Okullarda mevcut olan insan kaynaklarının eğitim hizmetleriyle güçlendirilmesi ve gelişimiyle nitelikli hizmetlerinin öğrencilere sunumu gerçekleşmektedir. Bunun için eğitim ortamlarında seminerler, çalıştaylar ve paneller gibi etkinlikler yapılacağı gibi hizmet içi eğitimlere katılım da sağlanabilmektedir. Bu sayede kapsayıcı ortamlarda mesleki yetkinlikler ve uzmanlıklar oluşmaktadır. Ayrıca kapsayıcı eğitim ortamlarında disiplinler arası iş birliği ile öğrencilerin gereksinimlerine yönelik hizmet planlamaları yapılabilmektedir.
- c) **Performans değerlendirme ve ücretlendirme:** İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirmesi kapsayıcı eğitim uygulamalarında yer alan öğretmenlerin performansını değerlendirmek için kullanılan bir değerlendirme sürecini içermektedir. Bunun yanında sonraki adım olarak öğretmenlerin çabalarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi gerekmektedir.

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında İş Birliği

Kapsayıcı eğitim; her öğrencinin gerekli destekler sağlandığında akranlarıyla birlikte öğrenme hakkına sahip olduğuna bilgisinden yola çıkarak çok disiplinli bir yaklaşıma dayanır. Dolayısıyla disiplinlerarası arası çalışmada; öğretmenler, özel eğitimciler, terapistler ve yöneticiler, okuldaki öğrencilerin gereksinimlerine dayalı olarak birlikte iş birliği içerisinde çalışmalıdır. İş birliği, uzmanlığın paylaşılmasını, kaynakların en üst düzeyde kullanımı ve öğretim stratejilerinin uygulanması konusunda kapsayıcı ortamlarda zengin kazanımlar sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında nitelikli kapsayıcı hizmetler kapsamında personelin iş birliği içerisinde etkinlikleri gerçekleştirmeleri gerekir. Ancak çok yönlü bir yapıya sahip olan kapsayıcı eğitim hizmetlerinde pek çok faktör öğretmenlerin faaliyetlerini

ve okullardaki iş birliğini etkilemektedir (Bjørnsrud ve Nilsen, 2019). Çocukların anlamlı öğrenme deneyimlerine teşvik edilmesinde yalnızca onların bireysel erişim ve katılımları değil aynı zamanda sosyokültürel yönlerin ortaya çıkması ve desteklenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çeşitli eğitim ihtiyaçları olan çocukların kapsayıcı eğitim ortamlarında desteklenmelerinde; öğretmenlerin, uzmanların ve diğer eğitim personellerinin iş birliği içerisinde olması önemlidir (Cenci ve ark., 2020). Bu konuda yapılan pek çok çalışmada kapsayıcı eğitim hizmetlerinde öğrencilere sunulacak eğitim hizmetlerinin niteliğinin artmasında ve fırsat eşitliği sağlanmasında iş birliğinin önemine değinilmektedir (Lyons ve diğerleri, 2016; Savolainen ve ark., 2012). Ancak öğretmenlerin ve uzmanların kapsayıcı uygulamalara yönelik iş birliğini artırmak her zaman kolay olmamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda ise; eğitim hizmetlerinde öğretmenlerin hizmet sağlamalarını ve farklılaştırmalarını engelleyen bir takım güçlükler yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde motivasyonları ve hedefleri ile okulların mevcut imkanları arasında uyumsuzluk yaşanabilmektedir (Bal ve ark., 2018). Ayrıca öğretmen tutumlarının ve deneyimlerindeki yetersizliklerinde iş birliği için olumsuz faktörler arasında yer almaktadır (Paju ve ark., 2016). Dolayısıyla kapsayıcı eğitim ortamlarında etkili iş birliği faktörlerinin neler olduğunun bilinmesi, eğitim hizmetlerindeki bireylerin bu faktöre dikkat ederek planlamalar yapmaları gerekmektedir. Snell ve Janney, (2005), eğitim ortamlarında etkili iş birliği için önemli bir takım faktörlere değinmektedir. Bunlar;

a) Öğretmenlerin ön hazırlıkları, tutum ve yaklaşımları

Eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin meslekleriyle ilgili tutum ve yaklaşımları herhangi bir iş birliğine dayalı becerilere nasıl yaklaşacağını belirlemektedir. Günümüzde öğretmenler her ne kadar öğretmenler iş birliği açısından sosyal medyadan destek almış olsalar bile özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak iş birliği içerisinde çalışmalara yabancı olabilmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin diğer uzman ekip ile iş birliği içerisinde çalışmaya hazır hissetmesini sağlayacak bilgi ve becerilerin yetersizliği inancını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin iş birliğine dayalı sınırlı eğitim ve deneyimlerin olduğunu ortaya koymaktadır (Conderman ve Johnson-Rodriguez, 2009).

b) Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri

Öğretmenler çalıştıkları ortamlarda mesleki donanımları olmakla beraber yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye ve gelişime açık olmalıdır. Teknolojinin gelişimi ile

beraber bilginin sürekliliği ve devamı açısından kendilerini geliştirerek iş birliğine dayalı hizmetlere ağırlık vermelidir. Öğretmenlerin etkin bir iş birliğinde mesleki yeterlikleri ve inançları önemli bir yer tutmaktadır. Ritzman ve ark. (2006), etkili iş birliğinde okuldaki profesyonellerin uzmanlık alanlarını birleştirerek özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerini çeşitli şekillerde sunabileceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinde; öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanlarının, yöneticilerin ve sağlık hizmeti sunan kişilerin mesleki yeterlilikleri, kişilerarası ilişkilerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Kişilerarası etkileşimde karşılıklı rollerini en iyi şekilde gerçekleştiren öğretmenler iş birliğine dayalı bir ortamın nasıl çalışması gerektiğini daha kolay anlamlandırabilmektedir. Alanyazında öğretmenlerin iş birliğine dayalı etkinliklerde farklı uzmanlardan elde ettikleri bilgileri kendi meslek yaşantılarına aktararak mesleki yeterliliklerini geliştirdikleri belirtilmektedir (Brownell, 2006). Mesleki yaşantıların gelişiminde öğretmenlerin iş birliğine dayalı eğitim hizmetlerini kabullenici ve benimseyen rolünde içselleştirmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu sayede farklı uzmanlarla iş birliğine duyarlı öğretmenler kapsayıcı eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler için bireysel uyarlamalar yaparak ihtiyaçlarını belirleyebilmektedir. Ayrıca çevresi ile iletişim ve iş birliğine daha duyarlı ve istekli olarak dahil olmaktadır.

c) Öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler kurmada beceri düzeyleri

Kişilerarası ilişkilerin başarısında; öğretmenlerin tutumları, iş birliğindeki ekiple uyumları, personele ve yönetime karşı bakış açıları, güven ve açık iletişim ihtiyacı gibi faktörler belirleyici olmaktadır (Butera, 2005; Niles ve Marcellino, 2004; Wiggins ve Damore, 2006). Bireylerin olumlu bir tutum içerisinde ortak bir hedefe sahip olarak etkili iş birliği için kişilerarası ilişkilerin boyutu çok önemli bir yer tutmaktadır (Wiggins ve Damore, 2006). Bu konuda ayrıca Niles ve Marcellino (2004) ilişkilerin kurulmasında samimiyet, dürüstlük, güven, açıklık ve dinleme yeteneğinin önemine dikkat çekerek iş birliğinde kurulacak ilişkilerde bu özelliklerin var olması gerektiğine değinmektedir. Bunun yanında çevresel faktörler olarak iş birliğine teşvik edici bir ortamın da kişilerarası ilişkileri etkilediğini belirtmektedir.

d) Ortam özellikleri ve okul iklimi

Bireylerin iş birliğine yönelik tutum, inanç ve değerlerine ek olarak okullardaki farklı eğitim kurumlarındaki genel özellikler de önemli bir boyut oluşturmaktadır. İşbirliğinde ekip üyeleri arasındaki eşitlik ihtiyacı, müdahale yaklaşımları,

günlük işler ve paylaşılan alanlarla, iş yeriyle ilgili bir takım kısıtlamalar ve zaman imkanlarının sınırlı olması ilgili bir takım özellikler olumsuz etkilere sahip olabilmektedir (Sileo, 2011). Eğitimci bu tür durumlarda iş birliğine istekli olmayabilir. Sileo (2011); iş birliği için harcanan zamanın ve kısıtlamaların eğitimciyi olumsuz etkilediğini belirterek iş birliği için gerekli zaman ve etkinliklerin eksikliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca zaman yetersizliğinin yanında bazı çalışmalarda ise iş birliği için idari ve kurumsal desteğin olmadığı ve okul personelinin iş birliğine sürekli katılım göstermedikleri belirtilmektedir (Robbins-Etlen, 2009). Dolayısıyla iş birliğinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde gerekli olan kurumsal ve idari desteğin sağlanması önemli görülmektedir. Bu idari destek ve uygulamalar arasında; etkili işbirlikçi uygulamaların modellenmesi, her profesyonelin işbirliğini bir yükümlülük olarak benimsemesi, en iyi uygulama araştırma verilerinin sunumu ve bunların yaygınlaştırılması, personelin ekip uygulamaları konusunda eğitilmesi ve ekip planlamasına ilişkin düzenli geri bildirim yer almaktadır (Hernandez, 2013).

Belirtilen bu özelliklerden özellikle; mesleki yeterlilik, kişilerarası becerilerin gelişimi ve bağlamsal ortam özellikleri eğitimcilerin kapsayıcı okul ortamlarına girdikten sonra daha büyük öneme sahip olup iş birliğine dayalı hizmetlerin gelişiminde önemli katkı sağlamaktadır (Brownell ve ark., 2006). Öğrencinin performansına yönelik toplanan veriler, görüşmeler, envanterler, okul belgelerinin incelenmesi gibi pek çok kaynağa ulaşmada iş birliğine dayalı olarak idari personelin desteği, ekibin uyumu ve ilişkileri öğrencilerin bir bütün olarak ele alınmasını sağlayarak başarısını artırmaktadır.

Kapsayıcı eğitim ortamlarında iş birliğinin etkililiğini artıracak temel ilkeler

Kapsayıcı ortamlarda disiplinlerarası iş birliğinin daha etkili ve sürdürülebilir olmasında bir takım ilkelere dikkat etmek gerekir. Özellikle iş birliği sürecinin etkili olmasında; ekibin gönüllü katılımı, ortak amaç için çalışmaları, sorumlulukları paylaşmaları gibi faktörler rol oynamaktadır. Hagelman (2013), iş birliğinde öğretmenlerin ve diğer personellerin iş birliğinde dikkat edilmesi gereken konuları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- a) **Açık iletişim kurun:** Öğretmenler ve öğrenci için bir araya gelecek diğer uzmanlar arasında açık ve dürüst iletişimi teşvik edin. Herkesin fikir, endişe, duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabileceği destekleyici bir ortam yaratın.
- b) **Rolleri ve sorumlulukları tanımlayın:** Karışıklığı önlemek ve verimli ekip çalışması sağlamak için öğretmenlerin, eğitimcilerin ve uzmanların rollerini

ve sorumluluklarını açıkça belirtin. Belirli görevler ve sorumluluklar için yönergeler belirleyin, aynı zamanda iş birliği ve sorun çözme için esneklik sağlayın.

- c) **Eğitim ve mesleki gelişim sağlayın:** Öğretmenlere ve ekipte yer alan diğer personele becerilerini ve bilgilerini geliştirmeleri için eğitim fırsatları sunun.
- d) **Düzenli Ekip Toplantıları yapın:** kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin ilerlemesini tartışmak, güncellemeleri paylaşmak ve beyin fırtınası yaparak stratejilerini ortaya koymak için düzenli ekip toplantıları planlayın. Bu toplantılar iş birliği yapma, erişilebilir hedefler oluşturma ve ortaya çıkabilecek zorluklarda nasıl uygulamalara yer verileceği konusunda fırsatlar sunar.
- e) **Karşılıklı Saygı ve Takdiri Teşvik Edin:** Sınıftaki öğretmenlerin ve diğer personellerin katkılarını tanıyın ve takdir edin. Başarıları kutlayın, uzmanlıklarını kabul edin ve karşılıklı saygı duymayı ve destek olmayı teşvik edin.

KAYNAKÇA

- Bal, A., Afacan, K., & Cakir, H. I. (2018). Culturally responsive school discipline: Implementing learning lab at a high school for systemic transformation. *American Educational Research Journal*, 55 (5), 1007-1050.
1007–1050. <https://doi.org/10.3102/0002831218768796>
- Boxall, P. & Purcell, J. (2003). *Strategy and human resource management*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action. A prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children: Council for Exceptional Children*, 72, 169-185.
- Butera, G. (2005). Collaboration in the context of Appalachia: The case of Cassie. *Journal of Special Education*, 3, 106-116.
- Cenci, A., Lemos, M. F., Vilas Bôas, M. F., Damiani, M. F. & Engeström, Y. (2020). The contradictions within inclusion in Brasil. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24 in press, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100375>
- Conderman, G., & Johnson-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure*, 53(4). 235-244.
- DeArmond, M. M., Shaw, K.L. & Wright, P.M. (2009). Zooming in and zooming out: Rethinking school district human resource management. In: Goldhaber, D. and Hannaway, J. (eds) *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute, pp.53–80.
- Desfriyati, D. & Dewi, D. A. (2022). Pengaruh ilmu pengetahuan dan teknologi pada gaya anak milenial dan etika pancasila. *Jurnal Kewarganegaraan*, 6(1), 1790–1795.

- Eleweke, C.J. & Rodda, M. (2002). The challenges of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 113-113-126.
- Elwood, F. H.& James, W.T (1996). Trends towards a closer integration of vocational education and human resources development. *Journal of Vocational and Technical Education* 23(3). 7.
- Hagelman, E. (2013). Special education co-teachers' perceptions: Collaboration, involvement in instruction, and satisfaction. (Doctoral Dissertation). University of New Orleans, New Orleans, LA.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation . *US-China Education Review B*, 3(6), 480-498.
- Huang, Xiaoyu, Yang, Fu, Zheng, Jiaming, Feng, Cailing, & Zhang, Lihua. (2023). Personalized human resource management via hr analytics and artificial intelligence: theory and implications. *Asia Pacific Management Review*. <https://Doi.Org/Https://Doi.Org/10.1016/J.Apmrv.2023.04.004>
- Johnsen, B.H. & M. D. Skjørten, M.D. (2001). Education-special needs education: an introduction. Unipub.
- Lantang, D., Sumual, T. E., Usuh, E. J., Tuerah, P. R., & Sumual, S. D. (2023). Human resource management in special education. *Interdisciplinary Journal and Hummanity (INJURITY)*, 2(4), 344-365.
- Loeb S., Kalogrides D. & Be'teille T (2012) Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education* 7(3): 269–304.
- Lyons, S., Thompson, S., & Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are team. Let’s just do it”: Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, (8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Murtadlo, M., & Hazin, M. (2018). Model of human resource management in inclusive education in East Java. 212, 541–544. <https://doi.org/10.2991/icei-18.2018.117>
- Niles, W. J., & Marcellino, P. A. (2004). Needs based negotiation: A promising practice in school collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 419-432.
- Nwaka, N.G. & Ofojebe, W. N (2010).Strategies for coping with shortage of resources in primary school administration in AnambraState. *Journal of Education Leadership*, 1 (1) 29-36.
- Oduma, C. A. (2012). Fundamentals of entrepreneurship education. Abakaliki: Citizens' Advocate Publishers.
- OECD (2014) TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Omebe C.A. (2014). Human resource management in education: Issues and challenges. *British Journal of Education*, 2(7) 26-31.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2016).) The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 801–815.
- Piowar-Sulej & Katarzyna. (2021). Human resources development as an element of sustainable HRM- with the focus on production engineers. *Journal Of Cleaner Production*, 278, 124008. <https://Doi.Org/Https://Doi.Org/10.1016/J.Jclepro.2020.124008>
- Ritzman, M. J., Sanger, D., & Coufal, K. L. (2006). A case study of a collaborative speech. Language pathologist. *Communication Disorders Quarterly*, 27, 221-231.

- Rivkin S.G., Hanushek EA & Kain JF (2005) Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2): 417–458.
- Robbins-Etlen, C. A. (2009). The perception of special and general education teachers of inclusion of students with emotional and behavioral disorders (EBD) as it relates to “collaboration” and “student-teacher” relationships. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(2-A), 534.
- Runhaar, P. (2016). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualizing HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656. <https://doi.org/10.1177/1741143215623786>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-39.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2005). *Collaborative teaming* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Suriastini, Ni Ketut. (2013). Pengaruh fungsi kepemimpinan terhadap semangat kerja karyawan bagian departemen personalia pada hotel puri bagus candidasa karangasem. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Undiksha*, 1(1).
- Vekeman E, Devos G & Tuytens M (2014) The influence of teachers’ expectations on principals’ implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2): 129–151.
- Wiggins, K. C., & Damore, S. J. (2006). Survivors or friends? A framework for assessing effective collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 38(5), 49-56.

İndeks

A

aktif öğretim yöntemleri 85
anima 121, 122, 123, 127, 134
animus 121, 122, 123, 128, 134
arketip 121, 122, 129, 134, 135

B

beceri eğitimi 85

C

cinsiyet değişkeni 27, 34
çoklu gösterim 45, 46, 47, 48, 49, 56

D

ders kitabı 39, 44, 58, 62, 63, 64, 86

E

eğitici drama 70, 85, 86
emoji 25, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 37
emoji kullanım sıklığı 27, 28, 35

F

fen bilimleri 42, 43, 46, 47, 48, 52, 55, 57,
58, 59, 62, 63, 64

G

gölge 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128,
130, 133, 134, 135

I

iş birliği 65, 73, 75, 84, 88, 139, 141, 144,
145, 146, 147, 148

K

kara kedi 135
kavram ağı 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95,
96, 97, 98, 99, 100

L

lise 28
lise öğrencisi 13

M

makroskobik gösterim 57, 58
modern oda 22

O

özel gereksinimli öğrenciler 146

P

persona 122, 132, 134

R

rehberlik servisi 13

S

sembolik gösterim 40, 47, 48
sosyal bilgiler dersi 1, 65, 66, 67, 70, 86
süper iletkenler 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Y

yarı iletkenler 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99