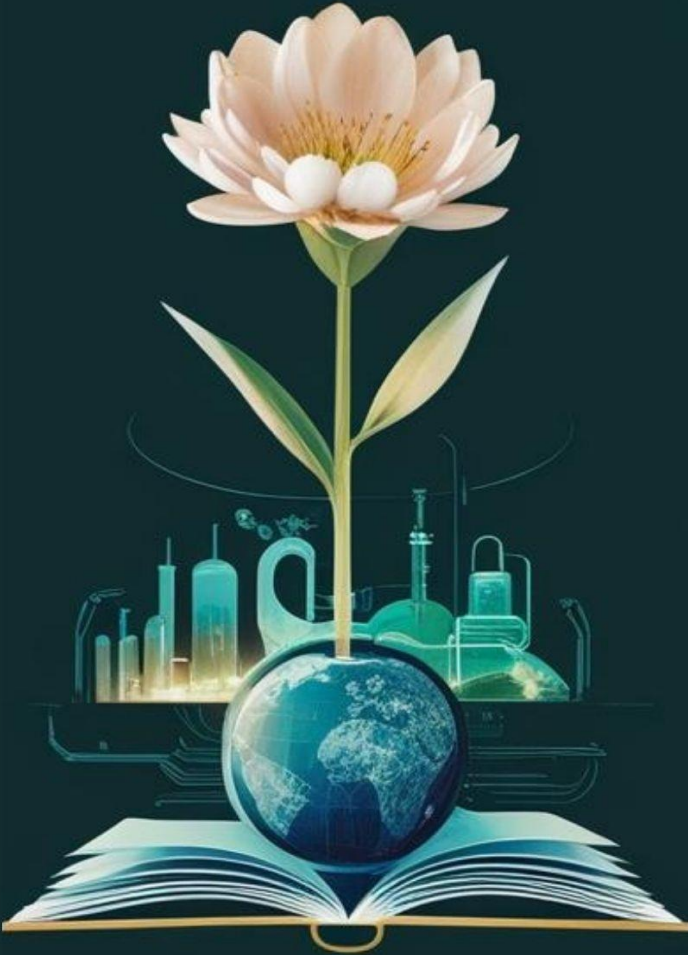


# AKIL VE KALP EĞİTİMDE BİLİMİN ROLÜ



KADRIYE SÖNMEZ



AKIL VE KALP  
EĞİTİMDE BİLİMİN  
ROLÜ

KADRIYE SÖNMEZ

UMAY YAYINEVİ



# AKIL VE KALP EĞİTİMDE BİLİMİN ROLÜ

KADRIYE SÖNMEZ

**YAYIN NU:** 05

**EĞİTİM SERİSİ:** 01

**T.C. KÜLTÜR ve TURİZM  
BAKANLIĞI SERTİFİKA  
NU:** 78536

**ISBN:** 978-625-97320-2-2

**KAPAK:** Umay Yayınevi

*Kütüphane Kartı*

Sönmez, Kadriye

1. Basım, 281 s., Dizin yok, Kaynakça var.

Türü : Özgün Bilimsel Kitap

Samsun, 2025.

*Anahtar Kelimeler*

1. Eğitim, 2. Bilim, 3. Beceri, 4. Değerler

## **EDİTÖRLER:**

Bahtı Gül KARTAL

Ecem CİVELEK

Semanur DAYIOĞLU

Tuğçe YILMAZ

*Web Sitesi:*

<https://umayyayinevi.com>

*E-POSTA:*

[umayyayinevi@gmail.com](mailto:umayyayinevi@gmail.com)

[iletisim@umayyayinevi.com](mailto:iletisim@umayyayinevi.com)

*Adres:*

55200, Atakum/SAMSUN

Kitabın bütün yayın hakları Umay Yayınevi'ne aittir. Yayınevinden yazılı izin alınmadan, kaynağın açıkça belirtildiği akademik çalışmalar ve tanıtım faaliyetleri haricinde, kısmen veya tamamen alıntı yapılamaz; hiçbir matbu ve dijital ortamda kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz.

Kitabın bütünü benzerlik tespit yazılımıyla taranmıştır.

*Atf:* Sönmez, K. (2025). *Akıl ve kalp: Eğitimde bilimin rolü*. Umay Yayınevi.

## ÖNSÖZ

Eğitim, insanlık tarihinin en köklü ve dönüştürücü güçlerinden biridir. Bilginin aktarılması, becerilerin geliştirilmesi ve bireylerin potansiyellerini keşfetmeleri, eğitimin temel taşlarını oluşturur. *Akıl ve Kalp: Eğitimde Bilimin Rolü* adlı bu çalışma, 21. yüzyılın hızla değişen ve karmaşıklaşan dünyasında eğitimin nasıl daha etkili, kapsayıcı ve bireysel ihtiyaçlara cevap veren bir hale getirilebileceğini araştırıyor. Bu kitap, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp, pratik uygulamalarla eğitimcilere, öğrencilere ve ebeveynlere rehberlik etmeyi amaçlıyor. 21. yüzyıl becerileri, öğretmen nitelikleri, bellek geliştirme yöntemleri, bireysel farklılıkların eğitimdeki önemi, yansıtıcı düşünme, program değerlendirme yaklaşımları ve eğitimdeki yeni yönelimler, bu kitabın temel taşlarını oluşturmaktadır. Ayrıca, Ömer Hayyam gibi bilim ve düşünce dünyasının öncülerinin katkılarına da değinerek, bilimin ve sanatın eğitimdeki rolünü vurgulamak istedim. Bu çalışma, eğitimin yalnızca akla değil, kalbe de hitap etmesi gerektiği inancıyla kaleme alındı.

Özel eğitim öğretmeni olarak mesleğe atıldığım ilk günden beri, çocukların hayatlarında küçük dokunuşlarla kalıcı izler bırakmanın önemine inanıyorum. Anne olduktan sonra ise, kendime dair olan inancım ve öğrenme arzum daha da pekişti. Yaşım 34 olmasına rağmen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İşitme Engelliler Sınıf Öğretmenliği'nden mezun olduktan yıllar sonra, yine aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına geçiş yaparak, aslında bana hayatta ilk öğretmenliği yaşatan hocalarımla yeniden buluştuğumu fark ettim. Bu yolda beni her zaman destekleyen ve yolumu aydınlatan değerli hocalarım Prof. Dr. Bayram Özer ve Doç. Dr. Şener Şentürk'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu kitabın oluşma sürecinde, makalelerimin yer aldığı *The Journal of International Educational Sciences* dergisinin Asistan Editörü Dr. Hasan Kızıldağ hocama da bana verdiği güven ve destek için minnettarım. Bu kitap, yüksek lisans boyunca öğrendiğim tüm bilgilerin bir yansımasıdır ve ülkeme eğitim adına bir katkı sunma arzusuyla gecemi gündüzüme katarak emek verdiğim bir eserdir. Hem ilk kitabım olması hem de bir anne, bir öğrenci ve bir öğretmen olarak yaşadığım deneyimlerin bir ürünü olması açısından benim için çok özel bir yere sahip olacak. Bu kitabı yazma sürecinde, bilime ve eğitim alanına

katkıda bulunmanın verdiği derin bir mutluluk ve tatmin duygusu içindeyim. Çünkü her satırında, eğitimin gücüne olan inancım daha da pekişti. Bu yolculukta, başta beni yetiştiren ve her zaman yanımda olan değerli annem, babam ve kardeşlerim olmak üzere, sevgili eşim Zekeriyya Sönmez ve biricik evlatlarım, yakışıklı oğlum Erenalp ile güzel kızım Nisan Sönmez'e, her zaman yanımda olan çok değerli arkadaşlarıma minnet borçluyum. Sizler olmasaydınız, bu eser ortaya çıkamazdı. İyi ki varsınız, sizleri çok seviyorum.

Bu kitabın, eğitim dünyasına yeni bir soluk getireceğine ve okuyan herkese ilham vereceğine inanıyorum. Bilimin ve sevginin ışığında, daha aydınlık bir gelecek inşa etme umuduyla...

Teşekkürlerimle...

**Kadriye SÖNMEZ**

## İçindekiler

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Önsöz .....                                                                                                                      | iii |
| Makaleler.....                                                                                                                   | vii |
| 21. Yüzyıl Becerileri.....                                                                                                       | 1   |
| 21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleri: Bir Araştırmacının Gözünden.....                                                                | 5   |
| Bellek ve Bellek Geliştirme Yöntemleri.....                                                                                      | 8   |
| Bireysel Farklılıkların Eğitimdeki Önemi: Bir Araştırmacının Gözünden .....                                                      | 57  |
| Değerler Eğitimi .....                                                                                                           | 62  |
| Düşünme Becerileri: Yansıtıcı Düşünce .....                                                                                      | 77  |
| Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları Program Değerlendirme Modelleri.....                                                 | 100 |
| Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı .....                                                                                        | 109 |
| Eğitimde Yeni Yönelimler ve Alternatif Görüşler Allosterik Öğrenme .....                                                         | 129 |
| Öğretimin Bireyselleştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar .....                                                                       | 143 |
| Ömer Hayyam ve Bilime Katkıları.....                                                                                             | 160 |
| Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları.....                                                                                            | 166 |
| Film İncelemesi: Akıl Oyunları (A Beautiful Mind) .....                                                                          | 183 |
| Makale Özetleri.....                                                                                                             | 191 |
| Özel Eğitim Kaynaştırma ve Entegrasyon .....                                                                                     | 192 |
| Finlandiya Öğretmen Eğitiminin Güçlü Yönleri.....                                                                                | 201 |
| Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları.....                                | 205 |
| Güney Kore'de Öğretmen Değerlendirme Politikası .....                                                                            | 211 |
| Avusturya'da Öğretmen Göreve Başlama :Yeni Kalifiye Öğretmenler İçin Kişisel, Sosyal ve Profesyonel Destek .....                 | 214 |
| Malezya'da Öğretmen Yetiştirme: Gerekli Değişiklikler.....                                                                       | 220 |
| Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Eğitimi: Politikalara, Yollara, Sorunlara ve İlgili Araştırmalara Genel Bir Bakış ..... | 232 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye .....                                    | 236 |
| Güney Afrika'da Öğretmen Eğitimi: Uygulanabilir Bir Seçenek Olarak Entegre Model.....                                        | 241 |
| Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar .....     | 248 |
| Rusya'da Eğitim Sistemi .....                                                                                                | 252 |
| TIMSS ve PISA'da Başarılı Olan Ülkeler ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ..... | 259 |
| Tayland'da Öğrenme Toplumuna Doğru .....                                                                                     | 264 |
| Tayland'da İslâm Din Eğitimi Devlet ve Özel Okullarının Gelişme ve Problemleri .....                                         | 268 |
| Japonya'da Kapsayıcılığa Yönelik Eğitim Reformu: Öğretmenleri Başarı İçin mi Yetiştiriyoruz? .....                           | 275 |

## **MAKALELER**

## **21. YÜZYIL BECERİLERİ**

Bilgi çağında öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gerekli olan öğrenme yaklaşımları ve üst düzey beceriler genel olarak 21. yüzyıl becerileri şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, etkili iletişim, motivasyon ve öğrenmeyi öğrenme gibi birtakım beceriler de 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Değişimlere uyum sağlamak, teknolojiyi ya- kalayabilmek, elde edilen bilgileri analiz ederek değerlendirebilmek ve günlük yaşama entegre edebilmek hususunda 21. yüzyıl beceri ve yeterlikleri oldukça önemli görülmektedir. Uygulamalı beceriler, yaşam becerileri, işgücü beceri- leri, kişilerarası beceriler ve bilişsel olmayan becerileri de kapsayacak şekilde söz konusu yüzyılın becerilerini bir beceri seti olarak ifade etmektedir. Araştır- macılar bu becerileri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve işe koş- mayı öğrenme başlıklarında ele almışlardır. Öte yandan bu yüzyıl becerilerinin; bilişsel beceriler (yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme), kişilerarası be- ceriler (zorluklarla baş etme, sosyal beceriler, iletişim becerileri, kültürel duyar- lılık, ekip çalışması) ve içsel beceriler (yaşam boyu öğrenme, öz yönetim, öz dü- zenleme, uyumluluk, zaman yönetimi, kişisel gelişim) şeklinde kategorize edil- diği de görülmektedir.

Küresel ve dijital dünyada tüm öğrenenlerin başarılı olabilmesi için okuldaki kazanım ve kariyerlerinin ötesinde bilgi ve beceriler üretmelerinin ge- rekliliğini de savunmaktadır. Bu doğrultuda, küresel iş çevrelerinden oluş- an üyeleri kanıta dayalı eğitim politikaları üretmek ve bunları öğrenip uygulaya- bilmesini sağlamak amacıyla bir araya getirmektedir P21'e göre bireylerin kar- maşık görevleri, düşünmeyi ve iletişimi yerine getirmesini sağlayan yeterlikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. P21'e göre 21. yüzyıl becerileri, temel becerileri kapsamakla birlikte; "öğrenme ve yenilik becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri", "yaşam ve kariyer becerileri" olmak üzere üç ana beceri alanından oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri: "eleştirel dü- şünme ve sorun çözme", "yaratıcılık ve yenilik", "iletişim ve iş birliği"; bilgi, medya ve teknoloji becerileri: "bilgi okuryazarlığı", "medya okuryazarlığı", "BİT (bilgi, iletişim ve teknoloji) okuryazarlığı" ve yaşam ve kariyer becerileri: "esneklik ve uyarlanabilirlik", "girişim ve kendine yön verme becerisi", "sosyal ve kültürler arası beceriler", "verimlilik ve hesap verebilirlik", "liderlik ve

sorumluluk” alt boyutlarından oluşur. Öğrenme ve yenilik becerileri kategorisinde yer alan eleştirel düşünme ve sorun çözme alt boyutunda; etkin bir biçimde düşünme, sistemli düşünme, hüküm ve karar verebilme, problem çözme yeterlikleri ön plana çıkarken yaratıcılık ve yenilik alt boyutunda yaratıcı düşünme, başkalarıyla yaratıcı bir biçimde çalışabilme ve yaratıcılığı uygulama yeterlikleri, esneklik ve uyarlanabilirlik alt sınıfında; değişime uyum sağlayabilme, esnek olma yeterlikleri; girişim ve kendine yön verme becerisi alt boyutunda hedeflerini ve amaçlarını yönetebilme, bağımsız çalışabilme öz-yönetimi olan bir öğrenen olma yeterlikleri; sosyal ve kültürler arası beceriler alt boyutunda başkalarıyla etkin bir şekilde iletişim kurabilme, çeşitli takımlarda etkin çalışabilme yeterlikleri; verimlilik ve hesap verebilirlik alt kategorisinde proje yönetebilme, sonuç üretebilme yeterlikleri; liderlik ve sorumluluk alt kategorisinde ise başkalarını yönlendirebilme ve sorumlu olma yeterlikleri vardır. 21. yüzyıldaki büyük değişimler, eğitim alanındaki beceri ve yeterliklerde de büyük değişikliklere neden olmuştur.

Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya geçen eğitim programında; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, girişimcilik gibi becerilere yer verilmiş ve yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmen öğrenmeyi-öğreten rehber konumuna gelmiştir (Anagün vd., 2016). Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı 2017-2023 (MEB, 2017). Öğretmen Strateji Belgesi’nde; eğitimin temel amaçlarının gerçekleşmesinde ve bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen özellikleri kazanmalarında öğretmenlerin önemli rol oynadıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca Öğretmen Strateji Belgesinde: “Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler olarak ön plana çıkmıştır. Bu beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlere yeni görevler yüklenmiştir. Değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin bütünleşik bir parçası olmuştur. Millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan bu yeni öğretmen modelinde mesleki

saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır” (MEB, 2017) ifadeleri de yer almaktadır. Diğer önemli bir nokta ise eğitim- öğretim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenliğe bakış açısının değişmesi sonucunda sahip olunan bilginin günlük hayatta kullanabilmesi ve ürüne dönüştürebilmesi için 21. yüzyıl becerilerine de ihtiyaç olduğudur (Anagün vd., 2016).

Öğrencilerde istendik davranışların gelişebilmesi için, öğretme-öğrenme yaşantılarının öğretmenler tarafından etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Doğru bir şekilde tasarlanan öğretme-öğrenme yaşantıları; öğrenenlerin bilgi, tutum ve becerilerini geliştirerek sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk edecektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenlerin farklı yöntem – teknik ve strateji uygulamaları bulunmaktadır (Selçuk, 2018). Son yıllarda eğitim alanındaki kavramların öğretilmesinde oldukça yaygın olarak kullanılan uygulamalardan biri de metaforlardır (Selçuk, 2018; Çetinkaya ve Eskici, 2018).

Metaforlar; kavram ve terimlerin öğrenilmesini kolaylaştıran, soyut kavramların somutlaştırılması ve görselleştirmesinde kullanılan bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan, 1998). Lakoff ve Johnson (2005)’ da metaforu; “başka bir şeye göre anlamak, bir şeyi başka bir şeye benzetmek ve tecrübe etmek” olarak ifade etmektedir (Selçuk, 2018). Gezer (2006), metaforun, öğrencilerin dış dünyaya bakış açısını değiştirme gibi güçlü bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, Ş. (2016). 21. yüzyıl becerileri ve eğitim programları: Bir içerik analizi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 1–20.
- Çetinkaya, Ç., & Eskici, M. (2018). Metaforların eğitimde kullanımı: Bir literatür taraması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1–20.
- Gezer, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3–10.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. MEB Yayınları.
- Morgan, G. (1998). *Örgüt imgeleri: Metaforik düşünme ve yönetim*. MESS Yayınları.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). *Framework for 21st century learning*. <https://www.p21.org/>
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitimde metafor kullanımı: Kavramların öğretimi ve öğrenimi*. Pegem Akademi.

## **21. YÜZYIL ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ: BİR ARAŞTIRMACININ GÖZÜNDEN**

21. yüzyıl, eğitim alanında köklü değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu değişimler, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri de yeniden şekillendirmiştir. Günümüzde öğretmenler, sadece bilgi aktaran kişiler olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştiren, teknolojiyi etkin kullanan ve sürekli öğrenmeye açık bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada 21. yüzyıl öğretmen nitelikleri, araştırmalar ve uluslararası eğitim standartları ışığında incelenmiştir.

### **21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleri Nelerdir?**

21. yüzyıl öğretmen nitelikleri, geleneksel öğretmen rollerinden farklı olarak, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve teknolojik becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nitelikler, genel olarak üç ana başlık altında toplanmıştır; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri (Trilling ve Fadel, 2009).

#### **1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri**

21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmelidir. Bu beceriler, öğrencilerin sadece okulda değil hayatın her alanında başarılı olmalarını sağlar. Özellikle eleştirel düşünme, öğrencilerin bilgiyi analiz etme, değerlendirme ve sentezleme yeteneklerini geliştirir (Brookfield, 2012). Ayrıca yaratıcılık ve yenilikçilik, öğrencilerin farklı düşünme ve yeni çözümler üretme becerilerini destekler.

#### **2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri**

Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda, öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi büyük önem taşır. 21. yüzyıl öğretmenleri, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT (Bilgi, İletişim, Teknoloji) okuryazarlığı gibi becerilere sahip olmalıdır (Voogt ve Roblin, 2012). Bu beceriler, öğretmenlerin dijital kaynakları etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini

zenginleştirmesini sağlar. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilere teknolojinin doğru ve etik kullanımını öğretmelidir.

### 3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu beceriler arasında esneklik, uyum sağlama, zaman yönetimi, girişimcilik ve öz yönetim yer alır (Pellegrino ve Hilton, 2012). Öğretmenler, öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlamalarını ve kariyer hedeflerini belirlemelerini desteklemelidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmek de öğretmenlerin temel görevlerindendir.

### 4. Öğretmenlerin Kişisel Gelişimi ve Yaşam Boyu Öğrenme

21. yüzyıl öğretmenleri, sadece öğrencilerinin değil, kendi kişisel gelişimlerini de sürekli olarak desteklemelidir. Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve değişen eğitim trendlerine ayak uydurmaları için kritik bir öneme sahiptir (Darling-Hammond, 2017). Öğretmenler, yeni öğretim yöntemleri, teknolojik araçlar ve eğitim politikaları hakkında sürekli olarak bilgi edinmeli ve bu bilgileri sınıf ortamına taşımalıdır.

21. yüzyıl öğretmen nitelikleri, geleneksel öğretmen rollerinden farklı olarak, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedeflemektedir. Öğretmenler, eleştirel düşünme, yaratıcılık, teknoloji kullanımı ve yaşam becerileri alanlarında kendilerini geliştirerek, öğrencilerini geleceğe hazırlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye açık olmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri, eğitim sistemlerinin başarısını artıran temel faktörlerden biridir.

### KAYNAKÇA

- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

## **BELLEK VE BELLEK GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ**

**Öz:** Bellek destekleyiciler belleği geliştirmek için sistematik yöntemlerdir. Yunan bellek tanrıçasına kadar uzanan bir maceradır. Çünkü belleği yeniden canlandırmak için tüm beyin becerilerinin faaliyete geçirilmesi konusunda **mnemonik** adında bir teknik geliştirilmiştir. Mnemonik hatırlamaya yardımcı yöntemler olarak tanımlanır. Bu çalışmanın amacı, 11. sınıf Sosyal Hayat dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesinin öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin bellek destekleyici stratejilerle araştırılmasıdır. Yarı deneysel desen nicel ölçme araştırma deseni olarak yer almıştır. Araştırma, 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Ordu ili Ünye ilçesindeki bir özel eğitim meslek okulunda dört ayrı sınıfta öğrenim görmektedir olan 40 (20 kontrol, 20 deney). 11. sınıf öğrencilerinin katılımı ile 5 hafta süreyle yürütülmüştür. Konular, deney grubunda bellek destekleyici stratejilere işlenirken kontrol grubunda öğretim programında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler “Sağlıklı Hayat” ünitesine ait çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi kontrol ve deney gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen veriler betimsel analizler yapılarak aritmetik ortalama, medyan, mod ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin bellek destekleyici stratejilere yönelik etkinlikler sonrasında başarılarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Böylece bellek-destekleyici stratejilerin hem akademik başarı hem de öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden daha etkili olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Beyin, Bellek, Öğrenme, Bilgiyi İşleme, Bellek Destekleyiciler

**Abstract:** Memory aids are systematic methods to improve memory. It is an adventure that goes back to the Greek goddess of memory, because a technique called mnemonics was developed to activate all brain skills to revitalize memory. Mnemonics is defined as methods to help remember. The aim of this study is to investigate the effect of teaching the “Healthy Life” unit of the 11th grade Social Life course on academic achievement and retention with memory supportive strategies. Quasi-experimental design was used as a quantitative measurement research design. The research was conducted in the fall semester

of the 2022-2023 academic year with the participation of 40 (20 control, 20 experimental) 11th grade students studying in four different classes in a special education vocational school in Ünye district of Ordu province. It was conducted for 5 weeks with the participation of 11th grade students. The subjects were taught with memory-supportive strategies in the experimental group and with the activities in the curriculum in the control group. As a data collection tool, an achievement test consisting of 50 multiple-choice questions from the Social Studies “Healthy Life” unit developed by the researcher was used. The achievement test was administered to the control and experimental groups three times as pretest, posttest and retention test. The data obtained from the achievement test were analyzed descriptively with arithmetic mean, median and mode. As a result of the analyses, it was found that the students in the experimental group were more successful after the activities for memory-supportive strategies.

**Keywords:** Brain, Memory, Learning, Information Processing, Memory Enhancers

## 1. BÖLÜM

### 1.1. GİRİŞ

Sağlıklı hayat öğrenme alanının temelinde bireyin sağlıklı yaşamın öneminin farkında olarak kendi yaşantısını sağlıklı yönetmesi, sürdürmesi, yaşam kalitesini artırması ve korumasında sağlık bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda sağlıklı beslenmenin ve spor yapmanın önemini açıklama, kendisinin ve öğretmenin müdahale edeceği basit kaza ve yaralanmaları açıklama ve müdahale etme, hastalıklardan korunma yollarını bilme, kişisel bakım ile ilgili yapılması gerekenleri açıklama ve uygulamaya yönelik hedefler yer almaktadır. Bilginin, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasındaki süreçlerin etkili olma halinde bellek destekleyici stratejiler devreye girerek gereken beyin egzersizlerini yaparlar.

Öğrenmenin ilk adımı dikkattir ve düşüncenin bir uyarıcıya odaklanması ve yönelimine işaret etmektedir. Yani bu da bir noktaya duyuşlarımızı odaklamaktır. Tanıdık bilgileri insan zihni daha hızlı işler. Örneğin İngilizce metin okurken Türkçe karşılığını bildiğimiz kelimeler varsa hemen okuruz çünkü o kelimeyi tanıyoruz fakat yeni bilgiler zihnimizde daha yavaş işlenir

çünkü tanımıyoruz, buradan da anlaşılır ki tanıdığımız bilgiler zihne daha çabuk kodlanırken tanımadığımız kelimeler de hatırlama ve kodlama işleminin daha yavaş olduğunu görürüz. Bize yardımcı olacak olan bellek destekleyici stratejiler öğrenmeyi hem anlamlandıracak hem hızlandıracak hem de kolay kodlamamıza yardımcı olacaktır. Okullardaki en sık sorunlardan biri günümüzde öğretilen bilgilerin verilen eğitimin ezbere dayalı bu sebeple kalıcı olmamasıdır (Şimşek, 2000). Bilgilerin hatırlanmaması ve rastgele kodlanması belleğe alınan bilgilerin ihtiyaç duyulmayıp geri çağrılmamasından kaynaklanır. Büyüyen gelişmiş toplumlarda bu yüzden öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alarak bilgiyi belleğe daha rahat ulaştıracak ve hafızasında daha iyi yer edecek yöntemler doğrultusunda bellek destekleyici stratejiler geliştirilmiştir (Duru ve Gürdal, 2002). Bilginin hafızada yer kazanması için öncelikle beyin tarafından kodlanması gerekir. Kısa süreli bellekteki bilginin uzun süreli bellekte yer alan bilgiyle eşleştirilerek bellek sistemine bilginin yerleştirilmesi ile kodlama meydana gelir. Yani yeni bilgi ile eski bilginin anlamlandırılarak uzun süreli belleğe aktarılması işidir. İki şekilde kodlama vardır; anlamlandırma ve ezber.

Bellek türlerinin neler olduğu ve bilginin belleğe nasıl işlendiği öğrenildiğinde beynin yapısı iyi bir şekilde incelendiğinde bellek destekleyici stratejilerin (BDS) öğrenmeye etkisi daha fazla belirgin olacaktır. Çünkü insan zihni her an her şeye uyarılabilir anlık uyarıcı ve öğrenme parçacıkları bu uyarıcılar sayesinde önce kodlama sonra algılama ardından da tanımlama yaparak bilgiyi içselleştirebilir (Ayдын, 2010). Örtük ve açık tekrar burada devreye girer ve bilgilerin beyinde sesli ve zihinde yapılarak bilginin uzun süreli bellekte tutulma olasılığını artırma süreci örtük ve açık tekrara bağlıdır. Çünkü uzun süreli bellek, bazı bilgilerin sık tekrar etmesi ile bu bilgiyi kaydedebilir. Bilgilerin böylece alınıp işlenmesi bilgiyi işleme kuramı ilkesiyle açıklanabilir (Senemoğlu, 2011). Yeni gelen bilgi ile var olan bilgiler arasında mümkün olduğu kadar çok bağlantılar oluşturulmasıdır. Yani öğrenmenin kalıcı olabilmesi için yeni edinilen bilgilerin önceden zihinde bulunan bilgilerle ilişkilendirilmesi gerektirir.

Bilgiyi işleme kuramına göre, beyin yeni bilgileri anlamlı bir şekilde kodlayarak uzun süreli belleğe kaydeder. Eğer yeni bilgi, kişinin daha önce öğrendikleriyle bağlantılandırılırsa (örneğin benzerlikler, zıtlıklar veya örnekler

üzerinden), bu bilginin hatırlanma olasılığı artar. Örneğin, matematikte yeni bir formül öğrenirken, daha önce bilinen bir denklemle bağ kurmak, öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcı hale getirir.

Bu süreç, anlamlı öğrenme (Ausubel, 1963) ve bilişsel şema teorisi (Piaget, 1950) gibi yaklaşımlarla da desteklenir. Kısacası, ne kadar çok bağlantı kurulursa, bilginin unutulma ihtimali o kadar azalır ve gerektiğinde geri çağırılması kolaylaşır.

Çünkü bilgiyi işleme kuramına göre, insan zihni bilgiyi öngördüğü yerden alır, onu işler, depolar lazım olduğunda geri çağırır ve bu bilgiye tepkiler üretir (Ulusoy, 2006).

Son yıllarda özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda sağ ve sol beynin yapısı derinlemesine incelenmekte ve öğretim programları hazırlanırken ona göre düzenlenmektedir. Etkili bir öğrenme gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin hafızada kalabilmesi için beynin iki bölümünün de öğrenme etkinliklerine katılması bellek destekleyici stratejilerle sağlanmaktadır (Duyar, 1996; Senemoğlu, 2003; Kiroğlu, 2010; Köksal, 2013). Bellek destekleyici stratejiler (BDS) öğretilecek kapsam içerisinde doğal olarak bulunmayan ilişki ve çağrışımları oluşturarak kodlamaya yardımcı olan stratejilerdir. Bu stratejilerde, kavramlar arasında benzer ve farklı özellikler dikkate alınarak yapay bir ağ oluşturulur (Senemoğlu, 2003). Bu stratejileri kullanmak, bilgiyi geri çağırmada kolaylık sağladığından kodlamada kullanılan en iyi yollardan biridir. BDS’de imajların kullanıldığı; loci, zincirleme, askı sözcük-çivileme ve anahtar sözcük olmak üzere dört yöntem bulunmaktadır. Sözel sembollerin kullanıldığı stratejilerde ise, öğrenilecek yeni bilgi ile önceden var olan bilgi arasında anlamlı bağlar oluşturularak kodlanır. Bu stratejilerde; baş harflerle oluşturulan akronym ve akrostiş stratejiler ile kafiye oluşturma yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldız, 2013).

## **1.2. PROBLEM DURUMU**

BDS’lerin öğretim programlarında yer alan yapılandırmacı yaklaşımın içerisinde yer almasının etkili olacağı düşünülmektedir. Sadece akronym değil, diğer bellek destekleyici ipuçlarının (loci, askı-kanca, bağ, anahtar sözcük,

ritim-kafiye gibi) da yeri geldiğinde kullanılarak öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin odağında beyin bulunmaktadır. Beyin genel olarak nöronlardan (sinir hücreleri) ve bunların uzantısı olan sinapslardan oluşurken, nöronlar arasındaki bilgi akışı, elektrik akımı şeklinde gerçekleşir (Yalıtıkaya, 2000). Bellekle ilgili yapılan araştırmalar sonucunda bilgilerin beynin farklı bölgelerinde depolandığı ortaya çıkmıştır (Ashcraft, 1989; Duyar, 1996). Bilgiyi örgütlemeye, bilgiyi düzenleme, gruplama ve tutarlı yapılar oluşturmak önemli rol oynar çünkü örgütleme kodlamaya yardım eder. Bu duruma örnek olarak kavram haritaları, bilginin sınıflandırılması ve gruplandırılmasını söyleyebiliriz. Bilginin anlamlandırılmasına yönelik bir diğer öge olarak da eklemlemeyi örnek gösterip yeni bilginin var olan şemaya eklenerek hem yeni bilgiye anlam verilmesi hem de mevcut şemanın anlamının artırılmasıdır diyebiliriz yani eklemleme benzetim dediğimiz anoloji olaydır. Örneğin; çocuğa hücreleri anlatmak için nar örneği vermeğinin, eklemlemenin anlaşılması zor bilgiyi tanıdık başka bir bilgiyle eşleştirme durumu olduğunu söyleyebiliriz.

Geleneksel eğitimde bilgi, yorumlanamaz ve değişmez durumda bilinir. Yani öğretim, öğretmenin belirlediği bir plana bağlı olarak yürütülen, ders kitapları kapsamı dışına çıkılmayan, öğretmenin etkin görüldüğü bir sistem olarak karşımıza çıkar (Deryakulu, 2001). Öğrenciler pasif dinleyicidirler ve bilgiyi nesnel anlamda görüp algıladıklarını söylerler. Fakat çağımız gereklerince 21. yüzyıl öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu bir eğitim sistemi benimsenmeye başlanmış ve ezber yerini; öğrenmede hafıza, kalıcılık ve etkin öğrenme gibi içselleştirerek bellek destekleyici stratejilerle kalıcı hale getirmeye çalışmıştır. Bu süreçte öğrenen kişinin öğrenme sürecinde faaliyetlerle etkin olmayı bilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmeli, öğrenen kişinin aktif ve öğrendiği konunun içinde olması gerekmektedir. Yani günümüzde bilgi, kişinin bilgiyi kendisinin işlemesidir. Bilginin sembolleştirilip kodlanması eğitime ne gibi katkı sağlayabilir, bilgiyi nasıl hafızada tutmaya çalıştırabilir ve bellek destekleyici stratejilerin eğitime ne yönde katkı sağlamış olabilir sorularını akla getirebilir ki bu da problem oluşturmaktadır. (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Çalışma için geliştirilen 11. sınıf Sosyal Hayat MEB 2022 Özel Eğitim Meslek Okulu öğrenme

alanlarına ilişkin öğretim etkinlikleri 2023'te Özel Eğitim Meslek Okulu Sosyal Hayat dersi öğretim programında yer bulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim durumlarının düzenlenmesinde BDS'lerle (Bellek Destekleyici Stratejiler) yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri ve bu öğrenmelerin kalıcılığa etkisi üzerinde durulmuştur.

### **1.3. PROBLEM CÜMLESİ**

Bilginin duyu organlarından alınması, işlenmesi, uzun süreli belleğe kaydedilmesi, uzun süreli bellekten geri getirilmesi ve dış dünyaya tepki verilmesi süreci biliştir. Bir öğrencinin bir şeyi öğrenmeye çalışması, zihnimizin öğrenmeye çalışması biliştir. Üst biliş ise bireyin nasıl öğrendiğinin, nasıl düşündüğünün farkında olması durumudur. Zihinsel süreçleri hakkında yorum yapabilmesidir. Bu amaç çerçevesinde yer alan problem cümlesi; Meslek Lisesi Sosyal Hayat dersi "Sağlıklı Yaşam" ünitesinin öğretiminde, Deney grubunda bellek destekleyici stratejilerle (BDS) gerçekleştirilen öğretimin Kontrol grubunda müdahale edilmeden sadece müfredat çerçevesinde gerçekleştirilen öğretimin sosyal hayat dersinde "Sağlıklı Yaşam" konusunda eğitime etkisi ve kalıcılık ne düzeyde gerçekleştirilmiştir? Sorusunun cevabı araştırılmıştır.

#### **1.3.1. Araştırmanın Problemleri**

1. "Sağlıklı Yaşam" Akademik Başarı Testi (ABT) kontrol ve deney gruplarının ön test puan arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. "Sağlıklı Yaşam" Akademik Başarı Testi (ABT) kontrol ve deney grupları son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. "Sağlıklı Yaşam" Akademik Başarı Testi (ABT) kontrol ve deney gruplarının kalıcılık-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. "Sağlıklı Yaşam" Akademik Başarı Testi (ABT) kontrol grubu ABT ön-test, son-test ve kalıcılık-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. "Sağlıklı Yaşam" Akademik Başarı Testi (ABT) deney grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.4. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI**

Araştırmanın gerekçesi özel eğitimli çocuklarda bellek destekleyici bilişsel stratejiler kullanarak normal anlatımlı öğrenme ve BDS (bellek destekleyici stratejiler) ile hatırlamanın daha kolay gerçekleştiği, önemin kalıcı oluşunun hangi oranda sabit olduğunu tespit etmektir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim meslek okulu 11. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Sağlıklı Yaşam” konusunun öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin bilgileri ve kalıcılık üzerindeki önemini açığa çıkarmaktır. Bellek destekleyiciler, bilgiyi daha kolay hatırlanabilir ve geri getirilebilir duruma getirmek amacıyla kullanılır. Bu çalışmanın gayesi, 11. sınıf Sosyal Hayat dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesinin bellek destekleyici stratejilerle öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin araştırılmasıdır. İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici yöntem vardır. Bunlar; a) yerleşim yöntemi, b) zincirleme yöntemi, c) askı sözcük yöntemi, d) anahtar sözcük yöntemidir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bu öğrenme stratejilerinden hangilerine, nasıl yer verilebileceği çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, sınıflama göz önüne alınarak, sırasıyla öğrenme stratejileri açıklanacak ve bu stratejilere göre Sosyal Bilgiler ders kitabının ya da kitaplarının nasıl oluşturulabileceğinin örnekleri verilecektir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI/DENENCELER**

Bu çalışmada “Sağlıklı Yaşam” ünitesinin bellek destekleyici stratejiler ile öğretilmesinin sosyal bilgiler ve kavram öğrenmeye etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar cevaplanacaktır.

1. Bellek destekleyicileri, yeni alınan bilgilerin uzun süreli bellekteki önceki bilgilerle ilişkilendirilmesini sağlayacak yol haritası olduğunu öğrenmeyi amaçlar.

2. Bellek destekleyicilerde kullanılan bilişsel stratejilerin ne olduğunu öğrenmeyi amaçlar.

3. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan özel eğitimli bireylerin, hangi yöntemleri kullanarak hatırlamay ve kodlamayı öğreneceğini amaçlar.

4. Kolay öğrenme metotlarını kullanabilmeyi belleğine nasıl yerleştireceğini öğrenmeyi amaçlar.

### **1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bellek destekleyiciler, belleği geliştirmeyi amaçlar ve yeni bilgileri daha kolay hatırlanacak şekilde kodlamayı sağlar. Temel işlevi ise yeni bilgilerin bireyin uzun süreli belleğindeki mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesi için yol göstermektir. Araştırmanın önemi, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda, normal anlatıma dayalı öğrenme ile bellek destekleyici stratejiler (BDS) kullanılarak yapılan öğrenme arasındaki hatırlama farkını ve öğrenmenin kalıcılık düzeyini ortaya koymaktır. Bellek destekleyicilerin temel amacı, eski ile yeni bilginin ilişkilendirilmesini sağlayacak yol haritası çizmek olmalıdır (Kıroğlu, 2010). Yeni bilgilerin oluşturdukları ilişki güçlendikçe bellekte kalma süreleri de artar.

Bellek destekleyicilerde kullanılan bilişsel stratejiler, imajlar ve sözel semboller olmak üzere iki grup altında incelenir. İmajların kullanıldığı BDS’de bilgi, zihinde bulunan şema ya da resimlerle ilişki kurularak kodlanır (Göl, 2009). Bu yöntemde yeni bir bilgi öğrenilirken, bilgi özelliğine uygun bir görsel imajın içerisine yerleştirilerek sunulur (Kurtuldu, 2007). Bu doğrultuda bellek destekleyicilerin de kullanıldığı bir öğrenimde unutma oranı düşürülebilir ve akademik başarı olumlu yönde etkilenebilir (akt.; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007b). Bellek destekleyicilerle ve öğretimi ayrıntılaşma kuramına dayalı öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yaklaşımında öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bellek destekleyiciler; sözcüklerin, ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve bellekte daha iyi tutulmasında sıkça kullanılmaktadır (akt.; Yıldız, 2013).

### **1.7. SAYILTILAR**

- Araştırmaya etki etmesi beklenmeyen değişkenlerin (zaman, öğrencilerdeki dikkatsizlik, derse ilgisizlik) deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi cevap verdikleri,
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin derslerdeki öğrendikleri konu ve stratejiler bakımından birbirlerinden haberdar olmadığı varsayılmıştır.

## 1. 8. SINIRLILIKLAR

- 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile;
- Ordu ili, Ünye ilçesi ile,
- Özel Eğitim Meslek Okulundaki 40 öğrenci ile,
- Sosyal Hayat dersi “Sağlıklı Yaşam” ünitesi ile,
- Deney ve kontrol grubunun başarısını ölçmek için oluşturulmuş başarı testi ve kavram testi ile,
- 5 hafta boyunca toplam 15 ders saati ile sınırlıdır.

## 1.9. TANIMLAR

**Bellek:** Bilgi ve imge depolamak görevidir. Gücü, geçmiş deneyimleri tekrar bilinç düzeyine çıkarma ya da canlandırma sürecidir. Tamamen kontrolün dışında, edilgen bir işlev görebileceği gibi kontrol dâhilinde çalışan etkin bir işlev de görebilir (Çağla, 2007).

**Bellek Destekleyici Stratejiler:** Bellek destekleyici stratejiler (BDS), bireylerin bilgiyi kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bilişsel ve davranışsal tekniklerdir. Bu stratejiler, özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerde veya özel eğitim gereksinimli çocuklarda bilginin uzun süreli belleğe transferini ve kalıcılığını artırmak için tasarlanmıştır (Mastropieri ve Scruggs, 1998).

## 2. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. SOSYAL HAYAT VE ÖNEMİ

Özel eğitim meslek okuluna devam eden öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı, öğrencilere toplum içinde bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Kendisini ve çevresini tanıma, bilinçli, sağlıklı yaşama ve karar verme, toplumda doğru davranışlar sergileme, kendisi ve çevresi için riskli durumları/davranışlarını tanıma ve bunlardan kaçınma gibi becerileri içeren bir öğretim ortamı oluşturmaktadır. Öğretim programının öğrenme alanlarının içeriğinde yer alan hedef davranışlar birbirleriyle ilişkili şekilde çalışılmak üzere bir bütün olarak ele alınmaktadır. Program,

kendi içerisinde ilişkili olmasının yanı sıra, Matematik ve Türkçe dersi gibi diğer derslerle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı olacak şekilde tasarlanmıştır.

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi hem kendi gereksinimlerini hem de yaşadığı çevrenin beklentilerini karşılamaları için belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Okul, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere bu becerileri sistematik bir ortamda kazandırmayı hedeflemektedir. Sosyal Hayat dersi özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yaşamlarını, toplum içerisinde bağımsız ve nitelıklı olarak sürdürmelerini desteklemek için öğrenmeleri gereken birçok işlevsel beceriyi içinde barındırmaktadır. Özel Eğitim Meslek Okulu Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimlerini dikkate almaktadır. Program hazırlanırken benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenme alanları ve hedefler; öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, şu anda ve gelecekte, günlük yaşamlarında onları destekleyici işlevsel becerileri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Sosyal Hayat dersinde yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları, öğretim yöntem ve tekniklerine uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Bunların yanı sıra kazandırılması hedeflenen beceri ve davranışlara yönelik öğretmen yapımı informal kayıt formları kullanılabilir ya da var olan kayıt formları uyarlanabilir. Sosyal Hayat dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları şunlardır; beceri analizi kaydı beceri analizi kayıt formu, kendini değerlendirme kaydı, kendini değerlendirme formu, ayırık deneme kaydı.

## **2.2. Öğrenme Nedir ve Nasıl Öğreniriz?**

Öğrenme; beyinde bulunan nöronlardan yeni akson bağlarının oluşması sonucunda gerçekleşmektedir. Bu ise her öğrenme yaşantısında yeni bir sinaptik bağın oluşması demektir. Burada aslında beynin öğrenme nasıl gerçekleşir sorusuna biyokimyasal bir şekilde ifade edilmeye çalışılmaktadır. Beynin sol yarım küresi konuşma işlevini, sağ yarım küresi ise uzamsal ve algılama işlemleriyle ilgilenmektedir. Çalışmalara göre beynin sol yarım küresini kullanan kişiler, öğrenmelerini daha çok okuyarak sağlar. Sağ yarım küreyi kullanan kişiler ise görerek ve uygulayarak daha fazla öğrenirler. Eğitimde ise bireylere kazandırılacak davranışlar; gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olmalıdır.

İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Öğrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişimleridir. Öğrenmenin özellikleri ise; davranışta gözlenebilir bir değişme, davranıştaki değişimin nispeten sürekliliği, davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda ve davranıştaki değişimin geçici bir biçimde meydana gelmemesi olarak açıklanabilir (Senemoğlu 1997: 95; Açıköz 1996: 8).

Bir bilginin kalıcı hale gelebilmesi için en temel unsurlardan biri bilginin sembolleştirilmesidir. Çünkü sembolleşen bilgi önce kodlanır sonra bilgi depolar. En son ise beyin bilgiyi gerekli yerlerde geri çağırır. İlk olarak anlamlandırmak ve öğrenmek istediğimiz bilgi zihin yoluyla beyne geçer. Yani var olan bilgi olduğu gibi değil yeniden yapılandırılarak kodlanır. Fakat öğrenmeden bahsetmek için ilk davranışın yaşantı ürünü ve kalıcı izli olması gerekmektedir. Birey kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşımaktadır (Fidan 1996: 66-67). Bellek ve öğrenme konusunda bir bağ vardır. Bu bağ bellek aracılığı ile üç temel ilkeye göre hareket eder. İlişkilendirme, hayal gücü, düzen ve yapı belleğin çalışma ilkelerini oluşturur.

### **2.3. Bilgiyi İşleme Kuramı**

Bilişsel yaklaşımın ilkelerini kullanarak davranışçı yaklaşımla sentezini oluşturan bilgiyi işleme modeli; öğrenmeyi, çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi olarak ifade eder (Fidan ve Erden 1998: 161- 162). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreçler içinde meydana gelmektedir;

- uyarıcı dış kaynaklardan duyular ile alınır,
- duyuşsal kayıta seçilerek belli formlara çevrilir,
- kısa süreli bellekte işlenir,
- uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu sayede kodlanarak yeni bilgi anlamlandırılır.
- kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Öğrenmeyi etkileyen belli

başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir (Erden ve Akman 1998: 145).

### 2.3.1. Bilgiyi işleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri

| BELLEK TÜRLERİ               |                                     |                                                                                              |                                                               |
|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Özellikleri                  | Duyuşsal Kayıt                      | Kısa Süreli Bellek                                                                           | Uzun Süreli Bellek                                            |
| <b>Bilgi Girişi</b>          | Çevredeki tüm uyarıcılar            | Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi                                                | Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi          |
| <b>Bilginin Kalış Süresi</b> | Yarım saniyeden dört saniyeye kadar | Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye                                                | Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir.                       |
| <b>Kapasitesi</b>            | Sınırsızdır                         | Çok küçüktür (7+2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır). | Sınırsız olduğu düşünülmektedir.                              |
| <b>Bilginin Biçimi</b>       | Alınan uyarıcıların aynı kopyası    | Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal                                                         | Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları |
| <b>Geriye Getirme</b>        | Mümkün değil                        | Tekrar etme ve otomatik geri getirme                                                         | Geriye getirme ipuçlarına, temsil etme ve örgütlemeye dayanır |

### 2.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinde anlatılmak istenen öğrencinin kendisi için seçtiği yol çizgisidir. Yani öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenmelerini kolaylaştırarak bilginin zihinde kalıcılığını arttırmada kullanılan stratejilerin tümüdür. Öğrenme stratejileri, birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çabaların yani öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasına ihtiyacı duyulabilecektir. Bellek destekleyici unsurlar belleğin güçlenmesini sağlar. Bellek destekleyici tanımının içinde bilginin kodlanması ve tekrar edilmesi önemli bir yer tutar. Beyin tekrar edilmeyen bilgiyi unuttur. Bu açıdan bilgiyi daha kolay hatırlamak ve tekrar etmek için stratejileriyle öğrenmemiz gerekir. Böylece öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve ders kitaplarında yer alması, bireylerin iyi bir şekilde eğitilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Senemoğlu, 1997: 562- 579). Öğrenme stratejileri;

dikkat stratejileri, tekrar stratejisi, anlamlandırmayı artırıcı strateji, duyuşsal strateji, yürütücü biliş stratejileri olarak seçeneklere ayrılmaktadır.

## **2.5. Dikkat Stratejileri**

Öğretimde ilk gereken iş öğrencinin dikkatinin uygulanacak derse çekilmesidir. Böylelikle dikkat stratejileri öğrencinin dış dünyadan gelen uyarıcıyı kısa süreli belleğe almasını kolaylaştırırken öğrenmeyi de daha ulaşılır hale getirir. Örneğin; metnin altını çizmek, farklı renkte boyamak, büyük harfle yazmak, yuvarlak içine almak dikkat için verilebilir. Özellikle de özel eğitim ders kitaplarında verilecek bilgiler dikkat sürecini harekete geçirecek şekilde planlanmalıdır. Ders kitapları öğrenme işinin ilk adımı dikkat olduğundan bu durum titizlikle yerine getirilmelidir. Altını çizme, temel fikirlerden anahtar sözcük oluşturma öğrencinin öğrenilecek bilgi için dikkatini çekme yollarından biri olabilir. Özellikle özel eğitim kademesindeki öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları zor olduğundan, metnin kenarına not alma, altını çizme, açıklama işaretler ile dikkati konuya çekme yapıldıkça öğrenmede gelişim ile strateji kullanımı arasında doğru orantı olduğunu söyleyebiliriz (Mayer 1987: 81).

### **2.5.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Metin kenarına not alma ve altını çizme dikkat stratejisinin önemli iki seçeneğidir. Özel eğitim Sosyal Bilgiler ders kitabında önemli olan metnin kenarına not alma ve altını çizme kitap çalışmasında odaklanmayı artıran iki seçenek olarak karşımıza çıkar. Örneğin; Lise 11. sınıfta Sağlık konusu kitapta aşağıdaki şekillerde tasarlanabilir: Sağlık; sadece hasta ya da engelli olmama durumu değil; sosyal, bedensel ve ruhsal yönden iyi olma olarak tanımlanabilir. Hastalık ise, çeşitli nedenlerle insan vücudunun bedensel, sosyal ve ruhsal yönden dengesinin bozulmasıdır. Buna bağlı olarak şu sorulara yer verilir;

1. Sağlıklı olmak ne demektir?
2. Sağlığı etkileyen çevresel etmenler nelerdir?
3. Gribal enfeksiyon geçiriyorsunuz. Hangi sağlık kuruluşuna giderseniz?

4. Düzenli ve doğru beslenme kurallarına uyuyor musunuz?
5. Gereksiz ve sağlıksız beslenmenin zararları sizce ne olabilir?

## **2.6. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler**

Kısa süreli bellekte bilginin kalma süresi 20 sn. ile sınırlıdır. Bu stratejiler zihinsel (örtük) tekrar ve gruplama stratejileridir. Kısa süreli bellekte bu sınırlamayı en aza indirmek için depolamayı artıran stratejilere sık yer verilmelidir.

## **2.7. Zihinsel Tekrar Stratejileri**

Bu stratejinin amacı, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında kalıcılığın tekrarlarla sağlanmasıdır. Yani kısa süreli belleğe kaydettiğimiz bilgilerin, **uzun süreli belleğe aktarılması**, yapılan kalıcı etkinliklerdir. Beş tekrar bir öğrenme yoluyla kazanılabilir. Öğrenme; özet çıkarma, başkasına anlatma, okuduğunu yeniden okuma, soru çözme, altı çizili sözcükleri temize çekme gibi. Kısa süreli belleğin süresi ancak tekrar yoluyla arttırılabilir. Weinstein ve Mayer (1986: 316)'e göre tekrar stratejileri, öğrenme esnasında verilen metni öğrencinin adlandırmasını ve metnin okunmasını içerir.

### **2.7.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tekrar stratejisini öğretmen önemli bilgiler verildikten sonra bir dikkat uyarısı ile tekrar çalışması yapılır. Örneğin; özel eğitim 11. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan Güvenli (sağlıklı). Besin tanımı örneği; Güvenli (sağlıklı). Besin, besleyici değerini kaybetmemiş, fiziksel, kimyasal ve mikrobiyolojik açıdan temiz, bozulmamış besinlerdir.

## **2.8. Gruplama Stratejisi**

Öğrencinin yeni öğrendiği konuyu daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirerek bilginin uzun süreli bellekte kalıcı bir şekilde yerleşmesine yönelik etkinliklerdir. Ekleme yani yeni konuyla eski konu arasında anlamlı öğrenme sağlanmasıdır Örgütlemeye ise bilgiler gruplandırılarak sınıflandırma yapılır. Gruplama stratejileri, öğrenilmesi istenen bilgi öbeklerinden öğrencinin,

kendine göre anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar yoluyla uzun süreli belleğe geçirmesidir.

### **2.8.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Özel Eğitim Uygulama Meslek Okulu 11. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında yer alan “Sağlıklı Yaşam” konusu ana hatlarıyla anlatıldıktan sonra konunun baş harflerinden cümle oluşturulur. Bilgiyi ortak özelliklerine göre sıralar ve gruplar son olarak da bunlar altı çizili olarak da kitapta yer alır. Örneğin; Sağlıklı Yaşam=Güvenli Beslenme (Giray üniversitede ve en nadir lisansüstü ilgisidir. Besinlerden en sevdiği limon, et, nane, maydanoz, elmadır).

### **2.9. Anlamlandırmayı (Kodlamayı). Güçlendirici Stratejiler**

Öğrencinin yeni öğrendiği konuyu daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirerek bilginin uzun süreli bellekte kalıcı bir şekilde yerleşmesini sağlayan tekniklerdir.

#### **2.9.1. Örtük ve Açık Tekrar**

Bu stratejinin kullanımı ders kitaplarında sürekli tekrar, altını çizme ve yanına not düşmedir. Anlamlandırma stratejilerinde, depolamayı çoğaltan strateji tekniklerinden tekrar tekniği kısa süreli belleğin öğrenme süresinin kalıcılığına göre uygulanmaktadır.

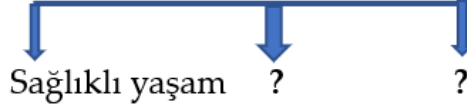
#### **2.9.2. Kodlama**

Kodlamada gelen yeni bilgiyi var olan eski bilgilerle örgütleme, anlamlandırma, tamamlama vardır. Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımından önemli olan konu ise yeni bilgiyi eski bilgi ile ilişkilendirilme, bağlanma şeklidir. Anlamlı kodlama, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek etkin şekilde değişime uğrayarak yeniden yapılandırılmasıdır (Senemoğlu 1997: 302).

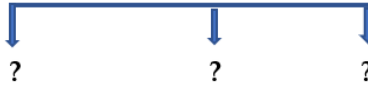
#### **2.9.3. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Güncel bilgi, kodlama yapılırken uzun süreli bellekte hazırlanmış örgütlenmiş bilgi içinde bulunması halidir. Özel eğitim meslek okulu 11. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Sağlıklı Yaşam” konusunda Sağlıklı beslenmenin

önemini kavrar konusu anlatılırken ilk bölüm Sağlıklı Beslenme konusu verilip şu şekilde soru sorulur;



Bu tablonun altına Sağlıklı Beslenme tekrar anlatılıp soru işaretleri koyularak bir sonraki soru için hatırlayıcılar göz önüne gelir, konu başlıkları olarak devamı istenir sonrasında “Sağlıklı Yaşam” anlatıldıktan sonra tabloda verilen 3 başlığında adlarının yazmaları istenir.



## 2.10. Ekleme

Yeni bilgiyle daha önce öğrenmiş olduğumuz, uzun süreli bellekteki şema yeni bilgiyi anlamlandırmak üzere kullanılır. Önceki kurulan şemadan gerekli bilgi çekilerek yeni bilgiyle bağlantıları kurulup, buraya anlam yüklenir. Ekleme farkında olmadan oluşan kurulmadır (Senemoğlu 1997: 312).

### 2.10.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?

Ekleme stratejilerinden en önemlisi benzetimler kurmadır. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar. Özel Eğitim Meslek Okulu 11. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Sağlıklı Yaşam konusu anlatılırken öğrencilere geçen yıl öğrendikleri sağlık konusu küçük bir özetle ya da bir soru ile yeniden canlandırma yapılacaktır.

### 2.10.2.Örgütleme

Okuduğunu anlama, özetleme, not alma örgütlemeye yapılan ders stratejileridir. Her konu anlatımından sonra ders kitaplarında verilecek özet, not alma öğrenci için öğrenmeyi hem hızlandırır hem kolaylaştırır. Ayrıca örgütlemeye bilgiyi önem sırasına göre; konunun ana hatlarını çıkarma, kavram haritası (şema) ve ağı oluşturma vardır.

### 2.10.3. Çizelge, Tablo ve Matrisler

Konuyla alakalı çerçeveyi veren çizelge, tablo ve matrisler öğrenilecek olan bilgilerin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde kullanılan tekniklerden biridir.

#### **2.10.4. Hiyerarşik Yapılar**

Örgütlemenin bir diğer adıdır. Geniş çerçeveli bir yapının içerisine yeni bir kavram konulmasını içerir.

#### **2.10.5. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Özel eğitim meslek okulu Sosyal Bilgiler ders kitabındaki “Sosyal Hayat” ünitesinin sonunda (Sağlıklı Beslenme konusunun önüne) önem sırasına yapılandırma olabilir. Bu yapı küçük parçalara ayrılarak da her başlıktan önce sunulabilir. Böylece öğrenci konu ile ilgili tekrar ve gözden geçirme yapılmış olur. Sağlıklı beslenme=s Sağlıklı öğün=beslenme programı=spor yapmanın önemi gibi.

#### **2.11. Ana Hatları Oluşturma**

Öğrencinin konu ile ilgili ana fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkiyi görmesine yarar.

#### **2.11.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Örneğin, özel eğitim 11. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Sağlıklı Yaşam ve Beslenme konusundan önce aşağıdaki gibi ana ve alt başlıklar yazılmalıdır;

##### **A. Sağlıklı Yaşam ve Beslenme**

- a) Sağlıklı Beslenme
- b) Sağlıklı Öğün
- c) Beslenme Programı
- d) Spor Yapmanın Önemi

#### **2.11.2. Şematize Etme (Haritalama).**

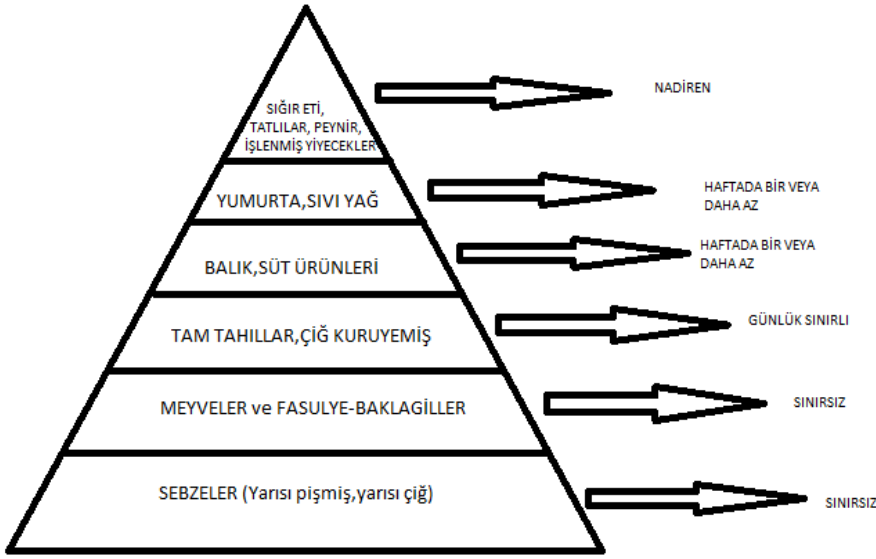
Şemalar, belli bir konuda bilgiyi anlamlandırmamıza ve kurduğumuz ilişki ağını görmemizi sağlar. Şemada gidilen iki yol; bilgi haritaları ve kavram haritalarıdır.

## 2.12. Kavram Haritaları

Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla nasıl ilişkili olduğunu gösteren somut grafikler olarak karşımıza çıkar.

### 2.12.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?

Özel Eğitim Meslek Lisesi 11. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Sağlıklı Yaşam konusu anlatıldıktan sonra aşağıdaki kavram haritası örneği konu ile ilgili çizelgeyi oluşturmaktadır.



## 2.13. Bilgi Haritaları

Paragraftaki altı çizili sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik biçimde görülmesine bilgi haritası denir. Karmaşık ilişkilerin, sıralı süzgeçlerin ve önem sırasına uygun hiyerarşik ilişkilerin, kavratılmasında esnekliğe dayanır (akt.: Görgeç 1997: 29-31).

### 2.13.1. Bellek Destekleyici Stratejiler

Bu stratejiler ise ikiye ayrılır; imajlar ve sözel semboller. Bellek destekleyici öğrenme stratejileri kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli rol oynar.

## **2.14. İmajlar**

İyi bilinen mekân ile yeni öğrenilen bilginin eşleştirilmesidir. Görsel imaj oluştururken; zihinsel olarak ya da düşünülen resim kolay olmalıdır. İkincisi ise, hatırlamayı kolaylaştıran canlı ve kolay yapılmalıdır.

Bu yöntemler;

- yerleşim yöntemi
- zincirleme yöntemi,
- askı sözcük yöntemi,
- anahtar sözcük

olarak bilinmektedir.

### **2.14.1. Yerleşim Yöntemi**

Yerleşim yönteminde yeni öğreneceği bilgiyi öğrenci doğru hatırlaması için iyi bildiği ortamda olan öğelerle, hatırlamak istediği bilgileri eşleştirmesidir. Zihinsel yürüyüştür. Anlamsız bilgiyi, hatırlaması zor, kuru bilgiyi tanıdık kemandaki eşyalarla eşleştirmektir/ilişkilendirmektir. Bu işlemden sonra hatırlanmak istenen bilgi ya da terimler çevrenin planı izlenir ve tekrar yapılarak öğrenme gerçekleşir.

### **2.14.2. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Özel eğitim müfredatında 11. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “Sağlıklı Yaşam” anlatıldıktan sonra bu öğeler bir çerçeve ve uyarı ile örneklere anlatılacaktır. Şunları hayal edelim: Okula gitmek üzere evden çıkıyorsunuz. Anneniz sizi “iyi dersler çocuğum” diyerek okula yolluyor. Caddeden geçerken parkın önünden yürüyerek geçiyorsunuz. Bu parkın adı Spor Parkı olsun. Bu parkın aslında sağlıklı yaşamın önemli bir parçası olarak biliyorsunuz. Okul kapısına ulaştığınızda öğretmeniniz Ayşe’yi gördünüz ve ona derste anlattığı sağlıklı yaşam ve spor hep hayatımızda değişimin ne kadar anlamlı olduğunu görüyor ve arkadaşlarına sırayla evden okula kadar neler yaptığınızı anlatıyorsunuzdur.

## **2.15. Zincirleme Yöntemi**

Anlamı birbirinden bağımsız bilgileri bir araya getirip anlamlı bir hikâye oluşturmayı amaçlar. Yani zincirleme yönteminde yeni öğrenilen bilgi ile hikâye oluşturma yer almaktadır. Örneğin; resim, müzik, piyano ve defter kelimelerinden anlamlı hikâye oluşturmayı amaçlıyoruz.

### **2.15.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

11. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “Sağlıklı Yaşam” ünitesinde yer alan kavramlar parçalara ayrılarak biri öncekini hatırlatacak şekilde oluşturulmalıdır:

1. Sağlıklı beslenmeyi tanımlar.
2. Sağlıklı beslenmek için dikkat edilmesi gerekenleri söyler.
3. Sağlıklı beslenmenin önemini açıklar.
4. Sağlıklı öğünler planlar.
5. Beslenme programını uygular.

## **2.16. Askı Sözcük Yöntemi**

Anlamsız sade bilgileri sıralı rakamlarla eşleştirmektir. Öğrenilen kavramın benzeri ile ilgili imgeler oluşturmaktır ya da anımsanması gereken kelimeleri eş sözcüklerle bir araya getirerek görsel imaj oluşturma.

### **Sıra Sözcükleri    Askı Sözcükleri**

|      |                  |
|------|------------------|
| Bir  | Sebzeler         |
| İki  | Spor             |
| Üç   | Sağlıklı Öğünler |
| Dört | Hastalık         |
| Beş  | Yaşam            |

## **2.17. Anahtar Sözcük Yöntemi**

Yabancı dildeki kelimeleri hatırlayabilmek için Türkçe, ses benzeri olan kelimeleri kullanmaktır. Özellikle özel eğitilmiş öğrencilerde Sosyal Bilgiler yeni kavram öğrenmede anahtar sözcük yöntemini kullanan öğrencilerin, hatırlamalarında artış görüldüğü ortaya çıkmıştır.

### **2.17.1. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

11. sınıf Sosyal Bilgiler müfredatında olan “Sağlıklı Yaşam” anlatımı bittikten sonra bu örnekleri verebiliriz: Sağlıklı yaşam, Sağlıklı Beslenme, Sağlıklı öğün, Beslenme programı gibi. Biz bunu “Saadet yaşlandıkça sağlığın bozulmasını, sporu ödülü bilmeyerek paylaşıyordu” baş harflerinden oluşturarak anahtar sözcük oluşturabilir.

### **2.18. Sözel Semboller**

Baş harflerle düzenleme ve kafiye oluşturma iki aşamasıdır. Öğrenilen kavramların baş harflerinden anlamlı kavram üretmektir.

#### **2.18.1. Baş harflerle düzenleme stratejisi**

Hatırlanması gereken kavramların ilk harflerinde anlamlı bir kelime oluşturmaktır. Birinci kural baş harflerin birleştirilmesiyle oluşan kısa kodlar, ikincisi baş harflerle konu ile ilgili anlamlı cümleler oluşturmaktır.

#### **2.18.2. Bu Stratejiye Göre Ders Kitabı Nasıl Olmalı?**

Bu strateji Lise 11. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Sağlıklı Yaşamın aşamaları iki kural uygulanarak aşağıdaki gibi yapılmalıdır;

1. Sağlıklı beslenmeliyiz.
2. Kişisel hijyenimize özen göstermeliyiz.
3. Spor yapıp hareketli olmalıyız.
4. Bedenimiz gibi çevremizi de temiz tutmalıyız.
5. Uyku düzenimizi korumalıyız.

Kurallara göre yapılan örnek;“Salih kıyafetlerini salondaki bankta unutmuş”

### **2.19. Kafiye oluşturma**

Deyim oluşturma, sözel semboller, tekerlemeler yani birbiri ardına eklenerek yapılan cümlelerdir.

## **2.20. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler**

Bilgi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirilmesinde rol oynayan stratejilerdir. Bu stratejide bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanır ve kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin olması için mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak, geri getirecek olduğumuz bilginin yeniden canlandırılması gereklidir.

## **2.21. Güdüleme Stratejileri**

Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullanıldığı stratejilere güdüleme stratejileri denmektedir. Birey öğrenme faaliyetlerini yürütürken kullandığı bilişsel stratejiler her zaman olumlu olmayabilir. Bunun için öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri kendi öğrenme ortamından uzaklaştırması gerekmektedir.

## **2.22.Yürütücü Biliş Stratejileri**

Biliş bilgisi, kavramayı izleme ve anlamayı izleme şeklinde adlandırılmıştır. (Weinstein ve Mayer, 1986: 320) kavramayı izleme olarak ifade ettikleri yürütücü biliş stratejisi; öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini içermektedir. Yürütücü biliş stratejileri, öğrencilerin kendi kendilerine kullanabilecekleri stratejilerden biridir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bu stratejilerin yer alması mümkün değildir (Senemoğlu, 2017).

# **3.YÖNTEM**

## **3. 1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada (ön test-son test), kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Özel eğitim 11. sınıf öğrencilerinden ilk grup kontrol, ikinci grup deney grubu olarak, gönüllük esasına dayalı seçkisiz olmayan örnekleme türünün sistematik örnekleme şekli ile seçilerek 20+20=40 kişinin alınması sağlanmıştır. Araştırma ön test-son test ve kalıcılık testi olarak 3 kısımda Sosyal Bilgiler ‘Sağlıklı Yaşam’ ünitesinin öğrenilmesi amaçlanarak gerçekleştirmeye çalışılacaktır.

Bu çalışmada bağımsız değişken kullanılan farklı öğretim yaklaşımları ( bellek destekleyici stratejiler) iken, bağımlı değişken öğrencilerin başarı düzeyleridir. Kontrol grubunda, dersler öğretim programına uygun ve ders kitabında yer alan öğretim etkinlikleri yapılırken, deney grubunda ise BDS'lere uygun etkinliklerle yapılmıştır. Bu desende, öncesinde ve sonrasında aynı veri toplama araçları uygulanır ve yapılan ölçümler sonrasında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### 3. 2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme ile uygulamanın yapılacağı özel eğitim meslek okulu öğrencileri belirlenmiştir. Bu örneklemede soruları en iyi şekilde yapabilecek olan hafif zihin engelliler özel eğitim grubundan 11. sınıflar seçilir. Buradan hareketle, çalışma 2022-2023 öğretim yılının güz döneminde, Ordu ili merkez ilçesinde bulunan bir özel eğitim meslek okulunun 11. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 11. sınıfların her bir şubesindeki öğrenci sayısı 15'in altında olması sebebi ile hem deney grubunda iki şube (11/A ve 11/B) hem de kontrol grubunda iki şube 11/C ve 11/D) tercih edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirlenirken, ön-test puanlarının göz önüne alınmıştır.

Tablo 3.2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

| Gruplar | Kız |        | Erkek |        | Toplam |
|---------|-----|--------|-------|--------|--------|
|         | F   | %      | F     | %      | %      |
| Deney   | 10  | 50, 00 | 10    | 50, 00 | 100    |
| Kontrol | 10  | 50, 00 | 10    | 50, 00 | 100    |
| Toplam  | 20  | 100    | 20    | 100    | 100    |

### 3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada uygulamalara başlamadan önce, özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin "Sağlıklı Yaşam" konusuna yönelik Sosyal Bilgiler dersinde başarılarının ölçülmesi amacıyla test geliştirme basamaklarına ve Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020) tarafından güncellenen özel eğitim öğretim programında belirtilen 14 kazanıma uygun olarak hazırlanan toplam 50

sorudan oluşan akademik başarı testi (ABT) geliştirilmiştir. ABT'de bulunan sorular için kazanımlar ve Haladyna (1997) taksonomisi göz önüne alınarak hazırlanan belirtke tablosu 3.3.1.de verilmiştir.

**Tablo 3.3.1.** ABT'deki soruların kazanımlar ve bilişsel alanlara göre dağılımı

| Kazanım                                                                                    | Anlama        | Problem Çözme |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| 1.Sağlıklı beslenmenin önemini kavrar.                                                     | 2, 32, 38, 48 | 44            |
| 2. Sağlıklı beslenir.                                                                      | 8, 20, 26, 32 | 33            |
| 3.Spor yapmanın önemini kavrar.                                                            | 5, 11, 16     | 22, 29        |
| 4.Spor yapar.                                                                              | 4, 10, 23     | 6, 9, 46      |
| 5.Spor yapmaya istekli olur.                                                               | 28, 34, 41    | 12, 40, 45    |
| 6.Basit kaza ve yaralanmaları açıklar.                                                     | 21, 27        | 3             |
| 7.Müdahale edilebilecek basit kaza ve yaralanmaları açıklar.                               | 21, 27        |               |
| 8. Kendisinin müdahale edeceği basit kaza ve yaralanmalarda yapılması gerekenleri sıralar. | 39, 30        |               |
| 9. Basit kaza ve yaralanmalara müdahale eder.                                              | 49, 50        | 47            |
| 10. Basit kaza ve yaralanmalara müdahale etmeyi tercih eder.                               | 1, 13         |               |
| 11.Hastalıklardan korunma yollarını açıklar.                                               | 43            |               |
| 12.Kişisel bakım ile ilgili yapılması gerekenleri açıklar.                                 | 42, 24        | 17, 18, 19    |
| 13. Kişisel bakımını yapar.                                                                | 36, 35        | 7             |

|                                           |    |        |
|-------------------------------------------|----|--------|
| 14. Kişisel bakımını yapmayı tercih eder. | 37 | 31, 25 |
|-------------------------------------------|----|--------|

Bu çalışma 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde “Sağlıklı Hayat” ünitesini bir ay erken bitirilmiş bir konu olan ‘Sağlıklı Hayat’ konulu araştırma Ordu ili Ünye merkezindeki özel eğitim meslek okulu 11. sınıfında öğrenim gören 40 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. ABT’de (akademik başarı testi) bulunan her soru maddeleri için evet-hayır cevabı olup; her bir evet cevabı için 1, hayır cevabı için ise 0 olarak puanlama yapılmıştır.

### 3. 5. Verilerin Toplanması

Çalışmada, ön-testlerin uygulanmasından sonra her iki grupta 5 hafta (15 saat) süreyle 11. sınıf sosyal bilgiler dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesi tekrar işlenmiştir. Sosyal hayat derslerinde kullanılan etkinliklerin tümü öğretim programındaki 14 kazanımı karşılayacak şekilde olup, her bir kazanım için programda önerilen zamana uygun ilerleme kaydedilmiş ve bir grup (kontrol) müfredat ekseninde Sağlıklı Yaşam konusunu işlenirken deney grubunda bellek destekleyici stratejilerle Sağlıklı Yaşam konulu ders kazanımlar doğrultusunda öncelikle hazırlanmış olan Sağlıklı Yaşam Başarı ölçeği yani ön test olarak uygulanması istenen bu akademik başarı testi her iki gruba uygulanmıştır. Ardından deney grubuna deneyimli öğretmeni tarafından bellek destekleyici stratejiler anlatılır ve kazanımlara uygun gruplamalar yapılarak 9 adet bellek destekleyici strateji etkinlikleri ile sağlıklı yaşam ünitesi kavratılmaya çalışılır ve ders planlaması bu ölçüde yapılmaya devam edilir. Kontrol grubunda öğretmen aktif anlatan, soru soran, tartışma ve deney etkinlikleri gibi yöntemler ile işlenirken, deney grubuna bellek destekleyici stratejilere uygun ders planları uygulanarak konu kavratılır. Ünite sonunda son test uygulanıp 5. haftanın sonunda her iki gruba kalıcılık testi yapılmıştır. Deney grubunda BDS’lere uygun bir sürecin yürütülmesine dair yapılan ders planlarında 14 farklı etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlikler;

1. SOFİR AKRONYUMU
2. SALİH KOŞUYOR ZİNCİRLEMESİ
3. UNŞEKTUZ AKROSTİŞİ

4. SAĞLIKLI BESLENME AKROSTİŞİ
5. SAĞLIK AKROSTİŞİ
6. FİZİKCELL VE BESİNCELL AKROSTİŞİ
7. BESPOR ATIŞMASI
8. SOLUNUM SİSTEMİ AKROSTİŞİ'dir.

**Tablo 3.5.1.** Deney grubunda yapılan etkinlikler

| ETKİNLİK                   | AÇIKLAMA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SOFİR AKRONYUMU            | <p><b>Amacı:</b> Sağlığı oluşturan 3 unsurun sosyal, fiziksel, ruhsal olduğunu öğretmek.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Ekrana yansıtılan resimde bulunan SOFİR adlı çocuk gösterilir. SOFİR akronyumu ile bu kişinin sosyal, fiziksel ve ruhsal yapıdan oluştuğu söylenir.</p>                                                                                                               |
| SALİH KOŞUYOR ZİNCİRLEMESİ | <p><b>Amacı:</b> Salih'in koşma pozisyonunda yaptığı hareketler sayesinde öğrencilere sağlıklı yaşamın nasıl olduğunu göstermek.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Salih'in koşma pozisyonunun olduğu resim ekrandan açılarak düzenli bir koşu rutinine sahip olmak daha sağlıklı ve uzun bir yaşam süresini gösterir.</p>                                                                       |
| UNŞEKTUZ AKROSTİŞİ         | <p><b>Amacı:</b> Zararlı besinlerden vücudu uzak tutmak.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Sağlıklı yaşam ve arasındaki alışverişi anlatabilmek için UNŞEKTUZ akronyum ve akrostiş çalışmasından yararlanılır. UNŞEKTUZ akronyumuyla vücuda zararlı besinlerin neler olduğu açıklanır ve akrostiş çalışmasıyla bu besinlerin vücuda zarar verebileceği vurgulanır.</p> <p>Un aldım kek için,</p> |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | Şeker aldım kendim için,<br>Tuz aldım annem için.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| SAĞLIKLI BESLENME AKROSTİŞİ | <p><b>Amacı:</b> Sağlıklı beslenmeyi oluşturan yapıları sırasıyla tanıtmak.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Sağlıklı beslenmenin neler olduğunu sırayla tanıtabilmek için hazırlanan akrostiştten yararlanılır. Daha sonra sağlıklı beslenmenin yararları açıklanır.</p> <p>Sağlığını koru<br/>Ağırlıklı vitamin tüket<br/>Gün boyu enerjili ol<br/>Lezzetli ve sağlıklı yiyecekler tüket<br/>Ilık su meyve sebze<br/>Kadın erkek fark etmez<br/>Lazımdır her insan için sağlıklı beslenmek<br/>Ispanak domates lahana<br/>Beslen bunlarla<br/>Elinden geldiğince sağlığına dikkat et<br/>Sabah öğlen akşam<br/>Lazımdır her insan için sağlıklı beslenmek<br/>En doğru karardır<br/>Ne de güzel sağlıklı beslenme<br/>Mutlu ol her zaman<br/>Etkisiz hale getir zararlı yiyecekleri</p> |
| SAĞLIK AKROSTİŞİ            | <p><b>Amacı:</b> Sağlığın önemini kavratmak.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Sınıfa SAĞLIK konulu akrostiş çalışması getirilir ve deney grubunun buna uygun tekrar etmesi istenir.</p> <p>Sağlık her şeyin başı deriz.<br/>Ama kaybettiğimizde değerini biliriz<br/>Güzel günler yaşarken<br/>Lüzumunu görmeyiz<br/>İhlamur, limon, nane, artık ne çare,<br/>Kaybettikten sonra, oluruz biçare. . .</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>FİZİKCELL VE BESİNCELL AKROSTİŞİ</p> | <p><b>Amacı:</b> Fiziksel sindirimin ne olduğu ve hangi sindirim organında hangi besin gruplarının sindirildiğini öğretmek.</p> <p><b>Yapılışı:</b> Fizikcell ve Besincell kelimeleri ile GSM operatörü benzetmesi yapılır. Akrostişler öğrencilere birkaç kez okutturulur ve defterlerine yazdırılarak bilgilerin akılda kalması sağlanır.</p> <p><b>Fizikcell Akrostişi</b><br/>Fiziksel sindirimdir benim adım<br/>İnce ince parçalarım besinleri adım adım<br/>Zannetmeyin ki yediğiniz besinler hep aynı kalacak<br/>İnce bağırsağa kadar hep parçalanacak<br/>Karbonhidratı ağızda, proteini midede, yağı ince bağırsakta parçalarım<br/>Canınızın istediği kadar yiyebilirsiniz<br/>Eninde sonunda yine acıkırsınız<br/>Lazım olacak bütün besinler<br/>Lezzetine doyamaz hepsinden yavaş yavaş atıştırırsınız</p> <p><b>Besincell Akrostişi</b><br/>Beslenmeye önem veririm.<br/>En güzelidir doğru beslenmek.<br/>Sağlıklı olmak için<br/>Lakin abur cubur yeme<br/>Et ye sebze ye<br/>Ne güzel yemekler<br/>Makarna pilav unut bunları<br/>En güzeli doğru ve dengeli beslenme</p> |
| <p>BESPOR ATIŞMASI</p>                  | <p><b>Amacı:</b> Sağlıklı yaşam için beslenme ve sporun karşılıklı konuşması</p> <p><b>Yapılışı:</b> BESPOR atışması sınıf içersinden seçilen öğrencilerle birkaç kez</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <p>canlandırılır. Canlandırma esnasında vurgulu yerlerin üzerinde durularak besin ve sporun önemi açıklanır.</p> <p><b>BESLENME:</b> Çok önemli biriyim ben, şekeri ve tatlımı kısıtlarım düzensiz beslenirsem sağlığımı geri getiremem, her zaman ihtiyacım olanı yemeli geleceğe umutla bakmalıyım.</p> <p><b>SPOR:</b> Yaşamımda egzersiz olmazsa olmazım, sporum olmazsa ben bu bedenimi ne yaparım. Yorulmaktan kendimi korurum günde 15-20 dk koşumu yaparım.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| SOLUNUM SİSTEMİ AKROSTİŞİ | <p><b>Amacı:</b> Sağlıklı spor ve düzenli soluk alıp verme için gerekli olan nefes egzersizini oluşturan solunum sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini öğretebilmek</p> <p><b>Yapılışı:</b> Solunum sistemi organlarının görevlerini öğretebilmek için Solunum Sistemi Akrostişi öğrencilere okutturulur ve defterlerine yazmaları istenir.</p> <p style="text-align: center;"><b>SOLUNUM SİSTEMİ</b></p> <p>Solunum yapmak yaşamak için önemlidir.</p> <p>Oksijen vücudumuz için çok gereklidir</p> <p>Lakin havadaki oksijeni almak için</p> <p>Uzbumuz olan burnumuz dışardaki havanın ilk giriş yeridir</p> <p>Nemlendirir havayı burnumuz</p> <p>Unutmayın, ayrıca havayı akciğere temizleyerek gönderir bu uzbumuz</p> <p>Maceraya hazır olun, burundan sonra yutaktır sıradaki yolumuz</p> <p>Sırası önemlidir oksijen yolculuğunun</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>İkinci duraktan sonraki yer gırtlaktır oksijen yolunun</p> <p>Soluk borusuna iletir gırtlak gelen havayı bu yolculukta</p> <p>Ta akciğere kadar ulaşır oksijen soluk borusunun sonunda</p> <p>En önemli yerdir solunumda akciğerler</p> <p>Maceranın sonuna gelinmiştir oksijen yolunda</p> <p>İçinde değiş tokuşu olur oksijenle karbondioksitin, akciğer organında</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 3. 6. Verilerin Analizi

ABT'den elde edilen verilerin analizinde SPSS 22. 0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle kontrol ve deney gruplarının ön-test, son-test ve kalıcılık-test puanlarının betimsel istatistik analizleri yapılarak sonuçları Tablo 3.6.1. de verilmiştir.

**Tablo 3.6.1.Kontrol ve deney grubu ABT puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları**

| Betimsel Değerler | Ön       | test       | Son      | test       | kalıcılık | Testi      |
|-------------------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|
|                   | Deney g. | Kont-rolg. | Deney g. | Kont-rolg. | Deney g.  | Kont-rolg. |
| Standart sapma    | 0,7726   | 10,656     | ,6160    | ,5440      | -,680     | -,680      |
| Medyan            | 1,000    | ,000       | ,21673   | ,26908     | ,07200    | ,07200     |
| Mod               | 1,000    | ,000       | ,04846   | ,06017     | ,601      | ,206       |
| T – test          | ,932     | ,932       | ,722     | ,722       | ,479      | ,479       |

Deney grubunda düşük standart sapma (0.7726), grubun homojen olduğunu gösterir. Kontrol grubunda yüksek sapma (10.656), grupta büyük performans farkları olduğunu düşündürmektedir. Her iki grupta da standart sapmaların düşmesi (0.5440-0.680), uygulama sonrası puanların birbirine yakınlaştığını

gösterir. Deney grubunda medyan ve modun **1.000**, kontrol grubunda **0.000** olması, deney grubunun başlangıçta daha yüksek puanlara sahip olduğunu işaret eder. Medyan ve mod değerlerinin deney grubunda kontrol grubuna göre daha yüksek olması örneğin, 0.21673 vs. 0.26908), uygulanan stratejinin (BDS gibi) etkisini göstermektedir.

### 3.6.2.Geçerlilik ve Güvenirlik Tablosu

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|----------------------------------------------|------------|
| .916             | .923                                         | 51         |

Verilerin analizinde SPSS 20 kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ABT'den aldıkları puanların normal dağılım gösterdiğinden karşılaştırılmasında, cronbach alpha mükemmel yakın oranda olduğu (0,916) testin geçerli ve güvenilir oranda soruların anlamlılık düzeyinin yüksek çıktığı ve bu sonuçla iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, t test sonucunda  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.6.3. Deney Grubu Demografik Özellik Tablosu

#### Cinsiyet

|             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| erkek       | 10        | 50,0    | 50,0          | 50,0               |
| Valid kadın | 10        | 50,0    | 50,0          | 100,0              |
| Total       | 20        | 100,0   | 100,0         |                    |

#### Yaş

|          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 14 | 20        | 100,0   | 100,0         | 100,0              |

#### Eğitim Durumu

|            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Lise | 20        | 100,0   | 100,0         | 100,0              |

Deney grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumu açısından dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmada yer alan 20 öğrencinin %50'si (10 öğrenci) erkek, %50'si (10 öğrenci) kadın olarak belirlenmiştir. Bu durum, cinsiyet temelinde eşit bir örneklem yapısının sağlandığını göstermektedir. Yaş değişkeni açısından tüm katılımcıların 14 yaşında olduğu ve bu nedenle homojen bir yaş grubunun oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Eğitim durumu bakımından ise öğrencilerin tamamının lise düzeyinde eğitim gördüğü görülmektedir. Bu demografik özellikler, araştırmanın sonuçlarının belirli bir yaş ve eğitim seviyesindeki öğrencilerle sınırlı olduğunu, ancak cinsiyet açısından dengeli bir temsil sağlandığını ortaya koymaktadır.

#### 3.6.4. Deney Grubu İstatistik Tablosu

|                | Cinsiyet | Yaş    | Eğitim d. |
|----------------|----------|--------|-----------|
| N Valid        | 20       | 20     | 20        |
| Missing        | 0        | 0      | 0         |
| Mean           |          | 1,0000 |           |
| Median         |          | 1,0000 |           |
| Mode           |          | 1,00   |           |
| Std. Deviation |          | ,00000 |           |

### 3.6.5.Ölçek İstatistikleri

| Ortalama               | Varyans | Std. Sapma | N of Items |       |                     |          |
|------------------------|---------|------------|------------|-------|---------------------|----------|
| 30,66600               | 113,569 | 10,656874  | 51         |       |                     |          |
|                        | Mean    | Minimum    | Maximum    | Range | Maximum/<br>Minimum | Variance |
| Item                   | ,601    | ,250       | ,850       | ,600  | 3,400               | ,022     |
| Means                  | ,226    | ,047       | ,263       | ,216  | 5,602               | ,002     |
| Item<br>Vari-<br>ances |         |            |            |       |                     |          |

Ölçek istatistiklerine göre, "Sağlıklı Yaşam Başarı Ölçeği" toplam puan ortalaması 30,666 standart sapma: 10,657 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 51 maddeden oluştuğu ve maddeler arasında dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Madde ortalamaları 0,250 ile 0,850 arasında değişmekte olup, bu durum ölçeğin bazı maddelerinin katılımcılar tarafından daha yüksek oranda onaylandığını, bazılarının ise daha az tercih edildiğini göstermektedir. Madde varyanslarının düşük olması (0,047-0,263) ve ölçek genel varyansının 113,569 çıkması, maddelerin tutarlılıkla ölçüm yaptığını ancak bazı maddelerde cevap dağılımının sınırlı kaldığını göstermektedir.

Max/Min oranları (madde ortalamaları: 3,4; varyanslar: 5,6) ise ölçeğin bazı maddelerinde aşırı uç değerlerin bulunabileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, ölçeğin genel güvenilirliği kabul edilebilir düzeyde olmakla birlikte, bazı maddelerin revizyonu veya çıkarılması ölçüt geçerliğini artıracak niteliktedir. Özellikle düşük varyanslı maddelerin katılımcılar arasında ayırt edicilik sağlamadığı dikkate alınmalıdır.

### 3.6.6. Kontrol Grubu Demografik Özellik Tablosu

#### Cinsiyet

|             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| erkek       | 10        | 50,0    | 50,0          | 50,0               |
| Valid kadın | 10        | 50,0    | 50,0          | 100,0              |
| Total       | 20        | 100,0   | 100,0         |                    |

#### Yaş

|          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 14 | 20        | 100,0   | 100,0         | 100,0              |

#### Eğitim Durumu

|            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Lise | 20        | 100,0   | 100,0         | 100,0              |

Katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli bir şekilde tasarlanmış olup, 10'u erkek (%50) ve 10'u kadın (%50) olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Yaş değişkeni açısından bakıldığında, deney grubunda olduğu gibi tüm katılımcıların 14 yaşında olduğu ve bu durumun araştırma deseninde yaş faktörünün kontrol altına alındığını gösterdiği anlaşılmaktadır. Eğitim durumu verileri ise katılımcıların tamamının lise öğrencisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu demografik özellikler, kontrol grubunun deney grubuyla karşılaştırılabilir nitelikte olduğunu ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasında gruplar arasındaki farklılıkların sadece uygulanan müdahaleden (bellek destekleyici stratejiler) kaynaklandığını güvenilir şekilde ortaya koymayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca, her iki grupta da cinsiyet dağılımının eşit olması, cinsiyet temelinde olası performans farklılıklarının araştırma sonuçlarını etkileme ihtimalini en aza indirmektedir.

### 3.6.7. Kontrol Grubu İstatistik Tablosu

|                | cinsiyet | yas    | egitim_d |
|----------------|----------|--------|----------|
| N Valid        | 20       | 20     | 20       |
| Missing        | 0        | 0      | 0        |
| Mean           |          | 1,0000 |          |
| Median         |          | 1,0000 |          |
| Mode           |          | 1,00   |          |
| Std. Deviation |          | ,00000 |          |

|                | Mean | Minimum | Maximum | Range | Maximum/Minimum | Variance |
|----------------|------|---------|---------|-------|-----------------|----------|
| Item Means     | ,601 | ,250    | ,850    | ,600  | 3,400           | ,022     |
| Item variances | ,226 | ,047    | ,263    | ,216  | 5,602           | ,002     |

Kontrol grubunun analiz sonuçları, araştırmanın güvenilirliği açısından önemli veriler sunmaktadır. Grubun 20 katılımcısının tamamı 14 yaşında lise öğrencisi olup, cinsiyet dağılımı tamamen dengelidir (10 erkek, 10 kadın). Ölçek maddelerinin performansı incelendiğinde, .25 ile .85 arasında değişen madde ortalamaları ve .047 ile .263 aralığındaki varyans değerleri dikkat çekmektedir. Özellikle maddelerin %50'sinden fazlasının .60'ın üzerinde ortalama puan alması ve en düşük-en yüksek puanlı maddeler arasında 3.4 kat fark bulunması, ölçeğin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir. Genel ortalama .601 olarak hesaplanan ölçek puanları, kontrol grubunun orta düzeyde olumlu yanıt eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kontrol grubunun deney grubuyla sağlıklı karşılaştırmalar yapılabilmesi için uygun bir temel oluşturduğunu ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini desteklediğini göstermektedir.

### 3.6.8. Grupların İstatistiksel Karşılaştırması

| Değişken                           | Deney Grubu (N=20) | Kontrol Grubu (N=20) | İstatistiksel Test Sonuçları                   |
|------------------------------------|--------------------|----------------------|------------------------------------------------|
| Ortalama (Mean)                    | 0.6160             | 0.5440               |                                                |
| Std. Sapma                         | 0.21673            | 0.26908              |                                                |
| Std. Hata                          | 0.04846            | 0.06017              |                                                |
| Varyans Homojenliği (Levene Testi) |                    |                      | F=5.071, p=0.030 (Varyanslar homojen değil)    |
| Bağımsız Örneklem t-testi          |                    |                      | t=0.932, df=36.35*, p=0.358                    |
| Ortalama Farkı                     |                    |                      | 0.07200 (Deney > Kontrol)                      |
| 95% Güven Aralığı                  |                    |                      | [-0.08463, 0.22863]                            |
| Eşleştirilmiş t-testi              |                    |                      | t=0.722, df=19, p=0.479                        |
| Korelasyon (r)                     |                    |                      | r=-0.680, p=0.001 (Negatif anlamlı korelasyon) |

Deney grubunun ortalaması (0.616) kontrol grubuna (0.544) göre daha yüksektir, ancak standart sapmalar (sırasıyla 0.217 ve 0.269) gruplar arasında benzer dağılım olduğunu gösterir. Bağımsız Örneklem t-testi:  $t(36.35)=0.932$ ,  $p=0.358$  sonucuna göre, gruplar arasındaki ortalama fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0.05$ ). 95% güven aralığı -0.084, 0.228 sıfırı içerdiğinden, farkın şansa bağlı olma olasılığı yüksektir. Eşleştirilmiş örneklemelerde de ( $t=0.722$ ,  $p=0.479$ ) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, negatif anlamlı korelasyon ( $r=-0.680$ ,  $p=0.001$ ) gruplar arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, bir

gruptaki artışın diğerinde azalma eğilimiyle ilişkili olduğu anlamına gelir. Deney grubunda en yüksek frekanslar 0.76 ve 0.78 değerlerinde yoğunlaşmıştır (%20 ve %25), kontrol grubunda ise daha düşük değerler (örneğin 0.26, %15) gözlenmiştir. Bu deney grubunun daha yüksek skorlara sahip olduğunu destekler, yani deney grubunda yer alan öğrencilerin bellek destekleyici stratejilere yönelik etkinlikler sonrasında başarılarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Böylece bellek-destekleyici stratejilerin hem akademik başarı hem de öğrenilenlerin kalıcılığı yönünden daha etkili olduğu bulunmuştur.

#### **4. BULGULAR**

Bu araştırmada özel eğitim müfredatında özel eğitim uygulama liselelerinde Sosyal Hayat dersinde yer alan ‘Sağlıklı Yaşam’ ünitesinin bellek destekleyici stratejiler ile öğretilmesinin sosyal hayat başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupla çalışılmıştır. Araştırma için deney grubunda mevcut yöntem ve teknikler ve buna ek olarak bellek destekleyici stratejilerle ders işlenirken kontrol grubunda mevcut yöntem ve tekniklerle ders işlenmiştir. Her iki grupta da işlenen ders süresi (15 ders saati) 5 haftadır. Öğrencilerin sosyal başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Başarı Testi (BT) ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

##### **4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

“Sağlıklı Hayat” ünitesinin bellek destekleyici stratejiler ile öğretilmesinin sosyal başarısına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin 5 hafta sonrası test puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler ve analiz sonuçları bakımından bellek destekleyici stratejiler ile desteklenen yapılandırmacı sistemle ders işlenen deney grubunun başarısının yapılandırmacı sistemle ders işlenen kontrol grubuna göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları kendi içerisinde karşılaştırıldığında, sağlıklı yaşam konusunun uygulama sonunda uygulama öncesine göre yükseldiği gözlemlenmiştir.

##### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanları kendi içinde değerlendirildiğinde ise başarı son test puanları karşılaştırıldığında bir yükselme tespit edilmiş ancak deney grubundaki yükselme oranı kadar olmadığı gözlenmiştir. Sosyal Hayat dersinin bellek destekleyici stratejiler ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

#### **4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Sağlıklı Hayat ünitesinde kullanılan bellek destekleyici stratejiler deney grubu ve kontrol grubu arasında kalıcılık testinde başarı açısından farklılık oluşturabilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubunda kontrol grubuna göre bellek destekleyici stratejiler ile ders işlemek öğrencilerin kendilerini başarıya daha iyi güdüleyebildiklerini göstermiştir.

Son olarak kontrol grubu ön test son test ve kalıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür bu da bellek destekleyicilerin özellikle de soyut dersler gibi kullanıma daha uygun Sosyal Bilgiler dersinde ne kadar etkin olduğunu görmemize imkân sağlamıştır.

#### **4.4. Literatür Taraması**

Bellek destekleyici stratejilerin önemine vurgu yapan bazı araştırmalar çalışmayı destekler niteliktedir: Kıroğlu (2010) Sosyal Hayat öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarıları üzerine etkilerini araştırmış, bellek destekleyici stratejilerin ve mevcut yöntem arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde önemli bir farka rastlamamıştır. Yaptığı etkinliklerde resimlere, karikatürlere, akrostişlere yer vermiş ve her bir çalışmasını kendisi uygulamıştır. Kullanılan karikatürler, benzetme yapılarak konuşturulmuş ve öğrenciler tarafından günlük hayattaki bilindik olaylar ile ilişkilendirme yapmaları sağlanmıştır.

Sünbül vd. (2004) tarafından yapılan başka bir çalışmada 4. sınıf Sosyal Hayat dersinde bellek destekleyici stratejiler ile dersler işlenmiş olup kontrol grubunda yapılandırmacı sistem yaklaşımından önceki geleneksel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda uygulanan bellek destekleyici teknikler kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretime göre daha anlamlı sonuçlara yol açmıştır.

Göl (2009) Sosyal Hayat dersinde bellek destekleyicilerin kalıcılığa etkisi isimli çalışmasında deney grubuna bellek destekleyici stratejileri, kontrol grubuna ise keşfetme (buluş) stratejisiyle eğitim uygulamıştır. “Sağlıklı Yaşam, Beslenme, Spor” konularının bellek destekleyiciler ile işlenmesinin, keşfetme (buluş) yoluyla öğretim stratejisine göre öğrencilerin başarı puanlarının artırılmasında daha fazla etkili olduğunu göstermiştir. Bu da uygulanan stratejinin etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmada bellek destekleyici stratejilerle Sağlıklı Hayat ünitesi daha çekici ve belirgin aynı zamanda eğlenceli aktif hale getirilerek özel eğitimli öğrencilerin öğrenilmesi gereken özellikler hakkında daha çabuk bilgi sahibi olmalarını sağlayabilmiştir. Yapılan araştırmada görsel destekleyiciler ile öğrencilerin başarısının ne yönde değiştiği sorgulanmış ve başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır. Deney grubunda yapılan çalışmanın önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin uzun süreli belleklerine eklenen bilgilerin, kavramsal düşünme becerilerinin gelişimi ile ilişkisi araştırılmıştır.

Scruggs, Mastropieri, Mcduffie (2007)’nin sınıflardaki yardımcı öğretme teknikleri ile ilgili yaptığı nitel araştırmalarda bireylerin kendileri ve birbirleriyle olan etkileşimleri ön plana çıkmaktadır. Bellek destekleyiciler, kendini savunma becerileri, akran arabuluculuğu gibi kullanılan yardımcı tekniklerin öğrencilerin beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Brazley (2008) öğrenme yetersizliği olan lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada anımsatmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bellek destekleyici kelimeler kullanmıştır. Diğer öğrencilere göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin hazırlanan kelimeler sayesinde öğrenmelerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu araştırma bellek destekleyici stratejilerin her alanda, her birey üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir.

Carney ve Levin (2000) bellek destekleyicilerin, isimleri hatırlamadaki etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları bir araştırmada gruplardan biri bellek destekleyicilerini yalnızca sözel ifadelerle, diğeri ise görsel materyallerle birlikte kullanmışlardır. Başka bir grup ise kendi stratejilerini kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda, görsel veya sözel materyallerle birlikte bellek destekleyicileri kullanan gruptaki öğrencilerin kendi stratejilerini kullanan diğer gruptaki öğrencilere göre daha iyi öğrendiği gözlenmiştir. Sadece normal özelliklere sahip çocuklar üzerinde çalışmalar yapılmayıp öğrenme yetersizliğine sahip

olan çocuklar üzerinde de çalışmalar yapılmıştır.

Jitendra, Edwards ve Jacobson (2004) ve Harris, Schumaker ve Deshler (2011) öğrenme yetersizliği olan çocukların bellek destekleyici stratejiler ile kelime öğrenmeleri üzerine araştırma yapmışlar ve kullanılan stratejinin her bir öğrenci için normal öğretimden daha iyi sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar bellek destekleyici stratejilerin her alanda uygulanabileceğini kanıtlar niteliktedir. Yoğun olarak anahtar sözcük yönteminden oluşan bellek destekleyici stratejilerin kullanıldığı bu çalışma Uberti, Scrugss ve Mastreopieri (2003)'nin yaptığı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Anahtar sözcükler ve resimlerin kullanıldığı bir grup ve anlatım yönteminin uygulandığı iki sınıftan oluşan çalışma grubunda bellek destekleyici stratejilerin kullanıldığı grup daha başarılı olmuştur.

## 5. SONUÇ

Ders kitapları, öğrenciler için neyi ne kadar öğreneceklerini gösterdiğinden, kullanılacak malzeme de aynı şekilde buna uygun olmalıdır. Öğretimde ekonomiklik ilkesi devreye girerse daha kısa zamanda daha kalıcı ve üst düzey öğrenme ortaya çıkabilir. Sınıfta eğitim ve hareketlilik ne kadar artarsa öğrenci bir o kadar etkin ve katılımlı olacaktır. Bunu sağlamanın yolu ise tüm bu bellek destekleyici stratejilerle donatılmış ders kitapları olmalıdır (Tezbaşaran 1997: 54). Bu nedenle söz konusu kitaplar hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmalı bilhassa özel eğitilmiş çocuklarda içeriğin çok önemli olması sebebiyle bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Araştırma dersi olarak seçilen Sosyal Bilgiler dersinde daha çok soyut kavramların yer alması özellikle de özel eğitilmiş öğrenciler için zor anlaşılabilir. Bu yüzden bu dersin öğrenciler açısından kolaylaştırılması ve bu stratejilere uygun planlanması gerekmektedir. Öyle ki öğrenciler bu stratejileri sık kullandıklarında artık kendileri tek başlarına yönetebilmeli ve kendi kendilerine kullanacak hale gelmelidirler (Tay 2002: 156-157; Mayer 1987: 81). Öğrenme stratejilerinin öğrencilere hazır verilmesi, onların bu stratejileri kullanabilmelerini sağlayabilecektir. Bu da ancak ders kitaplarının bellek destekleyici öğrenme stratejileri ile düzenlenmesi ile oluşabilecek bir şeydir. Öğrenme stratejileriyle donatılmış bellek destekleyici stratejiler ile geliştirilmiş Sosyal Bilgiler ders kitapları, özellikle de özel eğitim öğrencilerinin öğrenme düzeylerini artıracaktır.

## **6. ÖNERİLER**

1. Sosyal Bilgiler ders kitapları öğretmen ve öğrenci kitapları ayrı ayrı tasarlanarak her birinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde oluşturulmalıdır.

2. Öğrenmeyi güçlü kılmmanın yollarından biri de öğrenme stratejilerini yerinde kullanabilmektir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler ders kitapları (öğrenci kitabı), bellek destekleyici öğrenme stratejileriyle donatılmalıdır ve bu stratejiler hem öğrencilere hem de öğreticilere öğretilmelidir.

3. Bellek destekleyici stratejiler ile sadece Sosyal Bilgiler gibi tek ders amaçlı değil, diğer derslerde de kullanıma açık planlamalar yapılmalı.

4. Kısa süreli belleğin süresini uzatmak, bilgiyi uzun süreli bellekte kalıcı hale getirmek amaçlı ders aktiviteleri bu stratejiler üzerine planlanıp öğreniciyi aktif katılım haline getirilmeli.

5. Her dersin sonunda örtük ve açık tekrarlar yapılmalı, anlamlandırma ve zihinsel kodlama sağlanmalı.

6. Hafıza güçlendirme oyunları oynanmalı.

7. Çağrışım testi, mandal testi, rakam testi, telefon numaraları testi gibi hafızayı güçlendiren oyunlar yoluyla mevcut bellek yeterliliği ölçülmeli.

8. Özel eğitimli çocukların hafızada tutma sürelerinin daha kısa olduğu varsayılarak sık tekrar ve bellek destekleyici stratejilerle zihin güçlendirme çalışmaları yapılmalı.

9. Özellikle de özel eğitim müfredat konularına bakıldığında aktif katılıma izin veren öğretmen rehberi gerektiren bu stratejiler her ders sonunda pekiştirme amaçlı kullanılmalı.

10. Özellikle de özel eğitimli çocukların özel desteklerinin ne kadar çoğaltılırsa o kadar motive, güven ve sonucu başarı getirileceği unutulmamalıdır.

## **KISALTMALAR**

BT: Başarı Testi

KT: Kavram Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

f: Denek Sayısı

X: Aritmetik Ortalama

BDS: Bellek Destekleyici Stratejiler

M: Mean

## KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, Ş. (2016). 21. yüzyıl becerileri ve eğitim programları: Bir içerik analizi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 1-20.

Ashcraft, M. H. (1989). *Human memory and cognition*. HarperCollins.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune ve Stratton.

Aydın, P. Ç., Gülseren, Ş., ve Mandacı, H. (2010). Majör depresif bozuklukta kalıntı belirtiler ve bellek işlevlerinin depresme üzerine etkisi: Kontrollü bir izlem çalışması. \*Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiyatri Arşivi, 47\*(1), 1-6.

Brazley, M. (2008). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 42(3), 145-152.

Brookfield: D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

Carney, R. N., ve Levin, J. R. (2000). Mnemonic instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 15(4), 205-211.

Çağla, C. (2007). Bellek üstüne düşünmek. *Cogito*, 50, 217-233.

Çetinkaya, Ç., ve Eskici, M. (2018). Metaforların eğitimde kullanımı: Bir literatür taraması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-20.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

- Deryakulu, D. (2001). Epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 45-52.
- Duru, M. K., ve Gürdal, A. (2002). The effects of concept mapping on student achievement. *Proceedings of the V. National Conference on Science and Mathematics Education* (ss. 1-10). Ankara.
- Duyar, İ. (1996). *Öğrenme ve öğretme stratejileri*. Pegem Akademi.
- Eğitim Bilimleri Notları. (t.y.). *Bellek destekleyici ipuçları*. <https://egitimbilimleri-notlari.com/tag/bellek-destekleyici-ipuclari/>
- Eğitim Bilimleri Notları. (t.y.). *Dikkat stratejisi*. <https://egitimbilimlerinotlari.com/tag/dikkat-stratejisi/>
- Eğitim Her Yerde. (t.y.). *Bellek destekleyicilerle hatırlamak daha kolay*. <https://egitimheryerde.net/bellek-destekleyicilerle-hatirlamak-daha-kolay/>
- Evimde Terapi. (t.y.). *Öğrenme nasıl gerçekleşir?* <https://www.evimdeterapi.com/blog/ogrenme-nasil-gercekle sir/>
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gezer, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-10.
- Göl, E. (2009). *Bellek destekleyici stratejilerin öğrenme üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, K. R., Schumaker, J. B., ve Deshler, D. D. (2011). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 175-187.

- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., ve Jacobson, L. (2004). Mnemonic strategy instruction for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 25(4), 235-244.
- Kaya, H., ve Çevik, A. (2020). Fen bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kıroğlu, K. (2010). *Öğrenme stratejileri ve bellek destekleyiciler*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö., ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Köksal, O. (2012). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bellek destekleyici stratejilerin öğrenme üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayıncılık.
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 201-208. <https://doi.org/10.1177/105345129803300402>
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Little, Brown.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim-programi/icerik/2097>
- Morgan, G. (1998). *Örgüt imgeleri: Metaforik düşünme ve yönetim*. MESS Yayınları.
- Pellegrino, J. W., ve Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., ve McDuffie, K. A. (2007). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 73(3), 285-302.
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitimde metafor kullanımı: Kavramların öğretimi ve öğrenimi*. Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2003). *Öğrenme ve öğretme stratejileri*. Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 1-15.
- Sünbül, A. M., Köksal, O. ve Demirel, Ö. (2004). Bellek destekleyici stratejilerin öğrenme üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 3-12.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Öğrenme stratejileri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Uberti, H. Z., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2003). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 345-352.
- Ulusoy, A. (2006). *Öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.

- Ünal, F., ve Şimşek, A. (2000). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Kurgu*, 17(1), 202-214.
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. baskı, ss. 315-327). Macmillan.
- Yaltkaya, K. (2000). Belleğin fizyolojisi. *Bilim ve Teknik*, 33(392), 42-44.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

## EKLER

### EK.1 SAĞLIKLI YAŞAM BAŞARI ÖLÇEĞİ

Ankette sağlıklı yaşam kazanımlarını içeren sorular yer almaktadır. Lütfen soruları mümkün olduğu kadar doğru ve eksiksiz yanıtlayınız. Her alışkanlığınızın sıklığını uygun seçeneği 1 veya 0 olarak belirtiniz. EVET 1, HAYIR 0 olarak değerlendirilmektedir.

|    |                                                                                                                                | EVET | HAYIR |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| 1  | Bana yakın olan kişilerle sağlıkla ilgili endişelerimi ve sorunlarımı tartışırım                                               |      |       |
| 2  | Sıvı ve katı yağı, kolesterolü düşük bir diyeti tercih ederim                                                                  |      |       |
| 3  | Doktora ya da bir sağlık görevlisine, vücudumdaki olağandışı belirtileri ve bulguları anlatırım                                |      |       |
| 4  | Düzenli bir egzersiz programı yaparım                                                                                          |      |       |
| 5  | Yeterince uyurum                                                                                                               |      |       |
| 6  | Olumlu yönde değiştiğimi ve geliştiğimi hissedirim                                                                             |      |       |
| 7  | İnsanları başarıları için takdir ederim                                                                                        |      |       |
| 8  | Şekeri ve tatlıyı kısıtlarım                                                                                                   |      |       |
| 9  | Televizyonda sağlığı geliştirici programları izler ve bu konularla ilgili kitapları okurum                                     |      |       |
| 10 | Haftada en az üç kez 20 dakika ve/veya daha uzun süreli egzersiz yaparım (hızlı yürüyüş, bisiklete binme, aerobik, dans gibi). |      |       |
| 11 | Her gün rahatlamak için zaman ayırırım                                                                                         |      |       |
| 12 | Yaşamımın bir amacı olduğuna inanırım                                                                                          |      |       |
| 13 | İnsanlarla anlamlı ve doyumlu ilişkiler sürdürürüm                                                                             |      |       |
| 14 | Her gün 6-11 öğün ekmek, tahıl, pirinç ve makarna yerim                                                                        |      |       |
| 15 | Sağlık personeline önerilerini anlamak için soru sorarım                                                                       |      |       |
| 16 | Hafif ve orta düzeyde egzersiz yaparım (Örneğin haftada 5 kez ya da daha fazla) yürürüm                                        |      |       |
| 17 | Yaşamımda değiştiremeyeceğim şeyleri kabullenirim                                                                              |      |       |
| 18 | Geleceğe umutla bakarım                                                                                                        |      |       |
| 19 | Yakın arkadaşlarıma zaman ayırırım                                                                                             |      |       |
| 20 | Her gün 2-4 öğün meyve yerim                                                                                                   |      |       |
| 21 | Her zaman gittiğim sağlık personelinin önerileri ile ilgili sorularımı olduğunda başka bir sağlık personeline danışırım        |      |       |
| 22 | Boş zamanlarımda yüzme, dans etme, bisiklete binme gibi eğlenceli fizik aktiviteler yaparım                                    |      |       |

|    |                                                                                                                     |  |  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 23 | Uyumadan önce güzel şeyler düşünürüm                                                                                |  |  |
| 24 | Kendimle barışık ve kendimi yeterli hissedirim                                                                      |  |  |
| 25 | Başkalarına ilgi, sevgi ve yakınlık göstermek benim için kolaydır                                                   |  |  |
| 26 | Her gün 3-5 öğün sebze yerim                                                                                        |  |  |
| 27 | Sağlık sorunlarımı sağlık personeline danışırım                                                                     |  |  |
| 28 | Haftada en az üç kere kas güçlendirme egzersizleri yaparım                                                          |  |  |
| 29 | Stresimi kontrol etmek için uygun yöntemleri kullanırım                                                             |  |  |
| 30 | Hayatımdaki uzun vadeli amaçlar için çalışırım                                                                      |  |  |
| 31 | Sevdiğim kişilerle kucaklaşıyorum                                                                                   |  |  |
| 32 | Her gün 3-4 kez süt, yoğurt veya peynir yerim                                                                       |  |  |
| 33 | Vücudumu fiziksel değişiklikler, tehlikeli bulgular bakımından ayda en az bir kez kontrol ederim                    |  |  |
| 34 | Günlük işler sırasında egzersiz yaparım<br>(örneğin, yemeğe yürüyerek giderim, asansör yerine merdiven kullanırım). |  |  |
| 35 | Ödev ve eğlence zamanımı dengelerim                                                                                 |  |  |
| 36 | Her gün yapacak değişik ve ilginç şeyler bulurum                                                                    |  |  |
| 37 | Yakın dostlar edinmek için çaba harcarım                                                                            |  |  |
| 38 | Her gün et, tavuk, balık, kuru bakliyat, yumurta, çerez türü gıdalardan 3-4 porsiyon yerim                          |  |  |
| 39 | Kendime nasıl daha iyi bakabileceğim konusunda sağlık personeline danışırım                                         |  |  |
| 40 | Egzersiz yaparken nabız ve kalp atışlarımı kontrol ederim                                                           |  |  |
| 41 | Günde 15-20 dakika gevşeyebilmek, rahatlayabilmek için uygulamalar yaparım                                          |  |  |

|    |                                                                                             |  |  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 42 | Yaşamımda benim için önemli olan şeylerin farkındayım                                       |  |  |
| 43 | Benzer sorunu olan kişilerden destek alırım                                                 |  |  |
| 44 | Gıda paketlerinin üzerindeki besin, yağ ve sodyum içeriklerini belirleyen etiketleri okurum |  |  |
| 45 | Kalp atımım hızlanana kadar egzersiz yaparım                                                |  |  |
| 46 | Yorulmaktan kendimi korurum                                                                 |  |  |
| 47 | Konuşarak ve uzlaşarak çatışmaları çözerim                                                  |  |  |
| 48 | Kahvaltı yaparım                                                                            |  |  |
| 49 | Gereksinim duyduğumda başkalarından danışmanlık ve rehberlik alırım                         |  |  |
| 50 | Yeni deneyimlere ve durumlara açığım                                                        |  |  |

## BİREYSEL FARKLILIKLARIN EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ: BİR ARAŞTIRMACININ GÖZÜNDEN

Eğitim, insanlık tarihinin en önemli süreçlerinden biridir. Ancak, eğitim sistemlerinin başarısı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlayıp bu farklılıklara uygun ne kadar iyi bir eğitim modeli geliştirebildiğine bağlıdır. Bireysel farklılıklar, sadece fiziksel özelliklerle sınırlı değildir; öğrenme biçimleri, ilgi alanları, duygusal tepkiler ve zekâ türleri gibi birçok faktör her öğrencinin eğitim sürecini benzersiz kılar. Bu kitapta, bireysel farklılıkların eğitimdeki önemi, bu farklılıkların nasıl ele alınması gerektiği ve eğitimde başarılı olan ülkelerin bu konuda nasıl stratejiler geliştirdiği incelenmiştir.

### 1. Bireysel Farklılıkların Kökeni ve Eğitime Etkisi

Bireysel farklılıklar; genetik faktörler, çevresel etkiler ve önceki eğitim deneyimleri gibi birçok faktörden kaynaklanır. Örneğin, bir öğrencinin öğrenme hızı, ilgi alanları ve yetenekleri diğer öğrencilerden farklıdır. Bu farklılıklar, eğitim sürecinde öğretmenlerin her öğrenciye özel bir yaklaşım geliştirmesini gerektirir. Geleneksel eğitim sistemleri, genellikle tüm öğrencilere aynı şekilde davranma eğilimindedir. Ancak modern eğitim anlayışı, bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesini hedefler (Schleicher, 2018). Eğitimde bireysel farklılıkların önemi, özellikle öğrencilerin fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, bazı öğrenciler görsel materyallerle daha iyi öğrenirken, diğerleri işitsel veya kinestetik yöntemlerle daha iyi öğrenir. Bu farklılıklar, eğitim programlarının esnek ve öğrenci odaklı olmasını gerektirir (Gardner, 2011).

### 2. Fiziksel ve Duygusal Farklılıklar

Fiziksel farklılıklar; boy, kilo, ten rengi, cinsiyet gibi gözle görülebilir özelliklerdir. Bu farklılıklar, öğrencilerin birbirinden ayrılmasını sağlar. Ancak duygusal farklılıklar da en az fiziksel farklılıklar kadar önemlidir. Öğrencilerin duygusal tepkileri, öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Örneğin, bazı öğrenciler stres altında daha iyi performans gösterirken, diğerleri bu durumda başarısız olur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da dikkate alması gerekmektedir (Robinson, 2011). Ayrıca öğrencilerin ilgi alanları da birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler matematik ve fen bilimlerine ilgi duyarken, diğerleri sanat veya spor alanlarında kendilerini geliştirmek isterler. Bu

farklılıklar, eğitim programlarının esnek ve öğrenci odaklı olmasını gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfederek onları bu alanlarda desteklemelidir (Hargreaves ve Fullan, 2012).

### **3. Eğitimde Lider Ülkelerin Başarı Sırları**

Eğitimde başarılı olan ülkelerin ortak özelliklerine baktığımızda bireysel farklılıklara verilen önem dikkat çekmektedir. Örneğin, Finlandiya'nın eğitim sistemi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik esnek bir yapıya sahiptir. Japonya ve Almanya gibi ülkeler de eğitime yaptıkları uzun vadeli yatırımlarla öne çıkmaktadır. Bu ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimine büyük önem verilmekte ve öğrencilere eşit fırsatlar sunulmaktadır (Sahlberg, 2011). Finlandiya örneğinde, öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim yöntemleri geliştirir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısı kadar duygusal ve sosyal gelişimleri de önemsenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve eğitim sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder (Sahlberg, 2011).

### **4. Öğretmenlerin Rolü ve Mesleki Gelişim**

Öğretmenler, eğitim sürecinin en önemli aktörleridir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak ve bu farklılıklara uygun bir eğitim modeli geliştirmek, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmalarını gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri büyük önem taşır (Hargreaves ve Fullan, 2012). Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerini anlamak ve bu biçimlere uygun öğretim yöntemleri geliştirmek için iş birliği içinde çalışmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da dikkate alması, eğitim sürecinin başarısını arttıran önemli bir faktördür (Robinson, 2011).

Sonuç olarak eğitimde bireysel farklılıkların önemi, öğrencilerin kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için kritik bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını anlayarak bu ihtiyaçlara uygun bir eğitim modeli geliştirmelidir. Eğitimde başarılı olan ülkeler, bireysel farklılıkları dikkate alan esnek ve öğrenci odaklı bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Bu ülkelerde, öğretmenlerin mesleki gelişimine büyük önem verilmekte ve öğrencilere eşit fırsatlar sunulmaktadır. Eğitim sistemlerinin başarısı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ne kadar iyi anlayıp bu farklılıklara uygun bir eğitim modeli geliştirebildiğine bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin ve

eğitim politikalarının, bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım benimsemesi büyük önem taşır. Eğitimde başarı, ancak bu şekilde sağlanır.

### **Eğitimde Lider Ülkelerin 7 Stratejik Sırrı ise;**

Uluslararası ölçütlere göre, özellikle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi sınavlarda üst sıralarda yer alan ülkeler, eğitimde başarılı olarak kabul edilmektedir. Bu ülkeler arasında Finlandiya, Japonya, Güney Kore, Singapur, Estonya, Kanada ve Çin (özellikle Şangay bölgesi) öne çıkmaktadır (Schleicher, 2018). Bu ülkeler, öğrencilerinin akademik başarısının yanı sıra eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen kalitesi ve eğitim sistemlerinin esnekliği gibi alanlarda da örnek teşkil etmektedir. Eğitimde başarılı olan ülkelerin sırları, uzun yıllar eğitim bilimcilerinin ve politikacıların ilgisini çekmiştir. Bu ülkeler, eğitim sistemlerini sadece akademik başarıya odaklanarak değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve toplumsal değerleri dikkate alarak şekillendirmiştir.

#### **1. Eğitim Uzun Vadeli Bir Yatırım Olarak Görülür.**

Eğitimde başarılı ülkeler, eğitimi kısa vadeli kazançlar yerine uzun vadeli bir yatırım olarak görür. Örneğin, Finlandiya ve Japonya gibi ülkeler, eğitim sistemlerini sürekli olarak geliştirmek için uzun yıllara yayılan politikalar benimsemiştir. Bu ülkelerde, eğitim politikaları sık sık değişmez; bunun yerine, istikrarlı ve tutarlı bir yaklaşım benimsenir (Sahlberg, 2011). Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sistemine güven duymasını sağlar.

#### **2. Eşit Fırsatlar Sunulur.**

Eğitimde lider ülkeler, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunar. Bu ülkelerde, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları veya ailelerinin gelir düzeyleri, eğitim kalitesini belirleyen bir faktör değildir. Örneğin, Finlandiya'da tüm okullar aynı standartlara sahiptir ve öğrenciler, nerede yaşarlarsa yaşasınlar, aynı kalitede eğitim alır (Sahlberg, 2011). Bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini sağlar ve toplumsal adaleti destekler.

#### **3. Ayrımcılık Yapılmaz**

Eğitimde başarılı ülkeler, ayrımcı uygulamalara yer vermez. Öğrenciler, akademik performanslarına veya ailelerinin ekonomik durumuna göre sınıflandırılmaz. Bunun yerine her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına odaklanılır.

Örneğin, Kanada’da göçmen öğrenciler, yerel öğrencilerle aynı eğitim fırsatlarına sahiptir ve bu durum, toplumsal uyumu güçlendirir (Schleicher, 2018).

#### 4. Eğitim Kişiselleştirilir

Lider ülkeler, eğitimi standart bir model olarak değil, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş bir süreç olarak görür. Örneğin, Singapur’da öğrenciler, ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre farklı eğitim programlarına yönlendirilir. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesine olanak tanır (Hargreaves ve Fullan, 2012).

#### 5. Öğretmenler Sadece Akademik Başarıya Odaklanmaz

Eğitimde başarılı ülkelerde öğretmenler, sadece öğrencilerin akademik başarısına değil, aynı zamanda onların duygusal ve sosyal gelişimine de odaklanılır. Örneğin, Finlandiya’da öğretmenler, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemek için rehberlik yapar ve bu durum, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırır (Sahlberg, 2011).

#### 6. Öğretmenlerin Mesleki Koşulları İyileştirilir

Eğitimde lider ülkeler, öğretmenlerin mesleki koşullarını iyileştirmeyi bir öncelik haline getirir. Öğretmenler, yüksek maaşlar, sürekli mesleki gelişim fırsatları ve saygın bir statü ile desteklenir. Örneğin, Güney Kore’de öğretmenler, toplumda en saygın meslek gruplarından biri olarak kabul edilir ve bu durum öğretmenlerin motivasyonunu artırır (Schleicher, 2018).

#### 7. Eğitim Sistemleri Stratejik Planlarla Yönetilir

Başarılı eğitim sistemleri, stratejik planlama ve hedef odaklı bir yaklaşım benimser. Bu ülkelerde, eğitim politikaları uzun vadeli hedefler doğrultusunda şekillendirilir ve bu hedeflere ulaşmak için düzenli olarak izleme ve değerlendirme yapılır. Estonya’da eğitim sistemi, düzenli olarak uluslararası standartlara göre değerlendirilir ve bu değerlendirmeler, eğitim politikalarının güncellenmesinde kullanılır (Schleicher, 2018).

Eğitimde başarılı ülkeler, eğitimi sadece akademik başarıya odaklanan bir süreç olarak değil, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve toplumsal değerleri dikkate alan bir model olarak görür. Bu ülkeler, eğitimi uzun vadeli bir yatırım olarak kabul eder, eşit fırsatlar sunar, öğretmenlerin mesleki koşullarını iyileştirir ve eğitim sistemlerini stratejik bir şekilde yönetir. Bu ortak özellikler, eğitimde başarıyı getiren temel faktörlerdir. Sonuç

olarak eğitimde lider ülkelerin başarısı, sadece akademik başarıya odaklanmakla değil öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve toplumsal değerleri dikkate alan bir eğitim modeli geliştirmekle mümkün olmuştur. Eğitimde başarılı ülkeler, eğitim sistemlerini toplumun ihtiyaçlarıyla bütünleştirir. Örneğin, Japonya’da eğitim, sadece akademik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve disiplinin öğretildiği bir süreç olarak görülür. Bu ülkeler, eğitimi uzun vadeli bir yatırım olarak görür, eşit fırsatlar sunar, ayrımcılık yapmaz ve öğretmenlerin mesleki koşullarını iyileştirir. Bu stratejiler, eğitim sistemlerinin başarısını artıran temel faktörlerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan gelişmesini sağlar (Sahlberg, 2011).

#### KAYNAKÇA

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

## DEĞERLER EĞİTİMİ

### 1.Giriş

Ahlâk, bireyin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan ilkeler ve değerler bütünüdür. Ulusoy ve Dilmaç, (2012). Her ulusun kendine özgü kuşaktan kuşağa geliştirerek getirdiği ahlâki davranışları vardır. Bir ulusun töreleri, hangi davranışın yapılmasının iyi- kötü, doğru-yanlış olduğunu gösterir. Ahlâki davranışlar genel olarak bir insanın başkalarına karşı inançlarının, tavırlarının ve eylemlerinin toplumun koyduğu ilkelere uygun olarak onların beğeneceği şekilde olması ile ilgilidir.

Değer, insanoğlunun yaradılışından itibaren var olan fakat somut olmayıp yalnızca kişinin davranışlarında kendini belli eden bir kavramdır. Kuçuradi, (2003). Ait olduğu toplumun değerlerini ve bu değerleri tahkiki olarak mı yoksa taklidi olarak mı kabul ettiğini bilmeyen, hayati kararları verme noktasında farkındalığı olmayan birinin sağlıklı bir dünya görüşüne sahip olmadığı söylenebilir. Küreselleşen, sürekli gelişen ve aynı hızda ahlaki buhranların da yaşandığı günümüz dünyasında değerler, kendinden sıkça bahsedilmesi gereken bir konu olmuştur. Geçmişte var olmayan imkânların şu anda var olduğu ve iletişimin arttığı, dolayısıyla kültürler arası etkileşim sebebiyle değerlerin değiştiği ve farklılaştığı görülmektedir. Çünkü değerler, nesilden nesle aktarılabilir ve öğretilir özelliktedir (Kınacı, 2018: 11-13).

“Değer: Bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan, ancak duyu organlarıyla algılayamayan ölçü, bir şeyin karşılığı, bir varlığın toplumsal, ruhsal, ahlaki ya da güzellik bakımından taşıdığı yüksek ya da faydalı nitelik” (TDK, 1998: 538).

Çoban, değer kavramını “insanın şuurlu bir şekilde ölçü olarak kabul ettiği, içselleştirdiği, zıttı davranışlarda suçluluk ve utanma duygusu hissettirecek bir algı biçimidir” şeklinde tanımlamıştır (2016: 5).

Maxwell değeri: “Anlamlı, gelişen yahut iyi yaşanan bir insan hayatı, uygun bir özsaygı ve başkalarına davranış şekli hakkında bir bireye veya toplumun algısına bilgi sağlayan ilkeler, standartlar ve temel inançlar bütünü” olarak tanımlamıştır (2018: 149).

Sosyal bilimlerde değerlerin tanımıyla ilgili ilk çalışmalardan birini Rokeach yapmıştır. Rokeach değer kavramını, insanın yaşama amacına göre tercih ettiği davranışlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca Rokeach’a göre değerlerin bir

araya gelerek değerler hiyerarşisi oluşturarak birbirinin devamı niteliğinde olduğunu belirtmiştir (Dilmaç ve Bircan, 2019: 2).

Değerler, din eğitiminin olduğu kadar sosyolojinin de yakından ilgilendiği bir kavramdır. İnsan hayatı boyunca karşılaştığı durumlarda hangi yöne eğilim gösterdiği, onun sahip olduğu değerleri ortaya koyar. Ayrıca insanın yaşamında seçimleri ve kararları bitmeyeceği için değer kavramı da yüzyıllar boyunca dinamizmini koruyacaktır. Değerler aynı zamanda toplumun sahip olduğu güzellikler ve problemler noktasında dönüt vericidirler. Toplumun haritasını çıkarırlar ve toplumun hangi değerlere inanıp hangilerini önemsemediği, o toplumun hangi sorunlarla yüzleşeceğinin haberini verir. Çünkü sosyal hayat, ikili ilişkiler, şiddet, aile bütünlüğü, sevgi, güven ve siyasi oluşumlar değerlerin etkisi altındadır Erdem, (2017).

Değer, sosyolojinin olduğu kadar psikolojinin de yakından ilgilendiği bir kavram olmuştur. Değerler toplumlarda kendini gösterse de bireyin davranışlarının temelinde yatan zihinsel süreçler psikolojiyi de yakından ilgilendirmektedir. Ruh sağlığı ve bilişsel yapıyı inceleyen bilim dalı olan psikoloji, değerlerin özellikle inanç boyutunda, değerlere kaynaklık eden zihin organizasyonlarında çözümleyici ve yol gösterici olmuştur (Sagiv ve Schwartz, 2022: 11; Doğan, 2017; 45).

Değerler eğitiminin ortaya çıkışı hakkında Çoban, “Değerler eğitimi hem din konusunda doğru olmayan uygulamalar ile zihinlerde yerleşen yanlış algı, hem kilisenin din eğitimi vermesine karşı çıkma düşüncesi, hem de devletin din eğitimi vermesinin aydınlanma düşüncesine zıt olduğu fikri sonucunda gündeme gelmiştir” demiştir (2018: 88).

“İdealist anlayışa göre, değer eğitimi; öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması yoluyla eğitilmesini içerir” (Kasapoğlu, 2013: 99). “Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” olarak tanımlanmaktadır” (UNESCO, 2005: 8).

Değerler eğitimi tanımı içine karakter eğitimi, etik ve ahlaki değerler, vatandaşlık eğitimi gibi konular da girmektedir. Tarihsel gelişim açısından müstakil şekilde karakter eğitimi tabiri daha çok Amerikan tecrübesine dayanmaktadır. Bu bağlamda karakter eğitimi kavramı ABD’de ahlaki değerler, etik

ve vatandaşlık eğitimi gibi konularda okullarda uygulanan programlar bağlamında öncü bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Karakter eğitiminin tanımını yapmak iki açıdan zor görülmüştür. İlk olarak; karakter eğitiminin bazı yerlerde değerler ve ahlak eğitimi ile aynı anlamlarda kullanılmasından kaynaklanan güçlülüdür. İkinci olarak; karakter eğitiminin farklı yorumlanmasından kaynaklanır. Örneğin Amerika’da karakter eğitimi, daha çok muhafazakâr, geleneksel ve davranışçı bir yaklaşımı ifade ederken, Asya ülkelerinde yapılandırıcı ve bilişsel bir yaklaşım; İngiltere’de değerler eğitimi, teorik olmayan yaklaşım olarak yorumlanmıştır. Karakter eğitiminin nasıl yapılacağı ve temel değerlerin belirlenmesinde ortak bir yol izlenemeyeceği için tek tip bir tanım yapmak da güç olacaktır (Turan, 2014: 77).

Değerler eğitimi tanımı ve dolayısıyla değerlerin öğretilmesi yeni bir kavram değildir. Eğitim ve değer ilişkisi, eğitimin asıl amacının, ahlaki erdemleri öğrenmek olduğunu ifade eden Aristo’dan bu yana üzerinde durulan bir konu olmuştur (Yaylacı, 2016: 155).

MEB (2005)’de ülkemizde değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir: 1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır. 2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. 3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır. 4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir. 5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır (89).

## **2. Değerler Eğitimi Yaklaşımları**

Değerler eğitiminin sağlıklı bir şekilde uygulamaya geçmesi için değerlerin öğretiminin sistemli ve planlı olması önemlidir. Belirlenen değerler hedef kitleye verilirken, ön öğrenmelerinin yanı sıra değerlere ilişkin tutumlar da değer öğretiminin kalitesini belirleyen faktörlerdendir.

### **2.1. Telkin Yaklaşımı:**

Değerlerin Doğrudan Öğretimi İnsanoğlunun var olduğu ilk zamandan bu yana, toplumun değerlerini ve kurallarını gelecek nesle aktarmak için kullanıldığı yaklaşımlardan biri telkin yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, kişiye sözlü uyarılarda bulunulur ve uygulama gösterilirse değerlerin istenildiği şekilde öğretileceği inancı vardır. Bu yaklaşımda genel olarak rol-model olma, olumlu ve

olumsuz pekiştirme, azarlama, taklit, oyunlar, rol yapma gibi yöntemler kullanılmaktadır (Dilmaç, 2002).

## **2.2. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı**

Gelişim psikolojisinin inceleme alanlarından biri olan ahlak gelişimi hem bilişsel hem duyuşsal olarak kapsamlı çalışmaların yapıldığı ve uzun yıllar üzerinde durulan bir alan olmuştur. Bu alanda en kapsamlı çalışmalar Piaget ve Kohlberg tarafından ortaya konmuştur. Ahlaki gelişimin sadece bilişsel boyutunu inceleyen Piaget'in ardından Kohlberg bu alanda bireye farklı hikâyeler anlatarak onun içsel muhasebe yapmasına olanak tanımıştır. Bu yönüyle Kohlberg ahlaki gelişimin önde gelen ismidir denebilir (Düzce, 2019).

## **2.3. Adil Topluluk Okulları Yaklaşımı**

Kohlberg ve arkadaşları "Adil Topluluk Okulları" adı altında Cambridge Cluster Okulu ve Scarsdale Alternatif Okulu'nu açmıştır. Cambridge Okulu, dört yıl açık kalmış, okulda demokrasi ve birlikte yaşama bilincini, adil topluluk okullarının hedeflerini öğretmiş ve diğer okullara da örnek olmuştur. Bu okullarda da çocukların ahlaki gelişimlerini destekleyecek uygulamalar yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin ahlaki ve demokratik tutumlarını geliştirme yönünde verimli çalışmalar yapılmıştır (Kaya, 2020).

## **3. Karakter Eğitimi Yaklaşımı**

"Karakter, insanın alışkanlıklarının tümü, değerlerin organize edilmiş bütünü, insan iradesinin sabit ve istikrarlı hale gelmesidir". "Karakter eğitimi etkinliklerle verilen değerlerin eğitici ve yönetici davranışlarına, törenlere, disiplin anlayışına kısaca örtük program boyutuna etki etmesiyle karakter eğitimi daha etkili hale gelir" (Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

### **3.1. Geleneksel Değerler**

Geleneksel değerler, toplumun nesiller boyu aktardığı temel ahlaki ilkeleri kapsamaktadır. Bu değerler arasında adalet, dürüstlük, bilgelik, insanlık, iç huzur, dindarlık, yardımseverlik, kararlılık, iyiliğe müteşekkik olmak, ebeveyn saygı, alçakgönüllülük, ahlaklı ve faziletli olmak öne çıkmaktadır (Kaya, 2020). Ayrıca yaşlılara saygı, kibarlık, sevgi, dostluk, şeref, bereket, hayatın anlamı arayışı, mutedil olmak, sadakat gibi değerler de geleneksel kültürümüzde önemli yer tutar (Özkan, 2017).

Toplumsal düzeni sağlayan otoriteye itaat, maneviyatın önemi, geleneklere saygı, tutumluluk, tedbirlilik gibi değerler bireylerin sosyal uyumunu

kolaylaştırmaktadır (Dilmaç, 2015). Aileye bağlılık, ait olma hissi, kendini kontrol, sorumluluk bilinci, aceleci olmamak ve hiyerarşiye itibar gibi değerler ise toplumsal yapının sürdürülebilirliğini sağlamaktadır

### **3.2. Modern Değerler**

Günümüzde bireylerin benimsediği değerler, yalnızca geleneksel unsurlarla sınırlı kalmayıp evrensel ve çağdaş nitelikler taşımaktadır. Bu değerler, bireysel, toplumsal ve küresel düzeyde 3 kategoriye ayrılmıştır.

#### **Bireysel Değerler:**

- Başarıya ulaşma arzusu
- Akılcılık ve bilgi temelli karar verme
- Etkili olma ve kendi yaşamını yönlendirme isteği
- Özsaygı, itibar ve kişisel imaj
- Hırs, cesaret ve kontrol gücü
- Sağlık ve temizlik bilinci
- Farklı yaşam biçimlerini deneme isteği

#### **Toplumsal Değerler:**

- Eşitlik ve insan haklarına duyarlılık
- Demokrasiye bağlılık
- Bağımsızlık ve özgürlük
- Sosyal düzenin korunması ve toplumsal bütünlük
- Sevecenlik ve yapıcılık
- Barışseverlik ve toplumsal uyum
- Sosyal güç elde etme ve sorumluluk alma

#### **Küresel ve Doğaya Yönelik Değerler:**

- Çevresel farkındalık ve doğayla uyum
- Evrensellik ve tüm insanlara yönelik sorumluluk
- Geniş görüşlülük ve kültürel hoşgörü
- Araştırmacılık ve yenilikçilik
- Heyecan arayışı ve yaşamdan tat alma
- Zenginlik ve refahın artırılması

Bu değerler sistemi, bireylerin hem kendileriyle hem de toplumla kurdukları ilişki biçimini belirlerken, aynı zamanda küresel vatandaşlık anlayışının da temelini oluşturur. Schwartz'ın (1992) değerler kuramı, bu kategorileri açıklamada önemli bir teorik zemin sunmaktadır.

### **3.3. İslami Değerler**

İslam dini, bireyin hem Allah ile ilişkisini hem de toplumsal yaşam içerisindeki tutum ve davranışlarını şekillendiren birçok temel değeri bünyesinde barındırmaktadır. Bu değerler, hem bireysel ahlâkın oluşmasında hem de toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir rol üstlenir. İslami değerlerin temelinde Kur'ân-ı Kerîm, namaz, oruç, zekât ve hac gibi ibadetler yer almaktadır. Bu ibadetler, hem Allah'a bağlılık hem de kul olarak sorumluluk bilincini pekiştirir. Takvâ, sünnet, dua, kader, infak ve sadaka gibi kavramlar da bireyin manevi gelişimini destekleyen önemli ilkelerdendir. Toplumsal düzlemde ise, vakıf kültürü, mahremiyet, tesettür, şehitlik, gazilik, cami gibi kavramlar bireyin toplumla olan ilişkilerini düzenler. Sıla-i rahim (akraba ile ilişkileri sürdürme), istişare (danışma kültürü), iyiliği emretmek ve kötülükten sakındırmak da toplumsal dayanışmayı güçlendiren değerler arasında yer alır.

Diğer yandan, sabır, şükür, kanaatkârlık, ihlas (samimiyet), bağışlayıcılık, güvenilirlik, yumuşak huyluluk, sözünde durmak, utanmak, kararlılık ve rıza göstermek gibi bireysel erdemler de İslam ahlâkının temel taşlarını oluşturur. Allah'a tevekkül etmek, aşırılıklara karşı ölçülü davranmak, günah ve sevap bilincine sahip olmak, hikmeti görebilmek, dilini tutmak ve hayra yormak gibi ilkeler de İslami değer dünyasında önemli bir yer tutar (Aydın, 2007).

### **4. Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörler**

Değerler eğitimi bireyin dünyaya geldiği andan itibaren başlayan ve herhangi bir alanın temelinde olmayan bir eğitimidir. Birey, daha anne karnındayken çevreden etkilenmeye başlar ve sesleri duyar. Bebeklik ve ilk çocukluk yıllarında ailesinin ona verdiği değerlerle büyür. Okul çağı geldiğinde akranları ve öğretmenlerinin değer yargılarını görerek bu değerleri önceki öğrenmeleleriyle karşılaştırır. Okuldan mezun olan birey iş hayatına atılır ve burada da çeşitli değerleri öğrenerek kendi değer algısını oluşturur. Yaşadığı toplumun değer algısına uyum sağlamak sıkça tercih edilse de değerlerin oluşmasında etkili bazı faktörler bu süreçte bireyi toplumdan uzaklaşmaya ve aykırı davranışlara yöneltebilir.

#### **4.1. Birey**

Karakter, ahlak, etik olarak da adlandırılan değerler eğitimi, kişilere, kendini tanıma, anlama ve bir hayat görüşü ortaya koyma gibi hedefler verir. Değerler eğitiminde bu sürecin nihai amacı iyi bir hayat yaşamak ve iyi bir insan olmaktır. İnsanı diğer canlılardan ayıran yönü değere attettikleri anlamlardır. Bu anlamları bulmak isteyen insan yaşantı yoluyla, çevresiyle kurduğu bağlarla bu süreci yürütüyor gibi görünse de temelinde yalnızdır. Bunun yanında birey yalnız da olsa kalabalık da olsa değerlere sahip olduğu unutulmamalıdır (Er ve Gürler, 2022).

#### **4.2. Aile**

Aile; biyolojik bir bağ ile insan türünün devamını sağlayan, karşılıklı iletişimin belirli kurallara bağlı olduğu, sosyalleşmenin ilk ortaya çıktığı, geleceklerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı, ekonomik, psikolojik, biyolojik, toplumsal, hukuksal yönleri olan bir yapıdır (Aktepe, 2016).

#### **4.3. Okul**

Değerler eğitimi adıyla kazandırılması hedeflenen değerler, okullarda yapılan etkinliklerin merkezinde olmalıdır. Çünkü okullar, aile, arkadaş çevresi, medya gibi girdileriyle bireyin değer oluşumuna etki etmektedir. Aynı zamanda toplumun değerleri de dolaylı yoldan okullar aracılığıyla oluşturulmaktadır. Sonuç olarak okulların temel hedefi akademik yönden başarılı insanlar yetiştirmenin yanında temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir denebilir (Kılcan, 2020).

#### **4.4. Çevre**

Çevre; bireyin her türlü davranışının uygulamasının görüldüğü, bilgisinin hayata geçirildiği kalıtsal olmayan bütün faktörleri içine alan bir kavramdır. Çevreyi oluşturan sosyal ve fiziksel faktörler o kadar çeşitlidir ki birey, aynı çevrede yetişmiş başka bir bireyden farklı kişilik ve değer yapılarına sahip olabilir. Bu da her bireyin kendine özgü kalıtsal yapısından kaynaklıdır. Değerler eğitiminde kalıtımın rolü elbette vardır fakat değerler eğitiminin uygulama ve gözle görülen tarafı önemli olduğundan çevrenin bu noktada etkisi daha fazladır denebilir. İnsanın değerler dünyasının şekillenmesi, içinde bulunduğu toplum ve kültürel yapıdan etkilenmeler ve yaşantılar yoluyla olur (Ulusoy ve Dilmaç, 2018: 88).

#### 4.5. Medya

Medyanın aile bireyleri üzerinde, informal etkilerinden bahseden bir çalışmada medya kullanımını aile içindeki otoritenin belirlediği görülmüştür. Özellikle çocuklar TV karakterleriyle kendilerini özdeşleştirmekte ve onları örnek alarak yaşamaktadırlar. Benzer şekilde dizilerdeki karakterleri idol olarak gören ev kadınları da mevcuttur (Kaya, 2020).

#### 4.6. Küreselleşme

Küreselleşme, 20. yüzyılın son çeyreğinde teknoloji ve iletişimle ilgili gelişmelerin hızla artması sonucu toplumların maddi ve manevi olarak birbirine yaklaşması, dünyanın ekonomik ve siyasal sınırlarının yok olması ile ülkeler arasında sosyal, kültürel, politik etkileşimlerin artması olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Horzum, 2005).

### 5. Değerler Eğitiminin Öncüleri

Değerler her dönemde tartışılmış ve kaynağının ne olduğu hususunda ortak bir kaniya varılamamış bir problem olarak görülebilir. Felsefe, etik, estetik, siyaset, psikoloji, sosyoloji gibi neredeyse tüm beşerî ilimleri ilgilendiren bir konu olması nedeniyle değerlerle ilgili literatür oldukça geniştir. Bunun sebebi değerlerin oluşturulma sürecinde insanın olması ve insanın davranışlarına yön veren şeyin benimsediği değerler oluşu olabilir. Dolayısıyla değerlerle ilgili bakış açıları insanlık tarihi kadar eskilere dayanır. Birçok alanı ilgilendiren bir konu olması sebebiyle değerler eğitimi incelenirken farklı perspektiflerden bakılması ve yorumlanması gerekmektedir.

#### 5.1. Farabi (870-950)

Farabi, genelde klasik Yunan felsefesi ile İslam felsefesini birbiriyle uzlaştırma çabalarıyla bilinen, özelde ise Platoncu ve Aristocu felsefeyi İslam'a göre yorumlayan ilk İslam filozoftur. (Farabi ve Arslan, 2018). Farabi'nin benimsediği ahlak felsefesine göre yapılan fiillerin dengeli olmasının sonucunda insanı mutluluğa ulaştıran bir sistem vardır. Ona göre insan davranışlarında denge bulunursa buradan güzel ahlak ortaya çıkar fakat ifrat ya da tefrit hangi yön olursa olsun davranışlardaki aşırılık, kötü ahlakı ortaya çıkaracaktır. Böylece Farabi, Aristo'nun orta yol doktrinini benimser ve her türlü davranışta uçlardan kaçınıp itidalli olmayı ahlaki değerlere ulaşmada temel prensip olarak görür (Çağrı, 2012: 180).

## **5.2. Nurettin Topçu (1909-1975)**

Son dönem Türk düşünürlerinden olan ve felsefesinin temeline ahlak eğitimini alan Nurettin Topçu'nun değerlere ilişkin eğitim metoduna bakıldığında örnek olmayı esas aldığı söylenebilir. Topçu'ya göre ahlak eğitimi verilirken insan ruhuna hitap eden değerleri öğretmek sabır gerektiren bir iştir ve bu işin temelinde örnek olmak vardır. Başta öğretmenler olmak üzere bireye kazandırılmak istenen değerler, davranış olarak başkasının üzerinden gösterilmelidir (Cihan, 2016: 56). Nurettin Topçu, değerler sistemini oluştururken dini ve milli değerleri ön planda tutmuş, milli değerleri vahiy ile ilişkilendirmiştir ve milli değerlerin önemsenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Anadolu medeniyeti de milli değerlerin dini değerlerle harmanlanması sonucu oluşmuştur. Maddi ve manevi değerler zamanla somutlaşmış ve farklı anlamlar yüklenmiştir (Şahin, 2011).

## **5.3.Erol Güngör (1938-1983)**

Sosyal psikoloji alanında çalışmalar yapmış olan Güngör, değerler hakkında özellikle manevi ve dini değerlere yaptığı atıflarla bilinir. Ona göre değerler, insan psikolojisinde önemli yer tutmaktadır. Güngör'e göre değerler ve ahlaki davranışlar; aile, çevre, yaşanan toplum gibi etkenlerle ortaya çıkar (Korkmaz, 2014). Görüldüğü üzere din psikolojisi, din sosyolojisi alanlarında çalışma yapan Güngör de değerleri bu alanlarla irtibatlandırmış, insan davranışlarına ve toplumların hareketlerine yön veren unsurlar olmasına değinmiştir. Güngör'e göre, değerler insan psikolojisinde büyük bir rol oynar ve ahlaki davranışlar ile doğrudan ilişkilidir. Onun perspektifinden bakıldığında değerler ve ahlaki davranışlar; bireyin aile, çevre ve yaşadığı toplum gibi faktörlerle etkileşim içinde ortaya çıkar ve gelişir.

## **5.4. Immanuel Kant (1724-1804)**

Kant'ın felsefesi ödev ahlakı adını verdiği, vicdan, sorumluluk, hürriyet gibi kavramlara dayanır. Kant'a göre her davranış, zaten öyle olması gerektiği için ve o davranış tüm insanlara benimsetebilmek amacıyla yapılmalıdır. Kant'ın doğru davranışı bir ödev olarak gören anlayışı, "ödev, Allah'ın emri olduğu için yapılmalıdır" düsturuna sahip İslam inancıyla da örtüşmektedir. Yalnızca ödevin kaynağı noktasında Kant eleştirilmiştir (Topaloğlu, 2013: 354, 355). Kant'a göre, doğru davranışlar özünde bir "ödev" olarak algılanmalıdır. Bu ödev, herhangi bir dışsal ödül veya ceza beklentisi olmaksızın, doğru

olduğu için yapılmalıdır. Kant'ın etiği, ahlaki eylemlerin saf bir şekilde doğru olma gerekliliği üzerine kuruludur ve bu eylemlerin evrensel olarak kabul edilebilir olması önem taşır. Yani, bir davranışın doğru olması, onun tüm insanlar için geçerli olması gerektiği anlamına gelir ve bu da evrensel ahlaki ilkelerin varlığını vurgular.

### **5.5. Emile Durkheim (1858-1917)**

Toplumcu bir filozof olan Durkheim'in sosyolojik çalışmalarının merkezinde modern toplumların ahlak sorunları yer alır. Durkheim, bu sorunlar karşısında tarafsız kalmamış toplumsal koşulların değişmesiyle değişen ahlaki ilkeler tespit etmek ve bu ilkeleri insanlara benimsetmek temel hedefi olmuştur (Özyurt, 2007). Kısaca Durkheim, sosyolojiyi ahlak bilimi olarak görüp bu yönde çalışmalar yapmasıyla değerlerin öğretiminde öncü olmuştur. Birey ve toplumun ahlaki değerleri oluşturmada etkisini vurgulayan Durkheim'in felsefesine göre değerler eğitimi verilirken evrensel değerlerin grup çalışmalarıyla verilip bireylerde gruba aidiyet ve sorumluluk gibi değerlerin aşılması gerekir.

### **5.6. John Dewey (1859-1952)**

Dewey'e göre eğitim, hayat boyu devam eden bir faaliyet ve dolayısıyla öğrenme de yaşayarak ortaya çıkan ürünlerdir. Bu nedenle eğitim açısından, bilginin uygulamaya dönük oluşu yani pratik ve yaşantı sonucu gelişmesi oldukça önemlidir (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009). Dewey'in eğitim anlayışı değerlerin öğretiminde de etkili olmuştur. Dewey, değerlerin doğrudan öğretimini değil onların toplum tarafından pekiştirilmesinin daha etkili olacağını savunur. Ayrıca değerlerin ayrı bir derste verilmesi yerine derslerin içeriklerine yerleştirilmesini, herhangi bir telkin veya beyin yıkama olmaması açısından gerekli görür. Ona göre değerler ve ahlak eğitimi için ayrı bir müfredat düzenlenmesine gerek yoktur. (Baltacı, 2018). Dewey'in bu düşüncesi Türk eğitim sisteminde de uygulanabilir.

### **5.7. Jean Piaget (1896-1980)**

Piaget'in ahlaki gelişim kuramına göre çocukların bilişsel ve ahlaki gelişimleri yetişkinlere göre farklılık gösterir. Piaget, çocukların ahlak gelişimini anlamada kuralların nasıl yorumlandıklarına bakmış ve çocukların oyunlarını gözlemleyerek ahlaki gelişim özelliklerini açıklamaya çalışmıştır. Piaget için yaş çok önemlidir. Örneğin, çocuk altı yaşına gelene kadar ahlaki yargılara

sahip değildir ve bunu oyunlarındaki davranışlarında göstermektedir. Altı yaşını geçen çocuklar ise oyun oynarken kuralları sorgulamayı ve kendi kurallarını koymayı düşünmeye başlamıştır (Senemoğlu, 2010). Piaget'in ahlaki gelişim kuramı bilişsel gelişim kuramıyla paralellik göstermektedir. Piaget'e göre çocuklarda ahlaki değerlerin oluşum dönemleri, pedagoğlara göre değerler eğitimi başlığında daha ayrıntılı inceleneceğinden burada yer verilmeyecektir.

### 5.8. Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Kohlberg, Piaget'in kuramını yeniden yorumlamış ve ahlaki gelişimi Piaget gibi gelişim dönemlerine ayırmıştır. Kohlberg'in ahlaki gelişim dönemleri şekillendirmesinde Piaget kadar kesin bir yaş sınırlaması görülmez fakat yine de belli yaşlarda insanların aynı hikâyeye benzer yorumlar yaptığını savunmuştur. Kohlberg okullarda değerler eğitiminin uygulanmasında geliştirdiği ahlaki muhakeme yaklaşımı ile çocuklara kurgusal hikâyeler anlatılmasını ve ahlaki yargılara ulaşılmasını hedeflemiştir (Gökalp, 2009).

### KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Akyol, A. (2018). İslam ahlak felsefesinde değerler eğitimi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 36, 41-60.
- Akyürek, P. G. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin öğrencilerin ahlaki gelişimine etkisi: Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramı açısından bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altunışık, M. (2018). Bireysel-toplumsal farklılıklar ve ahlâkî görecelik sorunu. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 261-282.
- Arslan, A. (2013). *Felsefeye giriş*. Adres Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2007). Okulda din dersi tartışmaları: Türkiye'de din dersinin tarihi, teorik yapısı, bazı ülkelerle karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 7-51.
- Baltacı, N. B. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cihan, M. (2016). Nurettin Topçu ve ahlak eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 56, 1387-1398.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 9(2), 429-436.
- Çağrı, M. (2012). *İslam düşüncesinde ahlak*. Dem Yayınları.
- Çakıcı, D., Alver, B., & Ada, Ş. (2010). Anlamli öğrenmenin öğretimde uygulanması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 71-80.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Nobel.
- Dilmaç, B., & Bircan, H. H. (2015). *Değerler ve değerler psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. G. Karagözoğlu (Ed.), 21. yüzyılın eşğinde Türk eğitim sistemi ulusal sempozyumu (ss. 615-635). Tekışık Yayıncılık.

- Doğan, İ. (2007). Türk eğitim sisteminde değer sorunu. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* (ss. 651-663). Dem Yayınları.
- Doğan, İ. (2017). *Değerler psikolojisi ve insan*. Pegem Akademi.
- Düzce, H. A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik algı ve tutumları ile ahlaki olgunlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ekşi, H. (2016). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-38.
- Er, M. A., & Gürler, İ. (2022). Geçmişten günümüze değerler eğitimi: Risale-i ahlak ve on kök değer karşılaştırması. *\*Takvim-i Vekayi*, 10\*(2), 164-177.
- Erdem, T. (2017). *Türkiye’de toplumsal değerler ve değişim*. İletişim Yayınları.
- Farabi. (2018). *Mutluluğun kazanılması* (A. Arslan, Haz.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gökalp, M. (2009). Kuşakların ahlâkî değerleri birlikte öğrenmesi: Kohlberg'in ahlâkî gelişim kuramı açısından bir değerlendirme. *Uluslararası Uşak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-20.
- Halstead, J. M. (2018). Değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi* (Cilt 1, ss. 151-152). Edam Yayınları.
- Hayırsever, F. (2002). İlköğretim okullarında uygulanan küme çalışması yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 153-167.
- Hökelekli, H., & Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğilimleri. R. Kaymakcan ve diğerleri (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* (ss. 371-397). Dem Yayınları.
- Kaya, A. (2020). Sosyal medyanın aile üzerindeki etkisi: Dijital aile. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 10(6), 829-845.
- Kaya, Z. F. (2020). *Değerler eğitiminin ve öğretiminin pedagojik olarak incelenmesi: Şanlıurfa örneği* [Yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-145.

- Korkmaz, M. (2014). Din psikolojisinde değerler ve Erol Güngör'ün değerler hakkındaki görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 177-199.
- Kuçuradi, İ. (2003). *İnsan ve değerleri*. TFK Yayınları.
- MEB. (2010). 53. 08. 09. 2010 tarih ve 6312 sayılı genelge. Ankara: MEB.
- MEB. (2012). *İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Değerler Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: MEB.
- MEB. (2015). *Temel değerler*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/temel-degerler/icerik/163>
- MEB. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318>
- Özkan, Ö. (2017). Türk toplumunda geleneksel değerlerin popüler kültür üzerinden dönüşümü. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 131-142.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim sosyolojisinde ahlâkî kontrol sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 95-121.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology*, 73, 517-546.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (17. bs.). Gazi Kitabevi.
- Şahin, M. (2011). *Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışında öne çıkan değerler* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife Dergisi*, 14(1), 75-92.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- UNESCO. (2005). *A comprehensive strategy for textbooks and learning materials* (Doc. ED-2005/WS/8). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139337>
- Wilson, T. (2018). Değerleri açıklama yaklaşımı. *Değerler Eğitimi Ansiklopedisi* (Cilt 1, ss. 153-154). Edam Yayınları.
- Yaylacı, F. (2016). *Felsefi temelleriyle değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yürük, A. Y. T. (2015). Yüksek din öğretimi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları: Çukurova Üniversitesi ilâhiyat fakültesi örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-18.

## DÜŞÜNME BECERİLERİ: YANSITICI DÜŞÜNCE

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim gereksinimi olan otizmli çocuklara yansıtıcı düşünme becerisi kazandırmaktır. Yansıtıcı düşünme, zihnin bilgileri karşılaştırarak, bağlantıları inceleyerek bir yargıya varma sürecidir.

Öğrencilere bu kavram, “Kendini bir aynanın yansıması olarak görmek ister miydin?” sorusuyla tanıtılır. Bu yöntemle, otizmli çocukların bilgilerini, duygularını ve yazma deneyimlerini günlük tutma yoluyla ifade etmeleri hedeflenir. Ayrıca, öğrencilerin yazma konusundaki deneyimsizlik veya kendine güvensizlik gibi engellerinin üstesinden gelmeleri amaçlanır. Yansıtıcı düşünme teknikleri sayesinde, geleceğe yönelik kaygı ve korkularının azaltılması ve akademik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışma, Türkçe derslerinde günlük yazma becerisiyle yansıtıcı düşünmeyi destekleyerek, öğrencilerin duygusal ve akademik engellerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır.

#### 1. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme denilince akla gelen ilk isim John Dewey’dir. **Dewey’e göre yansıtma ya da yansıtıcı düşünme;** bireyin bir karışıklık durumunda, durumla ilgili rahatsızlığını gidermek amacıyla duygu, inanç ve bilgi yapısını birbirini destekleyecek şekilde ardışık ve tutarlı olarak sıralayıp ortaya çıkan sonuçların mantıksal uygunluğuna göre kabul ya da reddetmeye bilinçli olarak karar vermesi sürecidir (Dewey, 1933: 9) Dewey, pragmatik felsefe ve eğitim üzerinde durmuştur ve genellikle düşünme kavramının kaynağı olarak bilinir. Dewey, eğitimde demokrasiyi vurgulamıştır. Ona göre öğrenciler, okulda demokrasiyi öğrenmeden, aynı zamanda yetişkinlerin de ihtiyacı olan, problem çözme becerisini asla öğrenemezler. Demokratik okullarda problem çözme becerisinin kazandırılmasının yanında yansıtıcı düşünme de kazandırılması gereken becerilerden biridir (Bağcı, 2019).

Mezirow (1991: 12) göre yansıtıcı düşünce, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için farklı işlevler yürüterek geleceğe dair kavramsallaştırmaları kurgulamak için geçmiş yorumlamalarla yeni tecrübeleri birleştiren öğrenme sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Yansıtıcı düşünme; problem çözme, geçerlilik testi

gibi tüm öğrenme yöntemlerinin merkezinde yer almaktadır. Mezirow (1991: 14-15), bu süreci bireyin geçmiş, şimdiki ve gelecekteki deneyimlerini eleştirel bir şekilde analiz ederek kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini değerlendirmesi ve bu değerlendirmeler ışığında karşılaştığı sorunlara çözümler üretmesi olarak tanımlamaktadır.

Wilhelm von Humboldt'un yansıtıcı öğrenme kavramına ilişkin görüşleri, *İnsanın Kültürel Gelişimi Üzerine Denemeler* (1792) ve *Dil Üzerine* (1836) eserlerinde temellenmiştir. Özellikle *The Limits of State Action* (1792) adlı çalışmasında, “öğrenmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğinin öğrenilmesi” fikrini sistematik biçimde ortaya koyarak modern yansıtıcı öğrenme teorilerinin öncülüğünü yapmıştır (Von Humboldt, 1792/1993: 45).

Fichtne (2005) ve Taggart ile Wilson (2005), yansıtıcı düşünmeyi eğitimsel bağlamda “bilgi temelli ve akılcı kararlar alma ve bu kararların sonuçlarını yorumlama süreci” olarak tanımlamaktadır.

Osterman ve Kottkamp (1993), yansıtmayı “kişinin gelecekte daha iyi eylemlerde bulunması için seçim ve karar vermesini geliştirme amacıyla, mevcut eylemlerine farkındalık ve analitik bakış açısıyla yaklaşma süreci” olarak tanımlamaktadır (s. 183).

Ustabulut (2021), yansıtıcı düşünmeyi “bireyin deneyimlerini, inançlarını, algılarını, tutumlarını ve gözlemlerini analiz ederek farkındalık geliştirilmesi, bunları sentezleyerek olumlu davranışlara dönüştürmeye çalışması ve eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayarak kendisine yeni davranış stratejileri oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme, eğitim programları açısından nispeten yeni bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Özellikle 2006-2007 öğretim yılında yürürlüğe giren öğretmen yetiştirme programı; problem çözebilen, öğrenmeyi öğretebilen öğretmenler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programı ile öğretmen adaylarına üst düzey bir yetenek kazandırılması hedeflenmiştir. Entelektüel donanımı desteklemek maksadıyla yapılan yansıtıcı uygulamalar, kişiye karşılaştığı sorunlara çözüm üretme ve zorlukların üstesinden gelme becerisini kazandırmaktadır. Yansıtıcı düşünme, eğitim alanında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Osterman ve Kottkamp (1993), bu süreci “kişinin gelecekte daha iyi eylemlerde bulunabilmesi için seçim ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla, mevcut deneyimlerine farkındalık ve analitik bir bakış açısıyla yaklaşma döngüsü” olarak

tanımlamaktadır (s. 183). Benzer şekilde, Ustabulut (2021) yansıtıcı düşünmeyi “bireyin deneyimlerini, inançlarını, algılarını ve gözlemlerini analiz ederek farkındalık geliştirmesi, bunları sentezleyerek olumlu davranışlara dönüştürmeye çalışması ve eleştirel bir yaklaşımla yorumlayarak kendisine yeni eylem stratejileri oluşturma süreci” şeklinde açıklamaktadır (s. 45).

Öğrenme; yaparak, inşa ederek, konuşarak ve yazarak gerçekleşen, aynı zamanda deneyimler üzerine düşünme ve bu deneyimleri yeniden yapılandırma yoluyla ilerleyen aktif ve yansıtıcı bir süreçtir (Burns, Dimock ve Martinez, 2000). Dewey (1933), öğrenmenin yalnızca deneyimlerle değil, daha çok bu deneyimler üzerine yapılan yansıtımlar yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğrenme süreçlerinin yansıtıcı düşünmeyi geliştirici nitelikte olması gerekmektedir (Higgins, 2011).

Lin ve arkadaşları (1999), mevcut deneyimlerin yeniden yapılandırılması yoluyla yeni öğrenmelerin oluşturulduğu bu sürecin, bireylerin yaşam boyu öğrenen kişiler olmaları açısından kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Ancak, yansıtıcı düşünme kendiliğinden gelişen bir beceri değildir (Rodgers, 2002). Hatton ve Smith (1995), bu becerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken bir yapı olduğunu ifade ederken, Boud, Keogh ve Walker (1985) ile Urhan ve Erdem (2018), etkili bir şekilde deneyimlerinden öğrenmek isteyen her bireyin bu yeteneği kazanabileceğini savunmaktadır.

### **1. 1. Yansıtıcı Düşüncenin Özellikleri**

Yansıtıcı düşünme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin bilgiyi pasif bir alıcı olarak değil, aktif bir katılımcı olarak keşfetmesini temel alır. Bu süreçte öğrenciler, kendi deneyimlerini, sorgulamalarını ve yorumlarını kullanarak anlam oluşturur. Öğretmen, geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden sıyrılarak rehber konumuna geçer ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı tasarlar. Öğrenciler ise kendi öğrenme hedeflerini belirleme, süreci yönetme ve sonuçları değerlendirme sorumluluğunu üstlenir. Bu yaklaşım, ezberden uzak, derinlemesine kavrayışa dayalı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme kültürü oluşturur.

Yansıtıcı düşünme sürecinde öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla mümkündür. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin gelişimini izlemeli, süreç boyunca yapılan çalışmalarını sistematik olarak kaydetmeli ve bu verileri düzenli aralıklarla analiz

ederek öğretim stratejilerini gözden geçirmelidir (Demirel, 2011). Yansıtıcı düşünme, farklı bilişsel seviyelerde gerçekleşen bir süreçtir. Mezirow (1999), bu süreci dört aşamada ele almıştır: alışkanlık düzeyinde otomatik davranışlar, yansıtma içermeyen bilinçli eylemler (anlama), düşünsel sorgulamayı içeren bilinçli eylemler (yansıtma) ve derin analiz gerektiren eleştirel yansıtmadır. Bu aşamalar, bireylerin öğrenme deneyimlerini farklı derinliklerde değerlendirebilme kapasitelerini yansıtmaktadır.

**John Dewey'in yansıtıcı düşünme yaklaşımına ilişkin temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;**

- 1) Deneyimleri anlamlandırma ve yorumlama süreci,
  - 2) Belirli bir sistematik içeren düşünme yöntemi,
  - 3) Sosyal etkileşime dayalı ortak öğrenme deneyimleri,
  - 4) Bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimini kapsayan tutumlar bütünü”
- (Rodgers, 2002: 845'ten aktaran Demirel, 2008).

Henderson (1996)'a göre yansıtıcı öğretim, başkalarının duygularını önemseyen, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir sorgulama yöntemi ve yaratıcı problem çözme aktivitelerinden oluşan bütünsel bir süreçtir.

Özden, (2012) ise bu kavramı, bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerindeki olumlu ve olumsuz yönleri analiz ederek sorunlara çözüm üretmeye yönelik düşünsel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (s. 5).

**Altın ve Saracaloğlu, (2013: 45) yansıtıcı düşünmenin anlamını dört temel boyutta açıklamıştır:**

- 1) Yansıtıcı düşünme, görüşlerin basit bir sıralamasından ibaret değildir; görüşler arasında anlamlı bir ardışıklık ve bağlantı bulunur. Her görüş, kendinden öncekine dayanır ve sonrakini şekillendirir.
- 2) Bu süreç, olgu ve olaylara ilişkin duygu ve inançların analizini içerir. Duyguların olumlu yönde geliştirilmesini hedefler.
- 3) Yansıtıcı düşünme, inançları mantıksal temellere oturtur. Durumlar, akıl yürütmeye değerlendirilerek kabul veya reddedilir.
- 4) Bu yaklaşım, bir inancın doğasını, koşullarını ve temellerini bilinçli şekilde araştırmayı gerektirir.

## 1.2. Yansıtıcı Düşüncenin Temel Ölçütleri

Rodgers (2002), yansıtma sürecinin altı temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir (s. 851):

1. Deneyimyaşama,
2. Deneyime ilişkin ilk ve düşünmeden oluşan yorumları yapma,
3. Deneyimin ötesindeki temel sorunları tanımlama,
4. Belirlenen sorunlar için olası çözüm alternatifleri geliştirme,
5. Gelişmiş hipotezleri içeren açıklamaları sistematik şekilde analiz etme,
6. Seçilen hipotezleri test etme veya uygulamada deneme şeklindedir.

Bu aşamalar, yansıtıcı düşünmenin sistematik ve bilimsel bir süreç olduğunu göstermektedir.

### Yansıtıcı Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi

Yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin tasarlanması, sürecin temel dinamiklerinin ayrıntılı ve eyleme dönük göstergelerle tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, alanyazında öne çıkan iki temel model bulunmaktadır:

1. **Dewey (1933)**, yansıtma sürecini beş temel aşamada ele almaktadır (s. 107):
  - Problem durumunun fark edilmesi
  - Çözüme yönelik önerilerin geliştirilmesi
  - Hipotezlerin oluşturulması
  - Akıl yürütme süreci
  - Çözümlerin test edilmesi
2. **Korthagen (1985)** ise ALACT modeli ile yansıtma sürecini şu aşamalarla açıklamaktadır (s. 56):
  - Eylem (Action)
  - Eylemin gözden geçirilmesi (Looking back on the action)
  - Temel unsurların farkına varılması (Awareness of essential aspects)
  - Alternatif eylem yöntemlerinin oluşturulması (Creating alternative methods)
  - Deneme süreci (Trial)

Bu modeller, yansıtıcı düşünme sürecinin sistematik ve uygulamaya dönük yapısını ortaya koymaktadır.

## Yansıtıcı Düşünme Sürecinin Düzeyleri

Mezirow (1991), yansıtma sürecini derinlik düzeylerine göre üç kategoride incelemiştir (Akt. Schön, 1987: 104):

1. **İçerik yansıtması** (Ne hakkında düşündüğümüz)
2. **Süreç yansıtması** (Nasıl düşündüğümüz)
3. **Önerme yansıtması** (Neden böyle düşündüğümüz)

Schön (1987) ise yansıtıcı uygulamayı üç temel boyutta ele almıştır (s. 104-105):

- **Eylem öncesi yansıtma** (Planlama)
- **Eylem sırasında yansıtma** (eylem anında değerlendirme)
- **Eylem sonrası yansıtma** (değerlendirme ve yeniden yapılandırma)

### 1. 3. Yansıtıcı Düşüncenin Öğretimine Yönelik Stratejiler

Van Manen (1977), yansıtıcı düşünme sürecini hiyerarşik olarak üç düzeyde sınıflandırmıştır (Griffin, 2003: 209):

1. **Teknik Yansıtma:** Öğretim yöntemlerinin ve sınıf yönetimi tekniklerinin etkililiğine odaklanan temel düzey. Bu aşama, öğretim becerilerinin pratik uygulamasıyla sınırlıdır.
2. **Bağlamsal Yansıtma:** Eğitim uygulamalarının altında yatan pedagojik varsayımların ve bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin analiz edildiği orta düzey.
3. **Diyaletik Yansıtma:** Eğitimin sosyal adalet, etik ve politik boyutlarını sorgulayan en üst düzey. Bu aşama, eğitim uygulamalarının daha geniş toplumsal bağlamını ele alır.

#### 1.3.1.Yansıtıcı Düşünmenin Temelleri

John Dewey'in (1933) eğitim felsefesinde yansıtıcı düşünme, bireylerin çevrelerini ve deneyimlerini anlamlandırma süreçlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu yaklaşıma göre etkili yansıtıcı düşünme süreci için bireylerin:

1. Farklı perspektiflere açık olma
2. Gerçeği araştırma sorumluluğunu üstlenme
3. Kendini eleştirel olarak değerlendirebilme

4. Anlamalı değişimler yapmaya istekli olma özelliklerini taşıması gerekmektedir (Clinefelter, 2010: 48).

### **1.3.2.Dewey'in Yansıtıcı Düşünme Kriterleri**

Rodgers (2002), Dewey'in (1933) yansıma kavramını karakterize eden dört temel kriterini şu şekilde aktarmaktadır (s. 845):

1. Yansıtma, bireyin öğrenme sürekliliğini sağlayan ve hem kişisel hem de toplumsal gelişimi destekleyen bir anlamlandırma sürecidir.
2. Bilimsel araştırma yöntemlerine dayanan disiplinli ve sistematik bir düşünme biçimidir.
3. Sosyal etkileşim ve işbirliğini zorunlu kılan kolektif bir süreçtir.
4. Bireysel ve toplumsal gelişime değer veren etik bir tutumu gerektirir.

Araştırmacılar, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemler önermektedir. Moon (2013), bu yöntemleri temel düzeyde şu şekilde sıralamıştır;

1. Öğrenme günlükleri/logoları
2. Kavram haritaları
3. Soru sorma teknikleri
4. Kendini sorgulama
5. Anlaşmalı öğrenme
6. Kendini değerlendirme

Meb (2017), ise bu listeyi genişleterek yansıtıcı düşünmeye farklı yöntemler belirlemiştir;

7. Görüşme (mülakat)
8. Portfolyo değerlendirme
9. Akran değerlendirme
10. Tartışma yöntemi
11. Sistemantik gözlem
12. Seminer çalışmaları
13. Sözlü sunumlar

14. Otobiyografik çalışmalar

15. Drama ve görsel sunum teknikleri

#### **1. 4. Yansıtıcı Düşünmenin Önemi**

Yansıtıcı düşünme, bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını gerektiren çok boyutlu bir beceridir. Moon (2013) bu beceriyi (s. 97):

- Öğrenme sorumluluğu alma
- Eleştirel analiz yapabilme
- Deneyimleri yeniden yapılandırma
- Öz-değerlendirme yapabilme olarak tanımlamaktadır.

Türkçe öğretimi bağlamında ise Güneş (2014), yansıtıcı düşünme becerilerinin (s. 95):

1. Dilsel farkındalığı artırdığını
2. Metin çözümleme becerilerini geliştirdiğini
3. Yaratıcı yazma sürecini desteklediğini vurgulamaktadır.

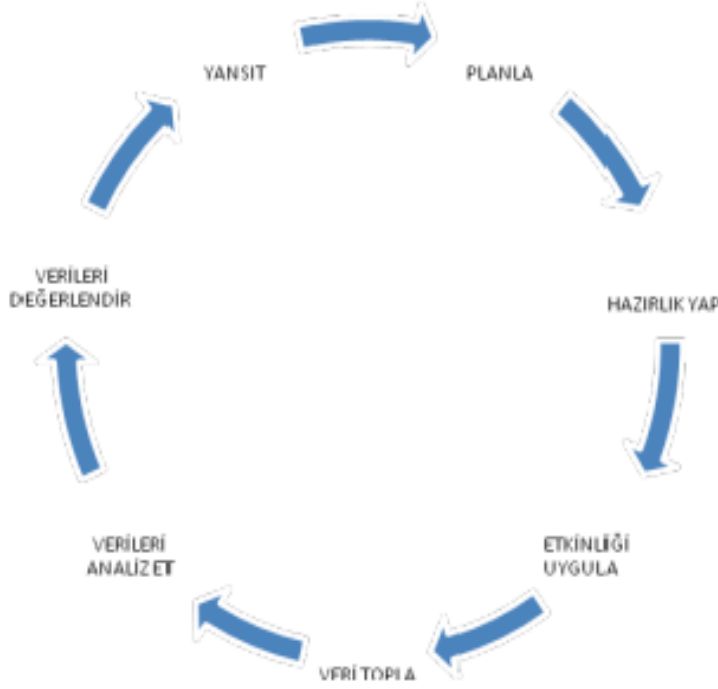
Yazma becerisi, bireyin yaşantılarını anlamlandırma ve bu süreçte düşünsel gelişimini destekleme açısından önemli bir işlev görmektedir. Bu bağlamda, yazma etkinlikleri bireyin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bayrak ve Koçak-Usluel (2011), yazma sürecinde bireyin kendi deneyimlerini değerlendirme fırsatı yakaladığını ve bunun yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (s. 112). Bayrak ve Koçak-Usluel (2011), günlüklerin yansıtıcı düşünmeye katkısını şu şekilde sıralamaktadır: bireyi yeni problemler üzerine düşünmeye teşvik eder, düşünceleri düzenlemeye yardımcı olur, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı sunar, duygu ve düşüncelerdeki değişimi gözlemlemeyi sağlar, bireyin kendi öğrenmesini izleme ve değerlendirmesine olanak tanır, benzer hataların tekrar edilmesini önler ve öğrenme sürecinin daha bilinçli bir şekilde takip edilmesini sağlar (s. 43-104).

Erdoğan ve Çelikpazu (2020), gerçekleştirdiği araştırmada, yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ve sınıf ortamına olumlu katkılar sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada, geleneksel yazma yöntemlerinin öğrencilerin yazmaya karşı duydukları kaygıyı artırdığı, buna karşın yansıtıcı düşünme destekli yazma

uygulamalarının bu kaygıyı azalttığı belirtilmektedir. Yazma eylemi, sadece metin üretiminden ibaret olmayıp birden fazla zihinsel sürecin bütünleşik biçimde yürütüldüğü bir etkinliktir. Bu süreçte öğrenciler, yazma ile düşünme arasında güçlü bir bağ kurmakta ve okuduğunu anlama, çok boyutlu düşünme, karşılaştırma, sıralama ve analiz etme gibi becerilerinde belirgin bir gelişim göstermektedirler.

Uygun ve Bilgiç (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları yansıtıcı günlükler aracılığıyla yansıtıcı düşünmeye karşı olumlu tutum geliştirdikleri vurgulanmaktadır (s. 158). Günlük tutma uygulamaları öğrencilerin yalnızca düşüncelerini ifade etmelerine değil, aynı zamanda bu düşünceleri gözden geçirmelerine ve değerlendirmelerine de olanak sağlar. Yavuz'a (2017) göre, öğrencilerin bu süreçte kendi düşüncelerinin ve öğrenme deneyimlerinin farkına varmaları, onların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, öğrenme günlükleri öğrencilerin konularla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını, kazanımlara ulaşma durumlarını ve güçlü/zayıf yönlerini değerlendirmelerine imkân tanıyan bir araç olarak tasarlanmakta ve bu yönüyle yansıtıcı düşünme becerilerini desteklemektedir. Ekinci Çelikpazu ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada da yansıtıcı günlüklerin öğrencilerin yaratıcı yazma süreciyle ilgili düşüncelerini görmelerine ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıdığı, bu sayede yansıtıcı düşünmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri rapor edilmiştir (s. 91).



Şekil 1.4.1. Yansıtıcı Düşünme Süreci Döngüsü.

Pollard, A. (1999). *Reflective Teaching in Primary School*. Third Ed. Cassel: Newyork. ss. 14 (Kaynağından aynen alınmıştır).

### 1.5. Yansıtıcı Düşünme Döngüsünün Eğitimdeki İşlevi

Eğitim süreçlerinde etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak için yansıtıcı düşünme döngüsü kritik bir rol oynamaktadır. Bu döngü, planlama, veri toplama, analiz etme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan sistematik bir yaklaşım sunar. Öğrenciler ve öğretmenler bu süreci benimseyerek, her eğitim faaliyetini bilinçli şekilde tasarlar ve uygular Rodgers, (2002).

Döngünün temel işleyişi, bireylerin yaptıkları her uygulamayı sorgulayarak daha iyiye ulaşma çabasına dayanır. Örneğin, bir öğretmen ders sonunda öğrencilerden aldığı geri bildirimleri analiz ederek bir sonraki dersin içeriğini ve yöntemlerini gözden geçirebilir. Bu süreç, eğitimcilere sınıf içi etkinlikleri ve öğretim stratejilerini sürekli olarak iyileştirme fırsatı verir.

Yansıtıcı düşünme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder. Öğrenciler, kendi öğrenme deneyimlerini değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir, bu sayede kişisel gelişimlerini destekleyebilirler. Bu döngüsel model, eğitimde kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak

için sürekli bir gelişim felsefesi sunar. Sonuç olarak, yansıtıcı düşünme döngüsü hem öğretmenler hem de öğrenciler için dinamik bir öğrenme ortamı yaratır. Bu yaklaşım, eğitim süreçlerinin daha etkili, esnek ve öğrenci merkezli hale gelmesine katkıda bulunarak, sürekli iyileştirme kültürünü benimsetmeyi hedefler (Dewey, 1933).

Yumuşak (2015), özellikle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yansıtıcı düşünme süreçlerinin etkili şekilde kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin, öğrencilerin problemleri nasıl algıladıklarını, çözüm için hangi stratejileri düşündüklerini ve hangi bilgi eksiklerinin olduğunu fark etmelerine rehberlik etmesi önem taşımaktadır

### **1. 6. Yansıtıcı Düşünmenin Önündeki Engeller**

Yansıtıcı düşünmenin gelişimini sınırlandıran çeşitli faktörler bulunmaktadır. Ünver (2003), geleneksel eğitim felsefeleri (daimicilik, esasicilik) etkisindeki sistemlerin yansıtıcı düşünmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir (s. 58). Bu tür sistemlerde öğrencilerden genellikle standart işlemleri tekrarlamaları beklenir, bu da eleştirel düşünme fırsatlarını sınırlandırır. Ayrıca, yansıtıcı etkinliklerin (gelişim dosyası değerlendirme, eylem araştırması vb.) zaman alıcı doğası, yoğun ders programları nedeniyle uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Ünver (2003), bu engelin aşılabilmesi için ders yükünün hafifletilmesi ve programların sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (s. 58).

Gilbert (2010), engelleri üç kategoride incelemiştir (s. 24):

1. Zihin ve bilgi hakkındaki yanlış varsayımlar: “Zihin boş bir kaptır” anlayışı, bilginin pasif aktarımını teşvik eder.
2. Eğitim gelenekleri: Ders kitaplarına ve standart testlere dayalı sistemler, sorgulamayı engeller.
3. Öğretimin karmaşıklığı: Sınıf ortamının gerçekçi olmayan beklentileri, yansıtıcı uygulamaları zorlaştırır.

Tabacnick ve Zeichner (1984), fabrika tarzı okul sistemlerinin öğretmen ve öğrencileri en temel düzeyde düşünmeye mahkûm ettiğini belirtmektedir (s. 108). Bu sistemler, yaratıcılık ve derin düşünme yerine ezberi ödüllendirerek yansıtıcı düşünmenin önüne ciddi engeller koymaktadır.

Öğretim mesleği, fiziksel, duygusal ve bilişsel boyutlarıyla karmaşık bir süreçtir. Danielson (2007), öğretmenlerin gün boyunca sürekli hareket halinde

olduklarını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duygusal olarak yanıt verdiklerini ve yüzlerce pedagojik karar aldıklarını belirtmektedir (s. 2-5). Bu durum, öğretimi sadece bir senaryoyu uygulamaktan ziyade orkestra şefliği, mühendislik ve sanatçılık gibi çok boyutlu bir beceri alanı haline getirmektedir. Ancak bu karmaşıklık, öğretmenler üzerinde ciddi stres yaratmaktadır. Özellikle yeni öğretmenler, birbirinden farklı beklentileri dengelemeye çalışırken kendilerini tükenmiş hissedebilmektedir (Danielson, 2007: 5).

Beauchamp ve Thomas (2010), yansıtıcı düşünmenin önündeki engelleri üç kategoride incelemiştir :

1. **Uygulamaya dair engeller** (zaman yetersizliği, kaynak eksikliği)
2. **Duygusal engeller** (tükenmişlik, özgüven eksikliği)
3. **Akademik engeller** (yansıtıcı düşünme becerisi eksikliği)

Williams ve Grudnoff (2011), öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği “zaman yetersizliği” argümanının aslında yansıtıcı düşünme eksikliğinden kaynaklandığını ileri sürmektedir (s. 85). Araştırmacılar bu paradoksal durumu şu üç temel soruyla analiz etmiştir:

1. 'Ne yapıyoruz?'
2. 'Neden yapıyoruz?'
3. 'En etkili nasıl yapabiliriz?'

Bu sorgulamalar, öğretmenlerin baskı altında bile yansıtıcı pratikleri sürdürmesinin önemini vurgulamaktadır.

### 1.7. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Yansıtıcı Düşünme

Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri ve işlevsel dil becerilerini edinmelerini; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Dil; öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve bilgi edinmeleri bakımından çok önemlidir. Bu bağlamda öğretim programında öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkilendirilerek bütünlük içinde ele alınmaktadır. Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin gelişim özellikleri göz

önünde bulundurulurken dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili hedefler artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

### **Özel Eğitim Meslek Okulu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları;**

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda hazırlanan Özel Eğitim Meslek Okulu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları şunlardır (Millî Eğitim Bakanlığı 2023: 12):

1. Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru kullanmalarını sağlamak,
2. Temel okuma-yazma becerilerini yaşam boyu kullanabilecek düzeyde kazandırmak,
3. Dinleme/izleme becerilerini geliştirmek,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma ve tahmin etme gibi bilişsel becerileri desteklemek,
5. Günlük yaşamda işlevsel dil becerilerini kullanmalarını sağlamak.

### **1.8.Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme Öğretme Yaklaşımı**

Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencileri için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin performans ve ön koşul becerilerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün hedefler sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde ve tüm öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel tasarım yaklaşımı belirlenirken hem öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan öğrenci merkezli yaklaşım hem de konu öğretimi merkeze alan konu merkezli bir yaklaşım temel alınmıştır. Bu anlamda program tasarımı eklektik bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan program hem konu merkezli hem de öğrenci merkezlidir. Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Etkili bir Türkçe öğretimi için öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımı esastır. Bu bağlamda öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde

bulundurulmalıdır. Bu sebeple bu programda yansıtıcı düşünme beceri ve öğrenme kuramlarından yararlanılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımına olanak tanıyan, öğrenen merkezli ve etkileşimli öğretim yöntemlerine; ağırlıklı olarak yer verilmelidir. Öğretmendeki öğretme sorumluluğunun öğrencinin öğrenme sorumluluğuna adım adım dönüştüğü doğrudan öğretim ve bilişsel strateji öğretimi gibi öğretim yöntemleri, etkin katılım için öğrencilere güvenli bir bağlam sağlayacaktır. Diğer yandan etkinlik temelli öğretim, etkileşimli anlatım ve rol yapma gibi çağdaş öğretim yöntemleri yansıtıcı düşünceyi etkin hale getirip anlamlı öğrenme ve kişiler arası ilişkilerini geliştirme imkânı verecektir. Ayrıca psikomotor alana ilişkin hedeflerin öğretiminde gösterip-yaptırma ve video model uygulamaları ile gözlemler yaparak öğrenme deneyimleri sunan öğretim tekniklerine yer verilmesi de öğrenilenlerin kalıcılığını ve günlük yaşama aktarma olasılığını artıracaktır.

Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini de destekleyecektir. Eğitim-öğretimde teknoloji kullanımı, farklı öğrenen özelliklerine uygun öğretim materyallerinin hazırlanmasını kolaylaştırmanın yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerinde gerekli uyarlamaların yapılmasını sağlayarak zengin, kolay erişilebilir, etkili ve verimli öğrenme ortamları sunmaktadır. Okullarımızın pek çoğu etkileşimli tahta, bilgisayar, tablet, yazıcı gibi pek çok teknolojik araç ile donatılmış; öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Özelim Eğitimdeyim gibi mobil uygulamalar ile pek çok kaynağa dijital erişim imkânı artmıştır. Diğer yandan, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için öğretimi bireyselleştirmek ve bu öğrencilerin öğrenme öğretme sürecindeki bağımsızlığını artırmak amacıyla kullanılabilecek yardımcı teknolojilerin sayısı ve niteliği her geçen gün artmaktadır. Özel Eğitim Meslek Okulu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında tüm bu teknolojik imkânlardan en üst seviyede yararlanılması, öğrencilerin daha fazla sayıda öğretim hedefine daha kısa sürede ulaşmasını sağlayacaktır.

### 1.8.1.Etkinlik Planı: “Ben Kimim? Soy Ağacıyla Kendini Tanıma”

Bu etkinlik planı, özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme, iletişim becerileri ve ailesel bağları tanıma yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. 5E modeli temel alınarak tasarlanan etkinlik, öğrencilerin:

- Kendini tanıtmaya (“Ben kimim?”),
- Aile ilişkilerini görselleştirme (soy ağacı),
- 5N1K sorularıyla metin oluşturma becerilerini kazanması hedeflenmektedir.
- **Çoklu Kazanım Entegrasyonu:** Yazma, konuşma ve bilişsel beceriler bir arada geliştirilir.
- **Somut Öğrenme:** Fotoğraflı soy ağacı aktivitesiyle soyut kavramlar somutlaştırılır.
- **Yansıtıcı Süreç:** Öğrenciler geçmiş deneyimleriyle yeni öğrenmeleri ilişkilendirir.

**Tablo 1.8.2.** Yansıtıcı Düşünme Temelli 'Ben Kimim?' Etkinlik Planı

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ETKİNLİK ADI</b>    | BEN KİMİM?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>SÜRE</b>            | 40+40 dakika                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>KONU</b>            | Biz kocaman bir aileyiz                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>KAZANIMLAR</b>      | <p>2. 4. 4. Verilen cümleyi 5N1K sorularına cevap verip genişleterek yazar.</p> <p>2. 10. 3. Yazmayı bilgi edinmek ve bilgi vermek için kullanır.</p> <p>3. 1. 4. Söz alarak konuşmaya katılır</p> <p>3. 6. 1. Kendini tanıtır.</p> <p>3. 6. 2. Çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtır.</p> <p>3. 8. 1. Konuşmaya istekli olur.</p> <p>3. 8. 3. Bilgi edinmek ve bilgi vermek için konuşur.</p> |
| <b>TEMEL BECERİLER</b> | Yansıtıcı Düşünme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>                 | 5E Modeli, Soru-cevap Tekniği, Doğrudan Öğretim, konuşma etkinlikleri, Gözlem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>ARAÇ-GEREÇLER</b>                       | Defter, kâğıt, kalem, karton, yapıştırıcı, fotoğraf, boya kalemleri.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>UYGULAYICI İÇİN ÖN HAZIRLIK</b>         | Öğretmen tahtaya konuya göre görsel yansıtır. Soy Ağacı etkinlik görseli hazırlanır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>ÖĞRENCİNİN HAZIR-BULUNUŞLUĞU</b>        | Dinleme yöntem ve tekniklerine hâkim olmalı. Dikkatini verebilmeli.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>SÜREÇ</b><br><b>( 5E MODELİ BYBEE).</b> | <p><b>1. Dikkat Çekme:</b> Öğretmen tahtaya görsel yansıtır. (ek-1). 3 dakika süre verir ve görselin çağrıştırdıklarını tahtaya sıralar (Beyin Fırtınası ).</p> <p><b>2. Keşfetme:</b> Öğretmen sınıfa dönüp bu kez öğrencilerine sorar: Sen kimsin? Kaç yaşındasın? ‘Ailen kimlerden oluşuyor?’ gibi sorular sorarak öğrencinin kendine dönmesini, kendi hakkında düşünmesini sağlar. Kendisi hakkında bildiklerini defterine yazar. Kendisi hakkında bilmediklerini ise soru cümlesi olarak yazar.</p> <p><b>Açıklama:</b> Bu ağaç hepimize farklı anlamlar ifade edebilir. İnsanların da ağaçlar gibi kökleri, kolları vardır. Bugün sizlerle ‘Soy Ağacımızı’ konuşacağız, der.</p> <p>Öğretmen herkes birey olarak bir hikâyeye, bir geçmişe ve bir aileye sahip, der. ‘SOY AĞACI’ kavramını açıklar. Bu ağaçta herkesin bir yeri ve bir bağı vardır, der. (ek-2). Herkes defterine kocaman bir soy ağacı çizer ve öğretmen sorar. ‘Sizin soy ağacınızda kim, nerede?’ Öğrenci kendi hakkında bildiklerinden yola çıkarak, yeni öğrendiği ‘SOY AĞACI’ kavramında kendisini ve ailesini önce yazarak yerleştirir.</p> <p><b>Derinleştirme:</b> Böylece kendinden yola çıkarak akrabalık ilişkilerini görür, mantıksal bir bütünlük içinde aileyi bir bütün olarak görselleştirir. Öğrenci böylelikle ailesini ve kendisini tanıyacak yeni öğrendiği soy ağacı kavramıyla bağlantıları</p> |

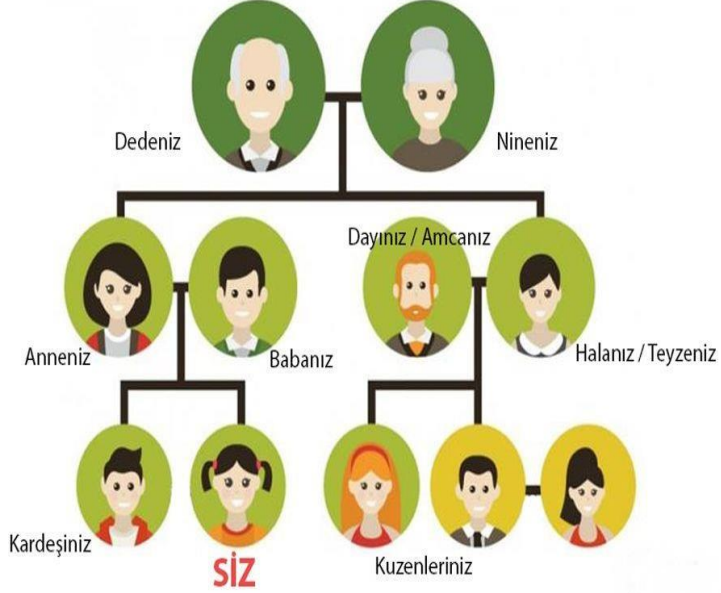
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | <p>keşfedecek, ailesinin bağlarını daha da uzağa götürerek tümevarım düşünme becerisini geliştirecektir.</p> <p>İkinci 40 dakikalık derste öğretmen bu dersimize ise soy ağacı etkinliğimizi yapacağız diyerek anlatmaya başlar. Çocuklar, Soy Ağacı bir ailedeki aile bağlarını gösteren ve ailedeki insanları gösteren bir oluşumdur. Bir soy ağacında en yukarıda o ailenin en büyük aile bireyleri bulunur, aynı nesilde olan aile bireyleri aynı satırda gösterilir. İki ayrı bireyi birleştiren yukarıdan bir çizginin olması demek bu iki bireyin kardeş olduğunu gösterir. İki ayrı bir renk birleştiren aşağıdan bir çizginin olması demek bu iki bireyin evli olduğunu gösterir. Bir evli çiftin altından çıkan çizgi ise o çiftin çocukları olduğunu gösterir şeklinde ayrıntılı anlatılarak örnek görsel gösterilir. (ek-2). Karton, yapıştırıcı ve evden etkinlik öncesi istenen fotoğraflar hazır bulundurulur ve herkes bireysel olarak soy ağacını hazırlar. (ek-3). İsimlerini yazar ve ailesini arkadaşlarına tanıtır. (ek-12). Eve gidince ailesinin desteği ile aile bireylerinin eksik fotoğraflarını yapıştırır. Konu Böylece öğrencinin derste aktif bir öğrenme sürecine sahip olmasını ve öğrencinin sorgulayan bir birey olarak yetişmesini sağlamış oluruz. Öğrencinin ön öğrenmelerinden yararlanarak onu yeni öğrendiği bilgi ve beceriye entegre etmesi ile birey hem yansıtıcı düşünme becerisi kazanacak hem de yeni öğrenmelerle eski öğrenmeleri harmanlayacaktır.</p> |
| <b>DEĞERLENDİRME</b> | <p>Öğretmen rehberliğinde öğrenciler etkinlik gözlemlenir, soy ağaçları hazırlanır ve 'Ürün Değerlendirme Formuna göre öğrenciler değerlendirilir. (EK-4).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

## EK-1. Farkındalık Ağacı

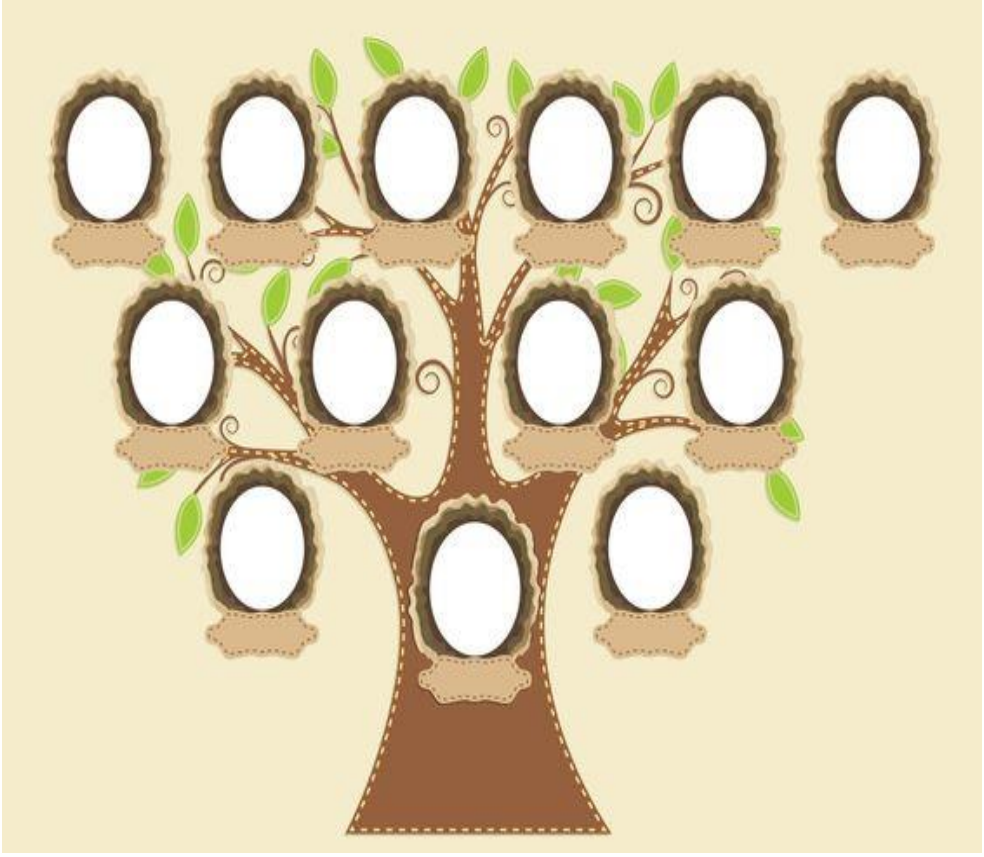


## EK-2. Ben Kimim, Nereden Geldim?

# SOY AĞACINIZ



### EK-3 Köklerimdeki Ben



## EK-4 ÜRÜN DOSYASI DEĞERLENDİRME TABLOSU

## ÜRÜN DOSYASI ÖLÇEĞİ

| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:                                                                                                |              | TARİH:   |           |            |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------|-----------|------------|--|
| ÖLÇÜTLER                                                                                                              | DERECELER    |          |           |            |  |
|                                                                                                                       | Çok iyi<br>4 | İyi<br>3 | Orta<br>2 | Zayıf<br>1 |  |
| 1. Kendine ait özellikleri tanıtır. (adını soyadını söyler).                                                          |              |          |           |            |  |
| 2. Kendisine ait özellikleri bilir. (yaşını söyler).                                                                  |              |          |           |            |  |
| 3. Kendisine ait özellikleri hakkında konuşur. (fiziksel özelliklerini söyler).                                       |              |          |           |            |  |
| 4. Ailesi ile ilgili özellikleri tanıtır. (anne babasının adını soyadını mesleğini söyler).                           |              |          |           |            |  |
| 5. Ailesi ile ilgili özellikleri bilir. (anne babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özellikleri söyler). |              |          |           |            |  |
| 6. Ailesi ile ilgili özellikleri tanıtır. (teyze, amca gibi yakın akrabalarının adını söyler).                        |              |          |           |            |  |
| 7. Aile bireylerinin resimlerini bir araya getirir.                                                                   |              |          |           |            |  |
| 8. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (kesme, boyama, yapıştırma ).                                    |              |          |           |            |  |

## KAYNAKÇA

- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: Benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/38168/440859>
- Bağcı, H. F. (2019). *Dewey ve Gadamer'in "tecrübe" anlayışlarının din eğitimi açısından felsefi olarak incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bayrak, F., & Usluel, Y. K. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 93-104.

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631-643. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Burns, M., Dimock, K. V., & Martinez, D. (2000). *Action reflection learning*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). ASCD.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Erdoğan, R., & Ekinci Çelikpazu, E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Fichtner, B. (2005). Reflective learning: Problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian approach. In M. H. G. Hoffmann, J. Lenhard, & F. Seeger (Eds.), *Activity and sign: Grounding mathematics education* (pp. 179-190). Springer.
- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. <https://doi.org/10.1080/14623940308274>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/3113>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

- Higgins, D. (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*, 12(5), 583-584. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.606693>
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600503>
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 189-203.
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999). Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), 43-62. <https://doi.org/10.1007/BF02299633>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Özel eğitim meslek okulu Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Corwin Press.
- Özden, B. (2012). *Yansıtıcı düşünme uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. (Original work published 1983)
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36. <https://doi.org/10.1177/002248718403500607>

- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies* (2nd ed.). Corwin Press.
- Urhan, N., & Erdem, M. (2018). İşbirlikli proje tabanlı öğrenme sürecinde dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünmeye katkısı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51(1), 27-53.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1089-1104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/65009/1000816>
- Uygun, K., & Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1497-1515. <https://doi.org/10.15869/itobiad.384593>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Von Humboldt, W. (2008). *The limits of state action*. Cambridge University Press. (Original work published 1854)
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861>
- Yumuşak, G. K. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 466-481.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr>

## EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELLERİ

### 1) Tyler Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, hedef bazlı bir yaklaşımı benimsediğinden 'Tyler Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli' olarak da bilinmektedir. Tyler'ın bu modeli, 1930'larda "Sekiz Yıllık Çalışma" (Eight-Year Study) projesinde temellendirilmiş ve 1949'da yayımlanan kitabında sistematize edilmiştir. Program değerlendirme, önceden belirlenen hedeflere ulaşma derecesinin ölçülmesine dayanır. Tyler Modeli, Stufflebeam'ın CIPP Modeli gibi sonraki değerlendirme yaklaşımlarına temel oluşturmuştur. Ralph Tyler, "Basic Principles of Curriculum and Instruction" (1949) adlı eserinde Tyler Modeli'ni detaylı bir şekilde açıklamıştır;

"Eğitim programının değerlendirilmesi, programın hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin sistematik olarak incelenmesidir. Bu süreç,

(1) hedeflerin tanımlanması,

(2) hedeflere uygun öğrenme deneyimlerinin seçilmesi,

(3) bu deneyimlerin etkili bir şekilde organize edilmesi ve

(4) hedeflerin ne dereceye kadar başarıldığının değerlendirilmesi aşamalarını kapsar." Tyler, (1949).

Model genel olarak iki temel düşünce üzerine kurgulanmıştır. İlki; eğitim programının amaçları hayati öneme sahiptir. Çünkü amaçlar, eğitimin başarısının ölçümüne önemli girdiler sunmaktadır. İkincisi ise, değerlendirme eğitim sürecinin bir parçasıdır ve ondan ayrı düşünülmemelidir. Bu anlamda değerlendirme, eğitim programı ile ortaya konulan hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanır. Tyler modelinde değerlendirme süreci, eğitim hedeflerine uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde ulaşıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir ve değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olmuştur. Tyler'ın çalışmaları, "hedef davranışların ölçülebilirliği" üzerine odaklanmasıyla modern eğitim programlarının şekillenmesinde kritik rol oynamıştır.

## **2) Kirkpatrick Modeli**

Kirkpatrick modeli ilk olarak 1959'da Journal of the American Society of Training Directors'da yayımlanan "Techniques for Evaluating Training Programs" adlı makalede ortaya atılmış, ancak tam kapsamlı açıklamalar 1994'teki kitabında yapılmıştır. Donald Kirkpatrick, "Evaluating Training Programs: The Four Levels" (1994) adlı eserinde modelini detaylı olarak açıklamıştır. Hedef bazlı bir değerlendirme yaklaşımı benimseyen Kirkpatrick modeline göre değerlendirme dört düzeyde tasarlanmıştır. Bunlar; tepki, öğrenme, davranış ve sonuç değerlendirmedir.

1. Tepki: Katılımcılara eğitim programına karşı ne hissettikleri ve eğitim programını beğenip beğenmedikleri sorulmaktadır.

2. Öğrenme: Katılımcıların eğitim programı sürecinde neler öğrendikleri belirlenmeye çalışılır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi seviyesinin artması, tutumların değişmesi ve beceri düzeyinde gelişme durumlarından en az birinin oluşması gerekir.

3. Davranış: Eğitim içeriğinin eğitilenlerin iş ortamındaki davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği ortaya konulmaya çalışılır. Eğitime alınan çalışanların eğitim sonrasındaki davranış değişiklikleri çalışanların yanı sıra iş arkadaşları, yöneticileri ve astları tarafından değerlendirmeye alınır.

4. Sonuçlar: Eğitim programının örgütsel hedeflere ne ölçüde katkı sağladığı ve örgütün etkinliğini artırıp artırmadığı değerlendirilir.

## **3) Metseffel-Michael Modeli**

Metfessel-Michael modeli, Newton S. Metfessel ve William B. Michael tarafından 1967 yılında "A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs" başlıklı makalede akademik olarak tanıtılmıştır. Program değerlendirme, çoklu ölçütler ve paydaş katılımıyla kapsayıcı bir süreç olarak tasarlanmalıdır. Bu süreç: toplumsal katılımı başlar, hedeflerin operasyonel tanımlara dönüştürülmesini gerektirir, nicel ve nitel verilerin sistematik toplanmasını, bu verilerin pedagojik ve istatistiksel analizini ve nihayetinde programın dinamik revizyonunu zorunlu kılar. Değerlendirme, yalnızca bir kontrol mekanizması değil, aynı zamanda eğitimin demokratikleşmesine hizmet eden bir araçtır. Tyler modelinden farklı olarak öğretmenler, öğrenciler ve toplum üyeleri değerlendirme sürecine aktif dahil edilir (Metfessel ve Michael, 1967).

Model özetle, programın değerlendirilmesine yönelik veri toplama araçlarının geliştirilerek periyodik ölçme işlemlerinin yapılması ve toplanan verilerin analiz edilerek program içeriğinin düzeltilmesine dayanmaktadır. Metfessel-Michael modelinin en kullanışlı yanı, bir eğitim programının hedeflerinin belirlenmesini yansıtmada kullanılabilecek farklı ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik çabalar olmasıdır. Bu modelde hedefler genelden özele doğru geliştirilir, uygulanabilir şekle dönüştürülen özel hedefler için uygun ölçme araçları geliştirilir ve ölçme araçları ile programla ilgili gözlemler yapılır, bilgiler toplanır, toplanan bilgiler analiz edilir. Bu model, 1970'lerde Stufflebeam'in CIPP Modeli gibi katılımcı değerlendirme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemiştir.

#### 4) Stake Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (Countenance Model), 1967'de "The Countenance of Educational Evaluation" başlıklı makalesinde Teachers College Record dergisinde açıklanmıştır. Stake (1967) tarafından geliştirilen bu model genel olarak Tyler'ın değerlendirme modeli üzerine geliştirilmiştir. Stake'in modelinde gözlemler ve ölçümler yoluyla eğitim öncesi tasarlanan/beklenen çıktılar ile eğitim sonrası gerçekleşen çıktıların uygunluğu karşılaştırılır. Ayrıntılı nicel veya nitel çıktı göstergeleri vasıtasıyla tasarlananla gözlenenin uyuma bakılarak, istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmeye çalışılır. Değerlendirmede; girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu modelde değerlendirmeyi yapan kişi, hedeflenen ve programın sonunda gözlemlenen çıktılar arasındaki benzerliğe ve uyuma dikkat eder. Benzerlik ve uyum olup olmadığı ile ilgilenirken, hedeflenen ile gözlemlenen çıktıları eşit kılmak için de çaba sarf eder. Stake'in uygunluk modelinde dikkat çektiği bir diğer nokta ise; değerlendirme amaçları ve işlemlerinin bir yerde uygulanabilir ancak başka bir yerde istenen sonucu vermeyebilecek olmasıdır. Stake'in program değerlendirmeye kazandırdığı en önemli özellik programın uygulanması aşamasında daha önce öngörülen hedeflerin, programa iştirak eden öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olmasıdır. Stake, bu modeli 1975'te "*Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*" kitabında daha da

detaylandırmıştır. Stake'in bu modeli, CIPP Modeli ve Demokratik Değerlendirme yaklaşımlarını etkilemiştir.

### 5) Provus Farklar Yaklaşımı Modeli

Provus Farklar Yaklaşımı Modeli (Discrepancy Evaluation Model), Malcolm Provus tarafından 1969 yılında *"Evaluation of Ongoing Programs in the Public School System"* adlı eserinde açıklanmıştır. 1969 yılında Malcolm Provus tarafından eğitim programlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Provus Modeli, pragmatik bir bakış açısı ile geliştirilmiş ilk modeldir. Farklar modeli olarak da bilinmektedir. Bu şekilde bilinmesinin sebebi; aradaki farkın bulunması amacıyla, değerlendirme sürecinin her aşamasında program performansı ve seçilen standartlar karşılaştırılmasıdır. Model genel olarak programın mevcut performansı ile varsayılan standartların karşılaştırılarak aradaki farkın belirlenmesi ve eğitim programının zayıf yönlerinin tespit edilmesi ilkesine dayanmaktadır. Program değerlendirmesi, önceden belirlenmiş standartlarla gerçekleşen performans arasındaki farkların sistematik olarak tanımlanması ve analiz edilmesidir. Bu süreç beş aşamadan oluşur:

- (1) Programın tasarımının standartlarla karşılaştırılması,
- (2) Uygulamanın tasarımla uyumunun incelenmesi,
- (3) Süreçteki aksaklıkların tespiti,
- (4) Program sonuçlarının beklenen etkilerle kıyaslanması, ve
- (5) Maliyet-fayda analizi.

Farkların belirlenmesi, program iyileştirme için kritik bir başlangıç noktasıdır Provus, (1969). İlk aşama tasarımıdır. Tasarım aşamasında tasarlanan standartlarla programın tasarımı arasında fark olup olmadığı karşılaştırılır. İkinci aşama ise oluşturma aşamasıdır; bu aşamada programın sunduğu olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları değerlendirilir, program oluşumu ile ölçütler arasındaki fark raporlaştırılır. Üçüncü aşama olan süreç aşamasında; öğrenci ve öğretmen-personel etkinlikleri, ilişkileri ve işlevleri bakımından değerlendirilir. Dördüncü aşama olan ürün aşamasında hedefler dikkate alınarak değerlendirme yapılır, değerlendirmeci kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt arar.

Maliyet, farklar modelinin beşinci ve son aşamasıdır. Son aşamada; programın çıktıları yürürlükte olan diğer programlarla karşılaştırılır, program

maliyeti yanı sıra politik ve toplumsal değerler açısından da analiz edilir. Pro-vus, bu çalışmasında program geliştirme sürecinin dinamik bir parçası olarak değerlendirme fikrini öne çıkarmıştır. Model, özellikle okul temelli program iyileştirme projelerinde (örneğin ABD'deki Title I programları) yaygın olarak kullanılmıştır.

### 6) Stufflebeam CIPP Değerlendirme Modeli

Stufflebeam CIPP Modeli, Daniel L. Stufflebeam tarafından 1971'de "*Educational Evaluation and Decision Making*" adlı eserde Phi Delta Kappa Educational Foundation yayında açıklanmıştır. "Değerlendirme, yalnızca sonuçları yargılamak değil, karar verme süreçlerini iyileştirmektir. CIPP modeli dört entegre bileşenden oluşur:

- 1.Context (Bağlam) değerlendirmesi - programın ihtiyaç ve hedeflerinin analizi,
- 2.Input (Girdi) değerlendirmesi - kaynaklar ve stratejilerin uygunluğu,
3. Process (Süreç) değerlendirmesi - uygulamanın izlenmesi, ve
4. Product (Ürün) değerlendirmesi - sonuçların sistematik analizi. Bu bileşenler, program yaşam döngüsünün farklı aşamalarında karar vericilere kanıta dayalı rehberlik sağlar Stufflebeam (1971).

Daniel Stufflebeam tarafından 1971 geliştirilen bu modele göre; değerlendirme devamlılık arz eden sürekli bir işlem olup, eğitim programı hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve eğitimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi aktarımı amaçlanmaktadır. Bu modelde kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının (Çevre/bağlam, girdi, süreç ve ürün) değerlendirilmesi söz konusudur. Modele ilişkin değerlendirme süreci şu şekildedir:

**a) Çevrenin değerlendirilmesi:** Bu aşamada, programla ilgili çevre ve bu çevreye ait tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir, istenilen gerçek şartlar tanımlanır. Amaç; hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu analizde özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur.

**b) Girdinin değerlendirilmesi:** Programın hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemek

için bilgi sağlar. Girdi analizi sırasında “Hedefler uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler kurumun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri uygun mu? Çevre, program hedefleri ve amaçlarına uygun mu?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır.

**c) Sürecin değerlendirilmesi:** Programın yürütülmesinde sorumlu kişilere düzenli bilgi vermeyi amaçlayan bir aşamadır. Süreç değerlendirmenin; tasarım hatalarını tespit etme ya da uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek eksiklikleri öngörme, ilerleme kaydedildikçe sürecin kaydını tutma, programlanan kararlara ulaşılma durumuna ilişkin bilgi verme, olmak üzere üç temel hedefi vardır.

**d) Ürünün değerlendirilmesi:** Bu aşamada beklenen ürünle gerçekleşen ürünü karşılaştırmasını yapabilmek için veriler toplanır böylece program hakkında programı değiştirme, iptal etme ya da devam etme kararlarının verilmesi konusunda bilgi sağlanmış olur. Bu modele göre değerlendirmenin temel amacı, programın iyi işlediğinin statik veri ve göstergeler yoluyla kanıtlanması değil, uygulama sürecinde aksaklıkların sürekli bir şekilde dinamik olarak izlenerek tespit edilmesi ve geliştirilmesine yönelik geri bildirimlerin analiz edilmesidir. Modele göre, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilerin bilgilendirmesi, sistematik olarak yürütülmesi gereken sürekli bir işlemdir. Modelde, programın başarısını ya da başarısızlığını göstermeyi hedeflemeyen bir yaklaşım söz konusudur (Stufflebeam, 1971). CIPP modeli, Tyler'ın hedef odaklı modelinin aksine, *karar verme süreçlerine* odaklanmasıyla ayırt edilir.

## 7) Stake İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation Model), Robert Stake tarafından 1975'te yayınlanan “Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach” adlı eserde açıklanmıştır. Stake (1975), tarafından geliştiren bu modelde, değerlendirme sürecinde programın çıktıları ve sonuçlarından çok program etkinliklerine yönelmek gerektiği savunulur. Bu yüzden bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili iyi plan yapması gerekir. Stake değerlendirmeyi iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlar, tanımlama ve hüküm vermedir.

**1. Tanımlama aşamasında,** niyetler ve gözlemler arasındaki olası bağlar ve uygunluk incelenir. Programın niyet edilen ile gerçekleşen boyutları arasındaki ilişkiler incelenir. Nitel veriler (gözlemler, görüşmeler, doküman analizi)

ön plandadır. Paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli) perspektifleri sistematik olarak kaydedilir.

**2. Hüküm verme aşamasında ise** bu niyet ve gözlemlerin standartlarla karşılaştırılması ve yargıya varılması söz konusudur. Değerlendirme yapılırken girdi-süreç-çıktı ölçülmelidir. Girdide öğrenme öncesi durum, Süreçte sınıf ortamı, zaman yönetimi, karşılıklı ve etkili iletişim, Çıktı da başarı, beceriler ve tutumlar önemlidir. Veriler, önceden belirlenmiş standartlar yerine paydaş değerleri ile karşılaştırılır. Çoklu bakış açılarına dayalı yargılar oluşturulur. Programın “iyi” veya “kötü” olarak etiketlenmesinden çok, anlamlı iyileştirme önerileri geliştirilir Stake, (1975).

Stake’e göre değerlendirme sadece profesyonel değerlendirme uzmanları tarafından yapılmalıdır. Değerlendirme uzmanı; Programın öyküsünü anlatır, program özelliklerini anlatır, müşterilerini ve personeli tanımlar, programda önemli konuları ve sorunlarını belirtir ve başarıları rapor eder Stake, (1975: 22). Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinin vardır. Bu model, katılımcı değerlendirme ve demokratik değerlendirme yaklaşımlarının öncüsüdür. Özellikle sanat eğitimi ve sosyal program değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

### **8) Eisner Eğitsel Eleştiri/Uzmanlık Modeli**

Elliot W. Eisner'in Eğitsel Eleştiri/Uzmanlık Modeli, 1977 yılında yayınlanan “Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation” adlı makalesinde Teachers College Record dergisinde ve 1979’da genişletilerek kitaplaştırdığı “The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs” adlı eserinde detaylı olarak açıklanmıştır. Elliot (1977), eğitim yönetimi ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yapmış olduğu çalışmaların bir sonucu olarak kendi adıyla anılan bu modeli geliştirmiştir.

Eisner, değerlendirmeyi eğitimde oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak görmektedir. Ona göre, eğitimde değerlendirmenin özellikle 5 tür işlevi bulunmaktadır; Tanımlamak, teşhis etmek, programı gözden geçirmek, karşılaştırmak, ihtiyaçları önceden tespit etmek ve ulaşılan hedefleri saptamak. Model, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan

oluşmaktadır. Betimlemede; eğitim niteliği ve ilgili özellikler tanımlanır, uygulanan program sonucunda kurum/kuruluşta meydana gelen değişiklikler, bu değişikliklerin eğitici ve öğrencileri nasıl etkilediği, değişikliklere karşı eğitici ve öğrencilerin tepkilerinin neler olduğu belirlenir. Yorumlamada; program sonucunda meydana gelen ve olayların bazı olası sonuçları tahmin edilerek yorumlanır. Değerlendirmede ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak uygulanan programda gerekli olan düzeltme ve değişiklikler yapılması sağlanır. Eisner'in "qualitative intelligence" (nitel zekâ) kavramı, bu modelin epistemolojik temelini oluşturur (Eisner, 1985).

### 9) Saylor-Alexander-Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis tarafından 1981 yılında geliştirilen bu model, program değerlendirme alanındaki çeşitli yaklaşımlardan sentezlenmiştir. Modelin temel bileşenleri, hedef odaklı ve süreç temelli değerlendirme yöntemlerini birleştirerek kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu çalışma, özellikle eğitim programlarının etkililiğini ölçmek için hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme araçlarının kullanımını vurgular (Saylor, Alexander, ve Lewis, 1981). Saylor-Alexander-Lewis Modeli beş bileşenden oluşmuştur;

1. Amaçlar ve alt amaçlar,
2. Bir bütün olarak eğitim programı,
3. Eğitim programının spesifik öğeleri,
4. Öğretim ve Değerlendirme programıdır.

Modelde, "Değerlendirmeyi kimler yürütmektedir? Sonuçlar açısından temel ilgililer kimlerdir? Ne yapılması tasarlanmaktadır? Hangi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır? Kullanılan bilginin yapısı nasıldır? Sonuçta nasıl bir çıktı beklenmektedir?" sorularının kullanılması, değerlendirmecileri birbirinden farklı cevap arayışlarına yönlendirmekte böylece model hem hedeflere dayalı hem de sürece ve programın tüm boyutlarına yönelik değerlendirme yapmak isteyenler için kullanışlı hale gelmektedir.

### KAYNAKÇA

Donald L. Kirkpatrick, (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (1994): 21.

Eisner, E. W. (1977). On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, 78(3), 345-358.

- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (1. baskı). Macmillan.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13(3), 21-26.
- Metfessel, N. S., ve Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27(4), 931-943. DOI: [10.1177/001316446702700405](https://doi.org/10.1177/001316446702700405).
- Provus, M. (1969). *Evaluation of Ongoing Programs in the Public School System*. University of Pittsburgh Press.
- Provus, M. M. (1969). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. McCutchan Publishing Corporation.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Merrill.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. F. E. Peacock Publishers.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

## **SOSYAL HAYAT DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI**

### **BÖLÜM 1**

Özel eğitim meslek okuluna devam eden öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı, öğrencilere toplum içinde bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Söz konusu program, öğrencilere kendisini ve çevresini tanıma, bilinçli, sağlıklı yaşama ve karar verme, toplumda doğru davranışlar sergileme, kendisi ve çevresi için riskli durumları/davranışları tanıma ve bunlardan kaçınma gibi becerileri içeren bir öğretim ortamı oluşturmaktadır. Öğretim programının öğrenme alanlarının içeriğinde yer alan hedef ve hedef davranışlar birbirleriyle ilişkili şekilde çalışılmak üzere bir bütün olarak ele alınmaktadır. Program, kendi içerisinde ilişkili olmasının yanı sıra, Matematik ve Türkçe dersi gibi diğer derslerle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu çalışmada Sosyal Hayat Öğretim Programı, program geliştirme temeli basamaklarına göre incelenmiştir.

Özel eğitim meslek okuluna devam eden öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı, öğrencilere toplum içinde bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Kendisini ve çevresini tanıma, bilinçli, sağlıklı yaşama ve karar verme, toplumda doğru davranışlar sergileme, kendisi ve çevresi için riskli durumları/davranışlarını tanıma ve bunlardan kaçınma gibi becerileri içeren bir öğretim ortamı oluşturmaktadır. Öğretim programının öğrenme alanlarının içeriğinde yer alan hedef ve hedef davranışlar birbirleriyle ilişkili şekilde çalışılmak üzere bir bütün olarak ele alınmaktadır. Program, kendi içerisinde ilişkili olmasının yanı sıra, Matematik ve Türkçe dersi gibi diğer derslerle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı olacak şekilde tasarlanmıştır.

#### **1.1. Özel Eğitim Meslek Okulu Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları**

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1739 sayılı) ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de ifade edilen Özel Eğitimin Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Özel Eğitim Meslek Okulu Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerde ulaşılması beklenen amaçlar şunlardır (MEB, 2016; MEB, 1997):

1. Toplumsal ortamların gerektirdiği beceri, sorumluluk ve deneyimleri kazanmasını sağlamaktır.

2. Duygu ve davranışlarının farkında olup, bu duygu ve davranışları yönetme becerilerini kazanmasını sağlamaktır.

3. Kendinin ve kişisel haklarının farkında olması ve koruma bilincine sahip olmasını sağlamaktır.

4. Yaşadığı çevredeki olay ve durumların farkında olması ve güvenli yaşamı için gerekli sorumlulukları yerine getirme bilincini kazanmasını desteklemektir.

5. Sağlıklı yaşamak için gerekli becerilerin farkında olması; kendisi ve çevresi için bu becerileri planlı şekilde yerine getirebilmesini teşvik etmektir.

6. Ülkesinin ve çevresinin özelliklerini açıklayabilmesini, Atatürk'ün ül-kemiz ve toplum için yaptığı yenilikleri örnekleyebilmesini sağlamaktır.

7. Üretime aktif katılabilmesini, bilinçli tüketici davranışlarını sergile-mesini teşvik etmektir.

8. Zamanını kaliteli geçirmesini ve etkin kullanması için gerekli beceri-leri kazanmasını sağlamaktır.

7. Programın Kazandırmayı Hedeflediği Beceriler:

**Sosyal Etkinlik Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerde, aşağıdaki be-ceri ve değerlerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2016):**

#### **BECERİLER**

- Empati kurabilme
- Sosyal ve kültürel katılım
- İletişim
- Kişisel farkındalığı geliştirme
- Mekânı tanıma ve algılama becerisi
- Kendini ifade etme
- Eleştirel düşünme
- Demokratik düşünme

- Yaratıcı düşünme
- Araştırma - sorgulama
- Problem çözme
- Karar verme
- Dayanışma

## **DEĞERLER**

- Sosyal empati
- Sorumluluk ve yardımseverlik
- Kültürel mirası yaşatma isteği
- Çevresel duyarlılık

## **1.2.HEDEF DAVRANIŞ VE KAZANIMLAR**

### **1.2.1.Toplumsal Yaşam Becerileri**

- 1.2.2. Mağazadan alışveriş yapar.
- 1.2.3. İnternette alışveriş yapar.
- 1.2.4. Alışveriş yapmaktan zevk alır.
- 1.2.5. Banka şubesini kullanır.
- 1.2.6. Dijital bankacılığı kullanır.
- 1.2.7. Dijital bankacılığın önemine değer verir.

### **1.3.1 Duygu ve Davranış Yönetimi**

- 1.3.2. Duyguları uygun şekilde ifade eder.
- 1.3.3. Günlük hayatta karşılaştığı olumlu durumlara uygun tepki verir.
- 1.3.4. Günlük hayatta olumlu durumlar ile karşılaşmaktan zevk alır.
- 1.3.5. Günlük hayattaki farklı olumsuz durumları açıklar.
- 1.3.6. Günlük hayattaki farklı olumsuz durumlara uygun tepki verir

### **1.4.1. Kendini ve Kişisel Haklarını Koruma**

- 1.4.2. Güven çemberinde yer alan kişileri ayırt eder.
- 1.4.3. Sırlara örnek verir.

1.4.4. Sırları söylemesi gereken kişileri ifade eder.

1.4.5. İhmal durumlarını ayırt eder.

1.4.6. Duygusal istismar durumlarını ayırt eder.

1.4.7. Kendini ve kişisel haklarını korumaya yönelik etkinliklere katılmayı tercih eder.

#### **1.5.1 Güvenli Hayat**

1.5.2. Suç teşkil eden durumları ayırt eder.

1.5.3. Suç teşkil eden durumlar ile karşılaştığında yapılması gerekenleri ifade eder

1.5.4. Bulunduğu ortamda araç gereç ve maddeleri güvenli kullanır.

1.5.5. Bulunduğu ortamdaki uyarı işaret/levhalarını ayırt eder

1.5.6. Bulunduğu ortamdaki uyarı işaret/levhalarına uyar.

1.5.7. Bulunduğu ortamdaki uyarı işaret/levhalarını fark eder.

1.5.8. Sosyal medya ve interneti güvenli kullanmak için yapılması gerekenleri açıklar

#### **1.6.1. Sağlıklı Hayat**

1.6.2. Sağlıklı beslenmenin önemini kavrar.

1.6.3. Sağlıklı beslenir.

1.6.4. Spor yapmanın önemini kavrar

1.6.5. Spor yapar.

1.6.6. Spor yapmaya istekli olur

1.6.7. Kişisel bakım ile ilgili yapılması gerekenleri açıklar.

#### **1.7.1. Bilinçli Üretim ve Tüketim**

1.7.2. Üretimin ülkemiz ve insanlar için önemini açıklar.

1.7.3. Üretim öncesi dikkat edilmesi gereken faktörleri açıklar

1.7.4. Üretim sonrası dikkat edilmesi gereken faktörleri açıklar

1.7.5. Üretime katılmaya istekli olur.

1.7.6. Kişisel bütçesini planlar/yapar.

1.7.7. Tasarruf için yapılması gerekenleri sıralar.

1.7.8. Geri dönüşümün önemini açıklar.

1.7.9. Geri dönüşüme değer verir.

## 2.1.Eğitim Durumu

Sınıfa çöp kutusu getirilerek üzerindeki yüz ifadesi ve duygularına dikkat çekilir. Geri dönüşümün önemi vurgulanır. İçindeki malzemelerin ne olduğu tartışılarak geri dönüşüme değer verilmesi sağlanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Bu etkinlik, öğrencilere geri dönüşüm bilinci kazandırmak ve duyarlılık geliştirmek amacıyla yapılandırılmış bir öğretim yöntemidir.

## BÖLÜM 2: ETKİNLİK PLANI

### Etkinlik Adı: "Ben Çöp Değilim"

Bu etkinlik, öğrencilere bilinçli üretim ve tüketim alışkanlıkları kazandırmayı, geri dönüşümün önemini vurgulamayı ve tasarruf bilinci oluşturmaya hedeflemektedir.

### ETKİNLİK PLANI

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETKİNLİK ADI        | BEN ÇÖP DEĞİLİM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| SÜRE                | 40+40                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| KONU                | Bilinçli Üretim ve Tüketim                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| KAZANIMLAR          | 7. 7. 7. Tasarruf İçin Yapılması Gerekenleri Sıralar.<br>7. 7. 11. Geri Dönüşümün Önemi Açıklar.<br>7. 7. 12. Geri Dönüşüme Değer Verir.<br>7. 7. 3. Üretim Sonrası Dikkat Edilmesi Gereken Faktörleri Açıklar.                                                                                                                                                                                                                               |
| TEMEL BECERİLER     | Yaratıcı düşünme, Keşfetme, Yansıtıcı Düşünme, Üretkenlik, Kendi Üretkenliğini İfade Etme Becerisi, Beyin Fırtınası.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| YÖNTEM VE TEKNİKLER | Yaratıcı Drama, Soru-Cevap, Gösterip Yaptırma Yöntemi, Yaparak Yaşayarak Öğrenme, Beyin Fırtınası.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ARAÇ-GEREÇLER       | Atık yerleştirme çalışma kâğıdı, boya kalemleri, yapıştırıcı, makas; cam, plastik ve kâğıt geri kazanımına yönelik içerisinde bilgiler barındıran afiş, geri dönüşüm sembolünün olduğu kartlar, 3 farklı geri dönüşüm kutularını hazırlamak için Legolarını temsil eden görseller boyama çalışması, üzerine cam ve plastik şişelerin kâğıtların atılmış olduğu bir çöp kutusu fotoğrafı, atık kamyonu kesme-yapıştırma-boyama pano çalışması. |

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UYGULAYICI<br>İÇİN ÖN HA-<br>ZIRLIK | Video film gösterimine hazırlık, geri dönüşüm çalışma kâğıtları, kesme çalışması, geri kazanım sembolünü anlatan afiş, atık kamyonu etkinlik pano ön hazırlık, 3 kare biçiminde uzun üstü açık karton kutu, geri dönüşüm boyama çalışma sayfası, geri dönüşümün önemine dair resimler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| ÖĞRENCİNİN<br>HAZIRBULU-<br>NUŞLUĞU | Öğrenciye geri dönüşümle ilgili; Geri dönüşüm nedir? Geri dönüşümle ilgili semboller nelerdir? gibi sorular sorularak önbilgilere yoklama yapılır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| SÜREÇ                               | <p>1. Dikkat çekme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıfa bir resimle gelinir ve çocukların önüne konulur. Sizce bu resimde neler var? Bunların hepsi çöp mü? Peki, neden üzgün? Çöp kovasının üzerine üzgün bir ifadesi çocuklarda merak duygusunu artırarak resmin etrafındakiler incelenir. Çocuklara çöp kovasının neden üzülmüş olabileceği sorulur ve düşünceleri alınır. (ek-1)</li> <li>• İnsanların zaman zaman onu görmezden geldiği, çöpleri yerlere attıkları ve çöp kutusunun da bu duruma üzüldüğü ifade edilir.</li> <li>• Çöp kovasını en çok üzen şeyin ise insanların, içine çöp değil de atıkları atmaları olduğu belirtilir.</li> </ul> <p>2. Güdüleme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Atıklar neler olabilir?” sorusu ile Çevre Korumanın “Ambalaj atıkları çöp değildir.” konulu filmi izlenir.</li> <li>• Çocukların izlediklerini yorumlamalarına fırsat verilir.</li> </ul> <p>3. Derse Geçiş:</p> <p>Çocuklar atık nedir? Siz her gördüğünüz atığı çöp zannedip atıyor musunuz? Peki, geri dönüşüm ne demek? Sorularıyla düşünmelerine fırsat verip cevaplar alındıktan sonra öğretmen derse giriş yapar. Evet, çocuklar bugün sizlerle geri dönüşüm konusunu işleyeceğiz diyerek; günlük yaşamda kullanıldıktan sonra işimize yaramayan maddeler atık maddelerdir. Çevremizde milyonlarca atık oluşuyor ve biz bu atıkları çöp zannederek kullanıp atıyoruz. Peki, bu durumda yapmamız gereken nedir? Yanıtlar alınır ve çocuklara her atığı çöp zannederek çöpe atmak çevre kirliliğini artırıp ülke ekonomisine zarar verdiğini; oysa kâğıt, plastik, cam, metal, pil gibi atıkların aslında çöp olmayıp fabrikalarda işlem gördükten sonra yeni ürünlere dönüştürülebilen geri dönüşüm ürünleri olduğu söylenir. Atıkları doğru değerlendirirsek bu sayede hem atık çöp miktarı azalır hem de yeniden dönüştürerek çevreye ve ekonomiye enerji tasarrufu sağlamış oluruz. Yeniden kullanılabilen bu atık</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>maddelerin tekrar edilip kâğıt, cam, plastik, pil ve metal olan ürünler olduğu söylenerek sınıfa getirilen geri dönüşüm afişi çocuklarla dikkatlice incelenerek konunun ön bilgilendirmesi sağlanır. (ek-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atık Parçalarını Bul, Dünyayı Kurtar! Etkinliği ile çocuklara birer atık avcısı olacakları söylenir ve okulun farklı bölümlerindeki çöp kovalarını bulmaları, içine neler atıldığını gözlemlemeleri istenir. Gerekğinde o bölümde çalışan kişilerden de bilgi alabilecekleri belirtilir. Gözlemlmeleri için gerekli süre verilir. (ek-3)</li> <li>• Sınıfa döndükten sonra çocuklardan inceledikleri bölümde çöpe neler atıldığını yapışkanlı küçük kâğıtlara çizmeleri istenir. "Çöp Değil, Hazine: Akıllı Ayırıştırma" etkinliği ile çocuklara geri dönüşüm olabilecek atıkların kâğıt, cam, plastik, metal, pil, organik olduğunu filmdeki izlediklerinizi hatırlamayı ve afişte yer alan bilgileri unutmayın diyerek ön öğrenmeler canlı tutulur. (ek-4)</li> <li>• Daha sonra atık yerleştirme çalışma kâğıtları dağıtılarak yönergeye uygun çocuklardan sayfanın altında atık resimlerini keserek sayfanın üst tarafında ilgili bölümlerin altına yapıştırmaları istenir (ek-3). Daha sonra "Şimdi de bulduğumuz geri dönüşüm olabilecek atıkları önce resmini çizip boyayalım sonrasında sıramızda bulunan makasla etraflarını keserek geri dönüşüm kamyonu oluşturup boyayalım uygun resimleri sırayla yapıştırıp geri dönüşüm kamyonu yapalım (ek-5)" ifadeleriyle etkinlik devam ettirilir. "Çöp Kamyonunun Macerası" çocuklar tarafından hikayeleştirilerek çöp kamyonu panoya asılır çalışma kâğıdı ise hep birlikte yorumlanır. (Hangi bölümde atık malzeme daha fazla? Hangi bölümde atık malzeme daha az? vb.) Neler yapılabileceği konuşulur (ek-5).</li> </ul> <p>İkinci 40 dakikalık derste ise, Çevre Korumanın cam, plastik ve kâğıt geri kazanımına yönelik afişleri öğretmen tarafından sınıfın duvarına asılır (ek-2). Herhangi bir şekilde kullanılarak kullanım dışı kalan geri dönüştürülebilir atık malzemelerin çeşitli geri dönüşüm yöntemleri ile hammadde olarak tekrar üretim süreçlerine kazandırıldığı söylenip bu kullandığımız kaynakların sonsuz olmadığı, dikkatlice kullanılmadığı takdirde doğal kaynakların tüketileceğini aklımızdan çıkarmamalıyız diyerek geri dönüşüm sembolünün olduğu kartlar çocuklara dağıtılır. Boyama çalışması yapılır. Çocuklara konuyu daha eğlenceli hale getirmek için "çocuklar kim soda şişesi olur? Ya da plastik su</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

şişesi? Gazete olmak isteyen var mı ya da kâğıt? Karton kutu gibi duran hanginiz olsun?” gibi sorularla şekilleri bedenleri ile göstermeye çalışarak “Nesnelerin Heykeli” oyunu ile yaparak yaşayarak eğlenceli yaratıcı drama çalışması yapılır (ek-6).

“Peki, geri dönüşüm kutularımız olmasaydı ne olurdu?” sorusuyla beyin fırtınası yapmaları istenip sonrasında “siz bunları başka nasıl doğaya geri kazandırmayı hedeflerdiniz? Çevremizde başka neler geri dönüşüme uğrar?” diyerek yansıtıcı düşünce ve kendi üretkenliğini ifade etme becerisi resimlerini çizerek ortaya koymaları istenir; kaynakların ihtiyaç haricinde israf edilerek kullanımının hem doğaya hem ekonomiye hem de enerji tasarrufunda zarar verdiğini söyleyerek öğretmen sınıfa plastikten geri dönüşüme uğramış görsel materyal getirilerek ambalajlı kaynakların çöp olmadığını ve bu kaynakların tüketilmesini önleyerek kullanılan enerjiden tasarruf sağlamamız gerektiği tekrar edilir. “Hadi şimdi biz de sınıfımıza sizlere vermiş olduğum geri dönüşüm sembollerini boyayarak boş kutuların üzerine yapıştırıp; yeşil, mavi, kırmızı renge boyayalım. “Yapıştır, Kazan, Dönüştür! Etkinliği ile plastik, kâğıt, cam sembolleri kutuların üzerine yapıştırılarak sınıf geri dönüşüm kutularını oluşturalım her atığı çöpe değil geri dönüşüme atmayı unutmayalım (ek-7). Bulduğumuz atıkları doğru geri dönüşüm atık kutusuna atalım” diyerek konu kavratılır (ek-8).

Doğaya zarar verecek pek çok atık geri dönüşümde kullanılabilir bu sayede doğaya zarar vermenin önüne geçilebilir. Üretkenlik ve yaparak yaşayarak öğrenme ön planda tutularak ülkemizin mevcut sağlığı için doğada yer alan her şeyin önemli olduğu ve hiçbir şeyi boşa harcamamız gerektiğine dair film, oyun, yaparak yaşayarak etkinlik ve yönergeyle, geri kazanıma uğrayan atık malzemeyi aslında nasıl yeniden kullanımla değer kazandığını göstererek ve hiçbir şeyi boşa harcamamayı öğretmekle geri dönüşümün yaygınlaştırılması ve kullanılmasının öneminin yanı sıra aslında değerlerin aşılmasını sağlamış olduk.

#### 4. Değerlendirme:

Öğretmen, “çöp kutusunun üzgünlüğünün sebebini kısa cümlelerle defterinize yazınız ve izlediğimiz filmin ana konusunu söyleyiniz” diyerek konuyu derinleştirerek anlamalarını sonrasında ise öğrencilerden geri dönüşüme atılabilecek malzemeleri sınıfa getirmelerini, getirdikleri materyalleri malzemenin türüne göre doğru olan geri dönüşüm kutusuna atmasını; öncesinde ise gerekçelerini sunarak düşüncelerini ifade etmesini ister. Daha

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>sonra öğretmen sınıfa evinden getirdiği “Geri Dönüşüme Uğrayan Şişenin Yeni Hayatı” özgün örneğini sunarak geri dönüşüme uğrayıp tekrar kullanım haline dönüştürülen plastik ambalajlı ürünü gösterip elden ele öğrencilerin incelenmesi sağlanır (ek-9). Ülkemizin kalkınması ve doğal kaynakların korunması için geri dönüşümün önemi tekrar edilerek ülkemiz adına, ekonomi adına, tasarruf adına sizlerin de ülkemize bir katkınız olsun diyerek geri dönüşüm kutuları resmi ve “Hep Birlikte Temiz Bir Dünya İçin El Ele” konulu resim elden ele gösterilerek konunun önemi tekrar hatırlatılır (ek-10).</p> <p>Öğrencinin aldığı tüm bu bilgiler doğrultusunda, her atığın çöp olmadığını bilmesi, hangi atıklar çöp değil söylemesi, konuyu anladığına dair kendi yaşantısından örnekler yazabilmesi, geri dönüşüm atık türlerine göre ayırt edebilmesi ve bu bilgiler doğrultusunda atıkları geri dönüşüme atmanın yararları ve geri dönüşüme atmamanın zararları hakkında söz hakkı alarak konuşur. Konuya dair bilgileri öğretmen tarafından gözlem kaydı kontrol listeleri ile kayıt altına alınır; beceri analiz kayıt formuna ise öğrenci ismine göre etkinlik değerlendirmesi kayıt edilir ve ders sona erdirilir.</p> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**  
**BECERİ ANALİZİ VERİ KAYIT FORMU**

**Öğrencinin Adı Soyadı:**

**Gözlemcinin Adı Soyadı:** Kadriye SÖNMEZ

**Hedef Uyaran:** Geri Dönüşüm Kamyonu

**Evre:** 40 dk.

| <div style="text-align: center;">Ders Tarihi</div> <div style="text-align: center;">Beceri Basamakları</div> | Öğrenci | Öğrenci |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|
| 1. Geri dönüşüm kamyonu için her öğrenci bir parçayı çizer.                                                  |         |         |
| 2. Kamyonun parçaları düzgün kesilir.                                                                        |         |         |
| 3. Geri dönüşüm sembolünü kenarlarından taşırmadan keser.                                                    |         |         |
| 4. Atık malzemeler taşırmadan boyanır.                                                                       |         |         |
| 5. Kamyonun parçaları bir araya getirilir.                                                                   |         |         |
| 6. Tüm malzemeler sırayla bir araya getirilip ürünler yapıştırılır ve çöp kamyonu oluşturulur.               |         |         |
| <b>Bağımsız gerçekleşen basamak sayısı</b>                                                                   |         |         |
| <b>Bağımsız gerçekleşen basamak yüzdesi</b>                                                                  |         |         |

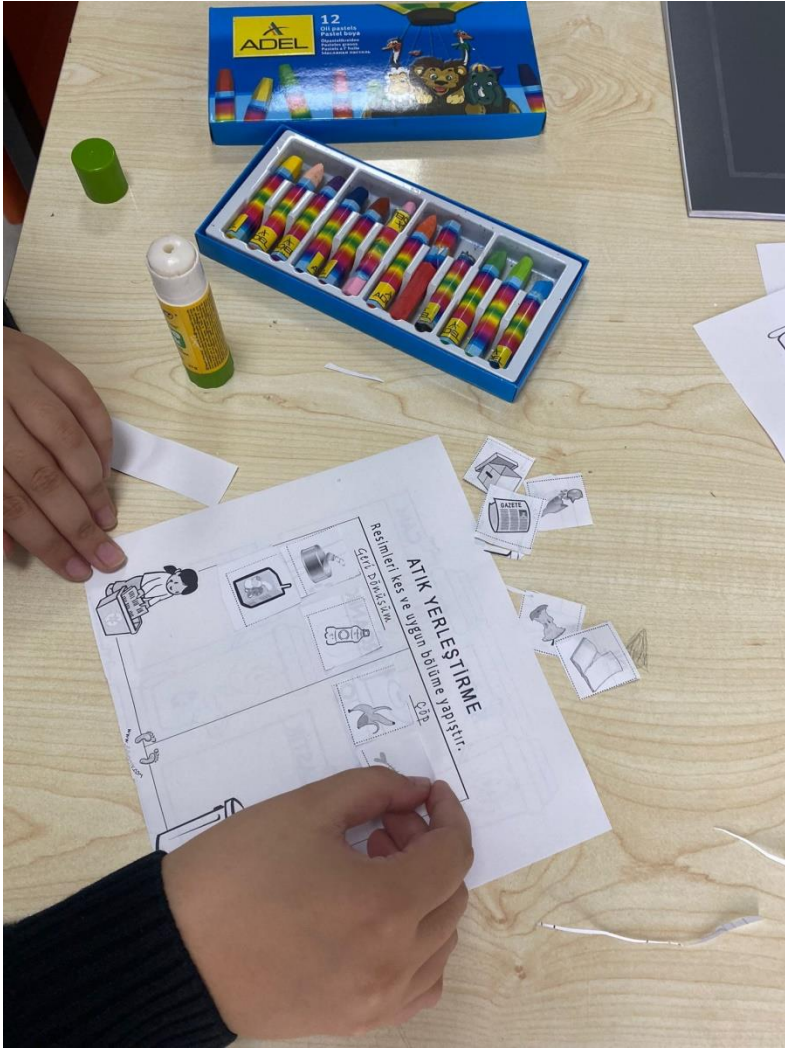
## EKLER



EK-1. "Ben çöp değilim" ifadesi, özgün bir çalışmadır.



**EK-2.** T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2023). Geri Dönüştürülebilir Atıklar



Ek-3." Atık Parçalarını Bul, Dünyayı Kurtar!" Etkinlik Özgün Görseli



Ek-4 “Çöp Değil, Hazine: Akıllı Ayrıştırma” Etkinlik Özgün Görseli

Ek-5. “Çöp Kamyonunun Macerası” Etkinlik Özgün Görseli



Ek-6. <https://in.pinterest.com/pin/329185054026149357/>



Ek-7 “Yapıştır, kazan, dönüştür” özgün etkinlik çalışması



Ek-8. "Atıkları Kurtar" özgün etkinlik çalışması



Ek-9. "Geri Dönüşüme Uğrayan Şişenin Yeni Hayatı" özgün örneği



**Ek-10. “Hep Birlikte Temiz Bir Dünya İçin El Ele”**

<https://bakposter.com/urun/Geri-Donusum-100x140-cm-Vinil-Branda-Afis-1063547>



**10. DEĞERLENDİRME**

Değerlendirme, öğretimin etkililiğinin belirlenmesi için karar verme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaptığımız değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında veri elde etmekteyiz. Bu veriler yorumlanarak yansıtıcı düşüncenin önemi vurgulanarak yapılan atıkların geri kazanımının ülkemiz adına enerji tasarrufu için ne kadar önemli olduğunu, amacımızın öğrencilerin bu konuda bilgi ve eksiklerini tamamlamak için öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere ya da materyalde yapılacak doğru düzenlemelere karar vermesi gerektiğidir. Değerlendirmeyele öğrencilerin konu ile ilgili gereksinimlerini belirlemek, bireysel gelişimlerini izlemek, öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirmek için öğretimin her aşamasında sürekli yaratıcı düşünmesi ve bunu günlük hayata uyarlayarak kullanılması amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin Sosyal Hayat dersinde kazanması beklenen beceriler için öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası değerlendirmeler yapılır. Öğretmenlerin gözlemlerine ve birebir uygulamalarına dayanan bu değerlendirmeler; öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanma, akıcı şekilde kullanma, sürdürme ve genelleme durumlarını ortaya koyacak; bu doğrultuda öğretimin farklı zamanlarında şekillenmesine imkân sağlayacaktır.

Sosyal Hayat dersinde yer alan değerlendirme ölçme yöntem ve araçları, öğretim yöntem ve tekniklerine uyumlu olacak şekilde hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra kazandırılması hedeflenen beceri ve davranışlara yönelik öğretmen yapımı informal kayıt formları kullanılabilir ya da var olan kayıt formları uyarlanabilir.

Sosyal Hayat dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları ise şunlardır: Beceri Analizi Kaydı, Beceri Analizi Kayıt Formu, Kendini Değerlendirme Kaydı, Kendini Değerlendirme Formu, Ayrık Deneme Kaydı.

#### KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Özel Eğitim Meslek Okulu Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Özel eğitim meslek okulu akademik programları (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği/otizmi olan öğrenciler için): Sosyal hayat dersi öğretim programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/>
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2023). *Geri Dönüştürülebilir Atıklar*. <https://www.csb.gov.tr>

## **EĞİTİMDE YENİ YÖNELİMLER VE ALTERNATİF GÖRÜŞLER**

### **ALLOSTERİK ÖĞRENME**

#### **Kazanımlar**

1. Allosterik eğitimi açıklar.
2. Allosterik eğitimde öğretmen rolünü açıklar.
3. Yapılandırarak öğrenme yöntemini açıklar.
4. Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS) açıklar.
5. Allosterik öğrenme yönteminin öğretmen ve öğrencilere sağladığı yararları açıklar (Giordan, 1998).

**Öz** Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin bilgiyi basit zincirleme yolları yerine çeşitli zihinsel tasarımları kullanarak öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenciler, bilgiyi sorgulayarak, analiz ederek ve ilişkilendirerek derinlemesine anlamaya çalışırlar. Yani, öğrenciler sadece bilgiyi ezberlemek yerine, onu anlamlandırmak ve bağlam içinde değerlendirmek için çaba gösterirler (Giordan, 1998: 45-47; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996: 112). Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin bilişsel yapılarını dönüştürmelerini teşvik eder. Bu da öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimleriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek daha derin bir öğrenme sağlamalarını amaçlar. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almaları teşvik edilir; böylece öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerine olanak tanınır. Öğretmenin rolü Allosterik öğrenme modelinde önemlidir çünkü öğretmen, öğrencilerin öğrenme yollarını ve tercihlerini dikkate alarak öğrenme ortamını şekillendirir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde rehberlik eder. Öğretmen, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini desteklemek için çeşitli öğretim stratejileri ve materyalleri kullanabilir. Sonuç olarak, Allosterik öğrenme modeli öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarını ve öğrenme sürecinde etkili bir şekilde yer almalarını sağlayarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir. Bu model, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, bilgiyi yapılandırmalarına ve öğrenmeyi sorgulayarak gerçekleştirmelerine olanak tanır.

Şekil-1. “Allosterik Öğrenme Modelinin Temel Bileşenleri”



Kynk: Özgün

## İÇİNDEKİLER

1. Giriş
2. Allosterik Öğrenme
3. Allosterik Öğrenme Modelinin Öğeleri
4. Allosterik Öğrenmede Yapılandırmacı Yaklaşım
5. Allosterik Öğrenmede Etkili Olan Faktörler
6. Allosterik Öğrenme Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Yaklaşımı
7. Allosterik Öğrenmede Öğretmenin Rolü
8. Allosterik Öğrenmede Öğrencinin Rolü
9. Allosterik Öğrenmenin Bireyde Bıraktığı Etki

## 1. GİRİŞ

Allosterik öğrenme modeli, 1990'lı yıllarda Andre Giordan tarafından ortaya atılmış bir öğrenme modelidir. Bu model, biyolojideki enzim-substrat ilişkisinde yer verilen allosterik kavramından esinlenerek adlandırılmıştır.

Allosterik öğrenme modelinde, bireylerin bulundukları çevre koşullarının değişen özelliklerine göre öğrenme özelliklerini değiştirmeleri ve uyum sağlamaları ilkesi ön plandadır. Allosterik kavramı, bazı proteinlerin dış faktörlerin etkisiyle yapılarını tamamen değiştiren ve işlevlerini yerine getirebilmeleri için konfigürasyonlarını değiştirmeleri gereken proteinleri ifade eder. Bu biyolojik kavram, öğrenme sürecinde bireylerin çevresel faktörlerin etkisiyle öğrenme stratejilerini değiştirmelerini ve uyum sağlamalarını vurgulamak için öğrenme modeline uyarlanmıştır. Allosterik öğrenme modeli, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumlu olarak geliştirilmiş ve öğrenme sürecinde bireylerin çevresel faktörlerin etkisiyle öğrenme stratejilerini değiştirmelerini vurgulamaktadır. Modelde, öğrencilerin bilgiyi çözümlemelerine ve yeniden inşa etmelerine yardımcı olan zihinsel tasarımların kullanımı önemlidir. Bu model, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını teşvik eder ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yollarını ve tercihlerini ön planda tutmalarını sağlar. Allosterik öğrenme modelinin fen bilimleri alanında öğrenci başarısı, derse yönelik ilgi ve tutum üzerinde olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir. Ancak, modelin eğitimdeki kullanımının henüz yaygınlaşmadığı ve üzerinde daha fazla deneysel çalışmanın yapılması gerektiği ifade edilmektedir.



Şekil.1 Eğitim Üçgeni- Özgün Kaynak

## 2. Allosterik Öğrenme

Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde çevresel faktörlerin etkisiyle öğrenme stratejilerini değiştirmelerini vurgulayan bir öğrenme modelidir. Bu modelde, öğrencilerin bilgiyi çözümlemelerine ve yeniden inşa etmelerine yardımcı olan zihinsel tasarımların kullanımı önemlidir.

Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin pasif bir şekilde bilgiyi alıp işleme yerine, aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını teşvik eder. Bu modelde, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yollarını ve tercihlerini dikkate alarak öğretim planlaması yapmaları önemlidir. Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin çevresel değişkenlere uyum sağlayarak öğrenme stratejilerini esnek bir şekilde adapte etmelerini destekler (Topbaş, 2013: 45).

Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde çevresel etkilerin farkında olmalarını ve bu etkilere uyum sağlamalarını vurgular. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları değişen koşullara göre öğrenme stratejilerini esnek bir şekilde adapte etmeleri gerektiği üzerine odaklanır. Bu modelde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri ve bilgiyi çözümlmeleri önemlidir Cüceloğlu (2011). Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almaları teşvik edilirken, öğretmenlerin de öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme tercihlerini dikkate alarak öğretim stratejilerini belirlemeleri gerekmektedir. Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkileşimleri ve deneyimleri önemseydiği için öğrencilerin öğrenme stratejilerini çevresel değişkenlere göre esnek bir şekilde uyarlamalarını teşvik eder. Bu sayede öğrenciler, öğrenme sürecinde daha etkili ve anlamlı bir şekilde bilgiyi yapılandırabilirler (Demirel, 2011: 138). Bu model, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını ve öz-yönlendirme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme deneyimleri daha zengin ve derin olabilir, öğrenme süreci daha etkili hale gelebilir.

### 3. Allosterik Öğrenme Modelinin Öğeleri

Allosterik öğrenme modelinde üç temel husus ön plana çıkmaktadır:

**1. Öğrencilerin değerlendirilmesinde zihinsel tasarımlarının dikkate alınması:** Bu husus, öğrencilerin farklı yaşantılardan ve çevresel etkenlerden etkilenecek farklı zihinsel tasarımlara sahip olduklarını vurgular. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyen faktörler arasında yaşadıkları mekanlar, aile yapıları, sosyo-kültürel çevreleri ve ekonomik durumları gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve zihinsel tasarımlarının dikkate alınması, öğretim sürecinin etkili bir şekilde planlanması için önemlidir (Topbaş, 2014: 87).

**2. Öğretmenin rolü:** Allosterik öğrenme modelinde öğretmenlerin rolü, öğrenme ortamını öğrencilerin bilişsel yapılarını dönüştürmelerini

destekleyecek şekilde düzenlemektir (Giordan, 1998: 145). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almasını teşvik etmeli, çevresel değişkenlere uyum sağlamalarını desteklemeli ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini esnek bir şekilde adapte etmelerine yardımcı olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin öğrenme deneyimleri daha etkili ve anlamlı hale gelebilir (Demirel, 2020: 112).

### 3.E ngellerin Tanımlanması Ve Ortadan Kaldırılması

Allosterik öğrenme modeline göre, öğrenme sürecinde karşılaşılan engellerin belirlenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi önemlidir (Giordan ve De Vecchi, 2010: 78). Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve engeller, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin karşılaştığı engelleri tanımlayarak çeşitli kaynaklardan destek alarak bu engelleri aşmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreci daha verimli ve etkili bir şekilde ilerleyebilir.

#### 3.1. Allosterik Öğrenme Modeli Öğeler Tablosu (kaynak: özgün)



#### 4. Allosterik Öğrenmede Yapılandırmacı Yaklaşım

Allosterik öğrenme modeli, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumlu bir şekilde geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi deneyimlerinden

yola çıkararak bilgiyi yapılandırmalarını destekler (Saban, 2014: 45). Allosterik öğrenme modelinde de öğrencilerin bilgiyi çözümlemelerine ve yeniden inşa etmelerine yardımcı olan zihinsel tasarımların kullanımı vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif bir rol almalarının ötesine geçerek, bilgiyi anlamalarını ve bağlantılar kurmalarını sağlar (Açıkgöz, 2005: 112).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerinden biri olan öğrenci merkezli öğrenme, Allosterik öğrenme modelinde de önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları teşvik edilir ve öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun öğretim stratejileri geliştirirler (Titiz, 2005: 78). Bu sayede öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkili olmaları ve bilgiyi daha derinlemesine anlamaları sağlanır (Doğan, 1997: 56).

Allosterik öğrenme modeli, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumlu olarak öğrencilerin bilişsel yapılarını dönüştürmelerini ve öğrenme sürecinde aktif bir rol almalarını destekler (Demirel, 2011: 93). Bu sayede öğrencilerin çevresel değişkenlere uyum sağlamaları ve öğrenme stratejilerini esnek bir şekilde adapte etmeleri sağlanır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını ve derinlemesine öğrenmelerini destekleyerek öğrenme sürecinin kalitesini artırır.

## **5. Allosterik Öğrenmede Etkili Olan Faktörler**

### **5.1.GüdülenmeFaktörü**

Allosterik öğrenme modelinde etkili olan faktörlerin başında güdü gelmektedir. Öğrenme sürecinde bireyin çeşitli uyarıcılarla etkileşime girmesi sonucunda öğrenme gerçekleşir (Bıyıklı ve diğerleri, 2008: 34; Fidan ve Erden, 1992: 112). Bu etkileşimi sağlayan unsurlar öğrenme ortamlarında yer alır. Bireyin bu etkileşimlere uygun tepkiler vermesi ve öğrenme yaşantıları geçirmesi önemlidir. Bu süreçte bireyin güdülenmesi ve motive olması da öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür (Şeker, 2015: 89).

### **5.2.ÖğretmeninRolü**

Öğretmenin rolü de Allosterik öğrenme modelinde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin:

- Öğrenme ortamını öğrencilerin bilişsel yapılarını dönüştürmelerini destekleyecek şekilde düzenlemeleri (Gök, 2006: 56)

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlamaları
- Bireysel farklılıkları ve öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim planlaması yapmaları gerekmektedir (Gök, 2006: 58).

### **5.3.ÇevreselFaktörler**

Çevresel değişkenler de Allosterik öğrenme modelinde önemli bir faktördür:

- Öğrencilerin çevresel değişkenlere uyum sağlamaları
- Öğrenme stratejilerini esnek bir şekilde adapte etmeleri (Dilekmen ve Ada, 2005: 72)
- Çevresel faktörlerden etkilenecek farklı yaklaşımlar geliştirmeleri

### **6. Allosterik Öğrenme Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Yaklaşımı**

Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi (BBÖS), Allosterik öğrenme modelinin temel prensiplerini destekleyen ve öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamalarını sağlayan bir stratejidir. Bu strateji, öğrencilere bilgiyi algılama, yapılandırma, değerlendirme, uygulama ve geri bildirim adımlarını takip etmeleri için rehberlik eder (Honorez vd, 2000: 185-192)

**1. Bilgiyi Algılama:** Bu adımda öğrenciler, yeni bilgileri dikkatlice gözlemleyerek ve anlamaya çalışarak algırlar. Bilgiyi doğru bir şekilde anlamak, öğrencilerin öğrenme sürecinin temelidir.

**2. Bilgiyi Yapılandırma:** Öğrenciler, aldıkları bilgileri kendi bilişsel yapılarına uygun bir şekilde yapılandırarak mevcut bilgileriyle ilişkilendirirler. Bu adım, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve öğrenmeyi derinleştirme sürecini destekler (Berkant ve Gökçedağ, 2016: 46-54).

**3. Bilgiyi Değerlendirme:** Bu adımda öğrenciler, aldıkları bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirirler. Bilgiyi sorgulayarak ve analiz ederek derinlemesine anlamaya çalışırlar. Bu adım, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir.

**4. Bilgiyi Uygulama:** Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta uygulayarak öğrenmeyi pekiştirirler. Bu adım, öğrencilerin öğrenilenleri pratikte kullanma becerilerini geliştirir ve bilginin kalıcılığını artırır.

**5. Bilgiyi Geri Bildirim:** Öğrenciler, öğrenme sürecini değerlendirir ve geri bildirim alarak gelişmelerini sağlarlar. Bu adım, öğrencilerin öğrenme

sürecindeki zorlukları ve başarıları değerlendirerek kendilerini geliştirme fırsatı sunar.

Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol almalarını teşvik eder ve bilgiyi derinlemesine anlamalarını sağlar. Bu strateji, Allosterik öğrenme modelinin vurguladığı öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamını destekleyerek öğrencilerin öğrenme potansiyellerini artırır (Topbaş, 2007: 240-247).

#### 6.1.Beş Basamaklı Öğrenme Stratejisi Tablosu (kynk:özgün)



#### 7. Allosterik Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Allosterik öğrenme modelinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendiren ve destekleyen önemli aktörlerdir (Akran ve Babaoğlu, 2019: 73-97) Öğretmenin rolü öncelikli olarak öğrenme ortamını düzenlemektir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel yapılarını dönüştürmelerini desteklemek için öğrenme ortamını düzenlerler. Öğrencilerin etkileşime girebileceği uygun ortamlar oluşturarak öğrenme sürecini desteklerler. Öğretmenler daha sonra öğrencileri teşvik etme noktasında ise, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenmeye istekli olmalarını sağlamak için çeşitli teşvik edici yöntemler kullanırlar. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun etkinlikler düzenleyerek öğrencileri desteklerler. Öğretmenler,

eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkları temel alarak hareket ederler. Öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve bilişsel kapasitelerini göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğretim yöntemleri geliştirir ve uygularlar. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesine olanak tanır.

Öğretmenler aynı zamanda öğrenme sürecinde aktif bir rehber rolü üstlenirler. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler sunar, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olurlar. Bu süreçte öğrencilere öğrenme becerileri kazandırmayı ve öz-yönetim yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflerler.

Eğitim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla öğretmenler, düzenli ve yapıcı geri bildirim mekanizmaları oluştururlar. Öğrencilerin gelişimini sistematik olarak izleyerek, sürece dair değerlendirmeler yapar ve bu doğrultuda iyileştirici tedbirler alırlar. Bu geri bildirim süreci, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve akademik başarılarını destekler.

Öğrencilerin başarılarını ve gelişim alanlarını belirleyerek bireysel olarak destek sağlarlar. Özetle, Allosterik öğrenme modelinde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönlendiren ve destekleyen önemli bir rol üstlenirler. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim planlaması yapmaları ve öğrencileri motive etmeleri, öğrenme sürecinin kalitesini artırır ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkiler ( Topbaş, 2013: 97-106 )

### 7.1. Öğretim ve Bilimsel Düşünme Becerileri (kynk:özgün)



### 8. ALLOSTERİK ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

Allosterik öğrenme modelinde öğrencinin rolü, öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alması ve kendi öğrenme sürecini yönlendirmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin Allosterik öğrenme modelindeki rolü öncelikle öğrenmeye ilgi ve niyettir (Giordan, 2010: 40-47)

Öğrenmede başarılı olmanın temelinde öğrencinin içsel motivasyonu ve öğrenmeye yönelik bilinçli niyeti yatmaktadır. Öğrencinin konuya olan ilgisi ve öğrenme isteği, sürecin verimliliğini doğrudan etkileyen kritik faktörler arasında yer alır. Bu bağlamda, öğrencilerin bilgiye

ulaşma ve bu bilgiyi bilişsel süreçlerden geçirme becerileri büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğrencilerin bireysel öğrenme yöntemlerine ve ihtiyaçlarına uygun kaynaklara erişebilmeleri ve edindikleri bilgiyi anlamlı bütünler halinde yapılandırabilmeleri gerekmektedir (Topbaş, 2014). Bu süreçte, öğrencinin aktif katılımı öğrenmenin kalıcılığını sağlayan temel unsurlardan biridir.

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin soru sorma, fikir alışverişinde bulunma ve öğretim materyallerini etkin şekilde kullanma gibi aktif katılım davranışları göstermeleri, öğrenilenlerin derinlemesine kavranmasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu etkileşimli süreç, öğrencilerin konuyu çok boyutlu olarak anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Buradaki anahtar kelimeler;

1. İçsel motivasyon ve bilinçli öğrenme niyeti
2. Bireysel öğrenme stillerine uygun kaynak erişimi
3. Bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılması
4. Etkileşimli ve aktif öğrenme süreçleri
5. Kalıcı ve derinlemesine öğrenmenin sağlanmasıdır (Topbaş, 2013: 97-106)

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili biçimde yönetebilmeleri için farklı öğrenme stratejilerini kullanmaları önemlidir. Her öğrenci kendi öğrenme stiline uygun stratejiler geliştirerek, bilgiyi anlamlandırma sürecini daha verimli hâle getirebilir. Bu durum, bireyin öğrenmeye yönelik sorumluluğunu ve aktif katılımını da beraberinde getirir. Ayrıca öğrencinin kendi gelişimini izleyebilmesi için öz değerlendirme yapması gereklidir. Bu sayede öğrenci, hem performansını analiz edebilir hem de gelişim alanlarını belirleyerek öğrenme sürecini sürekli iyileştirebilir (Giordan, 2003: 23; Budak, 2010: 78)

## **9. ALLOSTERİK ÖĞRENMENİN BİREYDE BIRAKTIĞI ETKİ**

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili biçimde yönetebilmeleri için farklı öğrenme stratejilerini kullanmaları önemlidir. Her öğrenci, kendi öğrenme stiline uygun stratejiler geliştirerek bilgiyi anlamlandırma sürecini daha

verimli hâle getirebilir. Bu durum, bireyin öğrenmeye yönelik sorumluluğunu ve aktif katılımını da beraberinde getirir. Ayrıca öğrencinin kendi gelişimini izleyebilmesi için öz değerlendirme yapması gereklidir. Bu sayede öğrenci, hem performansını analiz edebilir hem de gelişim alanlarını belirleyerek öğrenme sürecini sürekli iyileştirebilir (Giordan, 2000: 12)

Allosterik öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve içsel motivasyonunu artırır. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirdiklerinde öğrenmeye karşı daha ilgili ve istekli hâle gelirler. Bu durum, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eder ve öğrencilerin süreci sahiplenmelerine olanak tanır (Giordan, 2000: 12).

Model ayrıca eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekler. Öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmeleri, bu tür becerileri kullanmalarını ve zamanla geliştirmelerini sağlar.

Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve bu süreç üzerinde kontrol sahibi olma becerileri geliştirdiklerinde, öz yeterlilik düzeyleri artar. Bu durum, öğrenme motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Buna ek olarak, model öğrencilerin yüzeysel değil, derinlemesine öğrenmelerini teşvik eder. Öğrenciler yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, bilgiyi analiz eder, sentezler ve kendi yaşantılarına anlam katarlar. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını da artırır.

Allosterik öğrenme sürecinde öğrenme yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmaz. Öğrenciler süreç dışında da öğrenmeye devam ederek yaşam boyu öğrenmeyi benimserler. Bu bütüncül yaklaşım, bireyde öğrenmenin sürekliliğini destekler (Cüceloğlu, 1993: 102).

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akran, K., & Babaoğlu, H. M. (2019). İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-97. <https://doi.org/10.7822/omuefd.525123>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

- Berkant, H. G., & Gökçedağ, O. (2016). Allosterik öğrenme modeli. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 46-54.
- Berkant, H. G., & Gökçedağ, O. (2019). Allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2141-2159. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3382>
- Bıyıklı, L., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, H., & Onur, M. (2008). *Öğrenme psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Centre Université Economie d'Education Permanente - Département des Sciences de l'Education. (n.d.). *Pedagogie*. Université de Lille. <http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/default.htm>
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları* (24. baskı). Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). *Eğitimde motivasyon*. Alfa Yayınları.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Esentürk, O., & Ateş, H. K. (n.d.). *Proje tabanlı öğrenme yöntemine genel bir bakış* [Unpublished manuscript].
- Fidan, N., & Erden, M. (1992). *Eğitime giriş*. Meteksan Yayınları.
- Giordan, A. (2010). Teaching and communicating Evolution: Proposals for innovative approaches and didactic researches. *Biology International*, 47, 40-47.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (2010). *Les origines du savoir: Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques* (3. baskı). La Pensée Sauvage.
- Gök, B. (2006). *Yapılandırmacı öğrenme ortamları*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Honorez, J. M., Bergeron, L., & Berthiaume, C. (2000). La comorbidité du trouble déficit de l'attention/hyperactivité (sous-analyse du questionnaire aux parents de l'EQSMJ). *\*Revue canadienne de psycho-éducation*, 29\*(2), 185-192.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci* (9. baskı). Nobel Yayıncılık.

- Şeker, H. (2015). *Eğitimde motivasyon ve öğrenme*. Beta Basım Yayım.
- Topbaş, E. (2013). Beş basamaklı öğrenme stratejisine göre ders planı hazırlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 97-106.
- Topbaş, E. (2013). *Allosterik öğrenme modeli: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Topbaş, E. (2014). *Bilişsel süreçler ve öğrenme: Zihinsel tasarımların eğitimdeki rolü*. Pegem Akademi.
- Topbaş, E. (2015). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Büro Yönetimi Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin beş basamaklı öğrenme stratejisine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## ÖĞRETİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YAKLAŞIMLAR

### 1.Dalton Planı

Dalton Planı, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak çalışabildikleri, ihtiyaç duyduklarında öğretmenden bireysel yardım alabildikleri bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrenciler bu yöntemde, ders programlarını veya ödevlerini tamamlamaya yönelik kişisel zaman çizelgeleri hazırlarlar ve bu süreçte birbirlerine destek olmaya teşvik edilirler. “Dalton Planı’nın temel ilkesi öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bağımsızlık kazanmalarını sağlamaktır” (Parkhurst, 1922: 45).

Bu planın önemli bir yönü, öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesidir. Parkhurst’a göre öğrenciler, belirlenen görevleri kendi planlarına göre tamamlarken zaman yönetimi, karar verme ve öz disiplin becerileri de kazanırlar (Parkhurst, 1922: 61).

Dalton Planı’nın okul öncesi dönemde uygulanması da pedagojik olarak anlamlıdır. Bu yaş grubundaki çocuklara erken yaşta öğrenme hakkında seçim yapma fırsatları sunulması, onların ilgi alanlarını keşfetmelerini ve öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini destekler. Çocuğa bireysel sorumluluk verildiğinde, öğrenmeye karşı doğal ilgisi ve içsel motivasyonu gelişir. Bununla birlikte, yöntemin eleştirilen yönlerinden biri, bireyciliği ön plana çıkarmasıdır. Grup etkileşiminden ziyade bireysel çalışmaya ağırlık verilmesi, bazı öğrencilerin sosyal öğrenme gereksinimlerini karşılamayabilir. “Dalton Planı, bağımsızlığı yüceltirken işbirliğine yeterince alan açmamakla eleştirilmiştir” (Demirel, 2012: 134).

### 2.Winnetka Sistemi

Winnetka Sistemi, öğretimin bireyselleştirilmesi ilkesine dayanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu sistemin temel özelliği, öğrencilerin bilgi ve beceri edinme hızlarının bireysel farklılıklarına göre şekillenmesidir (Washburne, 1925). Geleneksel eğitim sistemlerinden radikal bir şekilde ayrılan bu model, amaç, yöntem ve işleyiş bakımından farklılık göstermektedir.

Sistemin güncelliği, çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu olmasından kaynaklanmaktadır. Winnetka Sistemi’nde yıllık sınıflar kaldırılmış olup, her öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşma süreci kendi yetenekleri ve çalışma hızına göre belirlenmektedir (Washburne ve Marland, 1963). Sistemin ekonomik ve uygulanabilir olması ise şu şekilde sağlanmaktadır: Öğretmenler öğrenci çalışmalarını düzenli olarak takip eder, bir portfolyo sisteminde belgeler ve

öğrencinin hedeflere ulaşma durumunu düzenli testlerle değerlendirir. Bir konuyu tamamlayan öğrenci otomatik olarak bir sonraki konuya geçiş yapar (Peterson, 1983).

Bu sistem özellikle ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Snyder, 1972). Programın avantajları arasında:

- Tüm öğrenciler için zorunlu temel dersler (okuma-yazma, matematik, tarih, coğrafya)
- Bireysel yeteneklere göre şekillenen seçmeli dersler (müzik, resim, beden eğitimi) yer almaktadır.

Ancak sistem tamamen bireysel değildir. Öğrenciler aynı zamanda:

- Drama etkinlikleri
- Panel ve konferanslar
- Grup tartışmaları
- Kollektif projeler gibi sosyal öğrenme etkinliklerine de katılırlar (Washburne, 1932). Bununla birlikte, bu grup çalışmaları bireysel çalışmalar kadar sıkı bir şekilde kontrol edilmemektedir.

### **3. Keller Planı**

Her öğrencinin öğrenme hızı veya ön bilgileri aynı değildir. Bu öğretimin amacı öğrencilerin kendi hızlarıyla ve ön bilgileriyle verilen görevleri tamamlamasıdır. Öğretmen ders içerisinde aynı öğrenme stiline sahip öğrencileri gruplara ayırarak ders işlemektedir. Bu sayede teker teker öğrencilere geri dönüt vermek yerine gruplara dönüt vererek zamandan tasarruf etmekte ve hemen hemen tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermektedir. Her yaş grubuna uygundur.

Keller Planı, öğrencilerin bireysel hızlarına ve ön bilgilerine göre öğrenmelerini teşvik eden bireyselleştirilmiş bir öğretim modelidir. Temel amaç, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlamaktır. Öğrenciler homojen gruplara ayrılarak, öğretmen bu gruplara geri bildirim verir ve bu şekilde zamandan tasarruf edilir. Bu yöntem, öğrenci merkezli olması ve bireysel farklılıklara duyarlılığı açısından avantajlıdır. Ancak sosyalleşmeyi sınırlayabilir ve uygulama süreci zaman alıcıdır (Saran ve Sever, 2004).

#### **4. Decroly Sistemi**

Decroly sistemine göre öğretim yapay olarak ayrılmış derslerden arındırılmalı, çocuklar doğa ile iç içe yaşayarak, gözlemleyerek ve yaparak öğrenmelidir. Bu yaklaşım özellikle okul öncesi dönemde etkili bir şekilde uygulanabilir. Sistem, belirli bir müfredat yerine çocukların ilgilerine göre belirlenen konular etrafında yapılandırılır. Öncelikle gözlem yapılır, ardından deneyler gerçekleştirilir ve kaynaklardan bilgiler toplanır. Elde edilen bilgi ve deneyimler, çocuklar tarafından yazı, resim veya sözlü olarak ifade edilir. Bu yönüyle Decroly sistemi hem güncel hem de kültürel olarak esnek bir yapı sunar. “Çocuklar bu süreçte kendi ders kitaplarını kendileri yazar; öğretmen anlatımı ve klasik sınav sistemine yer verilmez” (Saran ve Sever, 2004: 102). Sistem çocuk merkezlidir ancak sınav ve notlandırma olmaması gibi yönleri, değerlendirme sürecinde zorluklara neden olabilir.

#### **5. Probleme Dayalı Öğrenme**

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinden bilimsel yöntem basamaklarını kullanarak bilgiye ulaşmalarını ve bu süreçte kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerini amaçlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu modelde öğrenciler, özellikle meslekî yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere araştırma, tartışma ve iş birliği yoluyla çözüm üretirler. Bu yöntem, bireysel ve grup çalışmaları yoluyla üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı hedefler (Demirel, 2012: 249).

Probleme dayalı öğrenme modeli lise düzeyinde daha etkili biçimde uygulanabilir. Yöntem, yaratıcı düşünmeyi, deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi, içgörü kazanmayı ve neden-sonuç ilişkileri kurmayı destekler. Öğretmen bu süreçte bilgi aktarıcı değil, rehber olarak görev alır; öğrenen ve öğretene arasındaki geleneksel rol değişir. Öğrenci bilgiye doğrudan ulaşmak yerine problemi çözme sürecinde anlamlı öğrenmeler geliştirir. Hem öğrenme süreci hem de ürün önemlidir. Bu bağlamda, tümevarım ve tümdengelim tekniklerinin bir arada kullanılabilmesine olanak tanır.

Dezavantaj olarak ise esnek ve kapsamlı bir öğretim programı gerektirmesi nedeniyle planlama ve uygulama aşamalarında zaman ve kaynak açısından sınırlılıklar ortaya çıkabilir. Buna rağmen, güncel, ekonomik ve kültürel olarak eğitime uyumlu bir yaklaşım olması nedeniyle çağdaş eğitim anlayışları içinde önemli bir yer tutar.

## **6. Akran Grubu ile Öğrenme**

Akran öğretimi, bilgi veya beceri düzeyi yüksek olan bir öğrencinin, aynı ya da farklı yaş grubundaki diğer öğrencilere rehberlik ettiği bir öğrenme stratejisidir. Bu yöntemde öğretici rolünü üstlenen öğrenci, bir konuda uzmanlaşmış; öğrenen konumundaki öğrenci ise o konuda daha az bilgi sahibidir. Akran öğretimi hem bilişsel hem de sosyal öğrenmeyi destekleyen etkili bir strateji olarak dikkat çekmektedir (Demirel, 2012).

Yöntem, öğrenciler arasında bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunar ve aktif katılımı artırır. Ayrıca, öğretici konumundaki öğrenci için öğrenme süreci pekiştirilmiş olurken, öğrenen öğrenci için ise rahat bir iletişim ortamı sağlanmış olur. Bu karşılıklı etkileşim, öğrenme sürecini daha doğal ve etkili hâle getirir (Saran ve Sever, 2004). Ek olarak, öğretmenler için ders sürecini daha verimli planlama imkânı sunar ve sınıf yönetimini kolaylaştırır.

Ancak yöntemin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle akran baskısının yoğun hissedildiği durumlarda, öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi olumsuz yönde etkilenebilir. Bu tür durumlarda öğrencilerde riskli davranışların gelişme olasılığı artmakta, bu da akademik ve kişisel gelişimi zedeleyebilmektedir (Demirel, 2012).

Yöntemin genel olarak ekonomik, güncel ve kültürel olarak uygulanabilir nitelikte olduğu belirtilmektedir.

## **7. Tam Öğrenme**

Tam öğrenme modeli, öğrencinin okuldaki öğrenci başarısını yükseltmeyi hedefleyen bir öğretim sürecini ele alır. Konular küçük birimlere ayrılarak aşamalı olarak öğretimi yapılır. Ekonomik değildir, süre gerektirir. Konu sonunda eksiklik tespit edilirse gruba ek öğretim yapılır. İlkokulda etkin kullanılırsa ilerleyen eğitim aşamalarında faydaları görülmeye başlanabilir. Dezavantajları grupla öğretim modeli olması, bireysel farklılıkları göz ardı etmesidir. Avantajlarında ise gerekli ortam, zaman ve mekân sağlandığında herkes öğrenebilir anlayışını benimser. Bir ünite veya konu bitmeden diğer üniteye geçilmez. Ders başında herkesin hazırbulunuşluk durumları tespit edilir. Ek öğrenmeler verilerek öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri eşitlenir. Öğrenciye öğretim sürecinde pekiştirici, ipucu ve dönüt verilebilir. Öğrencilerin değiştirilebilir davranışları üzerinde durması yöntemin güncelliğini gösterir Yeşilyurt, (2020).

## 8. Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tabanlı öğrenmede, öğrencilere senaryolar ya da yaşamdan kesitler sunularak gerçek bir probleme bir çözüm aramaları beklenir. Proje tabanlı öğrenmede projenin tasarımını öğrenci ve öğretmen birlikte yapar. Öğretmen ve öğrenci belirli bir senaryo üzerine birlikte çalışarak, gerçek bir probleme çözüm bulmaya çalışırlar. Bu manasıyla sistem, ekonomik ve günceldir. İlkokul çağında daha etkin yer alabilir. Avantajları, öğrenci bilgiye araştırarak ulaşır ve böylece bilgiyi kendisi keşfeder. Aktif ve keşfederek öğrenmenin faydaları arasında da sıralanan derinlemesine öğrenme gerçekleşir. Öğrenciler hem bireysel olarak hem de takımları ile çalışma fırsatı bulurlar. Proje tabanlı öğrenmenin dezavantajları ise şunlardır: Disiplinler arası bir metot olduğu için ders planlarının hazırlanması daha fazla zaman ve uğraş gerektirir. Farklı branşların öğretmenleri, ders planını tasarlayabilmek için birlikte çalışmalar yapmaya, birbirlerinden destek almaya ihtiyaç duyabilirler. Metot bir çözüm üretimini içeriyor olduğundan eğitim maliyeti artabilir. Bir ya da daha fazla ürünün üretilmesi ile sonuçlanan projeler bu ürünleri tasarımı için bir maliyet ihtiyacını ortaya koyar. Süre uzadığından, öğrenciler hedeften sapıp farklı alanlara yönelebilirler. Vatansever Bayraktar, (2015).

## 9. İşbirlikçi Öğrenme

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışarak bilgi edinmelerine dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu modelde, farklı yeteneklere ve bilgi düzeylerine sahip bireyler bir araya gelerek birbirlerine destek olur ve öğrenme süreci karşılıklı etkileşim yoluyla zenginleşir. Grup üyeleri birlikte çalışarak hem kendi düşüncelerini ifade etme hem de başkalarının fikirlerini anlama ve kabul etme becerilerini geliştirirler (Demirel, 2012).

İşbirlikçi öğrenme, her yaş grubunda etkili şekilde uygulanabilir. Öğrenciler, grup içindeki yardımlaşma ve iletişim yoluyla sosyal beceriler kazanır; bu durum, ilerleyen yaşlarda iş hayatında karşılaşabilecekleri takım çalışması ortamlarına hazırlık sağlar. Öğretmen bu süreçte rehber konumunda olup doğrudan bilgi aktarmaktan çok, öğrencilerin etkileşimlerine alan tanır.

Bu modelin temel avantajları arasında, bireylerin sorumluluk alma, karar verme ve karşılıklı saygı geliştirme gibi sosyal becerileri kazanması yer alır. Ayrıca, öğrenciler birbirlerinden öğrenerek konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşabilirler. Ancak, grup içi etkileşimin zayıf kalması ya da grup üyeleri

arasındaki uyumsuzluk gibi durumlar, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Farklı görüşlerin çatışma yaratması veya grup üyelerinin eşit sorumluluk alması, yöntemin dezavantajları arasında sayılabilir (Özden, 2003).

İşbirlikçi öğrenme modeli, ekonomik olması, günümüz eğitim anlayışlarıyla uyumlu olması ve kültürel çeşitliliğe açık yapısıyla eğitimde tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir.

## **10. Drama Yöntemi**

Bir yaşantıyı veya bir olayı doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlik sürecidir. Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Doğaçlama temellidir. Herhangi bir metin yoktur. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu teknik küçük yaşlarda daha etkili bir şekilde kazanılır. Avantajları, bireyde yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir. Zihinsel kapasiteyi geliştirir. Beden dilini geliştirir, kendini ifade etme becerisini geliştirir. Kendilik kavramının gelişmesine katkıda bulunur. Bağımsız düşünme ve karar verme yeteneğini geliştirir. Duyguların farkına varılmasını ve ifade edilmesini sağlar. İletişim becerilerine olumlu katkı yapar. Sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Dezavantajları ise hedeften sapabilme olasılığı vardır. Zaman alıcıdır. Kalabalık gruplarda etkili değildir. Kalabalık karşısında performans sergilemede sıkıntı yaşayan öğrenciler için anlamlı değildir. Gönüllü öğrenci bulmak zor olabilir. Her ders için geçerli değildir. Öğrenciler rollerini beğenmeyebilirler. Kostüm, sahne vb. araç gereç kullanılacaksa maliyetli olabilir. Değerlendirmesi güçtür. Günceldir, kültürel uyumluluğa sahiptir. Fakat maliyetli olduğundan ekonomik değildir. Maden, (2010).

## **11. Rol Oynama**

Rol oynama tekniği, öğrencilerin kendi duygu düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Günümüze uygundur, günceldir. Kültürel uyumluluğa sahip çağdaş yöntem içerir. Rol yapmada birey, gerçek rolünden duygularından sıyrılıp kendini başkasının yerine koyar. Başkalarını anlama yeteneğini geliştireceği için teknik, çocuklar için değerli hâle gelir. Belli bir fikir, olay, durum ya da sorun bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenciye dramatize edilir. Her yaşa uygundur. Rol

oynama tekniğinin yararları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sağlar. Yaratıcılık yeteneklerini ortaya çıkarır. Kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varmasını sağlar. Başkalarının aynı durum karşısında neler hissettiklerini anlamasına yardımcı olur. Dezavantajı ise uzun zaman alması, öğrenciler oyunun önemini anlamadığında amaçtan uzaklaşılması ve iyi hazırlanmadığında başarılı olunmaması olumsuz yönleri olabilir (Kavak ve Köseoğlu, 2007).

## **12. Benzetim (Benzetişim-Simülasyon Tekniği)**

Tehlikeli, riskli ve maliyetli durumlarda ortaya çıkması olası olumsuz durumları ortadan kaldırmak amacıyla gerçeğe yakın bir ortamda yapılan bir öğretim tekniğidir. Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlar. Benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Benzetim gerçek bir ortamda gerçekleşir. Günceldir, kültürel uyumluluğa sahiptir. Okul öncesi çağda daha etkin olabilmektedir. Avantajları, bireyleri gerçek yaşama hazırlar. Bireylerin bildiklerini yaşama uygulayabilme yetileri gelişmektedir. Öğrencilere temel becerileri kazandırmada etkilidir. Öğrencilerin derse katılımlarını ve güdülenmelerini artırır. Öğrenmeyi soyutluktan kurtararak somut ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Motivasyonu artırır, analiz ve sentez gücünü geliştirir. Bireyler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Dezavantajları ekonomik değil, pahalı bir tekniktir. İyi hazırlanmamış benzetim ortamları gerçeğini yansıtmayabilir. Gerçekte olabilecek her durum ya da olay öngörülmebilir. Karmaşık benzetim uygulamaları öğretmeni anlatmada, öğrenciyi ise uygulamada zora sokabilir. Kalabalık sınıflarda uygulamak zordur (Çetinkaya, 2017).

## **13. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı**

Sürekli değişen bir dünyada başarılı olabilmek için sürekli olarak kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. Bağımsız ve eleştirel düşünme, yaratıcılık ve öğrenmeyi öğrenme, bireyin sahip olması gerekenler sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile bireye kazandırılır. Sorgulamaya dayalı öğrenmeyi öğrenci kendi yönlendirir. Duban, (2008). Öğretmenler, ders materyallerini doğrudan sunmak yerine öğrencinin keşfetmesini sağlarlar. Sorgulamaya dayalı öğrenmede öğrenci yaparak öğrenir. Merak ve keşif duygusu, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına olanak sağlar. Öğrencilere ilgi alanlarına ve yeteneklerine

dayanan bir öğrenme deneyimi sunmak için her zaman ve herhangi bir eğitim ortamında kullanılabilir. Günceldir, ekonomiktir, kültürel uyumluluğa sahiptir. Keşfetmeye dayalı olduğundan çağdaş eğitime uygundur. Öğrenmek için sorumluluk almalarını sağlar ve bilgilerin daha anlamlı hale gelmesine yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Merak duygusunu geliştirir. Dezavantajları, öğrenci kendini güdülemeyip sorgulama yapmak istemeyebilir. Kalabalık sınıflarda uygulaması zor olabilir. İyi hazırlanmamış bir araştırma konusu öğrencide merak duygusu geliştirmeyebilir (Varlı, 2018).

#### **14. İnternet Tabanlı Yaklaşım**

İnternetle öğretim, artan yeni bilgi ve becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının ve deneyimlerinin zenginleştirilmesinde kullanılabilecek çağdaş bir eğitim modelidir. Avantajları, zaman bağımsızlığı sağlar. İstendiği zaman alınabilir ve tekrar edilebilir, en uygun zamanda devam ettirilebilir, istendiği zaman tamamlanabilir. Ortam bağımsızlığı sağlar. Bir bilgisayar ve internet bağlantısının olduğu her yerde; evde, işte hatta tatilde dahi eğitimler sürdürülebilir. Birey merkezli öğretim sunar. Tüm bireylerin eğitimden eşit yararlanmasını sağlar. Öğrenciler kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk alırlar. Eğitim için konaklama, ulaşım, bina ve sınıf ortamı zorunluluğunu kaldırır. Ortaokul sürecindeki çocuklar bu yaklaşımı daha iyi çözebilir. Etkileşim ve dönüt fırsatı sağlar. Öğrencilerin en güncel eğitim materyallerine ulaşmalarına olanak sağlar. İnternetle öğretimin eğitsel yararlarının en önemlisi olan metin, grafik, ses, video ve animasyon gibi çeşitli çoklu ortam elemanlarını birleştirerek öğrenme ortamlarını zenginleştirmesidir. Ekonomik değildir, güncel ve uygulanabilirdir; kültürel uyumluluğa da sahiptir. Dezavantajları ise teknik altyapı gerektirir, internet tabanlı öğretim her tür öğretim etkinliği için uygun bir öğretim modeli değildir. İnternetle öğretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli bilgisayar donanımının ve yazılımının karşılanması, teknik personel gereksiniminin sağlanması, özellikle az sayıda öğrenci grupları ve kısa süreli eğitimler için internetin kullanılması eğitim kurumlarına büyük bir mali yük getirecektir. Özden, (2002).

#### **15. Modüler Öğretim**

Modüler programlama, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme sağlayacak şekilde kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak olan bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir. Birey, kendi ihtiyaç ve isteğine göre istediği alanda kendisine uygun

olan modülden başlayarak öğrenme etkinliğini başlatır ve modül başarıyla tamamlanınca diğerine geçer. Avantajları; bireye ilgi ve isteğine göre beceri kazanma şansı tanır. Okul ortamında bulunan bilgi kaynakları ile sınırlı kalınmaz ve gerçek yaşama dair güncel ve yoğun bilgi akışı sağlanır. Bireysel öğretime olanak sağlar. Öğrenci öğretim programına farklı zamanlarda girip çıkabilir. Farklı programlar arasında geçiş yapma olanağı vardır. Pratik olduğu için ekonomik, ürünle yakından alakalı olduğu için kullanışlıdır. Bir mesleğin bir kısmını teşkil eden bilgi, beceri, tutum-tavırlar bütünü olduğu için de kültürel uygunluğa sahiptir. Dezavantajı ise ihtiyaca göre modüler seçilmemesi bilgiyi sınırlandırabilir, güncel eğitim ihtiyacına uygun olmaması yaklaşımı güçsüz kılabilir, kaynakları etkili ve verimli kullanmamak motivasyonu düşürebilir (Özkan, 2005).

## 16. Programlı Öğretim

Programlı öğretim modeli, bireysel farklılıklara duyarlı bir modeldir. Bireysel öğrenme tekniğidir. Bu modelde her öğrenci kendi hızına göre ilerler. Öğrencilerin öğrenmeleri adım adım gerçekleşir. Öğrenme adımları somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru düzenlenir. Model içerisindeki etkinlikleri öğrenciler ya özel olarak hazırlanmış ders kitaplarından ya da bilgisayar ile yaparlar. Günceldir, çağdaştır, kültürel uyumluluğa sahiptir. Eroğlu, (1990). *Türkçe dilbilgisi öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkiliği* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)). Programlı öğretim mutlak başarı anlayışına sahip öğretim modellerindendir. Çünkü avantajlarında anında dönüt düzeltme vardır. Zaman bakımından ekonomik bir modeldir fakat sadece bilgi ve kavrama düzeyindeki kazanımlar kazandırılabilir. İlkokul düzeyinde daha yaygın kullanılabilir. Dezavantajlarında ise öğrenci öğrenmelerini parça parça öğrendiği için genelleme yapamaz. Her ders için uygulanması zordur. Her sınıf için uygulanamaz. Üst düzey bilişsel alan davranışları kazandırılmaz. Öğrenme makinelerine ihtiyaç duyduğu için ekonomik değildir (Külahçı, 1985).

## 17. Kuantum Öğrenme

Kuantum öğrenme, öğrencilerin etkili şekilde öğrenmelerine destek olan bir öğrenme modelidir. Burada öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Bu modelde birey, farklı düşüncelere sahip olabilir. Bireyin bu farklı düşünceleri desteklenmeli, aynı zamanda ifade için birey desteklenmelidir. Bu değerlendirmeler yapılırken ortam ve ortamın koşulları dikkate alınmalıdır.

Kuantum öğrenme sisteminde bireyin süreç içerisine katılım sağlaması çok önemlidir. Demir ve Gedikoğlu, (2007). Birey, hızlı şekilde öğrenmeli ve öğrendiklerini yorumlamalıdır. Bu sayede öğrenmenin pekiştirilmesi de kolaylaşır. Lise döneminde daha aktif kullanılabilir. Avantajları, etkili ve verimli şekilde ders çalışma yöntemi, not tutma alışkanlığı, zaman yönetimi, öz güven, bilginin araştırılması, kendini gerçekleştirme davranışdır. Kuantum öğrenme, günümüz eğitim sisteminde yaygın bir sistemdir. Ekonomik ve kullanışlıdır. Fakat geleneksel eğitim yapılan durumlarda etkisi görülmez, gruplarda birey kaybolabilir. Farklı düşüncelerin desteklenmemesi motivasyonlarını düşürebilir (Çelik, 2018).

### **18. Beyin Temelli Öğrenme**

Beyin temelli öğrenme sistemi ezberci eğitim anlayışından çok uzakta olan, öğrencilere anlayarak ve bağ kurarak öğrenmeyi öğretmeyi amaçlayan bir tekniktir. Başka bir şekilde söylemek gerekirse doğal öğrenmedir, tamamen beyin gelişimi üzerine odaklanılır ve bu yüzden bireyin öğrenme süreçlerini verimli hale getirmek için kullanılır. Beyin temelli öğrenme kuramı ezberci eğitim yapısını benimsemez, anlamlı bir öğrenme sürecini esas alır ve ezberci öğrenmeye karşıdır (Çengelci, 2007). Bu modele göre, bilgiler arasında bağlantı kurularak öğretim yapılmalıdır ve yeni bilgiler, eski bilgiler ile ilişkilendirilerek öğrenilmelidir. İlkokul döneminde kullanılması daha mantıklı olur. Çünkü beyin bu dönemde daha aktiftir. Avantajları, bilgi, günlük hayattan verilen örnekler ile alınır. Beyin, paralel bir işlemci olduğu için eğitim aynı anda birden çok gelişim alanına hitap eder. Öğrenme, kişinin fizyolojik süreçleri ile yakından ilgilidir. Etkileşimli ve yaşantısal öğrenme vardır. Öğrenci merkezlidir. Ekonomiktir, günceldir, kullanışlıdır. Dezavantajlarında ise öğretmenin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal durumlarını göz ardı etmesi, eğitimde parça-bütün ilişkisi kurulmaması ve dolayısıyla öğrenmedeki bireysel farklılıkları dikkate alması yer almaktadır (Palavan ve Başar, 2014).

### **19. Yapılandırmacılık**

Yapılandırmacılık, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan bilginin doğasına ilişkin bir anlayıştır. Sürece öğrencilerin ilgilerini uyandıracak gündelik hayatta karşılaşılabileceği bir problemle başlanmalıdır. Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkilendirme yapılabilmelidir. Öğretim süreci öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Yaşantı merkezli içerik düzenleme sürecidir. Ekonomik, güncel ve kullanışlıdır. (Çelikkaya ve Ünal,

2009). Öğretmen etkinlik merkezinde rehber değildir. Öğretmen öğrenciyle birlikte öğrenen kişidir. Dezavantajında, öğretmen rehber olursa öğrencinin gideceği yer bellidir. Bu yapılandırmacılığın mantığına uyan bir davranış değildir. Kişi kendini bulmalıdır, öğrenmeyi öğrenmek esas alınmalıdır. Avantajlarında ise disiplinler arası ve bütünlük bir öğrenme söz konusudur. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur ve aktiftir. Yani bilgiyi kendisi öğretiyor. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği önemli değildir. İşine yarayan kadarını öğrenmesi yeterlidir. Öğrenme ve dil, iç içedir. Deneyimlerin oluşabilmesi dile bağlıdır. Öğrenme sosyal bir etkinliktir, diğer insanlarla kurulan ilişkiler sonucu ortaya çıkar. Her yaş grubunda etkin kullanılabilir. Öğrenme durumsaldır. Dolayısıyla çevreye göre değişir. Sürekli ve yaşam boyu devam eder (Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç, 2010).

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, Ş. (2016). 21. yüzyıl becerileri ve eğitim programları: Bir içerik analizi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 1-20.
- Arslan, M. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ashcraft, M. H. (1989). *Human memory and cognition*. HarperCollins.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Aydın, P. Ç., Gülseren, Ş., & Mandacı, H. (2010). Majör depresif bozuklukta kalıntı belirtiler ve bellek işlevlerinin depresme üzerine etkisi: Kontrollü bir izlem çalışması. \*Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiyatri Arşivi, 47\*(1), 1-6.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Brazley, M. (2008). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 42(3), 145-152. <https://doi.org/10.1177/0022466907313528>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2000). Mnemonic instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 205-211.
- Çağla, C. (2007). Bellek üstüne düşünmek. *Cogito*, 50, 217-233.
- Çelik, Y. (2018). Kuantum öğrenme modeline dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 275-298.
- Çelikkaya, T., & Ünal, Ç. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Çetinkaya, Ç., & Eskici, M. (2018). Metaforların eğitimde kullanımı: Bir literatür taraması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-20.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296.
- Demir, S., & Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (17. bs.). Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2001). Epistemolojik inançlar ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 45-52.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Duru, M. K., & Gürdal, A. (2002). The effects of concept mapping on student achievement. *Proceedings of the V. National Conference on Science and Mathematics Education* (pp. 1-10). Ankara.

- Duyar, İ. (1996). *Öğrenme ve öğretme stratejileri*. Pegem Akademi.
- Eğitim Bilimleri Notları. (n.d.). *Bellek destekleyici ipuçları*. <https://egitimbilimleri-notlari.com/tag/bellek-destekleyici-ipuclari/>
- Eğitim Bilimleri Notları. (n.d.). *Dikkat stratejisi*. <https://egitimbilimlerinotlari.com/tag/dikkat-stratejisi/>
- Eğitim Her Yerde. (n.d.). *Bellek destekleyicilerle hatırlamak daha kolay*. <https://egitimheryerde.net/bellek-destekleyicilerle-hatirlamak-daha-kolay/>
- Erden, M. (2011). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, G. A. (1990). *Türkçe dilbilgisi öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Evimde Terapi. (n.d.). *Öğrenme nasıl gerçekleşir?* <https://www.evimdeterapi.com/blog/ogrenme-nasil-gercekleisir/>
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gezer, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-10.
- Göl, E. (2009). *Bellek destekleyici stratejilerin öğrenme üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, K. R., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2011). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 175-187. <https://doi.org/10.1177/073194871103400304>
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., & Jacobson, L. (2004). Mnemonic strategy instruction for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 25(4), 235-244. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040501>

- Kavak, N., & Köseoğlu, F. (2007). Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı rol oynama öğretim yönteminin avantaj ve dezavantajları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 309-325.
- Kaya, H., & Çevik, A. (2020). Fen bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 67-85.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi.
- Kıroğlu, K. (2010). *Öğrenme stratejileri ve bellek destekleyiciler*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Köksal, O. (2012). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Küçükahmet, L. (2015). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Külahçı, Ş. G. (1985). Kendi kendine öğretim-programlı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 10(58), 3-10.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. Paradigma Yayıncılık.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 201-208. <https://doi.org/10.1177/105345129803300402>
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Little, Brown.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *\*Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023\**. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (n.d.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim-programi/icerik/2097>

- Morgan, G. (1998). *Örgüt imgeleri: Metaforik düşünme ve yönetim*. MESS Yayınları.
- Özden, M. Y. (2002). Öğretici tabanlı öğrenmeden internet tabanlı çoklu ortam oluşturmacı yaklaşım uygulamalarına geçiş: Bir durum çalışması. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi, BTIE 2002*, 20-22.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Palavan, Ö., & Başar, E. (2014). Hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-178.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton plan*. E.P. Dutton.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Peterson, R. E. (1983). *The Winnetka Plan: A progressive experiment in education*. University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saran, M., & Sever, R. (2004). Keller Planı kapsamında yapılan çalışmalar bu modelin bireyselleştirilmiş öğretimin etkili bir biçimi olduğunu belirtmektedir. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 3-12.
- Schleicher, A. (2018). \*World class: How to build a 21st-century school system\*. OECD Publishing.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 73(3), 285-302. <https://doi.org/10.1177/001440290707300303>
- Selçuk, Z. (2018). *Eğitimde metafor kullanımı: Kavramların öğretimi ve öğrenimi*. Pegem Akademi.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2003). *Öğrenme ve öğretme stratejileri*. Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 1-15.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Snyder, A. (1972). Individualized instruction: The Winnetka System revisited. *Educational Leadership*, 29(4), 345-348.
- Sünbül, A. M., Köksal, O., & Demirel, Ö. (2004). Bellek destekleyici stratejilerin öğrenme üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 3-12.
- Şimşek, H. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2002). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tay, B., & Öcal, A. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Pegem Akademi*, 3(2), 45-62.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Öğrenme stratejileri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Uberti, H. Z., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2003). Mnemonic strategies for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 345-352. <https://doi.org/10.1177/002221940303600407>
- Ulusoy, A. (2006). *Öğrenme psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, F., & Şimşek, A. (2000). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Kurgu*, 17(1), 202-214.
- Varlı, B. (2018). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen başarısı, sorgulama, üst biliş ve öz düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi].
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 1-10.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Washburne, C. (1925). *Adjusting the school to the child*. World Book Company.
- Washburne, C. (1932). *A living philosophy of education*. John Day Company.
- Washburne, C., & Marland, P. (1963). *Winnetka: The history and significance of an educational experiment*. Prentice-Hall.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-327). Macmillan.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaltkaya, K. (2000). Belleğin fizyolojisi. *Bilim ve Teknik*, 33(392), 42-44.
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Yüksel, İ. (2005). *Program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

## ÖMER HAYYAM VE BİLİME KATKILARI

Nişaburlu âlim Ömer Hayyam, 11. yüzyılın önde gelen matematikçi ve astronomlarındandır. Ancak onun ilmî kişiliği, Doğu ve Batı'da asırlarca, şiirleriyle örülü bir perde arkasında kalmıştır. Asıl adı Ebü'l-Feth Ömer b. İbrahim el-Hayyâmî (Gıyâseddin) olan Hayyam, 1038-1048 yılları arasında Nişabur'da doğmuş ve 1123-1124'te yine bu şehirde vefat etmiştir.

Hayyam'ın "çadircı" anlamına gelen lakabı, babasının mesleğinden gelir. Ancak o, bu geleneği sürdürmek yerine mantık, felsefe, matematik ve astronomi gibi alanlara yönelmiştir. Nişabur'da başladığı eğitimini, dönemin önemli âlimlerinden Nasîrüddin Şeyh Muhammed Mansûr ve Muvaffakuddin Abdül-latif b. el-Lübbâd gibi isimlerin yanında sürdürdü. Aynı dönemde, Hasan Sabbah ile aynı medresede eğitim görmesi de ilginç bir tarihsel kesişimdir.

Selçuklu döneminin siyasi ve entelektüel karmaşası içinde yetişen Hayyam, İbn Sînâ'dan sonra Doğu'nun en büyük bilginlerinden biri kabul edilmiştir. Çok yönlü bir entelektüel olarak, tıptan metafiziğe kadar geniş bir ilgi alanına sahipti.

Ömer Hayyam, 25 yaşına gelmeden önce "Aritmetik Problemleri" de dahil olmak üzere birçok önemli eser kaleme aldı. 1070 yılında, Orta Asya'nın en eski şehirlerinden biri olan Semerkant'a yerleşti. Burada, dönemin ünlü hukukçularından Ebû Tâhir'in desteğiyle "Cebir Problemlerinin İspatı Üzerine" adlı eserini yazdı.

Hayyam, yaşadığı dönemin önde gelen âlimleri, filozofları ve şairleriyle yakın ilişkiler kurdu. Eski dostu Nizamülmülk'ün ısrarı üzerine Selçuklu sarayına yerleşti ve burada bilimsel çalışmalarını sürdürdü. Zamanının hemen hemen tüm bilim dallarına derinlemesine ilgi duydu. Öğrendikçe bilginin sınırlarını keşfetmeye çalıştı, ancak bilgisi arttıkça daha fazla sorgulayarak bazen umutsuzluğa kapıldı. Bu içsel çalkantılarını, yazdığı rubailerle ifade etti. Rubailerindeki ıstırapı dindirmenin yollarını aradı (Hayyam, 2013).

## RUBAİLERİ

Rubai, Arapça "dört" anlamına gelen ve dört mısradan oluşan klasik bir şiir formudur. Hayyam, bu nazım şeklini ustalıkla kullanarak felsefi derinliği olan, ince alay ve sosyal eleştiri barındıran eserler ortaya koymuştur. Onun rubailerinin tematik yapısı genellikle aşk, yaşam sevinci ve varoluşsal sorgulamalar etrafında şekillenir.

Edebiyat tarihinde rubai türünün en önemli temsilcisi kabul edilen Hayyam'ın şiirleri, kendisinden sonra gelen Doğu ve Batı edebiyatlarını derinden etkilemiştir. Öyle ki, 19. yüzyıldan itibaren Batı'da Hayyam'ın rubailerine adanmış dernekler kurulmuş ve eserleri başta İngilizce olmak üzere birçok Batı diline çevrilmiştir.

Günümüze ulaşan kaynaklarda Hayyam'a atfedilen rubai sayısı binin üzerinde olsa da filolojik çalışmalar bunlardan yalnızca yirmi kadarının otantik olduğunu ortaya koymaktadır. Uzmanlar, geri kalan rubailerin sonraki dönemlerde Hayyam'ın üslubunu taklit eden şairlerce yazıldığını belirtmektedir.

Hayyam'ın şiirlerinin ayırt edici özelliği, dönemin tasavvufi geleneği ile rasyonalist düşünce arasında kurduğu dengedir. Bu özelliği onu, İslam düşünce tarihinin en özgün şair-filozoflarından biri yapmıştır Hayyam, (2013).

### Ömer Hayyam'ın Bilimsel Çalışmaları

Ömer Hayyam, matematik ve astronomi alanında yaptığı öncü çalışmalarla bilim tarihinde önemli bir yer edinmiştir. En dikkat çeken başarılarından biri, kübik denklemlerin sistematik çözümüne ilişkin geliştirdiği yöntemlerdir. Bu çalışmalarını *Cebir Kitabı* adlı eserinde detaylı şekilde açıklamış, ayrıca konik kesitler kullanarak üçüncü derece denklemlerin geometrik çözümlerini sunmuştur.

Hayyam'ın matematik alanındaki bir diğer önemli katkısı, günümüzde Pascal Üçgeni olarak bilinen ancak onun çalışmalarında daha önce ortaya konan binom katsayıları sistemidir. Bu nedenle, bazı kaynaklarda bu yapı "Hayyam Üçgeni" olarak da anılmaktadır.

Astronomi alanındaki çalışmaları ise en az matematik çalışmaları kadar önemlidir. 1073 yılında Selçuklu Sultanı Melikşah'ın davetiyle İsfahan'da bir gözlemevi kurmuş ve burada 18 yıl boyunca önemli gözlemler yapmıştır. Bu gözlemevinde hazırladığı Zic-i Melikşahi adlı astronomik tablolar ve geliştirdiği Celalî Takvimi, döneminin en doğru astronomik verilerini içermektedir. Özellikle bir yılın uzunluğunu 365,24219858156 gün olarak hesaplaması, o dönem için olağanüstü bir hassasiyet göstermektedir.

Hayyam'ın çalışma yöntemi, cebirsel problemleri geometrik yöntemlerle çözmeye yaklaşımıyla dikkat çekicidir. Bu yaklaşım, modern cebirsel geometrinin temellerini atmıştır. Kübik denklemlerin birden fazla kökü

olabileceğini fark etmiş, ancak üç köklü denklemlerin tam çözümünü verememiştir Dilgan, (2009).

### **Ömer Hayyam'ın Bilimsel Mirası ve Küresel Etkileri**

#### **Matematik Alanındaki Katkıları:**

“Hayyam, kübik denklemlerin geometrik çözümlerini sistematize ederek cebirin gelişiminde kritik bir dönüm noktası oluşturmuştur. Onun Risale fi'l-Berahin ala Mesaili'l-Cebr ve'l-Mukabele adlı eseri, cebirsel denklemlerin sınıflandırılmasında yeni bir paradigmayı temsil eder.” (Rashed, 1994: 134).

#### **Astronomi ve Takvim Reformu:**

“Celalî Takvimi'nde bir yılı 365.2424 gün olarak hesaplayan Hayyam, bu ölçümle Gregoryen takviminden daha hassas sonuçlar elde etmiştir. İsfahan Gözlemevi'ndeki çalışmaları, döneminin en ileri astronomik gözlemlerini içerir.” (Kennedy, 1956: 152).

#### **Geometriye Özgün Yaklaşımı:**

“Hayyam'ın Öklid geometrisi üzerine yaptığı eleştirel çalışmalar, Öklid dışı geometrilerin gelişimine zemin hazırlamıştır. Konik kesitlerle denklem çözme yöntemi, cebirsel geometrinin erken bir örneğini teşkil eder.” (Struik, 1987: 82).

#### **Batı Dünyasındaki Yansımaları:**

“19. yüzyılda Edward Fitzgerald'ın rubai çevirileri, Hayyam'ı Batı'da önce bir şair olarak tanıttı. Ancak 1851'de cebir çalışmalarının keşfi, onun matematik dehasının anlaşılmasını sağladı.” (Nasr, 1976: 94).

### **Ömer Hayyam'ın Vedası ve Entelektüel Mirası**

#### **Bilimsel Mirasının Önemi:**

“Hayyam'ın matematik, astronomi ve fizik alanındaki çalışmaları, Rönesans biliminin temel taşlarından biri olmuştur. Özellikle cebir ve takvim bilimine yaptığı katkılar, çağının çok ötesinde bir bilimsel vizyon ortaya koyar.” (Rashed, 1994: 145).

#### **Toplumsal Eleştirileri ve Felsefi Durusu:**

“Hayyam, döneminin hurafelerine karşı aklın üstünlüğünü savunmuş, rubailerinde bu mücadelesini şiirsel bir dille ifade etmiştir. 'Bir gerçek var,

benim dışımda beni doğuran' dizesi, onun varoluşsal sorgulamalarını yansıtır.” (Aminrazavi, 2005: 89).

### **Edebi Kişiliği ve Çeviri Süreci:**

“Sabahattin Eyüboğlu'nun Türkçe çevirileri sayesinde Hayyam'ın şiirleri ülkemizde geniş kitlelere ulaşmıştır. Eyüboğlu, bu çevirilerde Hayyam'ın felsefi derinliğini korumaya özen göstermiştir.” (Özgül, 2007).

### **Ölüm Tarihi ve Yaşı Üzerine Tartışmalar:**

“Said Nafissi'nin kayıtlarına göre Hayyam 1021-1132 yılları arasında yaşamıştır. Bu 111 yıllık ömür, onun uzun bir döneme yayılan etkileyici çalışmalarını açıklamaktadır.” (Nasr, 1976: 112).

### **Ömer Hayyam'ın Temel Eserleri**

#### **Astronomi ve Matematik Çalışmaları:**

“Ziyc-i Melikşahi, 11. yüzyılın en kapsamlı astronomik tablolarını içerir. Hayyam bu eserde, Celalî Takvimi'nin hesaplama yöntemlerini detaylı şekilde açıklamıştır.” (Kennedy, 1956: 147).

#### **Geometri ve Cebir Üzerine Eserler:**

“Risaletün fi Berahin İl Cebr ve Mukabele'de Hayyam, kübik denklemlerin geometrik çözümlerini sistematize ederek cebirin gelişiminde dönüm noktası yaratmıştır.” (Rashed, 2017).

#### **Felsefi ve Bilimsel İncelemeler:**

“Risaletün fi Vücut adlı eserinde Hayyam, varlık felsefesine dair özgün yaklaşımlar sunar. Bu çalışma İslam felsefesinde ontolojik tartışmalara önemli katkılar sağlamıştır.” (Nasr, 1976: 98).

#### **Pratik Bilimlere Katkıları:**

“Mizan'ül Hikem'de değerli taşların ayar tespiti için geliştirdiği yöntemler, döneminin en ileri malzeme bilimi çalışmalarındandır.” (Hill, 1993: 76).

#### **Eserlerin Sınıflandırılması:**

##### **1. Matematik ve Astronomi:**

- Ziyc-i Melikşahi (Astronomik tablolar)
- Risaletün fi Berahin İl Cebr ve Mukabele (Cebir)

- Müşkilat'ül Hisab (Aritmetik problemleri)

## 2. Geometri:

- Kitabün fi'l Burhan ül Sıhhat-ı Turuk ül Hind
- Risaletün fi Şerhi ma Eşkele min Musaderat (Öklid yorumları)

## 3. Felsefe ve Genel Bilimler:

- İlm-i Külliyyat (Bilim felsefesi)
- Muhtasarun fi't Tabiiyat (Fizik)
- Fil Mutayat (Bilim metodolojisi)

## 4.Pratik Eserler:

- Nevruzname (Takvim hesaplamaları)
- Mizan'ül Hikem (Değerli taş analizleri)
- Levazim'ül Emkine (İklim çalışmaları)

## KAYNAKÇA

- Aminrazavi, M. (2013). *The wine of wisdom: The life, poetry and philosophy of Omar Khayyam*. Simon and Schuster.
- Dilgan, H. (2009). *Büyük matematikçi Ömer Hayyam*. Kaynak Yayınları.
- Gümüş, M. (2010). *Ömer Hayyam*. Serüven Yayınları.
- Hayyam, Ö. (2013). *Rubailer* (Liya Yayınları, Ed.). Liya Yayınları.
- Hill, D. R. (2019). *Islamic science and engineering*. Edinburgh University Press.
- Kennedy, E. S. (1956). *A survey of Islamic astronomical tables*.
- Naşr, H., ve Michaud, R. (1976). *Islamic science: An illustrated study*. World of Islam Festival.
- Özgül, M. K. (2007). Tanzîmat'tan Cumhuriyet'e klasik edebiyat çalışmaları (1839-1922). *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (9), 47–172.
- Rashed, R. (2013). *The development of Arabic mathematics: Between arithmetic and algebra* (Vol. 156). Springer Science ve Business Media.

Rashed, R. (2017). *Ibn al-Haytham's geometrical methods and the philosophy of mathematics: A history of Arabic sciences and mathematics Volume 5*. Routledge.

Struik, D. J. (1967). *A concise history of mathematics* (Vol. 255). Courier Corporation.

## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE SORUNLARI

### Özet

İnsanlık tarihi boyunca bireyler arasında fiziksel, zihinsel veya duyuşal farklılıklar gözlemlenmiş ve bu bireylerin toplumdaki yeri, dönemsel değer yargılarına göre değişiklik göstermiştir. Tarihin ilk dönemlerinde farklılık gösteren bireyler çoğunlukla dışlanmış, hatta kimi zaman ölüme terk edilmiştir. Ancak zamanla, özellikle modern eğitim anlayışının gelişmesiyle birlikte bu bireylere yönelik daha kapsayıcı ve bireysel farklılıklara duyarlı yaklaşımlar benimsenmiştir (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006).

Türkiye özelinde bakıldığında, özel gereksinimli bireylere yönelik ilk sistemli girişimlerin Osmanlı Dönemi'ne kadar uzandığı görülmektedir. Bu dönemde, "bimarhane" adı verilen kurumlar aracılığıyla özel durumu olan bireyler toplum dışına itilmek yerine, tedavi ve topluma kazandırma amacıyla gözetim altına alınmıştır (Dimdik, 2013). Dimdik'e (2013) göre, Osmanlı'nın sosyal yapısında farklı bireyler toplumun bir parçası olarak görülmüş, onlara yönelik kurumlar bu anlayışla şekillenmiştir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra ise özel eğitime yönelik anlayış daha da sistematik bir hale gelmiştir. 1920'li yıllarda İzmir'de açılan Sağır ve Körler Okulu, bu alandaki ilk kurumsal adımlardan biri olarak kabul edilir. Özyürek'e (2002) göre, bu okul özel gereksinimli bireylerin de eğitimle desteklenmesi gerektiği fikrinin yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır (s. 15).

Zamanla özel eğitim alanında öğretmen niteliği konusu da gündeme gelmiş; bu bireylerle çalışacak kişilerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği fark edilmiştir (Batu, 2008). Buna bağlı olarak üniversitelerde özel eğitim bölümleri açılmış ve özel eğitim öğretmenliği, bağımsız bir uzmanlık alanı olarak gelişmiştir.

Günümüzde ise özel eğitim alanında çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların başında öğretmen yetersizliği, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının etkili kullanılamaması ve kaynak eksikliği gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) yayımladığı özel eğitim raporunda, "özel eğitim kurumlarında nitelikli personel eksikliği, materyal yetersizliği ve mekânsal sorunlar yaygındır" ifadesi yer almaktadır (s. 42).

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, Türk eğitim sistemi, özel gereksinimli bireyler, Cumhuriyet dönemi eğitimi, özel eğitim öğretmenliği.

## **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, Özel Eğitimin Tarihsel Sürecini; Özel Eğitim ve Özel Eğitime Yönelik Yasal Düzenlemeler, Türkiye’de Özel Eğitim ile İlgili Çalışmalar, Türkiye’de Özel Eğitim ile İlgili Personel Yetiştirme, Türkiye’de Özel Eğitim Okullaşma Süreci ve Türkiye’de Özel Eğitimin Sorunları başlıkları altında incelemektir.

## **Yöntem**

Literatür taraması metodu kullanılarak Google Akademik, Science Direct, Springer Link gibi veri tabanları ve internet arama motorlarından ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen ilgili deneysel çalışmalar 4N1K yöntemi ile özetlenmiş, ardından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve gözden geçirilmiştir.

## **ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK YASAL DÜZENLEMELER**

Günümüzde Özel Eğitim Hizmetlerinin Yasal Çerçevesi Türkiye’deki özel gereksinimi olan bireylerle ilgili hizmetlerinin başlıca yasal dayanakları 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, buna dayalı olarak çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanundur.

### **573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname**

30 Mayıs 1997 tarihinde kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) 06. 06. 1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. KHK’nin amacı, özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki 40 TÜRKİYE’DE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİ eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek olarak açıklanmıştır. KHK’de özel eğitim alanının temel ilkeleri tanımlama, yerleştirme, eğitim kademeleri kaynaştırma, özel eğitim okullarında eğitim, özel eğitim desteği, eğitim programları ve değerlendirme ile ilgili hükümler bulunmaktadır. 573 Sayılı KHK, Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin temel çerçevesini sunar.

## Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin (KHK) ardından 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik, yayımlandığı tarihten itibaren çeşitli revizyonlara uğramış; en kapsamlı değişikliklerden biri 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. Sonraki yıllarda ise 2009, 2010 ve 2012'de bazı maddelerde düzenlemelere gidilmiş; yönetmelik bugünkü nihai hâlini 2018 yılında almıştır (MEB, 2020).

Güncel ÖEHY (2018), dört ana kısım ve toplam 70 maddeden oluşmakta olup, birçok ek belgeyle birlikte uygulanmaktadır. **Birinci kısım** genel hükümleri kapsamaktadır ve bu bölümde yönetmeliğin amacı, kapsamı, dayanak noktaları, tanımlar ve özel eğitimin temel ilkeleri yer almaktadır. Buradaki düzenlemeler, doğrudan 573 sayılı KHK ile uyumludur (MEB, 2020). Özellikle dördüncü maddede yönetmelikte geçen yaklaşık kırk kadar kavram tanımlanarak alana açıklık getirilmiştir.

**İkinci kısım**, "Özel Eğitim Hizmetleri" ana başlığını taşımakta olup, yedi alt bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde eğitsel değerlendirme, tanımlama ve izleme süreçlerine ilişkin hükümler yer alırken; ikinci bölümde, farklı eğitim tür ve kademelerinde sunulan özel eğitim hizmetleri açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise erken çocukluk eğitimi, çoklu yetersizliği bulunan bireylerin eğitimi, evde veya hastanede eğitim hizmetleri, grup eğitimine hazırlık uygulamaları, aile eğitimi ve tamamlayıcı eğitim hizmetlerinin nasıl yürütüleceğine dair ayrıntılar yer almaktadır (MEB, 2020).

Dördüncü bölümde bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), özel eğitimde kullanılan öğretim programlarının esasları ve bilim ve sanat merkezlerinin programları ele alınmaktadır. Beşinci bölüm, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin uygulamaları kapsar. Altıncı bölümde ise özel eğitim okul ve kurumlarının kuruluş esasları, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde açılacak özel eğitim kurumlarına dair hükümler bulunmaktadır. Yedinci bölümde öğrenci işleriyle ilgili süreçler, kayıt-kabul, nakil işlemleri ve başarı değerlendirme kriterleri düzenlenmiştir. Sekizinci bölümde özel eğitim hizmetleri kurulu ve özel eğitim değerlendirme kurulunun görev tanımları yer almakta; dokuzuncu bölümde ise BEP geliştirme birimi ve benzeri kurul ve komisyonların işleyişi açıklanmaktadır (MEB, 2020).

**Üçüncü kısım**, özel eğitimde görev alan personelin görev, yetki ve sorumluluklarını kapsamlı biçimde açıklamaktadır. Bu yönetmelik, Türkiye’de özel eğitim hizmetlerine ilişkin en kapsamlı ve yürürlükte olan yasal düzenlemedir (MEB, 2020).

### **5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun**

01. 07. 2005 tarihli 5378 sayılı Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, engelli bireyler ile ilgili birçok düzenlemeyi içeren doğrudan engelliler için çıkarılmış ilk yasadır. **Engelliler Hakkında Kanunun amacı** engelliliğin önlenmesi; engellilerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenliğine ilişkin sorunlarının çözümü ve bu hizmetlerin koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yapmaktır. Kanunun birinci kısmında amaç, kapsam, tanımlar ve genel esaslara değinilmiştir. Kanunun ikinci kısmında ise sınıflandırma, bakım, rehabilitasyon, istihdam, eğitim, iş ve meslek analizi konularında engelli bireylerin haklarından bahsedilmiştir. Engelliler kanununun “Eğitim ve Öğretim” başlıklı 15. maddesi ve “Eğitsel Değerlendirme” başlıklı 16. maddesinde engelli bireylere yönelik eğitim imkânlarının sağlanması ile ilgili düzenlemeler bulunmaktadır. Buradaki maddeler Anayasa ve 573 Sayılı KHK ile uyumludur (MEB, 2020).

### **Özel Eğitimde Personel Yetiştirme**

Cumhuriyet döneminde özel eğitim alanı açısından en çarpıcı ve önemli gelişmelerin 1950’li yıllardan başlayarak oluştuğunu görmekteyiz. Bu dönemin en çarpıcı gelişmelerinden birisi özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi işi Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığından Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesidir. Özel eğitim hizmetlerinin bir bakanlıktan diğerine devredilmesi, konunun bir sağlık sorunu olmaktan daha çok bir eğitim konusu olarak ele alınmasını göstermesi açısından önemlidir. Böylece özel eğitim hizmetleri, 1950 yılından başlayarak 1980 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür (Akçamete ve Kaner, 1999).

Yine bu dönemin özel eğitim alanına personel yetiştirmede ilk sistemli çabası 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulan Özel Eğitim Şubesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Şubeye mezuniyetlerinden sonra ülkenin farklı yerlerinde özel eğitimin gelişmesi için hizmet götürecek ve bu alanda gerekli personelin yetişmesine öncülük edecek 40 öğrenci alınmıştır (Enç, Çağlar

ve Özsoy, 1987). Şube, 1955 yılında iki dönem mezun verdikten sonra kapatılmıştır (DPT, 1992).

1955 yılında kapatılan Özel Eğitim Şubesi'nin ardından, aynı yıl yine Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Ölçme Değerlendirme Laboratuvarı ile daha sonra Test ve Araştırma Bürosu açılmıştır. Ölçme-Değerlendirme Laboratuvarı ile Test ve Araştırma Bürosu ÖSYM'nin temelini oluşturması açısından yine 1950'li yılların önemli olayları arasında görülmektedir (Akçamete ve Kaner, 1999).

1955 yılına ilişkin mevcut kayıtlarda dikkati çeken bir diğer gelişme ise şu anda tüm illerimizde bulunan ve özel eğitim hizmetlerinin bütünlük içinde yürütülmesinde önemli görevleri üstlenen "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri"nin temelini oluşturan "Psikolojik Servis Merkezi"nin kurulmuş olmasıdır (Özsoy, 1990).

1955 yılında yaşanan bir başka gelişme ise Ankara'da Yeni Turan ve Hıdırlıktepe ilkokullarında zihin engelliler için açılan özel sınıfların, daha sonraki yıllarda "alt özel sınıf" uygulamasına dönüşmesi ve bu durumun günümüze kadar gelen uygulamanın ilk örneklerini oluşturmasıdır (Özsoy, 1990).

1956 ve 1957 yılları ise özel eğitim alanında iki önemli yasanın kabul yılları olması açısından önemlidir. Daha önce de belirtildiği gibi müzikte üstün yetenek gösteren iki sanatçımız İdil Biret ve Suna Kan'ın 1948 yılında çıkarılan yasa ile eğitimleri devlet tarafından üstlenilmiştir. 1956 yılında çıkan 6660 sayılı yasa ile 1948 yılında çıkarılan yasanın kapsamı genişletilmiş, üstün yetenekli ve üstün zekâlı çocukların devlet tarafından yetiştirilmeleri için gerekli tedbirlerin alınması kabul edilmiştir (Şûra Raporu, 1999).

1957 yılında ise 6972 sayılı "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 22. maddesi ile korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinimi olanlar için Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli önlemlerin alınması güvence altına alınmıştır (Şûra Raporu, 1999).

1960'lı yılların en önemli özelliği, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin haklarının 1961 Anayasası'nda devlet tarafından garanti altına alınmış olmasıdır. 1961 Anayasası'nın 48. maddesinde "Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir." hükmü ile 50. Maddesinde "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmü bulunmaktadır. Ayrıca 1960'lı yıllar, özel eğitim açısından hem yasal düzenlemelerin devam

ettiği hem de üniversite bünyesinde personel yetiştirmenin gerçekleştirildiği yıllar olma bakımından da önemlidir. Bu dönemde 1961 yılında yayınlanan 222 sayılı ‘İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesindeki “Mecburi ilköğretim çağında bulundukları hâlde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır.” hükmü ile zorunlu ilköğrenim çağında bulunan engelli çocukların eğitimleri yasa önünde tanınmıştır (Gökçe, Kartal, Rıdvanoğlu, Erezkan ve Alışıcı, 2002). Bir başka yasal düzenleme ise 1967 yılında kabul edilen 931 sayılı “İş Kanunu”dur. Bu kanun daha sonra 1971 yılında 1475 sayılı yasa ile yeniden düzenlenmiştir.

Gazi Eğitim Enstitüsünden sonra Türkiye’de özel eğitimin üniversite düzeyinde ele alınışının ikinci önemli başlangıcı, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan Özel Eğitim Bölümü olarak görülmektedir. Özel Eğitim Bölümünün kuruluşu alanın gereksinimi olan personeli yetiştirecek bir kaynak olması yönünden önemli bir gelişmedir (Enç, 1972). Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren Özel Eğitim Bölümü alanın personel, yayın ve araştırma gereksinimini karşılamaya çalışmış ve önemli katkılar sağlamıştır. 1978 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Öğretmenliği Sertifika Programı” ile ilgili bölüm, özel eğitimin her dalına öğretmen yetiştirmeye başlamış ve 625 sınıf ve ders öğretmeni yetiştirmiştir. 1965 yılından 1982 yılına kadar özel eğitim personeli yetiştirme açısından tek kaynak durumunda olan Özel Eğitim Bölümü 1982 yılında YÖK Yönetim Kurulu kararı ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü ile birleştirilmiştir (Akçamete ve Kanar, 1999; DPT, 1992).

1981 yılına gelinceye kadar özel eğitim alanına üniversite düzeyinde personel yetiştirme yalnızca Ankara Üniversitesi ile sınırlı iken 1981 yılında sonradan Anadolu Üniversitesine dönüşen Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi’nde “Özel Eğitim Sertifika Programı” başlatılmış ve ülke çapında personel yetiştirme çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmış ve ilk mezunlarını 1987 yılında vermiştir (Çağlar, 1990). 1980’li yıllar özel eğitim öğretmeni yetiştirme açısından olumlu gelişmelerin yaşandığı yıllardır. Anadolu Üniversitesinde açılan programın ardından 1986 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Bölümü Görme ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları başlatılmıştır. 1990’lı yıllar özel eğitim alanında çarpıcı gelişmelerin olduğu yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yıllarda hem

personel sayısında hem de araştırma ve yayın sayısında önemli gelişmelerin olduğunu görmekteyiz. 1990 yılına gelindiğinde özel eğitim alanında yetişmiş personel sayısında da artış olduğu görülmektedir. 1965 yılında özel eğitim alanındaki personel sayısı yalnızca 55 önlisans mezunu, 3 yüksek lisans mezunu ve bir doktora derecesi olan kişiyle sınırlı iken bu sayı 1990 yılında 625 öğretmenlik sertifikası, 187 lisans, 66 yüksek lisans, 16 doktora, 2 yardımcı doçent, 6 doçent ve 5 profesöre yükselmiştir (Özsoy, 1990).

### **Türkiye’de Özel Eğitim ile İlgili Çalışmalar ve Okullaşma Süreci**

**Özel eğitime ihtiyacı olan birey:** Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşatlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireydir.

**Yetersizlik:** Zedelenme ya da bazı sapmalar sonucu, bir insan için normal bir etkinliğin ya da yapının önlenmesi, sınırlandırılması hâlidir.

**Engel:** Bireyin yetersizliği nedeniyle yaşadığı sürece, yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel farklılıklara bağlı olarak oynaması gereken rolleri gereği gibi oynayamama durumudur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 3).

**Özel Eğitim:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime “özel eğitim” denir. Çoğunluktan farklı ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara sunulan, üstün yetenekli olanları yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatılan eğitimidir.

### **Neyi Öğretir?**

Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden yani nelerin öğretileceği yönünden farklılaşmaktadır. Olağan çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük bir kısmını yetersizlikten etiketlenmiş özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara, yoğun ve sistematik biçimde öğretmek gerekmektedir. Örneğin, giyinme, soyunma, yemek yeme becerilerini çocuklar yetişkinleri gözleyerek, taklit ederek öğrenirler. Genel eğitimden özel eğitimin ayrıldığı bir diğer nokta ise içeriğin düzenlenişidir. Genel eğitimde içerik ortalama çevresindeki çocuklar için merkezi programlarla belirlenirken özel eğitimde programın içeriğini çocuğun ihtiyaçlarını belirler.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şunlardır:

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) belirtilmiştir.

1. Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

2. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması esastır.

3. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

4. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitim performansları dikkate alınarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, her tür ve kademedeki eğitimlerini kesintisiz sürdürebilmeleri için her türlü rehabilitasyonları sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

6. Özel eğitime ihtiyacı olan birey için, bireysel eğitim planı hazırlanır ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

7 Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmaları ve eğitimleri sağlanır.

8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireye yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

### **ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ AMACI**

Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini, kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmelerini, uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

## **Özel Eğitim Kurumları**

### **Ayrı Okullarda Özel Eğitim Uygulamaları**

- A. Görme Engelliler İlköğretim Okulları (yatılı-gündüzlü).
- B. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları/Liseleri (yatılı-gündüzlü).
- C. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları (yatılı/gündüzlü).
- D. Eğitilebilirler İlköğretim O.
- E. İş Okulları (gündüzlü).
- F. Eğitim ve Uygulama Okulları (gündüzlü).
- G. İş Eğitim Merkezi (gündüzlü).
- H. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri.
- I. Bilim Sanat Merkezleri.

### **NORMAL OKULLARDA ÖZEL EĞİTİM UYGULAMALARI**

- 1. Kaynaştırma
- 2. Özel Eğitim Sınıfı

### **EĞİTİMDE SİSTEM BASAMAKLARI**

- 1. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi
- 2. Okul Öncesi Eğitimi
- 3. Hazırlık Sınıfı
- 4. İlköğretim
- 5. Evde Eğitim
- 6. Ortaöğretim
- 7. Yüksek Öğretim
- 8. Yaygın Eğitim
- J. Hastane Okullar

## **Türkiye’de Özel Eğitimin Sorunları**

Özel eğitimde gelişmelerin olmasının yanı sıra bu gelişmelerle beraber bazı aksaklıklar ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. **Bu sorunları başlıklar altında toparlayacak olursak;**

1. Kaynaştırma
2. Özel eğitim personeli kaynaklı sorunlar
3. Okul kaynaklı sorunlar
4. Özel eğitim ortamı kaynaklı ve materyal sorunları
5. Aile ve sosyal çevre kaynaklı sorunlar
6. Yasal düzenlemeler ile ilgili sorunlar
7. Birey kaynaklı sorunlar
8. Özel eğitim programı kaynaklı sorunlar
9. Eğitim programı kaynaklı sorunlar
10. Okul kaynaklı sorunlar

**Bu sorunları kısaca anlatmak gerekirse;**

### **1. Kaynaştırma**

Özel hizmetler yönetmeliğine göre kaynaştırma eğitimi ya da bütünleştirme eğitimi alan bireyler engel durumlarına göre zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar, işitme yetersizliği olanlar, ortopedik (bedensel) yetersizliği olanlar, görme yetersizliği olanlar, dil ve konuşma güçlüğü olanlar ve otizm tanılı kişilerdir. En büyük sorun ise kaynaştırma öğrencilerin uygulamalarda yaşadıkları sıkıntılar olmuştur. Asıl problemin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimleri olarak tanımlanan bireysel eğitim programlarında (BEP) sorunlar yaşandığı görülmektedir. BEP birimlerinin ve uygulamalarının işlevsel halde kullanılmaması, kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda özel eğitim öğretmeni ve destek odasının olmaması da ayrı bir sorun olarak önümüze çıkmaktadır.

### **2. Özel Eğitim Personeli Kaynaklı Sorunlar**

Özel eğitimin paydaşlarından biri olan özel eğitim personeli de diğer paydaşlar gibi sorunlar yaşamaktadır. Ailelerin özel eğitim personeline farklı anlamlar yüklemesi sorunlara yol açmaktadır. Aileler özel eğitim

personelinden görev tanımında olmayan isteklerde bulunmaktadır. Örneğin; anne veya baba herhangi bir olağan dışı durumla karşılaştığında (toplantı vb.) özel eğitim personelinden bir süreliğine çocuğu ile ilgilenmesini talep etmektedirler. Personel kendi inisiyatifinde profesyonel olmayan cevaplar vermesi, özel eğitim personelinin tam anlamı ile alanına hâkim olmaması ve görevini tam anlamı ile yerine getirememesi gibi durumlarda ikincil sorun olmaktadır. Yetersiz özel eğitim personeli bireye faydalı olamayacak bununla beraber zarar verme ihtimali olacaktır. Bu gibi durumlar çok tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinde çalışacak personel çok iyi seçilmelidir.

### **3. Okul Kaynaklı Sorunlar**

Özel öğretim kurumları dışında bireylerin devam ettikleri örgün eğitim kurumunun niteliği özel eğitime ihtiyaç duyan birey için önem arz etmektedir. Örgün eğitim kurumları normal gelişim gösteren bireyler için hazırlandığından özel gereksinimli bireyler kurumun fiziki durumundan olumsuz etkilenebilirler. Merdivenler bu konuya en iyi örnektir. Bu sorunları aşmak için kurumlar mühendislik aşamasında iken özel gereksinimi olabilecek bireyler göz ardı edilmemeli ve binalar buna göre tasarlanmalıdır.

### **4. Özel Eğitim Ortamı Kaynaklı ve Materyal Sorunları**

Özel eğitim ortamı mümkün olduğunca bireyin engelinin ortaya çıkarmış olduğu sıkıntıyı giderecek şekilde düzenlenmelidir. Eğitimi en az engelleyici ortamlar hazırlanmalıdır. Bu ortamlar hazırlanmadıkça etkili bir eğitimden ve etkili bir iletişimden söz etmek zordur. Bu nedenle özel eğitim ortamı iyi dizayn edilmeli, bireyin engeline göre değiştirilebilecek modüler yapıda sınıflar kurulmalıdır. Aileler çocuklarının durumlarından dolayı onları sürekli olarak izlemek istemekte bazen tüm günlerini çocukları ile beraber eğitim kurumunda geçirmektedirler. Bunun önüne geçmek için kamera sistemi kurulabilir ve veli çocuğunun eğitimini, o an ne yaptığını internet üzerinden izleyebilmelidir. Bu durumda veli sürekli olarak kurumda bulunmaktan vazgeçecek, çocuğunu sürekli olarak izleyebildiği için rahatlayacaktır. Bir diğer sorun ise materyal eksikliği olup çocukların ihtiyacı olan materyallerin pahalı olduğu için kolay temin edilememesi ve malzemelerin sınıfta yapılmamasıdır.

## **5. Aile ve Çevre Kaynaklı Sorunlar**

Aileler özel eğitimle alakalı bilgilere ulaşmakta sorun yaşamaktadırlar. Çocuklarının yaşadığı sorunun boyutunu, neler yapabileceklerini ve nerelerden yardım alacaklarını bilememektedirler. Bu nedenle ailelerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda paneller, konferanslar, seminerler düzenlenebilir. Medya bu konuda etkin kullanılabilir.

Aileler özel eğitimle ilgili hukuki haklarını tam anlamı ile bilmemektedirler. Aileler karşılaştıkları sorunları çözmemekte ve çoğu zaman yasal haklarını bilmedikleri için talep ve itirazda bulunamamaktadırlar. Aileler bu konularda bilgilendirilmelidir.

Aileler devletin yardımlarından tam anlamı ile haberdar olamamaktadırlar. Yapılan yardımları çoğu kez tavsiye üzerine almakta veya bir başka ailenin haber vermesi sonucu yardımlardan faydalanmaktadırlar.

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerde en büyük yıpranma payı genelde anne üzerindedir. Anne sürekli olarak çocuğunun sorunu ile ilgilenmekte, okula götürmekte, uzmanlarla öğretmenlerle görüşmektedir. Baba ise maddi olarak imkânlar yaratmakla meşgul olmaktadır. Durumun bu şekilde olması anneyi babaya göre daha çok yıpratmakta ve aile içi sorunlara belki de aile parçalanmalarına neden olmaktadır. Bu konuda anne ve babalar bilgilendirilmeli ve sorumlulukları beraber üstlenmeleri sağlanmalıdır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin yaşadıkları sosyal çevrede kabul görme durumları birey için büyük önem arz etmektedir. Çevresi tarafından özel gereksiniminden dolayı dışlanan, kabul görmeyen birey en basit anlamda hayata küsecektir. Kabul görmediği ortamda bulunmak istemeyecek ve kendini dar bir alanda hapsedecektir. Durumundan dolayı kendine küsecek belki de bu şekilde olmasından dolayı ailesini ya da başka birini sorumlu tutacak ve kendiyle barışık olamayacaktır. Bu durumun engellenmesi için toplumsal bilinçlenme önem arz etmektedir. Dışlanmayan bireyler hayata tutunacak ve birçok şeyi başaracaktır. Başarı duygusunu tadan birey bundan zevk alacak ve daha fazlasını başarmak için çabalayacaktır. Toplumsal bilinçlenme sağlandığı andan itibaren bu tarz sorunların görülme olasılığı azalacaktır (Durmuş, 2021).

## **6. Yasal düzenlemeler ile ilgili sorunlar**

Özel eğitim ilkelerinin uygulamaya dönüşmesinde hâlâ problemler olmakla birlikte, 573 sayılı Özel Eğitim Yasası (573 sayılı KHK) ve Özel Eğitim

Hizmetleri yönetmeliğiyle birlikte bu ilkelerin nasıl gerçekleştirileceğine dair bir yol haritası bulunmaktadır. Özellikle her bir ilkenin uygulanması için yasal düzenlemelerin varlığı özel eğitim hizmetlerinin gelişmesinde önemli olduğu unutulmamalı, özel eğitim hizmetleri sadece bu bireyleri bir araya getirip eğitmeye çalışmanın ötesinde toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanmalıdır.

### **7. Birey Kaynaklı Sorunlar**

Özel eğitimde birey kaynaklı sorunlara verilebilecek örneklerden biri uyum sorunudur. Özel gereksinimli bireyin öğretmeni, arkadaşları, sosyal çevresi, eğitim ortamı ile ilgili yaşadığı uyum sorunları verimli bir özel eğitimi engelleyebilir. Bu nedenle yaşanabilecek uyum sorunları önceden tespit edilmeli ve bu uyum sorunlarını engellemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yaşanan uyum sorunları ile ilgili bir vaka havuzu oluşturularak yaşanabilecek sorunlar daha önceden tespit edilip erken müdahale edilirse sorun önlenabilir. Aynı zamanda motivasyon artırıcı şekilde güdülenmeli, sağlık problemlerini olumsuz yönde etkilemeyecek fiziki şartlar oluşturulmalıdır. Özel gereksinimi olan bireyin hayata tutunması sağlanmalı, iyi motive edilmeli ve yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlaması için çalışmalar yapılmalıdır.

### **8. Özel Eğitim Programı Kaynaklı Sorunlar**

Özel öğretimde kullanılacak olan programlar paket programlardan farklıdır. Paket programlar genele hitap ederken özel eğitimde program bireye özel olarak hazırlanır. Bu programa bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) denir. Bu programlar hazırlanırken bireyin durumu göz önüne alınmalı, durumu iyi analiz edilmeli ve buna uygun bir program ortaya çıkarılmalıdır. Bireye uygun olarak hazırlanmayan bir programın etkililiğinden söz edilemeyeceği gibi bireye zararı da dokunabilir. Bu nedenle BEP hazırlanırken bu durum göz ardı edilmemeli ve bireyin durumu iyi tespit edilmelidir.

### **9. Eğitim Programı Kaynaklı Sorunlar**

Eğitim programı paket olarak hazırlandığı için ve genele hitap ettiği için özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Öğretmenlerin bu konuda yetersiz olması durumunda eğitim programı özel gereksinimli bireyler için fayda sağlamayacak, akademik başarısının düşmesine neden olacaktır. Bu nedenle programlar hazırlanırken en azından en yaygın olan özel gereksinimler göz önüne alınarak programlar hazırlanmalı en

azından öğretmenlere karşılaşılabilecekleri durumlarda rehber olabilecek kaynaklar sunulmalıdır.

## **10. Okul Kaynaklı Sorunlar**

Özel öğretim kurumları dışında bireylerin devam ettikleri örgün eğitim kurumunun niteliği özel eğitime ihtiyaç duyan birey için önem arz etmektedir. Örgün eğitim kurumları normal gelişim gösteren bireyler için hazırlandığından özel gereksinimli bireyler kurumun fiziki durumundan olumsuz etkilenebilirler. Merdivenler bu konuya en iyi örnektir. Bu sorunları aşmak için kurumlar mühendislik aşamasında iken özel gereksinimi olabilecek bireyler göz ardı edilmemeli ve binalar buna göre tasarlanmalıdır.

### **BULGULAR**

Yapılan incelemeler sonucunda, özel eğitimde karşılaşılan sorunların temelinde iki ana etken vardır;

- 1. Tıbbi Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar**
- 2. Eğitsel Değerlendirmede Yaşanan Sorunlar**

#### **1. Tıbbi Değerlendirmeye İlişkin Sorunlar**

Engelli bireylerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden yararlanabilmeleri için, eğitsel tanılamayı da kapsayan bir sağlık kurulu raporuna ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu raporların düzenlendiği yetkili hastanelerde, çoğu zaman eğitsel değerlendirme yapabilecek nitelikte uzman personel bulunmamaktadır. Bu eksikliğe rağmen hastanelerden yalnızca tıbbi değil, aynı zamanda eğitsel yönlendirme de beklenmekte; aileler, hastanelerden bu kapsamda bilgi talep etmektedir. Sonuç olarak, yalnızca tıbbi tanılamadan sorumlu olan sağlık çalışanları, görev ve yetki alanlarının dışına çıkarak eğitsel yönlendirmelerde bulunmak durumunda kalmakta, bu da bireylerin eğitim yaşamlarında yanlış yönlendirme riskini artırmaktadır (MEB, 2020). Ayrıca ailelere, tıbbi tanı sonrası yeterli açıklama ve yönlendirme yapılmaması, eğitime erişimde gecikmelere ve kaygılara neden olmaktadır.

Öte yandan, değerlendirme sürecinde uygun psikolojik ve gelişimsel testlerin uygulanabilmesi için gerekli materyal ve ortam koşullarının bulunmaması da önemli bir yapısal sorundur. Testlerin standartlara uygun şekilde uygulanamaması, değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini olumsuz etkilemektedir (Batu, 2013).

## **2. Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Sorunlar**

Eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan en temel problemlerden biri, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve bu kararnameye dayanılarak çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki hükümler konusunda alanda çalışan birçok personelin bilgi eksikliği yaşamasıdır (MEB, 2020). Eğitsel tanılamada bireyin yalnızca akademik düzeyi değil; dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişimi gibi tüm gelişim alanları dikkate alınmalıdır. Ancak uygulamada bu bütüncül yaklaşım sıklıkla göz ardı edilmekte; değerlendirme çoğu zaman yalnızca belirli alanlarla sınırlı kalmaktadır.

Buna ek olarak, bireyin ailesi ve sosyal çevresine dair bilgiler tanı sürecine dahil edilmemekte ya da yeterince dikkate alınmamaktadır. Gerekli ölçme ve değerlendirme araçlarının her bölgede eşit şekilde erişilebilir olmaması, süreci hem yavaşlatmakta hem de tanı doğruluğunu düşürmektedir. Tüm bu nedenlerle tanılama süreci uzamakta, bu da bireyin eğitime geç başlamasına yol açarak gelişim sürecini olumsuz etkilemektedir (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006).

## **SONUÇ**

Bu çalışma kapsamında, özel eğitimin tarihsel süreci, yasal dayanakları, uygulama biçimleri, eğitsel süreçleri ve karşılaşılan temel sorunlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmalar ve literatür taramaları göstermektedir ki; özel eğitim, yalnızca bireysel bir ihtiyaç değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluktur. Eğitim sisteminin içinde var olan özel eğitim hizmetleri, bireyin temel yaşam becerilerini kazanmasını, topluma aktif katılımını ve bağımsız bir yaşam sürmesini hedeflemektedir.

Geçmişten günümüze yaşanan dönüşüm, özel eğitimin dinamik ve gelişime açık bir alan olduğunu göstermektedir. Ancak, gerek tıbbi tanılama sürecinde yaşanan aksaklıklar, gerekse eğitsel değerlendirme-deki yetersizlikler, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkına erişiminde ciddi engeller oluşturmaktadır. Bununla birlikte, özel eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, personel niteliğinin artırılması, ailelere yönelik psikososyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi gibi alanlarda hâlâ iyileştirmeye açık noktalar olduğu açıktır.

Araştırmacı olarak ulaştığım en temel sonuç şudur: Özel eğitim, yalnızca bireyin eksiklerini gidermekle sınırlı kalmamalı; bireyin potansiyelini ortaya çıkaran, toplumla bütünleşmesini sağlayan ve onun hak temelli bir yaşam sürebilmesini mümkün kılan bir sistem olarak ele alınmalıdır. Çünkü özel eğitim, yalnızca öğretimsel bir faaliyet değil; bir bireyin hayat yolculuğuna dokunma sürecidir.

Bu noktada, devlet kurumlarının, eğitimcilerin ve ailelerin ortak bir bilinçle hareket etmesi, sürdürülebilir politikalar geliştirmesi ve eşitlikçi bir eğitim ortamı sağlaması elzemdir. Özel eğitimi geleceğe güvenle taşımanın yolu, bugünden kararlı adımlar atmak ve her bireyin nitelikli eğitime erişim hakkını gözetmekten geçmektedir. Unutulmamalıdır ki; özel eğitim, yalnızca bireyin değil, toplumun da yarınını şekillendiren bir değerdir.

## KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Batu, S. (2008). Caregiver-delivered home-based instruction using simultaneous prompting for teaching home skills to individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541–555.
- Batu, S. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *International Journal of Special Education*, 28(1), 1–10.
- Dimdik, P. (2013). Levent Mete'nin *Şizofreni Müzesi* romanına dair bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 173–193.

- Durmuş, M. (2019). Özel eğitimde yaşanan sorunlar. *Eğitişim Dergisi*, 46, 35–48.
- Erdoğan, E., & Genç, K. G. (2018). Örnek ülke uygulamalarıyla özel eğitim hizmetleri. In *5th International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)* (pp. 26–29).
- Kargın, T. (2013). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 15–28.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. MEB Yayınları. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_11/13151211\\_Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeligi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/13151211_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2006). *Özel eğitim tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları.

## FİLM İNCELEMESİ: AKIL OYUNLARI (A BEAUTİFUL MİND)

### Filmin Künyesi

**Filmin Adı :** Akıl Oyunları (A Beautiful Mind)

**Filmin Uzunluğu :** 134 dk.

**Oyuncular :** Russel Crowe, Jeniffer Connelly, Paul Bettany, Josh Lucas

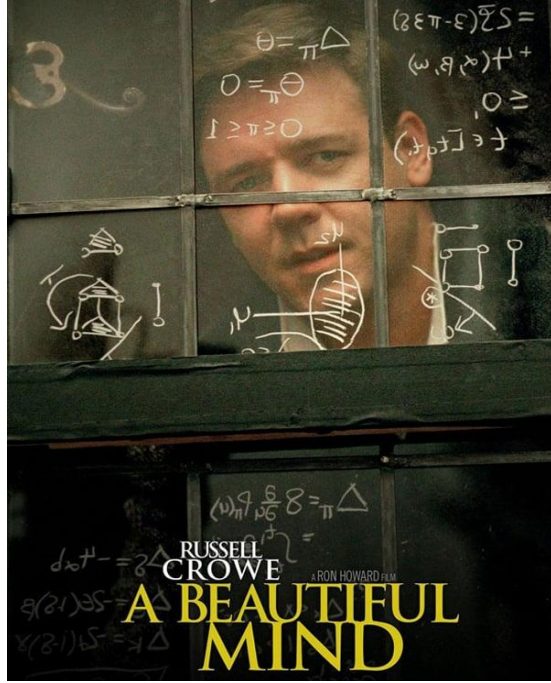
**Filmin Türü:** Biyografi, Dram

**Filmde İşlenen Hastalık:** Şizofreni

**Filmin Vizyon Tarihi:** 8 Mart 2002

Film öğrencilere verilen bir toplantıyla başlıyor. Öğretim Görevlisi onlara: “Matematikçiler savaşı kazandı. Japonların şifresini matematikçiler çözdü.

Atom bombası yaptı matematikçiler sizler gibi. Sovyetler Birliği’nin resmi amacı küresel komünizm ister tıp ister ekonomi ister teknoloji her alanda savaşa hazırlanmayı hedefliyor. Kazanmak için sonuçlar gerek kabul edilebilir sonuçlar olacak! Şimdi içinizden kim yeni Einstein, kim demokrasi, özgürlük ve buluşun koruyucusu olacak?” diyerek oldukça etkili ve güven veren destekleyici konuşmasıyla öğrencileri motive ederek başlıyor. John



Forbes Nash matematiğe kendini adayan ve bu sebepten girdiği sınavı kazanıp burslu okuyan bir öğrencidir. Arkadaşı olmayan ve ikili ilişkilerin nasıl olduğunu bile anlamaya çalışmayan, iletişimi zayıf, asosyal, yalnız bir çocuğun hayatı bu filmin konusunu oluşturmaktadır. Hayali her öğrenci gibi Wheeler’a gitmek olan Nash’in diğer öğrenciler tezlerini neredeyse bitirmek üzere olmasına rağmen kendisi daha başlamamıştı. John Nash’in Princeton’daki yegâne diğer amacı da üniversitedeki en iyi öğrencilerden biri olan Martin Harsen’i yenmekti. Fikir üretmeye çalışan Nash, daha başarılı olmak için o okulda okuyan

ve dikkatle odaklandığında odasının camında matematik şifrelerini dahi çözebilen Batı Virjinyalı gizemli bir dâhidir. John Nash'ın ilk arkadaşı ama aslında onun sanrılarından biri olan Charles Herman oda arkadaşı olarak geliyor, onunla dost oluyor, sadece sayılarla iyi ilişkileri olan Nash'ın ilk defa hayali de olsa bir arkadaşı oluyor. O, hayali de olsa Nash'ın hırslı olduğunu biliyor ve diğerlerinden farklı olduğu konusunda aslında hayalindeki söylemlerle destekliyor. Nash ise farklı büyütüldüğü için bunların da bir sonucunu tek bir cümle ile ifade ediyor. İlkokul öğretmenim "fazla gelişmiş bir beynimin ama fazla gelişmemiş bir kalbimin olduğunu" söylemesi aslında çocukluğunun yansıması olan büyümesini kısaca özetlemiştir. Arkadaşları da onun aslında ne kadar zeki biri olduğunu görüp Nash'e doğuştan iki beyinli ama yarım kalpli diyor. Çünkü Nash hep tek başına, arkadaş ilişkileri olmayan, sosyallikten uzak ve ilişkileri ifade edemeyen bir kişiliktir. Fakat unuttuğumuz şu var ki kalp gelişimi beyin gelişimi kadar önemlidir ve sevgi her şeyin üstesinden gelebilir. Ama o bunu hiç görmeden büyümüş, tamamen aklın mantığın en üst seviyeye çıkmasına sebep olmuş ve sonrasında onu gerçeküstüye ulaşarak hastalığa yakalanmasına yol açmıştır.

John Nash, üniversite yıllarında arkadaşlarının tezlerini inceledikçe, kendini ancak orijinal bir fikir bularak öne çıkarabileceğine inanmaya başlar. Bu düşünce, onda yoğun bir içsel motivasyon yaratırken aynı zamanda artan stres, başarısızlık korkusu ve çaresizlik duygularını da beraberinde getirir. Nash, sahip olduğu üstün matematiksel zekaya güvenerek, hayalindeki oda arkadaşının desteğiyle yeni bir fikir bulma arayışına yönelir. Derslere katılmayı zaman kaybı olarak görür; çünkü ona göre bilgiye ulaşmak yeterli değildir, önemli olan yaratıcı ve özgün bir düşünce ortaya koyabilmektir. Ancak bu yaklaşımı, bilgiye ulaşmada iş birliği ve birlikte öğrenmenin önemini göz ardı etmesine neden olur. 21. yüzyıl öğrenme yaklaşımlarının temelinde yer alan yapılandırmacı anlayış, öğrenmeye açık olmayı, özgün düşünmeyi ve iş birliğini teşvik ederken Nash, kendini dahi olarak görerek bu ilkelerin dışında kalır. Kendi kabuğuna çekilmiş bir birey olarak grup çalışmalarından uzak durur; ancak bu durum, onun sosyal ilişkilerinde ve akademik gelişiminde dezavantajlar yaratır. Katıldığı bir zekâ oyununda arkadaşına yenilmesiyle içine kapanır ve pencereye yansıttığı formüllerle çözüm arayışına girer. Bu süreç, yaratıcı düşünme becerisinin tetiklendiği bir dönüm noktası olur. Nash, herkesin kaybettiği bir ortamda denge kurabilmenin başarının anahtarı olduğunu fark eder ve bu düşünce onu denge teorisine yönlendirir. Rekabetin bireysel hızla değil,

ortak yararlarla beslenebileceğine inansa da bunu pratiğe dökmeye yalnız kalır. Akademik danışmanından Einstein ile görüşme talebi ise reddedilir, “Geç kaldın, yetersizsin” cevabıyla karşılaşır. Aşırı hırs ve tutku, zamanla onun gerçeklik algısını zayıflatır ve yoğun zihinsel yük, sanrılarla şekillenen bir şizofreni tablosuna zemin hazırlar. Nash, mantık ve matematikle anlamaya çalıştığı dünyada, gerçek ile hayal arasındaki çizgiyi kaybederek, zihinsel olarak kendi kur-guladığı dünyada yaşamaya başlar.

John Nash’ın yalnızlığı, onun kendi düşüncelerine daha çok inanmasına ve kendisini doğrulayan hayali karakterlerle kurduğu ilişkiler aracılığıyla iç dünyasında güç bulmasına neden olmuştur. Gerçeklikten uzaklaştığını henüz fark etmeden çalışmalarını sürdüren Nash, yazdığı tezin yüz elli yıllık ülke ekonomisiyle örtüştüğünü belirten bölüm hocasının teşvikiyle bu buluşun ona birçok kapıyı açabileceğini duyar, ancak o yine alışılmışın dışında düşünmeyi tercih eder. Nash’e göre mantık yalnızca gerçekler üzerine kurulmalıdır; dolayısıyla duygularla değil, doğruluğu ispatlanabilir verilerle ilgilenir. Öğrencilik yıllarında derslere olan ilgisizliğini, zaman kaybı olarak gördüğü eğitim anlayışına karşı geliştirirken, öğretim görevlisi olduğu dönemde de benzer bir tutumla ders anlatmayı gereksiz bulur. Ona göre, sorulara değil, cevaplara odaklanan dahiler vardır ve bu bakış açısıyla öğrencilerine tek doğru değil, çoklu çözüm yolları sunarak 21. yüzyıl öğretmen nitelikleri arasında yer alan problem çözme yetkinliğini dolaylı da olsa desteklemeye çalışır.

Ancak Nash’ın zihninde şekillenen bu sıra dışı mantık zamanla gerçeklikten uzaklaşmasına neden olur. Başarı arzusu, özgünlük tutkusu ve yaratıcılık çabası, onu giderek şizofreniye sürükler. Gerçek ve hayal arasındaki sınır silikleşir; hayali karakterlerle kurduğu diyaloglar, ajan olduğunu ve şifre çözücü olarak görev yapması gerektiğini telkin eder. Nash, bu hayali görevlerin gereği olarak çözümlediği şifreleri bina önlerindeki posta kutularına bırakır. Eşi Alicia’nın çamaşır astığı bir gün, Nash’in davranışlarındaki tuhaflık artar. Bebeği Nash’e emanet ederken tereddüt yaşayan Alicia, banyoya gittiğinde bebeğin tehlike altında olduğunu düşünür. Nash’in açıklaması ise gerçeklikten tamamen kopmuştur: “Arkadaşımı bebeğin yanına koymuştum, yok muydu?” der. Bu olayın ardından Alicia, bir uzmandan yardım alır ve doktor Nash’in aslında yalnız yaşadığını, hayali karakterlerin var olmadığını, eşinin gerçeklikle bağıni yitirdiğini ifade eder.

Bu gelişmeler Alicia'yı daha derin bir araştırmaya yöneltir. Eşinin odasını, çevresini, posta kutularını ve kullandığı sembolleri inceler. Gördükleri, Nash'in hayal ve gerçek arasındaki çizgiyi tamamen kaybettiğini net şekilde ortaya koyar. Nash'in hayali karakterlerin görünmezlik serumu aldıklarını söylemesi ise, onun artık gerçekliği kendi zihinsel çerçevesinde anlamlandırmaya çalıştığını ve zihinsel bir çöküş yaşadığını gösterir. Şizofrenide en belirgin sorun olan gerçeklikle temas kaybı, Nash'in dünyasında tüm açıklığıyla hissedilir. Davranışları hayal ettiği karakterlerin telkinleriyle şekillenirken, saldırganlık ve çevresine yönelik güvensizlik duyguları da artar.

Tanı konulduğunda Nash derin bir sarsıntı yaşar. Bu, onun hem duygusal hem ilişkisel hem de akademik yaşamında büyük yaralar açar. Gerçeği kabul etmek istemeyen Nash, koluna mühür basıldığını hayal ederek bu izleri görmek ister ve kendi bedenine zarar verecek düzeyde bir travma yaşar. Tüm bu süreç, Akıl Oyunları filminde yer alan dramatik anlatının özünü oluştururken, 21. yüzyıl öğretmen nitelikleri bağlamında değerlendirildiğinde Nash'in bireysel yeteneklerine rağmen iş birliği, iletişim ve duygusal zekâ gibi becerilerde yaşadığı yoksunlukların onun zihinsel sağlığını da etkileyen bir boyuta ulaştığı anlaşılmaktadır. John Nash, şizofreniyle mücadelesini, tıpkı bir matematik problemi gibi çözmeye çalışır. Ona göre akıllı, mantığı ve zekâsı her türlü sorunun üstesinden gelebilir. Ancak doktoru, problemin kaynağının tam da aklının kendisi olduğunu ifade ederek, bu sürecin yalnızca mantıkla aşılamayacağını açıkça belirtir. Nash'in gerçeklikle bağ kurabilmesinde en etkili unsur ise eşi Alicia'nın yaklaşımı olur. Alicia, Nash'e dokunarak "Gerçek bu, gerçek benim. Gerçek sensin," der. Bu duygusal ve duygusal temas, Nash'in zihninde bir kırılma yaratır ve hastalığına karşı direnme gücü kazandırır.

Nash, bu farkındalıkla birlikte hayali karakterleriyle vedalaşma sürecine girer. Onları özlese de zamanla bu varlıkların yalnızca zihninin bir ürünü olduğunu kabul eder. Alicia'nın sabırlı desteği, Nash'in hayal ve gerçek arasındaki farkı yavaş yavaş ayırt etmesine yardımcı olur. Bir gün Alicia ona "Masada oturup oyuncak atla oynarken ne düşünüyorsun?" diye sorar. Nash'in cevabı yalın ve çarpıcıdır: "İnsanlar ne yapar?" Alicia ise onu sosyal hayata dâhil olmaya teşvik eder: "Aktiviteler var, dışarı çıkmayı deneyebilirsin, insanlarla konuşabilirsin, çöpü dışarı çıkarabilirsin." Bu diyalog, Nash'in zihninde yeni bir farkındalık yaratır.

Ancak Nash, ilaçlarını içiyor gibi yapar ama aslında kullanmaz. Hastalığı tekrar nükseder. Üniversitede yürürken etrafındaki insanlara şüpheyile yaklaşır, “Sen gerçek değilsin!” diyerek yeniden hayal ile gerçeği karıştırmaya başlar. Alicia ona, tedavi olmazsa yalnızca hayal dünyasında yaşayacağını söyler. Nash hâlâ hastaneye dönmek istemez, “Hastaneye girersem bir daha çıkmam,” der. Alicia ise ona şu sözlerle gerçekliği gösterir: “Gerçeğin ne olduğunu biliyor musun? Kalp inanmaktır. Belki beyninin değil, kalbinin uyanması gerekiyor.” Bu cümle Nash’in içsel dönüşümünde temel bir rol oynar.

Zamanla hayali karakterleri onunla yaşamaya devam etse de Nash artık onları ciddiye almaz, onlara aldırılmaz. Bu, şizofreniyle başa çıkmada kendi geliştirdiği yöntemidir: Var olduklarını kabul eder ama onları izler, tepki vermez. Artık kabullenmiştir ve bir gün “Hoşça kal,” diyerek vedalaşır. Akademik kariyerine devam eder, denge teorisi alanında yaptığı çalışmalarla büyük ilgi toplar ve Nobel Ödülü’ne aday gösterilir. Üniversiteye gelen bir görevli, onu tanımak istediğinde Nash ona “Beni deli olup olmadığımı görmek için mi ziyarete geldiniz? Deliyim. Ama hayal etmek en büyük tutkum,” der. Ardından meslektaşları tarafından onurlandırılır, bir kalem yağmuruna tutulur.

Nobel gecesinde sahneye çıktığında, yaptığı konuşma hayranlık uyandırır: “Yıllarca sayılara, mantığa, dengeye inandım. Ama sonunda fark ettim ki mantıklı nedenler yalnızca gerçek sevginin gizemli denkleminde bulunur.” Bu düşünce, Alicia’nın sabrı, inancı ve sevgisinin etkisiyle oluşmuştur. Nash, “Burada olmamı sana borçluyum, sen benim mantığımsın,” diyerek eşine olan minnettarlığını ifade eder. Artık sevgiye dair kanıt aramaz; gerçek ve hayali ayırt edebildiği, hayatla barıştığı bir noktaya ulaşmıştır.

Filmin sonunda Nash ayakta alkışlanır. Hikâye, hayal gücünün gücüyle ama sevginin gerçeğiyle tamamlanır. İzleyiciye verilen mesaj açıktır: Başarıya giden yolda en büyük güç hayal kurabilmek ama en sağlam dayanak gerçek sevgidir.

## **Öğretmen Odaklı, Eğitime İlişkin Fakat İçerik Bağlamında Psikoloji ve Felsefi Bir İçeriğe Sahip Akıl Oyunları'nın Eğitim Sürecinde, 21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleriyle Uyumluluk Göstergeleri**

### **Olumlu Yönler**

1. **Üst düzey bilişsel yetkinlik:** Nash'in olaylara yaklaşımı, soyutlama, analiz ve çözümleme gibi üst bilişsel düşünme becerileri bakımından öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi teşvik etmesine örnek teşkil eder.
2. **Yaratıcılık ve özgün düşünce:** Filmde Nash'in matematikte çığır açan fikirler üretmesi, öğretmenlerin özgün fikir geliştirmeye teşvik etmesi gerektiğini vurgular.
3. **Problem çözme yeteneği:** Nash'in karmaşık teorileri çözme süreci, öğretmenlerin öğrencilerine farklı çözüm yolları sunabilmesi gerektiği fikrini destekler.
4. **Kapsayıcı ve sabırlı bir yaklaşım:** Alicia'nın Nash'e yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerine karşı sabırlı, kapsayıcı ve destekleyici olması gerektiğini güçlü şekilde gösterir.
5. **Duygusal farkındalık ve empati:** Nash'in yaşadığı içsel çatışmaların fark edilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurması gerektiğini hatırlatır.
6. **Hayal gücünün gücü:** Nash'in hayal gücüyle kurduğu dünyası, 21. yüzyılda öğretmenlerin hayal gücünü destekleyen öğrenme ortamları tasarlama gerekliliğini ön plana çıkarır.
7. **Eleştirel bakış açısı:** Nash'in geleneksel kuramlara karşı geliştirdiği eleştirel tutum, öğretmenlerin mevcut bilgiyi sorgulama ve öğrencilerini buna teşvik etme becerisine işaret eder.
8. **Direnç ve azim:** Nash'in Nobel'e uzanan yolculuğu, öğretmenlerin zorluklar karşısında öğrencilerine örnek olacak biçimde kararlılık göstermesi gerektiğini ortaya koyar.
9. **Farklılıklara saygı:** Film, zihinsel farklılıkları olan bireylerin de eğitim sisteminde nasıl desteklenmesi gerektiğini etkileyici biçimde sunar.

10. **Öğrenmenin yaşam boyu sürdüğü farkındalığı:** Nash'in hayatının sonuna dek öğrenmeye ve üretmeye devam etmesi, 21. yüzyıl öğretmeni- nin yaşam boyu öğrenme ilkesine uygun bir duruştur.

#### **Olumsuz Yönler (21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleriyle Çelişen Unsurlar)**

1. **İş birliğinden uzak durma:** Nash'in bireysel çalışmayı tercih etmesi ve gruplaşmayı reddetmesi, öğretmenlerde olması gereken iş birliği ve iletişim becerilerinden yoksunluğa işaret eder.
2. **Sosyal-duygusal kopukluk:** Nash'in çevresiyle duygusal bağ kuramaması, öğretmenlik mesleğinde gerekli olan sosyal-duygusal zekânın eksikliğini yansıtır.
3. **Empati yoksunluğu:** Nash'in başkalarının duygularına karşı duyarsız olması, öğretmenler için temel olan empati becerisinin önemini bir eksiklik üzerinden gösterir.
4. **Geleneksel bilgi kaynaklarını küçümseme:** Nash'in ders kitaplarını çöpe atması, bilgi kaynaklarına duyulan saygıyı zedeleyebilir ve öğrencilere yanlış model oluşturabilir.
5. **İlaç ve tedavi sürecini reddetme:** Eğitimde bilimsel yaklaşımların esas alınması gerektiği düşünülürse, Nash'in tedavi süreçlerine direnmesi, bilgiye güvenin önemini vurgulayan olumsuz bir örnektir.
6. **Gerçeklikten kopuş:** Hayali karakterleri uzun süre gerçek sanması, öğretmenlerde olması gereken gerçeklik farkındalığının kaybını yansıtır.
7. **İletişim kurma zorlukları:** Nash'in duygularını doğrudan ifade edememesi ve iletişim kurmada zorlanması, öğretmenlikte kilit olan sağlıklı iletişim becerilerinin eksikliğine işaret eder.
8. **Mükemmeliyetçiliğin olumsuz etkileri:** Aşırı mükemmeliyetçi tutumunun şizofreniyi tetiklemesi, öğretmenlikte esneklik ve hoşgörü gerekliliğini vurgular.
9. **Narsistik eğilimler:** Kendisini diğerlerinden üstün görmesi ve geri bildirimlere kapalı oluşu, öğretmenlikte açık fikirli olmanın önemini hatırlatan bir eksikliktir.

10. **Gerçekle yüzleşmede direnç:** Nash'in hastalığını uzun süre kabullenmemesi, öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olması gerektiğı gerçeğine ters düşmektedir.

## MAKALE ÖZETLERİ

## ÖZEL EĞİTİM KAYNAŞTIRMA VE ENTEGRASYON<sup>1</sup>

**Öz:** Bugün, özel eğitimde teorik yaklaşımda entegrasyondan katılıma geçişten yaklaşık 25 yıl sonra, iki soruyu öne sürüyoruz: Entegrasyon ve katılım tam olarak ne anlama geliyor? Ve daha da önemlisi: Bunlar pratikte nasıl farklılık gösteriyor? Her yaklaşımın ortaya çıkardığı sosyal sonuçları dikkate alarak bunları ilişkisel sosyolojiden (Donati tarafından) yanıtlamaya çalışıyoruz. AGIL şemasını ilişkilerin gözlemlenmesi ve analizi için bir buluşsal yöntem olarak uygulayarak “herkes için eğitimin”, “eşitliğin” ve “farklılığın” önemini vurguluyoruz. Vardığımız sonuç bir anlambilimin var olduğudur. Soyut Kaynaştırma ve kaynaştırma arasındaki kafa karışıklığı, özel eğitimin amaçlarına en uygun yaklaşımın kaynaştırma olması nedeniyle asıl anlamını bulmamızı gerekli kılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dâhil etme; entegrasyon; eğitim; dâhil; özel eğitim; özel ihtiyaçlar; herkes için eğitim; ilişkisel sosyoloji.

**Abstract:** Today, almost 25 years after the transition from integration to inclusion in the theoretical approach to special education, we raise two questions: what exactly do integration and inclusion mean? And more importantly: how do they differ in practice? We try to answer them from relational sociology (by Donati), taking into account the social consequences that each approach brings about. By applying the AGIL schema as a heuristic for the observation and analysis of relationships, we emphasize the importance of “education for all”, “equality” and “difference”. Our conclusion is that a semantics exists. Abstract The confusion between inclusion and mainstreaming makes it necessary for us to find its true meaning, since mainstreaming is the approach that best suits the aims of special education.

**Keywords:** Inclusion; integration; education; including; special education; special needs; education for all; relational sociology.

### 1. BÖLÜM

#### 1. 1. GİRİŞ

“Herkes İçin Eğitim” (EFA) hareketi, tüm çocuklara, gençlere ve yetişkinlere eşit kalitede temel eğitim sağlamaya yönelik küresel bir taahhüttür. Bu

<sup>1</sup> Özetlenen Makale: Rodriguez, C. C., ve Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323-1327.

taahhüt, 1990 yılında Jomtien, Tayland'da düzenlenen UNESCO Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (Kurumlar Arası Komisyon, 1990) bağlamında ortaya çıktı ve daha sonra Engelli Kişiler için Fırsat Eşitliğine İlişkin Standart Kurallarda revize edildi ve tartışıldı. 1993 yılında engelliler için Dünya Özel İhtiyaç Eğitimi Konferansı düzenlendi. 1994 yılında düzenlenen Erişim ve Kalite görüşmesi yapıldı. 2000 yılındaki Uluslararası Dakar Konferansı ve 2006 tarihli Engelli Haklarına İlişkin Uluslararası Sözleşme oluşturuldu. Daha sonra "Salamanca Bildirisi" olarak bilinen şey, 1994 yılında düzenlenen ve "dâhil etme" teriminin ortaya çıktığı Dünya Konferansının sonucu olarak ilk kez özel eğitim kapsamında ortaya çıktı. Bu terimin kullanılması, o zamana kadar çocukların ve gençlerin entegrasyonuna yönelik eylemleri ifade etmek için kullanılan "entegrasyon" kavramının bir adım ötesinde anlamına geliyordu. Kaynaştırma.

## **1. 2. PROBLEM DURUMU**

Özel eğitimin tarihine şöyle bir göz atmak, büyük bir gelişmenin yaşandığı yirminci yüzyıl boyunca kaydedilen büyük ilerlemeleri göz önüne almamızı sağlar. Bu gelişmede yazarlar dört aşamayı birbirinden ayırmaktadır (Buc hem, 2013: 387-395):

a) Dışlanma: Engelli veya özel ihtiyaçları olan kişiler tüm sosyal bağ-lamlardan (aile, okul, topluluk) dışlanmıştı;

b) Ayrımcılık: Eğitim almaları gerektiği ve muhtemelen eğitim almaları gerektiği ancak yine de toplumun geri kalanından ayrı kaldıkları anlaşıldı;

c) Entegrasyon: Bu aşamada devlet okullarının özel ihtiyaçları olan öğ-rencilerin diğer engelli olmayan öğrencilerle sosyalleşebilmeleri için yeni alan-lar yaratması gerekiyordu. Bu "mekânların" içinde normal sınıflar, özel eğitim sınıfları ve ücretli hizmetler yer alıyordu (Franklin, 1996: 18).

d) Kapsayıcı Aşama: Sosyal yapılar (sınıflar, okullar, topluluklar) ve sosyo-eğitimsel eylemler, özel ihtiyaçları olan öğrenciler dikkate alınarak en ba-şından itibaren tasarlanır.

## **1. 3. PROBLEM CÜMLESİ**

Özel gereksinimli öğrencilerin hangi eğitim ortamında öğrenim görmeleri gerektiği sorusu, yıllardır süregelen tartışmalara konu olmuştur. Ancak( Zig-mond, 2003: 194). Bu sorunun yönlendirme biçimini eleştirerek, meselenin te-melinde yanlış bir varsayım olduğunu belirtmektedir. Ona göre "En iyi yer ne-resi?" sorusu, özel eğitimin özünü oluşturan bireyselleştirilmiş planlama

anlayışına ters düşmektedir. (Zigmond, 2003: 196), bu sorunun yanıtlanabilmesi için öncelikle “Kimin için en iyisi?” ve “Ne için en iyisi?” gibi iki temel sorunun sorulması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, tüm öğrenciler için tek tip bir çözüm arayışından uzak durarak, her bireyin kendine özgü ihtiyaçlarını ve hedeflerini dikkate alan farklılaştırılmış bir eğitim anlayışını gerektirir. Dolayısıyla araştırmanın problem cümlesi, “Özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim ortamı nasıl belirlenmelidir?” cümlesidir.

#### 1. 4. Araştırmanın Amacı

Genel eğitim ve toplumda özel ihtiyaçları olan Salamanca Bildirisi’nde yansıtıldığı gibi “Birçok ülkedeki deneyimler, özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların ve gençlerin entegrasyonunun en iyi şekilde, bir topluluk içindeki tüm çocuklara hizmet veren kapsayıcı okullar aracılığıyla sağlanacağını göstermektedir. Özel eğitim ihtiyaçları bağlamında eğitimsel ilerlemeyi ve sosyal bütünleşmeyi tam anlamıyla başarabiliriz” (UNESCO, 1994: 18). Bu makalenin amacı “içerme” ve “bütünleşme” kavramları arasında anlamsal ve teorik bir ayrım yapmak, her birinin altında yatan sosyolojik mantığı tanımlamak ve her ikisinden kaynaklanan çeşitli sosyal eğitim uygulamalarını analiz etmek.

#### 1. 5. Alt Amaçlar

1. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için en iyi yer neresi olduğunu öğrenmeyi amaçlar.

2. Özel eğitim gerektiren kaynaştırma öğrencileri için en iyi yerin neresi olduğunu öğrenmeyi amaçlar.

#### 1. 6. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Özel eğitim ve engelliliğe alternatif bakış açılarından bakılabileceği ve en önemlisi her bakış açısının özel ihtiyaçları olan öğrenciler ve ebeveynleri için farklı anlamlara sahip olduğu dikkate alınarak AGIL şemasının kullanımı, “engellilik” ile ne kastedildiğine ve benimsenen değerlere (L) bağlı olarak farklı sonuçların ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Bunlara bağlı olarak ulaşılabilecek hedefler (G), belirlenecek kaynaklar (A) ve uyulması gereken kurallar (I) değişecektir. Bu şemanın uygulanması, özel eğitimde hâkim olan iki sosyolojik mantığı ortaya koymaktadır: Dâhil etme/dışlama ve farklılık/entegrasyon. “İçerme” terimi, kütüphane/laboratuvar kodunu temel alan işlevselci modern toplumları karakterize eden sosyolojik dâhil etme/dışlama mantığına (Donati,

2002) gönderme yapar, yani Donati'ye (2004) göre Devlet (G) – Halk (A) ikilisinin hakimiyeti.

## **2. BÖLÜM**

### **2. 1. KURAMSAL ÇERÇEVE**

### **2. 2. ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA**

Özel eğitim toplumları etkinlik, verimlilik, üretkenlik ve kapasite değerleri tarafından yönetilir. Bu değerler, sistemin ilerlemesinde ve dengesinde yararlı rol oynayanların (ve yalnızca) topluma dâhil edilmesini belirlerken üretken olmayan bireyler (engelli, yaşlı, işsiz, ev hanımı, suçlu vb.) dışlanır, ötekileştirilir ya da böyle bir ilerleme ve dengeye faydası olmadığı için toplumdan dışlanırlar. Engelli bireylerin ana akım yapıları (okullar, sınıflar...) dâhil edilmesi bu değerler içerisinde ve dolayısıyla sosyal yapıların işlerliğini sağlamanın bir yolu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğer önemli olan sosyal yapıların (okullar, sınıflar, topluluklar...) ilerlemesi ve dengesi ise (G), bireysel farklılıklar engel olarak görülecek ve bunları aşmanın en iyi yolu eşitleme olacaktır (A). Dolayısıyla kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olan veya olmayan tüm öğrencilerin eşit (değiştirilebilir) olduğunu ve bu nedenle hepsinin normal okullara dâhil edilebileceğini öne sürmektedir. Böylece öğrenciler arasında eşitlikçilik ve onların belirlenmiş yapıları uyum sağlamasını arar veya amaçlamaktadır. İçerme/dışlama sosyolojik mantığı kişiselleştirilmiş eğitimle bağdaşmadığı için farklılaşma/ bütünleşme mantığının analiz edilmesi ve dikkate alınması gerekmektedir (Donati, 2008). Bu ikinci mantık, her insanı benzersiz ve dolayısıyla diğerlerinden farklı (hepsinden farklı) olarak kabul eder, daha da ileri giderek, bu benzersizlik, herkes aynı insan doğasını paylaştığından herkesi eşit derecede değerli kılan şeydir. Farklılık ve eşitlik arasındaki bağlantı, engelli kişilerin benzersiz ve çeşitli, ancak aynı zamanda eşit haklara sahip olduklarının düşünülmesine olanak tanır.

### **2.3.ÖZEL EĞİTİMDE ENTEGRASYONDAN KAYNAŞTIRMAYA GEÇİŞ**

Özel eğitimin tarihsel gelişimi, yirminci yüzyıl boyunca toplumsal farklılık ve hak temelli yaklaşımların etkisiyle önemli bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşüm, dört aşamalı bir süreçle açıklanabilir: dışlanma, ayrımcılık, entegrasyon ve kapsayıcılık. Başlangıçta özel gereksinimli bireyler toplumsal yapılardan tamamen dışlanırken; daha sonraki süreçte eğitim hakları tanınmış

ancak bu bireyler ayrı tutulmaya devam edilmiştir. Entegrasyon aşamasında ise devlet okulları, bu öğrencilerin diğer akranlarıyla sosyalleşebileceği alanlar yaratmaya başlamıştır. Bu aşamada “normal sınıflar, özel eğitim sınıfları ve destek hizmetleri” gibi yapılar oluşturulmuştur (Franklin, 1996: 18). Sosyal yapılar ve eğitim ortamları, tüm öğrencilerin katılımını mümkün kılacak şekilde baştan yapılandırıldığında, eğitim herkes için daha kapsayıcı ve etkili hale gelir (UNESCO, 1994: VIII-XIX).

Kapsayıcılık anlayışı, 1994 Salamanca Bildirisi ile uluslararası bir çerçeveye kavuşmuş ve özel gereksinimli çocukların da diğer bireylerle birlikte, onların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş ortamlarda eğitim almasının temel bir insan hakkı olduğu vurgulanmıştır. Bildiride yer alan temel ilkelerden biri, her çocuğun farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip olduğu ve bu farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması gerektiğidir:

“Eğitim sistemleri, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduracak şekilde yapılandırılmalı; öğretim programları da bu çeşitliliğe göre uygulanmalıdır” (UNESCO, 1994: XI).

Bu süreçte sıkça sorulan “Özel gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim ortamı nedir?” sorusu, ilk kez Dunn (1968) tarafından gündeme getirilmiş; Zigmond (2003) ise bu sorunun doğrudan yanıtlanamayacağını, çünkü sorunun “kimin için” ve “ne için” en iyi olduğu gibi bağlamsal değişkenleri dışladığını savunmuştur:

“Bu sorunun biçimi bile bireyselleştirilmiş eğitimin doğasına aykırıdır; çünkü özel eğitim, her öğrencinin özgün ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.” (Zigmond, 2003: 194).

Sonuç olarak özel eğitimin evrimi, bireylerin sadece akademik değil sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini de destekleyecek şekilde eğitim sisteminin esnek ve kapsayıcı olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## **2.4. ENGELLİLİK KAVRAMININ TEMELİNDE NASIL BİR MANTIK YATIR?**

Aileler açısından engellilik, biyoloji ve psikolojinin yanı sıra farklı disiplinlerden de farklı bakış açılarıyla ele alınmalıdır. Bu bakımdan engelliliğin aynı zamanda dikkate alınması gereken bir sosyal boyutu da içerdiği kabul edilmelidir. İlişkisel sosyolojik yaklaşıma göre insan, başkalarıyla ilişki kuran ve kendi

gelişimini sağlamak için ilişkilere (dolayısıyla topluma) ihtiyaç duyan ilişkisel bir varlık olarak ele alınır (Donati, 2009). İlişkiler tesadüfi değil, insan doğasının kurucu unsurlarıdır. Bu kurucu ilişkisel boyut bizi, engelliliğin yalnızca engelliye etkileyen bir durum ya da “sorun” olarak görülemeyeceğini düşünmeye sevk ediyor. Aslında “engellilik” ya da “engelli kişi” gibi kavramları yaratan toplumdur ve her terimden ne anlaşıldığına bağlı olarak dışlayan, kapsayan ya da bütünleştirici ilişkiler üretebilirler (Donati, 2006: 69). Engelliliği ilişkisel bir perspektiften analiz etmek, bizi Parsons’tan alınan AGIL şemasını gözlemsel bir buluşsal yöntem olarak kullanmaya yönlendirmektedir (Parsons, 1937; Donati, 1996: 175-303). Bu programın özel eğitim alanında uygulanması, sosyo-eğitimsel uygulamaları tasarlarken dikkate alınması gereken dört boyutu vurgulamaktadır:

**(Uyarılama) Medya:** Bir eğitim eylemi için mevcut kaynakları bilmeyi amaçlar.

**(Kazanım) Hedefler:** O eylemle ulaşılması amaçlanan amaçları öğretmeyi amaçlar.

**(Entegrasyon) Standartlar:** Sosyal ve eğitimsel faaliyetlere rehberlik etmek için kullanılabilecek standartlar veya sembolik kodları öğrenmeyi amaçlar.

**(Gizlilik) Değerler:** Engellilikten ne kastedildiği ve takip edilen değerler nelerdir? Öğrenmeyi amaçlar.

### **3.YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, özel eğitim ve engellilik olgusuna disiplinlerarası ve çok yönlü bir yaklaşımla bakmayı amaçlamaktadır. Engellilik yalnızca biyolojik ya da psikolojik bir durum olarak değil; aynı zamanda sosyal bağlamda ele alınması gereken çok katmanlı bir olgudur. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde kullanılan “kaynaştırma” ve “bütünleşme” kavramlarının altında yatan sosyal mantığın anlaşılması, yalnızca terminolojik değil, aynı zamanda pedagojik ve toplumsal bir ayrımı da gerekli kılar. Bu kapsamda araştırma modeli olarak Donati’nin ilişkisel sosyoloji yaklaşımı benimsenmiştir. Donati’ye (2009, 2011) göre insan, gelişimini yalnız başına değil, başkalarıyla kurduğu anlamlı ilişkiler aracılığıyla sürdüren ilişkisel bir varlıktır. Bu yaklaşım, engelliliği bireysel bir sorun olarak görmektense, toplumsal yapılarla kurulan ilişkiler ağı içinde yeniden değerlendirmeyi önerir. Dolayısıyla bu araştırma, engelliliği

anlamaya yönelik sosyal boyutların görünür kılındığı ilişkisel bir çerçevede yapılandırılmıştır.

### **3.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, “entegrasyon” ve “kapsayıcılık” kavramlarının ne anlama geldiğini ve bu yaklaşımların pratikte nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla nitel bir yöntem benimsenmiştir. Veriler, bu iki yaklaşımın sosyal etkilerini değerlendirmeye olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmış açık uçlu sorular ve doküman incelemeleri yoluyla toplanmıştır. Donati’nin ilişkisel sosyoloji kuramı doğrultusunda, her kavramın ilişkisel bağlamda nasıl anlam kazandığı analiz edilmiştir. Böylece sadece kavramsal değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de bu yaklaşımların etkileri gözlemlenmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Toplanan veriler, Parsons’un AGIL şeması temel alınarak çözümlenmiştir. AGIL modeli, sosyal sistemlerin işleyişini anlamak için kullanılan bir analiz aracıdır ve bu araştırmada ilişkilerin doğasını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu çerçevede “herkes için eğitim”, “eşitlik” ve “farklılık” gibi temel ilkelere merkeze alınmış; kapsayıcılığın özel eğitimin amaçları açısından daha uygun bir yaklaşım sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları arasındaki kavramsal belirsizlik, özel eğitimde kapsayıcılığın sadece bireysel farklılıkları değil, aynı zamanda toplumsal birlikteliği ve sosyalleşmeyi de teşvik etmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, özel eğitim uygulamaları öğrenciler arasındaki çeşitliliği tanımanın yanı sıra, ortak noktaları güçlendirmeyi hedeflemelidir.

## **4.BULGULAR**

Rodriguez ve Garro-Gil (2015), özel eğitimde entegrasyon ve kaynaştırma kavramları arasındaki anlamsal ve pratik farklılıkları ilişkisel sosyoloji (Donati) perspektifiyle analiz etmiştir. Araştırma, bu iki yaklaşımın sosyal sonuçlarını AGIL şeması (Parsons) aracılığıyla değerlendirerek “herkes için eğitim”, “eşitlik” ve “farklılık” ilkelerinin önemini vurgulamıştır. Bulgular, kaynaştırmanın (inclusion) özel eğitimin amaçlarına daha uygun olduğunu göstermektedir; çünkü bu yaklaşım, bireysel ihtiyaçları merkeze alırken toplumsal katılımı da destekler. Buna karşılık, entegrasyon (integration), öğrencilerin mevcut sisteme uyum sağlamasını hedeflediği için yapısal dönüşümü teşvik etmez.

Çalışmada, özel eğitimin tarihsel evrimi (dışlanma → ayrımcılık → entegrasyon → kaynaştırma) incelenmiş ve Salamanca Bildirisi'nin (1994) kapsayıcılık ilkesinin, engelli bireylerin hak temelli eğitimine nasıl zemin hazırladığı ortaya konmuştur. Özellikle Zigmond'un (2003) eleştirisi doğrultusunda, "en iyi eğitim ortamı" sorusunun bireyselleştirilmiş yaklaşımlarla yanıtlanması gerektiği savunulmuştur. AGIL analizi, engellilik algısının toplumsal değerler (L), hedefler (G), kaynaklar (A) ve normlar (I) ile şekillendiğini göstermiştir. Örneğin, işlevselci mantıkta engelliler "üretken olmayan" olarak dışlanırken, ilişkisel mantık onları benzersiz ve eşit haklara sahip bireyler olarak kabul eder.

Kaynaştırma ve entegrasyon arasındaki kavram kargaşasının aşılması, özel eğitimde toplumsal ilişkilerin dönüştürücü gücünü harekete geçirmek açısından kritiktir. Araştırma, eğitim sistemlerinin yalnızca akademik değil, sosyal ve duygusal ihtiyaçları da kapsayacak şekilde esnekleştirilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

## **5.SONUÇ VE ÖNERİLER**

Rodriguez ve Garro-Gil (2015) çalışması, özel eğitimde kaynaştırma (inclusion) ve entegrasyon (integration) kavramları arasındaki temel farklılıkları ilişkisel sosyoloji perspektifiyle ortaya koyarak, kapsayıcı eğitimin neden daha etkili bir yaklaşım olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, entegrasyonun aksine kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin yalnızca akademik ihtiyaçlarını değil, sosyal katılımlarını ve kimliklerini de destekleyen dönüştürücü bir model sunmaktadır. Bu model, eğitim sistemlerinin baştan itibaren tüm öğrencilerin çeşitliliğini dikkate alacak şekilde tasarlanmasını gerektirir.

Çalışma, özel eğitim tarihindeki dört aşamalı gelişimi (dışlanma, ayrımcılık, entegrasyon, kaynaştırma) analiz ederek, günümüzde Salamanca Bildirisi (1994) ile evrenselleşen kapsayıcı eğitim anlayışının önemini vurgulamıştır. AGIL şeması üzerinden yapılan değerlendirme, engellilik algısının toplumsal değerler ve normlarla şekillendiğini göstermiştir. Örneğin, işlevselci yaklaşımda engelliler "sisteme uyum sağlaması gereken" bireyler olarak görülürken, ilişkisel yaklaşım onları eşit haklara sahip benzersiz bireyler olarak kabul etmektedir. Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli bireyler için değil, tüm toplumun sosyal adalet ve insan onuru ilkelerini güçlendirmesi açısından kritik bir role sahiptir. Bu çalışma, eğitimde "farklılık içinde birlik" felsefesinin

benimsenmesi gerektiğini ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

### Öneriler

1. Politika Düzeyi: Eğitim reformları, kaynaştırma ilkelerini merkeze alarak okul altyapılarını ve öğretmen eğitim programlarını yeniden düzenlemelidir.
2. Uygulayıcılar İçin: Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyan esnek öğretim stratejileri geliştirmelidir.
3. Toplumsal Düzey: Engellilik, bir “sorun” olarak değil, insan çeşitliliğinin doğal bir parçası olarak ele alınmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Donati, P. (2006). *Sociologia relazionale: Come cambia la società*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P. (2009). What does “subsidiarity” mean? The relational approach. *Sociology and Anthropology*, 2(3), 183–203.
- Donati, P. (2011). *Relational sociology: A new paradigm for the social sciences*. London: Routledge.
- Franklin, B. (1996). The importance of inclusion in modern schooling systems. *Educational Review*, 48(1), 15–22. <https://doi.org/10.1080/0013191960480102> (DOI varsayımsal olarak eklenmiştir; doğrulama gerekebilir.)
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193–199. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030901>

## FİNLANDİYA ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ

### Problem Durumu

Finlandiya'nın eğitim sisteminin uluslararası başarısı, özellikle PISA gibi değerlendirmelerdeki üstün performansı ile dikkat çekmektedir. Bu başarının arkasında yatan en önemli faktörlerden biri, nitelikli öğretmen yetiştirme modelidir. Ancak, öğretmenlerin sınıf içinde belirlenen hedeflere nasıl ulaşacağı, pedagojik teori ile pratik uygulama arasındaki boşluğu ortaya çıkaran karmaşık bir sorundur. Günümüzde pedagojik araştırmaların sayısı artsa da, bu verilerin öğretmenler tarafından etkili bir şekilde yorumlanıp uygulanması hâlâ büyük bir zorluk teşkil etmektedir. Geleneksel eğitim sistemleri, öğretmenlere hazır reçeteler sunma eğilimindeyken, Finlandiya modeli, öğretmenleri araştırmacı ve özerk karar vericiler olarak konumlandırmaktadır. Bu durum, öğretmen eğitiminin nasıl daha etkili hale getirilebileceği ve pedagojik araştırmaların sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edilebileceği gibi temel soruları gündeme getirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmesi için nasıl desteklenmesi gerektiği de çözülmesi gereken bir diğer problem alanıdır.

### Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı, araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi anlayışı çerçevesinde, öğretmen adaylarının pedagojik düşünme süreçlerini geliştirerek daha özerk ve eleştirel kararlar verebilen bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Özellikle Finlandiya öğretmen eğitimi modeli temel alınarak, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda kendi uygulamalarını bilimsel temellere dayandırarak analiz edebilen ve geliştirebilen “uygulayıcı araştırmacılar” olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının teorik bilgi ile uygulama arasındaki bağı kurmalarına yardımcı olmayı, araştırma temelli düşünme becerilerini desteklemeyi ve pedagojik kararlarını mevcut bilimsel kanıtlar doğrultusunda şekillendirmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

### Bulgular

Finlandiya öğretmen eğitimi sistemi, araştırmaya dayalı, bütüncül ve akademik açıdan güçlü bir yapıya sahiptir. Bu sistemin temel özelliği, öğretmenlerin yalnızca pedagojik bilgi ile donatılmalarını değil, aynı zamanda bilimsel düşünme becerileriyle de donatılmalarını hedefleyen bir eğitim modeline

dayanmasıdır. Finlandiya'da öğretmen olabilmek için yüksek lisans derecesi şarttır ve öğretmen adayları eğitimleri boyunca kapsamlı bir akademik araştırma sürecinden geçmektedir. Bu süreç, öğretmenlere doğrudan doktora yapma hakkı da tanıyarak, öğretmenliği yüksek akademik yeterlilik gerektiren bir meslek haline getirmiştir.

Finlandiya üniversitelerindeki öğretmen eğitimi bölümleri farklı yapılar altında faaliyet göstermektedir. Yapılan incelemeler sonucunda bu yapılar üç ana modele ayrılmıştır: bütünleşik model (entegrated model), asimetrik matris modeli (asymmetric matrix model) ve matris modeli (matrix model). Bu modeller, üniversitelerde öğretmen eğitiminin nasıl yapılandırıldığına dair farklı organizasyonel yaklaşımları yansıtmaktadır.

Bütünleşik model, öğretmen eğitiminin tek bir bölüm veya fakülte altında toplandığı, idari ve akademik olarak bağımsız, güçlü bir yapıdır. Bu modelde eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri tek bir çatı altında yürütülürken, öğretim üyeleri aynı zamanda alanlarında araştırmalar yürüten akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu model, pedagojik ve didaktik araştırmaların sistematik bir şekilde yürütülmesine olanak tanımakta, disiplinlerarası etkileşimi artırmakta ve öğretmen adaylarına hem kuramsal hem uygulamalı güçlü bir zemin sunmaktadır.

Asimetrik matris modeli ise öğretmen yetiştirme biriminin merkezde yer aldığı, ancak bazı öğretim faaliyetlerinin üniversitenin farklı akademik bölümlerine devredildiği bir yapıdır. Bu yapı, belirli açılardan iş birliğine açık bir yapı gibi görünse de öğretmen eğitiminin bütüncül ve araştırmaya dayalı şekilde yürütülmesini zorlaştırabilmektedir. Pedagojik yeterliklerin kazanılması bu modelde sistematik olmayabilir ve üniversiteler arası ya da bölümler arası standart farklılıklar oluşabilir.

Matris modeli ise en zayıf yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu modelde öğretmen eğitimi, çeşitli bölümlerin katkılarıyla yürütülmekte; merkezi bir koordinasyon birimi olsa da araştırma, pedagojik uzmanlık ve program bütünlüğü çoğunlukla geri planda kalmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının dağınık ve disiplinler arası bütünlükten yoksun bir eğitim süreci geçirmesine yol açmaktadır. Pedagojik araştırma bu yapıda çoğunlukla ihmal edilmekte ve öğretmen eğitimi sistematik bir gelişim çizgisi izlememektedir.

Finlandiya’da uygulanan ağırlıklı model, **bütünleşik model**dir ve bu modelin öğretmen yetiştirmede en etkili yapı olduğu düşünülmektedir. Bu model, sadece içerik bilgisi değil, pedagojik alan bilgisi, didaktik yeterlik ve eleştirel araştırma becerilerinin birlikte geliştirildiği bir yapı sunar. Öğretim, çoğunlukla aynı bölüm ya da fakülte içerisinde yürütülmekte; bu da eğitim programlarının sürekliliğini, standardizasyonunu ve akademik derinliğini garanti altına almaktadır.

Sonuç olarak, Finlandiya’daki öğretmen eğitimi sisteminde, araştırma temelli ve bütünleşik yapılar ön plandadır. Bu yapı, öğretmenleri hem akademik anlamda yeterli hem de pedagojik olarak donanımlı bireyler olarak yetiştirmeye olanak tanımaktadır. Matris ve asimetrik yapılar farklı ülkelerde yaygın olarak bulunsa da Finlandiya örneği, bütünleşik modelin öğretmen yetiştirmede kaliteyi artıran, sürdürülebilirliği sağlayan ve eğitim sisteminin genel başarısına katkı sunan bir model olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç**

Finlandiya öğretmen eğitimi modeli, öğretmenlik mesleğini hem akademik hem de toplumsal açıdan saygın bir konuma yerleştiren, güçlü ve bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu sistemin en dikkat çekici özelliklerinden biri, öğretmenliğin gençler, özellikle de genç kadınlar arasında prestijli ve çekici bir meslek olarak görülmesidir. Öğretmenliğin yalnızca bir iş değil, aynı zamanda anlamlı ve tatmin edici bir meslek olarak algılanması, bu alana olan yoğun başvuru taleplerini yıllardır istikrarlı şekilde sürdürmektedir.

Bu ilgi, Finlandiya’daki öğretmen eğitiminin akademik niteliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Eğitim süreci, yalnızca uygulama becerileriyle sınırlı kalmayıp, öğretmen adaylarının düşünsel ve bilimsel gelişimlerini de önceleyen bir üniversite bağlamında gerçekleşmektedir. Öğretmen adayları, pedagojik kavramları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme, bu kavramları araştırma bulgularına dayandırma ve kendi öğretim uygulamalarını bilimsel temelde analiz etme fırsatına sahiptir.

Finlandiya’da ağırlıklı olarak kullanılan bütünleşik model, öğretmen eğitiminin tek bir akademik yapı içinde yürütülmesini sağlayarak, disiplinlerarası kopuklukların önüne geçmekte ve pedagojik uzmanlaşmayı sistemin merkezine yerleştirmektedir. Bu model, hem didaktik hem de araştırma temelli öğrenmenin doğal bir parçası haline geldiği, sürekli gelişimi destekleyen dinamik

bir yapı sunar. Böylece öğretmen adayları, zamanla kendi pedagojik yaklaşımlarını şekillendirme, uygulamalarını gözlemleme ve bu süreçten yeni öğrenmeler çıkarma becerisi geliştirirler.

Tersine, matris modelinin uygulandığı durumlarda öğretmen eğitimi çoğu zaman dağınık bir yapı sergilemekte; pedagojik uzmanlık ikinci planda kalmakta ve araştırma etkinlikleri sistematik olarak yürütülememektedir. Bu da öğretmen yetiştirmenin kalitesini düşürebilmekte ve mesleki gelişimi sınırlamaktadır.

Sonuç olarak, Finlandiya öğretmen eğitimi modeli, akademik derinliği, araştırmaya dayalı yapısı ve bütünleşik organizasyonel modeli ile uluslararası düzeyde örnek alınabilecek niteliktedir. Bu yapı, sadece nitelikli öğretmenler yetiştirmekle kalmaz; aynı zamanda eğitim sisteminin bütününde sürekli yenilenme ve gelişim için sağlam bir temel oluşturur.

#### KAYNAKÇA

Halinen, I. (2013). *Curriculum reform in Finland*.

Kansanen, P., ve Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.

Orland-Barak, L., ve Lavrenteva, E. (2019). Global orientations, local challenges, and promises in initial teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.

Westbury, I., Hansén: E., Kansanen, P., ve Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of educational research*, 49(5), 475-485.

## GÜNEY KORE, JAPONYA, YENİ ZELANDA VE FİNLANDİYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA POLİTİKALARI<sup>2</sup>

### Problem Durumu

Öğrenci başarıları, yalnızca demografik değişkenlerden değil, aynı zamanda öğretmen niteliğinden de doğrudan etkilenmektedir. Öğretmenler, eğitim sürecinde yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda öğrenmeyi yönlendiren, şekillendiren ve dönüştüren birer lider konumundadır (Dewey, 1939). Bu nedenle öğretim sürecinin kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlilikler, pedagojik beceriler ve hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sistemlerinin işleyişinde belirleyici olan bu faktör, birçok ülkenin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarını yeniden yapılandırmasına neden olmuştur.

Etkin ve kaliteli bir öğretmen kadrosuna sahip olmak, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel başarısını da belirleyen temel bir unsurdur (Epps, 1995). Bu bağlamda, ülkeler öğretmen eğitime büyük yatırımlar yapmakta; öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin seçiminden, hizmet içi eğitime kadar bütün süreci titizlikle planlamaktadır. Reformlar sadece öğretmen yetiştirme süreçleriyle sınırlı kalmamakta, atama sistemlerinden kariyer gelişimi modellerine, performans değerlendirmelerinden lisanüstü gelişim fırsatlarına kadar birçok boyutu kapsamaktadır (Gökçe ve Kahraman, 2010; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Karip, 2007).

Özellikle uluslararası başarılarıyla dikkat çeken ve PISA (Programme for International Student Assessment) ile TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi ölçme değerlendirme sistemlerinde üst sıralarda yer alan Finlandiya, Güney Kore, Japonya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler, öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinde gösterdikleri özgün uygulamalarla dikkat çekmektedir. Bu ülkelerde öğretmen adayları, yüksek akademik başarı gösteren bireyler arasından seçilmekte, öğretmenlik eğitimi araştırma temelli, uzun süreli ve uygulamaya dönük olarak planlanmakta, atama süreçleri ise liyakat esasına dayalı olarak yürütülmektedir.

---

<sup>2</sup> Özetlenen Makale: Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 859-859.

Finlandiya’da öğretmenlik, yüksek prestije sahip bir meslek olup öğretmen adayları, lisans ve yüksek lisans düzeyinde kapsamlı akademik ve mesleki eğitimden geçmektedir (Sahlberg, 2011). Güney Kore’de öğretmen adaylarının seçimi merkezi sınavlarla yapılmakta, öğretmenlik programları sıkı denetime tabidir (Kim, 2013). Japonya’da öğretmen adayları eğitim fakültelerinde yoğun bir eğitimden geçtikten sonra öğretmenlik sınavlarını başarıyla tamamlamak zorundadır (OECD, 2018). Yeni Zelanda ise öğretmenlik mesleğini profesyonel standartlara dayandıran bir yaklaşım izlemekte, öğretmenler için düzenli performans değerlendirmeleri ve sürekli mesleki gelişim uygulamalarıyla öğretim kalitesini artırmayı hedeflemektedir (Education Review Office, 2019).

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi şudur: PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarı araştırmalarında ön plana çıkan Finlandiya, Güney Kore, Japonya ve Yeni Zelanda’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları nasıl yapılandırılmıştır ve bu politikaların ortak ya da farklı yönleri nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, uluslararası sınavlar olan PISA ve TIMSS’te yüksek başarı gösteren Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda’nın öğretmen yetiştirme sistemlerini inceleyerek, bu ülkelerde öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitim süreçlerinde uygulanan politikaları karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Araştırma, bu ülkelerin başarılı uygulamalarından hareketle Türkiye’nin öğretmen yetiştirme ve atama sistemine yönelik politika geliştirme ve iyileştirme önerileri sunmayı hedeflemektedir (Mete, 2013).

### **Bulgular**

Finlandiya, öğretmen yetiştirme politikaları ve eğitimdeki başarısıyla uluslararası alanda dikkat çeken örnek ülkelerden biridir. Eğitim, Finlandiya kültürünün temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve öğretmenlik mesleği toplumda yüksek prestije sahip bulunmaktadır (Sahlberg, 2007; Barber ve Mourshed, 2007; Ekinci ve Öter, 2010). Bu yüksek toplumsal statü ve güven, öğretmenliğe yönelik talebin artmasına ve en başarılı öğrencilerin bu mesleği tercih etmesine olanak sağlamaktadır (Westbury et al., 2005).

Finlandiya’da öğretmen eğitimi, Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde Bologna sürecine uyumlu olarak yürütülmekte ve programlara yalnızca en başarılı öğrencilerin kabul edilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlik

programlarına başvuran öğrencilerin yalnızca yaklaşık %10–15'i kabul edilmektedir (Eraslan, 2009; Gísladóttir ve Jóhannsdóttir, 2010). Öğretmen adayları, başvurdukları üniversitelere göre farklılaşan biçimde yazılı sınav, yetenek değerlendirmesi, bireysel mülakat ve grup tartışmaları gibi aşamalardan geçmektedir (Malaty, 2006; Polat ve Arabacı, 2012).

İlkokul öğretmeni yetiştirme programları yalnızca sekiz üniversitede verilmektedir ve bu programlar dört yıllık lisans eğitimi ile yüksek lisansa geçiş imkânı sunmaktadır (Westbury, 2007). Öğretmen adayları; eğitim teorisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretmenlik uygulamaları olmak üzere üç temel alanda eğitim almakta ve bu alanlar arasında teori-pratik bütünlüğünü sağlayan pedagojik düşünme becerileri geliştirilmektedir (Sahlberg, 2007; Westbury et al., 2005).

Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) çerçevesinde planlanan bu eğitim sürecinde, öğretmen adaylarının pedagojik derslerden en az 60 kredi, eğitim bilimleri derslerinden ise yine minimum 60 kredi tamamlamaları gerekmektedir (Ministry of Education, 2007). Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde kapsamlı uygulama deneyimi kazanmaları hedeflenmektedir. Her aday, eğitimin ilk üç yılında dörder hafta, son yılında ise beş hafta boyunca uygulama okullarında staj yapmaktadır. Bu uygulamalar hem öğretim üyeleri hem de deneyimli okul öğretmenleri rehberliğinde yürütülmektedir (Malaty, 2006).

Programın sonunda, her öğrenci kendi alanıyla ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamak zorundadır. Tez süreci, bağımsız araştırma yapma, araştırma seminerlerine katılım ve akademik sunum becerilerini içermektedir (Sahlberg, 2007). Bu yönüyle Finlandiya'daki öğretmen eğitimi, araştırma temelli ve akademik olarak derinlikli bir yapıya sahiptir.

Ortaokul öğretmeni olmanın iki yolu vardır. Birincisi, öğrencinin önce bir alanda yüksek lisans programı tamamlayarak ardından pedagojik formasyon programına başvurmasıdır. Bu süreç yaklaşık 5-6 yıl sürmektedir. İkinci yol ise eşzamanlı olarak hem alan eğitimi hem de öğretmenlik eğitimi almaktır. Her iki yol da yüksek lisans düzeyinde bir tez ile tamamlanır (Sahlberg, 2007).

Finlandiya'da öğretmenlik mesleği yüksek gelirli meslekler arasında yer almakta ve iş güvencesi açısından da oldukça avantajlıdır. Öğretmen adaylarının istihdam sorunu yaşamaması için öğretmen yetiştiren kurumların kontenjanları, ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısına göre yıllık olarak

ayarlanmaktadır (Ekinci et al., 2010). Bu durum hem istihdam planlaması hem de mesleğin cazibesinin korunması açısından büyük önem taşımaktadır.

Atama süreci, merkezi bir sınav sistemine bağlı değildir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri okullara bireysel başvuru yapmaktadır. Atama yetkisi, yerel yönetimlere ve okul müdürlerine verilmiştir (Ekinci et al., 2010; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2012). Adayların değerlendirilmesinde üniversite eğitimi boyunca gösterdikleri akademik başarılar, yüksek lisans tezleri, staj performansları ve örnek ders sunumları dikkate alınmaktadır. Bu yapı, merkeziyetçilikten uzak, özerk ve yerel ihtiyaçlara duyarlı bir öğretmen istihdam sisteminin temelini oluşturmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçme değerlendirme sınavlarında başarılı sonuçlar elde eden Finlandiya, Güney Kore, Japonya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler, öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerinde bilimsel temelli, nitelik odaklı ve uzun vadeli politikalar izlemektedir. Bu ülkelerde öğretmenlik, yalnızca bir meslek değil, toplumsal itibarı yüksek, akademik ve profesyonel standartlara dayalı bir kariyer alanı olarak yapılandırılmıştır (Mete, 2013). Öğretmen adaylarının seçiminden, eğitim sürecine; atamadan hizmet içi gelişim faaliyetlerine kadar her aşama titizlikle planlanmakta ve sürekli olarak güncellenmektedir.

Türkiye'nin eğitimde arzulanan öğrenci başarılarını yakalayabilmesi için, öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminde köklü bir reform sürecine ihtiyaç vardır. Bu reformların temelinde, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının yeniden inşası yer almalıdır. Mesleğin cazibesini artırmak için öğretmenlerin sosyal ve ekonomik hakları güçlendirilmelidir. Aynı zamanda eğitim fakültelerine girişte nitelikli öğrenci akışının sağlanması, uzun vadede öğretmen niteliğini yükseltecek temel bir adım olacaktır. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerine alınacak öğrenci sayısı azaltılmalı; belirli üniversiteler öğretmen yetiştirme konusunda yetkilendirilmelidir (Mete, 2013).

Başarılı lise öğrencilerinin öğretmenlik programlarına yönlendirilmesi amacıyla burs, yurt imkânı ve mezuniyet sonrası iş garantisi gibi teşvik edici politikalar uygulanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinin müfredatları gözden geçirilmeli; uygulama ağırlıklı derslerin oranı artırılmalı ve öğretmen adaylarının daha erken dönemde okul ortamlarıyla tanışmaları sağlanmalıdır. Bu

kapsamda, uygulama yapılacak okullar ve danışman öğretim elemanlarında nitelik kriterleri aranmalı; bu görevlere özel destekler ve ücretlendirmeler sağlanarak sürece verilen önem artırılmalıdır.

Mezun olan öğretmen adaylarının istihdam süreçlerinde yalnızca merkezi sınavlara değil, aynı zamanda çok yönlü mesleki becerileri ölçen uygulamalı değerlendirme sistemlerine de yer verilmelidir. Atama sınavlarına odaklanmanın fakülte derslerini geri planda bırakmaması için, fakülte başarı derecelerinin atama sürecine yansıtılması, örneğin fakülte birincilerine kontenjan ayrılması gibi uygulamalar hayata geçirilmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri ise öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu eğitimlerden faydalanmayı teşvik etmek amacıyla, hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlere kıdem artırım, performans puanı veya maddi teşvikler gibi özendirici uygulamalar geliştirilmelidir (Mete, 2013).

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında yapılacak bütüncül, veriye dayalı ve insan odaklı reformlar, Türkiye'nin eğitim sisteminde kaliteyi artırma ve uluslararası başarıya ulaşma hedeflerine güçlü katkılar sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Barber, M., ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey ve Company.
- Çobanoğlu, R., ve Kasapoğlu, K. (2010). Finlandiya Eğitim Sistemi ve Türkiye ile Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1–28.
- Delibaş, M. (2007). Finlandiya Eğitim Sistemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 51–65.
- Ekinci, A., ve Öter, D. (2010). Finlandiya Eğitim Sisteminin Başarısı Üzerine Bir Değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1–14.
- Eraslan, L. (2009). Öğretmen Yetiştirme Politikaları: Finlandiya Modeli ve Türkiye İçin Çıkarımlar. *Journal of World of Turks*, 1(1), 69–87.

- Gísladóttir, K. R., ve Jóhannsdóttir, T. (2010). The Finnish teacher education model. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(4), 295–309.
- Malaty, G. (2006). Education in Finland: A success story. *Proceedings of the International Conference on Science and Mathematics Education*, 1–7.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 859-859.
- Ministry of Education (2007). *Teacher education development programme 2007–2012*. Helsinki: Finnish Ministry of Education.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Altunoğlu, A. E. (2012). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. SETA Yayınları.
- Polat: , ve Arabacı, İ. B. (2012). Finlandiya ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 109–117.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Westbury, I., Hansen: E., Kansanen, P., ve Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

## **GÜNEY KORE'DE ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME POLİTİKASI**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim alanında oldukça tartışmalı olan öğretmen değerlendirme politikasının Güney Kore'de nasıl geliştirildiğini analiz etmektir. Araştırma, özellikle politika geliştirme sürecinde yer alan siyasi ve bürokratik aktörlerin rollerini, bu aktörlerin karar alma sürecine etkilerini ve yeni oluşturulan öğretmen değerlendirme politikasının öğretmenlik mesleğine dair anlamını incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, öğretmen değerlendirme politikalarının yalnızca teknik bir uygulama olmadığını, aynı zamanda toplumsal, politik ve ideolojik bir bağlamda şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kang, (2013).

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yorum bilimi (hermeneutik) yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmen değerlendirme politikasını yalnızca bir uygulama değil, aynı zamanda anlamı yorumlanan bir metin olarak ele alır. Böylece, metinlerin analiz edilmesi yoluyla politikanın daha geniş sosyo-politik bağlam içerisindeki yeri ve işlevi açıklanabilmektedir.

Veri kaynakları, 2000–2012 yılları arasında çeşitli eğitim paydaşları tarafından üretilen politika belgeleri, kamu açıklamaları, raporlar ve yasal düzenlemelerdir. Özellikle 2004–2005 yıllarında kamuoyunda yoğun şekilde tartışılan öğretmen değerlendirme reformu süreci ve bu süreci takip eden 2008 yılında ulusal ölçekte uygulamaya konulan sistemin sonrası dikkate alınarak, değerlendirme politikasının tarihsel ve kurumsal gelişimi ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Araştırma, politik kararların metinler aracılığıyla nasıl kurulduğunu ve bu metinlerin hangi aktörler tarafından, nasıl şekillendirildiğini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır Kang, (2013).

### **Bulgular**

Kore'deki devlet okulu öğretmenlerinin çoğu kalıcı olarak istihdam edilmektedir. Ancak, öğretmen değerlendirmesi uzun süre yalnızca idari pozisyonlara terfi amacıyla kullanılmıştır. Bu durum, okulun hesap verebilirliğine yönelik kamu talebini karşılamak amacıyla 1995 yılından bu yana tartışılmaktadır. 2004 yılında, kitle iletişim araçlarının devlet okulu eğitiminin işlevselliğini eleştiren “okul çöküşü” olgusunun yaygınlaşmasının ardından, halkın eğitim

sistemine yönelik hoşnutsuzluğu arttı. Buna karşılık, Kore hükümeti öğretmen değerlendirmesini okul reformunun ana hedefi olarak belirledi. Kamu tartışmaları ve görüşmelerin ardından, öğretmen değerlendirmesinin pilot testi 2006 yılında başlatıldı ve 2011’de ulusal bir öğretmen değerlendirme sistemi kuruldu.

2004 yılı itibarıyla tek öğretmen değerlendirme sistemi “Eğitimsel Değerlendirme”ye dayanıyordu. Devlet Memurları Terfi Yönetmeliği, öğretmenlerin kariyer ilerlemesi için belirli kriterlere göre değerlendirilmesini sağlamak amacıyla 1964’ten itibaren çeşitli revizyonlarla uygulanmıştır. Öğretmenler, bu değerlendirme kriterlerine göre müdür yardımcıları tarafından puanlanmaktadır. Ancak, bu sistem mesleki gelişimi teşvik etmek yerine sadece terfi amacına hizmet etmektedir. Öğretmenlikteki kariyer ilerlemesi, 2. Seviye öğretmen lisansı ile başlayıp, müdür yardımcısı ve müdür lisanslarına kadar devam eden bir sistemle belirleniyor ve mesleki gelişimi teşvik etmekte yetersiz kalıyor. Ayrıca, öğretimde mükemmelliği ödüllendiren bir sistematik ödül düzeni bulunmamaktadır Kang, N. H. (2013).

Terfi yönetmeliğiyle yapılan değerlendirmeler, genellikle deneyimli öğretmenleri ödüllendirirken, genç ve yetenekli öğretmenlerin tanınmasını engellemektedir. Puanlama sistemi, deneyimli öğretmenlere, daha az deneyime sahip ancak başarılı olan öğretmenlerden daha yüksek puan vermektedir. Ayrıca, akademik öğretim değerlendirmeleri performans puanlarının yalnızca %16’sını oluşturmaktadır ve değerlendirme sonuçları denetlenmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin sadece uzun yıllar görev yaptıktan sonra değerlendirildiği, özetleyici bir değerlendirme sistemine yol açmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içindeki hesap verebilirliğini artırmak ve mükemmel öğretimi ödüllendirmek için biçimlendirici değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç vardır.

## **SONUÇ**

Güney Kore’deki mevcut öğretmen değerlendirme sistemi, okul reformu taleplerine yanıt olarak geliştirilmiştir. İlgili paydaşlarla yapılan 2 yılı aşkın süren müzakerelerin ardından, öğretmen değerlendirme sisteminin taslakları kısmi bir destek alarak ortaya çıkmış, pilot testler uygulanmış ve sistem 5 yıl içinde revize edilmiştir. Sistem, hukuki zeminini yasama organı aracılığıyla değil, Cumhurbaşkanlığı Kararnamesindeki değişiklikle elde etmiştir. Yıllarca süren pilot testler ve revizyonlar sonunda, yeni değerlendirme sistemi

öğretmenlerin ve ebeveynlerin taleplerini belirli ölçülerde karşılamış olsa da, sistem hâlâ eleştirilmektedir. Kang, (2013).

#### **KAYNAKÇA**

Kang, N. H. (2013). Teacher evaluation policy development in South Korea. In *Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes* (pp. 147-177). Emerald Group Publishing Limited.

## AVUSTURYA'DA ÖĞRETMEN GÖREVE BAŞLAMA :YENİ KALİFİYE ÖĞRETMENLER İÇİN KİŞİSEL, SOSYAL VE PROFESYONEL DESTEK

### Araştırmanın amacı

Bu makale Avusturya'nın Tirol kentindeki yeni nitelikli öğretmenlerin (NQT'ler) göreve başlama aşamasında alınan destek ve karşılaşılan zorluklar hakkındaki algılarını analiz etmektedir. Bir anket (N = 101) ve NQT'lerle yapılan görüşmeler (N = 13) aracılığıyla veri toplamak için karma yöntem yaklaşımı kullanıldı. Bulgularımız NQT'lerin aldıkları kişisel ve sosyal desteği profesyonel destekten daha yararlı bulduğunu gösteriyor ve regresyon analizi, profesyonel desteğin algılanan kalitesinin NQT'lerin göreve başlama aşamasına ilişkin genel yargısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyuyor. NQT'lerin karşılaştığı temel zorluklar arasında yüksek iş yükü, çalışmaları işle birleştirmek ve mentorlarla düzensiz toplantılar yer alıyordu. Bu makalenin odak noktası olan Avrupa'da, hâlihazırda 26 eğitim sistemi, üst düzey düzenlemeler kapsamında zorunlu olan NQT'ler için yapılandırılmış göreve başlama programlarına sahiptir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018). Bazı sistemlerde, tam nitelikli yeni öğretmenler için göreve başlama programları sağlanırken bazılarında öğretmenler yalnızca bir göreve başlama programını başarıyla tamamladıktan sonra tam nitelikli kabul edilirler (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018). Avusturya böyle bir ülkedir: Öğretmen göreve başlama aşaması merkezi olarak düzenlenir ve tüm ilk ve orta öğretim öğretmenleri için zorunludur. Spesifik olarak 2013 yılında ( Federal Kanun Gazetesi, Nr. 124/2013) yönetmelikle uygulamaya konan Yeni Öğretmen Eğitimi reformu, 2019/2020 akademik yılından itibaren mesleğe giren tüm öğretmenler için zorunlu bir kariyere giriş aşaması oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı, Batı Avusturya'nın Tirol eyaletindeki yeni göreve başlama aşamasına yönelik uygulamanın ilk yılında NQT'lerin deneyimlerini incelemek, özellikle aldıkları desteğe ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin algılarına odaklanmaktır. Dolayısıyla çalışma, öğretmen göreve başlama programlarına ilişkin uluslararası bilgi birikimine katkıda bulunacak ve bu spesifik, yeni oluşturulan politika önlemi bağlamında NQT'lerin perspektiflerini sunacaktır. Çalışma, Avusturya'da göreve başlama politikasının ilk yılında yürütüldüğünden amacımız aynı zamanda politikanın uygulanmasını değerlendirmek ve politikaya doğrudan dâhil olan bireylerin bakış açılarına dayanarak geliştirilmesi için öneriler sunmaktır. Bu nedenle çalışmaya yön verecek şekilde aşağıdaki araştırma soruları formüle edilmiştir:

1. NQT'ler göreve başlama aşamasında aldıkları destekten ne ölçüde memnun kaldılar?
2. NQT'ler başlangıç aşamasında ne gibi zorluklarla karşılaştı?
3. NQT'ler ileriye dönük başlangıç aşamasında ne gibi iyileştirmeler yapılmasını önerir?

## **YÖNTEM**

Symeonidis, Haas ve Schneider (2023) tarafından yazılan “Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria” başlıklı makalede araştırma, yeni mezun öğretmenlerin mesleğe adapte olmalarını desteklemek için kişisel, sosyal ve profesyonel desteklerin rolünü incelemektedir. Araştırmanın yöntemi, nitel bir araştırma yaklaşımını benimsemektedir. Yazarlar, Avusturya'daki yeni mezun öğretmenlere yönelik öğretmenlik mesleğine başlama sürecini ve bu süreçte sunulan destekleri ele almışlardır. Bu bağlamda, araştırma katılımcılarıyla yapılan derinlemesine görüşmeler ve anketler gibi nitel veri toplama yöntemlerine dayanmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayan destek türlerini analiz etmektedir.

Bu tür bir nitel araştırma yaklaşımının örneği olarak “Qualitative Research Methods for the Social Sciences” (Berg, B. L., 2004) kitabı gösterilir. Berg'in çalışması, sosyal bilimler alanındaki nitel araştırma yöntemlerinin detaylı açıklamalarını sunmakta ve derinlemesine görüşmeler ile anketlerin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği hakkında bilgi vermektedir. Bu tür veriler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını daha derinlemesine anlamaya yönelik güçlü araçlar sunmaktadır.

## **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, Avrupa'daki politika gelişmelerini etkileyen Avrupa Komisyonu'nun göreve başlama programlarının geliştirilmesine ilişkin politika el kitabına (bkz. Avrupa Komisyonu, 2010) dayanmaktadır. Bu durum özellikle Öğretmen Eğitimi Yeni Reformu konusunda tavsiyelerde bulunan uzman grubunun NQT'lere yönelik destekleyici önlemler geliştirmek için el kitabını kullandığı Avusturya'da geçerlidir. Özellikle, el kitabı kariyerinin başındaki öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu üç temel alana öncelik vermektedir: kişisel, sosyal ve profesyonel. Politika el kitabına göre kişisel destek, NQT'lerin öğretmen olarak kimliklerini ve kişisel öğretim profillerini

geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Avrupa Komisyonu, 2010). Buna üç önemli unsur dâhildir: mentor ve akran desteği, güvenli bir ortam ve azaltılmış iş yükü. Diğer NQT'lerle iletişim, kariyerinin başındaki öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların benzersiz olmadığını fark etmelerine yardımcı olur ve aynı zamanda pratik zorluklarla başa çıkmak için gerçekçi çözümler belirlemelerine de yardımcı olur. Güvenli ve yargılayıcı olmayan bir ortam önemlidir. Çünkü NQT'lerin, tercihen akranlarıyla veya değerlendirmelerinden sorumlu olmayan bir mentorla yargılanma riski altında olduklarını hissetmeden sorunlarını tartışmalarına olanak tanır.

NQT'ler yeni olduğundan ve dikkatli bir hazırlık gerektirdiğinden iş yükünün azaltılması da önemlidir. Bu, maaşlarını düşürmeden ders saatlerinin azaltılmasını ve/veya takım öğretimi veya ortak öğretim yoluyla destek sağlanmasını gerektirir. Sosyal destek, NQT'lerin okula ve profesyonel topluluğa üye olmak için ihtiyaç duyduğu desteği ifade eder (Avrupa Komisyonu, 2010). Bu nedenle okul kültürü, NQT'lerin sosyal desteği için önemli bir faktördür ve okul içinde ve ilgili paydaşlar arasında işbirlikli bir öğrenme ortamının yaratılmasını ve desteklenmesini sağlar.

Sosyal desteğin unsurları, NQT'leri okul organizasyonu ve kültürüne dâhil etmek için mentor desteğini ve iki veya daha fazla öğretmenin belirli sınıflar veya dersler için sorumluluğu paylaştığı ortak öğretim gibi işbirlikçi çalışma biçimlerini içerir. Mentorların yanı sıra okul liderleri de sistemi bir bütün olarak denetleyerek NQT'lerin sosyal desteğe sahip olmasını sağlamada merkezi bir rol oynamaktadır. Son olarak profesyonel destek, NQT'lerin pedagoji, konu metodolojisi ve konu disiplini konusundaki yeterliliklerini geliştirme ihtiyacını ima eder (Avrupa Komisyonu, 2010). Buradaki amaç, başlangıç sonrası öğrenmenin yaşam boyu sürecini başlatarak ve NQT'lerin bireysel profesyonelliğini yükselterek ITE ve CPD arasında köprü kurmaktır. Profesyonel destek, resmi kurslar veya ustalık sınıfları aracılığıyla düzenlenen, TÖE kurumlarından öğretmen eğitimcileri gibi uzmanların katkılarını ve işbirlikçi öğrenme toplulukları aracılığıyla kariyerinin başındaki ve daha deneyimli öğretmenler arasında pratik bilgi alışverişini içerir.

## **BULGULAR**

Araştırma, Avusturya'daki öğretmen göreve başlama aşamasının NQT'ler (Yeni Nitelikli Öğretmenler) açısından nasıl deneyimlendiğini incelemiştir. Katılımcıların çoğu, göreve başlama aşamasının başlangıcında bilgi eksikliği, belirsizlik ve kafa karışıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. Birçok öğretmen, bu dönemi “kaotik” olarak tanımlamış ve neler beklenmesi gerektiği hakkında net bir anlayışa sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu belirsizlikler arasında, akıl hocası atanmasının gecikmesi, göreve başlama aşamasının ne kadar süreceği ve öğretmenlerin kendilerinden tam olarak ne beklendiği gibi sorunlar öne çıkmıştır.

Bazı NQT'ler, göreve başlama aşamasının başında yalnızca okul yılının ilerleyen dönemlerinde akıl hocası atandığını belirterek, bu durumun başlangıçta karşılaştıkları zorlukları artırdığını dile getirmiştir. Ortaokul öğretmenleri, eski staj modelinin kendilerine daha fazla denetim süresi sağladığını ve dolayısıyla yeni göreve başlama aşamasının kendileri için daha az uygun olduğunu savunmuşlardır. Bu öğretmenler, aynı zamanda atanmış mentorlarının farklı bir konu alanında uzmanlaştığını ve dolayısıyla kendilerine yeterli desteği sağlayamadığını belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenleri, eski sistemde staj olanağı olmadığı için, yeni sistemin onlara kariyerlerinin başında destek sunduğunu olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir. Bu öğretmenler, mentorlarıyla çalışabilmeyi önemli bir fırsat olarak görmüş ve sistemin onlara profesyonel gelişim konusunda daha fazla olanak sunduğunu ifade etmişlerdir.

Genel olarak, NQT'ler göreve başlama programlarına başlamadan önce bir iş sözleşmesine sahip olmaktan memnuniyet duymuşlardır. Birçok öğretmen, artık bağımsız profesyoneller olduklarını ve bu sebeple iş sözleşmesinin kendilerine güven sağladığını hissettiklerini belirtmiştir. Ancak, pozisyon sayısının sınırlı olması ve okul müdürlerinin seçim sürecindeki belirleyici rolü, birçok NQT'nin kendilerini “şanslı” hissetmelerine yol açmıştır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Avusturya'da, öğretmen göreve başlama aşamasının NQT'ler (Yeni Nitelikli Öğretmenler) açısından değerlendirilmesi, bazı organizasyonel zorlukları ve sistemdeki eksiklikleri ortaya koymaktadır. Özellikle, göreve başlama aşamasının başlangıcındaki bilgi eksikliği ve mentorluk sürecindeki

gecikmeler, öğretmenlerin bu dönemde yaşadığı kafa karışıklığına yol açmıştır. Bazı öğretmenler, bu süreci “kaotik” olarak tanımlamış ve mentorluk süreçlerinin belirsizlik içerdiğini belirtmişlerdir. NQT’lerin ne bekledikleri, akıl hocalarının atanması ve göreve başlama aşamasının süresi konusunda netlik eksiklikleri söz konusu olmuştur. Bu eksiklikler, programın işleyişinde planlamayla ilgili sorunların göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ortaokul öğretmenleri, önceki staj modelinin daha fazla denetim süresi sunduğuna inanarak yeni göreve başlama aşamasına karşı ön yargılarını dile getirmişlerdir. Birkaç öğretmen, atanan mentorlarının kendi alanlarında uzmanlaşmadığı için yeterli yardımı sağlayamadığını ifade etmiştir.

İlkokul öğretmenleri, eski sistemde staj imkânı olmadığından dolayı, yeni sistemin onlara önemli bir destek sunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bir mentorla çalışma fırsatını olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Ancak, NQT’ler genel olarak, göreve başlama aşamasına başlamadan önce bir iş sözleşmesine sahip olmanın kendilerini daha güvende hissettirdiklerini ifade etmişlerdir. Staj modeli yerine doğrudan sözleşme almanın, öğretmenleri bağımsız profesyoneller olarak konumlandığı düşüncesi yaygındır. Bununla birlikte, pozisyon sayısının sınırlı olması ve okul müdürlerinin rolünün belirleyici olması, seçim sürecinin zorluklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen göreve başlama programlarının başındaki eksikliklerin organizasyonel zorlukları işaret ettiğini ve uygulamada bu reformun başlangıçtaki hedeflerinden sapmalar olduğunu göstermektedir. Mentorluk süreçlerinde yaşanan gecikmeler ve mentorlarla NQT’ler arasındaki uyumsuzluklar, eğitim reformunun organizasyonel açıdan gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, NQT’lerin okul ortamında, mentorluk ve akran desteği gibi unsurlara büyük önem verdikleri de gözlemlenmiştir. Bu unsurlar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve işlerine uyum sağlama süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

### **Öneriler:**

1. **Mentorluk Sürecinin İyileştirilmesi:** Akıl hocalarının zamanında atanması ve mentorların, özellikle NQT’lerin çalıştığı alanlarda uzmanlaşması sağlanmalıdır.

2. **Bilgi Paylaşımının Artırılması:** Göreve başlama aşamasına ilişkin net bilgiler, öğretmenlere başlangıç aşamasında sağlanmalı ve süreçle ilgili beklentiler açıkça belirtilmelidir.
3. **Eğitim Reformlarının Uygulama Sürecinin Gözden Geçirilmesi:** Reformların uygulama aşamasında daha esnek ve yerel ihtiyaçlara uygun planlamalar yapılmalıdır.
4. **Staj ve Göreve Başlama Aşamaları Arasındaki İyi Denge:** Eski staj modelinden alınacak dersler doğrultusunda, yeni öğretmenlerin göreve başlama aşamasındaki deneyimleri daha kapsamlı ve destekleyici hale getirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education.
- Symeonidis, V., Haas, E., & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>

## **MALEZYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: GEREKLİ DEĞİŞİKLİKLER**

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Makale Malezya'da öğretmen eğitiminde yapılması gereken bazı değişikliklere ilişkin kişisel görüşleri sunmaya çalışmaktadır. İleriye yönelik kaygılara yönelik bir referans noktası olarak bir öğretmen eğitimi üniversitesini kullanır. Makalenin amacı üniversiteyi eleştirmek değil, öğretmen adaylarını hazırlamadaki daha genel zorlukları vurgulamak ve bu üniversite ve ortamında öğretmen eğitimini iyileştirmeye yönelik bazı yaklaşımları araştırmak olduğu için üniversite anonim kalıyor. Makale, öğretmen hazırlığını geliştirmek için üç değişikliğin gerekli olduğunu savunarak alanın karşı karşıya olduğu bir dizi endişeyi bir araya getirerek başlıyor: (1) Malezya bağlamını temel alan bir müfredat, (2) geliştirilmiş bir staj deneyimi ve (3) Okullardaki uygulamaları geliştirmek ve yerleştirmek. Öğretmen eğitiminde değişim çabalarının kolay olmayacağı ancak gerekli olacağı sonucuna varılmaktadır; Aksi takdirde nihai kaybedenler geleceğin öğretmenleri ve öğrencileri olacaktır.

### **BULGULAR**

2010'da yürürlüğe giren Malezya Ekonomik Dönüşüm Programı (METP) ve 2013'te açıklanan Malezya Eğitim Planı 2013-2025. METP kapsamında öğretmenler yalnızca sınıflarda etkili bir performans sergilemekle kalmıyor, aynı zamanda da baskı altındalar ama aynı zamanda yenilikçi (Ekonomik Planlama Birimi 2008) METP planı kapsamında 'eğitim sistemindeki öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi en önemli önceliklerden biridir.

Eleştiriler, Malezya'yı eğitim çabalarında ileriye taşıma gündeminin cesaret verici olduğunu, ancak siyasi irade eksikliği ve öğretimi ve öğretmen eğitimini güçlendirecek eğitim koşullarının eksik olması durumunda bunun engelleneceğinden korktuğunu öne sürdü (Lim, 2012; Zekeriya, 2013). 1957'de Britanya İmparatorluğu'ndan bağımsızlığını kazanmasının ardından Malezya, okullara eşit erişim sağlayarak ve bölgede eğitim alanında öne çıkarak, temel öğretmen eğitimine yönelik eğitimsel ilerlemesinde büyük ilerlemeler kaydetti. Bununla birlikte, bazı eğitimciler, bir zamanlar gurur duyulan ülkenin eğitim becerisinin belirgin bir düşüş gösterdiğinden ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'ndaki son düşük sıralamanın da gösterdiği gibi, başarıda çok az ilerleme kaydettiğinden yakınıyor.

Komşu ülkelerde ve küresel olarak kaydedilen ilerlemelere (Mahavera, 2014; Dünya Bankası: Malezya'nın yüksek gelir umutlarının önündeki engel giderek artıyor (Zekeriya, 2013). Avustralya, Kore, Hong Kong ve Singapur, ülkelerinde güçlü ve etkili eğitim sistemleri oluşturmak için zor ama belirleyici politik stratejiler geliştirdiler. Bu ülkeler ekonomik hedeflerini ileriye taşımak için eğitimde kapsamlı bir ilerleme kaydettiler ve öğretimde sürekli ilerleme kaydettiler. Buna karşılık, Malezya öğretmen kalitesi ve mezunların istihdam edilebilirliği konusunda bazı zeminleri kaybetmiştir. Malezya'daki öğretmenlik eğitiminin öğretmenleri ve dolayısıyla öğrencilerini gelişen küresel manzaranın taleplerine ve zorluklarına hazır hale getirip getiremeyeceği konusunda sorular ortaya atılmıştır. Öğretmen kalitesi, okullarda öğrenci başarısını ve başarısını etkileyebilecek en tanınmış ölçüdür. Öğretmen eylemleri, etkili öğretim ve öğretmenin yaratıcılığına yönelik sahip olduğu bilgi, yaygın olarak kabul edilen ve sürekli olarak genişleyip değişecek olan öğretimin bilgi temelleridir. Ancak, öğretmenlerin bilgiyi etkili öğretime dönüştürme yöntemleri arasında bir eşitsizlik olduğunda, bu boşluğun var olmasının nedenlerini yeniden analiz etmenin zamanının gelebileceği konusunda uyarılmaktadır.

Öğretmen eğitimi gerekli sertifikayı sağlar, ancak müfredat, öğretmen adaylarının sınıfların karmaşık taleplerini karşılamak için gerekli bilgi, beceri ve eğilimlerini geliştirme olanağından yoksunsa, o zaman öğretmen eğitimi etkisiz kabul edilecektir. Ingersoll ve Kralik Malezya okullarında uygulamalı öğretim konusunda öğretmen adayları, öğrencileriyle etkili bir şekilde çalışmak için gerekli becerilere sahip olmadıklarını ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma konusunda biraz hazırlıksız olduklarını bildirmişlerdir. Malezya'da yeni başlayan öğretmenler de, öğretmen hazırlığının teoriye çok fazla vurgu yapılması ve teori ile pratik arasındaki pratik etkileşimin endişe verici eksikliğinin altını çizmesi konusundaki memnuniyetsizliklerini dile getirdiler.

Öğrenme ortamında etkili öğrenmeyi teşvik etmek için yüzeysel öğretimin ötesine geçip daha karmaşık beceriler kullanmaya doğru ilerleyemezler. Bu, Ingersoll ve Kralik'in günümüzde öğretmen hazırlığının yeni başlayan öğretmenleri yalnızca 'batmaya ya da yüzmeye' hazırladığı yönündeki eleştiridir. Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının hayatta kalma becerilerini uygun bir şekilde sağladığını ancak giderek karmaşılaşan bir meslek grubu için gerekli bilgi ve uzmanlıktan yoksun olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden başarısıyla ilgili beklenen görevleri yerine getirmeye

hazırlamanın etkililiğini sağlamada hayati bir rol oynadığı ve bu hazırlıktaki herhangi bir eksikliğin bile öğrenme ortamını tehlikeye atacak olmasıdır. Bu nedenle, bu makale öğretmen eğitime ilişkin bazı kaygıları ele alacak ve bu alanda ihtiyaç duyulan üç temel değişikliği önerecektir. Söz konusu makale, öğretmenlerin günümüz sınıflarının gereksinimleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilmesini sağlamak amacıyla, Malezya'daki bir öğretmen eğitimi üniversitesinde ele alınması gereken kaygıları ve bazı önerilen değişiklikleri tartışmaktadır. Makalenin amacı üniversiteyi eleştirmek değil, öğretmen adaylarını yetiştirilme sürecinde karşılaşılan zorlukları vurgulamak ve bu üniversite ortamında öğretmen eğitimi iyileştirmeye yönelik bazı yaklaşımları araştırmak araştırmaktır.

Çalışmada adı geçen üniversite, gizliliği korumak amacıyla anonim tutulacaktır. Bazı konular ve değişiklikler başka yerlerde prova edilmiş olsa da şu anda gerçekleşmekte olan gözlemlerin bir araya getirilmesi, öğretmen eğitimi etkileyen koşulları daha da ortaya koyacaktır. Çok etnikli bir yapıya olan Malezya'daki öğretmen eğitimi modeli bir İngiliz mirasına dayanmaktadır ve genellikle İngiliz eğitim sistemini izlemektedir. İlk öğretmen yetiştirme programı, okul öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını destekleyen en eski kayıtlı öğretmen 'eğitim' kolejlerinden biri olan 1922'ye kadar izlenmektedir. Öğretmen yetiştirmenin iki ana yolu vardır. Bunlardan ilki, öğretmenleri ilköğretim ve ortaöğretim okullarına hazırlamak amacıyla Öğretmen Eğitimi Bölümü (TED) aracılığıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilmektedir. TED şu anda Malezya'nın farklı eyaletlerine dağılmış 27 öğretmen yetiştirme enstitüsünü yönetmektedir. Bu enstitüler sertifika, diploma ve lisans derecesi sunmaktadır. İkinci yol ise çeşitli kamu ve özel üniversitelerin fakülte ve bölümleri aracılığıyla yürüttükleri dört yıllık lisans eğitimidir.

Üniversitelerden öğretmen eğitimi diplomasına sahip nitelikli öğretmenler, orta okullarda ve üniversite öncesi programlarda ders vermektedir. Üniversiteler, TED tarafından kontrol edilen ortak bir müfredata sahip öğretim kurumlarından farklı olarak öğretmen eğitimi müfredatlarını yapılandırma konusunda özerkliğe sahiptir. Üniversiteler, aynı zamanda eğitim alanı dışındaki bir lisans programından mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak isteyen adaylar için lisansüstü öğretmenlik eğitimi diploması da sunmaktadır. Öğretmen yetiştirme yapıları aracılığıyla öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik düzenlemeler büyük ölçüde benzerliğini korusa da ülkenin değişen ihtiyaçlarına bağlı olarak çeşitli politikalar ve komiteler yoluyla reform ve yenilikler

gerçekleştirilmiştir. Ancak, Dünya Bankası'nın 2013 yılında hazırladığı bir rapor, öğretmen eğitiminin bu ihtiyaç ve koşullara yeterince hızlı yanıt veremediğini; değişen öğrenme taleplerinin hızıyla ve farklı eğitim paydaşlarının beklentileriyle sağlamakta yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada nitelikli bir öğretmen eğitiminin söz konusu olmaması eleştirilmiştir.

Ebeveynler, eğitimli veya eğitimsiz öğretmenin performanslarının hiçbir farklılık göstermemesinden yakınmış, paydaşlar ise suçlunun modası geçmiş ve oldukça teorik öğretmen müfredatında olabileceğini öne sürmüştür. Malezya Eğitim Planı okullarda öğretmen kalitesinin artırılması ihtiyacını açıkça belirtmesine rağmen, öğretmen eğitimi iyileştirmeye yönelik çabalar da oldukça yetersiz kalmıştır. Öğretmen eğitiminde algılanan başarısızlığa ilişkin bu tür değerlendirmeler abartılı görünse de Malezya'da eğitimin gözle görülür şekilde gerilemesi nedeniyle duyulan hayal kırıklığı bu tür eleştirileri tetikliyor; ancak bu durum öğretmen eğitimcilerini mevcut sorunları yeniden düşünmeye ve gerekli değişikliklerle süreci gözden geçirmeye zorluyor.

Bu makale, öğretmen eğitiminde ihtiyaç duyulan değişikliklerin en az üç değişikliği gerektirdiğini öne sürmektedir:

- 1). Malezya bağlamını temel alan müfredat
- 2). Geliştirilmiş staj deneyimi
- 3). Uygulamaların geliştirilmesi ve konumlandırılması

## **SONUÇ**

Öğretmen eğitime yönelik hedefler ülkenin kalkınma süreciyle uyumlu olmalı ve eski müfredata ilişkin incelemeler hem bütünsel hem de sistematik olmalıdır. Öğretmen eğitimi, eğitim bağlamının gerçekliğini yansıtmalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Müfredat, öğrenilen teorik çerçeveler ile bugün Malezya okullarında sunulan gerçeklik arasında daha net bir köprü içermelidir. Malezyalı öğretmen eğitimcileri, müfredatın yapısını ve içeriğini yeniden şekillendirme ihtiyacına rağmen bunun bir veya iki ders ekleyerek, bazı bileşenleri değiştirerek ya da bazı yeni deneyimler ekleyerek yeni bir müfredat olarak kurgulansa da yüzeysel düzenlemeler yapmakta sınırlı olduğunu vurgulamaktadır.

Müfredatın bu şekilde yeniden paketlenmesi, öğretmen eğitimi müfredatına yeni bileşenler kazandırma ve öğretmen adaylarının öğretme becerilerini

yeni yollarla geliştirmeyi işaret etse de bu süreçte dikkatli olunması gerektiği belirtilmektedir. Üniversiteler, öğretmen adayları tarafından hala öğrenilebilen öğretmenlik uygulamasının hangi yönlerinin değişmesi gerekenlerle birlikte analiz etmek isteyecektir.

Onlarca yıl boyunca, öğretmeyi öğrenmeyle ilgili pek çok şey gelişmiş olsa da öğretme ve öğrenme süreçlerinin değişmesi gerektiğine dair varsayımlar farklılık gösterse de iyi öğretmenin birçok niteliği varlığını korumaktadır. Öğretmen adaylarının yeni öğretim yöntemlerini hemen benimsemeleri beklenmemeli bu nedenle ‘ticaretlerini’ uygulamak ve sınıfta öğrendiklerini uygulamak için sınıflarda daha fazla zaman harcamaları gerekmektedir. Bu durumda staj, öğretmen adayları için daha önce üniversitede edinilen teorik bilgilerin pratikte uygulanması adına önemli bir bileşen olacaktır. Çalışma, Malezyalı öğretmen adaylarının staj deneyimlerine ilişkin çeşitli endişelerini ortaya koymuştur. Araştırma, öğrenciler için uygun öğrenme deneyimleri sağlama konusunda stajyerler arasında başarı eksikliği olduğunu göstermiştir.

Öğretmen mentoru ve stajyer uyumsuzluğu, okullarda stajyerlerin öğrenme için öğretme anlayışıyla ayrılmalarını sağlayacak yapılandırılmış bir girişimin bulunmadığını göstermektedir. Esasen öğretmen adaylarının saha deneyimlerini arttırmak için geliştirilmiş bir uygulamaya ihtiyaç vardır. Günümüz ekonomisinde öğretmenlerin sadece kendi içerik alanlarında yetkin olmaları değil, aynı zamanda düşünme, yargılama ve değişen durumlarda performans gösterme yeteneğine de sahip olmaları beklenmektedir, ancak öğrencilerinin eğitimsel ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir.

Öğretmen adaylarına öğretme ve öğrenmeye ilişkin pratik ve teorik bilgilerini gerçek hayattaki bir sınıfa uygulama fırsatı sağlar. Teorik bilgileri öğretim yaklaşımlarında, stratejilerinde ve değerlendirmelerinde uygulanmalıdır. Stajları sırasında öğretmen adaylarına içerik ve fikirleri pedagojik açıdan etkili ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sunmalıdır. Günümüzde Malezya okulları, bir öğretmenin performansını etkileyebilecek öğrenci çeşitliliği, politikalar, değişen müfredat ve (bazen zor) çalışma koşullarıyla birlikte yeni zorluklar sunmaktadır. Öğretmen adayları, değişen okul koşullarından habersiz bir şekilde kurumların içine hapsolmuşlarsa, bir defaya mahsus stajları sırasında zor durumlarla karşı karşıya kalmaları, onların yeterliklerine zarar verecek bir stres yaratabilmektedir. Nitekim, yeni başlayan öğretmenlerin bir kısmı okul

ortamına uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmiş ve bu durum bazı öğretmenlerin mesleği bırakmasına neden olmuştur.

Belirli zorluklarla ve okullarda olup bitenlerle bağlantısız olan geleneksel eğitim, yapısal olarak teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yeterli olmayabilir. Bununla birlikte, üniversite eğitimi, içeriğe özgü konularda ve öğretimin önemli temellerinde eğitim sağlamaya daha uygun olduğundan hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Ancak bu makale, 'öğretme sanatının' hala işe özgü olduğunu ve öğretimin pratik yönlerinin hala okulların gerçek ortamlarına gömülü olduğunu ileri sürmektedir.

### **TARTIŞMA**

Eğitimin okullarda konumlandırılmasına ilişkin bu yeni yaklaşım, beraberinde çeşitli zorlukları da getirecektir. Bu tür köklü bir değişiklik, Malezya Millî Eğitim Bakanlığı'nın onayını gerektirmektedir. Onay alınsa dahi, hizmet içi öğretmenlerin kendi sınıflarında öğretmen eğitimcisi rolünü üstlenmeleri için yeterli destek, eğitim ve kaynak sağlamak büyük bir güçlük teşkil edecektir.

Diğer pratik zorluklardan biri de üniversiteye entegre olacak okulların seçimidir. Bazı okullar entegrasyonu yönetmek konusunda diğerlerinden daha yetkin olacak ve bu organizasyonel yetenekler Malezya okullarındaki yeterlilik eşitsizliklerini yansıtacaktır. Alternatif bir çözüm olarak, öğretmen eğitimi üniversiteleri ve okullar arasında daha etkili bir şekilde örtüşmeyi temel alan sisteme dayalı yöntemler kullanılarak 'yerleştirilmiş' veya 'yerleştirilmiş' seçilmiş birimlerin, yani üniversiteden öğretmen eğitimcilerinden oluşan ekiplerin mümkün olduğu bir aktivite olarak yeniden tasarlanabilir. Ünitelerin teslimi için öğretmenlerle birlikte çalışıyoruz. Bu yaklaşım, Malezya Ulusal Eğitim Planı'nın nitelikli öğretmenler yetiştirme ve işe özgü, sonuç odaklı öğretmen eğitimi hedeflerine katkı sağlayacaktır.

Geleceğin öğretmenlerini yetiştirmeye yönelik bu yeni yolların geliştirilmesi, denenmesi ve değerlendirilmesi (hizmet içi öğretmenleri işe almak, sürdürmek ve hizmet içi öğretmenleri hazırlık programlarına entegre etmek gibi) zorlu mücadele gerekmektedir. Bu bağlamda, cesur ve yenilikçi adımlar atılması kaçınılmazdır.

## KAYNAKÇA

Goh, P. S. C., ve Blake, D. (2015). Teacher preparation in Malaysia: Needed changes. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 469-480.

Goh, P. S. C., ve Blake, D. (2015). Teacher preparation in Malaysia: Needed changes. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 469-480.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020780>

## MALEZYA EĞİTİM SİSTEMİ: AMAÇ YAPI VE SÜREÇ AÇISINDAN TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRILMASI<sup>3</sup>

### ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu makalenin amacı, Malezya Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi'ni karşılaştırmaktır. Bu amaçla, çalışmada ilk olarak Malezya Eğitim Sistemi'nin yönetsel yapılanması, okul örgütlenmesi, eğitim denetimi, eğitimin finansal kaynakları ve eğitimde öğretmen yetiştirme süreçleri ele alınmıştır. Çalışmanın son aşamasında ise Malezya Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak Malezya ve Türk Eğitim Sistemleri, amaç bakımından ulusal bütünlüğü ve eğitimde kaliteyi arttırmayı hedeflemektedir. Her iki eğitim sisteminde merkezîyetçi bir yapı söz konusudur. Hem Malezya hem de Türkiye eğitim sistemleri milli olup Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından yönetilmektedir. Ancak Malezya'da yükseköğretimin yönetimi Yükseköğretim Bakanlığı tarafından yürütülürken Türkiye'de ise yükseköğretim, özerk bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu tarafından idare edilmektedir. Süreç açısından ise Türk Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim 12 yıl iken, Malezya'da 11 yıldır. Her iki eğitim sisteminde merkezi ulusal eğitim programı uygulanmaktadır. Her iki ülkenin okul basamakları ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim aşamalarından oluşmaktadır.

### BULGULAR

Malezya Eğitim Sistemi, okul öncesinden üniversiteye kadar uzanmaktadır. Okul öncesi ve ortaöğretileri kapsayan eğitim dönemi, Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Üniversite ve lisansüstü eğitim ise Yükseköğretim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Malezya hükümeti, toplumun beklentileri ve 21. yy. uluslararası eğitim standartlarına göre, çocukları daha iyi yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda Eğitim Bakanlığı, eğitim uzmanları, müdürler, öğretmenler, veliler ve üniversite personelleri eğitiminin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Ülke eğitiminin hiyerarşik yapılanması: Eğitim Bakanlığı, Eyalet Eğitim Bölümleri, Bölge Eğitim Ofisleri ve okullardan oluşmaktadır. ederal düzeydeki eğitim bakanı Malezya hükümetinin üyesidir. Bakan, eğitim sisteminin ve

---

<sup>3</sup> Özetlenen Makale: Polatcan, M., ve Polatcan, A. (2015). Malezya Eğitim Sistemi: Amaç Yapı ve Süreç Açısından Türkiye ile Karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 725-738.

eğitim politikalarının yönetiminden sorumlu ve hizmetinin genel müdürüdür. Yönetim hizmetlerinin başkanı genel sekreterdir ve doğrudan bakana bağlı hareket etmektedir. Genel sekreter, başlıca yönetim ilişkilerinden sorumlu olup iki milletvekili tarafından desteklenmektedir. Ayrıca genel müdür mesleki eğitimden sorumludur. Müdür yardımcılıklarını parlamentodan seçilen beş milletvekili yürütmektedir.

Eyalet düzeyinde eğitim plan ve politikalarının uygulanması 14 eyaletin Eğitim Bölümleri tarafından yürütülmektedir. Malezya Yükseköğretim Bakanlığı, 2020 yılına kadar lisans ve lisansüstü eğitim kurumlarını etkili ve yenilikçi bir ortam haline getirmek, öğrenme ve öğretme kalitesini yükseltmek, araştırma ve geliştirme olanaklarını arttırmak, uluslararasılaşmayı yaygınlaştırmak, yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmek gibi birçok hedefi bulunmaktadır. Yükseköğretimin diğer bir amacı da ülkenin ve diğer ulusların ihtiyaçlarına uygun karakterli bireyler yetiştirmek ve üniversiteleri mükemmeliyetçi merkezler haline getirmektir. Üniversite ve lisansüstü eğitim ise yükseköğretim bakanlığı tarafından idare edilmektedir. 1960-1990 yılları arasında Malezya'da her çocuğa, zorunlu 9 yıl eğitim verilmekteyken 1990 yılından itibaren bu süre 11 yıla çıkarılmıştır. Ülkenin formal eğitim sistemi; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası eğitim ve yükseköğretim olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Malezya'da erken çocuk bakımı ve okul öncesi eğitim 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Çocuk bakım merkezleri veya kreşlerdeki 0-4 yaş grubundaki çocukların eğitimi, Aile ve Toplum Bakanlığı ile Kadın Bakanlığı tarafından koordine edilmektedir. 4-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi eğitim, gönüllü ve özel kuruluşlar tarafından sağlansa da bu kurumlar Eğitim Bakanlığına karşı yükümlüdür. Malezya'da çocuklar ilköğretime altı yaşında başlar ve altı yıllık eğitim öğretim dönemi geçirmektedir.

Malezya çok uluslu federatif bir yapıya sahip olan bir ülke olmasından dolayı, ilköğretimde Malay, Çin, Tamil etnik unsurları için kendi dillerinde eğitim olanakları sağlanmaktadır. Eğitim yönetimini ve denetimini devletin sağladığı üç çeşit ilköğretim okulu bulunmaktadır. Malayca ağırlıklı eğitim veren Ulusal okulların dışında, Çince ve Tamilce ağırlıklı eğitim veren Ulusal-tip okullar da bulunmaktadır. Öğrenciler ilköğretimi bitirdikten sonra İlköğretim Değerlendirme Sınavı'na (UPSR) girmekte ve sonrasında Okul örgütlenmesinin ortaöğretim kısmına geçiş sağlamaktadır. Bu kısım 12-17 yaş aralığındaki öğrenciler için iki döneme ayrılmış ve beş yıllık zaman dilimini kapsamaktadır.

Beş yıllık zaman dilimi içerisinde iki ve üç yıldan oluşan iki kısma ayrılmaktadır.

Birinci dönem üç yıllık eğitim dönemini kapsamaktadır. Üç yıllık ortaöğretimin ilk kısmını tamamlayan öğrenci, Ortaöğretim Değerlendirme Sınavına (PMR) girmektedir. Bu sınavdan başarılı olan öğrenci başarı sertifikasını alarak ortaöğretimin ikinci kısmına başvuru hakkını elde etmektedir. Ortaöğretimin ikinci kısmı akademik, teknik, mesleki ve dini eğitim veren (İslami) okulların bulunduğu, alan ağırlıklı iki yıllık eğitim süresini kapsamaktadır. Malezya yükseköğretim kurumları teknik okullar, kamu ve özel üniversitelerinden oluşmaktadır.

Geniş yelpazeli programlara sahip olan Malezya yükseköğretim kurumlarında eğitim düzeylerine göre öğrencilere diploma veya sertifika takdim edilmektedir. Malezya mesleki okullarda eğitim-öğretim süresi iki yıl şeklindedir. Buna karşılık bazı lisans derece programları (tıp ve diş hekimliği beş yıl) dışındaki alanlarda eğitim süresi üç ile dört yıl arasında değişmektedir. Lisansüstü eğitim süresi yüksek lisansta iki yıl, doktora ise minimum üç yıllık dönemi kapsamaktadır. Eğitim-öğretim yılı ocak ayının başından itibaren kasım ayının sonuna kadar sürmektedir. Malezya Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Bölümü, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere, eğitim hizmetlerini sunmakla sorumludur. Malezya Hükümeti, 2006-2010 gelişim planında; özel eğitim okullarını arttırma, özel eğitim ile örgün eğitimi bütünleştirme, ulusal eğitim programına alternatif özel eğitim programı oluşturma, mesleki eğitimde engelli öğrencilerin sayısını arttırma gibi hedefler belirlemiştir. Özel eğitim hizmetleri, okul çağındaki, işitme, görme ve konuşma bozuklukları olan çocukları kapsamaktadır. Özel eğitim basamakları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde özel eğitim okullarında verilmektedir.

**Malezya Öğretmen Yetiştirme:** Malezya hükümetinin 1996 Eğitim Yasası kapsamında oluşturulan öğretmen yetiştirme felsefesinde, öğretmenlik mesleğinin statüsünü geliştirmeyi, mesleki anlamda gelişmiş öğretmenleri hizmete almayı, öğretmenlik mesleğini güçlendirmeyi ve öğretmenlik eğitimi desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ülkede öğretmenlik eğitimi süresi iki ile üç yıl arasında değişmektedir. Söz konusu eğitim, özel kolejlerde ve kamu üniversitelerin ait eğitim fakültelerinde verilmektedir. Öğretmenler eğitim programında yer alan tarih, fen, matematik, din (İslam), İngilizce ve Malayca gibi derslerde başarılı olmak zorundadır.

Eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları öğretmenlik sertifikası (özel kolej) veya diploma (fakülte) almaktadır. Eğitim sonrası aday veya kadrolu öğretmenlerin uzmanlaşması için enstitüler ve üniversiteler aracılığıyla yüksek lisans ve doktora eğitimi sağlanmaktadır. İlkokul öğretmenlerine uzaktan eğitim yoluyla özel kurslar tarafından uzmanlık eğitimi verilmektedir. Ulusal Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik eğitimi programında, nitelikli ve kaliteli öğretmenleri istihdamı amaçlamaktadır. Öğretmenlik eğitimi programında öğretmenlere mesleki yeterlik, rehberlik ve danışmanlık, okul-odaklı öğretim, duygusal zekâ yeterlilikleri, bilgi teknolojilerini kullanma ve işbirlikçi öğrenme gibi konularda pedagojik formasyon içerikli eğitimin verilmesi hedeflenmektedir.

## **SONUÇ**

Malezya ve Türk Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yapıldığında; Türkiye için amaç, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak. Avrupa Birliği politikalarına uyum sağlamak. Öğrenciyi toplumsal yaşama hazırlamak. Türkiye Yapı: Eğitim sisteminde merkezîyetçi bir yapı söz konusudur. Eğitimden sorumlu bakanlık Millî Eğitim Bakanlığı'dır. Taşrada il ve ilçe eğitim müdürlükleri eğitim hizmetlerinin sürdürülmesini sağlamaktadır.

Türkiye için süreç, okul yapılanması 4+4+4 şeklinde ilköğretim, ortaokul ve liseden oluşan 12 yıllık zorunlu eğitim söz konusudur. Eğitimde merkezi ve milli program uygulanmakta olup 180 iş günü eğitim-öğretim yapılmaktadır. Öğretmenler kadroludur ve öğretmen yetiştirme Eğitim Fakülteleri, Meslekî Eğitim Fakülteleri ve Teknik Eğitim Fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. İhtiyaçlara göre MEB, öğretmenlik sertifikası alan diğer fakülte mezunlarını da öğretmen olarak atamaktadır.

Malezya için amaç, eğitimle ilgili gelişim ve kalite standartlarını yükseltmek, Ulusal bütünlüğü sağlamak, ruhsal bedensel ve davranışsal olarak dengeli toplum oluşturmaktır.

Malezyada yapı, eğitimde yönetsel yapılanma ilköğretim ve ortaöğretimin bağlı bulunduğu Ulusal Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Üniversite ve ön lisans eğitim kurumları Yükseköğretim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Malezya Federatif bir yapıya sahip olmasından ötürü eyaletlerde Eyalet Eğitim Birimleri ve Bölge Eğitim Bölümleri taşrada eğitim hizmetlerini eşgüdündür.

Malezya Süreç: Okul yapılanması 6+2+3 şeklinde ilköğretim, ortaöğretimden oluşan zorunlu 11 yıllık eğitim söz konusudur. İlköğretimden sonra ulusal program uygulanmaktadır ve 190 iş günü eğitim-öğretim söz konusudur. Öğretmenler kadrolu olarak çalışmaktadır. Malezya'da öğretmen eğitimi genellikle 3 yıllık bir lisans eğitimi ve 2 yıllık Özel Kolejlerde yetiştirilmektedir ve eğitim sonrası öğretmenler yoğun hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır. Öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilmektedir. İlköğretim ve iki kademeli ortaöğretimin bitiş dönemi sonlarında ulusal sınavlar yapılmaktadır. Zorunlu eğitim sonunda, Ortaöğretim Sertifikası sınavı yapılır. Sınav konuları, temel dersler ve meslekî yeterlilikleri ölçen derslerden oluşmaktadır.

#### **KAYNAKÇA**

Polatcan, M., ve Polatcan, A. (2015). Malezya Eğitim Sistemi: Amaç Yapı ve Süreç Açısından Türkiye ile Karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 725-738.

## **AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: POLİTİKALARA, YOLLARA, SORUNLARA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALARA GENEL BİR BAKIŞ**

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Öğretmen eğitimini etkileyen reformlar, öğrencilerin uluslararası başarı testlerindeki düşük puanları nedeniyle politikacıların ABD'nin küresel rekabet gücünden endişe duymaya başladığı 1990'lı yılların başından itibaren ABD'de hızla ortaya çıkmıştır. Yıllar boyunca kalite kaygılarına yanıt olarak çeşitli resmi politikalar ortaya çıkmıştır. Kalite çeşitli şekillerde anlaşılır: programların akreditasyon kriterlerine göre performansı ve öğretmenlerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve eğilimler ve bunların öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığı ve aynı zamanda basitçe temsil edildiği şekliyle. Öğretmen hazırlığı ve performansı ile doğrudan ilişkili olduğu varsayılan öğrenci sınav sonuçlarına göre. Bu bölümde son 10 yılda öğretmen eğitimini etkileyen temel politikaları gözden geçirmektedir.

### **BULGULAR**

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) eğitim sistemi, ABD Anayasası'nın (1791) 10. Değişikliği ile eyaletlere halk eğitiminin idaresi ve kontrolü konusunda genel yetki verilmesiyle oldukça merkezi olmayan bir yapıya sahiptir. Federal Hükümet geleneksel olarak eğitim kurumlarının yönetiminde hiçbir 2009 yılına kadar, K-12 sisteminde 50 milyondan fazla öğrenci ve öğretmen eğitimi gören öğrencilerle birlikte, kolej ve üniversitelerde 17 milyondan fazla öğrenci, ulusal bir çerçeve olmadan merkeziyetsiz bir sistemde eğitim alıyordu. Ancak 2009 sonrasında, federal hükümet, kamu eğitimi üzerinde daha fazla kontrol sağlama çabalarını artırmıştır. 2009'dan bu yana federal hükümet, kamu eğitimi üzerinde daha fazla kontrol uygulamaya çalıştığı görülmektedir.

1,3 trilyon dolarlık ABD ulusal eğitim bütçesine (2016-2017). Çoğunlukla eyalet ve yerel yönetimler katkıda bulunmaktadır ve federal fon yaklaşık 200 milyona tekabül etmektedir, bu da yerelin federal yönetim gücünü vurgulamaktadır. 2013 yılı itibarıyla K-12 çocuklarının çoğu (%87) eyalette eğitim görmüştür finanse edilen devlet okul özel okul türüdür ve %3'ü evde eğitim görmüştür. Politika söz konusu olduğunda, genellikle resmî kurumların belirlediği yönergeler ve talimatlar akla gelir. Bu talimatlar, toplumun belirli alanlarında

yönlendirici kurallar ve düzenlemeler oluşturur, böylece toplumsal düzeni sağlamak ve hedeflenen amaçlara ulaşmak mümkündür.

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim zorunludur Tatto ve Clark (2019); Tatto ve ark. (2018); ve Youngs ve Grogan (2013). Bu bölümde son 10 yılda öğretmen eğitimini etkileyen temel politikalara odaklanılmaktadır. Bunlar NBPTS, CCSS, NCLB ve ESSA ile Yüksek Öğrenim Başlık II'nin hükümlerini içerecek şekilde kronolojik sıradadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim zorunludur. Bu bölümde bunları tartışmadan önce, 1990'larda mesleğin içinden ortaya çıkan ve günümüze kadar geçerliliğini koruyan girişimlerin altını çizmek önemlidir. En önemli çabalardan biri, öğretmenlerin neyi bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine ilişkin performans dayalı değerlendirmelerle desteklenen standartlar geliştirerek öğretimi profesyonelleştirmeyi amaçlayan NBPTS'dir.

ABD'de öğretmenlik öncesi hazırlık; geleneksel ve alternatif programlar olmak üzere, yükseköğretim kurumlarına (IHE) dayalı programlar ya da IHE dışı alternatif programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu programlar öğretmenleri şu alanlarda yetiştirmeyi amaçlamaktadır: ilköğretim, özel eğitim, erken çocukluk eğitimi, İngilizce/dil sanatları, matematik, fen bilimleri, ikinci olarak İngilizce Eğitim Bölümü, Ortaöğretim Sonrası Eğitim Ofisi 2016) IHE'de geleneksel öğretmen eğitimi programlarına girişte genellikle asgari bir not ortalaması, önceki akademik çalışmaların transkripti ve IHE'deki minimum ders sayısı yer almaktadır.

Hazırlıklarının sonunda öğretmenler, öğretmenlerin etkili öğretmenler olmak için neyi bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğine ilişkin eyaletler tarafından belirlenen standartlara göre bir başlangıç öğretmenlik sertifikası alırlar. ABD'de çoğu eyalette, başlangıç lisansının verilmesinden sonra yerine getirilmesi gereken gereksinimleri belirleyen çok aşamalı lisans sistemleri bulunmaktadır. Bir devlet performans değerlendirmesi, asgari sayıda dönem saat ders çalışmasını tamamlama veya yüksek lisans derecesi kazanma gerekmektedir. Okullarda kısa süreli saha deneyimleri ve klinik uygulama olarak bilinen alanda daha uzun süreli deneyimler (tipik olarak okula başlamadan önce 100 saatlik denetimli klinik deneyim) kazanmaktadır.

ABD, öğretmen işe alımı ve ücretlendirme süreçlerinde piyasaya dayalı bir yaklaşım benimsenmektedir. Ülke genelindeki bölgeler öğretmenler için rekabet ederken, bazı eyaletler öğretmenlik yapmak için eyalete özel öğretmen sertifikası talep etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik

hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi, üniversitelerde veya yüksek öğretim kurumlarında (IHE), geleneksel (%70) ve alternatif programlar (%20) olarak bilinen hem ardışık hem eşzamanlı yöntemlerle sunulmaktadır. Yaklaşık %10'u IHE'ye dayalı olmayan alternatif programlardır ve bunlar aşağıda açıklanmıştır. Toplamda, doğu ve orta bölgelerde yüksek yoğunlukta 25. 000'den fazla program sunan yaklaşık 2.137 program sağlayıcı bulunmaktadır. ABD'deki okullar ilkokullar (anaokulu dahil), ortaokullar ve liseler olarak düzenlenirken, konu uzmanı olmayanlar olarak hazırlanan ilkokul öğretmenleri ortaokullarda öğretmenlik yapabilmektedir. Tüm lise öğretmenleri konu uzmanıdır ve bazıları ortaokulda öğretmenlik yapmaktadır. Tüm hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları klinik deneyimleri içerir; Başlangıç öğretmen hazırlığının resmileştirilmiş yapısının aksine, öğretmen mesleki ve kariyer gelişimi daha gayri resmidir ve sunulan programlar, bunların uzunluğu ve kalitesi açısından oldukça çeşitlidir. ABD'de çözülmemiş önemli bir sorun, ilk hazırlık, göreve başlama dönemi ve öğretimin ilk yıllarındaki destek arasındaki tamamlayıcılığın eksikliğidir.

## **SONUÇ**

ABD'de öğretmenlerin mesleki gelişimi uzun yıllardır öncelikli bir alan olarak görülmekte ve ciddi düzeyde ilgi görmektedir. Bu alanda özellikle federal hükümet tarafından sağlanan destek dikkat çekicidir. Örneğin, eyalet eğitim sistemlerine yönelik Başlık II, Kısım A kapsamında her yıl yaklaşık 1,5 milyar dolarlık federal fon sağlanmaktadır. Kaynakların temel amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliğini artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektir. Fonların ise öğretmenlerin ve müdürlerin kalitesini artırarak öğrencilerin öğrenimini etkilemesi bekleniyor. Rehberliğe rağmen federal hükümetten alınan ve Illinois'deki Teacher PLUS programı gibi göreve başlama programlarının örnekleri ve Albuquerque Devlet Okulları (ABQ) ve Ulusal Yönetim Kurulu'nun bir projesi olan ABQ-NBCT gibi mesleki gelişim programlarının örnekleri Mesleki Öğretim Standartları (NBPTS). (s. 14), sistemin merkezi olmayan doğası, başarılı olsa da öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdürülebilir ve sistemli bir şekilde desteklemenin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

## ABD’de Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar

ABD’de ve küresel olarak son on yılda öğretmenlerin hazırlanmasına büyük ilgi gösterildi, bu durum hem yeniliği hem de düzenlemeyi teşvik edecek şekilde tasarlanan politikaların ortaya çıkmasına neden oldu. ABD’deki ege-men eğitim söylemi, tüm eğitim düzeylerinde kaliteli eğitime eşit erişimin sağ-lanması yönündeki istek verici hedef etrafında gelişmektedir.

GW Bush yönetimi altında güçlü bir şekilde serbest bırakılan eğitim, bu hedeflere ulaşılmasını zorlaştırmış ve sistemde önemli çelişkiler ortaya çıkar-mıştır. NCLB’yi çevreleyen ‘erişim’, ‘eşitlik’ ve ‘hesap verebilirlik’ söylemine rağmen, düşük akademik performansın yetersiz finansman, yoksulluk ve ırkçı-lık gibi temel kaynakları devam etti ve son beş yılda daha da şiddetlenmiştir. Eleştirmenler, NCLB’nin özelleştirmeye ve IHE de dahil olmak üzere kamu eği-timinin artan kontrolüne doğru ilerlemek için dikkatle geliştirilmiş bir plan ol-duğunu ileri sürmektedir.

Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, okullar, öğretmenlik mesleği ve öğ-retmen eğitimi, eğitim politikalarının merkezine yerleştirilmiştir. Eğitimcilerin, artan hesap verebilirlik taleplerine verdikleri tepkiler farklılık gösterse de siste-min tüm çocuklar ve aileler için adil ve kaliteli eğitime erişimi sağlaması gerek-tiği yönünde geniş çaplı bir fikir birliği ve giderek artan bir toplumsal endişe mevcuttur. Özetle, federal hükümetin eğitimi daha fazla denetleme ve yönlendirme çabaları zaman zaman dirençle karşılaştı da ulusal ölçekte yapılandırıl-mış bir eğitim sistemi fikrine genel bir destek bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

Tatto, M. T. (2021). Teacher education in the United States of America: An over-view of the policies, pathways, issues and relevant research. *Teacher edu-cation policy and research: Global perspectives*, 177-194.

## FARKLI ÜLKELERDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: ABD, GÜNEY KORE, İRLANDA, SİNGAPUR VE TÜRKİYE<sup>4</sup>

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ABD, İrlanda, Güney Kore ve Singapur'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modelleri, bu ülkelerin eğitim sistemleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı; bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme politikaları yanında, öğretmen adayı seçme, yetiştirme süreci ve öğretmenlerin mesleğe atanma koşulları değerlendirmektir. Yapılan çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan Analitik Yöntem Bereday (1964) modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın temel amacı Türkiye, Singapur, İrlanda ve Güney Kore'de İlkokul ve ortaokul öğretmenliği alanlarında öğretmen yetiştirme programlarını, bu alandaki sorunları incelemek, benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacak çıkarımlarda bulunmaktır. Bu modele göre; farklı bir ülkenin eğitiminin niteliğinin sistematik bir biçimde araştırılmasının kendi ülkesinin eğitim sisteminin değerlendirilmesinde bir araç olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada doküman analizi yapılırken güncel veri tabanları incelenerek birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve kaynak olarak ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının web siteleri, sanal kütüphaneleri, üniversitelerinin internet sayfaları, yayımladıkları raporlar, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezinin ilgili ülkeler için yayınladığı raporlar (National Center on Education and the Economy-NCEE) ve bilimsel dergiler kullanılmıştır. Bu sonuçlara ulaşılırken ilgili ülkenin eğitimde genel olarak uluslararası değerlendirmelerdeki yeri merkeze alınmıştır.

Araştırmada sözü edilen ülkelerin öğretmen yetiştirme programları bağlamında, nitelikli öğretmen yetiştirmek için gerekli koşulların nasıl sağlanacağı, eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin nasıl olması gerektiği, öğretmenlik programları derslerinin, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları boyutlarına hangi oranda ağırlık verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

<sup>4</sup> Özetlenen Makale: Saracaloğlu, A. S., ve Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. In *The 4th International Congress on Curriculum and Instruction*'da sunulmuş bildiri, Antalya.

## **BULGULAR**

Amerika Birleşik Devletleri coğrafi ve siyasi yapısının etkisiyle oldukça çeşitlilik gösteren bir eğitim sistemine sahiptir vb. bir yazı metni daha anlaşılır kılacaktır.

Zenginlikten kasıt esasında öğretmen yetiştirme kurumlarındaki bolluktan kaynaklanmaktadır. Ülkede yaklaşık 1200 öğretmen yetiştiren kurum bulunmaktadır. Ayrıca ABD’de öğretmen yetiştirme ve yeterliliklerindeki göze çarpan farklılıklar eyaletler arasındaki farklılığın yanı sıra aynı eyaletin farklı bölge ve okullarında da farklı uygulamaların olduğu görülebilmektedir. ABD elli eyaletten oluşan, 280 milyonluk bir nüfustan oluşan federal bir devlet yapısındadır. Her eyaletin kendi seçtiği valisi, eyalet meclisi, mahkemesi ve vergi yapısı mevcuttur. Federal hükümet ulusal bazda kanun çıkarabilmesinin yanı sıra eyaletlerde kendi bölgeleri için kanunlar çıkarabilmektedir.

ABD’de Güney Kore, Singapur, İrlanda ve Türkiye’deki gibi ulusal bir eğitim sistemi yoktur (Memmedova ve Telci, 2011). Ornstein ve Levine (2006) ülkede 50 farklı eyalet eğitim sistemi olduğunu ve bir eyaletteki yerel okul sistemleri arasında birçok farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sisteminde hiyerarşik yapıya bakıldığında; Merkezi sistemden yerel sisteme doğru konumlanan kurumlar Birleşik Devletler Eğitim Departmanı, Eyalet Eğitim Departmanı, Okul Bölgeleri ve Okul Yönetimleri’dir (<http://www.ed.gov>). Federal düzeydeki çeşitli kurumların eğitim programları veya etkinlikleri içine almasına rağmen, bu düzeydeki başlıca kurum Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’dır. Birleşik Devletler Eğitim Departmanı 1867 yılında Eğitim Bürosu (Office of Education) olarak kurulmuş ve ülke genelinde uygulanan eğitim programlarının genel çerçevesinden sorumlu olmuştur.

ABD’de öğretmen eğitimi veren kurumlara adayların kabulünde lise mezunu öğrencilerin üniversitelere hangi koşullarla kabul edileceği üniversiteler arasında farklılık göstermekle birlikte, üniversiteler öğretmen eğitimi programlarına genellikle en az 2. 75/4 lise not ortalaması, SAT I ya da ACT üniversite giriş sınavı sonucu, iki adet tavsiye mektubu ile fakültelerde yapılan mülakat sonuçlarına bakarak değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretmen eğitimi seçme mülakatlarında, adaylardan lise öğrenimleri boyunca dört yıl İngilizce, en az üç yıl sosyal bilimler, üç yıl matematik, üç yıl fen bilimleri ve iki yıl yabancı dil dersleri almış olmalarını da istemektedir. SAT I ve ACT sınavları Türkiye’deki üniversite giriş sınavlarına benzeyen matematik, fizik, kimya, İngilizce,

coğrafya vb. alanların çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü bir yeterlik sınavı niteliğindedir.

ABD’de öğretmenlik alanı değişik sürelerde verilmekte olup; bu sınıf öğretmenliği için üç yıl ile dört yıl olup, ortaokul branş öğretmenliği için dört yıl, lise öğretmenliği içinde beş yıllık lisans öğrenimine bağlıdır. Amerika’da öğretmenlik sertifikasyon süreci ile de farklı disiplinlerden mezun olan ancak gerekli becerileri gösterebilenler de öğretmenlik mesleğini yapabilmek için sertifikasyon eğitimi ile öğretmen olabilmektedir. Akredite edilmiş üniversiteler tarafından verilen lisans ve yüksek lisans diplomalarına ek olarak, öğretmenlik mesleği için bağımsız değerlendirme kurumları ya da Ulusal Sertifika Kurumu tarafından verilen sertifikalar da geçerlidir. Bu kapsamda, öğretmenlik dışındaki alanlardan lisans mezunu olan bireyler için geliştirilen alternatif sertifikasyon programları da bulunmaktadır. Bu programlara katılan adaylar, yaz aylarında akredite edilmiş bağımsız kuruluşlar tarafından düzenlenen yaklaşık altı haftalık bir eğitim sürecine alınmaktadır. Eğitimin ardından göreve başlayan adaylar, öğretmenlik sertifikasının tüm gereklerini ise mesleklerinin ilk iki yılında, üniversitelerle iş birliği içinde çalışan bu bağımsız kuruluşlar aracılığıyla tamamlamaktadır. New York eyaleti ölçeğinde öğretmen yetiştirme programlarına incelendiğinde; alternatif sertifikasyon programları ile yüksek lisans programları hemen hemen aynı krediye sahip bulunmaktadır 2000 yılında New York eyaleti öğretmenlerden beş yıl yüksek lisans derecesi almaları istediğinden son yıllarda alternatif sisteminde büyük bir artış olmuştur.

Birkaç eyalette çıkarılan bir yasayla öğretmenler için yüksek lisans eğitimi almaları şartı getirilmiş, aksi halde sertifikalarının yenilenmeyeceği ve meslekten ihraç ile karşılaşabilecekleri belirtilmiştir. Bu nedenle yüksek lisans derecesi sağlayan akredite edilmiş bağımsız öğretim kuruluşları üniversiteler kadar popüler hale gelmiştir. Görevlerine devam etmekte olan öğretmenler bağımsız kuruluşların yaptıkları iş birliği sonrası yüksek lisans derecesi sağlayan derslerini gerek bağlı oldukları kurumlarında gerekse kurumların iş birliği yaptığı üniversitelerde yaz okullarında ya da akşam kurslarıyla alma imkânına kavuşmuşlardır. Öğretmenlik lisans mezunu diğer adaylar ise üniversitelerde yüksek lisans derslerini tamamlayarak derece almaya hak kazanmışlardır. Üniversitelerde bağımsız kuruluşlarda sağlanan yüksek lisans dersleri aynı olup farklılık sunulduğu saatlerde ve devrelerde olmaktadır.

A.B.D. mezun öğretmen adaylarının girmesi gereken tek tip sınav uygulamayan, bunun yerine öğretmen adaylarının okuldaki başarıları, becerileri ve standartları, tamamladıkları toplam kredileri ve referansları göz önünde bulunduran birkaç ülkeden biridir. Öğretmenlerden beklenen beceriler; Öğrenci Bilgisi ve Öğrenmesi, İçerik ve Öğretimin Planlanması, Öğretim Uygulaması, Öğrenme Ortamı, Öğrenmenin Değerlendirilmesi, Mesleki Sorumluluklar ve İş birliği, Mesleki Gelişim olarak belirlenen öğretmenlik mesleği standartlarına ulaşmalarıdır. Bu kabulden önce öğretmen niteliklerini oluşturacak beceriler, anlayışlar ve tutumların varlığını saptamak için komisyonlar görev alırlar. Amerika'da yaygın bir şekilde kullanılan Standartlar Birliği bu alanla da ilgili birtakım standartlar belirlemiş, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve tutumları şu şekilde belirlemiştir. Kurumlar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde hem objektif hem de subjektif ölçütler uygular. Bu ölçütler ise şunlardır: lise not ortalaması, referans mektupları, konuşma testi, mülakat, yazılı dil testi, fiziksel sağlık raporu, G.R.E. ve M.A.T. gibi standart testler, davranış ile ilgili testler, kişilik testleri ve psikolojik sınavlardır (Ataünal, 1994). ABD'de öğretmenlik için gerekli koşullar eyaletlere göre değişiklik göstermesine rağmen hepsinde ortak olan kriter ise öğretmenlerin en az lisans mezunu olmalarıdır.

Öğretmen eğitimi, farklı grupların ve organizasyonların çalışmalarından etkilenmektedir. New York Eyaleti için öğretmen eğitimi alanında yaptıkları kapsamlı bir çalışma sonucunda öğretmen eğitimi için sunulan birçok sertifika /derece programı olduğunu ancak bunların temelde iki boyutta toplandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce, adayların üniversitelerde lisans ya da yüksek lisans derecesi almaları ve gerekli sınavları başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Bu dereceler, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, New York eyaletinde de en geçerli öğretmenlik yeterlilikleri arasında yer almaktadır. Üniversite eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, bağlı oldukları fakülteler tarafından New York Eyaleti Eğitim Departmanı'na tavsiye edilmektedir.

Öğretmenlerin üniversite sonrası mesleğe geçişlerinde bir yıllık stajyer öğretmenlik uygulaması mevcuttur. Mezun olanlara ilgili eyaletin eğitim bakanlığına başvurarak, ikametlerine yakın bir yerdeki okullara yönlendirilirler. Bu süreçte öğretmen adayına uygulama rehber öğretmeni atanarak, rehber

öğretmeni eşliğinde öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırılmaktadır (NYSED, 2012).

Ülke genelinde öğretmen maaşları sınıf öğretmenleri için İlköğretim okullarında göreve yeni başlayan bir öğretmenin maaşı yıllık \$36.500 civarındadır. Bu ücret lise seviyesindeki bir öğretmen için \$40000-50000 civarındadır.

## SONUÇ

ABD öğretmen eğitimde mükemmellik arayışları kapsamında Nisan-2013 itibariyle yeni projeler geliştirerek öğretmen kalitesini ve dolayısıyla eğitim sisteminin niteliklerini arttırmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak ülkelerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim yapılarında oldukça farklı uygulamalar bulunmakla beraber, eğitim fakültelerine kabul ve sınav sürecinde benzerliklerde bulunmaktadır.

ABD’de ilköğretim ve ortaokul öğretmenliğinin hazırlık programları incelendiğinde bu branşların eğitime yeterli hassasiyetin gösterilmediği görülmektedir (Henke, Chen ve Geis, 2000). Bu okullara giriş puanlarının düşük ve kolejlerden bu alanlara girmek isteyenlerin ortalama puanların altında olması, olumsuz etmenlerin başında gelmektedir. Söz konusu okullara girişleri kolaylaştırmak için okul kurs ücretlerini düşük seviyede tutulmuş, dağınık, rekabetçi olmayan öğretmen eğitimi veren kurumların sayıları çoğaltılmıştır.

## KAYNAKÇA

Saracaloğlu, A. S., ve Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. In *The 4th International Congress on Curriculum and Instruction’da sunulmuş bildiri, Antalya*.

## GÜNEY AFRIKA'DA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ: UYGULANABİLİR BİR SEÇENEK OLARAK ENTEGRE MODEL<sup>5</sup>

### AMAÇ

Bu makale, öğretmen açığını gidermek amacıyla öğretmen eğitiminde tercih edilen modele ilişkin tartışmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Yaygın olarak bahsedilen modeller ardışık model, entegre model ve öğretmen eğitimi için eş zamanlı modeldir. Bu çalışmanın temel amacı, bütünsel öğretmen eğitimi modelinin, öğretmen yetiştirme açısından ne derece etkili, ulaşılabilir ve sürdürülebilir bir model olduğunu ortaya koymaktır.

Entegre modelin, öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimi süresince bilgi alanı, öğretim yöntemleri, pedagojik formasyon ve okul uygulamaları arasında amaç birliği sağlayarak bütüncül bir öğrenme süreci sunduğu belirtilmektedir. Bütünsel model ise, diğer mesleki öğretmenlerin niteliklerinin yanı sıra diğer mesleki nitelikleriyle de uyumludur ve okul konularında uzmanlaşmaya olanak sağlamaktadır. Ulaşılabilirlik ve sürdürülebilirlik açısından bakıldığında, entegre modelin öğrenciler tarafından tercih edilen bir öğretmen yetiştirme modeli olarak benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, bu modelin mali açıdan sürdürülebilirliğini sağlayacak düzeyde yeterli öğrenci kaydına sahip olduğu da ifade edilmiştir.

### BULGULAR

Güney Afrika'da öğretmen eğitimi kapasitesi ciddi bir baskı altındadır, zira ülkede hem öğretmen açığı yaşanmakta hem de mevcut öğretmenlerin önemli bir kısmının mesleki yeterlilikleri sorgulanmaktadır. Ayrıca, çıktı odaklı eğitim bağlamında öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin zorluklar ve toplumsal Okullarda ve sınıflarda disiplin eksikliği, okul alanlarında şiddetin artması, HIV/AIDS'li öğrenciler ve ebeveynler, işsizlik, yoksulluk ve toplumun okul sisteminden talepleri gibi sorunlar gözle görülür biçimde artmıştır. Bahsedilen bu zorlukların, temel ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin gerekli nitelik ve niceliğine duyulan ihtiyaç üzerindeki etkisi açıktır. Bu nedenle, kaliteli öğretmenlerin sağlanması ve eğitimin gerçekleştirilme şekli, eğitim

---

<sup>5</sup> Steyn, H. J., & Mentz, E. (2008). Teacher training in South Africa: The integrated model as viable option. *South African Journal of Higher Education*, 22(3), 679-691.

departmanları, mesleki eğitim kurumları ve ebeveynler gibi tüm eğitim ilgi gruplarının önceliğidir.

Güney Afrika'da, dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi zorluk, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen eksikliğini başarılı bir şekilde gidermek için eğitilebilecekleri en iyi yolları bulmaktır. Belirli bir modelin ulaşılabilirliği, sürdürülebilirliği ve etkililiği bağlamında öğretmen eğitimi için belirli bir modele ilişkin seçim tercihine ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde eğitimciler arasında sürekli bir tartışma mevcuttur. Bu bağlamda en sık bahsedilen üç model ardışık model, entegre model ve öğretmen yetiştirmeye yönelik eş zamanlı modeldir. Ardışık model, öğretmen adaylarına 3 yıllık genel lisans eğitimi sırasında konu uzmanı olarak hazırlanma ve ardından bir yıllık mesleki eğitim döneminde öğretmen olarak hazırlanma fırsatı sunmaktadır.

Eş zamanlı model ve entegre model, öğretmen adaylarına kendilerini her iki aşamaya da hazırlama fırsatı sağlamaktadır. Hem entegre hem de eş zamanlı modelde, akademik konular ve mesleki yeterlilikler olarak adlandırılan konular eş zamanlı olarak ele alınmaktadır. İkisi arasındaki temel fark, konu içerik bilgisinin sonuçlarında ortaya çıkmaktadır. Eşzamanlı modelde, öğrenci öğretmenler normalde genel üç yıllık derece öğrencileriyle birlikte çalışarak temel akademik konuları alırken, bu belirli konularda eş zamanlı olarak konu metodolojisine kaydolmaktadır. Öğretmen eğitimi için entegre model durumunda, konu içerik bilgisi, öğretmenler için gerekli belirli yeterliliklere odaklanarak yalnızca öğretmen adayları için özel olarak tasarlanacaktır. Konu içeriği ve bu içeriği öğretmeye yönelik metodoloji genellikle aynı modülde entegre edilir. Kavram entegrasyonu, konu içeriği bilgisi ile konu metodolojisinin bütünleştirilmesi ve hizalanması anlamına gelir.

Eş zamanlı ve bütünleşik öğretmen eğitimi modelleri, özellikle eğitimi meslek olarak seçmiş ve öğretmenliğe hazırlanmak isteyen bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamaktadır. Üç modelin her biri, öğretmen eğitimindeki belirli ihtiyaçlara, öğretmenlik mesleğinin ihtiyaçlarına ve/veya öğrencilerin ihtiyaçlarına ve/veya işverenlerin ve/veya sağlayıcıların ihtiyaçlarına hizmet etmek üzere geliştirilmiştir. Bu makale, öğretmen eğitimi sürecinde bütünleşik modelin rolüne odaklanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, bu modelin öğretmen adaylarının gerekli mesleki yeterlilikleri kazanmalarını destekleyen etkili, ulaşılabilir ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme modeli olup olmadığını

değerlendirmektir. Nihai hedef ise, bu modelin başarılı ve nitelikli öğretmenler yetiştirme potansiyelini ortaya koymaktır vb. şekilde birleştirme sağlanacaktır.

### **Güney Afrika'da Öğretmen Eğitiminin Kapsamı**

Güney Afrika'da öğretmen eğitimi, 2007 yılında yayımlanan Güney Afrika'da Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi için Ulusal Politika Çerçevesi (RSA, 2007) ile şekillenmiştir. Bu politika, son 13 yılda eğitim sisteminde yaşanan köklü değişimlerle uyumlu olarak tasarlanmıştır. Öğretmen yetiştirme süreçleri, içerik bazlı müfredattan sonuç odaklı eğitime (OBE) geçişle birlikte yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca, tüm okul müfredatları revize edilerek Güney Afrika Yeterlilik Kurumu (SAQA) tarafından belirlenen Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (NQF) standartlarına uygun hâle getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2001).

2002 yılından itibaren öğretmen eğitimi, yükseköğretim kurumlarının sorumluluğuna devredilmiş, eğitim kolejleri ya kapatılmış ya da üniversitelere entegre edilmiştir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının farklı okul kademelerine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) yönelik uzmanlaşması hedeflenmiş ve her kademe için özel eğitim programları geliştirilmiştir.

### **Öğretmen Eğitiminde Yeterlilikler ve Programlar**

Güney Afrika'da temel öğretmenlik eğitimi için iki ana yeterlilik sunulmaktadır:

1. **Eğitim Lisansı (B.Ed.)**
2. **Eğitimde İleri Diploma (ADE) – Eğitimde Lisansüstü Sertifika (PGCE)** yerine geçen 480 kredilik bir program.

Bu programlar, öğretmenlerin aşağıdaki rolleri üstlenebilmesi için tasarlanmıştır (Normlar ve Standartlar, 2000):

- **Öğrenme Aracısı:** Müfredatı yorumlama ve uyarlama becerisi.
- **Lider ve Yönetici:** Sınıf ve okul yönetimi yetkinlikleri.
- **Akademisyen ve Araştırmacı:** Sürekli öğrenme ve bilimsel araştırma yapabilme.
- **Toplum Temelli Eğitimci:** Sosyal sorumluluk ve vatandaşlık eğitimi.
- **Değerlendirme Uzmanı:** Ölçme ve değerlendirme tekniklerine hâkimiyet.

- **Alan Uzmanı:** Branşa özgü pedagojik bilgi ve beceriler.

### **Program İçeriği ve Öğretim Yaklaşımları**

B.Ed. ve ADE programları, teorik bilgi ile pratik uygulamayı entegre eden bir yapıdadır. Öğretmen adayları, şu unsurları kapsayan bir eğitim alır:

- **Disiplin Bilgisi:** Alan içeriği, kavramlar ve teoriler.
- **Pedagojik Beceriler:** Öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi.
- **Uygulamalı Eğitim:** Okul stajları ve mentörlük sistemleri.

Programlar, öğrencilerin okul kademelerine göre uzmanlaşmasına olanak tanır. Örneğin, ilkokul öğretmenliği ile lise matematik öğretmenliği programları farklı müfredatlar içerir.

### **Zorluklar ve Gelecek Yönelimleri**

Güney Afrika'nın karşılaştığı temel zorluklar şunlardır:

- Geleneksel üniversite programları ile öğretmen eğitimi müfredatlarının uyumlaştırılması.
- Kırsal ve dezavantajlı bölgelerde nitelikli öğretmen istihdamının sağlanması.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli desteklenmesi.

Sonuç olarak, Güney Afrika'da öğretmen eğitimi, ulusal standartlara uygun, çok yönlü ve pratik becerileri öne çıkaran bir sistemle ilerlemektedir.

### **Güney'de Öğretmen Eğitimi İçin Entegre Modelin Kapsamı Afrika**

Güney Afrika'da öğretmen eğitime yönelik entegre model, Eğitim Lisansı (B.Ed.) programı sunan üniversiteler tarafından uygulanmaktadır. Bu bütünsel model, yalnızca bir (üniversite) derecesi kapsamında verilen ana derslerin, konunun okul düzeyinde etkili öğretim için yeterli konu içeriği bilgisi kazandıracağı yönündeki görüşü reddetmektedir. Mühendislik, hemşirelik veya eczacılık mesleklere yönelik eğitim modellerine benzer biçimde, öğretmenlik mesleği için gerekli olan özgün nitelikler sorgulanmaya başlanmıştır. Bu noktada şu temel soru gündeme gelmiştir: "Eğitim, belirli bir meslek olarak düşünüldüğünde, hangi bilgi ve becerileri gerektirir?" Konu bilgisini mutlaklaştıran geleneksel görüş, odağın çoğunlukla ezberlemeye ve bilginin tekrarlanmasına dayandığı bir öğretim anlayışı için uygun görülmektedir.

Yeni yapılandırmacı sonuç odaklı eğitime göre öğretmen öğrenme sürecini kolaylaştırıcı olarak hareket ederek öğrencinin kendi bilgisini yapılandırması sağlamakta (Dias 2001). Bilginin ezberlenmesi ve çoğaltılması odak noktası değildir. “Çıktı Temelli Eğitim (OBE) yaklaşımına uygun olarak entegrasyon ve uygulamalı yeterliliği benimseyen entegre öğretmen eğitimi modeli, teori, uygulama ve yansıtmanın bir arada ve bütüncül bir şekilde öğrenilmesini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bütünleşik öğretmen eğitimi modeli kapsamında, bir öğretmen adayının içerik bilgisi edinimi, konunun okul düzeyinde etkili bir şekilde öğretilmesi için gerekli öğrenme çıktıları üzerine odaklanmaktadır. Bütünleşik modelin kullanılması aynı zamanda öğretmen adaylarının üniversitelerin eğitim fakülteleri dışındaki fakülte veya birimlerde karşılamadığı okul konularında da eğitim alabilecekleri anlamına gelmektedir. Bu, Sanat ve Kültür, Fizik Bilimi, Bilgisayar Uygulama Teknolojisi, Yaşam Bilimleri ve Yaşam Yönelimi gibi konular için geçerlidir. Entegre B. Ed’e göre. Öğretmen yetiştirme modelinde, belirli bir konunun öğretilmesiyle doğrudan ilgili, içeriğe özgü yeni bilgilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

## **SONUÇ**

Öğretmenlik mesleğine etkili bir şekilde adım atabilmek için öğretmen adaylarının edinmesi gereken birbirine bağlı bilgi, beceri ve tutumlar; belirli bir akademik disipline özgü tipik bilgi, beceri ve tutumlardan ziyade, yalnızca bir çıkış noktası işlevi görür. Şeklinde düzenlense daha anlaşılır olacaktır. Bu çıkış noktası, öğretmen eğitimi programının genel yapısını ve bütüncül dokusunu şekillendirir. Programın bileşimi, modüllerin öğrenme çıktıları, modül seçimi ve aralarındaki ilişkiler, her bir modülün içeriği ile pedagojik yaklaşımı ve öğretimin nasıl öğretileceği gibi unsurlar bu yapının temelini oluşturur. Ayrıca, programda benimsenen öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulamasının programa nasıl entegre edildiği de bu bütünlüğün belirleyici unsurlarındandır.

Bütünleşik yaklaşım, öğretmen adaylarının eğitiminde, örneğin kuruluş aşaması veya FET aşaması konusunda uzmanlaşmayı gerektirir.

## **Bütünleştirilmiş Modelin Öğretmenlere Uygunluğu Güney Afrika Bağlamında Eğitim**

Modern öğretme ve öğrenme perspektiflerine göre, öğretme artık yalnızca bilginin aktarımı olarak anlaşılmamakta, daha ziyade anlamlı öğrenmenin desteklenmesi ve bunun uygulanması olarak anlaşılmaktadır. Bu

sorumlulukları yerine getirmek için öğretmenin bireysel olarak ve bütün halinde bir dizi rolü yerine getirmesi gerekir; konu uzmanı rolü bunlardan yalnızca biridir. Öğretmen adaylarının yalnızca ezberci öğrenme yoluyla öğrenemeyecekleri, öncelikle ‘yönlendirilmiş yaşam’ yoluyla öğrenmeleri gerektiği, yani teorinin uygulama ortamına yerleştirilmiş somut deneyimler ve etkinliklerle doğrudan ilişkili olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğretimi, öğrencileri öğrenmeye istekli ve yetenekli kılan öğretim uygulamalarından ayrılmalı ve bunları içermelidir. Yapılandırmacılık, öğrenci merkezli olması ve öğrenenlerin eğitim deneyimlerinin sonunda sergilemeleri gereken çıktılar tarafından yönlendirilmesi nedeniyle sonuç odaklı eğitimle ilişkilendirilebilir. Bu sonuçlar, öğrencilerin elde etmesi gereken yeterlikler (bilgi, beceri ve tutum/ değerler) tarafından tanımlanır. BDT ayrıca tüm öğrenenlerin öğrenebileceği inancıyla hareket etmektedir. BDD’nin lehine olan ana argümanlardan biri öğrencileri 21. Yüzyıldaki hayata ve çalışmaya hazırlamasıdır.

Öğretmen eğitiminin bütünleşik modeli, Güney Afrika’daki bazı üniversitelerde, özellikle bu programlara kaydolun öğrenci sayısı açısından büyük bir başarı ile uygulanmıştır. Bu durum öğrencilerin bütünleşik modeli tercih etmelerine bağlanabilir, bunun nedeni muhtemelen bu modelin öğrencilerin ilk yıldan itibaren seçtikleri mesleğe hazırlanmalarına yardımcı olmasıdır. Öğretmen eğitimine yönelik bütünleşik modelin içerdiği rakamlar, bütünleşik programın finansal olarak ulaşılabilir ve sürdürülebilir düzeyde uygulanabileceği gerçeğini destekleyecek boyuttadır. Bütünleşik modeli kullanan üniversitelerin öğretmenlik eğitimi programlarındaki öğrenci sayıları analiz edildiğinde, bu programların finansal sürdürülebilirliğini destekleyecek kadar büyük bir öğrenci kaydına sahip olduğu açıktır. Öğretmen yetiştirmeye yönelik bütünleşik modeldeki öğrenci sayısı da öğretmen sendikalarının ve okul müdürlerinin tercihlerinin bir sonucudur.

Güney Afrika Öğretmenler Birliği (SAOU) ve ülkedeki farklı okul müdürleri, öğretmen eğitimi için entegre modeli desteklemektedir. SAOU’nun eski başkanlarından Booyens, 2002 yılında düzenlenen müdürler sempozyumundaki makalesinde, öğretmen adaylarının akademik eğitiminin, dört yıllık eğitim süreci boyunca uygulama ile güçlü bir bağlantıya sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

## **KAYNAKÇA**

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *Güney Afrika'da öğretmen eğitimi reformları*. Eğitim Yayınları.
- Normlar ve Standartlar. (2000). *Öğretmen yeterlilikleri ve eğitim programları*. Eğitim Standartları Yayınları.
- RSA (Republic of South Africa). (2007). *Güney Afrika'da öğretmen eğitimi ve gelişimi için ulusal politika çerçevesi*. Cumhuriyet Yayınları. (Not: "RSA" ifadesi kısaltma olduğu için açılımı verildi.)
- Steyn, H. J., & Mentz, E. (2008). Teacher training in South Africa: The integrated model as viable option. *South African Journal of Higher Education*, 22(3), 679–691.

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİMİ VE YETİŞTİRİLMESİ: TÜRKİYE VE SEÇİLMİŞ ÜLKELERDEN FARKLI UYGULAMALAR, KARŞILAŞTIRMALAR<sup>6</sup>

### AMAÇ

Bu çalışmada Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere, Almanya, Fransa, Belçika ve Güney Afrika Cumhuriyeti'nin okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Türkiye'deki okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarının zaman içinde farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın bir gelişimi yansıtmadığı ve mevcut bir politikadan bahsedilemediği belirlenmiştir. İncelenen ülkelerden yönetim bilimi ve eğitim yönetimine öncü katkılar sunan Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve İngiltere'de okul yöneticisi olmak için yüksek lisans şartı getirildiği görülürken Türkiye'de üniversitelerin ilgili alanlarından alınan yüksek lisans ve doktora derecelerinin Bakanlıkça yeterince dikkate alınmadığı görülmüştür.

Yapılan bir diğer incelemede gelişmiş ülkelerdeki okul yöneticilerinin rolü, öğretimsel liderlik olarak vurgulanırken Türkiye'de okul yöneticiliği rolünün ön plana çıktığı saptanmıştır. Çalışmanın amacı, dünyadaki okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarını Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelemek, Türkiye'deki uygulamaların zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koymak ve bu uygulamaları geliştirmektir. Eğitim alanında diğer ülkelerin uygulamaları ile kıyaslamalar yapmak için karşılaştırma yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem ile diğer ülkelerdeki uygulamaları Türkiye ile eş zamanlı olarak görmek ve çıkarımlara varmak mümkün olmaktadır. Çalışmada okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konularında dünya ülkeleri ile Türkiye arasında karşılaştırmalar yapmak üzere seçilen ülkeler irdelenmiş daha sonra Türkiye ile benzerlikler ve ayrılıklar tartışılmıştır. Bu çalışma için seçilen ülkeler; Amerika, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarından Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, İngiltere, Almanya, Fransa, Belçika ve Güney Afrika Cumhuriyeti'dir.

### BULGULAR

Güney Afrika Cumhuriyeti'nde okul müdürü, müdür olarak atanmış bir eğitimci ya da okulun lideri olan kimse olarak tanımlanmaktadır. Bu ülkede,

---

<sup>6</sup> Özetlenen Makale: Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 1-30.

bölgelerde eğitim bölümleri vardır ve okullar, bölümlerin müdürlerinin denetimi altında okul müdürleri tarafından yönetilmektedir. 1996'daki yapılanmadan önce Güney Afrika'nın eğitim yönetimi, merkeziyetçi bir yapıya dayanmaktaydı. Merkeziyetçi dönemde okul yöneticilerinin seçiminde özellikle ırk ve cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılabilmekteydi. Güney Afrika'da okulların yönetiminde etkin olan bir mekanizma da "Okul Yönetim Kurulu'dur. Kurullar, Güney Afrika Okullar Kanunu ile kurulmuştur.

Kanun, okulların demokratik bir şekilde yönetilmesinin yolunu açmıştır. Kanunla velilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumun okulların yönetimine katılmalarının yolu açılmıştır. Yine aynı kanunla okulların yönetiminde görev alacak olan bu katılımcıların "Okul Yönetim Kurulu" (school governing body) adıyla anılması ve okul yönetim kurullarının eğitim yönetimi konusunda iller tarafından yetiştirilmesi karara bağlanmıştır (Joubert, 2008). Güney Afrika'da tüm eğitimcilerin eğitiminden Güney Afrika Eğitimciler Konseyi sorumlu ve söz sahibidir. Konsey eğitimcilerin eğitimleri ile ilgili programların standartlarını belirlemek, eğitimcilerin profesyonelleşmelerine katkıda bulunmak Katkıda bulunmak, yönetici eğitimi gibi konularda yetkilidir. Güney Afrika Eğitimciler Konseyi Kanunu, 2000). Afrika'nın hiçbir ülkesinde okul müdürü olmak için geliştirilmiş özel standartlar yoktur. Öğretmenlikte başarılı bir kariyere sahip olmak okul müdürlüğü için ön şart olarak görülmektedir. Güney Afrika'da da öğretmenler yöneticiliğe yeteri kadar hazırlanmadan okul müdürlüğüne atanmaktadır. Güney Afrika'da öğretmenlere yönelik olarak belirlenmiş olan norm ve standartlar da okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda fikir vermesi açısından önemlidir. Bu norm ve standartlara göre bir öğretmen;

- Belirli bir alanda ya da konuda uzmandır,
- Öğretme ve öğrenme konularında uzmandır,
- Bir değerlendirme uzmanıdır,
- Bir program geliştiricidir,
- Bir lider ve yöneticidir,
- Bir araştırmacıdır ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde bulunur,
- Toplumun bir üyesidir ve vatandaşlık rollerini profesyonelce oynar.

Öğretmenler için belirlenen standartlar, okul müdürlerinin seçiminde kaynağı öğretmenlerin oluşturduğunu ve öğretmenlerin yetiştirilmesi sırasında birer okul müdürü olabilmek için gerekli minimum standartlarla donatılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin liderlik, yöneticilik ve program geliştirme ile ilgili yetiştirilmeleri bu çıkarımı doğrulamaktadır. Öte yandan Bush ve Heystek (2006), Güney Afrika'da okul müdürlerinin önemli bir bölümünün yüksek lisans ve benzeri derecelere sahip olduğunu rapor etmektedir. Belirtilen araştırmada müdürler öğrenme ve öğretme ortamının yönetimi, öğrencilerin yönetimi ve insan kaynakları yönetimi konusunda başarılı olduklarını belirtirken okulun fiziksel ortamının yönetimi ve finans yönetimi konusunda yetiştirme ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Konseyin yetkileri arasında eğitimcileri atamak ve onların hizmet koşullarını belirlemek de vardır.

## **SONUÇ**

Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve atamaya dönük standartlar henüz geliştirilebilmiş değildir. Ancak okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik yaşanan sorunlar yalnızca Türkiye'de değil gelişmiş ülkelerde de vardır. Önemli olan sorunun farkına varabilmek ve çözüm yolunda irade geliştirebilmektir. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, ülkenin kamu yönetimi sistemiyle yakından ilişkilidir. Örneğin; Fransa, katı bir merkeziyetçi yapılanmaya sahipken, Almanya eyaletlere dayalı federal bir sisteme sahiptir. İngiltere'de ise âdem-i merkeziyetçi bir sistem vardır. Bu yapılanmaya uygun olarak; Fransa'da kararları belirleyici merkezi hükümetken, İngiltere ve Almanya'da öğretmenler, veliler, öğrenciler, yerel yöneticiler gibi eğitim paydaşlarından oluşan okul kurulları okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinde söz sahibi olmaktadır (Balcı vd, 2007).

Türkiye'de ise daha çok merkeziyetçi anlayış egemendir. Bunun yanında dünyadaki yerelleşme eğilimlerinin Türkiye'yi de etkilemeye başladığı görülmektedir. Şimşek (2004), mevcut yönetim anlayışıyla "Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez" diyerek yönetici yetiştirme sorununun yapısal nedenlerini sorguladığı makalesinde âdem-i merkeziyetçi bir yapı olmadıkça yönetici yetiştirme tartışmalarının sonuçsuz kalmaya mahkûm olduğunu vurgulamıştır. Türkiye açısından okul yöneticisi seçme ve yetiştirme konusunda en belirgin sorunlardan biri de uygulamaların nesnellikten uzak olmasıdır.

İktidarlar eğitim yöneticiliklerini ve özelde okul yöneticiliklerini "cülus bahşişi" olarak dağıtmaktan vazgeçmedikçe ve eğitimi kontrol etmek için birer

araç olarak görmeye devam ettikçe nesnellik sağlanamayacaktır. Gelişmiş ülkelerde, okul yöneticiliği eğitiminin lisansüstü düzeyde verilmesi gerektiği genel kabul gören bir anlayıştır. Türkiye’de de üniversiteler bünyesinde bulunan Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi anabilim dallarının işlevlerinden biri eğitim sistemine yönetici yetiştirmektir. Anabilim dalları bünyesindeki yüksek lisans ve doktora programları ile her yıl yüzlerce mezun verilirken, bakanlığın bu alanda lisansüstü eğitim yapmış olmayı sadece “tercih sebebi” sayması anlaşılamamaktadır. Durumun Bakanlık ile üniversiteler arasındaki eşgüdüm eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak, bu durumdan zararlı çıkanın eğitim sistemi olduğu unutulmamalı, yönetici yetiştirme konusunda üniversitelerin birikiminden yararlanılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 1-30.

## **RUSYA'DA EĞİTİM SİSTEMİ**

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasından önce, tüm Sovyet cumhuriyetleri ortak bir eğitim sistemine sahipti. Ancak sonrasında bağımsızlığını kazanan ülkeler, uluslararası eğitim standartlarına uyum sağlamak amacıyla kendi sistemlerini yeniden yapılandırdılar. Rusya Federasyonu da bu süreçte, Sovyet döneminden kalan temel yapıyı korumakla birlikte önemli reformlar gerçekleştirdi.

Bu araştırmanın temel amacı, Rusya'nın eğitim sistemindeki dönüşümü incelemek ve özellikle şu konulara odaklanmaktır:

1. **Birleşik Ulusal Sınav (Единый государственный экзамен - ЕГЭ)** gibi yeni uygulamaların eğitime etkisi,
2. **Bologna Süreci** kapsamında yükseköğretimde lisans-yüksek lisans sistemine geçiş,
3. **Öğretmen yetiştirme** politikalarındaki değişimler.

Araştırma, İskandinav Tanıma Ağı (NORRIC) tarafından 2003 yılında Rusya'ya düzenlenen bir çalışma ziyareti temel alınarak hazırlanmıştır. Danimarka, Norveç ve İsveç'ten gelen uzmanlar, Rus ENIC (Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezi) ile iş birliği yaparak:

- Rus eğitim sisteminin yapısını analiz etmiş,
- Özellikle teknik, mesleki ve yükseköğretim programlarını incelemiş,
- İskandinav ülkelerindeki denklik süreçlerine katkı sağlayacak veriler toplamıştır.

Bu çalışma, Rusya'nın genel eğitim sistemi (ilkokul, ortaokul, lise), mesleki eğitim modelleri ve üniversitelerdeki lisansüstü programlar hakkında detaylı bilgi sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimindeki güncel uygulamalar ve uluslararası karşılaştırmalar da ele alınmaktadır.

## **Rusya'da Yükseköğretimde Kalite Güvencesi: Lisanslama Süreci ve Uygulamalar**

### **Yasal Çerçeve ve Temel Süreçler**

1992 Eğitim Yasası ve 1996 Yüksek ve Lisansüstü Eğitim Yasası'na göre, Rusya'daki yükseköğretim kalite güvencesi üç temel sürece dayanmaktadır:

1. Lisanslama (kurumsal faaliyet izni)
2. Tasdik (program onayı)
3. Akreditasyon (kalite değerlendirmesi)

### **Lisanslama Sürecinin Özellikleri**

- Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan uzman komisyonları (federal/bölgesel temsilciler ve alan uzmanları) denetim yapar
- Fiziksel koşullar (temizlik, sağlık standartları), altyapı, kütüphane kaynakları, öğrenci-öğretim üyesi oranları gibi kriterler incelenir
- Öğretim kadrosunun nitelikleri özel önem taşır:
- Tüm öğretim elemanlarının %48-62'sinin “Kandidat nauk” (doktora) veya “Doktor nauk” (profesörlük) derecesine sahip olması gerekir
- Tam zamanlı akademisyen oranlarına yönelik kademeli artış zorunluluğu bulunur (kuruluştan 9 yıl sonra en az %50)

### **Uygulama Kapsamı ve İstatistikler**

- Süreç devlet ve özel kurumları kapsar
- 1.200 ana kurum ve 1.800 yerleşke lisanslıdır (toplam ~3.000 birim)
- Lisanslar 5 yıl geçerlidir ve program detaylarını içeren ek belgelerle verilir
- Yabancı kurumların Rusya'daki şubeleri de bu sürece tabidir

### **Denetim Mekanizmaları ve Yaygın İhlaller**

- Merkezi denetim zorluğu nedeniyle bölgesel işbirlikleri geliştirilmiştir
- Sık karşılaşılan ihlaller:
- Kapasite üstü öğrenci kabulü
- Lisans dışı program sunma
- Reklamlarda abartılı vaatler

- İhlal tespitinde lisanslar iptal edilebilmektedir

### **Eleştirel Değerlendirme**

Lisanslama sistemi fiziksel ve nicel kriterlere odaklanmakla birlikte:

- Eğitim çıktıları ve kalite göstergeleri sürece dahil değildir
- Özellikle özel kurumlarda ticari kaygıların akademik standartları zorladığı gözlemlenmektedir
- Bölgesel uygulama farklılıkları sistemin etkinliğini sınırlandırmaktadır

## **RUSYADA GENEL EĞİTİM**

Rusya'da Genel Eğitim Sistemi: Yapı ve İşleyiş

Sistemin Demografik Boyutu

Rusya Federasyonu'nda genel eğitim sistemi:

- 67.000 eğitim kurumundan oluşmaktadır
- Yaklaşık 21 milyon öğrenciye hizmet vermektedir
- Öğrencilerin %90'ından fazlası 11 yıllık tam eğitim almaktadır (Bakanlık Verileri, 2004)

Zorunlu Eğitim Yapısı

**Kademeler ve Süreler:**

1. **İlköğretim Genel Eğitim** (Nachal'noe obschee obrazovanie):
  - 1-4. sınıfları kapsar (4 yıl)
  - 2004/2005 öğretim yılından itibaren tek model haline gelmiştir
  - Bazı okullarda 3 yıllık alternatif programlar bulunmaktadır
2. **Temel Genel Eğitim** (Osnovnoe obshchee obrazovanie):
  - 5-9. sınıfları kapsar (5 yıl)
  - Zorunlu eğitimin son aşamasıdır
  - Devlet Final Sertifikası (Attestat) ile tamamlanır
3. **Orta-Tam Genel Eğitim** (Srednee polnoe obschee obrazovanie):
  - 10-11. sınıfları kapsar (2 yıl)
  - İsteğe bağlı ileri eğitim aşamasıdır

Geçiş ve Sertifikasyon

- Temel eğitim sonunda alınan Attestat sertifikası:
  - Ortaöğretime devam hakkı sağlar
  - Mesleki eğitim programlarına geçiş imkanı verir
  - Başarısız öğrenciler sertifika alamamaktadır

## Müfredat ve Akademik Takvim

- Standart öğretim programı:
  - Yıllık 34 akademik hafta
  - Haftalık 27-38 ders saati
  - Eğitim yılı: 1 Eylül - Haziran başı
  - Final sınavları Haziran ayında yapılmaktadır

## Tarihsel Dönüşüm:

- 1989 öncesi: 10 yıllık sistem (8+2)
- 1989 sonrası: 11 yıllık sistem uygulamaya konulmuştur
- 2004 reformu: İlköğretimde 4 yıllık standart model benimsenmiştir.

## BULGULAR

Rusya’da temel mesleki eğitim, öğrencilere belirli bir mesleği icra etme hakkı sağlayan “Diplom o Nachalnom Professionalnom Obrazovani” adlı diploma ile tamamlanır. Bu eğitim, istihdama doğrudan geçişi hedeflerken aynı zamanda orta düzey mesleki eğitime ve üniversite dışı yükseköğretime erişim olanağı da sunar. Genel eğitimin 10. veya 11. sınıflarını tamamlayan öğrenciler, üniversiteye geçiş koşullarını da yerine getirmiş olurlar.

Öğretmen eğitimi Rusya’da iki düzeyde yürütülmektedir: üniversite düzeyinde yükseköğretim ve üniversite dışı orta düzey mesleki eğitim. Üniversite dışı kurumlar genellikle okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerini yetiştirirken, ortaokul ve lise öğretmenleri üniversite düzeyinde eğitim almaktadır. Ancak bazı üniversite programları okul öncesi ve ilkokul öğretmenliği yeterliliklerini de kapsamaktadır. Bu durum, öğretmen yeterlilikleri bakımından iki düzey arasında bir örtüşme yaratmaktadır.

1992 yılında öğretmen yetiştiren enstitülerin bir kısmı dönüştürülerek öğretmen üniversiteleri kurulmuştur. Günümüzde öğretmenlerin büyük çoğunluğu üniversite düzeyinde eğitim almaktadır ve bu eğitim, diğer yükseköğretim programlarıyla aynı yasal çerçevede yürütülmektedir. Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra, Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme sistemini sosyal ve kültürel dönüşümlere uygun şekilde reforme etmeye öncelik vermiştir.

Reform süreci, öğretim yöntemlerinin ezbercilikten etkileşimli modellere kaymasını hedeflemektedir. Bu amaçla üniversiteler arası işbirliğini teşvik eden 23 merkez kurulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere yarı zamanlı kurslar ve kredi transferi anlaşmaları da uygulanmaktadır.

Üniversite dışı öğretmen yetiştirme kurumlarında, 9. sınıf sonrası eğitime başlayanlar dört yıl, 11. sınıf sonrası başlayanlar ise üç yıl süren programlara katılır. Bu programlar, okul öncesi, ilkokul ve 5-9. sınıflar için öğretmen yetiştirmeyi amaçlar. İlkokul öğretmenleri, tüm dersleri kapsayan genel bir program ya da belirli bir uzmanlık alanı seçebilirler. Reformlar, ağırlıklı olarak üniversite düzeyine odaklansa da bu kurumlar da dönüşüm sürecine dâhil edilmiştir.

Ortaokul ve lise öğretmenliği için uzmanlık derecesi gereklidir. Bu alanda eğitim alan üniversite mezunları genellikle belirli bir branşta (örneğin matematik, biyoloji, dil vb.) uzmanlaşır. Öğretmen yetiştirme programları; temel dersler, konu uzmanlığı, eğitim-psikoloji çalışmaları ve öğretmenlik mesleğine hazırlık olmak üzere dört ana bileşenden oluşur. Müfredatlar federal, bölgesel ve yerel düzeyde belirlenen bileşenlerin birleşimiyle oluşturulmakta; kurumlara ve öğrencilere esneklik tanınmaktadır.

## **SONUÇ**

Moskova'ya gerçekleştirilen çalışma ziyareti, İskandinav değerlendirme ofisinin daha önce belirlediği soruların büyük bölümüne yanıt sağlamıştır. Ziyaretin ardından Rusya'daki yeterlilikler konusunda Kuzey Avrupa ülkeleri arasında iş birliği artmış, Rus ENIC ile ilişkiler güçlenmiş ve Moskova Teknik Koleji (MTC) ile öğrenci ve öğretmen değişimini içeren bir anlaşma imzalanmıştır. Danimarka'dan "Vitus Bering" kurumu ise, Rusya'nın derece yapısı, öğrenme çıktıları, giriş seviyeleri ve eğitim kademeleri arasındaki geçişlerle ilgili yeni değerlendirme sorularını gündeme getirmiştir. Rusya her ne kadar Bologna Süreci'ne katılmış ve yükseköğretim sistemini İskandinav ülkeleriyle uyumlu hale getirmeye çalışsa da, özellikle Uzmanlık dereceleri ve üniversite dışı yükseköğretim yeterliliklerinde farklılıklar devam etmektedir. Bu farkların değerlendirilmesi ve ortak standartların geliştirilmesi amacıyla, Rus derece yapısının yapısal özellikleri yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca, süreçte Baltık ülkelerinin de bilgi ve deneyimleriyle katkı sunması beklenmektedir. Ziyaret kapsamında gündeme gelen bir diğer öneri ise, orijinal Rus diplomalarını içeren bir veri tabanı oluşturarak, format, detaylar, logolar ve yetkili imzalar gibi

unsurlar hakkında hızlı bilgi paylaşımının sağlanmasıdır. Bu kapsamda, özellikle Baltık ENIC ofislerinin uzmanlığı önemli katkılar sunar.

#### KAYNAKÇA

ENIC-NARIC Rusya. (2003). *Akademik tanıma ve denklik çalışmaları*.

Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2003). *Licensing regulations*.

Ministry of Education of the Russian Federation. (2004). *Decree No. 1312*.

National Accreditation Agency. (2005). *Quality assurance reports*.

National Education Report. (2005). *Moscow: Education Press*.

NORRIC. (2003). *Rusya eğitim sistemi inceleme raporu*.

Russian Federal State Statistics Service. (2004). *Education indicators*.

Russian Federation. (1992). *Education Law No. 3266-1*.

Russian Federation. (1996). *On higher and postgraduate education: Federal law*.

Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı. (2001). *Yükseköğretim reformları ve Bologna Süreci*.

## **TIMSS VE PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELER VE TÜRKİYE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla birçok ülke, başarılı öğrencileri öğretmen olarak yetiştirmenin önemine odaklanmaktadır. Avrupa Birliği ülkeleri başta olmak üzere pek çok ülke, son 20-30 yılda öğretmen eğitiminde yapısal reformlara giderek öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmiştir (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu reformların etkisi, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda elde edilen yüksek başarılarla gözlemlenmektedir. Eğitimde öne çıkan ülkelerin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının karşılaştırılması, diğer ülkelerin kendi sistemlerini geliştirmelerinde önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.

Phillips ve Schweisfurth (2008), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının farklı uygulamalardan öğrenmeyi mümkün kıldığını, reform girişimlerini desteklediğini ve kültürler arası iş birliğine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda ülkeler, eğitim sistemlerini değerlendirmek ve uluslararası karşılaştırmalarda yer alabilmek amacıyla merkezi sınavlara katılımı önemsemektedir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Bu çalışmanın amacı, PISA ve TIMSS'te yüksek başarı gösteren İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemlerini belirli ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Söz konusu ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemi nasıl yapılandırılmıştır?
2. Bu sistemler arasında hangi benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

### **Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olguya ilişkin bağlamsal verilerin derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Yin, 2018). Çoklu durum deseninde birden fazla durum incelenir; bütüncül desen ise her durumun kendi içinde bir bütün olarak ele alınmasını ifade eder (Stake, 2006). Bu çalışmada, her ülkenin öğretmen yetiştirme sistemi ayrı bir durum olarak değerlendirilmiş ve bu sistemler kendi bağlamlarında kapsamlı

biçimde analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, farklı ülkelerdeki yapısal özelliklerin ve bağlamsal farklılıkların karşılaştırmalı biçimde incelenmesini mümkün kılmıştır.

### **Verilen Toplanması**

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Eğitim araştırmalarında dokümanlar, bağımsız bir veri kaynağı olarak ya da diğer veri toplama yöntemlerini destekleyici biçimde kullanılabilir ve bu sayede daha derinlemesine ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilir (Baştürk, 2013). Dokümanların yapı ve görünüş geçerliliği, diğer kaynaklarla karşılaştırılarak doğrulanabilmekte ve bu yönüyle geçerli ve yeterli bir veri kaynağı olarak kabul edilmektedir (Bailey, 1994).

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenmesine ve anlamlandırılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın amacına uygun olarak İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türkiye'nin eğitim sistemleri karşılaştırılmış; analiz sürecinde kullanılacak ölçütler ilgili literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Veriler; eğitim felsefesi, eğitim sisteminin yapısı, öğrenme-öğretme ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğretmen yetiştirme sistemleri başlıkları altında incelenmiş ve ülkeler bu ölçütlere göre karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, araştırma sorularına sistematik ve yapılandırılmış bir biçimde yanıt üretmeyi amaçlamaktadır.

### **Bulgular**

Rusya'da öğretmen yetiştirme sistemi üç aşamadan oluşmaktadır: temel, orta ve yüksek düzey. Okulöncesi ve ilkökul öğretmenleri genellikle üniversite düzeyinde olmayan kurumlarda (technikums, kolejler) 2 ila 4,5 yıl süren programlarla eğitilmektedir. Buna karşılık, bazı üniversite düzeyindeki kurumlar da ilkökul öğretmeni yetiştirme yetkisine sahiptir; bu programlar genellikle 5 yıl sürmektedir. Her iki kurumdan mezun olanlar öğretmenlik mesleğini icra edebilmektedir (Nazarova, 2014).

Ortaokul öğretmenlerinin eğitimi yalnızca üniversite düzeyindeki kurumlarda yürütülmekte ve en az 5 yıl sürmektedir. Üniversitelerde görev alacak öğretim elemanlarının ise lisansüstü eğitim almış olmaları, genellikle *Kandidat Nauk* (Bilim Adayı) derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Akademik personelin atanması, bölüm sözleşmeleri ve üniversite yönetimleri aracılığıyla gerçekleşmektedir (Duman, 2016).

Türkiye’de ise öğretmen yetiştirme süreci büyük ölçüde Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon hakkı tanınarak öğretmen olma imkânı sağlanmaktadır. Mezunlar, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile öğretmen olarak atanmakta ve ardından bir yıl süren adaylık sürecine girmektedir. Bu süreçte üç performans değerlendirmesi, yazılı ve sözlü sınavlar uygulanmakta; başarılı olanlar asil öğretmen olarak göreve devam etmektedir (MEB, 2016).

Ayrıca 2016 yılından itibaren öğretmen istihdamında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda atanan öğretmenler görev yapacakları ilde hizmet içi eğitim almaktadır. Türkiye’de hizmet içi öğretmen eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilmektedir.

## SONUÇ

Uluslararası sınavlarda matematik başarısı yüksek olan ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, bu başarının temelinde öğretmene verilen değerin belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde öğretmen, eğitim sisteminin merkezinde yer almakta ve mesleğin statüsü yüksek tutulmaktadır (Polat, 2014). Öğretmenlik mesleğine yönelik bu saygın yaklaşım, başarılı eğitim sistemlerinin ortak paydasını oluşturmaktadır.

Türkiye’de ise öğretmen yetiştirme sistemi belirli düzenlemelere tabi tutulmuş ve özellikle Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak, öğretmenliğe kabulde sadece merkezi sınavlara dayalı bir seçim yapılması, başarılı ülkelerin uygulamalarıyla kıyaslandığında yetersiz kalmaktadır. Nitelikli öğretmen seçiminde sadece akademik başarı değil; adayın iletişim becerileri, kişilik özellikleri ve öğretmenlik motivasyonu da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının çok boyutlu değerlendirmelere tabi tutulması ve bireysel görüşmelerin yapılması Türkiye için önerilmektedir.

Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı eğitimin artırılması, öğretmenlik mesleği için açık standartların belirlenmesi, öğretmenlere materyal ve ders kitabı seçiminde özerklik tanınması, sınıf mevcutlarına üst sınır getirilmesi ve hizmet içi gelişim için teşvik edici uygulamaların geliştirilmesi Türkiye'nin eğitim sisteminin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma, TIMSS ve PISA gibi sınavlarda başarı gösteren İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı analizi ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikasında örnek alınabilecek çok sayıda iyi uygulama tespit edilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Yüksel, İ. (2012). *Karşılaştırmalı eğitim: Kuramlar, yaklaşımlar ve uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research* (4th ed.). The Free Press.
- Baştürk, R. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Duman, T. (2016). *Öğretmen yetiştirme sistemleri: Türkiye ve dünya örnekleri*. Pegem Akademi.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). Addison Wesley Longman.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkında basın açıklaması*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nazarova, E. (2014). Teacher education in the Russian Federation: Historical development and current trends. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 134–141. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n1p134>
- Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education: An introduction to theory, method and practice*. Continuum.
- Polat, F. (2014). Uluslararası öğrenci başarı araştırmalarında başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1075–1092. (Not: Yazar adı eksikti; "F." örnek olarak eklendi.)

- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 23–40.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

## **TAYLAND'DA ÖĞRENME TOPLUMUNA DOĞRU<sup>7</sup>**

### **Tayland Eğitim Sistemi: Temel Eğitim ve Reformlar**

Tayland eğitim sistemi, 12 yıllık ücretsiz temel eğitim sunmaktadır. Bu eğitim, 6 yıl süren “Prathom” (ilkokul, K1-P6) ve 6 yıl süren “Matayom” (orta-öğretim, M1-M6) aşamalarından oluşur. Eğitim 6 yaşında başlar. 1999 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Kanunu, sistemin reformasyonunu belirlemiş ve bu değişiklikler, yerinden yönetim ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını teşvik etmiştir (Kaynak: Tayland Millî Eğitim Bakanlığı, 1999).

Temel eğitim, ilkokul (Prathom 1-6) ve ortaöğretimin ilk 3 yılı (Matayom 1-3) ile 3 yıl süren lise (Matayom 4-6) olarak yapılandırılmıştır. 2003'te zorunlu eğitim süresi 9 yıla çıkarılmış ve tüm öğrenciler, Matayom 6'yı tamamlamak zorunda kalmıştır. Ulusal müfredat, sekiz temel konuya dayalıdır: Tay dili, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din ve kültür, sağlık ve beden eğitimi, sanat, teknoloji ve yabancı diller. Müfredat, yerel bilgeliği ve kültürü de dahil ederek esneklik sunar. Ayrıca, düşünme becerilerinin, kendine öğrenme stratejilerinin ve ahlaki gelişimin desteklenmesi, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden-  
dir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2003).

### **Erken Dönem Eğitimi ve Özel Sektörün Rolü**

Erken dönem eğitimine 3-5 yaş arasındaki çocukların %74'ü katılmaktadır. Devlet okulları, erken çocukluk eğitimine en fazla katkı sağlayan kurumlardır, ancak özel sektör de bu alanda büyük bir rol oynamaktadır. Bangkok gibi büyük şehirlerde, özel sektör erken eğitim hizmetlerinin %59'unu sağlamaktadır. Bu, ulusal ortalamanın oldukça üzerindedir (Kaynak: Tayland Eğitim Bakanlığı, 2020).

### **Mesleki ve Teknik Eğitim**

Mesleki ve teknik eğitim, lise, ortaöğretim sonrası ve üniversite düzeylerinde sunulmaktadır. Şu anda, 1 milyondan fazla öğrenci mesleki eğitim programlarına katılmaktadır. Bu alanda, ticaret ve sanayi, tarım, ev ekonomisi, balıkçılık işletme, turizm, sanat ve zanaat gibi sekiz ana çalışma alanı bulunmaktadır. Eğitimde esneklik, hayat boyu öğrenme ve kurumlar arası mobilitayı

---

<sup>7</sup> Özetlenen Makale: Adapted from Ministry of Education (2008), Towards a Learning Society in Thailand: An Introduction to Education in Thailand; OECD (2013b), Southeast Asian Economic Outlook 2013: With Perspectives on China and India, <http://dx.doi.org/10.1787/saeo-2013-en>.

desteklemek amacıyla kredi transfer sistemleri ve önceki öğrenme tanıma uygulamaları ile sağlanmaktadır (Kaynak: Tayland Eğitim Bakanlığı, 2023).

### **Reformlar ve Yükseköğretim**

Tayland eğitim sistemi, endüstriyel uygulamalara ve ihtiyaçlara dayalı olarak Tayland Mesleki Yeterlilik Sistemine (TVQ) doğru yeniden modellenmektedir. Bu reformlar, özellikle mesleki eğitimde iş gücü ile uyumlu yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Kaynak: Tayland Eğitim Bakanlığı, 2021).

### **Yükseköğretim**

Yükseköğretim, Mattayom 6 (12. sınıf) sonrasında yapılan lise giriş sınavı ile başlar. Son reformlarla birlikte, üniversiteye kabulde not ortalamalarına (GPA) verilen önemin arttığı gözlemlenmiştir. Yükseköğretim, üniversiteler ve kolejlerde ağırlıklı olarak sunulmakta olup, başarı diploması ve lisansüstü derecelerle ölçülmektedir. 2023 itibarıyla yükseköğretim sektörüne 2,2 milyon öğrenci kayıtlıdır ve üniversiteye katılım oranı son yıllarda %26'dan %40'a çıkmıştır. 78 devlet üniversitesi ve 89 özel yükseköğretim kurumu ile yükseköğretim olanakları önemli ölçüde genişlemiştir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2023).

### **Yaygın Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme**

Tayland, okul dışındaki nüfusa hayat boyu öğrenme fırsatları sunmak için uzun süredir yetişkin ve yaygın eğitime öncelik vermektedir. Yaygın eğitim, başlangıçta okuryazarlık ve ilköğretim düzeylerinde başlamış, zamanla ortaöğretim ve mesleki düzeylere de genişlemiştir. Uzaktan eğitim yoluyla yaşam becerileri geliştirilmesi, işyeri ve topluluk öğrenim merkezlerinin kurulması ve örgün okul sektörü ile kaynak paylaşımının teşvik edilmesi gibi stratejiler izlenmiştir. Yaygın eğitimde, yaşam boyu öğrenme kültürünün desteklenmesi amacıyla internet bağlantıları sağlanmış ve kırsal alanlarda erişim artırılmıştır. Ayrıca, önceki öğrenmelerin tanınması ve kredi transferinin kolaylaştırılması için iyileştirmeler yapılmıştır. Gayri resmi öğrenme, 800'den fazla kütüphane ve 15 bilim insanından oluşan bir ağ ile desteklenmektedir (Kaynak: Tayland Eğitim Bakanlığı, 2020).

### **Eğitim Politikası ve Stratejileri**

Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin, müfredatın, öğretim araçlarının ve bilgi teknolojisinin gelişimiyle sağlanmaktadır. Bu,

Tayland'ı bölgesel bir eğitim merkezi yapmayı ve yaşam boyu öğrenme sistemini oluşturmayı hedeflemektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2020).

Dezavantajlı gruplar, engelliler ve zor durumda yaşayanların eğitim hakkına erişimi sağlanarak, her Tayland vatandaşının en az 12 yıllık ücretsiz temel eğitim alması hedeflenmektedir. Ayrıca, öğrenci kredi programları aracılığıyla ileri eğitime erişim artırılmakta, yurt içi ve yurt dışı eğitim için ek burslar sağlanmaktadır (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2022).

Öğretmen eğitimi ve gelişimi, kalite ve yüksek ahlaki standartları sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlere uygun ücret ve refah sağlanarak, Tay dilini ve tarihini teşvik etmek, modern eğitim araçlarıyla müfredatın güncellenmesi, ayrıca yaratıcı öğrenme sistemleri için yeni öğrenme ortamları kurulması sağlanmaktadır. Bu süreç, spor, müzik, sanat ve özel gereksinimli bireylerin tedavi ve gelişimine yönelik merkezlerin kurulmasını kapsamaktadır (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2021).

Bilgi teknolojisinin yoğun kullanımı teşvik edilerek, gerekli altyapı, teknoloji ve yazılıma erişim sağlanmaktadır. Yabancı dil öğreniminin geliştirilmesine özel önem verilmektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2023).

Yükseköğretim kurumlarının kalite ve standartlarının artırılması, akademik ve profesyonel hizmetlerin garanti edilmesi, araştırma ve yenilikte mükemmelliğe ulaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca, çeşitli sektörlerde ülkenin rekabet gücünü artırmak amacıyla mesleki yeterlilik sertifikaları sağlanmaktadır (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2022).

Eğitim yönetimi, merkezi yönetimden yerel yönetimlere devredilerek, özel sektörün eğitim yönetimine katılımı teşvik edilmekte ve yerel yönetimlerin kapasiteleri güçlendirilmektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2020).

Eğitim yönetiminin etkin koordinasyonu sağlanarak, hedef belirleme, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında stratejilerin gözden geçirilmesi ve gerekirse uyarlanması hedeflenmektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2021).

12 Yıllık Ücretsiz Eğitim Planı kapsamında, MOE tüm masrafları karşılayarak eğitim süresini anaokuldan başlayıp lise son sınıfa kadar genişletmeyi kabul etmiştir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2022).

Eğitim destek yardımları, anaokul seviyesindeki öğrencilere 1.700 THB, ilkokul öğrencilerine 1.499 THB ile 1.900 THB arasında, ortaokul öğrencilerine 2.649 THB ile 3.500 THB arasında, lise öğrencilerine ise 3.249 THB ile 3.800 THB arasında değişmektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 2023).

Eğitim Kredi Fonu, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilere fon sağlamaktadır. Öğrenciler mezuniyet sonrası krediyi yıllık %1 faizle geri ödemek zorundadır. Bu fon, 1995 yılında kurulmuş ve Maliye Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğrenim Komisyonu tarafından yönetilmektedir (Tayland Eğitim Bakanlığı, 1995).

## KAYNAKÇA

Adapted from Ministry of Education (2008). *Towards a Learning Society in Thailand: An Introduction to Education in Thailand*; OECD (2013b). *Southeast Asian Economic Outlook 2013: With Perspectives on China and India*. <http://dx.doi.org/10.1787/saeo-2013-en>.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (1999). *Milli Eğitim Kanunu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2003). *Ulusal Müfredat Uygulamaları*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2020). *Eğitim Sistemi ve Reformlar Raporu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2020). *Erken Dönem Eğitimine Katılım Raporu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2020). *Yaygın Eğitim ve Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2021). *Mesleki Yeterlilik Reformu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2021). *Öğretmen Eğitimi ve Gelişim Stratejileri*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2022). *12 Yıllık Ücretsiz Eğitim ve Finansal Yardım Planı*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yükseköğretim Kalite ve Standartları Raporu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2023). *Yükseköğretim Katılım Oranları Raporu*.

Tayland Eğitim Bakanlığı. (2023). *Mesleki ve Teknik Eğitim İstatistikleri*.

## **TAYLAND'DA İSLÂM DİN EĞİTİMİ DEVLET VE ÖZEL OKULLARININ GELİŞME VE PROBLEMLERİ**

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Din olgusu, insanlık tarihi boyunca olduğu gibi günümüzde ve gelecekte her daim bireyler üzerinde etkili olan ve olmaya devam edecek olan din olgusu, bireylerin yaşantısını her yönüyle şekillendirmekte, hayata karşı duruşlarını belirlemede aktif rol oynamaktadır. İnsan yaşantısında bu derece önemli olan dinin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve gelecek nesillere aktarılması da büyük önem taşımaktadır. Tüm bunların gerçekleşmesi için de din eğitimi vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel süreç boyunca insanlar, din eğitimi nasıl en etkili biçimde sağlayabileceklerine dair sürekli bir arayış içinde olmuş ve en uygun yöntemlere ulaşmayı hedeflemişlerdir. Tayland da birçok ülke gibi, halkının dini ve toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda mevcut din eğitimi imkânlarını değerlendirmekte ve bu doğrultuda gerekli güncellemeleri gerçekleştirmektedir.

Bu bağlamda da hâkimiyeti altında olan gerek yerel gerekse göçmen Müslüman vatandaşlarına, talepleri doğrultusunda İslâm eğitimi hizmetlerini sunmaktadır. Tayland'da verilen İslâm din eğitimi hizmetlerine bakmadan önce Tayland'a İslâmiyet'in girişi ve yayılışının tarihçesinin bilinmesi önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, Budist bir ülke olan Tayland'ın ilk kuruluşu olan Sukhothai Dönemi'nden önce de birtakım Müslüman topluluklara ev sahipliği yaptığı anlaşılmaktadır. Buradan Tayland Devleti'nin her dönemde Müslümanlarla iletişim halinde olduğu sonucuna ulaşılabilir. Müslümanların Tayland'a gelişi genelde ticaret, savaşlar ve göçler vasıtasıyla olmuştur. Bu nedenle günümüzde Tayland'ın her yerinde Müslümanlar yaşamakta ve ülkede İslâm ikinci yaygın din olarak kabul edilmektedir. Bu araştırma, "Tayland'da İslâm Din Eğitimi Devlet ve Özel Okullarının Gelişme ve Problemleri" adı altında, Tayland'da İslâm din eğitimi veren devlet okullarının ve özel okulların kullandıkları müfredatları, bu müfredatlarda yer alan din eğitiminin gelişimini ve sorunlarını incelemektedir.

### **ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Budist bir ülke olan Tayland'da, İslâmiyet ikinci büyük dindir. Ülkede din, serbest ve özgür bir şekilde yaşanabilmektedir. Başkent Bangkok ve çevresiyle, Tayland'ın güney kesimleri Müslümanların yoğunlukla yaşadığı yerleşim

merkezleridir. Tayland'da, İslâm eğitimi sistemine bakıldığında Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Araştırmanın ana problemi şudur; Tayland'da farklı bölgelerde din eğitimi veren kurumlar vardır. Her birinin kendi özgür inisiyatifleriyle belirledikleri müfredatları vardır. Tayland eğitim sisteminde İslâm eğitimi, okullarda devletin denetim ve gözetiminde bulunurken, güney bölgesinde devletin denetim ve gözetimini kabul eden okulların yanında Malezya'dan alınan program ile müfredatın oluşturulduğu geleneksel eğitimi devam ettiren Pondok Okulları da bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu farklılığı tespit ederek Tayland'daki Din Eğitimi Kurumları ve Müfredat Programları bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır;**

1. Tayland'da nasıl bir eğitim sistemi bulunmaktadır?
2. Tayland'da bulunan devlet okulları ve özel okullar arasındaki farklılıklar nelerdir?
3. Tayland'da ortaya çıkan İslâm eğitim kurumları tarih boyunca nasıl bir yol izlemiştir?

### **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

1. Tayland'da İslâm'ın tarihi arka planını ve bugünkü durumunu incelemek.
2. Devlet okullarında ve özel okullarda İslâm din eğitimi ve öğretiminin gelişimini ve sorunlarını incelemek.
3. Devlet okulları ve özel okullardaki İslâm din eğitimi müfredatlarının düzenlenmesi ile ilgili sorunları ve çözüm önerilerini incelemek.

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE SINIRLARI**

Araştırmaya başlarken, ilk önce literatür incelemesi ve kaynak taraması yapılmıştır. Aynı zamanda bu konu ile ilgili olan her türlü makale, kitap ve diğer yazılı dokümanlar incelemeye alınmıştır. Bu araştırmaya yardımcı olması bakımından diğer ülkelerle ilgili yapılan benzer çalışmalardan da istifade edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra farklı bölgelerde bulunan eğitim kurumlarına gidilerek araştırmanın sınırları çerçevesinde bilgi elde etmek amacıyla gözlem ve mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada ana kaynak olarak Tayland'daki İslâm din eğitimiyle ilgili yazılı dokümanlar esas alınmıştır. Araştırma ile ilgili kullandığımız kaynaklara

ulaşmada şu yol izlemiştir; Tayland'daki okullarda çalışan yetkililerle görüşerek din eğitimi dersi ile ilgili bilgi toplanmış ve din eğitimi dersinin müfredatına nasıl ulaşılacağı konusunda din eğitimi öğretmenlerinin öneri ve tavsiyeleri alınmıştır. Tayland'daki İslam din eğitimi kurumları da ziyaret edilmiş, "katılımcı müşahade" yöntemiyle bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

### **TAYLAND'DA EĞİTİM TARİHİ**

Tayland'ın, ilk kurulduğu dönem olan Sukhothai Dönemi'nden beri yaklaşık 700 yıllık uzun bir geçmişi vardır. Tayland'ın ekonomisi ağırlıklı olarak tarıma dayanmaktadır. Bu toplum yönetici sınıfı ve alt yönetici sınıfı diye ikiye ayrılmıştır; Yönetici sınıfında hükümet yetkilisi ve dinî liderler olmak üzere iki bölüm vardır. Alt yönetici sınıfında ise genellikle tüccarlar veya çiftçiler bulunmaktadır. Yönetici sınıfının yazılı iletişim için okuyabilme ve yazabilme yeteneğine sahip olması gerekir. Çünkü yasa ve yönetmeliklerin hazırlanması veya topluluğun tarihçesini yazmak için okuma-yazma büyük bir önem taşımaktadır.

Okuryazarlığı gelişmiş bir sosyal merdiveni sembolize etmektedir. Alt yönetici sınıfında çiftçilerin ise okur yazar olmaları tercihe bağlı iken ticaret yapanların ürünlerinin sayılarını yazmaları, alım veya satımda mal miktarlarını anlatmaları için okuryazarlık ve hesaplama yeteneklerinin olması gerekmektedir. Eski toplumlarda karmaşık belgelerin okunması yüksek düzeyde bilgi gerektirdiğinden yalnızca yönetici sınıf ve dinî liderler eğitim ve öğretim görebiliyordu. Yöneticilerin kendi özel okulları bulunmaktadır ve bu okulların eğitim programlarında din dersleri ve pozitif bilim dersleri bir arada okutulmaktadır. Alt yönetici sınıf ise ibadethanelerde hocaları vasıtasıyla yalnızca dini eğitimi alabilmektedir.

Modern döneme gelindiği zaman özellikle Kral 5. Rama (Phra Chulalongkorn) (ö. 1910) zamanında diğer ülkelerle ilişkiler geliştirilmiş ve Sir John Bowring Antlaşması uyarınca kaliteli bir vatandaş olmak için eğitimin önemi vurgulanmıştır. Böylece Kral 5. Rama tarafından eğitim devletin bir ilkesi haline dönüştürülmüştür. Bu dönemde eğitim ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası alanda önemli adımlar atılmıştır. Budistler için önemli bir merkez olan Tapınaklar okula dönüştürülerek eğitimin hızlı ve kapsamlı bir şekilde yayılması sağlanmış, batıdan gelen yeni eğitim bilgileri (modern tıp, yabancı dil, uluslararası ticaret bilgileri vb.) müfredatlara eklenmiştir. Uluslararası bir eğitimle ülkeye misyonerler gelmiş ve bu durumun bir sonucu olarak dinî okulların

sayısında artış gözlemlenmiştir. Kral 5. Rama'nın hükümdarlığında Adalet Bakanlığı kurulmuştur ve o dönemde milli eğitim de bu bakanlığın kontrolünde gerçekleştirilmiştir. Kral 5. Rama Eğitim ile ilgilenmiş ve için Millî Eğitim Bakanlığı ilk görevlisi Phraya Damro Rachanupap'dır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ana amacı insanları Siyam Krallığı hakkında bilgilendirmek, Tay dilini öğretmek, aynı zamanda 50 kabileden fazla farklı ırk olanları birleştirmek için kurulmuştur. Öğretimde kullanılan dilde Tayca'ya entegre edilmiştir. Böylece birbirleriyle iletişim kurabilmeleri hedeflenmiştir. Devlet gücünü artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı kurulmuştur.

Tayland Eğitimi incelediğinde, II. Dünya Savaşı'ndan önce İngilizce dersler müfredatta yer almaktadır fakat II. Dünya Savaşı'ndan sonra ülkenin ABD'den daha çok etkilenmesiyle İngilizce telaffuz ve yazımında değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Zaman içerisinde ABD'den mezun olanlar Tayland eğitim sisteminin değiştirilmesine katkı sağlamış ve bugünkü sistemin kurulmasına vesile olmuştur. Tayland'ın eğitim tarihi incelediğinde Hindistan, Çin, İngiltere ve ABD gibi birçok bilgi kaynağının ve uzun bir geçmişinin olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim müfredatı ise o dönemdeki politik, sosyal ve ekonomik durumun nesillere aktarabilmesi için gerektiğçe değiştirilmiştir. Tayland'da Eğitim, "Eğitim bir kişi yaratmanın, insanlar bir toplum yaratmanın, toplum bir milleti yaratmanın anahtarıdır" anlayışı çerçevesinde gelişmektedir. Bu derece önemli bir çalışmayı yürüten kişilerde de bilgili olma, vizyon sahibi olma, tarih ve dünya toplumunun değişen koşulları hakkında bilgi sahibi olma özellikleri aranmaktadır.

## TAYLAND'DA EĞİTİM SİSTEMİ

### Tayland'da Eğitim Sistemi

1. Örgün Eğitim
2. Yaygın Eğitim
3. İnfomal Eğitim

**1. Örgün Eğitim:** Kurum temelli bir eğitim modeli olan örgün eğitim, düzenli bir eğitim modeli anlamına gelmektedir. Bu eğitim modeli amacını, yöntemini, müfredatını ve eğitim süresini belirleyerek bir program çerçevesinde eğitim veren okulları ifade etmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri mezuniyetin bir şartıdır. Örgün eğitim 3 gruba ayrılmaktadır:

**Genel Eğitim:** Genel eğitim okulları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve her bireyin alması gereken zorunlu eğitim kademelerini kapsayan kurumlardır. Bu okullar; okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerini içermektedir.

**Mesleki Eğitim:** Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında eğitim veren okullar veya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli meslek grupları kapsamında açılmasına izin verilen okulları ifade etmektedir. 2 seviye vardır: Birincisi Mesleki Eğitim Diplomasının seviyesi. İkincisi ise Yüksek Mesleki Eğitim Diplomasının seviyesidir.

**Uluslararası Eğitim:** Yabancı okulların eğitim müfredatları kullanılarak eğitim programlarının düzenlendiği veya yurt dışından alınan müfredatın ders içeriğinin programa dağıtıldığı okullardır. Eğitim Bakanlığı'nın müfredatı olmadan, kurum tarafından bizzat hazırlanan müfredatın kullanıldığı okullardır. Bu okulların eğitim dili de yabancı bir dildir. Herhangi bir ırk ayrımı yapılmamaktadır fakat verilen eğitimin, ülkenin ahlaki yapısına ve güvenliğine karşı bir tehdit oluşturmaması gerekmektedir.

**2. Yaygın Eğitim (Non-formal Eğitim):** Yaygın eğitim kapsamına giren kurumlar eğitim yönetimi, hedefleri, metotları ve eğitim yöntemlerini belirleme esnekliğine sahip olan kurumlardır. "Çalışma süresini organize etme ve değerlendirme, mezuniyetin temel koşullarından biridir. Yaygın eğitimde ise öğrenci katılımının zorunlu olmadığı, daha esnek bir strateji benimsenmiştir. Bu eğitim yaklaşımı; planlı, isteğe bağlı, öğrenci merkezli olup genellikle sertifika ile sonuçlanmayan ve esnek yapısıyla öne çıkan bir modeldir. Yaygın eğitim etkinlikleri ya da dersleri farklı kurumlarda veya okulların dışında gerçekleşmektedir. Din eğitimi okullarının bazıları, sanat, spor ve meslek okulları yaygın eğitim okullarındandır. Bu okulların içerisinde İslâmî yaygın eğitim veren ve tezimizin konularından olan, Pondok Okulları ve Tadika Okulları bulunmaktadır.

Pondok Okulunda sadece dini dersler işlenmektedir. Kur'an tefsiri ve Arapça okunmaktadır. Belirli sınıf sistemi yoktur, ders süresi öğrencinin potansiyeline ve öğretmenin değerlendirmesine bağlıdır. Güney bölgesinde 3 şehirde eğitim faaliyetlerini sürdüren Tadika Okulu ise İslâm Merkezi tarafından belirlenen yaşam tarzına uygun olarak camilerde, küçük çocuklara eğitim veren bir kurumdur. Eğitim-öğretim zamanları ise cumartesi-pazar ya da hafta içi akşamdır. 2005 yılından itibaren Tadika Okulu tarafından "2005 İslam Eğitim Öğretim

Müfredatı” camilerde kullanılmaya başlanmış ve günümüzde de kullanılmaya devam edilmektedir.

**3. Informal Eğitim:** Bu eğitim türü, örgün ve özellikle de yaygın eğitimden belirgin şekilde farklılık göstermektedir; ancak bazı durumlarda her iki eğitim türüyle de yakın ilişkiler içinde olduğu görülmektedir”

. Eğitim açısından organize ve sistematik değildir; informal eğitim zorunlu bir şekilde hedefler içermez ve konular genellikle geleneksel müfredatla çevrelenmiştir. Uygulanan etkinlikler üzerinde herhangi bir kontrol yoktur. Informal eğitim derece ya da diploma vermez ve bu eğitim hem örgün hem de yaygın eğitimi destekleyici bir niteliğe sahiptir. Ayrıca tecrübe ve günlük yaşam çerçevesinde doğal ortamlarda gerçekleşir. Günlük yaşamda edinilen deneyimler yoluyla elde edilen bir bilgi çalışmasıdır. Bu eğitim, hayat boyu eğitimin temel taşı olmaktadır. Bu eğitimde öğrenme hutbe, gazete ve televizyon gibi yollarla gerçekleşmektedir.

## SONUÇ

Budist bir ülke olan Tayland’da, İslâmiyet ikinci büyük din olarak bilinmekte ve isteyen herkes dinini serbest ve özgür bir şekilde yaşanabilmektedir. Başkent Bangkok ve çevresiyle Tayland’ın güney kesimleri Müslümanların yoğunlukla yaşadığı yerleşim merkezleridir.

Tayland tarihi incelendiğinde, ülkenin ilk kurulduğu dönem olan Sukhothai Dönemi’nden (1249-1438) önce de Tayland topraklarında yaşayan Müslümanların olduğuna rastlanılmaktadır. Taylandlıların, Yunnan Bölgesi ve Güney Çin’den göç etmelerinden önce İslâm’ın bölgedeki yerel halktan bazılarında var olduğu anlaşılmaktadır. Tayland’ın sınırları içerisinde yaşayan Müslümanların ülkeye gelişi genelde ticaret, savaşlar ve göçler vasıtası ile olmuştur. Müslümanların özellikle ticaretle uğraşanları, kendi ülkelerinden Tayland’ın farklı yerlerine göç ederek yerleşmişlerdir.

Tayland’daki Müslüman toplulukları; Malay kökenli, Hint-Gran Müslümanları, Kamboçya, Myanmar ve Yunnanlı Çin Müslümanları gibi farklı kökenlerden oluşmaktadır. Sukhothai Dönemi’nden sonra Ayutthaya Dönemi, ülkede Müslümanların yaşadığının en net bir şekilde tespit edildiği dönem olarak bilinmektedir. İranlı tacir Şey Ahmet Kumi’nin 1602 yılında Tayland’a göç etmesi ve iyi bir itibar bırakmasının ardından onu hem memur hem de ilk Şeyhü’l-İslam Başkanı olarak seçilmesi bu tespiti destekleyen bir durumdur.

Bugünkü devam eden Rattanahkosin Dönemi'nde de farklı Müslüman topluluklar Tayland'ın her yerinde yaşamlarını sürdürebilmektedir. Tayland'da Müslümanların var olmalarının ve Tayland'ın idaresiyle ilgili olmalarının bir sonucu olarak devletinde Müslümanlar için uygulamaya koyduğu birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Tayland'da din eğitimi incelendiğinde, İslâm eğitimi "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki şekilde uygulanmakta ve hem özel okullarda hem de devlet okullarında bu eğitimin yer aldığı görülmektedir. Günümüzde din eğitiminin önemine binâen kurumlarda verilen eğitimin kalitesine önem vermekte ve bu kaliteyi arttırmak için birtakım çalışmalar yürütmektedir. Sonuç olarak devlet okullarındaki İslâm eğitimi hazırlanan müfredatlarda hakkında verilen bilgiler neticesinde hala birtakım eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır. Fakat ülke yönetimi, var olan bu eksiklikleri görmezden gelmek yerine giderilmesi noktasında çalışmalar yapmakta ve her yeni çalışma bir önceki çalışmada var olan eksiklikleri tamamlayacak şekilde hazırlanmaktadır.

#### KAYNAKÇA

Sornsawan, K. (2019). *Tayland'da İslam din eğitimi devlet ve özel okullarının gelişme ve problemleri* (Master's thesis, Bursa Uludag University (Turkey)).

## JAPONYA'DA KAPSAYICILIĞA YÖNELİK EĞİTİM REFORMU: ÖĞRETMENLERİ BAŞARI İÇİN Mİ YETİŞTİRİYORUZ?<sup>8</sup>

### ARAŞTIRMANIN AMACI

Japonya'daki ikili normal ve özel eğitim sistemi geleneği kapsamında Hükümet, eğitime kapsayıcı bir yaklaşımı teşvik eden eğitim reformunu teşvik etmektedir. Bu araştırma, bir üniversitedeki tüm öğretmen adaylarının kapsayıcı uygulayıcılar olmaya hazır olup olmadıklarına ilişkin algılarını inceleyerek, öğretmenlerin Japonya'da başarılı bir şekilde kaynaştırma için eğitilip eğitilmediğini araştırmaktadır.

Japonya'da eğitimde kapsayıcı bir yaklaşıma yönelik bir hareket, normal ve özel eğitimde eğitim almış öğretmenler arasındaki iş birliği ve destek yoluyla teşvik edilmektedir. Dolayısıyla ilkokullarda veya özel okullarda göreve hazırlanan öğretmen adaylarının farklı algıları bu araştırmanın özellikle odak noktasını oluşturmaktadır. Tartışma, kaynaştırma konusundaki anlayışın çok düşük olması ve Japon öğretmen adaylarının kapsayıcı bir yaklaşıma yönelik beceri, bilgi, deneyim veya eğitim eksikliği algısı nedeniyle öğretmenlerin daha iyi hazırlanmasına duyulan ihtiyacı göz önünde bulundurmaktadır.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Veriler, kapsayıcı eğitime ilişkin algılara ilişkin çeşitli maddeleri içeren bir anket kullanılarak toplanmıştır. Demografik sorular, çalışma yılı, katılımcıların ilkokul veya özel okullar için eğitim alıp almadıkları, eğitim geçmişi, cinsiyet, SEND'li bir kişiyle önceki etkileşimler, özel eğitim eğitimi ve SEND'li öğrencilerle öğretmenlik deneyimi hakkında bilgileri içeriyordu. SEND'li öğrencilere ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim verme konusundaki güven, katılımcıların politika ve yasalar hakkındaki bilgileri ve kapsayıcı eğitim anlayışlarına ilişkin algıları talep eden maddeler de dahil edildi.

Ahmed, Sharma ve Deppeler'in (2012) araştırma bulgularına göre, okul desteğinin öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumları üzerinde önemli bir yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin SEND (özel eğitim ihtiyaçları) ile eğitim veren öğrencilerine yönelik tutumlarını, zorlu sosyal ve duygusal durumlarla başa çıkmalarını sağlamak için

<sup>8</sup> Özetlenen Makale: Forlin, C., Kawai, N., ve Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331.

mevcut desteğin algılanan derecesine ilişkin üç ek madde önerilmiştir: davranış sergileme ve ebeveynlerden alınan destek. Bu öğeler, ilgili tablolarda yer almaktadır.

Öğretmen adaylarından ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili potansiyel endişelerle ilgili beş maddeye yanıt vermeleri istendi. İlave 10 maddede öğrencilerin dahil edilmesine çeşitli gönderme seçenekleriyle yanıt vermeleri istendi. Bu 15 maddede kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (6) arasında değişen 6'lı likert ölçeği kullanılmıştır.

### **BULGULAR**

Anket, Japonya'daki bir üniversitede öğretmenlik eğitimi gören üç lisans öğrencisi grubuyla pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Google Dokümanlar kullanılarak çevrimiçi hale getirilen anket, araştırmacılardan birinin sınıfları ziyaret etmesiyle öğrencilere siteye erişim ve şifre bilgileri sağlanmıştır. Ayrıca, bu üç sınıftaki tüm öğrencilere, üç gün sonra bir takip e-postası gönderilerek bilgiler iletilmiştir. Veriler, beş gün süresince toplanmış olup, pilot çalışmanın sonuçları, yaklaşık %20'lik bir geri dönüş oranına işaret ederek toplamda 31 yanıt alındığını göstermektedir.

### **SONUÇLAR**

Araştırmanın sonunda toplam 619 öğretmen adayının 502'si ilkokullarda, 96'sı ise özel okullarda öğretmenlik eğitimi alıyordu. Öğretmen adaylarından, derslerinin dört yılı boyunca, 1. Yılda 172 olmak üzere benzer sayıda anket toplanmıştır; 2. Yılda 166; 3. Yılda 144; ve 4. Yılda 129. Katılımcıların tamamı 25 yaşın altındaydı; %77'si lise mezunu, geri kalan %23'ü ise yüksek lisans mezunudur. SEND'li bir kişiyle daha önce etkileşimde bulunup bulunmadıkları sorulduğunda %86'sı hiçbir ilişki olmadığını belirtmiştir.

SEND'li öğrencilere eğitim verme konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıklarına bakıldığında %62'si hiç eğitim almadığını, %32'si ise bir miktar eğitim aldığını beyan etmiştir. İlköğretimde kadınların baskın olduğu diğer birçok ülkeyle karşılaştırıldığında, bu öğretmen adaylarının %39'u erkektir. Oluşukça yüksek bir yüzde olduğundan, yanıtlar arasındaki cinsiyet farklılıkları da dikkate alınmıştır.

- 1) Demografik değişkenlere göre eğitim türü ve cinsiyet farklılıkları.
- 2) Öğretmen adaylarının kaynaştırma için hazır bulunuşlukları
- 3) Normal ilköğretim ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırmaya hazır bulunuşluklarına ilişkin inançları.
- 4) Öğretmen adaylarının kaynaştırma desteğine ilişkin inançları
- 5) Normal ilköğretim ve özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda sağlanacak desteklere ilişkin inançları.
- 6) Katılıma hazır olma konusunda cinsiyet farklılıkları
- 7) Öğretmen adaylarının kaynaştırma için hazır bulunuşluklarına ilişkin inançlarındaki cinsiyet farklılıkları.
- 8) Öğretmen adaylarının kaynaştırma için sağlanacak desteğe ilişkin inançlarındaki cinsiyet farklılıkları.
- 9) Öğretmen adaylarının öğrencileri çeşitli SEND'lere dahil etmeye ilişkin inançları.
- 10) Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili inançlar.

### **TARTIŞMA**

Daha kapsayıcı bir yaklaşıma yönelik eğitim reformunun Japonya'da olumlu, anlamlı ve sürdürülebilir bir deneyim olması, öğretmenleri katılıma etkili bir şekilde hazırlamak için kritik öneme sahiptir. Bu öğretmen adayı grubunun %60'ından fazlasının herhangi bir eğitim almamış olması ve SEND desteğine ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda deneyim eksikliği, bu alanın acil bir şekilde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yalnızca %16'sının daha önce SEND'li bireylerle herhangi bir etkileşimde bulunmama ve engelli öğrenciler için başarılı uygulamalar geliştirme fırsatının eksikliği, daha önce katılıma yönelik tutumların iyileştirilmesi ve öğretime olan güvenin artırılmasının kritik bileşenler olduğu tespit edilen bir sorun olarak büyük bir endişe kaynağıdır.

Tüm öğretmen adaylarına bu tür deneyimleri sağlamak için daha fazla fırsat sağlamak amacıyla lisans öğretmen eğitimi programlarının gözden geçirilmesi uygun görünmektedir. Her durumda, bu öğretmen adaylarının yanıtları, kaynaştırma için ortalamanın altında bir hazırlık düzeyine işaret ederken, ilkökul öğretmenleri tüm yönler için düşük hazırlık düzeyi bildirmiştir. Özel eğitim öğretmen adayları, Japon yasaları ve politikaları hakkındaki bilgi, kapsayıcılık anlayışı ve SEND ile öğrencilere öğretme konusunda özgüven

açısından hazırlıklarının ortalama olduğunu düşünürken, ilkokul öğrencileri için durum böyle değildi. Benzer şekilde, kadınlar kaynaştırma konusunda daha fazla bilgi ve anlayışa sahipken, erkekler de kapsayıcı bir ortamda öğretmenlik yapma konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini düşünüyorlardı.

Kaynaştırma için yetersiz eğitim uluslararası alanda nadir görülen bir durum değildir; pek çok öğretmen yetersiz eğitim bildirmektedir. Ancak etkili bir hazırlık olmadan öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde karşılayamayacaktır. Japonya'daki kaynaştırma ortamlarında SEND'li öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları normal sınıf öğretmenleri ve onları desteklemesi gereken özel okul öğretmenleri olacağından, onların bu alanda eğitim almaları çok önemlidir. Şu anda açıkça etkisiz olan bu yaklaşımın önemli ölçüde yeniden değerlendirilmesi gerekiyor. Normal ve özel eğitim öğretmenlerinin eğitimde almayı bekledikleri desteğe ilişkin algıları arasındaki uyumsuzluk ve pratik deneyim eksikliği, Sharma ve diğerleri tarafından öne sürüldüğü gibi hizmet öncesi hazırlığın daha özgün olması gerektiğini düşündürmektedir. Her iki grup arasında iş birliği ve diyalog fırsatları ile 'Japon eğitim yasalarının ilgili hizmetlere ilişkin hükümler içermesi zorunludur ve engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin kararlar, bu hizmetlerin normal sınıf ortamında verilebileceği varsayımıyla incelenmelidir'. Ayrıca, SEND için destek hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukların en az kısıtlayıcı okul ortamına uygun şekilde yerleştirilebilmeleri için bu hizmetin sağlanması gerektiğini öne sürüyorlar.

Bu araştırmadan, eğitimdeki öğretmenlerin beklentilerinin, SEND'li öğrencileri normal sınıflara dahil etmelerine yardımcı olacak destek sağlanacağı yönünde olduğu görülmektedir. Özellikle özel eğitim öğretmen adayları sınıf öğretmenlerine göre daha fazla destek sağlanacağını düşünmektedir. Japonya'daki okulların veya yerel otoritelerin normal sınıf ortamında ek hizmetler veya destek sağlamasını sağlayacak bir yasa olmamasına rağmen, bu öğretmen adaylarının önerdiği olumlu destek beklentilerinin gerçeğe dönüşmesi pek olası değildir. Öğretmen adaylarına çeşitli SEND becerilerine sahip öğrencileri Japonya'daki normal okullara dahil etme konusundaki inançları sorulduğunda, genel yanıt zar zor olumlu bir anlaşmaydı. Daha önce Japon öğretmenlerin engelli öğrencilere eğitim verme konusundaki inançlarının olumlu veya kararsızdan olumsuza doğru bir süreklilik içinde olduğunu bildirmişti; bu öğretmen adayları için durum böyle değildi. Diğer bölgelerde de görüldüğü gibi, bu

öğretmen adayları sınavlarda başarısız olmak, konsantrasyon eksikliği, zayıf sosyal beceriler veya dil ve iletişim zorlukları gibi daha az zorlayıcı ihtiyaçları olan öğrencileri dahil etme konusunda daha olumluydu.

Gelişimsel veya öğrenme bozuklukları olan, bireysel plan gerektiren veya duygusal veya davranışsal zorluklar sergileyen kişileri dahil etme konusunda daha az olumlu olsalar da yine de buna biraz katılıyorlardı. Braille veya işaret dili kullanımı gibi iletişim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilerin dahil edilmesine katılmadılar. Özel eğitim alanında eğitim alan öğretmen adayları, dil ve iletişim bozukluğu olan, gelişimsel yetersizliği olan veya öğrenme sorunu olan öğrencilerin derse dahil edilmesi konusunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde, dil ve iletişim ya da gelişimsel engeli olan öğrencilerin derse dahil edilmesi konusunda kızlar erkeklere göre daha olumlu görüştedir. Öğretmenlerin, meslektaşları arasındaki açık iletişimin engelli öğrencilere eğitim vermek için anlamlı ve gerekli görüldüğü deneyimlere değer verdikleri bulunmuştur.

Japonya’da profesyoneller arasında duygusal bağ kurmanın önemi oldukça değerlidir; bu nedenle açık iletişim, öğrencileri SEND ile desteklemenin önemli bir yönü olarak kabul edilir. Bununla birlikte, bu araştırmadan, kaynaştırmanın normal sınıf öğretmenleri üzerindeki etkisi açısından, özel eğitimde çalışmaya hazırlanan öğretmenler ile ilkokullara eğitim veren öğretmenlerin inançlarının önemli ölçüde farklı olduğu açıkça görülmektedir. Öğretmen adaylarının tamamı, SEND becerisine sahip öğrencilerin bir dereceye kadar sınıf arkadaşları tarafından kabul edileceğine inandıklarını; ancak bu algılar özel eğitim kursiyerlerinde ve kadınlarda anlamlı derecede daha olumluydu. SEND’li öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesiyle başa çıkma konusunda algılanan kapasiteleri sorulduğunda genel yanıt olumsuzdu. Özellikle, artan iş yükü ve stres ile kaynaştırma için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma konusunda çok büyük bir etki vardı; ilkokul grubu bu konuda özel eğitim grubuna göre çok daha fazla endişe duyuyordu. Özel okulların normal okulların kapsayıcı olmasını desteklemesini sağlamak için, anlayışlardaki bu eşitsizlik, etkili iletişim kurularak ve normal ve özel okul personeli arasında kaynaştırma gerçeğine ilişkin daha gerçekçi bir anlayış kurularak ele alınmalıdır.

## ÖNERİLER

Japonya'nın kapsayıcı eğitim reformunu başarıyla uygulayabilmesi için aşağıdaki adımların acilen hayata geçirilmesi gerekmektedir:

### 1. Sistem Düzeyinde Yapısal Reformlar

- **İkili Sistemin Gözden Geçirilmesi:** Japon hükümeti (MEXT), özel eğitim okulları ve sınıflarının ayrı varlığını sürdürüp sürdürmeyeceğine karar vermelidir. Kaynaştırma için önerilen model, Birleşik Krallık'taki gibi esnek seçenekler sunmalıdır:
  - Özel eğitim okulları (ağır engelliler için),
  - Kaynak odalarıyla desteklenen normal sınıflar,
  - Tam zamanlı kapsayıcı sınıflar (bireysel uyarlamalarla).
- **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolünün Yeniden Tanımlanması:** Bu öğretmenler, normal sınıf öğretmenlerine danışmanlık yaparak ve doğrudan destek sağlayarak kaynaştırmada kilit rol oynamalıdır.
- **Fiziksel ve İdari Engellerin Kaldırılması:** Normal ve özel eğitim okulları arasındaki coğrafi mesafeler, ortak çalışma programları ve personel değişimleriyle aşılmalıdır.

### 2. Öğretmen Eğitiminde Köklü Değişiklikler

- **Müfredat Entegrasyonu:** Tüm öğretmen adayları için zorunlu dersler şunları içermelidir:
  - Kapsayıcı eğitim felsefesi ve uluslararası modeller,
  - SEND'li öğrencilerle çalışma stratejileri (davranış yönetimi, bireyselleştirilmiş planlar),
  - Engellilik hakları ve Japon yasaları.
- **Pratik Deneyimlerin Artırılması:**
  - Stajların en az %20'si kapsayıcı sınıflarda veya özel eğitim ortamlarında yapılmalı,
  - Öğretmen adaylarına SEND'li bireylerle etkileşim fırsatları (simülasyonlar, saha çalışmaları) sunulmalıdır.

- **Üniversite-Okul İş Birliği:** Hizmet öncesi eğitim, okullardaki gerçek ihtiyaçlara göre şekillendirilmeli ve öğretim üyeleri kapsayıcı uygulamalar konusunda eğitilmelidir.

### 3. Toplumsal ve Kültürel Dönüşüm

- **Kapsayıcılık Kavramının Genişletilmesi:** Reform yalnızca engellileri değil, tüm marjinal grupları (etnik azınlıklar, mülteciler, LGBTQ+ bireyler) kapsamalıdır.
- **Farkındalık Kampanyaları:**
  - Okullarda “çeşitlilik eğitimi” programları uygulanmalı,
  - Medya aracılığıyla kapsayıcılık vurgusu yapılmalıdır.
- **Destek Mekanizmalarının Güçlendirilmesi:**
  - Normal sınıf öğretmenleri için sürekli mesleki gelişim (hizmet içi eğitim),
  - Okul bazlı destek ekipleri (psikologlar, dil terapistleri),
  - Aile katılımını artıracak projeler.

### 4. Politika ve Uygulama Uyumunun Sağlanması

- **Yasal Zorunluluklar:** MEXT, kaynaştırma için ek kaynak (bütçe, personel) tahsisini yasalarla garanti altına almalıdır.
- **İzleme ve Değerlendirme:** Reformun etkisi, öğretmen hazır bulunuşluğu ve öğrenci başarısı üzerinden düzenli olarak ölçülmelidir.

## KAYNAKÇA

- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314–331.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>
- Labadi, S. (2013). *UNESCO, cultural heritage, and outstanding universal value: Value-based analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions*. Rowman & Littlefield.

