

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE DEĞERLENDİRMELER

HAZİRAN 2026

EDİTÖR

Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

Doç. Dr. Ahmet AVCI

İmtiyaz Sahibi / Yaşar Hız
Yayına Hazırlayan / Gece Kitaplığı

Birinci Basım / HAZİRAN 2026 - Ankara
ISBN / 978-625-321-141-7

© copyright

Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com / gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt

Bizim Büro

Sertifika No: 42488

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE
DEĞERLENDİRMELER**

HAZİRAN 2026

EDİTÖR

**Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ
Doç. Dr. Ahmet AVCI**

gece
kitaplığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ÖĞRETMEN VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet SAVAS, Soner DOĞAN 7

BÖLÜM 2

RABİNDRANATH TAGORE'UN EĞİTİM FELSEFESİ VE SHANTİNİKETAN OKULU

Eda ALTINBAY, Tuba MUMCU 33

BÖLÜM 3

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa Aytekin ONUR, Soner DOĞAN 43

BÖLÜM 4

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİNDE İKİ DİLLİLİK POLİTİKASI KAPSAMINDA SYLLABUS B MODELİNİN ANA DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ebru GÜVENER, Cenk AKAY 71

BÖLÜM 5

BİREYSEL ÇALGISI FLÜT OLAN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ

Elif BAHRAM, Şefika TOPALAK 87

BÖLÜM 6

YAŞAMIN KAYNAĞI: SU VE ÖNEMİ

Faruk KARDAŞ 111

BÖLÜM 7

ANADOLU KÜLTÜRÜNÜN TÜRK RESİM SANATINA YANSIMALARI

Özgül Hilal ÜNLÜLER, Sibel ADAR CAN 131

BÖLÜM 8

EVİRİM TEORİSİ VE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Nurcan KELEŞ 157

BÖLÜM 9

BİLİMİN DİJİTAL DİLİ: FEN EĞİTİMİNDE VERİ OKURYAZARLIĞI

Öznur ÇAMBAY 175

BÖLÜM 1

ÖĞRETMEN VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Ahmet SAVAŞ², Soner DOĞAN³

¹ Bu çalışma 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, ORCID ID: 0009-0004-1259-1079, ahmetsavas_5133@hotmail.com

³ Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348, snr312@gmail.com

Giriş

Toplumun nitelikli ve sağlıklı olabilmesi eğitim ile mümkündür. Refah seviyesi yüksek, kalkınmış bir toplumun varlığı nitelikli eğitim ile mümkündür. Eğitimin sağlıklı bir şekilde ve belli bir plan doğrultusunda aktarılması okullar aracılığı ile olmaktadır. Okullar sadece akademik anlamda bilginin verildiği yerler değildir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal, kültürel anlamda kendilerini geliştirdikleri yerlerdir. Kişilerin hayata hazırlanmasında temel görevi üstlenmektedir.

Okullar kişilerin ilerdeki hayatlarında belirleyici olan en temel kurumdur. Bu sebepten ötürü okulların iyileştirilmesi ve tüm paydaşların eğitimin içerisinde bulunması ile mümkündür (Gökçe, 2000). Okul içerisinde ise; nitelikli bir toplum ve huzurlu bir ülke için en büyük rol öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen öğrenci üzerinde doğrudan etkili olan bir güçtür. Kurum içerisinde performans olarak istenilen seviyede olmayan öğretmenin, toplumun geleceğinin inşasında ortaya çıkaracağı olumsuzluklar değerlendirildiğinde öğretmenin rolünün ne kadar büyük olduğu ortaya çıkmaktadır (Bozkurt Bostancı ve Yolcu, 2011:924).

Eğitim aktif bir faaliyet olduğu için öğretmenin öğrenciye kazandırması gereken davranışları yalnız başına vermesi genellikle zor olmaktadır. Kazandırılması istenen davranışların hemen hemen tamamı ailenin desteğiyle mümkündür. Bu açıdan bakıldığında baş döndürücü şekilde değişen çevremiz ve toplumun yapısı her derecede eğitimin önem kazanmasına, ebeveynlerin çocuklarının performanslarına ve okuldaki aktivitelerine destek olmaları gerektiği düşüncesinin çoğalmasına sebebiyet vermektedir (Aslanargun, 2007). Okul ile aile arasındaki uyum, aktif ve nitelikli okulların temel özelliklerinden biridir (Balcı, 2011). Nitelikli bir eğitime ulaşabilmek için güçlü bir veli-öğretmen uyumuna, güçlü bir uyum için ise öğretmen ve velilerin karşılıklı şeffaf bir iletişim içerisinde olmaları gerekir. Bu iletişimin temelinde ise öğrencinin olduğunu anlamaları gerekmektedir. Çocukların eğitimden sorumlu ilk kişileri ebeveynleridir. Bu yüzden aileler çocuklarının eğitimlerine gerekli hassasiyeti göstermeli ve onları eğitime teşvik etmelidirler. Ebeveynler, düzenli ve planlı eğitim verilen okul ile evdeki eğitimi birbiriyle kaynaştırarak buna uygun bir tutum göstermelidirler (Şahin ve Ünver, 2005).

Verimli bir veli ile öğretmen işbirliğinin özü, beraber kurulacak kuvvetli iletişim ile mümkündür. Bir bireyden ya da topluluktan, herhangi bir bireye ya da topluluğa duygu ve düşüncelerin aktarılması şeklinde tanımlayabileceğimiz iletişim, gerek eğitimde, gerekse de öğretim sürecinde mühim şekilde önemlidir (Tutar, 2003). Öğretmen ile velinin oluşturacağı iletişim onlar arasındaki uyumu ve ortak çalışmayı geliştirerek, öğrencilerin de okula adaptasyonunu daha rahat hale getirir. Böyle olunca da sınıf içerisinde olmasını istemediğimiz

davranışlarla öğretmen sadece kendisi mücadele etmek zorunda kalmaz. Velinin de desteğini alarak öğrenciyi daha iyi tanıma fırsatı elde eder (Sarıtış, 2011).

Veli ile okul arasındaki iletişim davranışı ile öğrencilerin problemli tutumlarını önlemede veli-öğretmen iletişim davranışları arasında artı yönde bir korelasyon vardır (Çayak ve Ergi, 2015). Eğitimin paydaşları arasında sevgi, hoşgörü, saygı; idareci, öğretmen, öğrenci ve veli arasında ise sağlıklı fikir alışverişi ve paydaşların da eğitim öğretim içerisinde aktif rol oynaması, okulun havasını olumlu yönde etkilemede büyük önem arz etmektedir (Altuntaş, Demirdağ ve Erten, 2020).

Veliler, öğretmenlerle iletişim kurarken belli başlı hususlara özellikle dikkat etmesi gerekmektedir. Ebeveynler çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin işlerine katılırken müdahaleden kaçınması, okul ve öğretmenle sürekli irtibat halinde olması, öğrencinin akademik anlamda başarısını yükselteceği gibi öğrencilerin davranışsal anlamda olumsuzluklarını da minimumu indirecektir. Fakat bu durum, velilerin öğretmene karşı koruması gereken sınırları ihlal ederek, saygısızca bir tutum içerisinde değil, gerek öğretmene gerekse çocuğa karşı hassas, olumlu, nitelikli yaklaşımlarıyla, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin neler olduğunu bilerek, bu faaliyetlere destek veren davranışlarla mümkündür (Babaoğlu vd., 2018). Bu hususta Şenaras ve Çetin (2018), öğretmen ile öğrencinin velisi arasında karşılıklı saygı ve anlayışın korunması için davranışlarda dengeli olunması ve belli bir mesafenin korunması gerektiğini; aksi takdirde ailelerin eğitime katılımının yarardan çok zarara sebebiyet vereceğini belirtmişlerdir.

Velilerin okulla etkileşimde bulunmasının gerek vakit, gerekse maddiyat ve enerji gibi engellerin olmasının, bunun yanında yaşantılar sonucunda okula karşı geliştirilen olumsuz tutum, kültürel farklılık, velilerin önyargılarının da bulunduğunu dile getirmişlerdir (Ertem ve Gökalp, 2020). Öğretmen ile ebeveyn arasında saygı ve itimadın olduğu nitelikli bir iletişimin varlığı, aradaki ilişkilerin sağlam olması açısından önem arz etmektedir (Aral vd. 2000). Bu hususta veliler ile irtibat halinde olma, çocuklarla ilgili gerekli bilgileri öğrenme, onların istek ve ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından desteklenmesi, iletişime geçmeleri yönünde destek olunması çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimi açısından faydalı olacaktır (Eroğlu ve Demiray, 2008).

Literatürde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin velilerle yaşadığı problemler ve öğretmen görüşlerine rastlanılmaktadır. Bu kapsamda; Ünveren, vd. (2024) okul öncesi eğitim kademesinde veliler ile ne tür sorunlar yaşandığına dair öğretmenlerin fikirlerine yer vermiştir. Dinçkal ve Başar (2019) ise, okul öncesinde öğretmenlerin uğradığı ve velilerin sebep olduğu öğretmenlerin meslekten soğumalarına sebep olan davranışlar üzerinde

durmuşlardır. Özdoğru (2021) ilkokul kademesinde veli ile öğretmenlerin yaşadığı problemlerin neler olduğuna dair öğretmen fikirlerini incelemiştir. Sağbaş ve Özkan (2022) veliler ile karşılaşılan problemlerin öğretmenlerin verimine etkilerini öğretmenlerin fikirlerine dayanarak incelemiştir. Veli profiline yönelik çalışmalar incelendiğinde Babaoğlu, vd. (2018) olması gereken veli karakterine yönelik nitel şekilde bir çalışma yapmıştır. Teksin, vd. (2024) ise, istenilen veli profiline yönelik öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Şahin (2011) aile ile okul arasında güçlü bir bağın olabilmesi için ilişkinin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Yıldırım ve Dönmez (2008) çalışmasında okul ile aile arasındaki ortak çalışmaya yönelik araştırmaya yer vermiştir. Arslanargun (2007), Aile ile okulun birlikte hareket etmelerinin öğrencinin performansına yönelik etkileri üzerine bir tarama çalışması yapmıştır. Alkar, vd. (2025) 2. Kademesi olan ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin veliler olan ilişkilerine yönelik tutumlarını metaforlarla incelemiştir. Öğretmen ile velinin işbirliğine yönelik çalışmalara bakıldığında ise, Bektaş ve Küçükturan (2020) ilkokul öğretmenlerinin veli ile öğretmenin uyumuna yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çayak ve Ergi (2015) ise, ilkokullarda öğretmen ile velinin uyumunun ve ortak hareket etmesinin öğrencilerin uygunsuz davranışı arasındaki münasebeti incelemişlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın öğretmen-veli ilişkilerinin öğretmenler gözünden değerlendirilerek veli-öğretmen uyumunun gelişimine katkı sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin velilerle olan ilişkilerini, çeşitli kişi ve kurumlardan beklentilerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada her kademedan (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkilerine yönelik görüşlerinin alınması, fikirlerinin belirlenmesi amacı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni benimsenmiştir. McMillan, 2000; Akt, Yeşilbaş Özenç (2022) durum çalışmasını, bir veya birden çok durumun, vakanın, sosyal bir topluluğun veya birbiri ile ilişkili sistemlerin detaylı bir şekilde analiz edildiği nitel araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasında araştırılacak durum ya da varlık, içerisinde olduğu mekâna ve döneme göre tarif edilmektedir. Durum çalışmasının bir diğer adı ise örnek olay çalışmasıdır. Eisenhard, 1989; Akt, Taghisoylu (2020), durum çalışmasını günlük durumları betimlemek ya da ortaya çıkarmak için kullanılır. Aynı zamanda bu yöntem, neden-sonuç yollarını ortaya koymayı ve bu bağlantıları anlamlandırmaya ve tanımlamaya olanak sunar. Müdahale ne şekilde uygulamaya konuluyor, niçin, nasıl ve ne sorularına yanıt aramada destek olur. Aynı zamanda nerede eksiklerin olduğuna dair tahminler

ortaya koyar. Temel kullanım amacı, düzenli ve gözetimli bir deneysel çerçeve oluşturmaktır. Bu araştırmada veli-öğretmen ilişkilerinin öğretmenler tarafından istenilen şekli ile var olan durumu ortaya çıkarması amaçlandığı için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) göreceli olarak dar bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme üzerinde durulan meseleye taraf olacak kişilerin farklılıklarını en üst seviyede göstermektir. Bu nedenle araştırma anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liseyi kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu öğretmenlerden olacak 8 kişiden oluşmuştur. Sivas ilinden 7 ve Osmaniye ilinden 1 kişi olacak şekilde, 1 anaokulu, 3 ilkököl, 3 ortaokul ve 1 liseden katılımcılarla oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma yapan kişi tarafından açık uçlu soruların önceden belirlenmiş, planlı ve düzenli bir şekilde sunulması şeklinde gerçekleşebilir. Bire bir, internet aracılığı, görüntülü konuşma, telefon gibi alternatifler ile gerçekleştirilebilecek görüşmede katılımcının soruları iyi bir şekilde analiz etmesi ve sorulara samimi cevap vermesi beklenmektedir. Kısa cevaplı ve kapalı sorular yerine açık uçlu sorulara yer verilmesi çeşitli durumlar ve konular arasında bağlantı kurması açısından önemlidir. Böyle yapılarak araştırmadan farklı, çok yönlü bilgi toplanması hedeflenmektedir. Belirli bir sosyal, kültürel, inançsal gruplar üzerinde gerçekleştirilecek çalışmalarda çoğu zaman tercih edilen açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. (Arksey ve Knight, 1999, Akt. Uslu ve Demir, 2022). Görüşme formunu iyileştirmek ve güçlendirmek için, formu bir tane Türkçe öğretmeni doğallık, sadelik ve biçim olarak incelemiştir. Aynı zamanda eğitim bilimleri alanında yetkin iki öğretim görevlisi görüşme formunu yöntem ve bilimsel anlamda inceleyip sonuçlandırmıştır. Alınan geri bildirimler sonrasında çalışma grubumuz içerisinde olmayan 2 Türkçe öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Bunun uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Nitel veri aracında yer alan sorular: 1) Veli kavramı sizin için ne ifade etmektedir? 2) Veli toplantılarına nasıl hazırlık yapıyorsunuz? 3) Velilerle iletişim kurarken daha çok nelere dikkat ediyorsunuz? 4) Velilerin sizden talepleri çoğunlukla neler olmaktadır? 5) Okul yöneticileri velilerle olan ilişkilerinizde size nasıl bir destek sunmaktadır? 6) Velilerle yaşadığınız sorunlar nelerdir? 7) Daha iyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından; a) Okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir? b) Diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir? c) Velilerden beklentileriniz nelerdir? d) Öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? e) Milli eğitim

bakanlığından beklentileriniz nelerdir? 8) a)Velilerim ile iletişimim.....şeklindedir. Çünkü;..... b)Öğretmen veli görüşmelerinde’ya önem veririm. Çünkü;.... c) Veli.....gibidir. Çünkü;..... soruları yöneltilecek öğretmenlerin ifadeleri doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanarak neticelendirilmiştir. Merriam’a (2023) göre yorumlarımızdan, gözlemlerimizden aldığımız notları ve söylenenlerden elde ettiğimiz verileri okuruz. Oluşturulan veriler ile kodlama yaparız. Bu kodlar kategori oluşturmak için ön adımdır. Bu kodlardan benzer olanlarla gruplandırma yapılarak kategorilere ve temalara ulaşılması hedeflenir. Tümevarım yöntemi ile böylece kategorilere ulaşılır. Kategoriler analiz edilerek tablolara dönüştürülür. (s. 167-184). Veriler çözümlenirken katılımcıların her biri (K1, K2, K3....) şeklinde sembollerle adlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlilik ve güvenilirlik terimleri nicel araştırma şekli olarak kabul edilse de geçerlilik teriminden çoğunlukla kastedilen ve ona alternatif olarak üretilen kelimeler ikna edicilik ve aktarabilirliktir. Güvenirlilik kelimesi içinse bütünlük ve ispatlanabilirlik alternatif olarak türetilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985; Akt., Arslan, 2022). Buna göre araştırmanın her adımı derinlemesine olacak şekilde yöntem kısmında açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın yöntemi, konunun uygunluğu, örneklemelerin belirlenmesi hususunda kullanılan metotlar ve katılımcıların demorafik bilgileri, verileri toplayacağımız aracın geliştirilmesinin işlemi, toplanan bilgilerin hangi metotla çözümleneceği ayrıntılı ve net bir şekilde takdim edilmiştir. Aynı şekilde araştırmacılar verilerin çözümlenmesinde objektif, çelişkisiz olmaları konusunda duyarlılık göstermişlerdir. Veriler bir kez daha incelenmiş ve verilerde büyük oranda benzer neticelere ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen veli ilişkilerinin öğretmen gözünden değerlendirilmesi konusuna ilişkin katılımcı öğretmenlerden sağlanan veriler çözümlenmiştir. Bu sonuçlar 14 tema, 48 kategori ve 171 kod 305 frekans altında yapılandırılmıştır.

Veli kavramına ilişkin öğretmen görüşleri ahlaki açı, gelişim, iletişim, duygusal durum olmak üzere beş kategoride yapılandırılmış ve Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: *Veli kavramına ilişkin öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
Ahlaki Açık	Çocuğa ahlaki açıdan dürüst ve çalışkan olması için yol göstermektir.	1
	Çocuğun iyiliğini isteyen kişi	1
	Çocuğun davranışlarından sorumlu olan kişi	2
<i>Toplam</i>		4
Gelişim	Çocuğun gelişiminde yol arkadaşı olmak	2
	Çocuğun her şeyi ile yakından ilgilenen kişi	5
	Çocuğun öğretimi ile ilgilenen kişi	1
	Çocuğun ilk öğretmeni olmak	1
<i>Toplam</i>		9
İletişim	Öğretmenle işbirliği içinde koordineli hareket eden kişi	1
	Öğretmene her türlü desteği veren kişi	1
	Okuluyla, arkadaşlarıyla, öğretmeniyle iletişim halinde olan kişi	2
	Öğretmenlere iyi niyetle ya da kötü kürüne çocuğunu emanet eden kişi	1
<i>Toplam</i>		5
Duygusal durum	Bir kaygı halidir...	1
	Empati kurarak yaklaşılması gereken bir durumdur.	1
	Ömür boyu sürecektir vicdan azabıdır.	1
<i>Toplam</i>		3
<i>Genel toplam</i>		21

Tablo 1’de sunulduğu üzere öğretmenlerin veli kavramına ilişkin görüşleri Ahlaki açı (f:4), gelişim (f:9), İletişim (f:5), Duygusal durum (f:3) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Veli kavramına ilişkin olarak gelişim ve iletişim kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Katılımcılar veli kavramını ifade ederken en çok “Çocuğun her şeyi ile yakından ilgilenen kişi”, Okuluyla, arkadaşlarıyla, öğretmeniyle iletişim halinde olan kişi”, “Çocuğun davranışlarından sorumlu kişi” ve “Çocuğun gelişiminde yol arkadaşı olmak” ifadeleri üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların veli kavramını büyük çoğunlukla çocuğun gelişimi olarak ifade etmesi, veli konusunda katılımcıların yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların veli kavramına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Veli olmak öğrencinin, çocuğun öğretimi ile ilgili elinden geldiğince ilgilenen, okuluyla okuldaki arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle iletişim halinde olmaya çalışan kişiler (K 2).

Veli olmayı birinin davranışlarından sorumlu olan kimse olarak tanımlıyorum. (K 4).

Veli olmak çocuğun ilk öğretmeni olmaktır. (K 5).

Veli ömür boyu sürebilecek bir vicdan azabıdır. (Ö 6).

Veli olmak çocuğun maddi manevi her şeyi ile ilgilenmektir. (K 8).

Veli öğretmen ilişkileri ve sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri iletişim, etik ilkeler, duygudaşlık, iletişimden kaynaklı, duygudan kaynaklı olmak üzere 5 kategoride yapılandırılarak Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: *Velilerle olan ilişki ve varsa yaşanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
İletişim	İletişim halinde olan	4
	Çözüm odaklı	1
	İlişkim yok	1
	İnanan bir dil	1
	Velilerin kendini anlatmasına imkan tanıyan	1
<i>Toplam</i>		8
Etik İlkeler	Saygı	1
	Ne samimi ne ulaşılmaz boyuttan	2
	Güven	2
	Şeffaf	1
	Dürüstlük	1
	Samimiyet	3
<i>Toplam</i>		10
Duygudaşlık	Empati	1
	Karşılıklı anlayış	2
	Yapıcı olma	2
<i>Toplam</i>		5
İletişimden Kaynaklı	Velinin suçlayıcı dille konuşması	1
	İletişime kapalı bir dil kullanması	2
	Öğretmenin işine müdahale etmesinden kaynaklı sorun	3
<i>Toplam</i>		6
Duygudan	Anlık duygusal sorunlar	3
Kaynaklı	Velinin beklenti halinde olması	1
	Aşırı korumacı tutum	1
	Dersten bırakmayla ilgili sorun	1
<i>Toplam</i>		6
<i>Genel toplam</i>		35

Tablo 2’de sunulduğu üzere öğretmenlerin velilerle olan ilişkileri ve yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri iletişim (f:8), etik ilkeler (f:10), duygudaşlık (f:5) İletişimden kaynaklı sorunlar (f:6), duygudan kaynaklı sorunlar (f:6) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Veli ile olan ilişkileri ve sorunlarına ilişkin olarak iletişim ve etik ilkeler kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar veli ile olan ilişkilerini ifade ederken en çok “iletişim halinde olan”, samimiyet”, veli ile yaşadıkları sorunlara ilişkin ise “öğretmenin işine müdahale etmesinden kaynaklı sorun” ve “anlık duygusal sorunlar” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veli ile ilişki kavramını büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, velilerle olan ilişkilerinin yönetiminde ve veli ile yaşanan sorunların neler olduğunun saptanması hususunda katılımcıların yeterli donanımına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların veli ile olan ilişkileri ile yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Velilerim olan ilişkilerimi karşılıklı anlayış, saygı ve empatiye bağlıyorum. (K 1).

Sürekli iletişim halinde olan. Yanlış anlaşılmalardan kaynaklı tahammül sınırının alt seviyelerde olduğu durumlarda sorunlar yaşayabiliyoruz bazen velilerimle (K 2).

Velilerle olan ilişkilerimde genellikle açık, şeffaf, saygı temelinde, daima çözüm odaklıyım(K 5).

Velilerimle olan ilişkilerim olması gerektiği boyutta diyebilirim. Ne sınırlar ihlal edecek kadar samimi ne de ulaşılamaz boyutta soğuk (K 7).

Velilerle iletişim kurarken daha çok nelere dikkat ettiklerine yönelik öğretmen görüşleri iletişim, duygusal durum, toplumsal seviye, davranışsal tutum olmak üzere 4 kategoride yapılandırılarak Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3: Veli ile iletişimde dikkat edilenlere ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
İletişim	Açık, anlaşılır ifade şekli	2
	Hitap şekline dikkat etme	1
	Beden diline dikkat etme	1
	Bilgilendirici olmaya dikkat etme	1
	Sorun çözücü bir dil kullanma	1
	Kalp kırmamaya dikkat etme	2
<i>Toplam</i>		8
Duygusal Tutum	Saygıya dikkat etme	4
	Sakin olmaya dikkat etmek	1
	Güler yüzlü olmaya dikkat etme	1
	Güven vermeye, güven kırmamaya dikkat etme	2
<i>Toplam</i>		8
Toplumsal Seviye	Eğitim seviyelerine dikkat etme	1
	Geldikleri toplumun yapısı	2
	Aile yaşantıları	1
<i>Toplam</i>		4
Davranışsal Tutum	Şeffaflığa dikkat etme	1
	Gerçekçi(Tarafsız) bir davranış sergilemeye dikkat etme	3
	Çocuğun gelişimine yönelik tavır alma	1
<i>Toplam</i>		5
<i>Genel toplam</i>		25

Tablo 3’de sunulduğu üzere öğretmenlerin velilerle iletişim kurarken daha çok nelere dikkat ettiklerine ilişkin görüşleri İletişim (f:8), Duygusal tutum (f:8), Toplumsal seviye (f:4), Davranışsal tutum (f:5) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Veli iletişiminde dikkat edilenlere ilişkin olarak iletişim ve duygusal tutum kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar veli ile iletişim kurarken daha çok dikkat ettikleri hususları ifade ederken en çok “Saygıya dikkat etme”, Gerçekçi(Tarafsız) bir davranış sergilemeye dikkat etme”, ve “Açık, anlaşılır ifade şekli” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veli ile iletişim kurarken daha çok dikkat ettikleri hususları büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, veli ile olan iletişimde katılımcıların yeterliliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların velilerle iletişim kurarken daha çok nelere dikkat ediyorsunuz sorusuna ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Veli ile iletişim kurarken beden dili ilke dikkat etmem gereken husus (K 2).

En çok kalp kırmamaya dikkat ediyorum (K 3).

Çocukla ilgili konuştuğumun bilincinde saygıya dikkat ederim (K 5).

Açık, anlaşılır, net bir dil kullanmaya özen gösteriyorum (K 8).

Velilerin öğretmenlerden taleplerine ilişkin öğretmen görüşleri ahlaki, akademik, sosyal ve psikolojik gelişim olmak üzere 3 kategoride yapılandırılarak Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Velilerin öğretmenlerden taleplerine ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Ahlaki	Davranışsal problemlerin çözümü	1
	Öğrencilerin disiplinli olmaları	3
	Ahlaki problemlerin çözümü	2
	Söz dinletememe yönünde istek	2
Toplam		8
Akademik	Ödev verilmesi	3
	Akademik başarı	6
	Ders planı hazırlanması	1
	Az ödev verilmesi	1
Toplam		11
Sosyal ve Psikolojik Gelişim	Arkadaş seçimi	1
	Sosyal gelişim yönünden istek	1
	Ekran bağımlılığın çözümü yönünde istek	1
	Psikolojik destek verme yönünde	1
Toplam		4
Genel toplam		23

Tablo 4’de sunulduğu üzere öğretmenlerin velilerden isteklerine ilişkin görüşleri Ahlaki (f:8), Akademik (f:11), Sosyal ve psikolojik gelişim (f:4) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Velilerin öğretmenlerden isteklerine ilişkin olarak Ahlaki ve akademik kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar velilerin öğretmenlerden beklentilerini ifade ederken en çok “Akademik başarı”, “Ödev verilmesi”, “Öğrencilerin disiplinli olmaları”, “Ahlaki problemlerin çözümü” ve “Söz dinletememe yönünden istek” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların velilerin öğretmenlerden isteğini çoğunlukla olumsuz bir olgu olarak ifade etmesi ve velilerin bu konudaki fikirlerini doğru saptamaları katılımcıların yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların velilerin öğretmenlerden beklentileri kavramına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Okuma yazmaya hazırlık konusunda daha çok ödev verilmesini istiyorlar (K 1).

Velilerden daha çok akademik yönden talepler alıyorum (K 3).

Akademik olarak beklentileri doğru okuma yazma, matematikte başarılı olma (K 7).

Hocam sizi daha çok dinliyorlar siz bir konuşsanız (K 8).

Okul yöneticilerinin velilerle olan ilişkilerde öğretmene karşı tutumunun öğretmen görüşleri olumlu duygusal tutum, fiziksel durum, olumsuz tutum, psikolojik destek olmak üzere 4 kategoride yapılandırılarak Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Okul yöneticilerinin öğretmen veli ilişkilerine ilişkin tutumunda öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu Duygusal Tutum	Sorunları olumlu yönde çözen, yapıcıdır	4
	Öğretmeni koruyucu	2
	Öğretmene güvenen	1
	İyiliksever	1
<i>Toplam</i>		8
Fiziksel Durum	Veli ile görüşmede gerekli ortamı sağlar	1
	Velilere ulaşmamı sağlar	2
<i>Toplam</i>		3
Olumsuz Tutum	Öğretmene destek olmayan	1
	İlgili değildir	2
	Müdahale etmez	2
<i>Toplam</i>		5
Psikolojik Destek	Yardımcı olur	4
	Destek olur	1
	Sıkıntı yaşandığında bilgilendirilmesini ister	2
<i>Toplam</i>		7
<i>Genel toplam</i>		23

Tablo 5’de sunulduğu üzere öğretmenlerin veli öğretmen ilişkilerinde okul yöneticilerinin tutumları olumlu duygusal durum (f:8), fiziksel durum (f:3), olumsuz tutum (f:5), psikolojik destek (f:7) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Veli öğretmen ilişkilerinde okul yöneticilerinin tutumlarına ilişkin olarak olumlu duygusal tutum ve psikolojik destek kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar veli öğretmen ilişkilerinde okul yöneticilerinin tutumlarını ifade ederken en çok “Sorunları olumlu yönde çözen, yapıcı”, “Yardımcı olur” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veli öğretmen ilişkilerinde okul yöneticilerinin tutumlarına ilişkin olarak büyük çoğunluğunun olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanımına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların veli öğretmen ilişkilerinde okul yöneticilerinin tutumlarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Daima destek olan, yapıcı olan, sorunları iyi yönde çözmeye çalışan (K 2).

Her zaman velilerle yapılan görüşmelerimde bana yardımcı olmaktadır (K 3).

Çok da ilgili görmedim idarecilerimi (K 4).

İdarecilerim destekleyici, yol gösterici ve sorun çözücü yol gösteriyorlar (K 5).

Öğretmenine güveniyor ve o güveni veliye yansıtıyor (K 7).

Veli toplantısına hazırlığa ilişkin öğretmen görüşleri iletişim ve işbirliği, eğitimsel ve öğretimsel değerlendirme, eğitimsel süreç planı olmak üzere 3 kategoride yapılandırılarak Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: *Veli toplantısına hazırlığa ilişkin öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
İletişim ve İşbirliği	Velilerden beklentilerimizi (yapmalarını istediklerimizi) belirleme	2
	Velilerle toplantı için ortak bir gün belirleme	1
	Okulda yaşanacakları anlatma	1
	Özel görüşme yapılacak velileri belirleme	4
<i>Toplam</i>		8
Eğitimsel ve Öğretimsel Değerlendirme	Öğrencilerle ilgili akademik veriler hazırlama	5
	Gelişimsel grafik hazırlama	3
	Gözlem defteri tutma	3
<i>Toplam</i>		11
Eğitimsel Süreç Planı	Gündem maddeleri belirleme ve kısa notlar alma	4
	İhtiyaç listelerini belirleme	1
<i>Toplam</i>		5
<i>Genel toplam</i>		24

Tablo 6’de sunulduğu üzere öğretmenlerin veli toplantısına hazırlığa ilişkin görüşleri İletişim ve İşbirliği (f:8), Eğitimsel ve Öğretimsel Değerlendirme (f:11), Eğitimsel Süreç Planı (f:5) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Veli toplantısına hazırlığa ilişkin olarak Eğitimsel ve Öğretimsel Değerlendirme ile İletişim ve İşbirliği kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar veli toplantısı öncesi hazırlık sürecini ifade ederken en çok “Öğrencilerle ilgili akademik veriler hazırlama”, “Özel görüşme yapılacak velileri belirleme” ve “Gündem maddeleri belirleme ve kısa notlar alma” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veli toplantısına hazırlığı çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, katılımcıların yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların veli toplantılarına hazırlık kavramına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Velilerden beklentilerimi anlatıyorum (K 1).

Çeşitli verilerim ve dosyalarımı hazır tutarım (K 3).

Akademik başarıları ile ilgili karne çıkarıyorum (K 4).

Konuşacağım konularla ilgili kısa notlar alırım(K 7).

Daha iyi bir öğretmen – veli ilişkisi açısından okul yönetiminden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri iletişim, destekleme ve bağlantı olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: *İyi bir öğretmen – veli ilişkisi açısından okul yönetiminden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
İletişim	Veli ziyareti yapması	1
	Velileri okula davet etmesi	1
	Velilerle yakın olması	1
	Özellikle erkek velilerle ortak alanlarda bir araya gelmesi	1
	Okulda velilere yönelik etkinlikler düzenlemesi	1
	Velileri tanınması	1
<i>Toplam</i>		6
Destekleme	Öğretmenin arkasında durması	6
	Öğretmenin işine müdahale etmemesi	2
	Öğretmenini savunması	2
<i>Toplam</i>		10
Bağlantı	Veli – öğretmen arasında köprü olması	1
<i>Toplam</i>		1
<i>Genel toplam</i>		17

Tablo 7’de sunulduğu üzere öğretmenlerin iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından okul yönetiminden beklentileri görüşleri İletişim (f:6), Destekleme (f:10), Bağlantı (f:1) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. İyi bir öğretmen veli görüşmeleri açısından okul idaresinden beklentilere ilişkin olarak iletişim ve destekleme kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından okul yönetiminden beklentilerini ifade ederken en çok “Öğretmenin arkasında durması”, Öğretmenin işine müdahale etmemesi” ve “Öğretmenini savunması” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından okul yönetiminden beklentilerine büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından okul yönetiminden beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ailelerle daha çok evlerinde bir araya gelebilmek, ziyaret edebilmek. (K 2).

Öğretmene destek olsun, veliyi buraya davet edebilsin ben edemiyorsam. (K 3).

Veli ve öğretmenlerin bir arada bulunabileceği, aile katılımlarının da sağlanabileceği ya da çocuk katılımlarının da sağlanabileceği etkinliklerin yapılması (K 6).

İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından diğer öğretmenlerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri işbirliği ve iletişim, tutum ve duyarlılık, destek, uzlaşa ve sınır olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: *İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından diğer öğretmenlerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
İş birliği ve iletişim	Fikir alışverişinde bulunmak	2
	İşbirliği içerisinde hareket etme	3
	Veli ile ortak görüşme gerçekleştirme	2
	Empati kurması	2
<i>Toplam</i>		9
Tutum ve Duyarlılık	Çocuklara yaklaşımda hassas davranmaları	2
	Meslektaşını desteklemesi	1
	Objektif davranması	1
<i>Toplam</i>		4
Destek	Öğrenci ile ilgilenmesi	1
	Öğrenci ile ilgilenmesi	1
<i>Toplam</i>		2
Uzlaş ve sınır	Veli ile uzlaştırıcı hareket etmesi	1
	Veli ile sınırlarını belirlemeli	1
<i>Toplam</i>		2
<i>Genel toplam</i>		17

Tablo 8’de sunulduğu üzere öğretmenlerin iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından diğer öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşleri İşbirliği ve iletişim (f:9), Tutum ve Duyarlılık (f:4), Destek (f:2), Uzlaş ve sınır (f:2) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. İyi bir öğretmen veli görüşmeleri açısından diğer öğretmenlerden beklentilere ilişkin olarak işbirliği ve iletişim ile tutum ve duyarlılık kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından diğer öğretmenlerden beklentilerini ifade ederken en çok “İşbirliği içerisinde hareket etme”, “Empati kurma”, “Çocuklara yaklaşımda hasas davranmaları” ve “Fikir alış verişinde bulunmak” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından diğer öğretmenlerden beklentilerine büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından okul yönetiminden beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Eğer ben çocukla bir sorun yaşıadıysam başka sorun yaşayan öğretmen de varsa ondan da beni destekler nitelikte konuşmasını isterim (K 3).

Öğretmenle empati yapmamız gerekir (K 4).

Düzenli aralıklarla fikir alışverişi yapmak isterim (K 5).

Diğer öğretmenlerin velilerle iletişim konusunda sınırlarını belirlemeli (K 7).

İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından velilerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri bilinç, işbirliği ve iletişim, destek ve tutum olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9: İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından velilerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Bilinç	Eğitimin evde başladığının bilincinde olmaları	3
	Eğitim sorumluluğunu sadece okula yüklememeleri	2
	Mükemmeliyetçilik anlayışına sahip olmamaları	1
	Kadercilik anlayışına sahip olmamaları	1
Toplam		7
İşbirliği ve İletişim	Her an ulaşılabilir olmaları	1
	Öğretmenle işbirliği içerisinde olunmalı	5
	Öğretmene güvenmeleri	1
	Öğretmeni sürekli eleştirmemeleri	1
	Öğretmene saygılı davranma	1
Toplam		9
Destek ve Tutum	Çocuklarını tanımaları	1
	Çocuklarını desteklemeleri	1
	Çocuklarını değerli hissettirmeleri	1
	Çocuklarıyla ilgili objektif olmaları	1
	Öğretmene saygılı davranma	1
	Çocuklarını takip etmeler	1
Toplam		6
Genel toplam		22

Tablo 9’de sunulduğu üzere öğretmenlerin iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine ilişkin görüşleri Bilinç (f:7), İşbirliği ve İletişim (f:9), Destek ve Tutum (f:6) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. İyi bir öğretmen veli görüşmeleri açısından velilerden beklentilere ilişkin olarak bilinç ile işbirliği ve iletişim kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerini ifade ederken en çok “Öğretmenle işbirliği içerisinde olunmalı”, “Eğitimin evde başladığının bilincinde olmaları” ve “Eğitim sorumluluğunu sadece okula yüklememeleri” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Mükemmeliyetçilik tuzağına ve kadercilik anlayışına düşmemelerini isterim (K 2).

İstedğim her an ulaşabilmeliyim (K 3).

Çocuğu tanımaları, desteklemeleri ve değerli hissettirmelerini isterim (K 4).

Güvenli ve gönüllü işbirliği isterim (K 6).

Aile kurumunda alması gereken eğitime anne ve babaların çok önem vermesi gerekiyor (K 7).

İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından öğrencilerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri ahlaki tutum, öz bilinç ve sorumluluk, şeffaflık ve dürüstlük olmak üzere 3 kategoride yapılandırılarak Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10: *İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından öğrencilerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	f
Ahlaki Tutum	Ahlaki değerlere sahip olması	1
	Öğretmene saygılı olmalı	2
	Dürüst davranmalı	1
	Öğretmeni ciddiye alması	1
<i>Toplam</i>		5
Öz bilinç ve Sorumluluk	Geleceğe sağlam adımlarla ilerlemeleri	1
	Kendilerine amaç belirlemeleri	1
	Sorumluluklarını bilmeleri	1
	Kendilerini iyi tanımaları	2
	Eğitime farkındalıkla bakmalı	2
<i>Toplam</i>		7
Şeffaflık ve Dürüstlük	Olan biteni doğru bir şekilde veliye aktarma	1
	Şeffaf olması	1
	Okulda yaşanan her şeyi aileye yansıtmamalı	1
<i>Toplam</i>		3
<i>Genel toplam</i>		15

Tablo 10’de sunulduğu üzere öğretmenlerin iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine ilişkin görüşleri Ahlaki tutum (f:5), Öz bilinç ve sorumluluk (f:7), Şeffaflık ve dürüstlük (f:3) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. İyi bir öğretmen veli görüşmeleri açısından öğrencilerden beklentilere ilişkin olarak öz bilinç ve sorumluluk ile şeffaflık ve dürüstlük kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından öğrencilerden beklentilerini ifade ederken en çok “Öğretmene saygılı olmalı”, “Kendilerini iyi tanımaları” ve “Eğitime farkındalıkla bakmalı” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından öğrencilerden beklentilerine büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Kendilerine bir amaç belirlemeleri ve her ne yapıyorlarsa yapsınlar amaçları doğrultusunda yapmaları (K 2).

Veli olan ilişkimde olan biteni doğru bir şekilde veliye aktarmaları (K 3).

Çocuğu tanımaları, desteklemeleri ve değerli hissettirmelerini isterim (K 4).

Saygılı davranmaları (K 6).

Sorumluluklarını kabul etmesi ve yerine getirmesi (K 8).

İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri saygınlık ve statü, bilinçlendirme, çalışma koşulları olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11: İyi bir öğretmen veli ilişkisi açısından Meb’den beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Saygınlık ve Statü	Mesleğin (Öğretmenin) saygınlığının arttırılması	4
	Öğretmenine güvenmesi	1
	Öğretmenine destek olması	3
	Öğretmene şiddet olaylarının önüne geçilmesi	1
	Yaptırım gücümüzün sağlanması	2
	Gelir düzeyinin arttırılması	2
Toplam		13
Bilinçlendirme	Veli eğitimlerine önem vermesi	2
	Şikâyet hattının amacına uygun kullanılması	1
Toplam		3
Çalışma Koşulları	Fiziki donanımların iyileştirilmesi	1
	Yatılı bölge meslek okullarının kurulması	1
Toplam		2
Genel toplam		18

Tablo 11’de sunulduğu üzere öğretmenlerin iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından Milli Eğitim Bakanlığı’ndan beklentilerine ilişkin görüşleri Saygınlık ve Statü (f:13), Bilinçlendirme (f:3), Çalışma koşulları (f:2) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. İyi bir öğretmen veli görüşmeleri açısından Meb’den beklentilere ilişkin olarak Saygınlık ve Statü kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından Meb’den beklentilerini ifade ederken en çok “Mesleğin (Öğretmenin) saygınlığının arttırılması”, “Öğretmenine destek olması” ve “Veli eğitimlerine önem vermesi” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından Meb’den beklentilerine büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların iyi bir öğretmen veli ilişkileri açısından velilerden beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Öğretmene saygının arttırılması gerekiyor (K 1).

Nasıl anne, baba, veli olunur. Bunun eğitiminin verilmesi gerekiyor (K 3).

Öğretmene destek olmasını bekleriz (K 4).

Mesleğin değerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların zorunlu ve nitelikli hale getirilmesi (K 5).

Öğretmenin arkasında durması (K 7).

“Velilerim ile iletişimim..... şeklindedir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri İnsani yaklaşım, dengeli/olumlu yaklaşım, samimiyet, şeffaflık olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12: “Velilerim ile iletişimim..... şeklindedir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
İnsani Yaklaşım	Empati şeklindedir.	1
	Sevgi çerçevesi şeklindedir.	1
	Anlayışa dayalı şeklindedir.	2
<i>Toplam</i>		4
Dengeli/Olumlu Yaklaşım	Dengeli şekildedir.	2
	Olumlu bir şekildedir.	1
	Belirli sınırlar şeklindedir.	1
	Geliştirici şekildedir.	1
	Saygılı bir şekildedir.	2
<i>Toplam</i>		7
Samimiyet	Samimi bir yürüyüş şeklindedir.	1
	Sevecen bir şekildedir.	1
<i>Toplam</i>		2
Şeffaflık	Açık bir şekildedir	2
	Şeffaf bir şekildedir	3
<i>Toplam</i>		5
<i>Genel toplam</i>		18

Tablo 12’de sunulduğu üzere öğretmenlerin veliler ile ilişkilerinin nasıl olduğuna yönelik görüşleri İnsani Yaklaşım (f:4), Dengeli/Olumlu Yaklaşım (f:7), Samimiyet (f:2) ve Şeffaflık (f:5) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Veliler ile ilişkilerinin nasıl olduğuna yönelik görüşlerine ilişkin olarak Dengeli/Olumlu yaklaşım ve Şeffaflık kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar veliler ile ilişkilerinin nasıl olduğuna yönelik görüşlerini ifade ederken en çok “Şeffaf bir şekildedir”, “Açık bir şekildedir” ve “Anlayışa dayalı şekildedir” ifadeleri üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veliler ile ilişkilerinin nasıl olduğuna yönelik görüşlerini büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanımına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Velilerim ile iletişimim..... şeklindedir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Velilerim ile iletişimim samimi bir yürüyüş şeklindedir. Çünkü bir yol yürüyüşündeyiz ve bu yolda içten olmalıyız. Birbirimize inanmalı ve güvenmeliyiz (K 2).

Velilerimle iletişimim açık, şeffaf, saygı ve sevgi çerçevesinde, karşılıklı anlayışa dayalıdır. Çünkü iletişimle kurulan her şey gelişimi destekler ve güçlendirir (K 5).

Velilerim ile iletişimim dengelidir çünkü ne çok samimi ne ulaşılmaz boyutlarda ne de kayıtsız. Çünkü denge her şeyde olduğu gibi eğitimde de olmazsa olmazdır (K 7).

Velilerim ile iletişimim belirli sınırlar çerçevesinde karşılıklı saygı şeklindedir. Çünkü velilerimin sınırlarıma müdahale etmesini, ben de onların sınırlarına müdahale etmeyi sevmem (K 8).

“Öğretmen veli görüşmelerinde..... önem veririm. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri nitelikli iletişim, tutum ve yaklaşım, işbirliği olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13: “Öğretmen veli görüşmelerinde..... önem veririm. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Nitelikli İletişim	Yüz yüze görüşmeye önem veririm.	1
	Sakinliğe önem veririm	1
	Saygıya önem veririm.	2
	Kırıcı olmamaya önem veririm.	1
<i>Toplam</i>		5
Tutum ve Yaklaşım	Yapıcı olmaya önem veririm.	1
	İlgi ve değere önem veririm.	1
	Çocuğun yararına olacak karar almaya önem veririm.	1
	Çocuk hakkında bilinmesi gerekenlere önem veririm.	1
<i>Toplam</i>		4
İşbirliği	Karşılıklı isteklerin belirlenmesine önem veririm.	1
	Veli toplantılarına katılımına önem veririm.	1
<i>Toplam</i>		2
<i>Genel toplam</i>		11

Tablo 13’de sunulduğu üzere öğretmen veli görüşmelerinde öğretmenlerin önem verdikleri hususlara ilişkin görüşleri Nitelikli İletişim (f:5), Tutum ve Yaklaşım (f:4), İşbirliği (f:2) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen veli görüşmelerinde öğretmenlerin önem verdikleri hususlara ilişkin olarak Nitelikli İletişim ile Tutum ve Yaklaşım kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar öğretmen veli görüşmelerinde öğretmenlerin önem verdikleri hususları ifade ederken en çok “Saygıya önem veririm” ifadesi üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların veli görüşmelerinde öğretmenlerin önem verdikleri hususları büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretmen veli görüşmelerinde..... önem veririm. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yüz yüze görüşmeye önem veririm. Çünkü o anda velilerin tepkilerinin ne olduğunu, ruh halini daha iyi gözlemleyebilirim (K 1).

Yapıcı olmaya, kırıcı olmamaya önem veririm. Çünkü evlatlarımız bizim için çok kıymetli. (K 3).

Karşılıklı isteklerin belirlenmesine önem veririm. Çünkü iletişim karşılıklı olur ve beklentiler net ve somut bir dille ifade edilirse amacına ulaşır (K 5).

Öğretmen veli görüşmelerinde daha çok saygıya dikkat ederim. Çünkü saygı olmadıktan sonra söylenilen hiçbir sözün benim için kıymeti yok (K 6).

“Veli..... gibidir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri yol gösterici, kaynak, dengesizlik olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır ve Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14: “Veli..... gibidir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin öğretmen görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Yol Gösterici	Mum gibidir.	1
	Işık gibidir.	1
	Yollar gibidir.	1
	Veli kaptan gibidir.	1
	Ayna gibidir.	2
<i>Toplam</i>		6
Kaynak	Öğrencinin kaynağı gibidir.	1
<i>Toplam</i>		1
Dengesizlik	Patlamaya hazır bomba gibidir	1
<i>Toplam</i>		1
<i>Genel toplam</i>		8

Tablo 14’de sunulduğu üzere öğretmenin veliyi ne gibi gördüğüne ilişkin görüşleri Yol Gösterici (f:13), Kaynak (f:1), Dengesizlik (f:1) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmenin veliyi ne gibi gördüğüne ilişkin görüşlerine ilişkin olarak Yol Göstericilik kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar öğretmenin veliyi ne gibi gördüğünü ifade ederken en çok “Ayna gibidir ifadesi üzerinde durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmenin veliyi ne gibi gördüğünü büyük çoğunlukla olumlu bir olgu olarak ifade etmesi, yeterli donanıma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Veli..... gibidir. Çünkü;.....” cümlesine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Veli ayna gibidir. Çünkü kendimi, izlerimi, çocuğa geçen ya da geçmeyen izlerimi, yaklaşımımı, gayretimi, varsa gayretsizliğimi bana gösteren velilerimdir (K 2).

Veli mum gibidir. Çünkü kendisi yandıkça, kendisi ışık vermeye çalıştıkça çocuğuna her türlü faydayı sağlar.(K 6).

Veli ışık gibidir. Çünkü az olması durumunda çocuk yolunu göremez, fazla parladığında ise yine onların önüne geçerek görmelerini engeller (K 7).

Veli yollar gibidir. Çünkü öğrenciye ulaşmamı sağlayan ve bana bu konuda rehberlik yapacak kişi velisidir. (K 8).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen – veli ilişkilerinin öğretmen gözünden değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir nitel çalışmadır. Bu kapsamda veli kavramının ne olduğuna ilişkin soruyu katılımcılar öğrencinin davranışlarından sorumlu ve çocuğun öğrenimi ile ilgilenen, okulu ile iletişim halinde olan kişi olarak açıkladıkları görülmüştür. Bu açıklamaya destek olacak paralellikte Çukuroğlu ve Kırıl (2021)’in çalışmasında da veli, çocuklarına destek verir, onlara

rehber olur, önderlik yapar ve veliler çocukların gerek toplumsal anlamda gerek ders anlamında ilerlemesine olanak tanır şeklinde veli kavramını açıklamıştır.

Katılımcıların velilerle ilişkilerinde önem verdikleri hususları tanımlarken iletişime ve etik ilkeleri ön planda tuttıkları gözlemlenmiştir. Sürekli iletişim halinde olmaları, güven duygusu ile hareket etmeleri, ilişkilerinde samimi, sıcak olduklarını ama belli bir mesafenin de korunması gerektiğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda velilerle iletişim kurarken saygıya dikkat ettiklerini, güven verici konuşmaya önem verdiklerini, kalp kırmamaya özen göstermek, tarafsız bir davranış sergilemeye önem verdiklerini dile getirmişlerdir. Teksin vd. (2024)'in araştırmalarına göre öğretmen veli ilişkilerinde etkileşim ve diyalogun yanında saygının, sorumluluk duygusunun ve paylaşımın önemli olduğu vurgulanmıştır.

Veliler ile yaşanan sorunlarda da daha çok karşılaştıkları hususun, öğretmenlerin işlerine müdahale etmelerini, anlaşmanın önünde en büyük engel olan iletişimde kapalı bir dil kullanmalarını ve yaşanan sorunlar karşısında akliselim davranmak yerine anlık duygusal tepkiler vermelerini dile getirmişlerdir. Karataş ve Çakan'ın (2018) yaptığı araştırmada ise velilerin eğitim ve öğretim işlerinde devamlı olarak karışmalarının eğitimciler tarafından büyük bir sorun olarak algılandığı belirtilmiştir. Özdoğru (2021)'un yaptığı çalışmada velilerin eğitim işine müdahalede bulunması, işbirliğinden uzak tavır sergilemeleri olduğunu dile getirmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) çalışmalarında velilerin eğitimde aktif olarak bulunmasında velilerin olumsuz davranış ve huylarının önemli engellerden biri olduğu sonucuna varmıştır.

Katılımcıların velilerin kendilerinden talep ettikleri konular için, öğrencilerin disiplinli olmaları, ahlaki problemlerin çözümü, akademik başarı, sözlerini dinletme yönünde destek olunulması yönünde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu fikirleri destekleyecek şekilde Bendixsen ve Danielsen (2023), yaptıkları araştırmalarda velilerin en fazla çocuklarının geleceğine yönelik beklenti halinde olduklarını söylemişlerdir. Bunun gerçekleşmesinin de nitelikli bir okul ile sağlanacağını dile getirmişlerdir. Dačevová ve Němec (2023), veli beklentileri hususunda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmada velilerin en büyük beklentilerinin sağlam ve nitelikli bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Cabar (2016)'ın akademik anlamda başarılı bir eğitim ve bunun yanı sıra öğrencilerin hassas, değerler konusunda bilinçli ve duyarlı kişiler olması, öğretmenin bu anlamda öğrencilere yol gösterici bir tutum içerisinde olması ve olanaklı eğitim ortamı sunmaları gerektiğini söylemiştir. Şişman (2002)'da nitelikli bir eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Can (2015), veli beklentileri konusunda yaptığı çalışma neticesinde velilerin çocukları için ahlaki değerleri bilen,

yükümlülüklerini bilip yerine getiren, aktif ve dışa dönük kişiler olması yönünde isteklerini belirtmiştir.

Veli toplantısına hazırlık sürecine ilişkin katılımcılar öğretmen veli etkileşimi açısından veli toplantılarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Söylenenle paralel ve söyleneni destekler nitelikte Oktay (2020), öğretmen ile veli iletişiminin öğrencinin nitelikli bir kişi olarak gelişmesi için gerekli ve öneme sahip olduğuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Binicioğlu (2010), okul ile ailenin iletişimi amacı ile veli toplantıları gerçekleştirildiğini, Ok (2016), okul ile ailenin iletişim ve işbirliği içerisinde olmasının yararları üzerinde durmuştur. Ceylan ve Akar (2010)'da öğretmen ile velinin beraber hareket etmelerinin öğrencinin gelişimine ve başarısına pozitif bir yarar katacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılar toplantıya hazırlanırken öğrencilerle ilgili akademik analizler çıkarma ve bunlarla ilgili veriler hazırlama, öğrencisi hakkında özel görüşme yapacakları velileri belirleme, gündem maddeleri belirleme ve bahsedecekleri konularla ilgili kısa notlar tutma, velilerden beklentilerini belirleme yönünde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu görüşle paralel olarak Kaçar ve Çakmak (2022), veli toplantılarının amacı ile ilgili iletişim, velileri bilgilendirme, öğrenci başarısını arttırmada velilerle ortak hareket etme konularına değinmişlerdir.

Katılımcılar iyi bir öğretmen veli ilişkisi için okul müdürlerinden beklentileri açısından, öğretmenin arkasında durması, işine müdahale etmemesi, velilerle iletişim halinde olması, veli ziyaretleri gerçekleştirmesi, velilere yönelik etkinlikler düzenlemesi gibi açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu açıklamaları destekleyecek şekilde; veliler ile okul arasında fikir alışverişi yapması, velilerin okula aktif katılımını sağlaması ve alınan kararlara ortak olması, idareciler tarafından veli ziyaretleri yapılması ve yaşanan problemlerle ilgili olarak destek alınmasının önemine değinmişlerdir (Bernal vd., 2023; Gülgez vd., 2021; Şişman, 2012). Yeşilbaş Özenç ve Başaran (2024) ise, okul müdürünün okul ile veliyi bir araya getirecek bir tutum içerisinde olması ve okul ile aile iş birliğine önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların öğrencilerden beklentilerine yönelik açıklamalarında, öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygılı olmaları, ahlaki değerlere sahip olmaları, kendilerini tanımaları, öğretmeni ciddiye almaları, sorumluluk sahibi olmaları, eğitime farkındalıkla bakmak şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Bu bulgularla paralellik gösteren Erçetin, Akbaşlı ve Baysülen (2020), okulun kurallarına uyum sağlayan, ahlaklı, sorumluluklarının bilince olan bireyler olmaları şeklinde beklenti içerisinde oldukları görülmüştür şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Merton (1948)'da öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerinin beklentilerinin bilincinde olmasını ve buna uygun tutum geliştirmelerini ifade etmiştir.

İyi bir veli öğretmen ilişkisine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilere yönelik ise katılımcılar, öğretmenin saygınlığının artırılması, öğretmene her türlü desteğin verilip, güvenin sağlanması, gelir düzeyinin artırılması, öğretmenin yaptırım gücünün artırılması, veli eğitimlerine önem verilmesi şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;

- İdeal velinin nasıl olacağı ile ilgili olarak öğrenciler eğitim hayatından itibaren bilinçlendirilerek bu amaçla çeşitli eğitimler düzenlenebilir.
- Özellikle sosyal medya ve basın yayın aracılığı ile çeşitli bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Veliler ile yaşanan sıkıntılarda okulun rehberlik servisinden etkin bir şekilde faydalanılması sağlanabilir.
- Velilerin bilinçlendirilmesi hususunda Halk Eğitimi Merkezi aracılığı ile velilere “Aile Okulu Eğitimi” kursları açılıp velilerin bu kurslara katılımları sağlanabilir.
- Okulların veli ile öğretmenin işbirliği yapması ve okula aidiyet duygularının geliştirilmesi için etkinlikler hazırlanabilir.
- Öğretmenlere insan ilişkileri ve yönetebilme konusunda hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.
- Velilerin okula bağlılığını arttıracak çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- Çalışma, öğretmen veli ilişkilerinin veli ve öğrenci gözünden de değerlendirilmesi yönünde de yapılabilir.
- Bakanlık görevlilerine öğretmenleri her koşulda destekleyen ve mesleğin önemi konusunda farkındalık sağlayacak çalışmalara gidilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A. ve Can, Y. M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. YAPA.
- Alkar, E., Düzce Türfent, S. ve Yalçın, A. (2025). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Educatione*, 4(1), 173–200.
- Altuntaş, B., Demirdağ, S. ve Ertem, H. (2020). Veli algılarına okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 254–269.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395–407.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119–135.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51–65.
- Bektaş, S. ve Küçükturan, A. G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen-veli işbirliğine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 521–534.
- Bendixsen, S. ve Danielsen, H. (2023). Great expectations: Migrant parents and parent-school cooperation in Norway. In *Parents, schools and the state* (ss. 33–48). Routledge.
- Bernal, A., Urpí, C., Rivas, S. ve Repáraz, R. (2023). Social values and authority in education: Collaboration between school and families. *International Journal about Parents in Education*, 5(2).
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt, B. A. ve Yolcu, H. (2011). İlköğretim okulları yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirmede etik ilkelere uyma düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 922–940.
- Cabar, F. (2016). *Ailelerin okuldan ve öğrenciden beklentileri: Hatay ili Yayladağı ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: Velilerin ilk ve ortaokullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 247–266.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43–64.
- Çayak, S. ve Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen veli işbirliği ile ilköğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen öğretmen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 59–77.
- Çukuroğlu, S. ve Kırıl, E. (2021). Veli liderliğine ilişkin öğretmen algıları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 545–569.
- Dačevová, R. ve Němec, J. (2023). A quality school from the perspective of parents’ expectations. *The New Educational Review*, 74(4), 32–42.
- Dinçkal, E. ve Başar, M. A. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları veli kaynaklı yıldırma davranışları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 297–316.
- Erçetin, Ş. Ş., Akbaşlı, S. ve Baysülen, E. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (16), 5941–5954.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399–431.

- Eroğlu, E. ve Demiray, U. (Ed.). (2008). *Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları*. PegemA.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78–91.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204–209.
- Gülgez, Ö., Şekerci, R., Ülker, A., Yagci, Y., Güven, A. ve Öztürk, R. (2021). The effect of school-family collaboration and parents' behavior on students' ethical behavior. *Educational Research and Reviews*, 16(3), 80–86.
- Kaçar, İ. ve Çakmak, M. (2022). Veli toplantılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 112–121.
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834–847.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193–210.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne babaların ve öğretmenlerin okul aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oktay, F. (2020). Okul ve aile iletişimi: Okul öncesi eğitim ve ebeveyn ilişkileri örnekleme. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5(2), 113–122.
- Özdoğru, M. (2021). İlkokullarda öğretmen veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, (1), 68–76.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2022). Veli ile yaşanan çatışmanın öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 414–433.
- Sarıtaş, M. (2011). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Pegem Yayıncılık.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23–30.
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Şenaras, B. ve Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 157–176.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Pegem Yayıncılık.
- Taghisoylu, R. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak durum çalışması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1161–1167.
- Teksin, N., Yılmaz, M., Açıkgoz, O. ve Korkut, M. (2024). İdeal veli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 436–455.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Seçkin Yayıncılık.
- Uslu, F. ve Demir, E. (2023). Nitel bir veri toplama tekniği: Derinlemesine görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289–299.
- Ünveren, C., Hız, A., İmre, Ö. ve Gül, H. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle yaşadığı problemler. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 14–30.
- Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57–67.
- Yeşilbaş Özenç, Y. ve Başaran, R. (2024). Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2297–2325.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 98–115.

BÖLÜM 2

RABİNDRANATH TAGORE'UN EĞİTİM FELSEFESİ VE SHANTİNİKETAN OKULU

Eda ALTINBAY¹ , Tuba MUMCU²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, altinbayeda3@gmail.com, 0009-0000-7327-1053

² Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, tuba.erfidan@bilecik.edu.tr, 0000-0003-2769-5706

1. Giriş

Eğitimin insanın en önemli ve temel haklarından biri olduğu bilinmektedir (Unicef, 2026). Eğitimsiz bir ülkenin çağın gerisinde kalacağı bilinen bir gerçektir. Eğitim, kültürlerin ve toplumların şekillenmesinde ve dönüşümünde önemli rol oynamaktadır (Collins, 2009). Eğitimin özgür bir ortamda gerçekleştirilmesi temel gereksinimlerden biridir. Hindistan'ın 1858-1947 yıllarında İngiliz sömürgesi altında olmasının, düşünürlerin özgürlüğün eğitim boyutundaki fikirlerini etkilemiş olabileceğini göstermektedir. Fikirlerin çeşitli olduğu bilinmekle beraber, bazı milliyetçi tarihçiler eğitimi; İngilizce dil yeterliliklerine göre toplulukları bölmenin aracı olarak görmüşlerdir (Ellis, 2009). Özellikle eğitimin, sömürgeci sisteme bir direniş aracı olduğu düşünüldüğünde (Karaoulas, 2025) daha adil ve kapsayıcı bir eğitim için çalışmalara yer vermek çok önemli hale gelmektedir.

Rabindranath Tagore bu fikirle bir okul kurmayı ve sömürge altındaki Hindistana özgür eğitimi getirmeyi ve buna bağlı olarak özgür bir ülke kurmayı hedeflemiştir. Tagore, edebiyatta çağının öncülerinden kabul edilmekle birlikte; değerli bir ideolojiye dayanan eğitim felsefesiyle, öncü çalışmaları ve fikirleriyle bilinmektedir (Sarkar,2021). 1901 yılında bu fikrini hayata geçirmeyi başarmış ve Shantiniketan okulunu kurmuştur. İleri görüşlü olan Tagore günümüzdeki eğitim sorunlarına, yıllar önce yanıtlar üretmiş ve Shantiniketanda bunu uygulama fırsatı bulmuştur (Bisht ve Bhatnagar, 2019).

Ojha ve Gope (2026), Rabindranath Tagore'un Santiniketan eğitim modeli ile Hindistan Ulusal Eğitim Politikası (NEP, 2020) arasındaki benzerlikleri ve kesişim noktalarını incelediği çalışmada; pedagojik, psikolojik sosyo-ekonomik ve felsefi açıdan benzediklerini bulmuşlardır. Das (2025), Santiniketan modelinin, müzik, doğa ve guru-şışya ilişkisini birleştirdiğini ve post-kolonyal bir eğitim vizyonu sunduğunu savunmuştur. Ranu (2026), çalışmasında Tagore'un doğacı eğitim fikrinin kökenlerini incelemiş, çocukluk yıllarıyla bağdaştırmıştır. Malik (2020), çalışmasında Tagore'un eğitim anlayışının bireysel özgünlüğü, doğallığı, maneviyatı ve uluslararası dayanışmayı birleştirdiğini belirtmiştir.

Tagore ve Shantiniketan hakkında özellikle İngilizce dilinde yeterli sayıda makale ve çalışma olduğu görülmüş fakat Türkiye'de bu konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Rabindranath Tagore ve eğitim anlayışını, Hindistan'da kurduğu Shantiniketan okulunu ve müfredatını literatür ışığında incelemek ve alanyazına bu konuda katkı sağlamaktır. Bu çalışmada, Rabindranath Tagore ve hayatı, Tagore'un eğitime bakış açısını etkileyen faktörler, Tagore'un eğitim vizyonu, Shantiniketan okulunun öğretim içeriği

ve eğitim amaçları ele alınmakta olup Rabindranath Tagore'un eğitim felsefesi'nin çağının ilerisinde bir anlayışa sahip olduğu ortaya koyulmaktadır.

2. Rabindranath Tagore ve Hayatı

Rabindranath Tagore (1861-1941), Bengal kökenli bir şair, yazar, filozof, müzisyen ve eğitimciydi. Kalküta'da zengin ve kültürel açıdan güçlü olan bir ailede doğmuştur (Saha,2025; Malik, 2020). Ailesinin dönemin reform hareketlerinde aktif olduğu bilinmektedir. Rabindranath Tagore'un babası Debendranath Tagore, Brahmo Samaj hareketinin önemli temsilcilerinden biri olarak tanınmaktadır (Bisht ve Bhatnagar, 2019). Rabindranath Tagore'un reformcu bir aile ortamında yetişmiş olması dikkate alındığında, ev içi atmosferin müzik, edebiyat, düşünce özgürlüğü ve kültürel yenilenmenin iç içe geçtiği bir yapı sunduğu; bu entelektüel ve sanatsal ortamın ise Tagore'un düşünsel gelişiminde ve yaşam boyu süren estetik ve felsefi yönelimlerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Aggarwal ve Chaudhary, 2015).

Tagore'un geleneksel okul eğitiminden hoşlanmadığı bu yüzden çoğunlukla evde özel dersler ile yetiştiği ve erken yaşta edebiyat ve sanata yöneldiği bilinmektedir (Ghosh, 2012). 1913'te Gitanjali adlı eseriyle Edebiyat dalında Nobel ödülü kazanmıştır. Bu bağlamda Nobel ödül alan ilk Asya kökenli araştırmacı unvanına sahip olmuştur (Rodriguez, 2001). Tagore, yalnızca modern Hint edebiyatının kurucu isimlerinden biri değil, aynı zamanda eğitimde özgürlük, estetik gelişim ve insani bütünlük fikrini kurumsallaştırmaya çalışan öncü bir figür olarak da değerlendirilmektedir (Saha, 2025).

2.1 Rabindranath Tagore'un Eğitime Bakış Açısını Etkileyen Faktörler

Rabindranath Tagore'un eğitim felsefesi, hem kişisel deneyimlerinden hem de yaşadığı dönemin toplumsal koşullarından etkilenecek şekilde şekillenmiştir (Saha,2025). Tagore'un çocukluk yıllarında evde özel derslerle eğitim alması, geleneksel okul sistemine yönelik eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamıştır. Ailesinin reformcu kimliği ve özellikle Brahmo Samaj hareketinin etkisi, onun insanlık, evrensellik ve manevi gelişim gibi değerlere önem vermesinde belirleyici olmuştur (Bisht ve Bhatnagar, 2019).

Avrupa'ya yaptığı seyahatler sırasında Batı eğitim sistemlerini gözlemleme fırsatı bulmuştur, bu gözlemlerini Hint kültürel değerleriyle harmanlayarak özgün bir eğitim anlayışı geliştirmiştir. Bunun yanı sıra doğaya ve sanata duyduğu ilgi, eğitim felsefesinin temel

unsurları arasında yer almıştır. Tagore, doğanın eğitici gücüne ve sanatın bireyin ruhsal gelişimini destekleyen rolüne güçlü bir şekilde inanmıştır (Rodriguez, 2001).

2.2 Rabindranath Tagore ve Eğitim Vizyonu

Tagore'un eğitim idealinin merkezinde, özgürlüğün eğitimin ruhu olduğu inancı yer aldığı bilinmektedir. O, ezberin hayal gücünün; korkunun ise merakın yerini aldığı otoriter sınıf yapılarının karşısında durmuştur. Yazılarında ve Shantiniketan'daki kurumsal uygulamalarında Tagore, eğitimin dışarıdan dayatılan bir süreç değil, öğrenenin içinden doğan bir gelişim olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciler, sorgulama ve coşku tarafından yönlendirilen, kendilerine özgü öğrenme ritimlerini izlemeye teşvik edilmiştir (Banerjee, 2023).

Tagore'un eğitim anlayışı, insanın doğa, sanat ve toplumla bütünleşmesi gerektiği fikrine dayanmaktaydı. Ona göre eğitim yalnızca bilgi aktarımı değildir, eğitimi bireyin içsel potansiyelini keşfetme süreci olarak tanımlamıştır. Bu düşünceye bağlı olarak ezberci ve otoriter sistemlere karşı çıktığı özgür düşünceyi, yaratıcılığı ve duygusal gelişimi ön plana aldığı görülmektedir. Estetik duyarlılığın, müziğin, edebiyatın ve doğayla temasın eğitimin merkezinde olması gerektiğini dile getirmiştir (Rodriguez, 2001).

Britanya sömürgesi altındaki Hindistan'da eğitim, yalnızca bilgi aktaran bir alan olmaktan ziyade, toplumsal denetim mekanizmalarının işletildiği, kültürel uyumun dayatıldığı ve hiyerarşik yapının yeniden üretildiği bir araç olarak işlev görmektedir; koloni politikaları İngilizce üstünlüğünü güçlendirmektedirken, yerli bilgi biçimlerini geri plana itmekte ve okul sistemini sömürge yönetiminin çıkarlarına hizmet eden bir yapıya bağladığı bilinmektedir (Karaoulas, 2025). Bu bağlamda Tagore, söz konusu eğitim yapısının bireyin özgür gelişimini sınırlandırdığını ve insanın içsel potansiyelini baskıladığını ileri sürmüştür. Bu doğrultuda “empati yoluyla kendini gerçekleştirme” ilkesine dayalı alternatif bir eğitim modeli geliştirmeyi ve bu doğrultuda bir okul kurmayı hedeflemiştir (Lesar, 2025).

3. Vizyonun Gerçekleşmesi: Shantiniketan

Rabindranath Tagore, 22 Aralık 1901'de Bengal'de Bolpur yakınlarında Shantiniketan (Barış Yurdu) adlı okulu kurmuştur. Shantiniketan, geleneksel okul anlayışının ötesine geçerek doğayla iç içe açık hava sınıflarında eğitim sunmuştur (Rodriguez, 2001). Bu okul Tagore'un

dini ve bölgesel engellerden bağımsız bir öğrenme yeri vizyonunu somutlaştırmıştır (The Better India, 2025).

3.1 Tagor'un Bakış Açısından Eğitim Faktörleri

Bu bölümde Kıta Avrupası geleneğindeki bilinen dört eğitim faktörünün Tagor' a göre tanımları ve Shantiniketan okulunda uygulanması anlatılmıştır.

3.1.1 Öğretmen

Tagore, eğitimin ancak öğretmen tarafından verilebileceğini, asla bir yöntem tarafından verilemeyeceğini düşünmekteydi. Bu bağlamda insanın yalnızca insandan öğrenebileceğini savunmuştur. Tagore, öğretmenlerin öğrencilere anne şefkatiyle yaklaşmaları gerektiğini belirtmiştir; çocukların zorlanmasına ve cezalandırılmasına karşı çıktığı bilinmektedir. Tagore'un öğrencilere, istedikleri herhangi bir alanda ilgilerini geliştirmeleri için serbestlik tanıdığı bilinmektedir (Lesar,2025). Tagore'un görüşüne göre öğretmen; bilinmeyi bilmeye yönelik hedeflerinde dinamik olan ve kendi öğrendiklerini başkalarına da aktaran, sürekli kendi de öğrenen bir birey olarak tanımlamıştır (Bisht ve Bhatnagar, 2019).

3.1.2 Öğretim İçeriği

6-12 yaş arası çocukları kapsayan ilkokul düzeyindeki eğitim süreci genellikle Bengalce yürütülmüştür. Müfredatta zorunlu dersler; Bengalce, İngilizce, Sanskritçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Genel Bilim ve seçmeli dersleri içermektedir. Bahçıvanlık, beden eğitimi ve oyunlar da zorunlu dersler arasında olduğu bilinmektedir. Müfredata el sanatları, tarım, kitle eğitimi ve okuryazarlık çalışmaları da dâhil edilmiş, böylece tüm Hindistan'ı bilgelik ışığıyla aydınlatmayı amaçlamıştır (Lesar, 2025). Bu nedenle müfredatın hazırlanmasında ülkenin kültürünü yansıtacak şekilde özel bir özen gösterilmesi gerektiğini savunmuştur (Sarkar, 2021).

3.1.3 Çocuk

Santiniketan Okulu'nda çocuklara sıklıkla katılma ve kendi kararlarını verme fırsatı tanındığı bilinmektedir. Örneğin, derste katılacakları dersleri seçmek, çeşitli projelerin planlanması ve uygulanmasına katılmak gibi (Lesar, 2025). Tagore, korku ve zorlamadan arınmış bir öğrenme ortamının, yalnızca bilgili bireyler değil; aynı zamanda bağımsız düşünebilen ve duygusal açıdan dayanıklı insanlar yetiştirdiğini ifade etmiştir (Banerjee,2023). Tagore çocuk merkezli eğitimi savunmaktaydı ve geleneksel eğitimdeki ezberci yaklaşımın gerçek öğrenmeyi engelleyeceğini belirtmekteydi. Ona göre çocuklar eğitime zorlanmamalı,

bilgi ihtiyacı kendiliğinden doğmalıydı. Shantiniketan’da çocuklar ezberci eğitimle değil kendi özgür seçimleriyle ilgi alanlarına yönlendirilmekteydi (Rajyaguru ve Rakesh,2024).

3.1.4 Çevre

Tagore çocuğun gelişimi için sosyal ve fiziksel çevrenin son derece önemli olduğuna inanmaktaydı. Tagore, okulu kurarken doğayla kurduğu derin bağdan ve kişisel deneyimlerinden yararlanmıştı. Bu nedenle Shantiniketan’da öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü doğal çevre içerisinde geçirmelerine önem verilmiştir (Lesar, 2025). Tagore geleneksel eğitimden farklı olarak doğadaki eğitimin içsel dürtüleri harekete geçirdiğini savunmuştur. Gözlem becerileri, sabır ve tüm canlıların birbiriyle bağlantılı olduğunu anlamak amacıyla öğrenciler dersleri doğal ve ferah ortamda görmüşlerdir (Rajyaguru ve Rakesh,2024).

3.2 Öğretim Yöntemleri

Tagore öğretim yöntemlerinde genellikle zihin ve beden dengesinin kurulmasına yönelik öğretimi faydalı bulmuştur. Tagore’un kullandığı bazı öğretim yöntemlerine bakıldığında bu tutum daha iyi anlaşılmaktadır. Yürüyerek eğitim, tartışma ve soru cevap, etkinliklerinin bu yöntemlerden bazıları olduğu bilinmektedir. Yürüyerek eğitim, sınıf ortamında zihnin çoğu zaman yeterince etkin kalmayacağını savunarak, yürüyerek yapılan eğitimin etkili olduğu savunmaktadır. Tartışma ve soru cevap yöntemi, zihnin etkin çalışmasını ve gerçek eğitim, yaşamın gerçek problemlerine ve sorularına dayandığı fikriyle uygulandığı bilinmektedir. Etkinliklerin hem zihin hem bedene yönelik çok kapsamlı olarak seçilmekte olduğu görülmektedir (Sarkar, 2021).

Tagore, yaşantı ile öğrenmenin pasif öğrenmeden çok daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. Tagore, geleneksel eğitimdeki katı ve sınav merkezli öğrenme anlayışının, çocukların kendi deneyimleri yoluyla öğrenmelerini kısıtladığını düşünmüştür. Tagore deneyim yoluyla öğrenmenin eleştirel bakış açısını geliştirmeye yarayacağını düşünmektedir. Marangozluk, resim, tiyatro gibi etkinlikler deneyim yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemli dersler olarak görülmüştür (Rajyaguru ve Rakesh,2024).

3.3 Eğitimin Amaçları

Tagore’un eğitim amaçlarına bakıldığında ise; özgürlük, öz gerçekleştirme, zihinsel (entelektüel) gelişim, bedensel fiziksel gelişim, insanlığa sevgi, insan ile tanrı arasındaki sevgi, varlıklar arası ilişki kavramlarının öne çıktığı görülmektedir (Sarkar ,2021). Tagore kariyer

odaklı değil, çevre sorumluluğuna sahip ve empati yapabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Rajyaguru ve Rakesh,2024).

Ana dilde eğitim ve bu fikrin yaygınlaşması eğitimin önemli amaçlarından biri olarak görülmüştür. Tagore'a göre eğitim ancak ana dilde yapıldığında gerçek amacına ulaşmaktadır (Bisht ve Bhatnagar, 2019). Tagore eğitimin ana dilde yapılması gerektiği fikrinde olmakla birlikte, yabancı dillerin özellikle İngilizce'nin de öğrenilmesi gerektiğini savunmuştur. Bunun gerekçesini ise yabancı dillerin başka ülkelerle köprü oluşturduğu fikriyle açıklamıştır (Rajyaguru ve Rakesh,2024).

Tartışma

Tagore'un eğitim anlayışının modern eğitim yaklaşımlarıyla bazı noktalarda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çocuk merkezli eğitim anlayışı ve doğa içerisinde eğitimin bunlardan bazıları olduğu söylenebilir (Rajyaguru ve Rakesh,2024). Modern yaklaşımlara benzerliğiyle birlikte, Tagore'un eğitim felsefesinin günümüz koşullarında kullanışlı olduğu düşünülmektedir (Bisht ve Bhatnagar, 2019) Ayrıca günümüz dünyasında yaşanan ve hala sürmekte olan sömürgeleşme gibi konularda Tagore'un eğitim felsefesi ve Shantiniketan okulunun bu sorunlara ışık tutabileceği düşünülmektedir (Lesar, 2025) Tagore'un ülkenin kalkınması için özgürlükçü ve yaratıcılığı destekleyen bir eğitimi şart gördüğü ele alındığında, günümüz müfredatlarında Tagore'un eğitim anlayışına değinilebileceği düşünülmektedir (Ghosh, 2020).

Tagore, özellikle Shantiniketan'da deneyim temelli öğrenmeyi, yaratıcılığı ve uluslararası anlayışı destekleyen uygulamalar geliştirmiştir. Günümüzde küreselleşme, kültürel çatışmalar ve toplumsal sorunlar karşısında Tagore'un empati, dayanıklılık, açık fikirlilik ve küresel vatandaşlık vurgusu önemini korumaktadır (Rahaman vd., 2025). Tagore'un eğitim felsefesinin, bireysel gelişimden ulusal kalkınmaya ve küresel barışa uzanan geniş bir vizyon sunduğu görülmektedir (Saha, 2025).

Tagore'un eğitim felsefesinin geleneksel sistemden ziyade, yenilikçi ve doğacı olduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında özellikle doğada eğitimin, öğrencinin kendini ve topluluğunu keşfetmesi açısından önemli görülmektedir (Ghosh, 2012).

Sonuç

Bu çalışmada Tagore'un eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşımın çerçevesinde kurduğu bir okul olan Shantiniketan incelenmiştir. İncelemelere bakıldığında Tagore'un çağının ilerisinde

bir kuramcı olduğu ve bu yaklaşımın ve eğitim felsefesinin günümüzde de kullanılabilirliğini koruduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Tagore'un kendi eğitim deneyimleri incelendiğinde, geleneksel eğitime karşı çıktığı görülmektedir. Geleneksel eğitimin özellikle yaratıcı düşünmeyi engellediğı bilinmekle birlikte, kendisi de bir şair olan Tagore'un öğrenci merkezli bir okul kurmak istediğı bilinmektedir.

Shantiniketan'da uygulanan ve eğitim çerçevesi açısından incelendiğinde modern yaklaşımlara benzeyen, eğitim yöntemleri ve amaçlarıyla gelenekselden sıyrılmış bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Sadece meslek ve puan bazlı eğitim sistemlerinin yaygın olduğu bu yıllarda, Tagore'un eğitim felsefesinden yola çıkılarak yeni yaklaşımların geliştirilebileceğı düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda Tagore'un Shantiniketan'da kullandığı müfredat ve 21. yüzyıl müfredatlarının incelendiğı, karşılaştırıldığı ve geçerliliğini koruduğı belirtilmiştir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında hem gelecek çalışmalara hem de uygulamalara yönelik öneriler belirlenmiştir.

- Shantiniketan okulunun öğrenci merkezli ve doğa temelli bir yaklaşım benimsediğı göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşım ile güncel eğitim müfredatları arasındaki benzerliklerin gelecek çalışmalarda karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir.
- Sömürge sonrası eğitim sistemlerinde Tagore'un hümanist ve bütüncül eğitim yaklaşımının, özellikle öğretmen eğitimi programlarına nasıl entegre edilebileceğinin incelenmesi ve bu doğrultuda öğretmen yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Sömürge altındaki veya sömürge geçmişi bulunan ülkelerde bu yaklaşımın uygulanabilirliğinin ampirik ve karşılaştırmalı araştırmalarla değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aggarwal, N., & Chaudhary, M. (2015). A study of educational thoughts of Rabindra Nath Tagore in present era. *International Journal of Applied Research*, 8(1), 12–16. <https://doi.org/10.5958/2229-4422.2015.00002.X>
- Banerjee, M. (2023). Education for freedom: Unfolding Rabindranath Tagore’s holistic vision of learning. *International Research Journal of Education and Technology*, 6(12).
- Bisht, U., & Bhatnagar, M. (2019). Rabindranath Tagore’s thoughts on education with special reference to Shantiniketan. *Journal of Indian Research*, 7(1–2), 42–49.
- Collins, J. Social reproduction in classrooms and schools (2009). <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.ANTHRO.37.081407.085242>
- Ellis, C. (2009). Education for all: Reassessing the historiography of education in colonial India. *History Compass*, 7(2), 363–375.
- Lesar, I. (2025). The educational paradigms in Tagore’s school through the lens of continental pedagogy. *CEPS Journal*, 15(2). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1615>
- Rajyaguru, D. A., & Rakesh, G. (2024). Reimagining education: Rabindranath Tagore’s vision for a new era. In H. K. Yadav, A. P. Jha, & K. R. Rakesh (Eds.), *Educational thinkers in new era* (pp. 125–134). P.K. Publishers & Distributors.
- Rodríguez, J. P. (2001). Tagore, a forerunner of the new education. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (264), 24–29.
- Sarkar, K. (2021). Educational thought of Rabindranath Tagore. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(2), 866–867. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd38556.pdf>
- The Better India. (2025). *The Better India*. Retrieved January 25, 2026, from <https://www.thebetterindia.com>
- UNICEF. (n.d.). *UNESCO and UNICEF urge action to protect the right to education in Afghanistan*. Retrieved January 25, 2026, from <https://www.unicef.org/rosa/press-releases/unesco-and-unicef-urge-action-protect-right-education-afghanistan>

- Ojha, P., & Gope, L. (2026). Revisiting the Santiniketan model: Educational synergies with NEP 2020. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 8(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2026.v08i02.71227>
- Das, R. (2025). Rabindranath's vision: Music and Santiniketan. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(5), 1–6. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i05.57176>
- Ranu, P. (2026). The idea of naturalistic education according to Rabindranath Tagore. *International Journal of Creative and Open Research in Engineering and Management*, 2(3). <https://doi.org/10.55041/ijcope.v2i3.213>
- Malik, A. (2020). Rabindranath Tagore's insights on education: A reflective journey. *International Journal of Research in English*, 2(1), 43–44. <https://doi.org/10.33545/26648717.2020.v2.i1a.121>
- Rahaman, S. M., & Chattopadhyay, K. N. (2025). Bridging cultures: Tagore's educational thoughts on global citizenship education. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(6), 701–707. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i62027>
- Saha, P. (2025). Indian national education in relation with Rabindranath Tagore's educational philosophy. *The Social Science Review: A Multidisciplinary Journal*, 3(2), 85–93.
- Ghosh, R. (2012). A poet's school: Rabindranath Tagore and the politics of aesthetic education. *South Asia: Journal of South Asian Studies*, 35(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/00856401.2012.648900>
- Ghosh, S. (2020). Rabindranath Tagore: From art to life. In S. Chaudhuri (Ed.), *The Cambridge companion to Rabindranath Tagore* (pp. 1–11). Cambridge University Press.
- Karaoulas, A. (2025). Educational tools and policies: From colonialism to the present. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 6(1), 586–600. <https://doi.org/10.37602/IJREHC.2025.6140>

BÖLÜM 3

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ¹

Mustafa Aytekin ONUR², Soner DOĞAN³

¹ Bu çalışma 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9210-7883> mustafaaytekinonur@gmail.com

³ Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348, snr312@gmail.com

Giriş

Toplumu oluşturan bireyler düşünüldüğünde her birinin diğerlerinden farklı kendine özgü özellikleri ve farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar içerisinde zeka düzeyi de bulunmaktadır. Zihinsel rahatsızlıkların tanımlanması, sınıflandırılması ve tanı kriterlerinin belirlenmesi için kullanılan en temel uluslararası referans kılavuzu DSM-5 Zeka Düzeyi Sınıflandırma Eğrisine göre zeka düzeyi 70 altı puan olan bireyler zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olarak kabul edilir. Hatta zihinsel yetersizlik türleri 4 başlık altına alınırken bunlar: 69-50 zeka bölümü hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 49-35 zeka bölümü orta düzeyde zihinsel yetersizlik, 34-20 zeka bölümü ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, 19-0 ile zeka bölümü çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik olarak belirtilmektedir (Altun, Alkan ve Altun, 2020).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ülkemizde Temel Eğitim düzeyinde ilköğretim okul bünyelerindeki Hafif düzey Özel Eğitim Sınıfları'nda ya da akranlarıyla birlikte kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alırken, orta düzey ve ağır düzeydeki özel eğitim öğrencileri ise Özel Eğitim Uygulama Okulları'nda eğitim almaktadır. Hafif düzeydeki öğrencilere göre orta ve ağır düzeydeki öğrencilerin hem eğitim ortamı hem de eğitim içerikleri ciddi farklılıklar içermektedir. Bununla birlikte eğitim şekli, ilgi ve ihtiyaçları konusunda eğitim alırken öğretmenlerin de bu konuda yeri geldiğinde insanüstü bir sabır, emek ve ilgi göstermeleri gerekmektedir (Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, 2022).

Ayrıca hangi tür ve derece yetersizlik düzeyi olursa olsun öğrencilerin eğitim süreci, diğer tüm branşlardan farklı olarak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenler tarafından hazırlanan ve yıllık plan yerine geçen Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı kapsamında ilerlemektedir. BEP hazırlanırken okulun ilk haftalarında öğrencilerin kaba değerlendirmeye sahip olduğu ve olmadığı beceriler belirlenirken; sahip olmadığı beceriler üzerinden öncelikli ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmaktadır (Göçmez Kılıç, 2024). Bu bağlamda, Acar ve Erol'a (2026) göre: Özel eğitim, akranlarından belirgin şekilde farklılık gösteren öğrencilerin eğitimlerini ve sosyal gelişim gereksinimlerini desteklemek ve karşılamak üzere özel olarak bu alanda eğitim almış kişiler tarafından ve bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanmak suretiyle ile sürdürülür. Öğrencilerin bireysel gelişimi açısından önem arz eden bu süreçte en kritik ve önemli rolü üstlenen öğretmenler, yalnızca öğrenciyle değil, okula sirayet eden tüm iç ve dış paydaşlarıyla yoğun bir etkileşim halinde bulunmak durumundadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Özel eğitim okullarındaki var olan çalışma hayatı; öğrencilerin gelişimsel durumlarından ortaya çıkan zorluklar, davranış problemleri ve normale göre daha yavaş ilerleyen öğrenme süreçleri bağlamında yüksek sabır, özveri ve psikolojik olarak dayanıklılık gerektirmesi olağan bir durumdur (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022). Bu zorlu

ortamda öğretmenin ortaya koyduğu performans ve iş doyumu; okul yönetimi, meslektaşları, veliler ve yardımcı personelle kurduğu ilişkilerin niteliğine doğrudan bağlıdır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Öğretmen-okul yönetimi ilişkisi, okulun genel iklimini ve öğretmenlerin motivasyon olarak temel durumunu belirleyen asıl unsurdur (Arsagun, Çelik ve Kar, 2023). Okul yöneticileri, okul içi ve dışı tüm paydaşlar arasındaki koordinasyonu oluşturmaktan sorumludur (Taktak, 2024). Fakat Türkiye'deki özel eğitim okullarında yöneticilerin çok büyük bir çoğunluğunun alan dışından olması ve özel eğitim mevzuatına yeteri kadar hâkim olmaması, kurum içinde öğretmenlerle olan iletişim ve liderlik süreçlerinde önemli ölçüde aksaklıklara sebebiyet verebilmektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinden özellikle yaptıkları işin ne kadar zor olduğunu anlayan bir şekilde empati kurulmasını beklemekte; güvene ve desteklenmeye odaklı bir yönetim tarzının, performanslarını artırmasını sağlayacağını belirtmektedirler (Arsagun, Çelik ve Kar, 2023). Yöneticilerin adaletten uzak davranışları veya öğretmenleri yeteri düzeyde desteklememeleri, mesleki yönden tükenmişlik ve örgüte karşı yabancılaşmaya ve uzaklaşmaya sebebiyet vermesi gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Sarier ve Uysal, 2020). Öğretmen okul yönetimi ilişkisinde olduğu gibi okul ortamında öğretmen-öğretmen ilişkileri de okul gelişimini önemli düzeyde etkilemektedir.

Öğretmen-öğretmen ilişkileri, özel eğitimde örgütsel başarı düzeyinin artmasının anahtarı niteliği taşıyan iş birliği kavramı etrafında oluşmaktadır. Meslektaşlar arası iletişim; bilgi, materyal ve tecrübe paylaşımını sağlayarak bireysel performansı bütüncül bir başarıya dönüştürmesi kaçınılmazdır. Özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim okulunda çalışmakta olan diğer branş öğretmenleri iş birliğini "dayanışma, yardımlaşma ve birliktelik" olarak anlamlandırmakta ve bu sürecin öğrenci gelişimi için gerekli olduğunun altını çizmektedirler (İnce, Dayı ve Kılıç, 2024). Ancak alan dışı atamalar, öğretmenler içindeki kıdem farkları ve kurum içindeki "ücretli-kadrolu" statüsel çeşitlilikleri, öğretmenler odasındaki iletişim ortamını ve zümreler arası etkileşimi olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Cebiroğlu, Kılınçaslan, Çetin ve Apaka, 2023). Öğretmen-öğretmen ilişkileri ile birlikte öğretmen-vekil ilişkileri de özel eğitim ilişkilerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Öğretmen-veli ilişkisi, özel eğitimin diğer bir "sacayağı" olarak değerlendirilen aile katılımının en hassas ve önemli parçasıdır (Acar ve Erol, 2026). Ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabul etmemesi, okuldan gerçeklikten uzak ve yüksek düzeyde beklentilerde olması veya tam aksi şekilde sürece karşı fazlasıyla alakasız davranması öğretmenler için yüksek düzeyde bir stres sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılınç, 2020). Sağlıklı bir iletişim ve iş birliği oluşturulduğunda ise öğrencilerin gelişim düzeylerinin

yükseldiği ve hızlandığı görülmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Öğretmenler, velilerden öğretmenlik sürecine müdahale eden bir anlayış yerine alanlarındaki meslek uzmanlıklarına saygı gösteren ve eğitim sürecini ev içerisinde de destekleyen bir yaklaşım tarzı beklemektedirler (Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, 2018). Öğretmen-veli ilişkileriyle birlikte öğretmen-yardımcı personel ilişkileri de özel eğitimde okul içi dinamiklerin önemli unsurlarından biridir.

Öğretmen-yardımcı personel ilişkisi, eğitimin "sessiz paydaşları" olan yardımcı personelin sınıf içi ve dışı süreçlere entegre olmasıyla çok stratejik bir kıymet kazanmıştır (Kabapınar, Moçoşoğlu, Baştuğ ve Tuncer Şener, 2024). Özellikle ağır derecede yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öz bakım, güvenlik ve sosyal becerilerinin desteklenmesi konusunda yardımcı personel öğretmenler üzerindeki iş yükünü azaltmada kilit bir rol üstlenir. (Demirdağlı ve Kizir, 2023). Diğer yandan, yardımcı personelin net olmayan görev tanımları, eğitim düzeylerindeki farklılıklar ve öğretmenlerle meydana gelen rol karışıklığı okul içindeki iş barışını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Toprakçı ve Altunay, 2017). Sağlıklı ve nitelikli bir ilişki için yöneticilerin ve öğretmenlerin yardımcı personeli kurumsal ekibin değerli bir parçası olarak nitelendirmesi ve onlarla açık ve net bir şekilde iletişim yolları üzerinde çalışıp iletişimi geliştirmesi gerekmektedir (Demirdağlı ve Kizir, 2023).

Literatüre bakıldığında özel eğitimde hizmetkâr liderlik ve öğretmen adanmışlığı ilişkisine yönelik Doğan ve Aslan (2016), özel eğitim öğretmenlerinde duygu durumu, tükenmişliğe ve desteğe yönelik Atahan ve Demirhan (2022), özel eğitimde yönetsel problemlere yönelik Demirtaş, Arslan ve Güven (2016), aile katılımına yönelik öğretmen tutumları (sınıf, özel eğitim ve okul öncesi) ile ilgili Aydoğdu ve Kılıç (2016), özel eğitimde öğretmenlerin yönetici desteğiyle güçlendirilmesine yönelik Kıral ve Arslan (2024), okul öncesindeki özel eğitim velilerinin görüşlerine yönelik Kozal, Çırak, Bayçelebi ve Alay (2022), okul yöneticilerine göre özel eğitimdeki aile katılımına yönelik Taytak, Küçük ve Taşkın (2023), özel eğitimde personel sorunları ve yönetici çözüm stratejileri Öksüz (2019) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Fakat, bu çalışma, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin belirtilen dört temel paydaş grubuyla olan ilişkilerini, literatürdeki bulgular ve saha araştırmaları doğrultusunda ortaya koymayı ve detaylandırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma diğerlerinde farklılaşmakta ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlişkisel dinamiklerin öğretmenlerin mesleki olarak karşılaştıkları durumlar ve beklentileri değerlendirilerek, özel eğitim okullarında öğretmenlerin daha nitelikli bir ortam için çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Fenomenoloji terimi, esasen ‘fenomen’ kelimesinden gelir; fenomen (phenomenon) Yunanca’da ‘görünüm’ anlamını taşır (Bal 2013, s. 27). Yalçın’a (2022) göre, belirli bir olguyu (fenomeni) deneyimleyen bireylerin bu yaşantıya yükledikleri anlamları ve deneyimin özünü açığa çıkarmak isterken; Tekindal ve Uğuz Arsu (2020) ise Fenomenolojinin, insanların bir fenomenle ilgili algılarını ve bu durumu nasıl deneyimlediklerini tanımlamaya odaklandığını ifade etmektedir.

Felsefi Dayanaklar ve Türler Araştırmada fenomenolojinin iki ana yaklaşımından biri tercih edilir: Husserl öncülüğündeki betimleyici (transandantal) fenomenoloji deneyimin özüne odaklanırken; Heidegger ve Schutz tarafından geliştirilen yorumlayıcı (hermeneutik) fenomenoloji, deneyimin arkasındaki sosyal, kültürel ve tarihi bağlamı anlamlandırmayı hedefler (Yalçın 2022). Araştırmacının kendi ön yargılarını askıya alması, yani paranteze alma (epoche) ilkesi kritik önem taşır. Fenomenolojik araştırma için temel amaç, belirli bir olguyu deneyimleyen bireylerin yaşantılarını derinlemesine anlayabilmek, betimlemek ve özünü kavramaktır (Cilesiz, 2011). Bu çalışmada özel eğitim okullarının diğer paydaşlarıyla ilişkilerin mevcut şekliyle tanımlanmaya çalışıldığı ve halihazırdaki durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda olgubilim (fenomoloji) çalışmasının kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubunun seçimine yönelik amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanımı uygun görülmüştür. Neuman (2017), maksimum çeşitlilik örnekleme için, araştırılan olgu ya da olaya yönelik mevcut farklılıkların ortaya konulmasını ve çeşitliliğin belirlenmesini amaçladığını belirtmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, nispeten küçük bir örneklem oluşturarak, araştırılan probleme ilişkin farklı bakış açılarına sahip bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple araştırma Özel Eğitim Uygulama Okulu, Özel Eğitim Anaokulu ve Özel Eğitim Meslek Okulu düzeyinde çalışan öğretmenleri kapsayacak bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmayı kapsayan çalışma grubu farklı branşlardaki öğretmenler olmakla birlikte Kayseri ilinde görev yapan 2 Özel Eğitim Eğitim Uygulama Okulu, 2 Özel Eğitim Meslek Okulu, ve 1 Özel Eğitim Anaokulu kademesinde toplam 20 öğretmen yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılarca geliştirilip, uygulanmıştır. Tüknüklü, Toplum gerçeklerinin öznelerini oluşturan bireylerin herhangi bir konuya ilişkin duygu, düşünce ve tutumlarını belirlemek amacıyla farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu bağlamda Bireyin davranışlarının altında yatan nedenleri ile belirli bir konudaki fikir ve hissiyatını ortaya koymak isteniyorsa, en verimli yaklaşım Verilerin birincil kaynağı olarak bireyin kendisine başvurulmasıdır (2000). Görüşme formunun oluşturulmasında, nitel veri toplama aracının alt boyutları esas alınmıştır. Görüşme için kullanılacak formun geliştirilmesinde, form bir Türkçe ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından anlaşılabilirlik, akıcılık ve görünüm yapısı ve Eğitim bilimleri uzmanı iki öğretim üyesi, form üzerinde teknik ve bilimsel değerlendirmeler gerçekleştirmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve ön uygulama, çalışma grubuna dâhil olmayan iki özel eğitim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Bu uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu nihai hâline getirilmiştir. Nitel veri elde etmeye yönelik olarak hazırlanan sorular:

- 1) Kurumunuzda öğretmen-okul yönetimi ilişkileri nasıldır? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- 2) Kurumunuzda öğretmen-öğretmen ilişkileri nasıldır? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- 3) Kurumunuzda öğretmen-öğretmen ilişkileri nasıldır? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- 4) Kurumunuzda öğretmen-yardımcı personel ilişkileri nasıldır? Lütfen örneklerle açıklayınız.
- 5) Okulun iç paydaşları arasındaki ilişkilerin iyi olması açısından;
 - a) Öğretmen-okul yönetimi ilişkileri açısından beklentileriniz nelerdir?
 - b) Öğretmen-öğretmen ilişkileri açısından beklentileriniz nelerdir?
 - c) Öğretmen-veli ilişkileri açısından beklentileriniz nelerdir?
 - d) Öğretmen-yardımcı personel ilişkileri açısından beklentileriniz nelerdir?
- 6) Lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.
 - a) Okul içinde diğer personelle sorun yaşarsam ilk olarak şeklinde davranırım.
 - b) Okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni dir.
 - c) Okuldaki ilişkiler ağı..... gibidir. Çünkü dır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kapsamında değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre öncelik olarak formlarla elde edilen veriler dijital ortama aktarılmaktadır. İçerik

analizi sürecinde veriler en küçük anlamlı birimlerine ayrılmakta, ardından tümevarım yaklaşım doğrultusunda kategoriler ve temalar oluşturulması hedeflenmektedir. Veriler ayrıntılı biçimde analiz edilerek sistematik biçimde tablolar aracılığıyla sunulmaktadır. Çalışmanın inandırıcılık düzeyini artırmak amacıyla, tabloların altında katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmektedir (2011). Nitel yöntemle yapılan içerik analizinde mevcut veriler dört basamak halinde incelenmiştir. Birinci olarak verilerin kodlaması yapılmış, ikinci olarsak kategoriler ve temalar halinde başlıklandırılarak tek tek incelenmiş, üçüncü olarak uygun kodlar, kategoriler ve temalar şeklinde yapılandırılmış, dördüncü ve son olarak Bulguların analizi kapsamında tanımlama ve yorumlama işlemleri yapılmıştır. Verilerin analizinde katılımcılar K-1, K-2, K-3... şeklinde rumuzlandırılma yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular, genellikle araştırmaya konu olan problemin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasına ve sosyal gerçekliğin değişik boyutlarının anlaşılmasına imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda, nitel araştırma verilerinin tüm yönleriyle birlikte sistematik biçimde raporlaştırılması gerekmektedir (Baltacı, 2019). Bu doğrultuda, araştırmacının tüm aşamaları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Buna göre araştırmada tercih edilen yöntemin çalışma konusu ile uygunluğu, örneklem belirlemede izlenen yaklaşımlar ve katılımcılara ait demografik özellikler, veri toplama yönelik kullanılan aracın geliştirilme aşamaları ile verilerin çözümleneceği analiz teknikleri, açık ve sistematik bir biçimde ayrıntılı olarak ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin okulun diğer paydaşlarıyla ilişkilerinin incelenmesine ilişkin katılımcı öğretmenlerden ulaşılan veriler analiz edilerek 11 tema, 50 kategori, 261 kod kapsamında yapılandırılmıştır. Öğretmen-okul yönetimine yönelik öğretmen görüşleri iletişim ve ilişki biçimi, yönetim ve uygulama yaklaşımı, katılım ve işbirliği, öğrenci odaklılık ve destek, değer ve kurum iklimi olmak üzere beş kategoride yapılandırılıp, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen-okul yönetimine ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
İletişim ve İlişki Biçimi	İyi ilişkiler	8
	Saygı çerçevesinde	5
	Açık iletişim	4
	Ölçülü ilişki	1
	Demokratik ilişki	1
	Resmi ilişki	4
	Samimi ilişki kuran	3
	Aile ilişkisi	3
TOPLAM		29
Yönetim ve Uygulama Yaklaşımı	Ürün odaklı ilişki	2
	Evrak konusunda kısıtlı tolerans	1
	Mevzuatta uyumsuz	1
	Alan dışı idarecilerle olumsuz ilişki	1
TOPLAM		5
Katılım ve İş Birliği	İş birliği yapan	5
	İstişare ortamına dayalı	2
	Eleştiriye açık	1
	Önerilere açık	4
TOPLAM		12
Öğrenci Odaklılık	Öğrenciyi ön planda tutan ilişki	1
	Öğrenci sorunlarında görüş alan	1
	Öğrenci ile ilgili durumlarda uyumsuz	1
	Sosyal etkinlik düzenleyen	2
TOPLAM		5
Destek, Değer ve Kurum İklimi	Değer veren	1
	Destek veren	4
	Dikkate alınmayan	2
	Motivasyon düşüren	7
	Mutlu ilişki	3
	Huzur veren	1
	Sorunları dikkate alan	1
	Çözüm odaklı	1
TOPLAM		20
GENEL TOPLAM		71

Tablo 1’de sunulduğu gibi öğretmenlerin öğretmen-okul yönetimi ilişkilerine yönelik görüşleri İletişim ve İlişki Biçimi (f:29), Yönetim ve Uygulama Yaklaşımı (f:5), Katılım ve İş Birliği (f:12), Öğrenci Odaklılık (f:5), Destek, Değer ve Kurum İklimi (f:20) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen- okul yönetimi ilişkilerinde iletişim ve ilişki biçimi ile destek, değer ve kurum iklimi kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-okul yönetimi ilişkilerinde “İyi ilişkiler”, “saygı çerçevesinde”, “iş birliği yapan” ve “motivasyon düşüren” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-okul yönetimi ilişkilerinde idari personel tutumlarının genel olarak olumlu olduğu fakat az da olsa olumsuz tutum geliştirdikleri ortaya konabilir. Olumlu durumların daha fazla, olumsuz durumların daha az olması kişinin okul ortamındaki psikolojik

yapısıyla da ifade edilebilir. Ayrıca karşılıklı empati düzeyi de bu durumun ortaya çıkmasına sebep olduğu yorumu çıkarılabilir.

Katılımcıların öğretmen-okul yönetimi ilişkilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Abi kardeş ilişkisi içerisinde sorunları rahatlıkla dile getirebildiğimiz aile ortamı mevcuttur. Sorunları konuşurken kasılarak değil çay kahve ikramı ile demokratik şekilde konuşma özgürlüğümüz vardır” (K-6).

“Genel olarak iletişim açıktır ve idare ulaşılabilir. Ancak bazı kararlarda öğretmen görüşü her zaman alınmayabiliyor. Yine de sorun yaşandığında idarenin desteğini hissediyorum” (K-13).

“Özel eğitim okullarında öğretmen okul yönetimi biraz daha mesafeli oluyor. Öğretmenlerin istekleri bitmediğinden bu mesafe olmak zorunda. Çoğunlukla sınıf içini bilmediklerinden veliyi idare edelim derken öğretmen aşağı çekilebiliyor” (K-20).

Tablo 2. Öğretmen-okul yönetimine ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
İletişim ve İlişki Niteliği	Arkadaşlık ilişkisi	2
	Normal tutumda ilişki	1
	İyi ilişki	3
	Olumlu	1
	İlımlı ilişki	1
	Anlaşılmaya dayalı ilişki	2
	Anlayışlı ilişki	3
	Yeterli iletişim	1
	Yeterli düzeyde ilişki	1
	Güler yüzlü	2
TOPLAM		17
İş Birliği, Dayanışma ve Ortak Amaç	İş birliğine dayalı	5
	Dayanışmaya içindeki ilişki	2
	Aynı amaca hizmete dayalı ilişki	1
	Emeğe dayalı ilişki	1
	Yardımlaşma içinde	8
	Ortak paylaşım dayalı	1
	Alan kapsamlı ilişki	1
TOPLAM		19
Destek, Motivasyon ve Çözüm Yaklaşımı	Çözüm odaklı	2
	Destek olan	2
	Motive eden	1
	Kıdem gözetmeyen	1
	Tecrübeye dayalı	1
TOPLAM		7
Öğrenci Odaklı ve Etik Tutum	Öğrenci kıyaslayan	1
	Saygı çerçevesinde	4
	Öğrenci faydasını gözetken	4
	Kişisel alana dikkat eden	1
TOPLAM		10
Olumsuz İlişki Biçimleri ve Ayrışmalar	Dedikodu ilişkisi	1
	Gruplaşmaya dayalı	3
	Cinsiyete dayalı grup	1
	Rekabete dayalı ilişki	1
	Sosyal şartlara dayalı ilişki	1

	Olumsuz ilişki	1
	Yoğun zamanlarda aksayan ilişki	1
TOPLAM		9
GENEL TOPLAM		62

Tablo 2’de sunulduğu gibi öğretmenlerin öğretmen-öğretmen ilişkilerine yönelik görüşleri İletişim ve İlişki Niteliği (f:17), İş Birliği, Dayanışma ve Ortak Amaç (f:19), Destek, Motivasyon ve Çözüm Yaklaşımı (f:7), Öğrenci Odaklı ve Etik Tutum (f:10), Olumsuz İlişki Biçimleri ve Ayrışmalar (f:9) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen- öğretmen ilişkilerinde iletişim ve ilişki niteliği ile iş birliği, dayanışma ve ortak amaç kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-öğretmen ilişkilerinde “iş birliğine dayalı”, “yardımlaşma içinde”, “saygı çerçevesinde” ve “öğrenci faydasını gözetken” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-öğretmen ilişkilerine ilişkilerinde öğretmenlerin birbirine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu fakat az da olsa olumsuz tutum geliştirdikleri ortaya konabilir. Olumlu durumların daha fazla, olumsuz durumların daha az olması kişinin okul ortamındaki psikolojik yapısıyla da ifade edilebilir. Ayrıca karşılıklı empati düzeyi de bu durumun ortaya çıkmasına sebep olduğu yorumu çıkarılabilir.

Katılımcıların öğretmen-öğretmen ilişkilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Arkadaş ilişkisi mevcuttur. Açıkları kollayan değil, sorunlara yardımcı olan, çözüm için çabalayan destek olan bir ortam vardır” (K-6).

“Genellikle iyi, öğretmenler birbirleriyle iyi anlaşır. Hepimiz aynı amaca hizmet ediyoruz. Kimse emeğini esirgemiyor. Yardımlaşma üst düzeyde. Örneğin birinin yardıma ihtiyacı olduğunda meslektaş olarak hemen yardımına koşar elinden geleni yapmak için” (K-10).

“Kurumumuzdaki öğretmen ilişkileri yardımlaşma ve iletişim anlamında yeterli düzeydedir. Herkes birbirine yardımcı olmaktadır. Sorunlar genelde konuşup fikir birliğine varılarak çözülmektedir” (K-19).

Tablo 3. Öğretmen-veli ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
Olumlu ve Sağlıklı Veli- Öğretmen İlişkisi	Sağlıklı ilişki	5
	Ölçülü ilişki	1
	Nazık ilişki	1
	Saygı çerçevesinde	2
	Anlayışlı ilişki	2
	İyi ilişki	2
	Güvene dayalı ilişki	1
TOPLAM		14
İş Birliği ve Katılım Düzeyi	İş birliği içinde	6
	Olumlu süreç yönetimine yardımcı olan	5
	İstekli ilişki	2
	Kuvvetli ilişki	1
TOPLAM		14
İletişim Niteliği ve Sürekliliği	Sürekli iletişime dayalı	3
	Bilgi alışverişine dayalı	3
	Hassas iletişim	1
TOPLAM		7
Sınırlı, Zayıf ve Rol Temelli İlişkiler	Sınırlı ilişki	1
	Düşük beklentili ilişki	1
	Öğretmen merkezli ilişki	1
	Zayıf ilişki	3
	İlgisiz ilişki	1
	Kapalı ilişki	1
	Bireysel ilgi beklentisine dayalı	3
TOPLAM		11
Sorunlu ve Sağlıksız Veli- Öğretmen İlişkisi	Problem yaşanan	9
	Sağlıksız iletişim	1
	Psikolojik baskıya maruz bırakan ilişki	2
	Güvensiz ilişki	1
TOPLAM		13
GENEL TOPLAM		59

Tablo 3’de sunulduğu gibi öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkilerine yönelik görüşleri Olumlu ve Sağlıklı Veli-Öğretmen İlişkisi (f:14), İş Birliği ve Katılım Düzeyi (f:14), İletişim Niteliği ve Sürekliliği (f:7), Sınırlı, Zayıf ve Rol Temelli İlişkiler (f:11), Sorunlu ve Sağlıksız Veli-Öğretmen İlişkisi (f:13) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-veli ilişkilerinde olumlu ve sağlıklı veli-öğretmen ilişkisi, iş birliği ve katılım düzeyi kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-veli ilişkilerinde “iş birliğine dayalı”, “sağlıklı ilişki” ve “problem yaşanan” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-veli ilişkilerinde öğretmenlerin ve velilerin birbirine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu fakat olumsuz tutumların daha az gözlemlenmesine rağmen aralarında kayda değer bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum ise öğrencilerin özel gereksinimli birey olmalarından dolayı ailelerin hem duygusal hem de psikolojik olarak çok daha hassas olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bu yüzden de öğretmenlerin ailelerle

iletişime geçerken empati düzeyini en üst seviyede tutarak doğru bir şekilde ilişki kurulması gerekmektedir.

Katılımcıların öğretmen-veli ilişkilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmen-veli ilişkileri saygı çerçevesinde kurulmaktadır. Öğretmenler veliler ile öğrencileri için iş birliği yapmakta, verilen iş birliğine katılarak sürecin olumlu şekilde yönetilmesine yardımcı olmaktadır” (K-1).

“Benim açımdan sıralayacak olursam; saygılı, ölçülü, sorunları ortak çözme arayışında hareket edilen, nazik ilişkiler sarmalında bir eğitim öğretim yılı geçiriyoruz” (K-5).

“Kısmen iyi, kısmen problemlili, öğretmeni öğretmen gibi görüp saygı duyan veliler ile ilişki gayet iyi ama bakıcı gibi gören veli ile sürekli problem yaşanıyor” (K-18).

Tablo 4. Öğretmen-yardımcı personel ilişkilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
Olumlu, Sağlıklı ve Uyumlu İlişkiler	Güzel ilişki	4
	İyi ilişki	1
	Sorunsuz ilişki	1
	Uyumlu ilişki	2
	Anlayışlı ilişki	1
	İlgili ilişki	1
TOPLAM		10
İş Birliği, Sorumluluk ve Öğrenci Odaklı İlişkiler	Yardımcı olmaya dayalı ilişki	6
	Sorumluluğa dayalı ilişki	2
	İş birliğine dayalı ilişki	3
	Öğrenci yararına dayalı ilişki	1
	Özveriye dayalı ilişki	2
TOPLAM		14
Değer Temelli ve Duygusal Yaklaşım İçeren İlişkiler	Sevgi çerçevesinde ilişki	4
	Saygı çerçevesinde ilişki	7
	Aile ilişkisi	1
TOPLAM		12
Sınırlı, Durumsal ve Talebe Dayalı İlişkiler	Anlık duruma bağlı ilişki	1
	Talebe dayalı ilişki	4
	Kısıtlı ilişki	1
	Mesafeli ilişki	1
TOPLAM		7
Sorunlu, Problemlili ve Müdahale Gerektiren İlişkiler	Problemlili ilişki	1
	Uyarı gerektiren ilişki	1
	Kıyaslamaya dayalı ilişki	1
	Öğrenci temizliğinden dolayı sıkıntılı ilişki	1
	Açık ifadeye dayalı ilişki	2
TOPLAM		6
GENEL TOPLAM		49

Tablo 4’de sunulduğu gibi öğretmenlerin öğretmen-yardımcı personel ilişkilerine yönelik görüşleri Olumlu, Sağlıklı ve Uyumlu İlişkiler (f:10), İş Birliği, Sorumluluk ve Öğrenci Odaklı İlişkiler (f:14), Değer Temelli ve Duygusal Yaklaşım İçeren İlişkiler (f:12), Sınırlı, Durumsal ve Talebe Dayalı İlişkiler (f:7), Sorunlu, Problemlili ve Müdahale Gerektiren İlişkiler (f:6) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde iş birliği,

sorumluluk ve öğrenci odaklı ilişkiler, değer temelli ve olumlu, sağlıklı ve uyumlu ilişkiler ve katılım düzeyi kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde “saygı çerçevesinde ilişki”, “talebe dayalı ilişki” ve “yardımcı olmaya dayalı ilişki” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde öğretmenlerin ve yardımcı personellerin birbirine karşı tutumlarının genel olarak olumlu olduğu; sorumluluğa, saygıya, iş birliğine ve olumlu ilişkilere dayalı karşılıklı bir yaklaşım gözlemlenmektedir. Bunun sebebinin ise özel eğitim okullarında eğitim gören öğrencilerin fazlaca desteğe ve ilgiye ihtiyaç duymalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü öğrenciler okuldaki süreç boyunca hem ders esnasında hem de teneffüs aralarında zaman fark etmeksizin WC, yemek, temizlik, kıyafet vb. birçok konuda ikincil bir kişinin desteğine ihtiyaç duyduğundan ve bu tür görevleri öğretmenler ve yardımcı personeller desteğiyle giderdiğinden her iki taraf açısından da empati kurma ve karşdakini anlama düzeyi azami seviyededir.

Katılımcıların öğretmen-yardımcı personel ilişkilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmen yardımcı personeller görevlerini yerine getirmektedir. Yardımcı personeller sorumluluklarını yapmakta, öğretmenler anlık bir durum olduğunda bildirmekte ve personeller yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde öğretmenler de personellere yardımcı olmaktadır” (K-1).

“Genel olarak personel ilişkileri iyi olmakla birlikte öğrencilerin öz bakım becerilerini gerçekleştirmek yardımcı personel için zorlayıcı olabiliyor. Bu zorluk nadiren de olsa “zoru biz yapıyoruz onlar rahat kısmında” gibi bir bakış açısına sebep olup ve iletişimi kısıtlayabiliyor” (K-8).

“Yardımcı personeller gayet ilgili ve Güler yüzlüdürler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermelerine yardımcı oluyorlar. Bu tarz konularda iki taraf da genellikle birbirlerine yardımcı oluyor ve anlayışla karşılıyorlar” (K-14).

Tablo 5. Öğretmen-okul yönetimi ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
Saygı, Güven ve İletişim	Saygı çerçevesinde olunması	2
	İlişkinin güçlü olması	1
	Açık ilişki kurulması	1
	Düzenli iletişim kurulması	1
	Anlayışlı olunması	4
	İnsan ilişkilerinin öncelikli düşünülmesi	1
	Fikirlere değer verilmesi	4
TOPLAM		14
Destekleyici ve Kolaylaştırıcı Yönetim İlişkisi	Öğretmeni destekleyici olunması	6
	Kolaylaştırıcı olunması	3
	Motivasyonu artırıcı olunması	1
	Çabaların görmezden gelinmemesi	2
	Zorlukların göz ardı edilmemesi	2
	Öğretmenin sorumluluklarını tam zamanında gerçekleştirmesinin desteklenmesi	2
TOPLAM		16
Adalet, Şeffaflık ve Tutarlılık	Adil olunması	2
	Şeffaf olunması	3
	Kuralların herkese standart uygulanması	1
	Suistimallere karşı sert tavır konulması	1
	Şartlar olumlu, beklentim yok	5
TOPLAM		12
İş Birliği ve Olumlu Çalışma Ortamı	Ekip çalışmasının güçlendirilmesi	3
	Pozitif bir çalışma ortamı sağlanması	1
	Öğretmenlere öğrencinin daha öncelikli olduğunun fark ettirilmesi	1
TOPLAM		5
İmkânlar, Esneklik ve Gelişim	Fiziksel ortam ihtiyaçlarının karşılanması	1
	Materyal ihtiyaçlarının karşılanması	1
	Mesleki gelişime yönelik destek	1
	Evrak konusunda daha esnek olunması	2
	Belirli gün ve haftalar konusunda daha esnek olunması	1
	Okul dışı aktivitelere daha çok zaman ayrılması	1
TOPLAM		7
GENEL TOPLAM		54

Tablo 5’de sunulduğu gibi öğretmenlerin okul yönetimi ilişkilerine yönelik beklentileri Saygı, Güven ve İletişim (f:14), Destekleyici ve Kolaylaştırıcı Yönetim İlişkisi (f:16), Adalet, Şeffaflık ve Tutarlılık (f:12), İş Birliği ve Olumlu Çalışma Ortamı (f:5), İmkânlar, Esneklik ve Gelişim (f:7) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-okul idaresi ilişkilerinde öğretmenlerin beklentileri destekleyici ve kolaylaştırıcı yönetim ilişkisi, saygı, güven ve iletişim, adalet, şeffaflık ve tutarlılık kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin okul yönetimi ilişkilerine yönelik beklentilerinde “Öğretmeni destekleyici olunması”, “Anlayışlı olunması” ve “Şartlar olumlu, beklentim yok” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcılar okul yönetiminden beklentilerine yönelik fikirleri olumlu seyrettiği fakat yine de anlayış, destek, fikirlere değer gibi beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentinin öğretmenlerin kendi yaşadıklarının, emeklerinin idare tarafından görülmesi ve somutlaştırılması olarak nitelendirilebilir. Bu şekilde de öğretmenlerin özgüvenlerinden motivasyonuna bir çok konuda yukarı çekilmesi anlamını taşır. Ayrıca bir kısım öğretmenin ise okul yönetimine yönelik ciddi bir olumlu tutum geliştirdiği ve ayrıca bir beklentiye girmediği, işleyişin kendilerine göre gayet olumlu seyrettiği gözlemlenmiştir. Bu durumların tamamı ise öğretmenlerin farklı karakter, düşünce ve yapıda olmalarından dolayı herkes için tek bir yönetim modeli olmadığının kanısına varılmasını sağlayabilmektedir.

Katılımcıların öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerinde beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Çok iyi olduğundan dolayı eksik yanları yok denecek kadardır. Beklentiler zaten karşılanıyor” (K-4).

“İdareden beklentim daha fazla öğretmen görüşüne başvurulması ve karar süreçlerinde şeffaflığın artması” (K-13).

“Okul idaresinin daha sağduyulu olmasını isterim. Durumunu suistimal etmeyen öğretmene yardımcı olmasını, işini kolaylaştırmasını isterim” (K-18).

Tablo 6. Öğretmen-öğretmen ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
Mesleki Etik, Adalet ve Objektiflik	Etik kuralların dikkate alınması	1
	Adil olunması	3
	Objektif olunması	1
	Eşit olunması	1
	Fırsatçılık yapılmaması	2
	Kıyaslamaya girilmemesi	1
TOPLAM		9
İletişim, Saygı ve Olumlu İnsan İlişkileri	Saygılı olunması	3
	Hoşgörülü olunması	1
	Anlayışlı olunması	4
	İyi niyetli olunması	3
	Duyarlı olunması	1
	Kişisel alana karışılmaması	2
	Birbirini dinleyebilmesi	2
	Düzenli iletişim	1
	Dedikodu yapılmaması	2
	Olumsuz tutumlardan uzak durulması	1
TOPLAM		20
İş Birliği, Dayanışma ve Kurumsal Birlik	İş birliği yapılması	7
	Dayanışma içinde olunması	3
	Birlik duygusunun oluşması	1
	Bilgi paylaşımı yapılması	1
TOPLAM		12
Mesleki Sorumluluk, Profesyonellik ve Bilimsellik	Herkesin işine odaklanması	1
	Beklenti yok	4
	Bilimsel alışkanlıkların olması	2
	Çözüm odaklı olunması	1

	Siyasi sohbet yapılmaması	1
TOPLAM		9
Öğrenci Odaklılık ve Özel	Öğrencilerin yararına hareket edilmesi	3
Eğitime Duyarlılık	Özel eğitimin farklılıklarının anlaşılması	1
TOPLAM		4
GENEL TOPLAM		54

Tablo 6’de sunulduğu gibi öğretmen-öğretmen ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri Mesleki Etik, Adalet ve Objektiflik (f:9), İletişim, Saygı ve Olumlu İnsan İlişkileri (f:20), İş Birliği, Dayanışma ve Kurumsal Birlik (f:12), Mesleki Sorumluluk, Profesyonellik ve Bilimsellik (f:9), Öğrenci Odaklılık ve Özel Eğitime Duyarlılık (f:4) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-öğretmen ilişkilerinde öğretmenlerin beklentileri iletişim, saygı ve olumlu insan ilişkileri ve iş birliği, dayanışma ve kurumsal birlik kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-öğretmen ilişkilerinde beklentilerine yönelik öğretmen görüşlerinde “İş birliği yapılması”, “Anlayışlı olunması” ve “Beklentim yok” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen arkadaşlarından beklentilerine yönelik fikirlerinde iş birliği, saygı, olumlu iletişim beklentileri ön plana çıkarken herhangi bir beklentisi olmama durumu da göze çarpmaktadır. Katılımcılar genelde kişisel odaklı beklentilerin üzerinde durmuştur. Okulun öğretmenler arasındaki kendi iç dinamikleri göz önüne çıkmıştır. Fakat çok az bir kısımda öğrenci odaklı beklentilere değinilmiş ve bu da dikkat çekmiştir. Zira okulun öğrencinin eğitimi için var olduğunu ve öğretmenlerin ilk odak noktası öğrenci eğitimi ve gelişimi olması gerekirken, beklentilerin öğrenci odağından ziyade kişisel odaklara yöneldiği gözlemlenmiştir. Fakat durumun bu şekilde ele alınması öğretmenin önceliğinin yüksek oranda sınıf içinden ziyade okul içi beklentilerin karşılanması olmakla beraber okul içindeki olumlu hava ihtiyacı şeklinde yorumlanması mümkündür.

Katılımcıların öğretmenlerin öğretmenler ile ilişkilerinde beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmen ilişkilerinin öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olacağı, birbirlerini dinleyeceği, anlayacağı şekilde kurulmasını beklerim” (K-1).

“Öğretmenlerimizin bazıları çalışma şartlarını iyileştirmek için uyanık veya fırsatçı davranmaya çalışabiliyorlar. Bu durum öğretmenliğin amacına uygun davranışlar değildir. Burada adalet ve eşitlik kavramlarını aynı zamanda etik kuralları dikkate almak herkesin önceliği olmalı” (K-19).

“Öğretmenler kendilerini ve diğer öğretmenleri görünmez bir silindir içinde hayal etmedi. Ne kendi silindirine yani kişisel ve özel hayatlarını diğerlerini yaklaştırmalı; ne de kendileri başkalarınınkine karışmalı” (K-5).

Tablo 7. Öğretmen-veli ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri

KATEGORİLER	KODLAR	f
İletişim Süreci ve Niteliği	Açık iletişim	1
	Dürüst iletişim	1
	Sağlıklı iletişim	1
	Güçlü iletişim	1
	Anlayışlı iletişim	4
	Velilerin öğrenci durumu hakkında bilgilendirilmesi	2
	Velilerin öğrenci gelişimini takip etmesi	1
	TOPLAM	11
Güven ve Mesleki Otoritenin Kabulü	Karşılıklı güven olması	1
	Velilerin öğretmenlerin uzmanlık alanına güven duyması	1
	Öğretmenlerin öğretmen olarak görülmesi	2
	Velilerin öğretmen yönlendirmesini dikkate alması gerektiği	1
	Velilerin kulaktan dolma bilgilerle hareket etmemesi	1
	TOPLAM	6
İş Birliği ve Katılım	İş birliği içinde olunması	4
	Veli katılımının artması	13
	Velilerin öğretmenlere destek olması gerektiği	3
	Sorumlulukların yerine getirilmesi	1
	Velilerin eğitim hakkının diğer çocukların da hakkı olduğunu unutmaması	1
	TOPLAM	22
Beklentilerin Düzenlenmesi ve Gerçekçilik	Velilerin uygun beklentide olması gerektiği	1
	Velilerin beklentilerin karşılanması	1
	Beklentim yok	2
	Velinin öğrenci düzeyi konusunda objektif olması gerektiği	1
	Velilerin çocuklarını gerçekten tanıması gerektiği	1
	TOPLAM	6
Psikososyal Duyarlılık ve Empati	Öğrenci için yararlı olunması	2
	Öğretmenlerin öğrencilere hassas davrandıklarının velilerin farkında olması	1
	Öğretmenlerin daha çok empati kurması	2
	Velilerin sabırlı olması	1
	Velilerin bilinçlendirilmesi	2
	TOPLAM	8
GENEL TOPLAM		53

Tablo 7’de sunulduğu gibi öğretmen-veli ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri İletişim Süreci ve Niteliği (f:11), Güven ve Mesleki Otoritenin Kabulü (f:6), İş Birliği ve Katılım (f:22), Beklentilerin Düzenlenmesi ve Gerçekçilik (f:6), Psikososyal Duyarlılık ve Empati (f:8) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-veli ilişkilerinde öğretmenlerin beklentileri iş birliği ve katılım ve iletişim süreci niteliği kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmen-veli ilişkilerinde beklentilerine yönelik öğretmen görüşlerinde “Veli katılımının artması”, “İşbirliği içinde olunması” ve “Anlayışlı iletişim” ifadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-veli ilişkilerine yönelik beklentilerinde veli katılımının artması, işbirliği ve anlayışlı iletişim ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar öncelikle öğrenci temelli iletişimin üzerinde durmakla birlikte kişisel ilişkilerin de göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna verilen cevaplardan ulaşılmaktadır. Bununla birlikte velilerin beklenti durumları, kendi çocuklarını tanımaları gerektiği, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına güvenmesi ve öğretmenlerin asli görevlerinin öğretmenlik olduğunu ve velilerin farklı beklentilere girmemelerinin gerektiği göz çarpılmaktadır. Son olarak az bir grup ise velilerin öğretmen iletişimine yönelik bir beklentisinin bulunmadığı da gözden kaçmamaktadır.

Katılımcıların öğretmenlerin öğretmen-veli ilişkilerinde beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Velilerin biraz daha öğretmeni anlaması ve saygı göstermesini bekliyorum. Maalesef Özel eğitim öğretmenleri hala bakıcı olarak görülmekte ve eğitim konusunda ailelerden destek bulamamaktayız” (K-9).

“Veliler çocukları özel gereksinimli olduğu için çok hassaslar. Bazı veliler ise aşırı ilgisiz. Velilerin birazcık şahsi olarak kendilerine özel eğitim konusunda geliştirmeleri işleri çok daha kolay hale getirebilir” (K-14).

“Velilerin katılımı daha da artması bizi daha çok rahatlatacaktır. Burada yaptıramadığımızı evde kıyamadıkları için yaptıklarında ya da tekrar konusunda eksik kalıyorlar” (K-6).

Tablo 8. Öğretmen-yardımcı personel ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri:

KATEGORİLER	KODLAR	f
Etik ve Profesyonel Değerler	Saygı içerisinde olunması	6
	Etik kurallara uyulması	1
	Gizliliğe uyulması	1
	İyi niyetli olunması	1
	Her şeyin olması gerektiği gibi. Beklentim yok.	6
	Sorumlulukların tam yapılması	8
TOPLAM		23
İletişim ve İlişki Yönetimi	Açık iletişim	1
	Güçlü iletişim	1
	Anlayışlı olunması	3
	Uyumlu olunması	1
TOPLAM		6
İş Birliği ve Ekip Çalışması	Ekip ruhunun korunması	1
	Koordineli olunması	2
	Yardımcı olunması	1
	Öğretmene destek olunması	1
TOPLAM		5
Okul Kültürü ve Kurumsal İklim	Okul iklimine dikkat edilmesi	1
	Okul kültürüne dikkat edilmesi	1
TOPLAM		2
Öğrenci Odaklılık ve Güvenlik	Öğrenci güvenliğine duyarlı olunması	1
	Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olunması	1
TOPLAM		2
GENEL TOPLAM		38

Tablo 8’de sunulduğu gibi öğretmen-yardımcı personel ilişkileri açısından beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri Etik ve Profesyonel Değerler (f:23), İletişim ve İlişki Yönetimi (f:6), İş Birliği ve Ekip Çalışması (f:5), Okul Kültürü ve Kurumsal İklim (f:2), Öğrenci Odaklılık ve Güvenlik (f:2) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde öğretmenlerin beklentileri Etik ve Profesyonel Değerler, İletişim ve İlişki Yönetimi ve İş Birliği ve Ekip Çalışması kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmekteyken bunlardan etik ve profesyonel değerler belirgin şekilde ayrılmaktadır. Katılımcılar öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde beklentilerine yönelik öğretmen görüşlerinde “Sorumlulukların tam yapılması”, “Saygı içerisinde olunması” ve “Her şeyin olması gerektiği gibi. Beklentim yok.” İfadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmen-yardımcı personel ilişkilerine yönelik beklentilerinde Sorumlulukların tam yapılması ve Saygı içerisinde olunması ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar öncelikle görev temelli ilişki üzerinde durmakla birlikte kişisel ilişkilerin de göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna verilen cevaplardan ulaşılmaktadır. Bununla birlikte anlayışlı olunması, koordineli olunması, okul iklimine dikkat edilmesi ve gizliliğe uyulması göze çarpmaktadır. Son olarak az bir grup ise yardımcı personel ile öğretmen ilişkilerine yönelik öğrenci odağının az olması ise gözden kaçmamaktadır.

Katılımcıların öğretmenlerin öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde beklentilerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenin de yardımcı personeline görev tanımına uygun hareket etmesinin ilişkileri sağlıklı bir yere getirebileceğine inanıyorum” (K-8).

“Sınıf ve öğrenci temizliği açısından öğretmenlerin söylemesine gerek kalmadan özenli yapılmasını beklerim” (K-9).

“Görev ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesi karşılıklı saygıya dayalı bir çalışma ortamının güçlendirilmesi beklenmektedir” (K-12).

Tablo 9. Öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa davranış şekillerine yönelik görüşleri:

KATEGORİLER	KODLAR	f
İletişim ve Uzlaşma Odaklı Yaklaşım	Anlaşmaya çalışırım	1
	İletişim kurmaya çalışırım	12
	Karşılıklı anlayışla çözmeye çalışırım	1
TOPLAM		14
Bireysel Problem Çözme ve Analiz	Yapıcı davranırım	1
	Çözüm üretmeye çalışan bir tutum sergilerim	2
	Sorunu anlamaya çalışırım	3
	Sorunu çözmeye çalışırım	1
	Neden, nasıl oldu diye yalnız kalırım	1
	Kendi aramda çözmeye çalışırım	2
TOPLAM		10
Kurumsal Destek Arama	İdareden yardım alırım	7
	Sendika ile görüşürüm	1
TOPLAM		8
GENEL TOPLAM		32

Tablo 9’de sunulduğu gibi öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa yapacaklarına yönelik görüşleri İletişim ve Uzlaşma Odaklı Yaklaşım (f:14), Bireysel Problem Çözme ve Analiz (f:10), Kurumsal Destek Arama (f:8) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa yapacaklarına yönelik görüşleri İletişim ve Uzlaşma Odaklı Yaklaşımın kategorisinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa öğretmen görüşlerinde “İletişim kurmaya çalışırım.”, “İdareden yardım alırım.” ve “Sorunu anlamaya çalışırım.” İfadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa yapacaklarına yönelik görüşlerinde, İletişim kurulmaya çalışılması, idareden yardım almak ve sorunu anlamaya çalışmak ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar öncelikle İletişim ve Uzlaşma Odaklı Yaklaşım durmakla birlikte Bireysel Problem Çözme ve Analizin de göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna verilen cevaplardan ulaşılmaktadır. Bununla birlikte Çözüm üretmeye çalışan bir tutum sergileme ve yapıcı davranma göze çarpmaktadır. Son olarak az bir grup ise Sendika ile görüşme ve anlaşmaya çalışma ise gözden kaçmamaktadır.

Katılımcıların öğretmenlerin diğer personellerle sorun yaşarsa yapacaklarına yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul içinde diye personel ile sorun yaşarsam ilk olarak konuşarak anlaşılamadığımız konuda müdür yardımcısı sonra müdür ile sorunu çözme şeklinde davranırım” (K-6).

“Okul içinde diğer personelle sorun yaşarsam ilk olarak muhababımın o anki durumunu anlamaya çalışırım. Zor bir gün yaşıyor olabilir, bir krizden yeni çıkmış olabilir ya da uzun zamandır zorlayıcı iletişim yollarına maruz kalmış olabilir. Bu ihtimalleri düşünerek iletişim kurmayı tercih ederim” (K-8).

“Okul içinde diğer personelle sorun yaşarsam ilk olarak bir köşede neden, nasıl oldu diye yalnız kalırım şeklinde davranırım” (K-17).

Tablo 10. Okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni sorusuna yönelik öğretmen görüşleri.

KATEGORİLER	KODLAR	FREKANS
Kişilerarası İletişim ve Davranış Sorunları	İletişimsizlik	12
	Yanlış anlaşılmalr	3
	Saygısızlık	4
	Karşı tarafın sınırlarına girme	1
	Haddini bilmeme	1
	Kıyas	1
TOPLAM		22
Örgütsel İşleyiş ve Profesyonel Sorumluluklar	Görevlerin aksatılması	1
	Kurum kurallarına uymamak	1
	Aidiyetin düşük olması	1
	Adaletsizlik	1
TOPLAM		4
Veli Kaynaklı Sorunlar	Problemlı veliler	2
	Velilerin ilgisizliği	1
	Bilgi eksikliği	
TOPLAM		4
GENEL TOPLAM		30

Tablo 10’da sunulduğu gibi öğretmenlerin okulda yaşanan sorunların en büyük nedenine yönelik görüşleri Kişilerarası İletişim ve Davranış Sorunları (f:22), Örgütsel İşleyiş ve Profesyonel Sorumluluklar (f:4), Veli Kaynaklı Sorunlar (f:4) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin okulda yaşanan sorunların en büyük nedenine yönelik görüşleri Kişilerarası İletişim ve Davranış Sorunları kategorisinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni öğretmen görüşlerinde “İletişimsizlik”, “Saygısızlık” ve “Yanlış anlaşılmalr” İfadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmenlerin okulda yaşanan sorunların en büyük nedenine yönelik görüşlerinde, İletişimsizlik, saygısızlık ve yanlış anlaşılmalr ön plana çıktığı gözlenebilir. Katılımcılar öncelikle Kişilerarası İletişim ve Davranış Sorunları üzerinde durmakla birlikte Örgütsel İşleyiş ve Profesyonel Sorumlulukların da göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna verilen cevaplardan ulaşılabilir. Bununla birlikte Problemlı veliler ve Kurum kurallarına uymamak göze çarpmaktadır. Son olarak bilgi eksikliği ve adaletsizlik ise gözden kaçmamaktadır.

Katılımcıların öğretmenlerin okulda yaşanan sorunların en büyük nedenine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni karşı tarafın sınırlarına girme, haddini bilmemedir” (K-2).

“Okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni iletişimsizlik ve çok bilmişliktir” (K-17).

“Okulda yaşanan sorunların en büyük nedeni öğretmenlerin kendi şartlarını iyileştirmek için diğer öğretmenlerin şartlarını önemsememesi ve velilerin ilgisiz olmasıdır (K-19).

Tablo 11. Okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik öğretmen görüşleri.

KATEGORİLER	KODLAR	f
Sistemsal Yapı ve Bağımlılık	Parke taşı gibidir.	1
	Zincir gibidir.	3
	Domino taşı gibidir.	1
	Sac ayağı gibidir.	1
	Her bir halkası diğerine bağlıdır; birimde yaşanan kopukluk tüm yapının işleyişini etkiler.	6
	Sac ayağının birinden biri eksik olunca temeli bozulur ve dengede kalamaz.	1
	Sistematiik çark gibidir.	1
	Sistematiik çarkta kemikleşmiş sentelerin disiplini vardır.	1
	Olması gerektiği gibidir.	1
	İlişkiler okul işleyişini aksatmayacak, karşılaşılan problemleri hızlıca çözecek şekilde ilerlemektedir.	1
	İyi veya kötü herkes etkilenir.	1
TOPLAM		18
İşbirliği ve Sosyal Uyum	Bağlamanın telleri gibidir.	1
	Aynı ezgi için ortak hareket etmeli aksi takdirde bozuk ve çirkin sesler duyarız.	1
	İşbirliğine açık bir yapı gibidir.	1
	Ortak amaç doğrultusunda hareket edilmektedir.	1
	Herkes birbirine yardımcı olmaya çalışır.	1
	Sevgi yumağı gibidir.	1
	Herkes birbirine sevgi ve saygılıdır.	1
	Aile gibidir.	2
	Ailemizden fazla vakit geçirmemiz ve iyi niyet saygı çerçevesinde ilerlemesidir.	1
TOPLAM		10
Dinamik ve Değişken Yapı	Bahar havası gibidir.	1
	Bahar havası zaman zaman güzel zaman zaman fırtınalıdır.	1
	Sarmal gibidir.	1
	Ağı örümcek ağı gibidir.	2
	Herkes farklı olsa da aslında aynı dünyanın içinde ve birbirimizle bağlantılıyız.	1
TOPLAM		6
Olumsuz Algı ve Sorun Odaklılık	Mekanik, monoton, robot gibidir.	1
	Bir hedefimiz yok.	1
	Çıkar ilişkileri gibidir.	1
	Herkes kendi çıkarları için davranmakta gerisini önemsememektedir.	1
TOPLAM		4
GENEL TOPLAM		38

Tablo 11’de sunulduğu gibi öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik görüşleri İşbirliği ve Sosyal Uyum (f:18), İşbirliği ve Sosyal Uyum (f:10), Dinamik ve Değişken Yapı (f:6) ve Olumsuz Algı ve Sorun Odaklılık (f:4) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik görüşleri İşbirliği ve Sosyal Uyum ve İşbirliği ve Sosyal Uyum kategorilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik

görüşlerinde “Her bir halka diğerine bağlı; birinde yaşanan kopukluk tüm yapının işleyişini etkiler.”, “Zincir gibidir” ve “Aile gibidir” İfadeleri üzerinde daha fazla durmuşlardır.

Katılımcıların öğretmenlerin okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik görüşlerinde, Her bir halka diğerine bağlı; birinde yaşanan kopukluk tüm yapının işleyişini etkiler, Zincir gibidir ve Aile gibidir benzetmeleri ön plana çıktığı gözlenebilir. Katılımcılar öncelikle Sistemsel Yapı ve Bağımlılık ve İşbirliği ve Sosyal Uyum üzerinde durmakla birlikte Dinamik ve Değişken Yapının da göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna verilen cevaplardan ulaşılabılır. Bununla birlikte Ağı örümcek ağı gibidir benzetmesi göze çarpmaktadır. Son olarak Herkes kendi çıkarları için davranmakta gerisini önemsememektedir cevabı ise gözden kaçmamaktadır.

Katılımcıların okuldaki ilişkiler ağının benzetmesine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okuldaki ilişkiler ağı parke taşı gibidir. Çünkü biri eksik olduğunda yol düzgün olmaz” (K-1).

“Okuldaki ilişkiler ağı bahar havası gibidir. Çünkü zaman zaman güzel, zaman zaman fırtınalı” (K-3).

“Okuldaki ilişkiler ağı bağlamanın telleri gibidir. Çünkü aynı ezgi için ortak hareket etmeli aksi takdirde bozuk ve çirkin sesler duyarız” (K-5).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin okulun diğer paydaşlarıyla ilişkilerinin incelenmesine yönelik kapsamlı bir nitel çalışma olarak nitelendirilebilir. Çalışmada öğretmen-okul idaresi, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli ve öğretmen-yardımcı personellerler arasındaki ilişki niteliği ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılara belirtilen dört paydaş doğrultusunda ilişkilerin nasıl olduğu ve beklentilerin neler olduğuna dair sorular sorulmuş ve aynı yönde cevaplar alınmıştır. Katılımcılar araştırma kapsamındaki dört paydaş konusunda benzer cevaplar verdikleri gibi farklı cevaplara da yönelmişlerdir. Araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran en önemli husus ise okul için üst düzey önem arz eden paydaşlarla olan ilişkinin aynı anda incelenmesi olarak düşünülebilir.

Araştıma kapsamında katılımcıların öğretmen-okul yönetimi ilişkilerinde idare ile iyi iletişimin olduğuna, saygının ön plada tutulduğuna, işbirliğinin önem arz ettiğine, destekleyici bir yapı olduğuna vurgu yaptıkları gözlemlenmekle birlikte moivasyon düşürücü bir tutumun da olduğu görülebilmektedir. Kıral ve Arslan’ın (2024) araştırmasında iletişim, işbirliği, desteğin öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik etkili olduğunu ileri sürülmekteyken tam aksi durumların da gözlemlendiği bu bağlamda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmen-öğretmen ilişkilerinde anlayışın, yardımlaşmanın, iş birliğinin, saygı ve öğrenci faydasının ön planda tutulurken gruplaşmaya yönelik faaliyetlerin de söz konusu olduğu gözlemlendiği söylenilebilir. İnce, Dayı ve Kılıç'ın (2024) çalışmasına göre öğretmenler arası işbirliği yardımlaşma, dayanışmanın altı çizilmiş ve araştırmadaki öğretmen-öğretmen ilişkileriyle örtüşmüştür; ayrıca Cebiroğlu, Kılınçaslan, Çetin ve Apaka'ya (2023) göre çeşitli sebeplerle okulda olan gruplaşmalar veya durumlar iletişim engeline neden olmaktadır araştırma bulgularını desteklemiştir.

Öğretmen-veli ilişkilerinde sağlıklı iletişimin, işbirliğinin, olumlu süreç yönetimini konusunda desteğin pozitif olarak ön plana çıkmasına karşın, ilişkilerde problem yaşanması, psikolojik baskının ve bireysel ilgi beklentisinin negatif yönde olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, Kılınç'ın (2020), araştırmasına göre beklentilerin uygun düzeyde olması gerektiği, Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016), işbirliği ve sağlıklı iletişim kurulmasıyla öğrencinin gelişim sürecine katkı sağladığı konusunda araştırmanın uyumluluk gösterdiği ileri sürülebilir.

Öğretmen-yardımcı personel ilişkilerinde ilişki seyrinin güzel ilerlediği, yardımlaşma odaklı olduğu, karşılıklı saygının ön planda tutulduğu, sevgi ortamının olduğundan bahsedilebilir. Demirdağlı ve Kızır'e (2023) göre yardımcı personeller tarafında yapılan işlerin öğretmenlere destek verdiği, üzerlerindeki yükü ciddi oranda azalttığı ve ayrıca öğretmenlere destek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yardımcı personeller için okul içi ekibin önemli ve kurumsal olarak bir parçası olduğunu ve yardımcı personellerle nitelikli ilişki kurmanın önem arz ettiğinin belirtmiştir. Kabapınar, Moçoşoğlu, Baştuğ ve Tuncer Şener, (2024) ise yardımcı personellerin okul içi süreç konusunda yardımcı personellerin stratejik bir öneme sahip olduklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların öğretmen-okul idaresinden beklentilerinde anlayış, fikirlere değer verilmesi, öğretmene destek, kolaylaştırıcı, ekip çalışmasının güçlendirilmesi ve şeffaf olunması şeklinde ifadeler yer verdikleri görülebilir. Öğretmen-öğretmen beklentilerinde katılımcıların adillik, anlayış, işbirliği, dayanışma, saygı ve öğrenci yararına hareket ön plana çıkarılabilir. Öğretmen-veli beklentilerinde anlayış, veli katılımının artması, işbirliği, öğrenci yararının ön plana çıkması, empati ve öğretmenlere destek olunması gerektiği ileri sürülebilir. Öğretmen-yardımcı personel beklentilerinde saygı, sorumlulukların tam olarak yerine getirilmesi, anlayış, koordine hareket edilmesi konularının alt çizilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular göz önüne alındığında yapılabilecek öneriler:

- Karar alma süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımı sağlanabilir.
- Alan dışı olan yöneticilerin özel eğitim alanında hizmet içi eğitim alması sağlanabilir.
- Okul içi şeffaf yönetim şekli uygulanabilir.

- Öğretmen yetiştirme sürecinde özel eğitim okullarında ya da sınıflarında görev alabilecek tüm branşlarda yüksek öğretim düzeyinde daha kapsamlı bir eğitim verilmesi sağlanabilir.

- Ücretli öğretmenlere özel eğitim konusunda eğitim desteği sağlanabilir.
- Okul içi etkinliklerle olumlu okul iklimi oluşturularak sevgi, saygı, dayanışma ve birliktelik ortamı oluşturulabilir.

- Öğrencinin faydası odağı gözetilerek buna yönelik adımlar atılabilir.
- Bireysel farklılıkların ön planda olmasından dolayı deneyim paylaşım etkinlikleri düzenlenebilir.

- Velileri yönelik aile eğitim programları planlanıp sıklıkla uygulanabilir.
- Öğrenci ilerleme düzeylerini yakından takip edecek bir koordinasyon ekibi kurulabilir.
- Yardımcı personeller sessiz paydaş olmaktan çıkarılabilir.
- Kurum içerisinde açık, saygılı ve doğrudan iletişim bir norm haline getirilebilir.
- İş yükü, çalışma şekli ve öğrencilerin özel durumları göz önüne alındığında öğretmenlerin tükenmişlik riski göz önünde bulundurularak önleyici tedbirler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. ve Erol, Y. C. (2026). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerinin okullarında yaşadıkları sorunların kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 13(1), 106–124. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1791284>
- Altun, S., Alkan, A. ve Altun, H. (2020). Sınır zekâ ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarda WISC-R profillerinin makine öğrenme algoritmaları ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 27(5), 589–596.
- Atahan, K. ve Demirhan, G. (2022). Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygu durumları, örgütsel destek algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 344–364. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1148815>
- Aydoğdu, F. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265–274.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51–65.
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Fakülte Kitabevi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Cebiroğlu, K., Kılınaslan, N., Çetin, K. ve Apaka, N. (2023). Ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmen ve okul yöneticileriyle ilişkileri üzerine nitel bir araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 48–64.
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-z>
- Çelik, T., Kar, M. ve Aslanargun, E. (2023). Özel eğitim öğretmenlerine göre etkili okul yöneticisi yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 232–245. <https://doi.org/10.47477/ubed.1326039>
- Demirdağlı, Ş. ve Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yardımcıları. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 36(1), 202–227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>
- Doğan, Ü. ve Aslan, H. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 51–68.
- Göçmez Kılıç, B. N. ve Erdoğan, A. (2025). Kaynaştırma öğrencisi bulunan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 127–134.
- Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19–43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-780851>
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012–1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597–1618.

- İnce, M., Dayı, E. ve Kılıç, Y. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine yönelik bilişsel yapılarının tespit edilmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 424–448. <https://doi.org/10.19171/uefad.1386453>
- Kabapınar, Y., Moçoşoğlu, B., Baştuğ, İ. ve Tuncer Şener, Ö. (2024). Eğitimin sessiz paydaşları olarak okul yardımcı personeli: Kimler ve yaptıkları iş nasıl algılanıyor? *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(1), 133–161. <https://doi.org/10.19171/uefad.1368199>
- Kıral, B. ve Arslan, P. (2024). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından güçlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 209–240. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1209363>
- Kılınç, H. K. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. ve Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384–394. <https://doi.org/10.57135/jier.1171209>
- Neuman, L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar-II*. Siyasal Kitabevi.
- Öksüz, K. (2019). Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 46–53.
- Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2020). Türkiye’de okul yöneticilerinin liderliğinin, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 1041–1065. <https://doi.org/10.18039/ajesi.733950>
- Taktak, M. (2024). Özel eğitim okul yöneticilerinin rolleri ve dinamikleri: Sistematik bir inceleme. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi Özel Eğitimde Disiplinler Arası Çalışmalar*, 75–102. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1581206>
- Taytak Küçük, E. ve Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1471–1490. <https://doi.org/10.24315/tred.1167114>
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153–172.
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 363–391.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543–559.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213–232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 4

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİNDE İKİ DİLLİLİK POLİTİKASI KAPSAMINDA SYLLABUS B MODELİNİN ANA DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ebru GÜVENER¹, Cenk AKAY²

¹ Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ORCID: 0009-0006-4769-7003

² Prof. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, ORCID: 0000-0001-9892-6255

1. GİRİŞ

Ana dil, bireyin bilişsel dünyasını inşa ettiği temel mecra olmasının yanı sıra, dış dünyayı anlamlandırma sürecinde kullandığı ilk ve en güçlü zihinsel araçtır. Eğitim bilimleri perspektifinden bakıldığında ana dil; sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünce sistematığının kurulduğu, kavramsal şemaların filizlendiği bilişsel bir zemindir. Bireyin dünyayı kavrama ve sembolleştirme yetisi bu dille şekillendiğinden, ana dilde öğrenme süreci bilginin kalıcı hale gelmesini ve derinlemesine anlamlandırmayı sağlar. Eğitim süreci, öğrencinin ana dilinde kurduğu bu zihinsel bağları ve kültürel sermayeyi göz ardı ederse, öğrenme süreci yüzeysel bir bilgi aktarımından öteye geçemez. Bu bağlamda, Singapur gibi çok dilli ve kozmopolit toplumların eğitim politikaları, bireyin kültürel kimliğini koruma arzusu ile küresel dünyaya entegrasyon ihtiyacı arasındaki hassas dengenin bir yansımasıdır.

Akademik literatürde ana dil edinimi ve bu dilde sağlanan eğitim, bilişsel gelişimin ve akademik başarının en kritik belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır. Cummins (1979) tarafından geliştirilen "Eşik Hipotezi" (*Threshold Hypothesis*), öğrencilerin ikinci bir dilde akademik yetkinlik kazanabilmeleri için öncelikle ana dillerinde belirli bir bilişsel olgunluk seviyesine ulaşmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu kuramsal çerçeveye göre, ana dilin (L1) akademik düzeyde desteklenmesi, ikinci dilin (L2) öğrenilmesini sekteye uğratmamakta; aksine "Bilişsel Ortak Yeterlilik" aracılığıyla dilsel becerilerin transferine olanak tanımaktadır (Cummins, 2000). Bununla birlikte, uluslararası düzlemde UNESCO (2003) raporları da ana dilde eğitimin bir insan hakkı olduğunu vurgulayarak, bu uygulamanın okullaşma oranlarını ve eğitimin niteliğini doğrudan artırdığını belirtmektedir. Singapur'un 1960'lı yıllardan itibaren titizlikle uyguladığı "İki Dillilik Politikası" (*Bilingual Policy*), dilin hem bir kültürel çıpa hem de ekonomik bir sermaye olarak yönetilmesini amaçlayan pragmatik bir eğitim modelini temsil etmektedir (Gopinathan, 1998).

2. SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİNDE SYLLABUS B VE İKİ DİLLİ EĞİTİM

2.1. Syllabus B ve Ana Dil Öğretimi

Singapur'un iki dillilik politikasının en özgün ve tartışılan bileşenlerinden biri olan "Syllabus B" (B Müfredatı), sistemin katı meritokratik yapısını esneten işlevsel bir müdahale aracıdır. Teknik olarak Syllabus B, ana dil (*Mother Tongue Language - MTL*) derslerinin standart müfredatına kıyasla öğrencinin dil yeterliğine göre yeniden yapılandırılmış, akademik derinlikten ziyade işlevsel okuryazarlık ve iletişimsel becerilere odaklanan bir öğretim programını ifade eder (Dixon, 2005). Bu müfredat, özellikle ev ortamında yoğun olarak İngilizce konuşan ve standart ana dil müfredatının akademik gerekliliklerini karşılamakta

güçlük çeken öğrenciler için bir "güvenlik ağı" olarak kurgulanmıştır. Syllabus B'nin temel amacı, öğrencinin dil bariyeri nedeniyle genel akademik başarısının düşmesini engellemek ve ona kendi ana dilinde en azından temel düzeyde bir iletişimsel yetkinlik kazandırmaktır.

Bu bağlamda iki dilli (*bilingual*) sistemlerde ana dil öğretimi, sadece dil bilgisi kurallarının aktarımı değil, aynı zamanda dilin kültürel ve işlevsel bir sermaye olarak yapılandırılması sürecidir. Syllabus B ile bu süreç, akademik dil yeterliliği (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP) yerine temel kişilerarası iletişim becerilerine (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS) odaklanan bir dönüşüm geçirir. Dolayısıyla, iki dilli eğitimde ana dil öğretimi; öğrencinin dilsel sermayesine ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış bir yaklaşımla yürütülür. Syllabus B uygulaması, ana dili bir engel olmaktan çıkarıp, öğrencinin seviyesine uygun bir pedagojik yaklaşımla sistemde kalmasını sağlayarak, Singapur'un "İngilizce artı Ana Dil" formülünü toplumsal ölçekte sürdürülebilir kılmaktadır (Curd-Christiansen, 2014). Dolayısıyla Syllabus B, sadece bir müfredat değişikliği değil, aynı zamanda çok dilli toplumlarda dil öğretiminin nasıl esnetilebileceğine dair kapsayıcı bir model sunmaktadır.

2.2. İki Dilli Eğitimde Sorunlar ve Küresel Yaklaşımlar

İki dilli eğitim modellerinde ana dil öğretimi, uygulama aşamasında ciddi pedagojik ve sosyolinguistik engellerle karşılaşmaktadır. Literatürde en sık vurgulanan sorunlardan biri, "Eksiltili İki Dillilik" (*Subtractive Bilingualism*) olarak tanımlanan durumdur. Bu süreçte, baskın olan dil (genellikle İngilizce veya resmi devlet dili), bireyin ana dilinin yerini alarak onu sadece ev içi iletişime hapsolmuş "işlevsel alanı sınırlı bir dile" dönüştürmektedir (Lambert, 1975). Ayrıca, akademik dilde yetkinleşemeyen öğrencilerin yaşadığı "dilsel kaygı" ve ana dil derslerinin zorluk düzeyi nedeniyle genel akademik başarının düşmesi, öğrencilerin bu derslere karşı direnç geliştirmesine yol açmaktadır. Bu doğrultuda küresel ölçekte bu sorunla başa çıkmak isteyen eğitim sistemleri; İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) modellerine yönelmekte, dijital materyallerle dilin işlevselliğini artırmakta ve müfredatları öğrencilerin bilişsel kapasitelerine göre kademelendirmektedir.

Bu evrensel sorunlara en somut cevaplardan biri Singapur eğitim sisteminde karşımıza çıkmaktadır. Singapur, ana dil öğretimindeki tıkanıklıkları aşmak amacıyla geliştirdiği Syllabus B ile standart müfredatın akademik gerekliliklerini yerine getirmekte zorlanan öğrenciler için "alternatif bir yol" sunmuştur. Bu müfredatın temel felsefesi, öğrenciyi dilsel yetersizlik nedeniyle sistemin dışına itmek yerine, ona günlük yaşamda kullanabileceği pratik iletişim

becerilerini (BICS) kazandırmaktır. Böylece Singapur, iki dillilik politikasından ödün vermeden, müfredatı bireysel farklılıklara göre optimize ederek öğrencinin eğitimsel sürdürülebilirliğini güvence altına almaktadır.

2.3. Küresel Perspektifte Analiz

Dünya genelinde iki dilli eğitim uygulamaları, küreselleşmenin getirdiği dilsel homojenleşme baskısı ile yerel kültürel kimliğin korunması arasındaki gerilimden beslenmektedir. UNESCO (2003) ve Avrupa Konseyi (2007) raporlarında vurgulanan temel sorun, ana dilin sadece bir ders olarak görülmesi ve müfredatın geri kalanında dışlanmasıdır. Bu durum, Garcia (2009) tarafından ifade edilen ve öğrencilerin dillerini birbirinden kopuk kompartımanlar gibi görmesine yol açan "monoglosik" bakış açısını tetiklemektedir. Bu soruna karşı küresel stratejiler üç ana başlıkta toplanabilir:

- **CLIL (Content and Language Integrated Learning):** Dil öğretiminin branş derslerine entegre edilmesi (Marsh, 2002).
- **Translingual (Dillerarası) Pedagoji:** Öğrencinin sahip olduğu tüm dilleri (L1 ve L2) aynı anda kullanmasına izin vererek bilişsel yükü hafifletmek (Garcia & Wei, 2014).
- **Düzeyle ve Esnek Müfredat:** Akademik dil yeterliliğine göre farklılaştırılmış değerlendirme süreçleri.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde çok dilli toplum yapılarının yaygınlaşması, eğitim sistemlerinde dil politikalarının yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle ana dil öğretimi, yalnızca dilsel bir beceri kazandırma süreci olarak değil, bireyin bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve kültürel kimliğiyle doğrudan ilişkili bir alan olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu kolaylaştıran esnek müfredat yaklaşımları giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Singapur'un uzun yıllardır uyguladığı iki dillilik politikası, bu anlamda dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Bu politika içerisinde geliştirilen Syllabus B modeli ise, standart ana dil müfredatının gerekliliklerini karşılamakta zorlanan öğrenciler için alternatif bir öğrenme yolu sunmaktadır. Syllabus B'nin en önemli katkılarından biri, öğrencilerin ana dil ile bağlarını tamamen koparmadan eğitim sisteminde varlıklarını sürdürebilmelerine imkân tanınmasıdır. Bu yönüyle model, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencinin kültürel aidiyetini koruyan bir işlev de üstlenmektedir.

Ayrıca Syllabus B, tek tip müfredat anlayışına alternatif oluşturması bakımından da önemlidir. Öğrencilerin bilişsel ve dilsel farklılıklarını dikkate alan bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen daha kapsayıcı bir yapı sunmaktadır. Bu araştırma, söz konusu modelin sunduğu yararları ortaya koyarak, çok dilli eğitim sistemlerine yönelik yeni bakış açıları geliştirmesi açısından önem taşımaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Singapur eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan iki dillilik politikası kapsamında geliştirilen Syllabus B modelini inceleyerek, bu modelin ana dil öğretimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı bir perspektiften ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, Syllabus B'nin yalnızca bir müfredat düzenlemesi olarak değil, aynı zamanda farklı dilsel geçmişlere sahip öğrenciler için geliştirilen bir pedagojik esneklik mekanizması olarak nasıl işlev gördüğünü anlamayı amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda, Syllabus B'nin ortaya çıkış süreci sosyolinguistik ve pedagojik boyutlarıyla ele alınmakta; modelin dayandığı kuramsal temeller incelenmekte ve Singapur'daki standart ana dil müfredatı ile arasındaki farklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, ana dil öğretiminin akademik bir yeterlikten ziyade işlevsel bir iletişimsel beceriye dönüştürülmesi sürecinin öğrencilerin eğitimsel sürdürülebilirliği üzerindeki etkileri analiz edilmektedir.

Ayrıca bu çalışma, dünya genelinde karşılaşılan tek tip müfredat anlayışının sınırlılıklarını Singapur'un esnek yapısı üzerinden tartışarak, çok dilli toplumlar için daha kapsayıcı ve kademeli dil öğretimi modellerinin uygulanabilirliğine dair çıkarımlarda bulunmayı hedeflemektedir.

5. PROBLEM DURUMU

5.1. Ana Problem

Bu araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

Singapur eğitim sisteminde uygulanan Syllabus B modeli, ana dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara nasıl bir çözüm sunmaktadır?

5.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Syllabus B'nin ortaya çıkmasında etkili olan sosyolinguistik ve pedagojik sebepler nelerdir?

2. Syllabus B'nin dayandığı kuramsal temeller nelerdir?
3. Singapur'daki standart ana dil müfredatı ile Syllabus B arasındaki temel farklar nelerdir?
4. Syllabus B uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

6. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili yazılı ve görsel materyallerin sistemli bir biçimde toplanması, incelenmesi ve yorumlanmasını içeren bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle eğitim politikaları, müfredat yapıları ve kuramsal çerçevelerin incelenmesinde yaygın olarak tercih edilmektedir.

Araştırma kapsamında Singapur eğitim sistemi, iki dillilik politikası ve Syllabus B modeline ilişkin resmi belgeler, akademik çalışmalar ve kuramsal kaynaklar incelenmiştir. Bu doğrultuda özellikle Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ana dil müfredat dokümanları, Syllabus B'ye ilişkin resmi açıklamalar ve konuya ilişkin akademik literatür temel veri kaynaklarını oluşturmuştur.

Dokümanların seçimi sürecinde araştırmanın amacı ve alt problemleri belirleyici olmuş; yalnızca konu ile doğrudan ilişkili, güncel ve güvenilir kaynakların kullanılmasına özen gösterilmiştir. İncelenen dokümanlar öncelikle özgünlük ve güvenilirlik açısından değerlendirilmiş, ardından içerikleri analiz edilmiştir.

Doküman analizi sürecinde elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda “Syllabus B'nin ortaya çıkış nedenleri”, “kuramsal temelleri”, “standart müfredat ile farkları” ve “öğrenciler üzerindeki etkileri” temel analiz kategorileri olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu süreçte benzer bulgular bir araya getirilmiş, farklılıklar ortaya konmuş ve elde edilen veriler karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yorumlanmıştır. Ayrıca dokümanlar yalnızca içerikleri bakımından değil, aynı zamanda üretildikleri bağlam göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve böylece daha bütüncül bir analiz yapılması sağlanmıştır.

Bu araştırma doküman analizi yöntemi ile sınırlıdır ve elde edilen bulgular yalnızca incelenen resmi belgeler ve akademik kaynaklar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada saha verisine yer verilmemiş olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca çalışma Singapur eğitim sistemi bağlamında ele alındığından, farklı eğitim sistemlerine doğrudan aktarılabilirliği sınırlı olup, bağlamsal özellikler dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

7. BULGULAR VE YORUM

7.1. Syllabus B'nin Ortaya Çıkmasında Etkili Olan Sosyolinguistik ve Pedagojik Sebepler

Singapur'da geliştirilen Syllabus B modeli, ülkenin çok dilli toplumsal yapısı ile eğitim politikaları arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Singapur'da İngilizce, eğitim ve ekonomik yaşamın temel dili olarak öne çıkarken, ana diller bireyin kültürel kimliğinin korunmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde dilin hem işlevsel hem de kimliksel boyutlarıyla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

İki dillilik politikası, bireyin küresel dünyaya uyum sağlamasını hedeflerken aynı zamanda ana dilin korunmasını da amaçlamaktadır. Ancak uygulamada özellikle İngilizcenin baskın olduğu öğrencilerde ana dil yeterliğinin zayıfladığı ve standart ana dil müfredatının akademik beklentilerinin karşılanmakta zorlandığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ana dil derslerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarına yol açabilmektedir (Lambert, 1975; UNESCO, 2003).

Bu duruma bağlı olarak, söz konusu sosyolinguistik yapı, ana dil öğretiminde daha esnek ve öğrenci düzeyine uygun yaklaşımların geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Syllabus B modeli, bu ihtiyaca yanıt olarak ortaya çıkmış ve standart müfredatın gerekliliklerini karşılamakta zorlanan öğrenciler için alternatif bir öğrenme yolu sunmuştur. Bu yönüyle model, öğrencinin sistem dışına itilmesini engelleyen ve eğitimde kapsayıcılığı artıran bir yapı olarak değerlendirilebilir. Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, Syllabus B'nin ortaya çıkışı tek tip müfredat anlayışının sınırlılıklarıyla ilişkilidir. Farklı dilsel geçmişlere sahip öğrenciler için aynı akademik beklentilerin sürdürülmesi, öğrenme sürecinde eşitsizliklere yol açabilmektedir. Bu noktada öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre düzenlenen öğrenme ortamlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Tomlinson, 2014).

Syllabus B modeli, öğrencinin mevcut dil düzeyini temel alarak daha işlevsel ve günlük iletişim becerilerine odaklanan bir yapı sunmaktadır. Bu yaklaşım, ana dil öğretimini yalnızca akademik bir performans alanı olmaktan çıkararak öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği bir beceriye dönüştürmektedir. Böylece öğrencinin ana dil ile bağını tamamen koparmadan eğitim sürecine devam etmesi mümkün hale gelmektedir.

Sonuç olarak Syllabus B'nin ortaya çıkışı, Singapur'un çok dilli yapısı, İngilizcenin baskın konumu ve eğitim sisteminde yaşanan uyum sorunlarının bir araya gelmesiyle şekillenmiştir. Model, bu sorunlara esnek ve kapsayıcı bir çözüm sunarak iki dillilik politikasının sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

7.2. Syllabus B'nin Dayandığı Kuramsal Temeller

Syllabus B modelinin yalnızca pratik bir müfredat uyarlaması olmadığı, aksine belirli kuramsal yaklaşımlara dayanan bir yapı olduğu görülmektedir. Özellikle iki dillilik ve dil edinimi alanında geliştirilen kuramlar, bu modelin pedagojik temelini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Bu noktada, Syllabus B'nin dayandığı temel kuramsal yaklaşımlardan biri, Cummins tarafından ortaya konulan dil yeterlikleri modelidir. Cummins, dil becerilerini gündelik iletişim becerileri ve akademik dil yeterliği olarak iki ayrı düzeyde ele almaktadır. Günlük yaşamda kullanılan dil becerilerinin daha hızlı geliştiğini, ancak akademik dilin daha karmaşık ve uzun süreç gerektirdiğini vurgulamaktadır (Cummins, 2000). Bu ayrım, standart ana dil müfredatının daha çok akademik dil yeterliğine odaklandığını; buna karşın Syllabus B modelinin öğrencinin mevcut düzeyine uygun olarak daha işlevsel iletişim becerilerini ön plana çıkardığını göstermektedir.

Bununla birlikte Cummins'in ortaya koyduğu bir diğer önemli yaklaşım, dillerin birbirinden tamamen bağımsız gelişmediğini, aksine ortak bir bilişsel temel üzerinden birbirini desteklediğini ifade eden görüştür. Bu çerçevede ana dilde kazanılan becerilerin ikinci dil gelişimine de katkı sağladığı kabul edilmektedir. Ancak ana dil yeterliği belirli bir düzeyin altında kaldığında bu etkileşimin zayıflayabileceği de belirtilmektedir. Bu durum, ana dil öğretiminin tamamen göz ardı edilmesinin öğrencinin genel dil gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Syllabus B modeli, bu kuramsal çerçeve ile uyumlu bir şekilde, öğrencinin ana dil ile bağıntı tamamen koparmadan daha ulaşılabilir bir öğrenme süreci sunmayı hedeflemektedir. Öğrencinin mevcut dil yeterliği dikkate alınarak daha basitleştirilmiş ve işlevsel bir içerik sunulması, dil öğreniminin sürdürülebilirliğini artıran bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Modelin kuramsal temelleri yalnızca dil edinimi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da Syllabus B'nin önemli dayanaklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme hızı ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda tüm öğrenciler için tek tip bir müfredat yerine, esnek ve uyarlanabilir öğrenme yollarının oluşturulması gerektiği savunulmaktadır (Tomlinson, 2014).

Syllabus B, bu anlayış doğrultusunda standart müfredatın akademik yükünü hafifleterek öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen bir yapı sunmaktadır. Bu durum,

özellikle ana dil derslerinde zorlanan öğrenciler için öğrenmenin erişilebilir hale gelmesini sağlamaktadır.

Ayrıca çağdaş iki dillilik yaklaşımları, dilin yalnızca kurallardan ibaret bir sistem değil, aynı zamanda sosyal bir pratik olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakış açısı, dil öğretiminin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini ve öğrencinin dili aktif olarak kullanabileceği ortamların oluşturulmasını önermektedir. Syllabus B modelinin iletişimsel becerilere ağırlık vermesi, bu yaklaşım ile de örtüşmektedir.

Sonuç olarak Syllabus B'nin kuramsal temelleri incelendiğinde, modelin dil edinimi kuramları ve farklılaştırılmış öğretim anlayışı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durum, modelin yalnızca uygulamaya dönük bir çözüm olmadığını, aynı zamanda güçlü bir teorik zemine dayandığını ortaya koymaktadır.

7.3. Standart Müfredat ile Syllabus B Arasındaki Farklar

Singapur eğitim sisteminde ana dil öğretimi, iki dillilik politikasının temel bileşenlerinden biri olarak yapılandırılmıştır. Bu kapsamda uygulanan standart ana dil müfredatı (Mother Tongue Language - MTL), öğrencilerin hem dilsel yeterliklerini geliştirmeyi hem de kültürel değerlerle bağ kurmalarını hedefleyen kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ancak bu yapı, tüm öğrenciler için aynı düzeyde erişilebilir olmayabilmektedir. Bu nedenle Syllabus B modeli, standart müfredata alternatif değil, onu tamamlayıcı bir düzenleme olarak ortaya çıkmaktadır.

Standart ana dil müfredatı, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini akademik düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu müfredatta dil, yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel aktarımın bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle içerik, daha soyut ve akademik dil becerilerini de kapsayan bir yapı göstermektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan müfredat dokümanlarında, öğrencilerin dili hem doğru hem de etkili bir şekilde kullanabilmelerinin yanı sıra kültürel kimliklerini de geliştirmelerinin hedeflendiği vurgulanmaktadır.

Buna karşılık Syllabus B modeli, daha çok öğrencinin mevcut dil yeterliği ve öğrenme ihtiyaçları temel alınarak oluşturulmuş bir yapı sunmaktadır. Bu modelde ana amaç, öğrencinin dili günlük yaşamda işlevsel bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu nedenle içerik, akademik derinlikten ziyade iletişimsel yeterliğe odaklanmaktadır. Öğrencinin dili aktif olarak kullanabilmesi, temel mesajları anlayabilmesi ve kendini ifade edebilmesi öncelikli hedefler arasında yer almaktadır.

İki yapı arasındaki en belirgin farklardan biri, dil öğretimine yüklenen işlevdir. Standart müfredatta dil, akademik başarı ve kültürel aktarım açısından merkezi bir rol üstlenirken;

Syllabus B’de dil daha çok işlevsel bir iletişim aracı olarak ele alınmaktadır. Bu durum, öğretim içeriğinin sadeleştirilmesine ve öğrencinin daha erişilebilir bir öğrenme süreci yaşamasına olanak tanımaktadır.

Bir diğer önemli fark, öğrenme sürecine ilişkin beklentilerde görülmektedir. Standart müfredat, öğrencilerden daha yüksek düzeyde dil becerisi ve akademik performans beklerken; Syllabus B modeli, öğrencinin mevcut düzeyine uygun ilerlemeyi esas almaktadır. Bu yaklaşım, özellikle ana dil derslerinde zorlanan öğrenciler için öğrenme sürecini daha sürdürülebilir hale getirmektedir.

Bununla birlikte Syllabus B’nin, öğrencinin akademik ana dil yeterliğini sınırlı düzeyde geliştirebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, modelin bir “kolaylaştırma” mekanizması olmasının yanı sıra belirli sınırlılıklar da taşıdığını göstermektedir. Ancak bu sınırlılık, modelin amacının akademik mükemmeliyet değil, eğitim sürecine katılımı sürdürmek olduğu dikkate alındığında daha anlamlı hale gelmektedir.

Sonuç olarak Syllabus B modeli, standart ana dil müfredatına alternatif bir yapı sunmaktan ziyade, tamamlayıcı bir model olarak, farklı öğrenci profillerine uyum sağlayan esnek bir düzenleme olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle model, tek tip müfredat anlayışına karşı geliştirilen ve eğitimde kapsayıcılığı artırmayı hedefleyen önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 1.

Standart Ana Dil Müfredatı (MTL) ile Syllabus B Karşılaştırması

Özellik	Standart MTL	Syllabus B
Temel Amaç	Akademik dil yeterliği ve kültürel aktarım	İşlevsel iletişim becerisi
Dil Düzeyi	Akademik (CALP)	Günlük iletişim (BICS)
İçerik Yapısı	Soyut ve akademik ağırlıklı	Daha sade ve uyarlanmış
Öğrenci Profili	Tüm öğrenciler için ortak	Ana dil yeterliği görece düşük öğrenciler
Öğrenme Yaklaşımı	Tek tip müfredat	Farklılaştırılmış öğretim
Beklenen Performans	Yüksek akademik başarı	Temel iletişim yeterliği
Amaçlanan Sonuç	Akademik dil gelişimi	Eğitim sürecine katılımın sürdürülmesi ve devamlılığın sağlanması

Tablo 1 incelendiğinde, standart ana dil müfredatı ile Syllabus B modeli arasındaki farkların özellikle öğretim hedefleri, dil düzeyi ve öğrenci ihtiyaçlarına yaklaşım açısından belirgin biçimde ayrıştığı görülmektedir.

7.4. Syllabus B'nin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Syllabus B modelinin öğrenciler üzerindeki etkileri hem dil gelişimi hem de eğitim sürecine katılım açısından çok boyutlu olarak ele alınmalıdır. Modelin temel amacı, standart ana dil müfredatının akademik beklentilerini karşılamakta zorlanan öğrenciler için daha erişilebilir bir öğrenme yolu sunmak olduğundan, etkilerinin değerlendirilmesinde öğrencinin mevcut dil düzeyi ve öğrenme deneyimi belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öncelikle Syllabus B'nin en belirgin etkilerinden biri, öğrencinin ana dil dersine yönelik kaygısının azalmasıdır. Akademik olarak yoğun ve soyut içeriklerin sadeleştirilmesi, öğrencinin derse karşı geliştirdiği olumsuz tutumun zayıflamasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermesine ve dersle daha sağlıklı bir ilişki kurmasına olanak tanımaktadır. Özellikle ana dil derslerinde başarısızlık hissi yaşayan öğrenciler için bu model, öğrenme sürecinin yeniden anlam kazanmasını sağlayabilmektedir.

Bununla birlikte Syllabus B, öğrencinin eğitim sisteminden kopmasını engelleyen bir işlev de üstlenmektedir. Ana dil derslerinde sürekli zorlanan öğrencilerin zamanla motivasyon kaybı yaşadığı ve bu durumun genel akademik performansı da olumsuz etkileyebildiği bilinmektedir. Daha ulaşılabilir bir müfredat yapısı sunan Syllabus B, öğrencinin sistem içinde kalmasını destekleyerek eğitimde sürekliliğin korunmasına katkı sağlamaktadır.

Modelin bir diğer önemli etkisi, öğrencinin ana dil ile bağıını tamamen koparmasını engellemesidir. İngilizcenin baskın olduğu bir eğitim ortamında, ana dil öğretiminin tamamen akademik düzeyde sürdürülmesi, bazı öğrenciler için sürdürülemez hale gelebilmektedir. Syllabus B, bu noktada ana dili daha işlevsel bir düzeyde koruyarak öğrencinin kültürel kimliği ile bağıını devam ettirmesine olanak tanımaktadır. Bu durum, dilin yalnızca akademik bir araç değil, aynı zamanda kimliksel bir unsur olduğunu ortaya koyan yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Ancak modelin tüm etkileri yalnızca olumlu yönlerle sınırlı değildir. Syllabus B'nin akademik dil yeterliği açısından belirli sınırlılıklar taşıdığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Akademik dil becerilerinin daha sınırlı düzeyde geliştirilmesi, öğrencinin ileri düzey dil kullanımı gerektiren durumlarda zorlanmasına yol açabilir. Bu durum, modelin uzun vadeli etkilerinin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte bu sınırlılık, modelin temel amacının akademik mükemmeliyet değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sürdürmek olduğu dikkate alındığında daha anlamlı

hale gelmektedir. Syllabus B, tüm öğrencileri aynı akademik düzeye ulaştırmayı hedeflemek yerine, her öğrencinin kendi dilsel kapasitesi doğrultusunda ilerlemesini mümkün kılan bir yapı sunmaktadır.

Sonuç olarak Syllabus B uygulaması, öğrenciler üzerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler barındıran çok boyutlu bir yapı ortaya koymaktadır. Model, öğrencinin eğitim sistemine uyumunu artırması, öğrenme kaygısını azaltması ve ana dil ile bağını koruması açısından önemli avantajlar sunarken; akademik dil gelişimi açısından belirli sınırlar içermektedir. Bu durum, modelin hem destekleyici hem de sınırlayıcı yönleriyle dengeli biçimde değerlendirilmesi gereken bir uygulama olduğunu göstermektedir.

8. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Singapur eğitim sisteminde uygulanan iki dillilik politikası kapsamında geliştirilen Syllabus B modeli, ana dil öğretimi bağlamında karşılaştırmalı bir perspektiften incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Syllabus B'nin yalnızca bir müfredat uyarlaması değil, aynı zamanda çok dilli toplum yapısına özgü ihtiyaçlardan doğan esnek bir eğitim yaklaşımı olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öncelikle modelin ortaya çıkışında etkili olan sosyolinguistik ve pedagojik nedenler ele alınmıştır. Singapur'da İngilizcenin baskın dil olarak konumlanması, öğrencilerin ana dil yeterliklerinde zayıflamalara yol açarken, standart müfredatın akademik beklentileri bazı öğrenciler için ulaşılması güç bir yapı haline gelmektedir. Bu durum, Syllabus B'nin ortaya çıkışını yalnızca pedagojik bir tercih olmaktan çıkarıp, sistemin sürdürülebilirliği açısından gerekli bir düzenleme haline getirmektedir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, Syllabus B modelinin dil edinimi kuramları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Özellikle dil becerilerinin farklı düzeylerde geliştiğini ortaya koyan yaklaşımlar, tüm öğrenciler için aynı akademik beklentilerin sürdürülmesinin gerçekçi olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda modelin, öğrencinin mevcut dil düzeyine uygun bir öğrenme yolu sunması, kuramsal temellerle örtüşen bir uygulama olarak değerlendirilebilir.

Standart ana dil müfredatı ile Syllabus B arasındaki farklar incelendiğinde ise, iki yapı arasındaki temel ayrımın dilin işlevine yüklenen anlamda ortaya çıktığı görülmektedir. Standart müfredat, akademik dil yeterliği ve kültürel aktarımı ön planda tutarken; Syllabus B modeli daha çok işlevsel iletişim becerilerine odaklanmaktadır. Bu durum, modelin belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Syllabus B'nin öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde, modelin özellikle öğrenme kaygısını azaltma, öğrencinin eğitim sürecine katılımını artırma ve ana dil ile bağını

korunmasını sağlama açısından önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte modelin akademik dil yeterliği açısından sınırlılıklar barındırabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bu durum, Syllabus B'nin güçlü yönlerinin yanında dikkatle ele alınması gereken bir yönü olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Syllabus B modelinin tek tip müfredat anlayışına karşı geliştirilen esnek bir yaklaşım olduğu ve özellikle çok dilli toplumlar için uygulanabilir bir model olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Ancak modelin farklı bağlamlara doğrudan aktarılmasının mümkün olmayacağı; her eğitim sisteminin kendi sosyolinguistik yapısı dikkate alınarak uyarlanması gerektiği de unutulmamalıdır.

Sonuç olarak Syllabus B, ana dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik pratik bir çözüm sunarken, aynı zamanda eğitimde kapsayıcılığı artıran bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Model, özellikle farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesini destekleyerek, tek tip müfredat anlayışına karşı esnek bir yapı sunmaktadır. Bu yönüyle yalnızca Singapur'a özgü bir uygulama olmanın ötesine geçmekte ve çok dilli eğitim sistemleri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu bağlamda Syllabus B, standart müfredatın yerine geçen bir model değil, farklı öğrenci profillerine uyum sağlayan bir denge mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Bu yönüyle Syllabus B modeli, çok dilli eğitim sistemlerinde öğrenci farklılıklarını dikkate alan esnek müfredat uygulamalarına ilişkin önemli bir örnek oluşturmaktadır.

9. KAYNAKÇA

- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Curd-Christiansen, X. L. (2014). Language policy and planning in education. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Hancock (Eds.), *Learning Chinese in diasporic communities* (pp. 19–36). John Benjamins.
- Dixon, L. Q. (2005). The bilingual education policy in Singapore: Implications for second language acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), 25–47. <https://doi.org/10.1080/13670050508668598>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gopinathan, S. (1998). Language policy changes in Singapore: A 30-year retrospective. In S. Gopinathan, A. Pakir, W. K. Ho, & V. Saravanan (Eds.), *Language, society, and education in Singapore: Issues and trends* (pp. 19–44). Times Academic Press.
- Gopinathan, S. (2013). *Education and the making of modern Singapore: Politics, economy and societal changes*. Anthem Press.
- He, S., & Cavallaro, F. (2023). Multilingualism and language policy in Singapore. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 142–158). Routledge.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55–83). Ontario Institute for Studies in Education.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: The European dimension – Actions, trends and foresight potential*. European Commission.
- Ministry of Education Singapore. (2021). *Mother Tongue Languages (MTL) curriculum framework and implementation guide*. <https://www.moe.gov.sg>

- Pakir, A. (2004). Medium of instruction policy in Singapore. In J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (Eds.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (pp. 117–133). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227–250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Silver, R. E., & Bokhorst-Heng, W. D. (2013). *Strategies for language instruction: The case of Singapore*. Routledge.
- Tan, J. (2006). Changes in the Singapore education system: A 30-year perspective. *Journal of Education Policy*, 21(5), 583–600.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Wong, R. Y. L. (2011). *Language teaching in the 21st century: The Singapore experience*. Springer.

BÖLÜM 5

BİREYSEL ÇALGISI FLÜT OLAN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ

Elif BAHRAM¹, Şefika TOPALAK²

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, GSEB, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı,

² Doç. Dr, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, GSEB, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-8626-5194

1. GİRİŞ

Toplumların gelişiminde belirleyici bir rol üstlenen eğitim süreci, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmakta, sanat eğitiminin temel alanlarından biri olan müzik eğitimi ise bireyin estetik duyarlılığını geliştiren, yaratıcılığını destekleyen ve toplumsallaşma sürecine katkı sağlayan önemli bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır. Üstün ve Özçimen'e (2012) göre müzik eğitimi; bireye belirli müziksel davranışlar kazandırmayı, bu davranışları geliştirmeyi ve bireyin müziği bilinçli bir biçimde üretip tüketmesini sağlayan bir süreçtir. Benzer şekilde Uçan (1997), müzik eğitimi bireyin müziksel yaşantısı temel alınarak planlı, düzenli ve amaçlı biçimde yürütülen bir davranış kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır.

Müzik eğitimi; genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç temel türe ayrılmaktadır. Bu yapı içerisinde genel müzik eğitimi her yaştan ve her düzeyden bireye hitap ederek müziksel temel oluştururken; özengen müzik eğitimi bireylerin ilgi ve gereksinimlerine dayalı olarak yürütülmektedir. Mesleki müzik eğitimi ise müziği meslek olarak seçen bireylerin belirli bir alanda uzmanlaşmasını amaçlamaktadır (Uçan, 1997) Türkiye'de mesleki müzik eğitimi; güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında sistemli bir biçimde gerçekleştirilmektedir (Topaloğlu, 2021).

Müzik eğitimi, müzik teorisi, nota eğitimi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi gibi farklı boyutları içeren kapsamlı bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar içerisinde çalgı eğitimi, bireyin müzikal gelişiminde merkezi bir konumda yer almaktadır. Çalgı eğitimi; öğrenciye çalgı sevgisi kazandırmayı, teknik ve müzikal becerilerini geliştirmeyi, müzikal ifade gücünü artırmayı ve mesleki müzik eğitimine yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Özen, 2004). Aynı zamanda çalgı eğitimi, öğretmen ile öğrencinin sürekli etkileşim içinde olduğu uygulamalı bir eğitim sürecidir. Bu yönüyle bireyselleştirilmiş öğretimin en yoğun biçimde gerçekleştiği alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Ataman'a (2010) göre, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yürütülen çalgı eğitimi, sanat eğitiminin temel ve vazgeçilmez boyutlarından biridir.

Çalgı eğitimi, bireyin yalnızca teknik beceriler kazanmasını değil; aynı zamanda disiplinli çalışma alışkanlığı geliştirmesini, müzikal bilgi birikimini artırmasını ve estetik duyarlılık kazanmasını da hedeflemektedir (Duranoğlu, 2015). Bu süreçte teknik yeterlik önemli bir yer tutmakta; doğru yapılandırılmış teknik çalışmalar bireyin müzikal anlatımını ve yaratıcılığını performansına yansıtmasına olanak sağlamaktadır (Üstün ve Özçimen, 2011). Müzik öğretmeni adayları, seçtikleri enstrümana ilişkin teknik ve müzikal yeterliklerini, lisans eğitimleri boyunca yürütülen ve birebir gerçekleştirilen “Bireysel Çalgı Eğitimi” dersleri aracılığıyla kazanmaktadırlar (Akbulut, 2013)

Bu bağlamda flüt, müzik eğitimi içerisinde önemli bir yere sahip olan üflemeli çalgılardan biridir. Flüt; işitme, ses eğitimi, müziksel beğeni ve yaratıcılığın geliştirilmesine katkı sağlayan bir çalgı olmasının yanı sıra geniş repertuarı sayesinde öğrencilerin farklı müzik türleriyle etkileşim kurmasına olanak tanımaktadır (Eke, 2012). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen flüt eğitiminin temel amacı, adayların çalgıyı teknik ve müzikal açıdan etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak ve bu becerileri mesleki yaşamlarında işlevsel biçimde uygulayabilecek düzeye ulaştırmalarını desteklemektir (Soytok, 2014).

Bununla birlikte, bu sürecin etkililiği yalnızca öğretim programlarının içeriğine bağlı olmayıp, aynı zamanda öğretmen adaylarının beklentileri, motivasyonları ve karşılaştıkları bireysel ya da yapısal sorunlarla yakından ilişkilidir. Nitelikli bir müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi ve eğitim programlarının adayların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda araştırma, bireysel çalgısı flüt olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminden beklentilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, adayların flüt eğitimine yönelik beklentileri, eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve elde ettikleri kazanımların mesleki yaşantılarına yansımaları ortaya konulmaktadır. Ayrıca adayların eğitim sürecinin başlangıcındaki beklentileri ile mevcut durumları arasındaki olası değişim ve gelişimlerin belirlenmesi de araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, çalgı eğitimi alanında çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte flüt özelinde ve özellikle müzik öğretmeni adaylarının beklentilerine odaklanan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın alandaki boşluğu doldurarak literatüre katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, flüt eğitimi süreçlerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının güncellenmesi ve müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi açısından akademisyenlere ve program geliştiricilere yol gösterici olması beklenmektedir.

1.1.Araştırmanın amacı:

Bu araştırmanın amacı, bireysel çalgısı flüt olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminden beklentilerinin incelemesidir. Bu amaç cümlesi doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi bireysel çalgısı flüt olan müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminden beklentileri nelerdir? Olarak belirlenmiş ve çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların bireysel çalgılarını seçme nedenlerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Bireysel çalgı flüt dersi alan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı flüt dersi öğrenme süreci ile ilgili beklentilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Flüt öğrenme sürecinde yaşanan güçlüklerle ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Bireysel çalgısı flüt olan müzik öğretmeni adaylarının flüt çalgısından mesleki beklentilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılarak yapılandırılmış ve yürütülmüştür. Bu modelde tek bir durum her yönü ile derinlemesine incelenir, veriler sistematik bir biçimde toplanarak gerçek ortamda neler olduğu tam manası ile ortaya çıkarılmaya çalışılır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılır. Elde edilen veriler derinlemesine inceleme yapma ve incelenen durumu tüm yönleri ile ortaya koyma olanağı sağlar.

2.2 Araştırmanın Örnekleme (Çalışma Grubu)

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan benzeşik örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme türünde belirli bir alt grup derinlemesine incelenir (Yağar ve Dökme, 2018). Araştırmanın çalışma grubu, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel

Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve bireysel çalgısı flüt olan çalışmaya katılmaya gönüllü on öğretmen adayından oluşmuştur. Bölümde bireysel çalgısı flüt olan tüm öğretmen adaylarına ulaşılmıştır.

2.3 Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmaya ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen görüşme soruları, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun nihai hâlinin oluşturulmasının ardından, çalışma grubunda yer alan öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüş ve katılımcı doğrulaması amacıyla ilgili kişilere iletilerek içerikte ekleme ya da çıkarma yapma imkânı sunulmuştur. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; bulgular, ham verilerle desteklenerek ve uygun temalar altında kategorize edilerek sunulmuştur. Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler alanında uzman iki öğretim üyesinin incelemesine sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak bulgular bölümü oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına uygun olarak toplanan veriler kategorize edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Her tablonun altına ilgili görüşme dökümleri eklenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik verilerinin dağılımları

Tema	Alt temalar	Katılımcı kodları
Sınıf	4. sınıf	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10
	2. sınıf	Ö8, Ö9
Flüte başlama süresi	2 yıl	Ö8, Ö9
	4 yıl	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10
	8 yıl	Ö2

Tablo 1 verilerinde, katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf ve flüte başladıkları süre görülmektedir. Katılımcıların çoğu dördüncü sınıf öğrencisidir ve büyük çoğunluğu dört yıldır flüt çalmaktadır. Yalnızca bir öğrencinin güzel sanatlar lisesi dâhil olmak üzere sekiz yıldır flüt çaldığı iki öğrencinin de ikinci sınıfta olmalarından ötürü iki yıldır flüt çaldıkları görülebilir. Tablo verilerine dayanarak katılımcıların tamamının çalgıya mesleki müzik eğitimi aracılığı ile başladığı söylenebilir.

3.1. 1. Alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcı öğretmen adaylarına “Bireysel çalgınızı kendi isteğinizle mi seçtiniz? Yanıt evetse neden bu çalgıyı tercih ettiniz? Yanıt hayır ise kimin teşvik etmesi ile seçtiniz? Neden ?” sorusu yöneltilmiş ve gelen yanıtlar doğrultusunda tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların bireysel çalgı seçim nedenleri

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Çalgı seçimi	Kendi isteği ile	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Nedenler	Enstrümana yakın hissetme/ilgi	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	Sesi hoşuna gittiği için	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9,
	Hayali olduğu için	Ö3, Ö7, Ö10
	Fiziksel yapısına uygun bulma	Ö2, Ö9,
	Öğretmenlerinin tavsiyesi	Ö2,
Gerçekte seçmek istediği çalgı	Klarnet	Ö1,
	Kanun	Ö8,

Tablo 2’de katılımcı öğretmen adaylarının bireysel çalgılarını seçme nedenleri görülmektedir. Tablo verilerine göre, öğretmen adaylarının tamamı bireysel enstrüman olarak flütü kendi istekleri ile seçtiklerini ifade etmektedir. Çalgıyı seçme nedenleri olarak belirlenen alt temalarda en sıklıkla enstrümana kendisini yakın hissetme ve ilgi olduğu bunu flüt sesinin hoşna gitmesi, çocukluğundan beri hayali olduğu için seçtikleri görülmüştür. Üç öğretmen adayı da bireysel çalgısını seçerken klarnet seçmek istediğini ancak bölümde klarnet bölümü olmadığı için flüt öğrenmeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “kendi isteğimle seçtim. Benim asıl hayalim klarnet çalmaktı ama müzik öğretmenliğinde klarnet olmadığı için ben de üflemeli çalgı olarak yan flüt tercih ettim”.

Ö2 “Liseye başlarken hem kendi isteğimle flütün az çok ne olduğunu biliyordum sesi de hoşuma gidiyordu. Hem kendi isteğim hem de fiziksel yapımın uygunluğundan dolayı lisedeyken öğretmenlerim böyle bir tercih yapmamı istediler ben de bunu seçtim”

Ö3 “Lisede de güzel sanatlar okumuştum flüt istemiştım orada seçemediğim için burada flüt seçtim”

Ö4 “Kendi istediğimle tercih ettim. Üflemeli çalgılara her zaman bir ilgim vardı, ortaokuldan beri ondan dolayı tercih ettim”

Ö5 “ kendi isteğimle seçtim. Flüt sesini sevdiğim için. Kendimi bu enstrümanda daha iyi ifade ettiğimi düşünüyorum”

Ö6 “Evet kendi isteğimle seçtim. Bana en yakın olan enstrüman oydu o yüzden onu seçtim”

Ö7 “eskiden beri yan flüt çalmak hayalimdi bu yüzden tercih ettim”

Ö8 “ilk başta kanun düşünüyordum. Ses tonunu çok seviyorum. Sonra müzik temelim olmadığı ve kanun enstrümanı çok zor olduğu için vazgeçtim ikinci tercihim olan flütü tercih ettim”

Ö9 “Evet kendim seçtim. Kendimi daha yakın hissettim. Sesi için ve kendi naipliğimi flütte bulduğum için tercih ettim”

Ö10 “Evet kendi isteğimle seçtim. Güzel Sanatlar lisesi mezunu olduğum için o zamandan beri flüt çalmak istiyordum o yüzden flüt seçtim.

3.2. 2. Alt probleme dayalı bulgular

Katılımcı öğretmen adaylarına “Bireysel çalgınızın eğitimine başlarken öğretim sürecinizden beklentileriniz var mıydı? Yanıt evet ise ne gibi beklentileriniz vardı? Bu beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız? Yanıt hayır ise neden yoktu ?” sorusu yöneltilmiş alınan yanıtlar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların flüt dersinden beklentileri

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Öğrenme süreci katkıları	Enstrümanı iyi çalma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
	Orkestralarda yer alma isteği	Ö2,
	Konser verme	Ö4
	Farklı enstrümanlara ön hazırlık	Ö1,
	Teknik gelişim	Ö1, Ö6,
	Kolay ilerleme düşüncesi	Ö9,
Öğrenimden beklentisi	Gerçekleşti	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9,
	Kısmen	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8,
	Ders saati yetersizliği	Ö7,

Tablo 3 verileri katılımcı öğretmen adaylarının flüt derslerinden beklentilerine ilişkin düşüncelerinin dağılımlarını göstermektedir. Tablo verilerine göre katılımcılar en sıklıkla enstrümanı iyi çalma beklentilerinin olduğunu, bunu teknik gelişim beklediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun bireysel çalgı eğitimlerinden beklentilerinin karşılandığını belirttikleri görülmüştür. Yalnızca bir katılımcının ders saatlerinin az olması nedeni ile enstrümana ilişkin beklentilerinin karşılanmadığını ifade ettiği görülmüştür.

Ö1 “Tabii ki beklentilerim vardı. Klarnet eğitimi ile üfleme tekniği aynı olmasa da bana sonradan eğer bu hayalimi gerçekleştirebilirim kolaylık sağlaması açısından, ön bilgi sağlaması açısından bunu tercih ettim. Beklentilerin bu yöndeydi. Tam anlamıyla olmasa da biraz olsun teknik beceri sağladığını düşünüyorum”

Ö2 “Tabii ki beklentilerim vardı. Kişisel anlamda gelişim tabii ki istiyordum ve flüt orkestralarda daha çok kullanılan bir enstrüman o yüzden benim de orkestralarda çalmak gibi bir beklentim vardı. Bu beklentim lisede pek karşılanmadı ama üniversiteye geldiğimde karşılandığını düşünüyorum”

Ö3 “Vardı tabii ki. İyi bir yere gelmek, iyi bir seviyede çalabilmek istiyordum. Beklentilerim kısmen karşılandı”

Ö4 “Evet beklentim vardı. Daha fazla klasik eser çalmayı bekliyordum, daha fazla etkinlik ve konserlere katılmayı düşünüyordum. Bu beklentim kısmen karşılandı”

Ö5 “Evet vardı belli bir seviyeye ulaşma hedefim vardı. Bu beklentilerim büyük oranda karşılandı. İstediğim seviyeye yakın bir seviyede olduğumu ve okuldan alabileceğim kadarını aldığımı bundan sonrasını kendim bir şeyler ekleyebileceğimi düşünüyorum”

Ö6 “Beklentilerim güzel ve temiz bir şekilde çalmaktı, teknikleri öğrenmekti. Bunların karşılığını da aldım”

Ö7 “Vardı. Beklentilerimin karşılandığını düşünmüyorum çünkü ders saati yetersiz o yüzden çalınabilecek eserleri öğretilebilecek bir vakit olmadığı için öğretilemediğini düşünüyorum”

Ö8 “Beklentim vardı tabii ki. Öncelikle flütü çok iyi çalmak ve öğrenmek istiyorum. Beklentilerim henüz karşılanmadı. Yolun çok başında olduğum için çalışmaya devam ediyorum”

Ö9 “Tek anahtarlı olduğu için daha fazla çaba göstermeden de güzel ilerleme hedefim vardı. Evet bu beklentim karşılandı”

Ö10 “Disiplinli ve bana faydalı olabilecek şekilde yani 4 yıl içinde ben herhangi bir ezgiyi ya da melodiyi duyabildiğimde flütü onu kendi ana çalgımla çalabilecek derecede olmayı bekliyordum”

Araştırmanın katılımcılarına “Çalgı eğitiminizde flüt eğitimi sırasında en çok hangi becerilerinizi geliştirmek istiyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme dökümlerinde yer alan ifadeleri dikkatle incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların çalgılarında geliştirmek istedikleri becerilerine ilişkin düşünceleri

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Gelişmeli	Teknik beceriler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
	Müzikal ifade	Ö2, Ö5, Ö6,
	Öğretmenlik becerileri	Ö1, Ö2, Ö3,
	Deşifre becerisi	Ö7, Ö10

Tablo 4 verilerinde katılımcıların çalgılarında geliştirmek istedikleri becerilere ilişkin düşüncelerinin neler olduğu görülebilir. Tablo verilerine göre öğretmen adayları en çok teknikbecerilerde gelişmeyi istemektedirler. Bunu sırası ile müzikal ifade, öğretmenlik becerileri ve deşifre becerilerini geliştirme isteğinin geldiği görülebilir.

Ö1 “Öğretmenlik becerilerimi geliştirmek istedim, teknik becerilerimi geliştirmek istedim”

Ö2 “Benim için öğretmenlik becerileri daha ön planda çünkü zaten öğretmenlik okuyorum. Ondan sonra flütte teknik beceri olmazsa olmaz çünkü bir ilerleme kaydedemem. Onun dışında en sona müzikal ifadeyi koyabilirim. Ama hepsi benim için önemli”

Ö3 “Teknik beceriler ve öğretmenlik becerilerini geliştirmek istiyorum”

Ö4 “Teknik becerileri geliştirmek istiyorum çünkü 4 yıllık eğitim süresi boyunca tam olarak teknik becerilere vakıf olduğumu düşünmüyorum”

Ö5 “Daha çok teknik ve duygu müzikal ifade olarak açıklanabilir”

Ö6 “Teknik beceriler ve müzikal ifadeyi daha da geliştirmek istiyorum ve bu konuda biraz daha çalışmam gerekiyor”

Ö7 “Eser konusunda gördüğüm zaman solfejini daha kolay bir şekilde deşifre edebilmeyi isterdim”

Ö8 “Arpej ve sıralı sesleri çalmayı çok iyi yapamıyorum, parmaklarım karışıyor. Onları geliştirmek istiyorum. Değiştirici işaretlerde de parmaklarım karışıyor onları da geliştirmek için uğraşıyorum”

Ö9 “Diyaframımı ve uzun sesleri daha çok zaman ayırıp geliştirmek istiyorum. Onun dışında hala tutuşla ilgili bazı sorunlar yaşıyorum. Onun için de gerekli egzersiz ve çalışmaları hocamla beraber yapıyoruz”

Ö10 “Biraz yavaş olduğumu düşünüyorum o yüzden hız açısından kendimi geliştirmek istiyorum. Deşifrem iyi ama daha da iyi olmasını istiyorum”

Projenin çalışma grubunu oluşturan katılımcılara yöneltilen “Bireysel çalgı eğitimi sürecinizde hangi teknik konularda daha fazla bilgi edinmek istersiniz? Açıklar mısınız?” sorusuna alınan yanıtlar ve bu yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Tablo 6 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5. Bireysel çalgı öğreniminde beklentiler

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Teknik beceriler	Süslemeler (trill)**	Ö1, Ö2, Ö3,
	Üfleme	Ö2, Ö3,
	Kurbağa dili	Ö7, Ö10
	Taka taka tekniği	Ö7,Ö10
	Duygu aktarımı	Ö5, Ö6,
	Hız	Ö8
	Nefes kontrolü	Ö9
	Diyafram	Ö9
Müzikal dönem	Klasik eser çalma	Ö4,
	Çağdaş dönem eseri çalma	Ö5,
	Besteci bilgisi	Ö7,
Müzikal bilgi	Nota	Ö8
	Ritim	Ö8

Tablo 5'te, katılımcıların bireysel çalgı öğreniminde beklentilerine ilişkin düşünceleri görülmektedir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda üç tema belirlenmiştir. Alt temalar dikkate alındığında katılımcıların en sıklıkla teknik becerilerde gelişmek istemektedirler. Katılımcı görüşleri aşağıda yer aldığı gibidir.

Ö1 “Eserden esere farklılık gösterdiği için daha çok teknik beceri olarak trill konusunda ya da eseri süslemek açısından bu tarz teknik konularda bilgi edinmek isterim. Nerede nasıl tam anlamıyla süsleme yapabilirim bu tarz konularda bilgi edinmek çok isterim”

Ö2 “Trill, süslemeler, üfleme teknikleri gibi konularda daha fazla bilgi edinmek isterdim”

Ö3 “Üfleme teknikleri diyebilirim.Bir de trill olabilir”

Ö4 “Biz genel anlamda eğitimde etüt olarak ilerledik, klasik eser çalma noktasında daha eksik olduğumu düşündüğüm için bu alanda daha fazla katkı sağlanabilirdi”

Ö5 “Daha çeşitli teknikler üzerinden ilerlemek isterdim. Şuanki ilerlediğimiz teknik biraz tekdüze. Daha çağdaş dönem bestelerine yakın teknikleri isterdim. Birazcık daha baroktan ilerlediğimiz için o duygusal tekniği tam olarak yansıtamadığımızı düşünüyorum. Tekniğimiz var ama bunun çeşitli olmasını isterdim”

Ö6 “Duyguları ifade etmek ve duyguyu karşıya geçirebilmek için biraz daha teknik konularda çalışmalar yapmak gerekiyor”

Ö7 “Çaldığım estrümanın eserlerinin yazarları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterdim. Kurbağa dili, taka taka tekniği gibi teknikleri bilmek isterdim ama vakit olmadığı için tek bir teknikten gidiyoruz”

Ö8 “Nota ve ritim konularında eksikim daha çok bilgi edinmek ve hızlanmak istiyorum”

Ö9 “Nefes kontrolü ve diyaframı daha iyi kullanma”

Ö10 “Çift dil duku dugu ya da daga daga gibi hecelerle olan becerileri kazanmayı isterim. Genelde tü tü olarak seslendiriyorum”

3.3.3. Alt probleme dayalı bulgular

Öğretmen adaylarına “Bireysel çalgı eğitiminizde herhangi bir güçlük yaşadınız mı? Yanıt evetse ne tür güçlükler yaşadınız açıklayınız? Bu zorlukları aşmak için ne tür önlemler aldınız? Açıklayınız ?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların flüt öğrenimleri sırasında yaşadıkları güçlükler

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Güçlük yaşama	Sağlık sorunları	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
	Nefes	Ö1, Ö7,
	Ders saatinin sınırlı olması	Ö2,
	Enstrümandan kaynaklanan	Ö3,
	Ders hocası	Ö4,
	Yaşamadım	Ö5,
Çözüm yolları	Tekrar yapma, çalışma	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8
	Tamir/bakım	Ö3,
	Güçlüğüne Üzerine gitme	Ö1,
	Çözülmedi	Ö2,
	Tıbbi yardım	Ö7, Ö9,

Tablo 6 verilerinde, katılımcıların flüt öğrenimleri sırasında güçlük yaşama durumlarına ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Buna göre katılımcıların bir tanesi hariç neredeyse tamamı bir takım güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. En sıklıkla sağlık sorunları kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirten öğretmen adayları ayrıca flüt çalarken en temel teknik olan nefesle ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir. Tablo verilerine göre bu güçlükleri aşmak için de sık tekrar yaptıkları ve güçlüğüne üzerine gitmeye çalıştıkları söylenebilir. Katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1 “Tabii ki yaşadım. Bireysel çalgı eğitiminde daha önce birçok enstrümanla karşılaştık. Telli çalgılarla daha haşır neşirdik. En azından tele dokunabiliyorduk. Ama üflemeli çalgılarda nefes kontrolü olsun, doğru nefes, doğru üfleme, doğru sesler olsun çok güçlükler yaşadım. Doğru nefes kullanımında zorluklar yaşadım. Bu tür zorlukları aşmak için daha çok çalışma, daha çok tekrar etme, en çok da hangi konuda zorluk yaşıyorsam mesela üfleme olsun, teknik tril olsun onun üzerine giderek zorlukları aşmaya çalıştım”

Ö2 “Hocamla alakalı hiçbir sorunum yok ama derslerin sınırlı olması haftada bir saat çalgı dersinin olması benim için biraz eksikti. Bunun dışında bir zorluk çekmedim. Bu soruna benim yapabileceğim bir şey yoktu genel bir sorun çünkü o yüzden dersler haftada bir saat olarak devam etti”

Ö3 “Son senede flütüm bozuldu. Aslında hep bir bozukluk vardı halloluyordu ama bu sene sıkıntılı bir süreç geçirdim. Bakıma gitti geldi. Şuan tamam gibi. Önlem olarak enstrümanımı bakıma gönderdim o şekilde önlem almaya çalıştım”

Ö4 “Evet yaşadım. Bireysel çalgı eğitiminde hocamdan kaynaklı sorun yaşadım. Derse bir gün boyunca çalışmam gerekiyorsa daha fazla ağırlık verdim. Ders çalışmamı artırdım. O şekilde önlem aldım”

Ö5 “Hayır zorluk yaşamadım”

Ö6 “İlk başta üflemeli bir çalgı olduğundan baş dönmesi yaşadım beni birazcık sarstı. Ama sonrasında alıştığım için herhangi bir güçlük olmadı. Çalışırken molalar verdim ve bu şekilde etkisi kalktı”

Ö7 “Yaşadım. enstrümanımla ilgili değilde benim sağlık problemim vardı. Nefes alamıyorum hala o yüzden flüt çalmamı zorlaştırıyor. Yazın ameliyat olacağım ama şuan ilaç kullanıyorum”

Ö8 “Kişisel yapı olarak panik, tezcanlı, dikkat dağınıklığım olunca hemen adapte olamıyorum bunlardan dolayı zorluk yaşıyorum. Daha fazla çalışmam gerekiyor”

Ö9 “Kendi fizyolojik durumum olarak tetik parmak durumum var, elim ve parmaklarımla ilgili. O biraz sorun oluyor. Önlem olarak aparat alıyorum çok yorulunca atel kullanıyorum. Dinlendiriyorum, daha da ilerlerse iğne vuruluyorum”

Ö10 “1 ve 2. sınıfta tonlarda çok fazla gam egzersizi yapmıştık. Diyez ve özellikle bemollü tonlarda çok zorlanmıştım. Gamları öncelikle bireysel öğretmenimle birlikte yavaşça çalışıyorduk. Sonrasında hızlandırarak çalışmaya çalıştım”

3.4.4. Alt probleme dayalı bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Bireysel çalgı eğitiminizde geliştirdiğiniz becerilerinizin mesleğinize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz” sorusuna alınan yanıtlar ve bu yanıtlar doğrultusunda oluşturulan tablo verileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların enstrümanlarını meslek yaşamlarında kullanmaya ilişkin düşünceleri

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Meslek yaşantısı	Ders etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
	Eşlik	Ö1, Ö2, Ö9
	Özel dersler	Ö4, Ö6, Ö7,
	Okul etkinlikleri	Ö1,
	Enstrümanı tanıtmaya	Ö9,

Tablo 7 verilerinde katılımcı öğretmen adaylarının enstrümanlarını mesleki yaşamlarında kullanmalarına ilişkin düşünceleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre katılımcılar enstrümanlarını en sıklıkla ders etkinliklerinde kullanabileceklerine inanmaktadır. Bunu öğrencilere eşlik etme ve özel ders verme alt temaları izlemektedir. Katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1 “Evet düşünüyorum. İleride milli Eğitim’de öğretmenlik yaparsam bu becerilerin öğrencilerimi derse daha iyi adapte edebilmek adına, parçalara eşlik edip öğrencilerime dinletmek, dersi zevkli hale getirmek için katkısı olacağını düşünüyorum. Okullarda etkinliklerde katkı sağlayacağımı düşünüyorum”

Ö2 “Tabii ki de öğretmenlik sürecinde eşlik enstrümanı olarak kullanabileceğimi düşünüyorum. Bir gitar ya da bağlama kadar olmasa da flütle de ilkokul ortaokul çocuklarına eşlik edebileceğim parçalar var”

Ö3 “Evet düşünüyorum. Ne kadar iyi bilirim ilerde öğrencilere o kadar iyi öğretirim, çalarım. Benim için daha rahat olur”

Ö4 “Düşünüyorum. İlerleyen süreçte öğrencilere özel ders verebilirim. Okuldaki derslerde de bu enstrümanı kullanabilirim. O yüzden mesleğe katkı sağlar”

Ö5 “Evet düşünüyorum. Enstrümanımı bundan sonraki süreçlerde zaten bunun üzerinden ilerleyebileceğimi bunun üzerinden eğitim verebileceğimi, derslerimde bunu kullanabileceğimi düşünüyorum bu yüzden etkili olduğunu düşünüyorum”

Ö6 “Katkılar sağlayacaktır muhtemelen. Bu enstrüman üzerinden ders verebilirim. Öğretmenlikte sınıfımda kullanabilirim”

Ö7 “özel ders veriyorum benim gibi hayali yan flüt çalmak isteyen insanların hayalini gerçekleştirebilirim öğretebilirim”

Ö8 “Tabii ki katkı sağlayacağını düşünüyorum. Derslerde daha iyi flüt çalabilirim bu yüzden katkı sağlar”

Ö9 “Tabii ki düşünüyorum. Şuan zaten çalışıyorum orda bile enstrümanımı çalıyorum. Hem enstrümanımı tanıtıyorum hem de orda çaldığım için güzel bir eşlik yapmış oluyorum”

Ö10 “Kesinlikle katkı sağlayacağını düşünüyorum. Öğrencilere basit bir parçayı öğretirken onu kendi enstrümanımla seslendirmek ve melodisini duyurmak çok daha iyi olacaktır. Şimdi daha çok dijital ortamlardan dinletiliyor, enstrümanla çalınca daha çok dikkat çekiyor”. Sözleri ile tabloyu oluşturan ifadeleri oluşturmuşlardır.

Katılımcılara son olarak “Flüt çalgısının öğretmenlik kariyerinizde nasıl bir rol oynamasını bekliyorsunuz” sorusu yöneltilmiştir. Soruya alınan yanıtlar ve bu yanıtlar doğrultusunda oluşturulan

Tablo 8. Katılımcıların mesleki yaşamda enstrümanlarından beklentilerine ilişkin düşünceleri

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Enstrümanımı kullanacağım	Derslerde dikkat çekmede	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Eşlik etmede	04, Ö5, Ö9, Ö10
	Özel ders imkânı sağlamada	Ö3, Ö4, Ö9
	Çocuklara örnek olmada	Ö8, Ö10
	Batı müziğini sevdirmede	Ö7
	Atanmada	Ö2,
	Konserlerde yer almada	Ö9,

Tablo 8’de, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının enstrümanlarını mesleki yaşantılarında kullanmaya ilişkin beklentileri yer almaktadır. Tablo verilerine göre katılımcıların çoğunluğu enstrümanları yoluyla derslerinde öğrencilerin dikkatlerini çekmeyi beklemektedir. Ayrıca flüt yoluyla çocuklara örnek olmak istemektedirler. Tabloyu oluşturan katılımcı görüşleri aşağıdadır.

Ö1 “Dersleri daha zevkli hale getirebilmesini bekliyorum. Enstrümanlar derslerde daha teorik olarak gidildiği için bir yerden sonra sıkılıp dersten kopabiliyoruz. Benim kariyerimde de daha zevkli hale getirip daha çok derse adapte edip dikkat çekmek isterim”

Ö2 “Bundan sonrasında ancak atandığımda işime yarar onun dışında pek bir rol oynayacağını düşünmüyorum”

Ö3 “Okulda öğrencilere çalmak öğretmen isterim. Birde daha ileriki bir zamanda özel flüt dersi vermek isterim”

Ö4 “Öğretmenlik kariyerimde çocuklara bir parçaya eşlik edebilmek ya da çocuklara flüt enstrümanını özel ders verebilmek noktasında bir rol oynayabileceğini düşünüyorum”

Ö5 “Okullarda sınıfıma girdiğimde eşlik yaptırabilmeliyim. Ya da bir şeyi örnekleyebilmek için onu kullanabilmeliyim. Tam olarak beklentilerim bu şekilde ve bu alanda kullanabileceğimi de düşünüyorum”

Ö6 “Sınıfıma girdiğimde bir şarkı öğretiminde flüdümü kullanabileceğimi düşünüyorum. Artı olarak fazla kullanılan bir çalgı değil bu yüzden dikkat çekici olacaktır”

Ö7 “Çocuklara gitar bağlamanın dışında farklı bir çalgı olduğunu göstermek ve batı müziğini sevdirmek için kullanmayı düşünüyorum”

Ö8 “Bizim amacımız gelecekteki nesillere bu işi sevdirmek, öğretmek, bilgi vermek. Çocukların bir şey öğrenmesini sağlamak. Flüt çalarak onlara örnek olacağım. Bu onların da bir enstrüman çalmak istemesine sebep olabilir Bir de diğer derslerle de müziğin duyuşsal ve görsel olarak ilişkisi olduğundan onları öğretmek için çalışacağız”

Ö9 “Flüt öğretmeni olarak bireysel eğitim vermek istiyorum. Ama konserlerde de çalmak istiyorum. Öğrenci konserlerinde de onlara eşlik etmek istiyorum. Öğretmen öğrenci gibi değil onların içinden biri olarak da devam etmek istiyorum. Konserlerde, derslerde ve ders dışında hem eğitim veren hem de eğitimin içine dahil olan kısımda olmak istiyorum”

Ö10 “Bence her öğretmen kendi çalgısında basit okul şarkılarını çalabiliyor durumda olmalı. Kendi enstrümanını çocukların eğitimine dahil etmek öğretmenlik açısından çok gerekli. Demişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel çalgı olarak flüt seçme nedenleri, bu süreçteki beklentileri, yaşadıkları güçlükler ve mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesine odaklanan bu araştırma sonucunda, katılımcıların tamamının bireysel çalgı olarak flütü kendi istekleriyle seçtikleri belirlenmiştir. Bu seçimde en belirleyici faktörlerin enstrümana duyulan ilgi, çalgının sesinin beğenilmesi ve kişisel yakınlık hissi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmalarda vurgulanan çalgı seçimi ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir. Topaloğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada, çalgısını kendi

isteğiyle seçen ve enstrümanını seven adayların mesleki öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve bu durumun akademik başarıya doğrudan yansıdığı belirtilmektedir. Yine tüm bu bulgulara ek olarak Güsewell (2017) tarafından, aile, öğretmen ve kişisel beğenin enstrüman seçiminde temel belirleyiciler olduğu vurgulanmış ve bu durumun adayın gelecekteki mesleki kimliğinin oluşmasında çok önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Çalışma sonuçlarında ayrıca bazı katılımcıların aslında farklı çalgılara yönelmek istedikleri ancak öğrenim görülen kurumdaki mevcut imkânlar doğrultusunda flütü tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcıların tamamının flütü kendi isteğiyle seçmiş olması, çalgı eğitiminde ilgi ve isteğin belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde çalgı seçiminde bireysel ilgi ve motivasyonun öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların flüt eğitimine yönelik beklentilerinin başında enstrümanı iyi çalabilme ve teknik becerilerini geliştirme isteği gelmektedir. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu beklentinin tamamen ya da kısmen karşılandığını düşündükleri görülmüştür. Ancak ders saatlerinin yetersizliği gibi yapısal sorunların, beklentilerin tam anlamıyla karşılanmasını sınırladığı da bulgular arasında dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çalgı eğitiminde en çok geliştirmeyi istedikleri beceri teknik becerilerdir. Bunun yanında müzikal ifade, öğretmenlik becerileri ve deşifre becerilerinin de katılımcılar tarafından önemli görüldüğü dikkat çekmiştir. Andrews (2014) tarafından gerçekleştirilen vaka çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının başlangıçta "güçlü bir müzikal ve teknik temel" edinmeyi en önemli hazırlık aşaması olarak gördükleri saptanmıştır. Bu durum, katılımcıların yalnızca performans odaklı değil, aynı zamanda mesleki yeterliklerini destekleyecek becerilere de önem verdiklerini gösteren olumlu bir sonuçtur.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de öğretmen adaylarının nefes kontrolü ve kas-iskelet sistemiyle ilgili sağlık sorunları yaşadıklarını belirtmeleridir. Araştırma verileri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun çalgı eğitimi sürecinde bu sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Katılımcıların bu güçlükleri aşmak için izledikleri yollar en sıklıkla daha fazla çalışma, tekrar yapma ve bireysel çaba göstermedir. Alanyazın tarandığında Baadjou'nun (2018), araştırmasında konservatuvar ve eğitim fakültesi müfredatlarında fiziksel sağlık ve yaralanmaları önleme konularının genellikle ihmal edildiğini, bu durumun adayların uzun vadeli performans sağlığını olumsuz etkilediği sonucuna ulaştığı görülebilir. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda yaşanan

bu sorunların yalnızca çalışma grubunu değil genel olarak farklı ülkelerde de bu eğitimi alan öğrencilerde yaşanabildiğini düşündürmüştür.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen bir diğer güçlük ders saatlerinin sınırlılığıdır. Adayların ders saatlerine yönelik olumsuz algıları, aslında yoğun müfredat içerisinde "nitelikli çalışma zamanı" yaratma konusundaki yapısal eksikliklerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Farias ve Ferreira, 2023). Çalışma bulguları, öğretmen adaylarının flüt eğitiminde kazandıkları becerilerin mesleki yaşamlarına önemli katkılar sağlayacağına inandıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, enstrümanlarını özellikle ders etkinliklerinde, öğrencilere eşlik etmede ve özel ders verme süreçlerinde aktif olarak kullanabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca enstrümanlarının, öğrencilerin dikkatini çekme, derse ilgiyi artırma ve müziği sevdirmeye açısından da etkili bir araç olarak kullanılabileceğini düşünmektedirler. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının flütü mesleki yaşamlarında aktif bir şekilde kullanmayı planladıkları; bu çalgıyı dersleri daha etkili ve ilgi çekici hale getirme, öğrencilere örnek olma ve bireysel öğretim süreçlerinde değerlendirme amacıyla önemli bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarında katılımcıların geliştirmek istedikleri becerilerin öncelikle teknik becerilerin ön planda olduğu, ancak bunun yanında müzikal ifade ve öğretmenlik becerilerinin de önemsendiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca icracı değil, aynı zamanda öğretici kimliklerinin de farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Özellikle öğretmenlik becerilerine yapılan vurgu, çalgı eğitiminin pedagojik boyutunun güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma verilerinden, bireysel çalgı eğitiminin hem mesleki hem de kişisel gelişim açısından öğretmen adayları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu; ancak eğitim sürecinin daha verimli hale getirilebilmesi için ders saatleri, teknik çeşitlilik ve bireysel farklılıklara yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları çalgı eğitiminin hem bireysel gelişim hem de mesleki yeterlik açısından önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Ancak bu sürecin daha etkili hale getirilebilmesi için programın içerik, süre ve uygulama boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

4.1.ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bireysel çalgı eğitimi ders saatleri artırılarak öğrencilerin çalgıları ile daha fazla zaman geçirmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları (fizyolojik özellikler, öğrenme hızları, sağlık durumları vb.) dikkate alınarak daha esnek ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulanabilir.
- Flüt eğitiminde farklı müzik dönemlerine ve çeşitli tekniklere daha fazla yer verilerek öğretim süreci zenginleştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının mesleki yaşantıya hazırlanmaları amacıyla, çalgılarını ders ortamında kullanabilecekleri uygulamalı çalışmalar artırılabilir.
- Öğrencilerin karşılaştıkları teknik ve fiziksel sorunlara yönelik destekleyici çalışmalar (nefes egzersizleri, ergonomi, sağlık danışmanlığı vb.) programa dâhil edilebilir.
- Çalgı eğitiminin etkililiğini artırmak amacıyla bireysel çalışma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik rehberlik yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Andrews, B. W. (2014). Reality check: A case study of teacher-candidates' music practicum experiences. *International Journal of Education*, 6(3), 1-15. DOI:[10.5296/ije.v6i3.6173](https://doi.org/10.5296/ije.v6i3.6173)
- Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı “Bireysel Çalgı” dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 57-68.
- Ataman, Ö. G. (2010). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Okumakta Olan 3. Ve 4. Sınıf Flüt Eğitimcisi Adayların Flüt Öğretimindeki Hedefler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 51-62. <https://izlik.org/JA33ZN83PF>
- Baadjou, V. A. E. (2018). *Musculoskeletal complaints in musicians: Epidemiology, Phenomenology, and Prevention*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20180201vb>
- Duranoğlu, N. (2015). Çalgı eğitiminde görülen kas ve iskelet rahatsızlıkları ve performansa etkileri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 87-97.
- Eke, Y. (2012). Güzel sanatlar ve spor liseleri flüt eğitiminde kullanılan Köhler op:33 I-II-III no’lu etüt kitaplarının flüt konçertolarına uygunluğu. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farias, A. L., Ferreira, V. A. (2023). Tematicas de prevenção de lesões musculoesqueléticas em estudantes de música. *Orfeu*, 8 (2). <http://doi.org/10.5965/2525530408022023e0206>
- Güsewell, A., Joliat, F., Terrien, P. (20217). Professionalized music teacher education: Swiss and French students’ expectations. *International Journal of Music Education*, 35 (4), 540-553. <http://doi.org/10.1177/0255761416667472>
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2) , 57-63.
- Soytok, S. (2014). Güzel Sanatlar Liseleri’nde Öğrenim Gören Flüt Öğrencilerinin Flüt Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2 (1) , 198-201.

- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2): 419-426
- Topaloğlu, T. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı seçimini etkileyen unsurların öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *TEBD*, 19(2), 788-809. <https://doi.org/10.37217/tebd.873044>.
- Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi temel kavramlar – ilkeler – yaklaşımlar (2. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Üstün, E. Ve Özçimen, A. (2011). Türkiye'de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Anabilim Dallarında Flüt Eğitiminde Karşılaşılan Teknik Problemler ve Öneriler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 69-87.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik Ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://izlik.org/JA23JS34AK>
-

BÖLÜM 6

YAŞAMIN KAYNAĞI: SU VE ÖNEMİ

Faruk KARDAŞ¹

¹ Prof.Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı.
Erzincan fkardas@erzincan.edu.tr

1.Giriş

Su, tarih boyunca medeniyetlerin kurulmasında ve gelişmesinde temel belirleyici faktörlerden biri olmuştur. Günümüzde ise küresel ölçekte su kaynaklarının azalması ve kirlenmesi, insanlık için önemli bir sorun haline gelmiştir (Gleick, 2018)’e göre suyun maddi araç olaraktan çıkarılması gerektiğine ve suyun dünyamız açısından önemini algılamak çalışmamızın temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Su kaynaklarının bilinçli kullanımı ve korunması, günümüz dünyasında hayati bir zorunluluk olarak öne çıkmaktadır. Su, insanoğlunun yapay yollarla üretemediği, vazgeçilmez bir doğal kaynaktır. Yeryüzünün yaklaşık %70’i suyla kaplı olmasına rağmen, bu miktarın yalnızca %3’ü tatlı su kaynaklarından oluşmakta ve bu oranın da yaklaşık %1’i erişilebilir durumdadır. Bu sınırlı erişim, hem küresel hem de ulusal ölçekte su kullanımına yönelik hassasiyetin artırılmasını zorunlu kılmaktadır. Artan dünya nüfusu ve buna karşın sabit kalan su kaynakları, gelecekte ciddi bir su krizinin yaşanabileceğine işaret etmektedir. Nitekim günümüzde su tüketiminin, yaklaşık seksen yıl öncesine kıyasla dört kat artmış olması, mevcut kaynaklar üzerindeki baskının giderek yoğunlaştığını açıkça ortaya koymaktadır. (Doğan, Sever,2023).

Türkiye’de tatlı su kaynaklarının yaklaşık %70’i tarım sektöründe kullanılmaktadır. Bu durum, özellikle yaz aylarında artan su talebi nedeniyle kentsel su kaynakları üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Normal koşullarda dengede olan bu yapı, iklim değişikliğinin etkileriyle bozulmaktadır. Yağış rejimlerindeki değişim, karlı günlerin azalması ve artan sıcaklık ile buharlaşma, su kaynakları üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Tarımsal üretimdeki yüksek su tüketimi, kentsel ve kırsal alanlar arasında su paylaşımının yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Buna karşın, toplam su tüketiminde daha düşük paya sahip olan sanayi ve evsel kullanım alanlarında yoğun tasarruf önlemleri ve kesintiler uygulanmaktadır. Tarım sektörünün gıda güvenliği açısından stratejik öneme sahip olması, kamu otoriteleri ve sivil toplum kuruluşlarının bu alandaki su kullanımına daha esnek yaklaşmasına neden olmaktadır(K, K. G.2025).

Tamamen ikame edilemeyen bir kaynak olan su yaşayan bütün canlılar için en önemli doğal kaynaklardan biridir. İnsan kullanımı, ekosistem kullanımı, ve ekonomik kalkınma, enerji üretimi, ulusal güvenlik gibi suyun gerekli olduğu birçok sektör vardır. Son 20 yıl içinde artan insan nüfusu ve bunun sonucu olarak artan su talebi küresel bir su krizini gündeme getirmiştir. Bunun yanı sıra, hızla artan dünya nüfusu ve su talebiyle birlikte ekonomik, politik ve çevresel konulardaki mücadeleler ve çekişmeler çok daha yaygın ve ciddi boyutlara ulaşmıştır (TASAM, 2011). Su, tarih boyunca medeniyetlerin kurulmasında ve gelişmesinde temel belirleyici faktörlerden biri olmuştur. Günümüzde ise küresel ölçekte su

kaynaklarının azalması ve kirlenmesi, insanlık için önemli bir sorun haline gelmiştir (Gleick, 2018). Bu bağlamda suyun bilinçli tüketimi ve korunması hayati önem taşımaktadır. Su, tüm canlı yaşamının sürdürülebilmesi için vazgeçilmez bir doğal kaynaktır. İnsan vücudunun büyük bir kısmını oluşturan su, fizyolojik işlevlerin düzenlenmesinde kritik rol oynar. Bununla birlikte, artan nüfus, iklim değişikliği ve bilinçsiz tüketim, su kaynakları üzerinde ciddi baskılar oluşturmaktadır. Bu makalede suyun biyolojik ve ekolojik önemi, su tüketim alışkanlıkları ve sürdürülebilir su yönetimi ele alınmaktadır (EFSA,2010).

Yaşam olgusu suyla en yakından ilişkilidir: suyun varlığı, yaşamın temel bir göstergesi olarak kabul edilir; gerçekten de tüm canlılar yaklaşık %80 oranında sudan oluşur. Suyun her yerde bulunması, onun canlı türleri—yani binlerce farklı bileşenden oluşan yapılar—için neden bu kadar önemli olduğu sorusunu gündeme getirir. Acaba su, özellikle proteinler ve nükleik asitler gibi belirli biyolojik makromoleküller başta olmak üzere bu bileşenler için sadece uygun bir çözücü müdür, yoksa yalnızca genel bir çözücü müdür?(Peter L. Privalov¹ · Colyn Crane-Robinson,2017). Güvenilir olmayan su kaynaklarının kullanımı ve yetersiz sanitasyon koşulları, başta ishal olmak üzere çeşitli su kaynaklı hastalıkların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, her yıl binlerce çocuğun ölümler hastalıklar nedeniyle yaşamını yitirdiği bildirilmektedir (WHO, 2023). Temiz suya erişim eksikliği yalnızca halk sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratmakla kalmamakta; aynı zamanda eğitim, ekonomik üretkenlik ve toplumsal refah üzerinde de doğrudan ve dolaylı sonuçlar doğurmaktadır.

Yaşamın vazgeçilmez bir gerekliliği olan su, sınırlı ve stratejik doğal bir kaynaktır. Gelecekte suyun yerini doldura bilecek yapay bir maddenin bulunamayacağı bilindiğine göre, önemi daha iyi anlaşılacaktır. Özellikle nüfus artışına paralel olarak gelişen teknoloji yanında global iklim değişiminin su kaynakları üzerindeki olumsuz etkisi, su kaynaklarının yeryüzünde homojen olarak dağılmaması su problemini şiddetlendirmektedir. Bu sebeptendir ki günümüzde, suyun tüketimi ve dağıtımındaki dengelere her zamankinden daha çok dikkat edilmesi, var olan kaynakların çağın gereklerine uygun stratejilerle akıllıca kullanımı gerekmektedir(Kardaş, 2024). Suyun Moleküler Yapısı ve Benzersiz Özellikleri Suyun moleküler yapısı, iki hidrojen atomunun oksijen atomuna kovalent bağlarla bağlanması sonucu oluşmaktadır. Bu yapı, moleküle polar bir karakter kazandırmakta ve hidrojen bağları oluşturma yeteneği vermektedir (Chen ve Liu, 2021). Suyun gösterdiği benzersiz fizikokimyasal özellikler şunları içermektedir:

- Yüksek ısı kapasitesi (4.184 J/g°C)
- Yüksek buharlaşma ısısı (2260 kJ/kg)
- Geniş sıcaklık aralığında sıvı fazda kalabilme

- Maksimum yoğunluğa 4°C’de ulaşma
- Yüksek yüzey gerilimi (20°C’de 72.8 m N/m) Bu özellikler, suyun canlı sistemlerde ve ekosistemlerde üstlendiği çeşitli işlevleri mümkün kılmaktadır (Rodriguez, vd., 2023).

Artan dünya nüfusu, iklim değişikliği, su kaynaklarının azalması ve toprak bozulması, tarımsal üretim sistemlerini daha sürdürülebilir hale getirme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Geleneksel tarım yöntemleri kısa vadede yüksek verim sağlasa da uzun vadede çevresel bozulmalara neden olabilmektedir. Bu nedenle sürdürülebilir tarım kavramı, hem günümüz hem de gelecek nesillerin gıda ihtiyacını karşılamak için kritik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Sürdürülebilir tarım, yalnızca üretim miktarını değil aynı zamanda ekosistem sağlığını ve kırsal kalkınmayı da dikkate alan bütüncül bir sistemdir (Pretty et al., 2007).

2. Suyun Hayatımızdaki Temel Önemi

- **Vücut İşlevlerini Düzenler:** Sindirim sisteminin çalışması, kan dolaşımı ve hücrelerin oksijen alması için su şarttır.
- **Isı Dengesi:** Terleme yoluyla vücut sıcaklığını düzenleyerek aşırı ısınmayı önler.
- **Toksinlerden Arındırma:** Böbreklerin çalışmasına yardımcı olarak vücuttaki atık maddelerin ve toksinlerin idrar yoluyla atılmasını sağlar.
- **Enerji ve Performans:** Kasların çalışması ve eklemlerin kayganlığı için gereklidir; yeterli su tüketimi fiziksel performansı artırır.
- **Zihinsel Fonksiyonlar:** Susuzluk (dehidrasyon), odaklanma güçlüğü ve hafıza sorunlarına yol açabilir.
- **Cilt ve Sağlık:** Cildin nemli, pürüzsüz ve sağlıklı kalmasını sağlar; kabızlık gibi sindirim sorunlarını önler(Diyarbakır Su ve Kanalizasyon İdaresi).

Popkin et al.,(2010)’e göre, insan vücudunun yaklaşık %60’ı sudan oluşmaktadır. Su; hücrelerin yapısında yer alır, vücut sıcaklığını düzenler, besinlerin taşınmasını sağlar ve metabolik atıkların uzaklaştırılmasına yardımcı olur, Ayrıca su, sadece insanlar için değil; tüm ekosistemlerin devamlılığı için gereklidir. Bitkiler fotosentez sürecinde suya ihtiyaç duyar ve bu süreç, atmosferdeki oksijenin oluşumunda kritik rol oynar.

3. Su Tüketimi ve Günlük İhtiyaç

Su, insan vücudunda yalnızca bir içecek olmanın ötesinde, yaşamsal biyolojik süreçlerin sürdürülmesinde temel rol oynayan bir maddedir. Hücrelere besin ve oksijen taşınması ile metabolik atıkların uzaklaştırılması suya bağlıdır. Kanın önemli bir bileşeni olarak dolaşım sisteminin etkinliğini destekler ve böylece maddelerin vücut içinde dengeli biçimde dağıtılmasını sağlar. Ayrıca eklemlerde kayganlaştırıcı görev üstlenerek hareketi kolaylaştırır ve omurilik başta olmak üzere hassas dokuları mekanik etkilerden korur. Termoregülasyon

sürecinde terleme yoluyla vücut sıcaklığının dengelenmesine katkıda bulunur. İnsan vücudu sürekli olarak su kaybettiğinden, bu kaybın düzenli ve yeterli düzeyde karşılanması fizyolojik denge açısından zorunludur. Bu özellikleriyle su, insan sağlığı ve homeostazın korunması için temel bir bileşen niteliği taşır(Optimed Sağlık Grubu,2026). Pratik bir hesaplama yöntemi olarak, genel sağlık önerilerine göre vücut ağırlığının her kilogramı için 30–35 ml su tüketilmesi tavsiye edilir. Sağlıklı bir bireyin günlük su ihtiyacı yaş, cinsiyet, fiziksel aktivite ve çevresel koşullara göre değişmekle birlikte ortalama 2–2,5 litre civarındadır (EFSA, 2010). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre;

- Temel ihtiyaçlar için minimum **25 litre/gün** su gereklidir
- İçme, temizlik ve hijyen dahil toplam ihtiyaç ise yaklaşık **50 litre/gün** olarak belirtilmektedir(Tarım ve Orman Bakanlığı 2025).

Bu değerler, yalnızca içme suyu değil, genel su tüketimini kapsamaktadır.

4. Su İhtiyacını Etkileyen Faktörler

4.1. Fiziksel Aktivite

Egzersiz sırasında terleme ile sıvı kaybı artar ve bu durum günlük su ihtiyacını yükseltir. Yoğun fiziksel aktivite durumlarında su ihtiyacı önemli ölçüde artabilir.

4.2. Çevresel Koşullar

Sıcak ve kuru iklimlerde yaşayan bireylerde terleme artışı nedeniyle su ihtiyacı yükselmektedir.

4.3. Yaş ve Cinsiyet

Yaş gruplarına göre su ihtiyacı farklılık göstermektedir. Örneğin çocuklarda ve ergenlerde sıvı ihtiyacı gelişim sürecine bağlı olarak değişmektedir

4.4. Sağlık Durumu

Ateş, ishal veya kronik hastalıklar su kaybını artırarak günlük su ihtiyacı yükseltebilir. Yetersiz su tüketimi;

- Dehidrasyon
- Böbrek sorunları
- Konsantrasyon bozukluğu gibi sağlık problemlerine yol açabilir(Ünver, vd., 2017).

Buna karşılık aşırı su tüketimi de elektrolit dengesizliklerine neden olabilir. Bu nedenle dengeli ve bilinçli su tüketimi önemlidir. Su kaynaklarının sürdürülebilir bir şekilde kullanılması ve korunması, gelecek nesillere temiz su temini ve doğal ekosistemlerin devamlılığı için kritiktir. Su tasarrufu, su kirliliği kontrolü ve su kaynaklarının korunması, bu önemli kaynağın uzun vadeli sağlığını sürdürmemize yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, su hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, su kaynaklarını koruma, bilinçli kullanım ve

sürdürülebilir yönetim, toplum olarak sorumluluğumuzdur. Gelecek nesiller için temiz ve bolluk içindeki bir su kaynağı bırakmak, hepimizin ortak görevidir(TASAM, 2011).



<https://www.istockphoto.com>

Su kaynaklarının sürdürülebilir bir şekilde kullanılması ve korunması, gelecek nesillere temiz su temini ve doğal ekosistemlerin devamlılığı için kritiktir. Su tasarrufu, su kirliliği kontrolü ve su kaynaklarının korunması, bu önemli kaynağın uzun vadeli sağlığını sürdürmemize yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, su hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, su kaynaklarını koruma, bilinçli kullanım ve sürdürülebilir yönetim, toplum olarak sorumluluğumuzdur. Gelecek nesiller için temiz ve bolluk içindeki bir su kaynağı bırakmak, hepimizin ortak görevidir(Neda Su Arıtma,2023).

5. Küresel Su Sorunu

Su, günümüzün ve geleceğin en önemli küresel kaynaklarından biridir. Birleşmiş Milletler, suyun barış ve kalkınmadaki rolünü vurgulamak amacıyla 2013 yılını Uluslararası Su İşbirliği Yılı ilan etmiştir. Bu çerçevede, suyun insanlık ve gezegenin refahı için kritik öneme sahip olduğu, korunması ve sürdürülebilir yönetimi için uluslararası iş birliğinin gerekli olduğu belirtilmiştir (Kırtorun & Karaer,2018). Suyun adil kullanımı, eşit paylaşımı ve su güvenliğinin

sağlanması amacıyla küresel, bölgesel ve ulusal düzeyde birçok kurum faaliyet göstermektedir. Su yönetimi alanında ise Birleşmiş Milletler, çeşitli program ve kuruluşlarıyla önemli bir rol üstlenmektedir (Muluk, vd.,2014).

Su kıtlığı, güvenli ve yeterli su kaynaklarına erişimin sınırlı ya da yetersiz olması durumu olarak tanımlanmaktadır. Küresel nüfus artışı, iklim değişikliği ve çevresel bozulma gibi faktörlerin etkisiyle temiz içme suyuna erişim giderek azalmaktadır. Bu sorun, özellikle su kaynaklarının kısıtlı olduğu coğrafi bölgelerde daha belirgin ve kritik bir hâl almaktadır. Güvenilir olmayan su kaynaklarının kullanımı ve yetersiz sanitasyon koşulları, su kaynaklı hastalıkların yaygınlaşmasına neden olmakta; bu durum her yıl binlerce çocuğun yaşamını yitirmesiyle sonuçlanmaktadır. Temiz suya erişim eksikliği yalnızca halk sağlığını tehdit etmekle kalmayıp, aynı zamanda sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirerek yoksulluğun kuşaklar arası aktarımını da pekiştirmektedir. Bu bağlamda, suya erişim sorunu sürdürülebilir kalkınma açısından temel bir küresel mesele olarak değerlendirilmektedir(www.asyasu.com.tr)

Yaklaşık son yirmi yıllık dönemde, çokuluslu su şirketlerinin, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi küresel ekonomik kuruluşların da desteğini alarak faaliyet alanlarını önemli ölçüde genişlettikleri gözlemlenmektedir. Bu süreçte söz konusu şirketler, bir yandan küresel şişelenmiş su pazarında belirleyici bir konum elde etmeye yönelirken, diğer yandan su ve atık su altyapı sistemleri ile nehirler dâhil olmak üzere tüm tatlı su kaynakları üzerinde kontrol ve sahiplik kurma amacıyla yoğun bir rekabet içerisine girmiştir (Karakılçık ve Gökdemir, 2012: 84). Dünya üzerindeki suyun yalnızca yaklaşık %2,5'i tatlı sudur ve bunun büyük bir kısmı buzullarda bulunmaktadır (UNESCO, 2020). Artan nüfus ve sanayileşme, su talebini hızla artırmaktadır. İklim değişikliği de yağış rejimlerini değiştirerek kuraklık riskini artırmaktadır. Bu durum özellikle su kaynakları sınırlı bölgelerde ciddi sorunlara yol açmaktadır.

Küresel su krizi, günümüzde oldukça kritik bir düzeye ulaşmış bulunmaktadır. Çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği üzere, Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre iki milyardan fazla insan temiz içme suyuna erişimden yoksundur. Bunun yanı sıra, su kaynakları; küresel ısınma, su kirliliği ve benzeri çevresel faktörlerin etkisiyle giderek azalmaktadır. Bu bağlamda, gerekli önlemlerin alınmaması durumunda yakın gelecekte su kıtlığının derinleşmesi ve buna bağlı olarak su temelli çatışmaların gündeme gelmesi olası görünmektedir. Yaşamın sürdürülebilirliği açısından vazgeçilmez bir kaynak olan suya erişimin kısıtlanması, yalnızca insanlık için değil, tüm canlılar açısından ciddi bir tehdit olarak değerlendirilmelidir (Yozgat, 2020: 522). Sanayi Devrimi ile birlikte dünya genelinde köklü sosyoekonomik dönüşümler

yaşanmış ve önceki dönemlerin üretim-tüketim alışkanlıklarından farklı bir yapıya geçilmiştir. Seri üretim anlayışının yaygınlaşması ve buna eşlik eden hızlı tüketim eğilimleri, doğal kaynakların kullanımında önemli bir artışa neden olmuştur. Üretim süreçlerinde kullanılan ham maddeler ile doğal kaynakların yoğun ve çoğu zaman kontrolsüz biçimde tüketilmesi, mevcut kaynakların tükenme riskini artırmıştır. Bu çerçevede, insanlığın doğanın sunduğu olanakları uzun yıllar boyunca sürdürülebilirlik ilkesinden uzak bir biçimde kullandığı ve bu durumun farkına geç vardiği anlaşılmaktadır. Nitekim literatürde yer alan çalışmalar da bu tespiti destekler nitelikte olup, benzer sonuçlara işaret etmektedir(Doğan, Sever,2023).

6. Su Kaynaklarının Karşı Karşıya Olduğu Tehditler(Gleick, P. H. 1993).

6.1 Kirlilik

Endüstriyel atıklar, tarım ilaçları ve evsel atıklar su kaynaklarını kirletmektedir.

6.2. İklim Değişikliği

- Kuraklıkları artırmakta
- Yağış düzenlerini değiştirmekte
- Su kaynaklarını azaltmaktadır

6.3 Nüfus Artışı

Artan nüfus, suya olan talebi artırarak kaynakların hızla tükenmesine neden olmaktadır.

7. Sürdürülebilir Su Kullanımı

Sürdürülebilir su yönetimi; su kaynaklarının aşırı kullanımının önlenmesi, su kirliliğinin kontrol altına alınması, yerüstü ve yeraltı su rezervlerinin korunması ve iklim değişikliğinin su kaynakları üzerindeki olumsuz etkilerine karşı uyum stratejilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla, suyun ekosistem bütünlüğünü bozmayacak biçimde planlanması ve kullanılması, sürdürülebilir kalkınmanın temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir(Çevre Akademi,2024). Küresel ölçekte, Arktik ve Antarktika'daki buzulların erimesi önemli çevresel riskler doğurmaktadır. İklim değişikliğine bağlı aşırı doğa olayları içinde kuraklık başlıca tehditlerden biridir ve etkisi giderek artmaktadır. Yağış rejimindeki değişiklikler, özellikle kurak ve yarı kurak bölgelerde kuraklık riskini daha belirgin hâle getirmektedir. Kuraklık, uzun yıllar ortalamasına göre yağış miktarının önemli ölçüde azalması sonucu su kaynaklarında ortaya çıkan yetersizlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2020).

Ayrıca, kuraklıkla mücadelede su kaynaklarının korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması temel bir strateji olarak sunulmakta; ancak etkin bir su yönetiminin, çok katmanlı sorunları barındırması nedeniyle çok aktörlü ve çok düzeyli iş birliklerini zorunlu kıldığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bölgesel ve uluslararası düzeyde geliştirilecek koordineli

politikaların, sürdürülebilir su yönetimi açısından kritik öneme sahip olduğu sonucuna ortaya çıkmaktadır (Wilhite & Glantz, 1985). Kara, K. G.(2025)’ya göre ise ülkemizde su kaynaklarının yönetimi tarihsel olarak önemli bir sorun alanı olmuştur. Kurak iklim koşulları ve Anadolu’nun engebeli coğrafi yapısı, suyun temini, taşınması ve dağıtımını güçleştirmiştir. Bu nedenle özellikle kentlerde su ihtiyacını karşılamak amacıyla tarih boyunca çeşitli mühendislik çözümleri geliştirilmiştir. Roma döneminde inşa edilen “su kemerleri” Osmanlı döneminde Mimar Sinan tarafından yapılan “su kemerleri” kente su taşınmasını sağlamıştır. Ayrıca suyun depolanması ve yönetimi için sarnıçlar kullanılmış, günümüzde ise bu sistemlere barajlar ve modern altyapı unsurları eklenmiştir. Kırsal bölgelerde su temini çoğunlukla yerel kaynaklara dayanmaktadır ve altyapı olanakları sınırlıdır. Ayrıca tarımsal faaliyetlerin yoğunluğu, su kaynakları üzerindeki baskıyı artırmakta ve suyun sürdürülebilir yönetimini daha da önemli hale getirmektedir.

Su, insan yaşamının sürdürülebilirliği açısından en temel gereksinimlerden biri olmasının yanı sıra, tüm canlılar için vazgeçilmez bir temel bileşendir. Tarihsel süreç incelendiğinde, insan yerleşimlerinin büyük ölçüde su kaynaklarına yakın bölgelerde konumlandığı görülmekte olup, bu durum suyun yaşamsal önemini açıkça ortaya koymaktadır. Su; yalnızca gündelik yaşamda ve sanayi faaliyetlerinde kullanılan bir kaynak olmanın ötesinde, beslenme, hijyen, hastalıklardan korunma ve tedavi gibi pek çok hayati sürecin merkezinde yer almaktadır. Bununla birlikte suyun durumu, çevresel, biyolojik ve sosyoekonomik boyutları kapsayan çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler bütünü içerisinde değerlendirilmesi gereken bir olgudur. Yaşam için bu denli kritik öneme sahip olan suyun niteliği ve mevcut durumu, yalnızca bir şifa kaynağı olarak değil, aynı zamanda yaşam kalitesi ve insan sağlığı üzerindeki belirleyici etkileri bakımından da tıp biliminin temel inceleme alanlarından biri olarak ele alınmalıdır. (Ögenler, Okuyaz, 2017: 179).

Su kaynaklarının korunması için bireysel ve toplumsal düzeyde önlemler alınmalıdır: Gereksiz su kullanımının azaltılması

- Tarımda damla sulama gibi verimli yöntemlerin kullanılması
- Su kirliliğinin önlenmesi
- Geri dönüşüm ve su tasarrufu bilincinin artırılması

Bu önlemler, gelecek nesillerin suya erişimini güvence altına almak açısından kritik öneme sahiptir.

7.1. Su Yönetimi ve Verimliliği

Sürdürülebilir refahın sağlanması ve yaşam kalitesinin korunması için su kaynaklarının etkin kullanımı gereklidir. Bu bağlamda “sıfır kayıp” ilkesi, suyun verimli kullanımını ifade

eder. Bu ilke, aynı faydanın daha az su ile sağlanması ya da aynı miktar su ile daha fazla fayda elde edilmesi anlamına gelmektedir(Erdoğan, 2023).

Türkiye’de su yönetimi merkezidir. Stratejik kararlar ve planlar merkezi hükümet tarafından alınır. Alınan karar ve yapılan planlar ilgili bakanlıkların uygulayıcı birimleri ve yerel idarelerce uygulanır. Türkiye idari sistemi üç seviyeden oluşmaktadır: Ulusal, il ve yerel belediye ve köyler. Türkiye’de su yönetiminin temel hukuki dayanağını T.C. Anayasası oluşturmaktadır. Anayasanın 168. maddesinde, doğal kaynakların devletin hüküm ve tasarrufu altında olduğu ve bunların kullanımına ilişkin esasların kanunla düzenleneceği belirtilmektedir (Muluk vd., 2014).

Su verimliliğinin sürdürülebilirliği yasal olarak, 17 Ekim 2012 gün ve 28444 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Su Havzalarının Korunması ve Yönetim Planlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelikte Madde 11’de yer alan hükümlere bağlanmıştır. Madde 11’e göre yetkili idareler; a) Arıtılmış evsel atık suyun ve yağmur sularının sulamada yeniden kullanımlarının özendirilmesini, b) Sulama suyunun analizini, c) Sulama suyu tarifelerinin kullanıcılar tarafından suyun verimli kullanımını özendirecek şekilde yapılandırılmasını, ç) İçme suyu şebekelerinde meydana gelen kayıp ve kaçakların tespit edilmesi ve azaltılması için gerekli çalışmaların yapılmasını, d) Üretim ve tüketim bazında sanal su dengesinin gözetilmesini, e) Tasarruflu su teknolojilerinin kullanımının özendirilmesini, f) Sulamada verimliliği esas alan yöntemlerin kullanılmasını sağlamakla yükümlüdür(Kodal ve Ahi, 2018).

Türkiye’de su kaynaklarının sürdürülebilir yönetimi ve verimli kullanımı amacıyla, Emine Erdoğan’ın himayelerinde “Su Verimliliği Seferberliği” başlatılmıştır. Bu kapsamda, değişen iklim koşullarına uyum sağlanması hedefi doğrultusunda hazırlanan “Su Verimliliği Strateji Belgesi ve Eylem Planı” ile başta tarım sektörü olmak üzere tüm su kullanıcı sektörler için su verimliliğinin artırılmasına yönelik strateji ve eylemler sistematik bir çerçevede ortaya konulmuştur. Söz konusu belgeye göre, mevcut durumda yaklaşık %50 düzeyinde olan sulama randımanının 2024 yılı itibarıyla %55 seviyesine yükseltilmesi hedeflenmekte olup, bu oranın daha ileri seviyelere taşınmasına yönelik çalışmaların da sürdürüldüğü belirtilmektedir (T.C.TGEM (2023). İklim değişiminin geldiği noktada, geri dönülmez aşamalar geride bırakılmıştır. Bu nedenle, kent ve kırsal alanların iklim değişimine uygun, sürdürülebilir politikaları geliştirmesi elzemdir. Türkiye’nin de bu anlamda uyarlaması gereken su politikaları üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan eylem planları mevcuttur. En güncel eylem planı olan *Su Verimliliği Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2023–2033)*, ilgili bakanlık ve kamu kurumları aracılığıyla hazırlanmıştır (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2022b). Planın amacı,

iklim değişikliğinin etkilediği su kaynaklarının kullanımında; tarım, sanayi ve evsel sektörün verimliliğini artırmak için sosyal farkındalık oluşturmak ve yasal zemini hazırlamaktır.

Su yönetimi, su kaynaklarının planlı, sürdürülebilir ve bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi, dağıtılması ve kullanılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda su kaynaklarının geliştirilmesine yönelik politik ve teknik kararların alınması; su haklarının ve su tahsisine ilişkin düzenlemelerin oluşturulması, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması, su fiyatlandırma politikalarının belirlenmesi, arazi kullanım ilkelerinin düzenlenmesi ve su yönetim süreçlerine kullanıcıların katılımının sağlanması gibi çeşitli unsurlar yer almaktadır (Özkan, Aydın vd., 2013, s. 153).

8. Su Yönetimi'nin Temel Bileşenleri (Akademi Çevre, 2024)' e göre;

8.1. Su Kaynaklarının Korunması:

- Su kaynaklarının kirlenmesini önlemek.
- Yeraltı su rezervlerinin korunması.
- Ekosistemlerin sürdürülebilirliğini sağlamak.

8.2. Su Kullanımının Optimizasyonu:

- Tarımda su verimliliğini artırmak.
- Sanayi ve evsel kullanımda su tasarrufu sağlamak.
- Yeniden kullanım ve geri dönüşüm yöntemleri.

8.3. Dağıtım ve Erişim:

- Adil su dağıtımını sağlamak.
- Su altyapısının iyileştirilmesi.
- Su krizlerine karşı acil durum planları oluşturmak.

8.4. Yenilikçi Teknolojiler

- Su geri dönüşüm sistemleri
- Tuzlu suyun arıtılması (desalinasyon)
- Akıllı sulama teknolojileri

9. Su Kıtlığı ve Temiz Suya Erişim

Su kıtlığı, bireylerin güvenli, yeterli ve sürdürülebilir su kaynaklarına erişiminin sınırlı olması durumu olarak tanımlanmakta olup, günümüzde küresel ölçekte kritik bir çevresel ve sosyoekonomik sorun olarak değerlendirilmektedir. Literatürde su kıtlığı; fiziksel ve ekonomik su kıtlığı olmak üzere iki temel kategori altında incelenmektedir. Fiziksel su kıtlığı, mevcut su kaynaklarının talebi karşılayamaması durumunu ifade ederken, ekonomik su kıtlığı altyapı ve yönetim eksiklikleri nedeniyle suya erişimin sağlanamamasını kapsamaktadır. Küresel nüfus artışı, kentleşme ve iklim değişikliği gibi faktörler, temiz içme suyuna erişimi giderek daha da

zorlaştırmaktadır. Özellikle kurak ve yarı kurak bölgelerde bu durum daha belirgin hâle gelmekte ve su kaynakları üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre, dünya genelinde milyarlarca insan hâlâ güvenli içme suyuna erişimden yoksundur (World Health Organization, 2023).

Kayıkcı, P., Armağan, K. & Dal, N. E. (2019)'a göre, maddi çıkarların ön planda olduğu kurum ve kuruluşlar, seri üretim ve kâr odaklı yaklaşımlar doğrultusunda sınırlı su kaynaklarını yoğun ve denetimsiz biçimde kullanmaktadır. Bu durum, suyun sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemekte ve doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı artırmaktadır. Kapitalist üretim ve tüketim ilişkileri içerisinde su, giderek ortak bir yaşam kaynağı olmaktan uzaklaşarak ekonomik bir değere dönüşmektedir. Bu dönüşüm, suya erişimde eşitsizlik riskini beraberinde getirmekte ve toplumsal açıdan önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu çalışma, suyun yaşamsal önemine dikkat çekmekte ve suya erişimin tüm bireyler ve canlılar için temel bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Gelişmekte olan ülkeler, özellikle su yoksulu olanlar her türlü ekonomik, mali ve siyasi baskılarla su tedarik hizmetlerini ve su kaynaklarını özelleştirmeye zorlanmaktadır (Karakılçık & Gökdemir, 2012: 84).

Kentlerdeki su tüketiminin aksine kırsal alanda tarımda kullanılan su genellikle ücretsizdir. Kırsal bölgelerde ki problem ise su kullanım bilincinin eksikliğidir. Kırsal kesimler suyu tükenmeyecek sonsuz bir hazine olarak görmektedir. Fazla su kullanımının artı bir kazanç sağladığı mantığı ile, tasarruf hususunda yetersiz adımların atılmasına sebep olunmaktadır. Ülkemizde ulusal bazda uygulanan su tasarrufu kampanyalarının odak kitlesi, ulaşılması daha kolay olan ev tüketicileri olarak belirlenmiştir. Haliyle bu grup su tüketiminde toplam pay bakımından az bir yer tutsa da kampanyaların asıl hedefi haline gelmiştir. Esas olanın kampanyaların kırsal bölgelerin su tüketim alışkanlıklarına yönelik olmasıdır (K, K. G.2025).

Güvenilir olmayan su kaynaklarının kullanımı ve yetersiz sanitasyon koşulları, su kaynaklı hastalıkların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle çocuklar açısından ciddi bir halk sağlığı sorunu teşkil etmekte ve her yıl binlerce çocuğun önlenebilir hastalıklar nedeniyle yaşamını yitirmesine yol açmaktadır. UNICEF ile Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanan ortak raporlar, bu sorunun küresel ölçekte devam ettiğini ortaya koymaktadır (Geneva: WHO & UNICEF, 2023). Temiz suya erişim eksikliği yalnızca sağlık sorunlarına yol açmakla kalmamakta; aynı zamanda eğitim, ekonomik üretkenlik ve toplumsal refah üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Suyu erişimde yaşanan eşitsizlikler, yoksulluğun kuşaklar arası aktarımını pekiştirerek toplumsal kırılganlıkları artırmaktadır. Bu

bağlamda su kıtlığı, yalnızca çevresel bir mesele değil; aynı zamanda insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma bağlamında çok boyutlu bir sorun olarak ele alınmalıdır.

10.Sürdürülebilir Su Yönetimi

Güvenli içme ve kullanma suyuna erişim, insan sağlığı açısından temel bir gereksinimdir. Ancak kent nüfusundaki artış, plansız kentleşme, iklim değişikliği, sanayileşme ve tarımsal faaliyetler su talebini artırmakta, bu durum ise temiz su kaynakları üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu sorunun azaltılması, mevcut su kaynaklarının verimli kullanılması ve etkili biçimde yönetilmesiyle mümkündür (Kırtorun & Karaer,2018). Su yönetimi; su kaynaklarının, tüm canlıların ve sektörlerin ihtiyaçları dikkate alınarak en uygun şekilde kullanılmasını amaçlayan politika geliştirme, planlama, kalite koruma, yatırım, izleme, denetim ve koordinasyon süreçlerini kapsamaktadır. Sürdürülebilir su kullanımı ise suyun israf edilmeden, çevreyle uyumlu ve etkin biçimde değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda, su tüketiminin azaltılması, yeniden kullanım yöntemlerinin geliştirilmesi ve su tasarrufuna yönelik modellerin uygulanması sürdürülebilir su yönetimi açısından önem taşımaktadır(Muluk, vd.,2014).

Su, insan yaşamı için vazgeçilmez bir kaynaktır ve susuz bir hayatın mümkün olmadığı sıkça vurgulanması gereken bir gerçektir. Ancak suyun önemi yalnızca doğrudan tüketimle sınırlı değildir; insanlar farkında olmasalar bile günlük yaşamlarında pek çok ürün ve hizmet aracılığıyla dolaylı olarak da su tüketmektedir. Özellikle üretim süreçlerinde suyun yoğun şekilde kullanıldığı göz ardı edilmemelidir. Sanayi ve üretim faaliyetlerinde su tüketimi çoğu zaman kontrolsüz bir şekilde gerçekleşmekte, bu da zaten sınırlı olan su kaynaklarının hızla tükenmesine yol açmaktadır. Kâr odaklı yaklaşımlar, suyun sürdürülebilir kullanımı konusunda yeterli hassasiyetin gösterilmemesine neden olabilmektedir. Bu nedenle suyun bilinçli ve dengeli kullanımı, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde büyük önem taşımaktadır. Üreticilerin maddi menfaatlerini ön planda tutması, tüketicilerin ise bilinçsiz bir şekilde tüketmeye devam etmesi sonucunda korkunç son kaçınılmaz hale gelecektir(Şüküroğlu, 2017).

İklim değişikliği politikaları, dünya gündeminde görece yeni bir yer edinmiştir. 1980'lerden itibaren çok uluslu şirketlerin etkisiyle sanayi üretimi küresel ölçekte yaygınlaşmıştır. Buna paralel olarak artan nüfus, doğal kaynaklara olan talebi artırmıştır. Tarım ve sanayi üretimindeki büyüme, ülkeleri daha fazla kaynak kullanımına yöneltmiş; bu durum ise çevresel tahribatın artmasına neden olmuştur. Su kullanımına ilişkin yanlış politikalar, bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu duruma örnek olarak Aral Gölü verilebilir. Gölü besleyen nehir sularının pamuk üretiminde aşırı kullanılması, gölün büyük ölçüde kurumasına yol açmıştır (Yalçınkaya ve Mehmetçik, 2017).

Su, günümüzde ve gelecekte en önemli küresel konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Birleşmiş Milletler, suyun barış ve kalkınmanın temel unsurlarından biri olduğunu vurgulamak amacıyla 2013 yılını Uluslararası Su İşbirliği Yılı ilan etmiştir. Bu kapsamda, suyun insanlık ve gezegenin refahı açısından merkezi öneme sahip olduğu, korunması ve sürdürülebilir biçimde yönetilmesi için uluslararası iş birliğinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Su yönetimi ise su kullanımına ilişkin çok sayıda aktör ve alanı kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle, su kaynaklarının eşit, adil, barışçıl ve sürdürülebilir kullanımının sağlanması, kurumlar ve sektörler arası iş birliğini zorunlu kılmaktadır (Muluk vd., 2014).

10.1. Su Tasarrufu

Su kaynaklarının korunması için bireysel ve toplumsal düzeyde önlemler alınmalıdır:

- Gereksiz su kullanımının önlenmesi
- Tarımda damla sulama gibi verimli yöntemlerin kullanılması
- Su kirliliğinin önlenmesi
- Geri dönüşüm ve su tasarrufu bilincinin artırılması

Bu önlemler, gelecek nesillerin suya erişimini güvence altına almak açısından kritik öneme sahiptir.

Çalışmamızda, suyun endüstriyel üretim süreçlerindeki kritik rolünü ve sürdürülebilir su yönetimi yaklaşımlarını ele almaktadır. Buna göre su, gıda, tekstil, otomotiv ve elektronik gibi birçok sektörde hammaddenin temininden başlayarak üretim, dağıtım ve tüketim aşamalarına kadar uzanan tüm değer zincirinde kullanılan temel bir girdidir. Bu durum, su tüketiminin yalnızca doğrudan kullanım alanlarıyla sınırlı olmadığını, dolaylı olarak tüm üretim sistemlerine yayıldığını göstermektedir. Sanayide su kaynaklarının sürdürülebilir yönetimi ise şebeke suyu kullanımının azaltılması, gri suyun geri kazanımı ve yeniden kullanımı, ileri su geri dönüşüm teknolojilerine yatırım yapılması, yağmur suyu hasadı sistemlerinin uygulanması ve akıllı sayaç teknolojileri ile su tüketiminin izlenmesi gibi yöntemlere dayanmaktadır. Bu uygulamalar, hem su verimliliğini artırmayı hem de farklı sektörlerde kaynak kullanımında tasarruf sağlamayı hedeflemektedir (Çevreciyiz,2016). Gri su; tuvalet atıklarını içermeyen, duş, lavabo, küvet ve mutfak gibi alanlardan gelen evsel atık sudur. Gri su geri kazanım sistemleri bu suyu toplayarak arıtır ve yeniden kullanılabilir kaliteye getirir. Arıtılmış gri suyun kullanılacağı alanın standartlarına uygun hijyenik ve mikrobiyolojik özellikler taşıması, renksiz olması ve katı partiküllerden arındırılması gerekir. Bu şekilde elde edilen su genellikle tuvalet rezervuarlarında, çamaşırhanelerde ve bahçe sulamasında kullanılabilir (Karahan, 2011)

11.İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Tarım

Tarım sektöründe (bitkisel üretim, hayvancılık, balıkçılık, su ürünleri yetiştiriciliği ve ormancılıkta) sulama suyunun verimli kullanımı ve artan su verimliliği, sürdürülebilir su yönetimi ve iklim değişikliğine uyum için çok önemlidir. Küresel ölçekte, sulu tarımda su kullanım verimliliği %55'tir ve suyun büyük bir kısmı sızma ve buharlaşma gibi iletim kayıplarına bağlı olarak bitki kök bölgesine ulaşamamaktadır (Ünver & ark., 2017). İyi bir sulama programı tümevarım ilkesine dayalı olarak bitkiden başlamalıdır. Bitkinin içerisinde bulunduğu ortamlar, toprak ve atmosferik koşullar, su kaynağı özellikleri dikkate alınarak; havzada yer alan bitkilerin toplam su ihtiyacı belirlenmeli, kaynaktan alınan su iletim randımanı yüksek iletim hatları (kapalı borulu sistemler) ile tarla parseline ve su uygulama randımanı yüksek bir sulama yöntemi ile de bitki kök bölgesine ulaştırılmalıdır. Bitki su ihtiyacının belirlenmesinde ve sulama zamanının planlanmasında kullanılan çok sayıda yöntem ve araç-gereç bulunmaktadır (Kodal & Ahi, 2018,s:5).

İklim değişikliği, tarımsal üretimi doğrudan etkileyen en önemli küresel sorunlardan biridir. Artan sıcaklıklar, düzensiz yağışlar ve aşırı hava olayları üretim verimliliğini düşürmektedir. Sürdürülebilir tarım uygulamaları, karbon salınımını azaltarak ve toprakta karbon tutulumunu artırarak iklim değişikliğinin etkilerini azaltabilir. Sürdürülebilir tarım yalnızca çevresel değil aynı zamanda ekonomik ve sosyal bir dönüşümü de ifade eder. Küçük ölçekli çiftçilerin desteklenmesi, kırsal kalkınmanın sağlanması ve adil ticaret uygulamaları bu kapsamda değerlendirilmektedir. Uzun vadede sürdürülebilir tarım uygulamaları, çiftçilerin maliyetlerini azaltırken gelirlerini artırma potansiyeline sahiptir (Coulibaly vd., 2021). Bitkilerin sulama suyu-gelir eşitlikleri elde edildikten sonra doğrusal olmayan programlama tekniğiyle her havza için optimum bitki deseni belirlenmiştir. Böylece her havza için sulama alanında en yüksek bitkisel üretim gelirinin elde edilebilmesi için hangi bitkinin, kaç dekar alanda, ne kadar sulama suyu verilerek yetiştirilmesi gerektiği, bu durumda toplam bitkisel üretim gelirinin ne kadar olacağı belirlenmiştir (Kodal, 2011). Göller, nehirler ve sulak alanlar, çok sayıda canlı türüne ev sahipliği yapar. Sulak alanlar, dünyanın en verimli ekosistemleri arasında yer almaktadır (Mitsch & Gosselink, 2000).

12.Yöntem

12.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada; geleneksel derleme yöntemi kullanılmıştır. Geleneksel derlemeler, belirli bir konuyu farklı boyutlarıyla ele alan ve geniş bir çerçevede değerlendiren çalışmalardır. Bu türün belirli ve katı yöntem kuralları bulunmamakla birlikte, zamanla daha sistematik bir yapıya yöneldiği görülmektedir. Öyküsel, eleştirel, bütünleştirici ve son durum derlemeleri bu kapsamda değerlendirilmektedir (MJ vd., 2020). Araştırma kapsamında, dünyada ve Türkiye’de farklı eğitim kademelerinde ve sivil toplum kuruluşlarında yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması; Science Direct, Google Akademik (Google Scholar) ve Web of Science veri tabanlarında yayımlanan makaleler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde; Yaşamın kaynağı: su ve önemi, Suyun hayatımızdaki temel önemi, Su tüketimi ve günlük ihtiyaç, Su ihtiyacını etkileyen faktörler, Küresel su sorunu, Su Kaynaklarının Karşı Karşıya Olduğu Tehditler, Sürdürülebilir Su Kullanımı, Su Yönetimi ve Verimliliği, Su Yönetimi’nin Temel Bileşenleri, Su Kıtlığı ve Temiz Suya Erişim, Sürdürülebilir Su Yönetimi, İklim Değişikliği ve Sürdürülebilir Tarım, ile toplam 12 ana ve birçok alt başlık dikkate alınmıştır. Tarama sonucunda, 1985–2026 yılları arasında yayımlanan ve “Yaşamın kaynağı: su ve önemi” konusunu ele alan toplam 46 bilimsel çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

13. Sonuç ve Öneriler

Su, yaşamın temel taşıdır ve sürdürülebilirliği insanlığın ortak sorumluluğudur. Ancak mevcut kullanım alışkanlıkları ve çevresel tehditler, su kaynaklarını ciddi şekilde riske atmaktadır. . Bu nedenle suyun korunması ve sürdürülebilir yönetimi, hem bireysel hem de küresel düzeyde öncelikli bir konu olmalıdır. Bilinçli tüketim alışkanlıkları geliştirmek ve su kaynaklarını korumak, hem bireysel sağlık hem de küresel ekosistem açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde en önemli sorunlardan biri hâline gelen tüketim odaklı toplumsal yapı, bireylerin sürekli tüketim eğilimi göstermesiyle birlikte, su gibi hayati öneme sahip doğal kaynakların tükenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Tarihsel süreçte avcı-toplayıcı toplumların doğayla daha uyumlu ve üretime dayalı bir yaşam biçimi benimsediği görülürken, modernite ile birlikte tüketim merkezli bir toplumsal yapının ortaya çıktığı ve bu eğilimin giderek güçlendiği anlaşılmaktadır.

Doğal kaynakların kontrolsüz ve aşırı biçimde kullanılması, ekosistem dengesi üzerinde ciddi baskılar oluşturmuş; bu durum iklim krizleri ve doğal afetler gibi çevresel sorunların artmasına zemin hazırlamıştır. Sürdürülebilirlik kavramı, doğal kaynakların korunmasını esas alan ve bu kaynakların kullanımında gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da gözeten dengeli bir yaklaşımı temel alarak literatürde önemli bir yer edinmiştir. Literatür

incelendiğinde sürdürülebilir tarımın çok boyutlu bir kavram olduğu görülmektedir. Her ne kadar çevresel faydaları açık olsa da uygulama maliyetleri ve bilgi eksikliği gibi engeller bulunmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde sürdürülebilir tarımın yaygınlaşması için eğitim, finansal destek ve teknoloji transferi kritik öneme sahiptir(Sharma,S., & K.C., B ,2024).

İklim değişikliğinin su kaynakları üzerindeki etkilerinin artacağı ve hidro-meteorolojik afetlerin sıklık ile şiddetinde yükseliş yaşanacağı öngörülmektedir. Nüfus artışı, şehirleşme ve tüketim baskısı altındaki su kaynaklarının bu süreçte daha kırılgan hale gelmesi beklenmektedir. Bu nedenle, suyun sınırlı bir kaynak olduğu dikkate alınarak, su kıtlığı ve artan talep bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı; kaynaklar verimli ve sürdürülebilir şekilde yönetilmelidir. Su ve gıda arz güvenliğinin sağlanması için planlar yer verilmeli, tedbirlerin etkin uygulanması ve suyun korunmasına yönelik politikaların kararlılıkla hayata geçirilmesi büyük önem taşımaktadır(T.C.TGEM ,2023). Devletlerin su yönetimi politikaları geliştirmesi ve uluslararası iş birlikleri oluşturması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akademi Çevre.(2024).SuYönetimi: Etkili Stratejiler ve Çözümler.
- Chen, X., & Liu, Y. (2021). Molecular structure and unique properties of water: A comprehensive review. *Journal of Physical Chemistry*, 125(15), 3121-3139.
- Coulibaly, T., Du, J., & Diakit , D. (2021). Sustainable agricultural practices adoption. *Agriculture (Pol'nohospod rstvo)*. <https://doi.org/10.2478/agri-2021-0015>
- Çevreciyiz (2016). Sürdürülebilir Kalkınma, <http://www.cevreciyiz.com/makale-detay/1035/su-verimliliği-uygulamalarıyla-sanayide-suyun-ayak-izi-azalıyor>.
- Doğan, M Sever.Z.(2023). Sürdürülebilirlik: Su ve Suyun  nemi, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 10(1), 176-192.
- Dünya Sağlık  rg t . (2023). *Water, sanitation and hygiene: Global status report* , Geneva: World Health Organization.
- Erdoğan, E.(2023). “22 Mart, Dünya Su G n  Verimliliği Zirvesi” tanıtım toplantısında ki konuşması.
- European Food Safety Authority. (2010). *Scientific Opinion on Dietary Reference Values for water*.
- Geneva: WHO & UNICEF,(2023).Dünya Sağlık  rg t  ve UNICEF, *Progress on Household Drinking Water, Sanitation and Hygiene 2000–2022*.
- <https://optimed.com.tr> (2026).
- Gleick, P. H. (2018). *The World's Water: The Biennial Report on Freshwater Resources*. Island Press.
- (Gleick, P. H. 1993). *Water in Crisis: A Guide to the World's Fresh Water Resources*. Oxford University Press.
- Kara, K. G.(2025).İklim Değişiminin Gölgesinde Su Kaynaklarının Sürdürülebilir Kullanımı: Kentsel ve Kırsal Denge, *Strategic Public Management Journal*,11(18), pp. 48-61, DOI: 0.25069/spmj.1640165
- Karahan, A. (2011). “Gri suyun değerlendirilmesi”, X. Ulusal Tesisat Mühendisliėi Kongresi, 14-18 Nisan, TMMOB, İzmir, 44-46.
- Karakılçık, Y. & Gökdemir, L. (2012). 21. Yüzyılda Suyun Ekonomi Politiei ve Küresel Su şirketlerinin “Küresel Ekonomik Kriz”i Fırsata Dönüştürme Olanakları, İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 82-96.
- Kayıkçı, P., Armağan, K. & Dal, N. E. (2019). Sürdürülebilir Pazarlama: Kavramsal Bir  alışma, *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 77-93.

Kırtorun Ezgi, Feza Karaer(2018). Su Yönetimi ve Suyun Sürdürülebilirliği, *Sürdürülebilir Mühendislik Uygulamaları ve Teknolojik Gelişmeler Dergisi* 2018, 1(2): 151-159.

Kodal, S ve Ahi, Y.(2018). Tarımda Su Verimliliği, *Anahtar Dergi*, sayı 354, 10-18.

Kodal, S.(2011). Sulama Programlaması ve Optimum Bitki Deseni Tayini. GTHB, uluslararası Tarımsal Eğitim Merkezi Müdürlüğü (Basılmamış Ders Notu), Ankara.

Sharma, S., & K.C., B. (2024). Sustainable agriculture and its practices: A review. *Turkish Journal of Agriculture - Food Science and Technology*, 12(12), 2631–2639.

Kardaş Faruk. (2021). Su ve Yaşam İlişkisi: Hidrolojik Döngünün Ekosistemdeki Rolü, Zafer Yayınları.sayı:8

Meteoroloji Genel Müdürlüğü. (2020). *Kuraklık ve sınıflandırılması*.
<https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/kuraklik-analizi.aspx> (Erişim tarihi: 22 Ocak 2025).

Neda Su Arıtma. (2023). Suyun Hayatımızdaki Önemi Nedir? <https://nedaaritma.com>

Ogenler, O. & Okuyaz, S. (2017). Suyun Durumu Hakkında Kısa Bir Değerlendirme, Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi, 7 (3) , 178-186.

Mitsch, W. J., & Gosselink, J. G. (2000). *Wetlands*. Wiley.

Muluk,Ç.,Kurt,B.,Turak,A.,Türker,A.,Çalışkan,M.,Balkız,Ö.,Gümrükçü,S.,Sarıgül,G., Zeydanlı,U.(2014). ‘‘Türkiye’de suyun durumu ve su yönetiminde yeni yaklaşımlar: çevresel perspektif’’, Sürdürülebilir Kalkınma Derneği, FAO, Doğa Koruma Merkezi, Yaşama Dair Vakıf, Türkiye.

Karakılçık, Y. & Gökdemir, L. (2012). 21. Yüzyılda Suyun Ekonomi Politikası ve Küresel Su Şirketlerinin ‘‘Küresel Ekonomik Kriz’’i Fırsata Dönüştürme Olanakları, İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 82-96.

Şüküroğlu, V, (2017). Sürdürülebilirlik Kapsamında Vatandaş Sorumluluğu, The Journal of Academic Social Science Studies, 65, 451-470.

Özkan, E., Aydın, B., Hurma, H. & Aktaş, E. (2013). Su Kaynaklarının Sürdürülebilir Kullanımında Su Yönetiminin Önemi, Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, (1), 150-153,

Popkin, B. M., D’Anci, K. E., & Rosenberg, I. H. (2010). Water, hydration, and health. *Nutrition Reviews*, 68(8), 439–458.

Rodriguez, M., Smith, J., & Johnson, K. (2023). Water in biological systems: From molecular interactions to ecosystem functions. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 24(8), 482-496.

Pretty, J., et al. (2007). Introduction: Sustainable agriculture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2193>

Peter L. Privalov1 · Colyn Crane-Robinson(2017). Role of water in the formation of macromolecular structures *Eur Biophys J* 46:203–224. DOI 10.1007/s00249-016-1161-y

Su Kıtılığı ve Nedenleri, www.asyasu.com.tr

T.C.TGEM (2023). Kuraklık ile Mücadelede Sürdürülebilir Su Yönetimi, 17.06.2023 / Gösterim Sayısı : 4980 / Arşiv

4 Temmuz.(2025). Tarım ve Orman Bakanlığı Su Yönetimi Genel Müdürlüğü-Ankara.

Tarım ve Orman Bakanlığı. (2022b). *Su eylem planı: Değişen iklimle uyum çerçevesinde su verimliliği strateji belgesi ve eylem planı (2023–2033)*.

TASAM. (2011). Yaşamın Ana Unsuru Ve Su Sorunu, <https://tasam.org>

UNESCO. (2020). *World Water Development Report 2020: Water and Climate Change*.

UNESCO. (2019). *World Water Development Report..*

Ünver, vd .(2017). Water-Use Efficiency andProductivity Improvements Towards a Sustainable Pathway for Meeting Future Water Demand. Water Security, Available: <http://dx.doi.org/10.1016/j.wasec.2017.05.001>

Verep, B., & Diloğlu, O. (2025). Karadeniz Bölgesinde Kaynak Sularından Üretilen Ambalajlı İçme Sularının Değerlendirilmesi.

Yalçinkaya, A., & Mehmetçik, H. (2017). Orta Asya’da su sorunu ve Aral Gölü krizi. *Uluslararası İlişkiler ve Strateji Dergisi*, 8(2), 45–68.

Yozgat, C. (2021). Suyun Bir İnsan Hakkı Olarak Değerlendirilmesi, Maltepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, (2), 197-235.

Wilhite, D. A., & Glantz, M. H. (1985). Understanding the drought phenomenon: The role of definitions. *Water International*, 10(3), 111–120.

BÖLÜM 7

ANADOLU KÜLTÜRÜNÜN TÜRK RESİM SANATINA YANSIMALARI

Özgül Hilal ÜNLÜLER¹, Sibel ADAR CAN²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, unlulertilal1@gmail.com, ORCID ID:0009-0005-8782-0064

² Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-iş Eğitimi ABD., sibeladar03@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6983-866X

GİRİŞ

Tarih boyunca birçok uygarlığın doğuşuna, gelişimine ve dönüşümüne tanıklık eden Anadolu zengin kültürel yapısıyla asırlar boyunca sanatı etkilemiş ve sanatın gelişim ve değişimine kaynaklık etmiş bir coğrafyadır. Saymakla bitmeyecek doğal güzellikleri ve kültürel zenginlikleri bünyesinde barındıran bu topraklar, kültürünü nesiller boyu aktarmıştır.

Taylor’a göre: “Kültür, ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür” (Güvenç, 1999, s. 101). Bu bağlamda bakıldığında her toplumun yaşayış biçimleri, yaşadıkları coğrafya, olayları algılama ve sembolleştirme kapasiteleri birbirinden farklı olduğundan kültürlerin de bu denli çeşitlilik göstermesi olağandır. Toplamlar var olduğu tarih boyunca edindiği kültür miraslarını, kendi kimliğini ve kolektif hafızasını oluşturan temel ögeler şeklinde kendine has bir biçimde aktarır. (Ergenç, 2025) Her toplum kendi kültürel mirasını aktarırken kendilerini yansıtan bir takım semboller ve oluşturdıkları yöresel motiflerden yararlanır.

İnsanların dünyayı anlama ve anlamlandırma ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkan semboller, aktarılmak istenen düşüncelerin en açık, en sade ve en kesin yollarla ifade edildiği şekillerdir. (Değer ve Üstüner, 2021). İlk insanlar için korku, büyü, inanç ve kutsallık çerçevesinde gelişen ritüeller, doğadan yola çıkılarak oluşturulan ilk gerçekçi çizimler ve tapınma objeleri (taş, güneş, ağaç vb.) sembolleştirmenin temelini oluşturmaktadır. (Alp, 2009, s. 5) Zamanla gelişen bu semboller, toplumların tarihi boyunca inanç, değer ve kendini ifade etme biçimlerini yansıttığı güçlü birer unsur haline gelmişlerdir. (Ergenç, 2025, s. 52) Anadolu’nun zengin kültürel mirası da sembollerin, sadece görsel elemanlar değil, aynı zamanda toplumsal hafızayı taşıyan ve geçmişle bugünü birleştiren önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynaklarını çok eski zamanlardan bu yana ev sahipliği yaptığı çeşitli toplumlardan alıp bunları harmanlayarak günümüze taşıyan Anadolu kültürel çeşitliliğin en fazla olduğu coğrafyalardan biridir. Bu kültürel çeşitlilik Anadolu’nun her bölgesine farklı bir kimlik kazandırmış ve kendine özgü semboller ve motiflerinin doğmasına da ortam hazırlamıştır. Her bölgesi ayrı bir değere sahip olan bu coğrafyada kültürel yapı, bölgeden bölgeye hatta şehirler arasında dahi büyük çeşitlilik ve farklılık göstermektedir. Dolayısıyla her bölgenin yaşam biçimi, inançları, kendine özgü kültürü, gelenek ve görenekleri, yöresel motifleri o bölgenin sanat anlayışını ve özellikle de üzerinde duracağımız resim sanatını derinden etkilemiş ve biçimlenmesinde rol oynamıştır. Bu durum Anadolu kökenli motiflerin

görsel–estetik anlamda sanatçılara ilham kaynağı olduğunu ve Türk resim sanatına doğrudan bir malzeme sunduğunu bizlere göstermektedir.

Tansuğ'un da dediği gibi sanatçı, doğduğu toprakların kültürel belleğini eserlerine taşır ve Anadolu da Türk sanatçısı için bu belleğin merkezidir. (1982, S. 58) Bu çalışmada söz konusu kültürel belleğin Türk resim sanatı üzerindeki etkileri; “Çallı Kuşağı” , “Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği” , “D Grubu”, “Yeniler Grubu” ve “Onlar Grubu”, gibi Cumhuriyet sonrasında yer alan gruplar içerisinde sanatçı ve eser analizleriyle incelenerek modernleşme süreciyle birlikte değişen sanat anlayışı içerisinde Anadolu kültürünün Türk resim sanatı üzerindeki etkileri ve yansımalarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmış ve Anadolu'nun tarihsel, kültürel ve estetik değerlerinin sanatçılar tarafından nasıl yorumlandığı ve modernleşme süreci içinde bu etkilerin nasıl dönüştüğü incelenmiştir.

1930 Sonrası Cumhuriyet döneminde Anadolu'ya Dönüş

Cumhuriyet sonrasında ön plana çıkan “halkçılık, milliyetçilik ve inkılapçılık” ilkeleri doğrultusunda kültür ve sanat alanında da köklü yenilikler gerçekleştirilmiş, Halk evleri, inkılap sergileri, yurt gezileri gibi sanat politikaları aracılığıyla Türk sanatçısı, taşra ve yöresellikle doğrudan tanışma fırsatını elde etmiştir (Girgin,2009). Bu yönelimlerin kurumsallaşması için ise atılan en önemli adım ise Cumhuriyet Halk Partisinin 1937–1944 yılları arasında sanatçılar için düzenlediği yurt gezileri ve inkılap sergileri olmuştur. Bu faaliyetler sonucunda sanatçılara ödül ve ödenekler verilerek, sanatsal gelişim devlet politikalarıyla desteklenmiştir. O döneme kadar resim yapmak için İstanbul dışına çıkmayan sanatçılardan sonra, bu dönemde gerçekleştirilen yurt gezileriyle birlikte Anadolu'nun dört bir yanına dağılan ressam, Anadolu'yu ve onun mistik kültürünü tanıma fırsatı elde etmişlerdir. Böylece resmin konusu İstanbul ve İstanbul manzaralarının dışına çıkarak yöresellik, folklorik değerler ve yerel motifler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu sürecin bir sonucu olarak 1950'li yıllara doğru ulusal sanat anlayışı ağırlık kazanmıştır. Önceki yıllarda Batı sanat oluşumları ile Türk resminin çağdaş dünyadaki yerini alacağını savunan birçok sanatçı, artık bu tür düşüncelerinden vazgeçerek tuvallerine minyatürden, çiniden, hat sanatından, halı ve kilim motiflerinden aldıkları kimi plastik değerleri taşımış ve ulusal bir sanat yaratma çabası içerisine girmişlerdir (Bulut, 2009, s. 88).

Bu dönemde Anadolu'ya yönelen sanatçılar Batı taklitçiliğinden uzaklaşarak, içinde yaşadıkları kültür değerlerini tanıma ve keşfetme yoluna gitmişler. Sanatçılar, gezi amacıyla gittikleri yörelerde yapmış oldukları gözlemler sonucunda Anadolu'nun kırsal yaşamını ve içinde

barındığı kültürel değerleri yakından tanıma fırsatı bularak bunlardan etkilenmişlerdir. Bunun sonucunda ağırlıklı olarak Anadolu insanı, köy yaşamı, halk kültürü ve geleneksel motifler üzerinde durmuşlardır; nitekim bu konular, o dönemde Türk resim sanatının ana temalarını oluşturmuştur. Bu noktada yerel, yöresel ve özgün bir sanat anlayışına ulaşan Türk sanatçılar bu anlayışı ifade etme biçimini de Batının tekniğinden faydalanarak gerçekleştirmişlerdir. Bunu yaparken halk kültürünü, geleneksel el sanatlarını ve yerel yaşam biçimlerini modern resim anlayışla birleştirerek yerel unsurların evrensel bir sanat diline dönüşmesinde belirleyici rol oynamışlardır (Girgin,2009).

ANADOLU KÜLTÜRÜNÜ YANSITAN ÖNEMLİ SANAT TOPLULUKLARI VE SANATÇILARI

ÇALLI KUŞAĞI (1914)

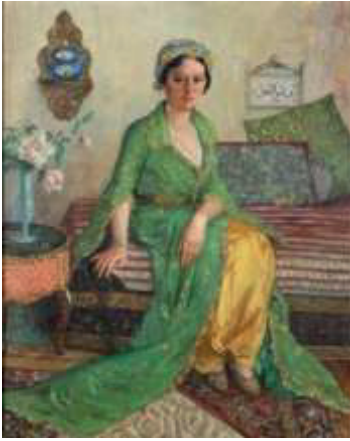
Osmanlı'nın son dönemi ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına tanıklık eden Çallı Kuşağı ressamaları, Türk resminde önemli bir konuma sahiptir. Cumhuriyet dönemi sanat ortamının yapılanmasında etkin bir rol üstlenerek Türk resminde konu çeşitliliğine ciddi katkılar sunan bu sanatçılar, Türk resminde ilk Batı tarzı akademik anlayışı aşarak yeni arayışlara yönelmişlerdir. Daha çok Empresyonizm akımının etkisiyle izlenimci bir üslupta manzara, portre ve İstanbul tasvirleriyle tanınan Çallı Kuşağı, bir topluluk olarak Anadolu kültürünü doğrudan konu edinmemişlerdir. Ancak topluluk içindeki bazı sanatçıların bireysel çalışmalarına bakıldığında Anadolu halkının yaşantısını konu edindikleri ve toplumsal gerçekçi yaklaşımlara yer vererek yerel ve kültürel yansımaları eserlerine taşıdıkları görülmektedir.

19. yüzyılda Avrupa'da beğeni bulan Empresyonizm akımı, Çallı Kuşağı sanatçılarının paletinde daha gerçekçi ve halkçı bir anlayışa doğru evrilmiştir. Özellikle gittiği bölgelerdeki halkın gündelik olaylarını gözlemleyen Türk sanatçısı eserlerinde Anadolu halkının yaşantısına ve toplumsal konulara değinmiştir. Örneğin Namık İsmail'in "Harman" , Mehmet Ruhi Arel'in "Taş Kıranlar", İbrahim Çallı'nın "Topçular" ve "Zeybekler" , Avni Lifij'in "Kalkınma", Hikmet Onat'ın "Siperde Mektup Okuyanlar" gibi Türk resmindeki toplumsal içerikli konular, bu ressamalar için ilk örneklerdir (Başbuğ, 2010).

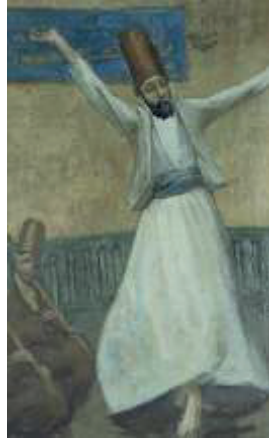
İbrahim Çallı (1882-1960)

Türk resminde İzlenimcilik (Empresyonizm) akımının öncüsü ve temsilcisi olarak bilinen ve izlenimlerini lirik bir ifadeyle tuvale aktaran Çallı, İstanbul'un çevresini, denizle iç içeliğini,

köydeki ve kentteki yaşamı, konak, köşk ve bahçeleri, hızlı fırça vuruşlarıyla ele almıştır. 1923 yılına gelindiğinde ise ülkenin içinde bulunduğu tarihsel dönüşümün bir sonucu olarak Kurtuluş savaşı ve devrimlerle ilgili kompozisyonlar, Atatürk portreleri, zeybek ve köylü hayatıyla ilgili konuları resmetmeye başlamıştır. (Yıldız, 2022) Farklı sanatsal arayışların ve yönelimlerin yaşandığı bu dönemde kendi yolunu arayan Çallı yerel bir ressam gibi davranmış , halkın içinde ve tam bir halk adamı gibi yaşamıştır. (Başbuğ, 2010, s. 376) Çallı'nın Savaş sürecini ve toplumun içinde bulunduğu zor durumu anlatan resimleri; Empresyonist ressamların aksine resmin sanat için değil toplum için de olduğunu göstermektedir. 1924'lerden sonra ise alışılmamış bir üslupla çıkarmaya başladığı Mevleviler dizisi Anadolu tasavvuf kültürünün modern resimdeki ilk örneklerindendir. Galata Mevlevi hanesindeki ayinleri konu alan bu dizide Çallı; bir çeşit Ekspresyonizm uygulayarak Anadolu kültürünün tasavvufi yönlerini modern resim diline taşımıştır. (Yıldız, 2022)



Görsel 1



Görsel 2: Mevlevi



Görsel 3: Zeybekler

Bağımsız Sanatçı Malik Aksel (1901-1987)

Hiçbir sanatsal topluluğa veya gruba üye olmayan, daha çok devlet tarafından düzenlenen etkinlikler kapsamında varlık gösteren bağımsız sanatçı; Cumhuriyet Halk Partisinin 1937–1944 yılları arasında gerçekleştirdiği yurt gezilerine ve inkılap sergilerine katılmıştır. İnkılap sergilerinin 1936 yılında düzenlenen dördüncüsüne "Halı Dokuyanlar" adlı eseriyle katılan Aksel; yurt gezilerinin 1939 yılındaki ikinci programında Sivas'a, 1942 yılındaki beşinci programında ise Denizli'ye gitmiştir. Gittiği yörelerdeki gözlemlerini yapıtlarına aktaran sanatçı, Anadolu halkının yaşantısını ve toplumsal meseleleri eserlerinde işlemiştir. Gezi sonrasında ürettiği resimler arasında çağdaş Türk sanatı açısından en dikkate değer olan çalışması, Sivas gezisinin ardından ortaya çıkardığı “Kale Mahallesi” adlı çalışması olmuştur

(Üstünipek, 2005, s. 23). "Kale Mahallesi", yurt gezileri kapsamında üretilen ve günümüze ulaşan bilinen resimler arasında toplumsal gerçekçi olarak nitelendirilebilecek neredeyse tek örnektir. Söz konusu gezilerde üretilen diğer yapıtlarda estetik bir güzellik arayışı ve iyimser bir bakış açısı hâkimken, Aksel'in "Kale Mahallesi" adlı çalışmasında o dönemdeki toplumsal yoksulluğun izleri açıkça görülmektedir (Giray, 1995, Aktaran: Üstünipek, 2005).



Görsel 4: Sivas Kale Mahallesi 1939



Görsel: 5



Görsel 6: Halı Dokuyan Kızlar

MÜSTAKİL RESSAMLAR VE HEYKELTİRAŞLAR BİRLİĞİ (1929)

Batıdan gelen sanat etkilerini Türk kültürüyle bütünleştirmeyi amaçlayan Müstaki Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği, Erken Cumhuriyet döneminin akademik anlayışa karşı kurulan ilk bağımsız sanatçı topluluğudur. “Grubun üyeleri arasında: Refik Epikman, Cevat Dereli, Nurullah Berk, Hale Asaf, Ali Avni Çelebi, Şeref Akdik, Mahmut Cuda, Zeki Kocamemi, Muhittin Sebati ve heykeltıraşlar Hadi Bara ve Ratif Aşir Acudoğlu yer almaktadır” (Ersoy, 1989, Aktaran: Girgin, 2009, s.42). Cumhuriyet’in pek çok sorunla mücadele ettiği bir dönemde varlık gösteren topluluk, bu zorluklarla baş edebilmek adına yenilikçi adımlar atmış, Anadolu kültürünü kendilerine has bir üslupla yorumlayarak eserlerine aktarmış ve resim sanatını halka sevdirmek için çabalamışlardır. Bu dönemde yöresellik; hem Cumhuriyet devrimlerinin sesini duyuran yapıtlarda hem de Müstakiller grubu içinde yer alan bazı sanatçıların yurt gezileri vesilesiyle tanıma fırsatı buldukları Anadolu’yu ve Anadolu insanını ele aldıkları çalışmalarda kendisini göstermiştir (Girgin, 2009, s. 43-44).

Cevat Hamit Dereli (1900-1998)

Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği grubunun kurucularından olan Cevat Hamit Dereli, Türk Resminde Anadolu temasını en güçlü şekilde işleyen isimlerdendir. Anadolu

kasabalarının günlük yaşamını yalın, sıcak ve gözlemci bir dille aktaran sanatçı ilk resimlerinde görülen izlenimci eğilimlerin ardından inşacı, kübik ve geometrik bir üsluba yönelmiştir. 1940'ların ortalarına kadar eserlerinin konusunu ağırlıklı olarak manzara oluştururken 1950'li yıllar ve sonrasında geleneksel tasvir sanatının izlerini taşıyan eserler üretmiştir. Eserlerinde günlük yaşam sahnelerine odaklanan Dereli'nin "Kübik formlu leke ve çizgi dokusunun egemen olduğu yöresel konuların ağırlık kazandığı kompozisyonlarında, biçim, hacim ve mekân anlayışı yeni bir senteze ulaşır. Dereli'nin eserlerinde konuya katılan bütün nesnel değerler ve figürler hacimlerini belirgin kılan sert geometrik konturlar ve buna katılan geometrik leke dağılımıyla aktarılır" (Kültür ve Turizm Bakanlığı, t.y.).



Görsel 7: Hasat, 1956



Görsel 8

Şeref Akdik (1899-1972)

Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği'nin kurucu kadrosunda yer alan Şeref Akdik, Erken Cumhuriyet Döneminin idolojik ve kültürel dönüşümlerini tuvaline aktaran inkılapçı ve devletçi bir ressamdır. Döneminin diğer sanatçılarıyla benzer şekilde modernleşme çabaları ve toplumsal dönüşümleri merkeze alan sanatçının yapıtlarında; kentlileşme ve sanayileşme vurgusu öne çıkan temel temalar arasındadır. Devletin kültür politikasına paralel resimler üreten ve konu olarak kendisini sınırlandırmayan sanatçı resimlerinde toplumun her katmanında yaşanan değişimleri vurgular. "Toplumsal gerçeklik içindeki betimleri, kompozisyon kurgusunda bütünlük, ışık ve rengin uyumu Akdik resimlerinin üslupsal özellikleri olarak görülür" (Okkalı & Baytar, 2020, ss. 154-155).



Görsel 9: Bağ Bozumu



Görsel 10: Kütahya Pazarı



Görsel 11: Millet Mektepleri

Ali Avni Çelebi (1904-1993)

Türk resim sanatı geleneğine köklü yenilikler getiren Ali Avni Çelebi, “modern Avrupa resminin biçim anlayışını Türk sanatına kübist ve konstrüktivist karışımı bir üslupla entegre etmiştir” (Çelik, 2023). Ali Avni Çelebi’nin peyzaj resimleri arasında önemli bir grubu köy hayatını ve tarımsal emeği betimleyen eserleri oluşturmaktadır. Özellikle 1938-1944 yılları arasında gerçekleştirilen “Yurt Gezileri” programı kapsamında; 1938’de Malatya’nın Arapgir ilçesine, 1943’te ise Bilecik’e gönderilen sanatçı, bu seyahatler sayesinde köylülerin gündelik yaşantısını ve üretim süreçlerini yakından gözlemleme fırsatını bulmuştur. Seyahatleri sonucunda yaptığı gözlemleri eserlerine aktaran sanatçının; Ekin Taşıyan Kadın, Tohum Satan Adam, Çiftçiler ve Zeytin Toplayanlar gibi yapıtları bu gözlemleri sonucunda ürettiği önemli eserlerindendir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, t.y.).



Görsel 12

D GRUBU (1933)

1933’te D Grubu’nun kurulmasıyla birlikte Modern Türk resim sanatı da yeni bir evreye girmiştir. Abidin Dino, Nurullah Berk, Cemal Tollu, Zeki Faik İzer, Elif Naci, ve Zühtü Müridoğlu’nun bir araya gelmesiyle oluşan D Grubu (Baysal,2021,s.37) sanatçıları

empresyonizmi reddederek Batı'da uygulanan çağdaş sanat üsluplarını Türk resim sanatına taşımışlardır. Kübist, konstrüktivist veya soyut üsluplara yakın duran D Grubu sanatçıları; modern sanat anlayışları doğrultusunda toplumun kültürel değişimini desteklemeyi amaç edinirler. 1934'de aralarına Turgut Zaim ve Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun da katılmasıyla birlikte yöresel motiflere ve yerel temalara ilgi göstermeye başlayan D Grubu sanatçıları, (Girgin, 2009, s.44) Türk resmine özgü yerli ve plastik bir imgelem yaratmak amacıyla doğu-batı sentezini resimsel olarak ifade etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda yerel ve folklorik sanatsal motifleri kendi özgün üsluplarında kübik denebilecek bir form anlayışında stilize ederek tuvallerine aktarmışlardır (Baysal, 2021, s.42).

Turgut Zaim (1906-1974)

Çağdaş Türk Resminde geleneksel ve yerel değerlere yönelme eğilimi, özgün üslubuyla öne çıkan Turgut Zaim ile belirgin bir ivme kazanmıştır. Hayatı boyunca kendi ülkesinin insanlarını, kültürünü, sosyal yaşantısını resimlemeyi savunan sanatçı; teknik açıdan Batılı formları özümse de konu olarak tamamen yerellik-yöresellik üzerinde durmuştur. Döneminin önemli sanat hareketlerinden birisi olan yurt gezilerine katılan Turgut Zaim, bu geziler sayesinde hayatı boyunca büyüüne kapılıp resmedeceği Avşarları, Yörükleri, Ankara keçilerini ve bu topluluklardaki insan canlısı hayvanları tanıma fırsatı elde etmiştir. Türk insanını, tarihini, yaşayışını, çevre özelliklerini figüratif bir anlayışla ve bir çeşit toplumcu romantizm ile yorumlayan Turgut Zaim, Anadolu Yörükleri'nin günlük yaşamlarını belgeleri bir gerçeklikle ve samimi bir içtenlik tuvallerine aktarmıştır (Yazkaç, 2018, s. 1038-1039).



Görse 13: Orta Oyunu



Görse 14: Ürgüplü Yörükler



Görse 15: Aile Yörükler Köyü

Cemal Tollu (1899-1968)

D grubu içinde Anadolu konularını en güçlü işleyen ressam olan Cemal Tollu Yurtdışına giden birçok ressam gibi o da eğitim aldığı hocalarından etkilenmiş ve benimsediği kübist

anlayış çerçevesinde Anadolu toplumunun yaşantısını başarılı bir dil ile ortaya koymuştur. Almış olduğu eğitimi kendine özel üslubu ile birleştirerek farklı çalışmalar meydana getiren sanatçı peyzaj ve figüratif resimlerinde (Özeskici & Coşkun, 2015, s.500) Anadolu temalı geleneksel motiflerle modern formları bir araya getirmiştir. Anadolu kırsalına gönderme barındıran resimlerinden Yörükler, Harman, Köylüler, Atlılar, Yörük Kadınları, Yayladan Dönerler, Çıplak ve At öne çıkan çalışmalarıdır.



Görse 16



Görse 17: Çoban ve Kadınlar, 1965

Abidin Dino (1913-1993)

Politik yanı ağır basan ve güçlü toplumsal mesajlar barındıran yapıtlar üreten Abidin Dino, “Son dönem çalışmalarında yalın, simgesel bir anlatım ve soyut bir duyarlılıkla öne çıkarak toplumsal ve siyasi konularla yoğrulmuş destansı resimler yapmıştır” (Berk, 1943, Aktaran: Baysal, 2021 s. 40).

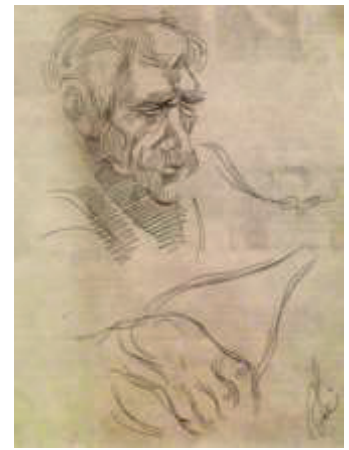
Modernist üsluba rağmen Anadolu’nun halk kültürü, işçi ve köylü yaşamına sıkça yönelen sanatçı bir çok çizim ve resimlerinde Anadolu’yu doğrudan işlemiş, işçi, emek ve insan temasını sıkça resmetmiştir.



Görse 18



Görse 19: Kuvayı Milliye



Görse 20: Aşık Veysel

Zeki Faik İzer (1905-1988)

Modernist ve soyut üslubuyla bilinen sanatçının, 1930’ların ortasında Anadolu figürü ve yerel renklere yer verdiği çalışmaları bulunmaktadır. Halkevleri aracılığıyla düzenlenen “Yurt Gezileri” kapsamında Eskişehir’e giden sanatçının bazı figürlerinde ve düzenlemelerinde Anadolu’ya ait motif ve karakterler görülür. Sanatçının Anadolu Kadını’nı resmettiği portre ve figür kompozisyonlarında Anadolu’ya özgü bir baş bağlama, kıyafet ve mekan betimleri görülmektedir. Ayrıca sanatçının Cumhuriyet’in onuncu yıl dönümü için yapmış olduğu “İnkılap Yolunda” (1933) adlı eseri Türk Devriminin ideallerini görsel olarak aktarmayı amaçlayan önemli bir çalışmasıdır (Wikipedia contributors, 2025).



Görsel 21: İnkılap Yolunda 1933

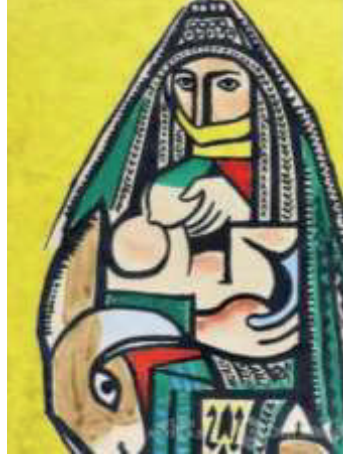
Bedri Rahmi Eyüboğlu (1911-1975)

Yurt Gezisi programı çerçevesinde Çorum’a gönderilen Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun burada geçirdiği yaşantı ve gözlemleri onun kişiliğinin ve sanatının şekillenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Eyüboğlu’nun Çorum seyahati sonrasında eserlerinde yaptığı çeşitli denemeler onu asıl temalarına ulaştırmıştır. Onun eserlerindeki ana temalar: “han kahveleri, han avluları, pazar yerlerinin kalabalığı, halay çekenler, saz çalan âşıklar, dağ köyünden kente hasta indirenler, pazardan köye dönenler, bebesini emziren köylü kadınlar, bayramlıklarını giymiş köylüler, garipler, yoksular” (Erol, 1984, Aktaran: Bolat Aydoğan, 2008, s. 315-316) gibi betimlemelerden oluşur. Kırsal yaşamı ve Anadolu insanını kendine has bir üslupla resmeden sanatçının yapıtlarında, Anadolu’ya özgü motif, nakış, süsleme ve folklorik değerler belirgin bir biçimde kendini gösterir. Sanatçı, bu yerel öğeleri kullanarak halk motiflerini modern resim diline taşımış ve Anadolu nakışlarını ve geleneksel kilim desenlerini kendine has bir üslupla yorumlayarak tuvaline aktarmıştır. “Resim dünyası hakkındaki endişelerini dile getiren Bedri

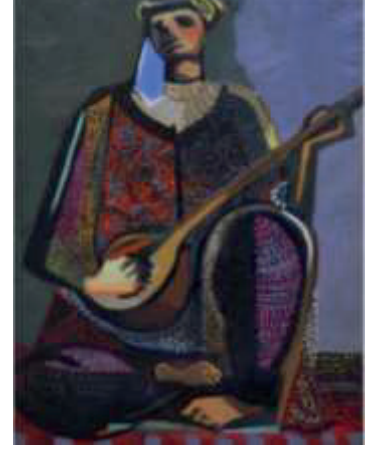
Rahmi, Anadolu halkının folklorik ve kültürel değerlerine sahip çıkmış, Türk resminin geleneksel örneklerini yansıtmıştır” (Başbuğ, 2010, s.386).



Görse 22: Han Kahvesi



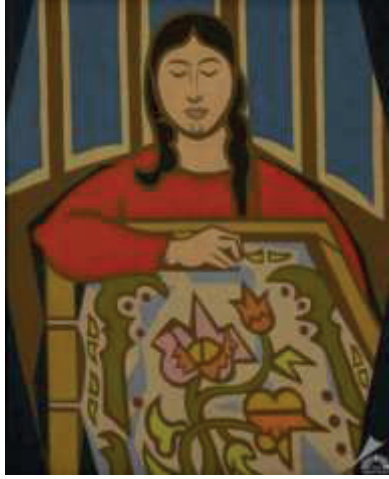
Görse 23



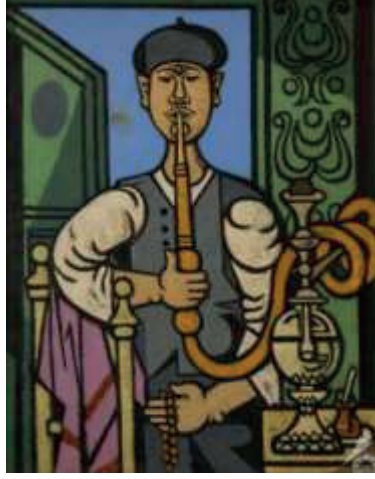
Görse 24: Ozan

Nurullah Berk (1906-1982)

Fransa’da sanat eğitimi alan Nurullah Berk, burada almış olduğu eğitim sonucunda Kübist Resim anlayışını öğrenmiş ve bu anlayış doğrultusunda eserler üreterek Türkiye’de Kübist resmin ilk ve en önemli temsilcilerinden birisi olmuştur. Çalışmalarında Doğu ile Batı anlayışını sentezleyen sanatçının eserlerinde, plastik imge olarak yerel olan ile evrensel olanın biçimsel ortaklaşması göze çarpmaktadır. Nurullah Berk, bu yeni görsel dili oluştururken geleneksel Türk-İslam sanatının köklü mirasından esinlenmiş; özellikle hat, minyatür ve geleneksel tezyinat (süsleme) sanatlarının sunduğu geometrik ve çizgisel imkânlardan faydalanmıştır. Sanatçı, geleneksel köklerden beslenerek elde ettiği bu formları ve estetik anlayışı, Batı modernizminin kübik diliyle sentezleyerek Türk resmine yeni bir soluk kazandırmıştır (Baysal, 2021).



Görsel 25: Gergef İşleyen Kadın



Görsel 26

YENİLER GRUBU (1940)

1940 yılında Agop Arad, Avni Arbaş, Abidin Dino, Haşmet Akal, Turgut Atalay, Nuri İyem, Selim Turan, Mümtaz Yener, Faruk Morel, Nejat Melih Devrim, Yusuf Karaca ve İlhan Arakon'dan oluşan bir grup genç sanatçı resim sanatının batı etkisinden kurtulması ve toplum sorunlarına eğilmesi için, toplumsal-gerçekçi anlayış çevresinde Yeniler Grubu'nu kurmuşlardır.(Başkan, 2014,s.108)

Sanat halka inmeli düşüncesiyle ortaya çıkan ve halkın yaşamına yönelimleriyle Cumhuriyetin “Toplumcu Sanat” anlayışını yansıtan “Yeniler Grubu, kendilerini yaşadıkları toplumun bir parçası olarak görmüşlerdir. O nedenle de resimlerinde, toplum yaşamından ve kültüründen sahneleri işlemekle, önceki kuşaklara göre daha büyük istek duymuşlardır. ” (Başbuğ, 2010, s.385) Yeniler'e göre, Abidin Dino'nun da vurguladığı gibi Türk resminin sağlam bir temele dayanması ancak, halk sınıfını ve halk gerçeğini doğrudan anlamakla mümkün olabilirdi (Başkan, 2014,s.108). Bu doğrultuda hareket eden sanatçılar II. Dünya Savaşı'nın ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan ülkemizde bıraktığı olumsuz etkileri ve halkın yaşadığı sıkıntıları görüntüleyerek farkındalık yaratmak istemiş ve ürettikleri eserlerde halkın yaşadığı olumsuz yaşam şartlarını gerçek hayattan seçtikleri kesitlerle yansıtmışlardır (Yener, 2020, s.3236).

Nuri İyem (1915-2005)

Yeniler Grubu'nun kurucusu olan Nuri İyem, her türlü toplumsal konuyu ele alarak toplumsal gerçekçiliğin Türkiye'deki en güçlü temsilcilerinden birisi olmuştur.

1949 yılına kadar toplumsal gerçekçi resimler üreten Nuri İyem, bir süre kendi iç dünyasına yönelik soyut çalışmalar denedikten sonra 1950' lerin sonlarında tekrar figüratif resme dönerek

toplumsal kaygıyla eserler üretmeye devam etmiştir. İyem'in toplumsal kaygıyla ürettiği eserlerinde Anadolu kadını adeta simgeselleştirilir. “Resimlerinde Güneydoğu Anadolu kadınının, toplumsal, psikolojik yaşamını ve kadının toplum içindeki yerini irdeleyen sanatçı, çoğu kadın portresi olan resimlerinde, simgesel ve gerçekçi anlatımların birlikteliğine yer vermiştir” (Başkan, 2014,s.108). Onun toplumsal gerçekliği temsil ettiği eserlerinde, tarlada çalışan köylü kadınların korku, acı, öfke, sitem gibi yoğun duyguları iri gözler ve isteği gerçekleşmemiş, kurumuş dudaklarla ifade edilmiştir (Buğra, 2007, Aktaran: Yener, 2020, s. 3239). Sanatçının anatomik yapıyı göz ardı ettiği bu resimlerde Anadolu kadınlarının gözleri olması gerekenden daha iri ve koyu renkte gösterilirken, baş kütleli bir boyunla birlikte perspektife girmeden resmedilmiştir.



Görsel 27



Görsel 28



Görsel 29: Köylü Kadın

Avni Arbaş (1919-2003)

Sanat hayatı boyunca doğa, figür ekseninde resimler yapan Avni Arbaş'ın sanatı, figüratif anlatım, lekeci teknik ve dışavurumcu unsurların uyumlu bir birleşimiyle karakterizedir. Sanatçının eserlerinde, özellikle insan figürleri ve doğa betimlemelerinde, duygusal derinlik ve dramatik anlatım ön plandadır. Sanatçının üslubu, akademik eğitim aldığı dönemdeki figüratif ekspresyonist yaklaşımlardan başlayarak zamanla daha soyut ve duygusal anlatımlara evrilmiştir. Halktan kopuk bir sanat anlayışına sıcak bakmayan Avni Arbaş, lekeci üslubuyla geleneksel estetik kalıpların dışına çıkmış; kendi özgün diliyle milli mücadele ruhunu taşıyan sahneler sunarak eserlerini biçimlendirmiştir. Onun eserlerinde ifadecilik, şiirsel ve coşkulu bir üslupla yansıtılır. Atatürk portrelerinde ve Kurtuluş Savaşı'nı aktardığı kompozisyonlarında sıklıkla at figürlerine yer veren sanatçı; bu hayvanları baş kaldıran, savaşçı ve coşkulu ifadeler ile resmederek Çağdaş Türk Resim Sanatı tarihinde derin bir iz bırakmıştır (Uysal & Ceylan Dadakoğlu, 2025).



Görsel 30: Kuvayi Milliye Atlıları, 1995



Görsel 31

Turgut Atalay (1918-2003)

Kırsal coğrafyanın göçebe yaşantısını ve Yörük topluluklarının kültürel mirasını Çağdaş Türk resminin merkezine taşıyan Turgut Atalay, eserlerinde Yörüklerin çadırları, dağ evleri, kıyafetleri ve günlük yaşantılarına yer vermiştir. (Girgin, 2009). Köy toplumunun sade ve dirençli yaşamını eserlerine yansıtan sanatçı, bu betimlemeleriyle sadece estetik bir değer yaratmakla kalmamış, aynı zamanda dönemin sosyolojik, kültürel ve ekonomik gerçeklerini de tuvaline aktararak eserlerine tarihsel bir belge niteliği kazandırmıştır. (Öztürk, 2024, s.274) “Atalay'ın sanatında, toplumun ekonomik durumunu yansıtmaya çabası, eserlerinin en belirgin özelliklerinden biridir. Onun resimlerinde, özellikle kırsal kesimdeki insanların yaşam koşulları ve ekonomik sıkıntıları, figürlerin giyimleri ve mekanların sadeliğiyle somut bir şekilde gözler önüne serilir” (Tansuğ, 1986, Aktaran: Öztürk, 2024, s.274).



Görsel 32: Figüratif, 1974



Görsel 33

ONLAR GRUBU (1947-1955)

Mayıs 1947’de Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun öğrencileri tarafından kurulan grubun amacı, Anadolu’nun geleneksel nakış öğeleriyle çağdaş Batı resminin anlatım biçimlerini birleştirerek, doğadan ve yaşayan gerçek çevreden seçtikleri konuları yöresel bir dil ve çağdaş sanatın soyutlama anlayışıyla incelemektir (Bulut,2009,s.23).

Elif Naci’ nin “SANAT ALPLER’İN ÖTESİNDE DEĞİL, TOROSLARIN ETEĞİNDEDİR” sözünü sloganları olarak kullanan ve grubun kurucu üyeleri arasında: Mehmet Pesen, Nedim Günsür, Hulusi Sarptürk, Leyla Gamsız, Fahrünisa Sönmez, Fikret Alpe, İvy Stangali, Saynur Kıyıcı, Meryem Özacul yer alır. Ancak grubun dinamik ve üretken yapısı sadece bu sanatçılarla sınırlı kalmamış daha sonraları Orhan Peker, Fikret Otyam, Turan Erol, Osman Oral, Mustafa Esirkuş, Adnan Varınca, Remzi Paşa ve İhsan İncesu gibi isimler de aralarına eklenmiştir. “Anadolu’nun köy yaşamını, halk kültürünü ve Türk-İslam motiflerini Batı resim anlayışıyla birleştirmeyi amaç edinen grubun ressamı resimlerinde yöresel motiflerden hareketle, halk sanatının süslemeci öğelerini kullanarak Renkçi ve Lekeci bir yaklaşım sergilemişlerdir” (Yılmaz Arıkan & Dikener, 2023).

Fikret Otyam (1926-2015)

Onlar grubu içerisinde Anadolu kültürünü en güçlü şekilde yansıtan sanatçılardan birisi olan Fikret Otyam hocası Bedri Rahmi Eyüboğlu' nun hayat felsefesini ve sanat görüşünü benimsemiş ve ondan aldığı ilhamın da etkisiyle, geleneksel Türk sanatının ve Anadolu motiflerinin izlerini eserlerine taşımıştır.

Güneydoğu Anadolu’ya yaptığı geziler sonucunda ortaya koyduğu resimlerinde Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu coğrafyası, bölge insanının gündelik yaşamı ve halkını sevecenlikle ele alan sanatçı özellikle Anadolu kadınlarını merkeze almış tekli, ikili ve üçlü figür düzenlemelerinde sürmeli, ak poşulu kadınları kendine özgü doğal bir çevre içinde ifade etmiştir. (Bolat Aydoğan, 2008, s.324) “İnsan gerçeğini, figür soyutlamaları ve lekeci bir anlayışla, açık-koyu dengesine özen göstererek, fakat gerektiğinde detayı ihmal etmeyen bir biçimde işlemiştir” (Gültekin, 1992, Aktaran: Bolat Aydoğan, 2008, s. 324). Otyam yalın kompozisyonlar ve güçlü renklerle Anadolu insanının yaşamsal gerçekliğini ortaya koyar. Onun resimleri folklorik süslemeden ziyade gözleme dayalı ve insani bir anlatım taşır.



Görsel 34



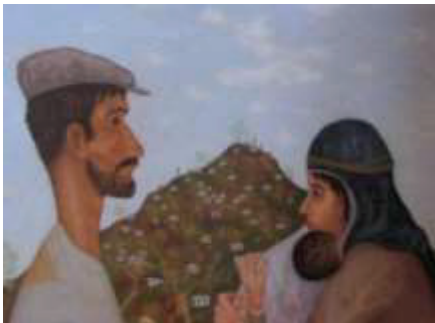
Görsel 35



Görsel 36: Atlı Kız

Nedim Günsür (1924-1994)

Erken dönem eserlerinde Empresyonist etkiler görülen sanatçının memleketi Ayvalıktan esinlenerek yaptığı çalışmalar görülürken Paris'te yaşadığı dönemdeki eserlerinde ise geometrik düzenlemelerle oluşturduğu soyutlamalar üzerinde durduğu görülür. 1960'lı yıllardan sonra ise sıradan insanlar ve onların günlük yaşamlarından kesitlere ağırlık verdiği kompozisyonlarla ön plana çıkan sanatçının resimlerinde gecekondu, gurbetçiler, işçiler ve göç olgusu sıkça görülür. Nedim Günsür “Göç” temalı resimleri ile Anadolu’nun sosyal gerçekliğini ve kırsal yaşamın zorluklarını ele alırken toplumsal değişimin yarattığı sorunlardan etkilenen insanlara da sıkça yer verir. Çalışmalarında toplumsal gerçekçi bir tavrı temele alan sanatçı, kendine özgü tarzıyla sade ve yalın bir dil yaratarak (Avşar Karabaş ve Gürensoy Şener, 2017, s. 88-89) köy ve kent kavramlarını toplumsal gerçekçi bir anlatımla ve bütün zıtlıklarıyla eserlerinde yansıtmıştır. Madenciliğin zor şartları ve köyden kente göç gibi temalar onun eserlerinde geniş mekan tasarımları içerisinde küçük figürler sığdırılarak ilgi çekici bir biçimde yer bulmayı başarmıştır (Algın, 2021, s. 46).



Görsel 37: Köylü Ailesi, 1975



Görsel 38: Göç



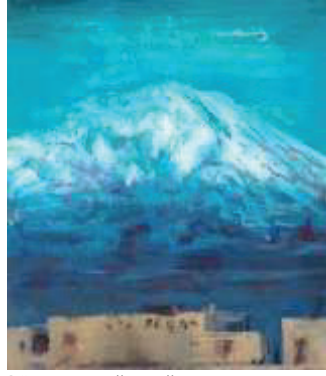
Görsel 39: Pamuk Toplayanlar, 1981

Turan Erol (1927-2023)

Bedri Rahmi'nin atölyesinden mezun olan ve Bedri Rahmi'nin renk, leke, çizgi görüşünü benimseyen sanatçı, 1962 yılında gittiği Paris dönüşünde Kübizmin etkisi ile figür soyutlamalarına yönelmiştir. Ayrıca lirik-soyuta varan bir anlatım ile yağlıboya ve gravür çalışmaları ortaya koyan Turan Erol, yöreselci bir yaklaşımı da benimser (Bolat Aydoğan, 2008, s. 320). Turan Erol'un resimlerinde Anadolu kültürü, insan figürlerinden çok coğrafya ve mekan üzerinden temsil edilir. Bozkır, kırsal yerleşimler ve sade peyzajlar Anadolu'nun yaşamsal çevresini yansıtır. Anadolu bozkırının lekese anlatımındaki özgün yorumlarını, kendine özgü, spontane renk benekleri ve yumuşak doğasal çizgileriyle lirik bir yapıda ortaya koyan sanatçı, (Başkan, 2014, s.110) Ankara gecekondualarını ve Anadolu bozkırını ele aldığı çalışmalarında özgün yorumlara ulaşmıştır. (Bolat Aydoğan, 2008, s. 320)



Görsel 40: Göreme'den



Görsel 41: Ağrı dağı, 1997



Görsel 42

Mehmet Pesen (1923-2012)

Pesen'in gençlik yılları, Türk ressamlarınca resim sanatını evrensel boyutlara ulaştırmak amacıyla 1940'lı yılların sonunda ve 50'li yılların başında geleneksel Türk motiflerinin yoğun olarak kullanılmaya başlandığı bir ortamda geçmiştir (Dalkıran, 2017, s. 344). Eserlerinde Anadolu kültürünü düşün, toplu yaşam, geleneksel kıyafetler ve minyatür etkili kompozisyonlarla aktaran sanatçının figürleri çoğu zaman düzlem üzerine yerleştirilmiş, anlatımcı ve dekoratif bir anlayış taşımaktadır.

Anadolu'nun geleneksel halk oyunlarını, gelin törenlerini, Karadeniz balıkçılarını, çay toplayanları ve çeşitli kent görünümünü geleneksel minyatür sanatının esinleri ile yorumlayan Mehmet Pesen, yine 1950'lerde motifleri yorumlayarak başladığı "Horozlar" dizisi ile 1965'in sonlarında yeni yorumlara ulaşmıştır (Giray, 1997, aktaran Dalkıran, 2017, s. 344).



Görsel 43: Düğün, 1984



Görsel 44

Orha Peker (1927-1978)

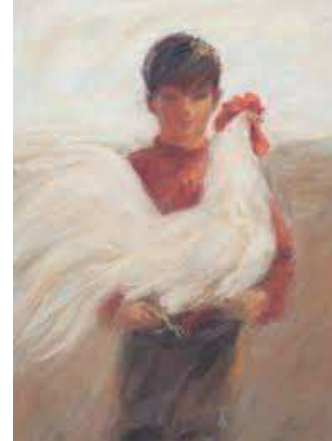
Bedri Rahmi Eyüboğlu Atölyesinde yetişen sanatçı, halk sanatı kültürünü ve batı sanatı etkilerini kendine özgü özgürlükçü üslubuyla birleştirerek Türk resim sanatı içinde kendini farklı bir noktaya ulaştırmıştır. Anadolu kültürünü kendine özgü bir anlatım diliyle ele alan sanatçı İstanbul, Ankara ve Ayvalık'ta bulunduğu dönemleri tablolarına sanatsal üslubuyla harmanlayarak yansıtmıştır. (Halıcı, 2017, s. 67) Orhan Peker'in resimleri, Anadolu'nun gündelik yaşamını, insanını doğasını ve kültürel belleğini birebir betimlemekten çok; bu unsurların ruhunu ve enerjisini yansıtır. Lekesal anlayışın ağırlıklı olduğu çalışmalarında, genellikle tüm yüzey üzerine dağılan serbest kompozisyonlar dikkat çekmektedir (Halıcı, 2017, s. 67). Batı resim tekniklerini kullanan sanatçı konu seçimleri ve anlatım gücüyle yerelliğini korumuştur. Eserlerinde sıkça görülen ve genellikle günlük yaşamı konu alan figüratif çalışmalar, köylüler, işçiler ve at, kuş, kedi ve horoz gibi çeşitli hayvanları lekeci bir üslupla yorumladığı görülen Orhan Peker'in özellikle 1970'lerde Ayvalık'ta bulunduğu sırada yorumladığı hayvan resimlerinde figürü yitirmediği, yoğun anlatım gücünü tasvirciliğe düşmeden serbest fırça darbeleri ve güçlü çizgilerle simgesel renk lekeleri içinde yansıttığı görülmektedir (Dalkıran, 2017, s. 345). Anadolu'nun insanını, doğasını ve yaşam felsefesini modern resim diliyle yeniden yorumlayan sanatçı yerel olanı evrensel bir dile taşımış ve Anadolu kültürünü çağdaş Türk resminin merkezine yerleştirmiştir.



Görsel 45: Aşık Veysel



Görsel 46: At Başı



Görsel 47: Horozlu Çocuk, 1972

SONUÇ :

Anadolu'nun Türk resim sanatı üzerindeki belirleyici rolü ve Türk resim sanatının kültürel temelleri üzerine yapılan araştırmada Anadolu kültürünün Türk resim sanatına yansımaları ; “Çallı Kuşağı” , “Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği” , “D Grubu” , “Yeniler Grubu” ve “Onlar Grubu”, gibi Cumhuriyet sonrasında yer alan gruplar içerisinde sanatçı ve eser analizleriyle incelenmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan değişim ve olaylar sanatı da etkilemiş bu bağlamda yapılan devlet politikaları sonucunda düzenlenen yurt gezilerinin ardından Türk resim sanatında folklorik değerler varlık göstermiştir. Yurt gezileriyle Anadolu'nun bir çok şehrine gidip gözlem yapma fırsatı elde eden sanatçılar her yörenin kendine has kültürünü kendisine has bir üslupla yorumlayarak resmetmişlerdir. Anadolu kıyafetleri, Anadolu evleri, Köylü kadınları, yörükler, yöresel motifler, kilimler, köylü el işleri ve nakışları Cumhuriyet sonrası Türk ressamaları tarafından üslup olarak edinilen başlıca konulardan olmuşlardır.

Anadolu halkının yaşantısı ve toplumsal konuları eserlerinde işleyen her sanat topluluğu ve sanatçıları kendine has bir üslup belirleyerek Anadolu kültürünü farklı teknik ve yöntemlerle eserlerinde yansıtmışlardır. Mesela Müstaki Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği Batıdan gelen sanat etkilerini Türk kültürüyle bütünleştirmeyi amaçlarken, doğu-batı sentezini resimsel olarak ifade eden D Grubu yerel olan folklorik sanatsal motifleri, kendi sanatçı üsluplarında kübik denebilecek bir form anlayışında yeniden stilize etmiş ve bunun yanında resim sanatının batı etkisinden kurtulması ve toplum sorunlarına eğilmesi için, toplumsal-gerçekçi bir anlayış çevresinde Yeniler Grubu kurulmuştur.

KAYNAKÇA :

- Algın, E. (2021). 1960 sonrası Türk resminde toplumsal gerçekçi resimlerin sosyal ve siyasi değişimle ilintisi. *Fine Arts*, 16(1), 1–14. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.D0271>
- Avşar Karabaş, P., & Görensoy Şener, H. (2017). Çağdaş Türk resim sanatında Nedim Günsür ve resimleri. *SOBİDER: Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(17), 64–90.
- Başbuğ, F. (2010). 1914 Çallı Kuşağı'nın Türk resim sanatına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 371–392.
- Başkan, S. (2014). Türk resminde modernite ile ilk temas: 1940–1960. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 3(14). <https://doi.org/10.7816/idil-03-14-08>
- Baysal, A. M. (2021). D Grubu'nun Türk resim sanatında özgünlük açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 3(1), 29–46.
- Bolat Aydoğan, E. (2008). Sanat eğitiminde bir duayen sanatçı Bedri Rahmi Eyüboğlu ve 10'lar Grubu. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 312–326.
- Bulut, A. (2009). Çağdaş Türk Resim Sanatında “Onlar Grubu” [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, F. (2023). Cumhuriyet dönemi Türk resim sanatının çağdaşlaşma süreci. *Uluslararası İletişim ve Sanat Dergisi*, 4(10), 71–88.
- Dalkıran, A. (2017). Türk kültür ve sanatındaki horoz/tavuk sembolizminin çağdaş resim sanatındaki yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 336–348.
- Değer, A., Üstüner, S. (2021). Anadolu kültürü ve sembollerinin günümüz tekstil sanatına/tasarımına yansımaları. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 6(12), 17–38
- Ergenç, S. B. (2025). Tasarımda geleneksel Anadolu motiflerinin yeri. *TJFD Dergisi*, 7(1), 51-64. <https://doi.org/10.54976/tjfdm.1569734>
- Girgin, F. (2009). Cumhuriyet sonrası Türk resim sanatında yöresel motifler [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güvenç, B. (1999). İnsan ve Kültür, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Halıcı, E. (2017). Orhan Peker ve Türk resim sanatındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (38), 51–68.
- Korkmaz, A. (2021, 26 Ocak). Yöresel Türk resminin kurucusu: Turgut Zaim. Sanat Tarihi Platformu. <https://sanattarihiplatformu.com/yoresel-turk-resminin-kurucusu-turgut-zaim444.html>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (t.y.). Ali Avni Çelebi Salonu: Figüratif ekspresyonlar [Sergi afışı]. Ankara Resim ve Heykel Müzesi. <https://share.google/sxfRoANZklwyGLRFF>
- Tansuğ, S. (1982). Çağdaş Türk Sanatı. İstanbul: Remzi kitabevi.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (t.y.). Cevat Hamit Dereli. Kültür Portalı. <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/cevat-hamit-dereli>
- Okkalı, İ. C., & Baytar, İ. (2020). Erken Cumhuriyet döneminde kentleşme ve Şeref Akdik resimlerindeki yansıması. *SDÜ Art-E: Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 13(25).
- Özeskici, D., & Coşkun, N. (2015). İkonografi ve ikonoloji yöntemi ile Cemal Tollu'nun Özlem Alp, K. (2009). Orta Asya'dan Anadolu'ya kültürel sembollere giriş. Eflatun Yayınevi. Ankara.
- Özeskici, D., & Coşkun, N. (2015). İkonografi ve İkonoloji Yöntemi ile Cemal Tollu'nun “Çoban ve Tiftik Keçileri” İsimli Eserinin Analizi. International Fine Arts Symposium (IFAS), Konya, Türkiye.
- Öztürk, M. (2024). Çağdaş Türk resminin tarihe tanıklığı. *Konya Sanat Dergisi*, 7, 264–280. <https://doi.org/10.51118/konsan.2024.53>
- Uysal, N., & Ceylan Dadakoğlu, S. (2025). Çağdaş Türk resim sanatında Atatürk ve Millî Mücadele ruhu: Ressam Avni Arbaş örneği. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 12(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17009739>
- Üstünipek, M. (2005). Cumhuriyet'in ilk yıllarında “öteki”nin ressamı olmak ve Malik Aksel. *Journal of Istanbul Kültür University*, (1), 19–26.
- Wikipedia contributors. (2025). On the Path to Revolution. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/On_the_Path_to_Revolution

- Yazkaç, P. (2018). Turgut Zaim'in resimlerinde; Anadolu folkloru ve Yörük yaşamı üzerine bir değerlendirme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(48), xx–xx. <https://doi.org/10.7816/idil-07-48-13>
- Yener, E. (2020). Nuri İyem tuvallerinde toplumsal gerçekçilik ve Anadolu kadını. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(66), 3235–3249. <https://doi.org/10.26449/sssj.2418>
- Yıldız, M. (2022). Çağdaş Türk resim sanatında bir örnek: İbrahim Çallı. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, 5(9), 1–23.
- Yılmaz Arıkan, E. N., & Dikener, O. (2023). Türk resminde Onlar Grubu ressamlarının resimlerindeki renk yapılarının incelenmesi. *Selçuk Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (60), 1–24. <https://doi.org/10.21563/sutad.1405205>

FOTOĞRAF KAYNAKÇASI:

- Görsel 1: https://irhm.msgsu.edu.tr/wp-content/uploads/2021/10/IMG_2571.E-NO-1153-I%CC%87BRAHI%CC%87M-C%CC%A7ALLI-JPG.jpg
- Görsel 2: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/75/Product/25416/400/9d72b08ef8de48e184daffeab0dd5062.jpg>
- Görsel 3: <https://kultur.istanbul/gorsel/2021/05/ibrahim-calli-zeybekler.gif>
- Görsel 4: <https://www.bilgipesinde.com/cache/assets/255dfcc40f138c001bb39f513e168c20/images/contents/770x1500-photo-gallery-malik-aksel-170389fe307dfd4-2.jpg?v=1762874904>
- Görsel 5: https://avatars.mds.yandex.net/i?id=e98c0e748b3817b012864677c268ade4_1-5325528-images-thumbs&ref=rim&n=13&w=1050&h=1050
- Görsel 6: <https://www.biyografiler.com/externalpicture/malik-aksel-hali-dokuyan-kizlar.jpg>
- Görsel 7: <https://i.redd.it/cevathamitderelinin19001989bazC4B1eserleriv2sgf5ljbl1.jpg?width=787&format=pjpg&auto=webp&s=afdecc4a82378ec0272b98cb9620acea12aeb>
- Görsel8: https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSeJ6dLLrurbgJEMD8A4qFgVKMITWlzhcqbObsaELIFkAlrSZIwkGVTBRKRmGKZvzY3HjBi_2Uze2go9zFuHHBXt4EKs3SDlbIp_4tA&s=10
- Görsel 9: <https://tse4.mm.bing.net/th/id/OIP.3uAkVMARo6r2o14JdBd5wHaJX?r=0&rs=1&pid=ImgDetMain&o=7&rm=3>

- Görsel 10: https://media.mutualart.com/Images/2023_04/01/19/191345502/4284375c-7b98-499d-b718-886c3534e3d5_570.Jpeg
- Görsel 11: <https://pbs.twimg.com/media/ElkRtHwX0AALdF4.jpg>
- Görsel 12: https://images.squarespacecdn.com/content/v1/54ed7eb4e4b0360a4992a93d/1600523510261-BBXVV8YAO2MAG5LCNNXT/IMG_1921.jpg
- Görsel 13: <https://www.biyografiler.com/externalpicture/turgut-zaim-ortaoyunu.jpg>
- Görsel 14: <http://sanattarihiplatformu.com/files/unnamed%20%281%29.jpg>
- Görsel 15: http://sanattarihiplatformu.com/files/Turgut_Zaim_yorukler_koyu.jpg
- Görsel 16: <https://avatars.mds.yandex.net/i?id=1048835a93514eb37e1fe88f519f25f868553043-3985741-images-thumbs&n=13>
- Görsel 17: <https://www.istanbulsanatevi.com/wp-content/uploads/2018/12/cemal-tollu-coban-ve-kadinlar-675x675.jpg>
- Görsel 18: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/21/BlogContent/20191202135032018.jpg>
- Görsel 19: https://img.piri.net/mnresize/900//resim/imagecrop/2020/04/17/10/31/resized_c3198-23a57d064.jpg
- Görsel 20: <https://zaferyalcinpinar.com/dinoveysel.jpg>
- Görsel 21: https://isteaturk.com/gorseller/1510417651_ataturk.jpg
- Görsel 22: <https://www.istanbulmodern.org/contents/piclib/collection/bedri-rahmi-eyuboglu-han-kahvesi-41554-305315.jpg>
- Görsel 23: <https://images.bursadabugun.com/galeriler/2023/09/22/101328-karanligi-sanata-ceviren-ressam-ve-sair-bedri-rahmi-eyuboglu-650d9b5892ce5.jpg>
- Görsel 24: <https://www.turelart.com/wp-content/uploads/2019/08/bedri-rahmi-eyuboglu-1911-1975-ozan-tablo-tuyb-122-92-cm.jpg>
- Görsel 25: <https://www.kulturportali.gov.tr/contents/images/R-0631Nurullah%20Berk-Gergef%20%C4%B0%C5%9Fleyen%20Kad%C4%B1n.jpg?format=jpg&quality=50&width=1200>
- Görsel 26: <https://www.kulturportali.gov.tr/contents/images/R-0886Nurullah%20BerkNargile-%C4%B0%C3%A7en%20Adam.jpg?format=jpg&quality=50&width=1200>
- Görsel 27: <https://kultur.istanbul/gorsel/2021/06/uc-guzeller.jpg>
- Görsel 28: <https://kultur.istanbul/gorsel/2021/06/nuri-iyem-4.jpg>
- Görsel 29: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/6/Product/1513/286.jpg>
- Görsel 30: https://sanatatak.com/wpcontent/uploads/2016/10/14877846_101547326938312112_329386151_n.jpg
- Görsel31: https://www.galerisoyut.com.tr/uploads/sergiler/koleksiyonlardan-secki-1/thumbnail_klk1403-53.webp

Görsel32:<https://artam.com/storage/images/auctions/392/54183/116097/turgut-atalay-1918-2004-figuratif-thumb.jpg>

Görsel33:<https://www.turkishpaintinguk.com/wp-content/uploads/2024/06/turgut-atalay-turkish-painting-auction-4.jpg>

Görsel 34: <https://fikretotyam.com/uploads/resimleri/fikret.otyam.koyluler.83x60.1977.duralit.uzerine.yagli.boya.jpg>

Görsel 35: <https://fikretotyam.com/uploads/resimleri/er.4.jpg>

Görsel 36: <https://fikretotyam.com/uploads/resimleri/fikret.otyam.atli.kiz.120.x.100.jpg>

Görsel 37: <https://fikretotyam.com/uploads/resimleri/88.jpg>

Görsel 38: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/47/Product/16637/400/48d23335881343f19654088ff3ea4e2d.jpg>

Görsel 39: https://100sene100nesne.com/wp-content/uploads/2016/04/Gorsel-02_Pamuk-N-Gunsur_Pamuk-Toplayanlar-1000x731.jpg

Görsel 40: <https://img.artam.com/storage/images/articles/441/66690/artamdan-turan-erol-seckisi-large.jpg>

Görsel 41: <https://img.artam.com/storage/images/auctions/353/32240/41533/turan-erol-1927-agri-dagi-medium.jpg>

Görsel42: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTAa7SKrn1AcuX3LHB9Ai0EvIqcs7s3a8H0lA&s>

Görsel 43: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/21/Product/4969/Thumb/153.jpg>

Görsel 44: <https://d38vousazc6cao.cloudfront.net/Images/Shop/75/Product/32405/400/42d5b475721242df91ec4291b839c6ff.jpg>

Görsel45: <https://www.kulturportali.gov.tr/contents/images/19%20logolu.jpg?format=jpg&quality=50&width=1200>

Görsel46: <https://www.rportakal.com/cdn/shop/files/Screenshot2024-014at23.40.44.png?v=1707943301>

Görsel47:<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSfaOeHyd3lXrU-GC995PzZDFedrN5o-YgIAw&s>

BÖLÜM 8

EVİRİM TEORİSİ VE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Nurcan KELEŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ORCID: 0000-0003-0565-4575 nurcan.keles@dicle.edu.tr

Giriş

Evrin teorisi, modern biyoloji disiplininin kuramsal temelini oluşturmakta olup, canlılığın kökeni, çeşitliliği ve değişimi gibi temel biyolojik süreçlerin açıklanmasında merkezi ve bütünleyici bir rol üstlenmektedir (Kampourakis, 2022; Lawson, 1999). Bu çalışma, evrim ve bilimsel düşünme hakkında bilgi sunarak, evrim teorisini anlamanın önemini, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişsel ve tutumsal süreçleri bağlamında ele almakta; böylece evrim kavramının daha iyi anlaşılmasına ve evrim eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim doğası gereği kolektif bir etkinlik olup, gerçekliği sistematik bir biçimde araştırmayı esas alır ve öznel yaklaşımlardan uzak bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle bilim, toplumsal bir faaliyet olarak sürekli gelişen bilimsel birikim üzerinden ilerlemektedir (Koray, 2010). Bilimin temel araştırma alanlarından biri ise canlıların kökeni ile canlılar arasındaki benzerlik ve farklılıkların nasıl ortaya çıktığıdır (İnan, 2010; Kampourakis, 2022; Pobiner, 2016).

Yüzyıllar boyunca canlıların, özellikle insanın nasıl ortaya çıktığı sorusu temel bir merak konusu olmuştur. Mezopotamya, Çin ve Hint uygarlıklarına ait mitolojik anlatılarda canlıların yaratılışı, başlangıçtaki kaotik bir durumun düzenlenmesi olarak açıklanmıştır. Buna karşılık bilimsel açıklamalar, canlıların ve özellikle insanın kökenini evrim teorisi çerçevesinde ele almaktadır. Evrim teorisi, Charles Darwin'in doğal seçim kuramına dayanmaktadır (Demirel, 2011; Pobiner, B. (2016).).

Bu çalışma, evrim teorisinin modern biyolojideki kuramsal konumunu ve eğitimsel perspektifler ışığında kapsamlı bir biçimde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında; biyolojik sistemlerin moleküler kompleksitesi ve bu süreçlerin fen eğitimi bağlamındaki izdüşümleri literatür taramasına dayalı nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Özellikle Türkiye ve dünya genelindeki toplumsal kabul düzeyleri ile kavramsal engeller arasındaki ilişki incelenerek, evrim öğretiminin bilimsel okuryazarlık üzerindeki stratejik rolü tartışılmıştır. Bu yönüyle çalışma; evrim eğitimi yalnızca biyolojik bir içerik aktarımı olarak değil, aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerinin ve epistemolojik anlayışın geliştirilmesinde merkezi bir pedagojik araç olarak konumlandırarak ilgili literatüre kuramsal bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1. Evrim Teorisi Kuramsal Temelleri ve Bilimsel Eğitsel Boyutları

Evrım teorisi, modern biyoloji disiplininin kuramsal dayanağını oluşturan; canlılığın kökeni, çeşitliliği ve zaman içerisindeki değişimini anlamlandırmada merkezi bir perspektif sunan esaslı bir bilimsel kuramdır. Bu yapı, biyolojik olguların yalnızca betimlenmesini değil, aynı zamanda nedensellik ilişkileriyle açıklanmasını ve bütüncül bir sistem içinde yorumlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle evrimsel yaklaşım, biyolojinin farklı alt disiplinleri arasında teorik bir bütünlük sağlayarak bilimsel bilginin tutarlılığını destekleyen stratejik bir işlev görmektedir (Pobiner, 2016)..

Darwin'ın çalışmalarında ortaya konulan gözlemler, yaşam koşullarının organizmalar üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde birçok etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Doğrudan etkiler organizmanın fenotipik özelliklerinde değişimlere yol açarken, dolaylı etkiler üreme süreçleri üzerinden nesiller arası aktarımı etkilemektedir. Bu süreçte organizmanın içsel biyolojik yapısı ile çevresel koşulların etkileşimi temel belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır. Darwin, özellikle benzer varyasyonların farklı çevre koşullarında ortaya çıkabilmesi ve farklı varyasyonların benzer çevresel koşullarda gözlemlenebilmesi gibi olgulara dikkat çekerek, evrimsel değişimin çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Behe, 2006; Darwin, 1859/2022).

Evrimsel değişimin yalnızca makro düzeyde gözlemlenebilir özelliklerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda moleküler ve genetik düzeyde de gerçekleştiği modern biyolojik araştırmalarla ortaya konmuştur. Genetik çalışmalar, gen akışı, mutasyonlar ve mobil genetik elementler aracılığıyla türler arasında genetik materyal değişiminin mümkün olduğunu göstermektedir (Güçlü vd., 2014). Özellikle bakterilerden ökaryotlara kadar uzanan yatay gen transferi mekanizmaları, evrimsel sürecin türler arası düzeyde de işlediğini göstermesi açısından önemlidir. Söz konusu transfer süreçlerinin temelinde, genomik esnekliği artıran mobil genetik elementlerin işlevsel rolleri bulunmaktadır. Buna ek olarak, mobil genetik elementlerin genom içerisinde yer değiştirerek genlerin yapısını ve işlevini değiştirmesi, yeni fenotipik özelliklerin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilmektedir. Bu bulgular, evrimsel sürecin yalnızca tarihsel değil, aynı zamanda günümüzde de aktif olarak devam eden bir biyolojik gerçeklik olduğunu ortaya koymaktadır (Duralı, 2011; Numbers, 2017).

Öte yandan evrim teorisinin bilimsel topluluk içinde geniş çapta kabul görmesine rağmen, toplumsal düzeyde aynı oranda benimsenmediği görülmektedir. Literatürdeki geniş ölçekli taramalar, evrimsel süreçlerin kabul düzeyinin ülkeler arasında önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri gibi

ülkelerde evrim kabul oranlarının görece daha düşük olduğu rapor edilmiştir (Betti vd., 2020). Bu farklılığın temel nedenleri arasında bilimsel bilgi eksikliği, kavramsal yanlış anlamalar ve kültürel-ideolojik etkenler yer almaktadır (Öztürk, 2011). Dolayısıyla evrim tartışmaları, yalnızca bilimsel bir konu olmanın ötesinde, eğitimsel ve toplumsal boyutları olan çok yönlü bir alan olarak değerlendirilmektedir.

2. Fen Eğitiminde Bilimsel Düşünme ve Evrimsel Akıl Yürütme

Bilimsel düşünme, bireylerin bilgiyi yalnızca edinmesini değil, aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, analiz etme ve kanıta dayalı biçimde değerlendirme süreçlerinde kullanabilmesini sağlayan temel bir bilişsel yeterliktir. Bu beceri, bireylerin karşılaştıkları problemlere sistematik ve bilimsel yöntemlerle yaklaşabilmelerini mümkün kıldığı için çağdaş eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından bilimsel düşünme, toplumsal gelişimi destekleyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Kılıç, 2012).

Fen eğitimi bağlamında bilimsel düşünmenin geliştirilmesi, öğrencilerin yalnızca bilimsel bilgileri öğrenmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu bilgilerin nasıl üretildiğini, hangi kanıtlara dayandığını ve nasıl değerlendirildiğini anlamaları da gerekmektedir. Bu durum, bilimin doğasının anlaşılması ile doğrudan ilişkilidir ve öğrencilerin bilimsel açıklamaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesini zorunlu kılar. Bu bağlamda bilimsel düşünme, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarak aktif sorgulayıcı bireyler haline gelmesini destekler (Southerland vd., 2001).

Evrin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin çoğunlukla evrimsel süreçleri yanlış kavradığını ve özellikle doğal seçim gibi temel kavramlarda kavram yanlışları yaşadıklarını göstermektedir (Soderberg, 2003). Ayrıca öğrencilerin önceki inanç sistemlerinin ve özellikle dinsel inançlarının, evrimsel bilimsel açıklamaları kabul etme düzeylerini etkileyebildiği belirtilmektedir (Kılıç, 2012). Bu durum, bilimsel bilginin kabulü ile bireysel inanç sistemleri arasındaki ilişkinin eğitim süreçlerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Daha kapsamlı bir perspektiften bakıldığında evrim öğretimi, yalnızca bilimsel bilginin aktarımı değil, aynı zamanda bilimsel açıklamaların doğasının anlaşılması açısından da kritik bir rol üstlenmektedir. Lawson (1999), evrim öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu vurgularken, bilimsel ve alternatif açıklamaların karşılaştırılmasının öğrencilerin akıl yürütme süreçlerine katkı

sağlayabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, farklı açıklamaların bilimsel ölçütler açısından değerlendirilmesi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir.

Benzer şekilde Kemp (1988), bilimsel teorilerin neden kabul edilip neden reddedildiğinin açık biçimde gerekçelendirilmesinin, öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerini anlamaları açısından kritik olduğunu savunmaktadır. Kemp'e göre, alternatif açıklamaların tamamen dışlanması öğrencilerin eleştirel düşünme fırsatlarını sınırlandırabilir; bunun yerine bilimsel olmayan açıklamaların neden yeterli görülmediğinin tartışılması, öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini güçlendirebilir. Bu yaklaşım, bilimin yalnızca sonuçlar değil, aynı zamanda gerekçelendirme süreçleri üzerine kurulu bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak evrimsel biyoloji, fen eğitimi içerisinde bilimsel düşünmenin somutlaştığı önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu alan, öğrencilerin bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine, kanıta dayalı düşünme alışkanlığı kazanmalarına ve bilimsel açıklamaları eleştirel biçimde değerlendirebilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle evrim öğretimi, yalnızca içerik öğretimi değil, aynı zamanda bilimsel düşünme ve epistemolojik anlayışın geliştirilmesi açısından da temel bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir Kampourakis, K. (2022; Southerland & Sinatra, 2003)..

3. Fen Eğitiminde Evrim Öğretimi, Fen Okuryazarlığı ve Kültürel-Epistemolojik Tartışmalar

Evrin konusu, fen bilgisi öğretim programlarının temel içerik alanlarından biri olup biyolojik bilimlerin kuramsal omurgasını oluşturmaktadır (Pobiner, 2016).. Bu nedenle evrim öğretimi, yalnızca biyolojik çeşitliliğin açıklanmasına yönelik bir içerik alanı değil, aynı zamanda bilimin doğasının anlaşılmasını sağlayan merkezi bir epistemolojik araç olarak değerlendirilmektedir (Sinatra vd., 2008). Fen eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin bilimsel bilgiyi pasif bir şekilde ezberlemesi değil; bilginin nasıl üretildiğini, nasıl doğrulandığını ve nasıl geliştirildiğini kavramasıdır. Bu çerçevede fen okuryazarlığı, çağdaş eğitim sistemlerinde temel bir yeterlik alanı olarak öne çıkmaktadır (Cobern, 1994; Smith, 2010).

Fen okuryazarlığı, bireylerin bilimsel kavramları anlama, bilimsel süreçleri yorumlama ve bilimsel bilginin günlük yaşamla ilişkisini kurabilme becerilerini kapsayan geniş bir yeterlik alanıdır. Günümüzün hızla değişen bilim ve teknoloji dünyasında fen

okuryazarlığı, bireylerin bilimsel bilgiye erişebilmesi ve bu bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebilmesi açısından kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle fen okuryazarlığı, yalnızca fen alanında uzmanlaşan bireyler için değil, bütün bireyler için temel bir eğitim hedefi olarak kabul edilmektedir (Özgelen & Tüzün, 2011). Bu bağlamda evrim gibi temel bilimsel kavramların öğretimi, fen okuryazarlığının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim literatüründe, evrim öğretiminin temel amacının genellikle öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmek olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin evrim teorisini anlamalarının, bu teoriye otomatik olarak inanma davranışı ile sonuçlanacağı varsayılmaktadır. Ancak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, anlama ile inanç arasında doğrudan ve zorunlu bir ilişki bulunmadığını; bu iki yapının epistemolojik olarak farklı düzlemlerde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Southerland vd., 2001). Bu nedenle hem kavramsal anlayış hem de bireysel inanç sistemleri, öğretim süreçlerinde ayrı değerlendirilmesi gereken pedagojik hedefler olarak ele alınmaktadır (Ziadie & Andrews, 2018)...

Evrım teorisinin öğretiminde karşılaşılan önemli güçlüklerden biri, öğrencilerin soyut ve uzun zaman ölçeklerine dayalı süreçleri anlamlandırmakta zorlanmalarıdır (Betti vd., 2020). Buna rağmen evrim, modern biyolojinin merkezinde yer alan temel bir kuramdır ve biyolojik çeşitliliğin açıklanmasında güçlü bir bilimsel çerçeve sunmaktadır. Evrim öğretimi, öğrencilerin gözlem, veri analizi ve çıkarım yapma gibi bilimsel süreç becerilerini aktif biçimde kullanmalarını gerektirmektedir (Anderson vd., 2002). Bu yönüyle evrim, yalnızca bir içerik alanı değil, aynı zamanda bilimsel düşünmenin uygulandığı temel bir öğrenme bağlamıdır (Nehm & Schonfeld, 2007)..

Evrım öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin özellikle doğal seçim ve türleşme gibi temel kavramlarda ciddi yanlışlara sahip olduklarını göstermektedir (Soderberg, 2003). Ayrıca öğrencilerin dinsel inançlarının, evrimsel bilimsel açıklamaları kabul etme düzeyleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Kılıç, 2012). Bu durum, bilimsel bilginin kabulü ile bireysel inanç sistemleri arasındaki ilişkinin fen eğitimi açısından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada evrim öğretimine ilişkin temel tartışmalardan biri “Evrım eğitiminin amacı nedir?” sorusudur. Lawson (1999), evrim öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu ve farklı açıklamaların karşılaştırılmasının bilimsel akıl yürütmeyi desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kemp (1988), bilimsel

teorilerin neden kabul edilip neden reddedildiğinin açık biçimde gerekçelendirilmesinin öğrencilerin bilimsel düşünme süreçlerini geliştirdiğini savunmakta ve alternatif açıklamaların tamamen dışlanması pedagojik açıdan sınırlayıcı olabileceğini ifade etmektedir.

Bu tartışmaların bir diğer boyutu kültürel yapılandırmacı yaklaşımlarla ilişkilidir. Kültürel yapılandırmacı perspektif, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda kültürel bağlam içinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre bilimsel bilgi, öğrencinin içinde bulunduğu kültürel yapıdan bağımsız olarak tam anlamıyla anlamlandırılmaz ve özellikle evrim gibi tartışmalı konuların öğretiminde kültürel bağlamın dikkate alınması gerekmektedir (Cobern, 1994). Aksi halde bilimsel kavramların öğrenciler tarafından yüzeysel biçimde öğrenilmesi ve anlamlı bir kavramsal yapıya dönüşmemesi mümkündür (Ziadie & Andrews, 2018)..

Öte yandan bazı araştırmacılar, bilimsel bilginin daha nesnel ve güvenilir bir bilgi üretim yöntemi sunduğunu ve bilimsel yöntemin eğitimde merkezi bir konuma sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, bilimsel bilginin geçici doğasını kabul etmekle birlikte, bilimin yöntemsel gücünün bireyleri doğru bilgiye yönlendirme kapasitesine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle bilimsel bilgi değişebilir olsa da bilimsel yöntemin güvenilirliği fen eğitiminin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Özgelen vd., 2011; Beniermann, 2021).

Bilimsel bilginin toplumsal kabulü ve sürekliliği ise yalnızca sınıf içi öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda bilim topluluğunun yapısal işleyişiyle de ilişkilidir. Bilimsel bilginin üretimi ve aktarımı, ilköğretimden yükseköğretime kadar uzanan bir eğitim zinciri içerisinde gerçekleşmekte ve bu süreç Kuhn'un paradigma değişimleri çerçevesinde bilimsel sosyalleşme olarak değerlendirilmektedir (Cobern, 1994). Ayrıca bilim topluluğunun bilimsel araştırmaların sürdürülebilirliği için toplumsal destek ve bilimsel farkındalık üretme sorumluluğu bulunmaktadır.

Sonuç olarak evrim öğretimi, fen okuryazarlığı, bilimin doğası ve kültürel epistemoloji arasındaki etkileşimler, fen eğitiminin yalnızca içerik aktarımına dayalı bir alan olmadığını; aynı zamanda epistemolojik, kültürel ve pedagojik boyutları olan çok katmanlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle evrim öğretimi, öğrencilerin yalnızca bilimsel bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilimsel bilginin doğasını, sınırlarını ve kültürel bağlamlarını anlamalarını sağlayan bütüncül bir eğitim süreci olarak ele alınmalıdır (Deniz & Sahin, 2016; Kampourakis, 2022; Bernhard vd., 2023)..

4. Evrim Müfredatı, Bilimsel ve Kavramsal Gelişim

Ulusal Bilim Vakfı'nın (National Science Foundation) desteğiyle Biyolojik Bilimler Müfredat Çalışması (Biological Sciences Curriculum Study—BSCS) tarafından geliştirilen “Evrım ve Dünyadaki Yaşam (Evolution and the Living Earth—ELE)” müfredatı, evrim öğretimini araştırma temelli ve yapılandırılmış bir yaklaşımla ele alan önemli bir programdır (BSCS, 1998). Bu müfredat, Amerika Birleşik Devletleri'nin farklı eyaletlerindeki seçilmiş okullarda uygulanmış ve öğrencilerin evrimsel kavramlara ilişkin bilişsel değişimleri ön test–son test deseniyle değerlendirilmiştir (Anderson vd., 2002).

Uygulama sürecinde ön testler öğretim yılının başında, son testler ise kış tatili öncesinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin evrimsel süreçlere ilişkin açıklamalarında anlamlı değişimler olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bütün öğrencilerin kavram yanılgılarından tamamen vazgeçerek bilimsel olarak kabul edilen kavramsal yapılara ulaştığını söylemek mümkün değildir. Buna rağmen genel eğilim, öğrencilerin evrimsel açıklamalara ilişkin daha bilimsel, tutarlı ve açıklayıcı kavramsal çerçeveler geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Smith, 2010).

Bilhassa canlılarda özelliklerin “içsel ihtiyaçlar” ya da “kullanım ve kullanılmama” gibi Lamarckçı açıklamalarla ortaya çıktığı yönündeki yanlış anlayışlardan uzaklaşan öğrencilerin önemli bir kısmının, popülasyon içi varyasyonun evrimsel değişimin temel mekanizması olduğunu kavramaya başladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin yalnızca küçük bir kısmının (%10'dan az), yeni özelliklerin ortaya çıkışını kendiliğinden (spontan) mutasyonlarla ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Ancak öğretim süreci ilerledikçe bu oranın arttığı rapor edilmiştir (Nehm & Schonfeld, 2007).

Bahsi geçen bulgular, evrimsel kavramların öğrenilmesinin doğrusal bir süreç olmadığını, aksine uzun süreli bilişsel yeniden yapılandırma gerektiren karmaşık bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir (Nadelson & Nadelson, 2010). Kavramsal değişim literatürü, öğrencilerin alternatif kavramlardan bilimsel modellere geçişinin kademeli olduğunu ve bu sürecin bilişsel çatışma ve yeniden yapılanma yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Ayrıca benzer şekilde, öğretim sürecinin tek seferlik değil, süreklilik gerektiren bir yapı olması gerektiği de ifade edilmektedir (Settle, 1990).

Evrım öğretimi yalnızca kavramsal değişimi değil, aynı zamanda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi de hedeflemektedir. Stewart ve Rudolph (2000), öğrencilerin

bilim insanlarının yürüttüğü problem çözme, hipotez kurma ve veri değerlendirme gibi bilişsel süreçlere katılmalarının, bilimsel düşünmenin doğasını anlamada kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Windschitl, Thompson ve Braaten (2008), bilimsel araştırma süreçlerine aktif katılımın öğrencilerin bilimsel açıklama geliştirme becerilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, BSCS tarafından geliştirilen ELE müfredatı ve benzeri evrim öğretimi programları, öğrencilerin yalnızca evrimsel bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilimsel akıl yürütme ve kavramsal değişim süreçlerini geliştirmesini hedefleyen bütüncül fen eğitimi yaklaşımlarının önemli örnekleri olarak değerlendirilmektedir (BSCS, 1998).

5. Evrim Öğretiminde Anlama, Kabul ve Bilimsel Düşünmenin Gelişimi

Evrim öğretimi, biyoloji eğitiminin temel bileşenlerinden biri olmakla birlikte hem kavramsal karmaşıklığı hem de öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu ön bilgilerle çelişmesi nedeniyle eğitim araştırmalarında özel bir çalışma alanı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda bilgi, anlayış ve kabul kavramları, evrim öğretimini açıklamada farklı kuramsal çerçeveler içinde tartışılmakta; birbirleriyle ilişkili ancak yapısal olarak ayrılan bilişsel ve tutumsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (Southerland vd., 2001). Evrimin öğrenilmesi ve kabul edilmesi, yalnızca bilişsel bilgi edinimiyle sınırlı olmayıp epistemolojik inançlar, değer yönelimleri ve sosyo-kültürel bağlam tarafından da şekillendirilmektedir.

Nitekim bu üç yapı içerisinde özellikle “anlama” ve “kabul” arasındaki ilişki, evrim öğretiminin merkezinde yer almaktadır. Smith ve Siegel (2016), bilginin anlayışı desteklediğini, anlayışın ise kabule zemin hazırlayabileceğini belirtmekle birlikte, bu ilişkinin doğrusal olmadığını vurgulamaktadır. Yani yüksek düzeyde kavramsal anlayış her zaman evrimsel açıklamaların kabulü ile sonuçlanmamaktadır. Bu durum, evrim öğretiminde yalnızca bilgi aktarımının yeterli olmadığını; öğrencilerin bilişsel yapılarının yanı sıra epistemolojik ve tutumsal yönelimlerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca evrimsel açıklamaların kabul edilmemesi, bireylerin bilimsel kavramları öğrenme süreçlerini ve bilimsel bilgiye erişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bernhard vd., 2023).

Evrimi kabul etme, bireyin evrimsel süreçlerin biyolojik çeşitliliği ve türlerin kökenini açıklamadaki bilimsel geçerliliğini benimseme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kabul, yalnızca bilişsel bir değerlendirme değil, aynı zamanda bireyin bilimsel açıklamaları alternatif açıklamalara göre daha geçerli görme eğilimini içeren tutumsal bir süreçtir

(Benierrmann vd., 2021). Dolayısıyla evrim kabulü, bireyin bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışıyla doğrudan ilişkilidir.

Bilimsel düşünmenin gelişimi, evrim öğretiminde yalnızca bilişsel bir kazanım değil, aynı zamanda “anlama” ve “kabul” süreçlerini destekleyen temel bir yapı olarak da değerlendirilmektedir. Evrimi anlayan bireyler, bilimsel açıklamaları daha tutarlı bir şekilde değerlendirebilmekte ve bu açıklamaların epistemolojik temellerini daha iyi kavrayabilmektedir. Bu durum, evrimsel açıklamaların kabul edilme olasılığını artıran önemli bir faktör olarak görülmektedir (Pobiner, 2016).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, evrimi anlamının biyoloji eğitimi açısından merkezi ve vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Barnes & Brownell, 2017). Evrim teorisi, biyolojik bilimlerin kavramsal bütünlüğünü sağlayan temel açıklayıcı çerçeve olarak yalnızca biyoloji alanını değil, aynı zamanda çevresel sorunlar, sağlık bilimleri ve toplum-bilim etkileşimlerini de kapsamaktadır. Bu nedenle evrimsel bakış açısı, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı, antibiyotik direnci ve genetik temelli hastalıklar gibi güncel küresel sorunların anlaşılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Hodson, 2003).

Söz konusu bağlamda evrim eğitimi, bireylerin yalnızca bilimsel bilgiyi öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanarak kanıta dayalı düşünme ve bilinçli karar verme becerilerini geliştirmelerini de hedeflemektedir (Kampourakis, 2022). Bununla birlikte evrim, öğretimi zor ve çok boyutlu bir konu olarak kabul edilmekte; öğrencilerin sezgisel biyolojik düşünceleri, kültürel inançları ve yanlış öğrenmelere dayalı ön bilgileri nedeniyle öğretim sürecinde önemli zorluklar ortaya çıkmaktadır (Ziadie & Andrews, 2018).

6. Evrim Öğretiminde Kavramsal ve Tutumsal Engeller

Evrin öğretimi alanındaki çalışmalar, öğrencilerin ve öğretmenlerin evrimsel kavramlara ilişkin önemli düzeyde kavram yanlışlarına ve bilimsel açıdan yetersiz açıklama çerçevelerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Gürbüztürk, 2017; Öztürk, 2011; Sol, 2015). Bu yanlışlar, yalnızca bilgi eksikliği ile açıklanamamakta; sezgisel düşünme biçimleri, günlük yaşam deneyimlerine dayalı teleolojik açıklamalar, kültürel ve dini inanç sistemleri ile bilimsel bilginin doğasına ilişkin yetersiz epistemolojik anlayışlar da sürece etki etmektedir (Gregory, 2009). Bu çok boyutlu yapı, evrim konusunun öğretimini diğer biyoloji konularına kıyasla daha karmaşık ve zor bir alan hâline getirmektedir (Ziadie & Andrews, 2018).

Araştırmalar, evrim öğretimindeki güçlüklerin yalnızca öğrenci düzeyinde değil, öğretmen düzeyinde de belirgin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin evrimsel bilgi düzeyleri, pedagojik içerik bilgileri ve konuya yönelik tutumları, sınıf içi öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemektedir (Kılıç vd., 2014; Sezer vd., 2022; Southerland, S. A., & Sinatra, 2003). Özellikle öğretmenlerin evrimi kabul düzeylerinin düşük olması, konunun yüzeysel işlenmesine ya da bazı durumlarda tamamen ihmal edilmesine neden olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilimsel olarak tutarlı kavramsal çerçeveler geliştirmelerini engellemekte ve alternatif kavramların kalıcı hâle gelmesine yol açmaktadır (Nadelson & Nadelson, 2010).

Evrim öğretimini açıklayan literatür, yalnızca bilişsel değişkenlerin yeterli olmadığını; tutumsal ve epistemolojik boyutların da belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda bilgi, anlama ve kabul arasındaki ilişkiler evrim eğitiminde merkezi bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Smith ve Siegel (2016), bilginin anlayışı desteklediğini, anlayışın ise kabule katkı sağlayabileceğini belirtmekle birlikte, bu ilişkinin doğrusal olmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Southerland ve Sinatra (2003), evrimsel kavramların kabulünün yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda motivasyonel ve epistemolojik süreçlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Evrimi kabul etme, bireyin evrimsel süreçleri biyolojik çeşitliliğin ve türlerin kökenini açıklayan bilimsel çerçeve olarak benimseme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kabul, yalnızca bilişsel bir değerlendirme değil, aynı zamanda bireyin bilimsel açıklamaları alternatif açıklamalara göre daha geçerli görme eğilimini içeren tutumsal ve epistemolojik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Miller, Scott & Okamoto, 2006). Bu nedenle evrim kabulü, bireyin bilimsel bilginin doğasına ilişkin genel anlayışıyla yakından ilişkilidir.

Dahası evrimsel düşünme, kanıta dayalı akıl yürütme becerisinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenciler fosil kayıtları, homolog (eş kökenli) yapılar, genetik benzerlikler ve biyocoğrafik dağılımlar gibi kanıt türlerini değerlendirerek bilimsel bilginin nasıl üretildiğini öğrenmektedir (Anderson, vd. 2002). Bu durum, bilimsel bilginin değişmez bir gerçeklik değil, kanıtlarla sürekli olarak yeniden yapılandırılan dinamik bir süreç olduğunu kavramalarına katkı sağlamaktadır.

Evrim öğretimi aynı zamanda bilimsel okuryazarlığın gelişimi açısından da merkezi bir öneme sahiptir. Evrimi anlayan bireyler, yalnızca biyolojik süreçleri değil; sağlık, çevre ve teknoloji gibi alanlarda karşılaştıkları bilimsel bilgileri de daha eleştirel ve kanıta dayalı bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedir. Özellikle antibiyotik direnci, biyoçeşitlilik kaybı ve

iklim değışikliğı gibi küresel sorunların anlaşılmasında evrimsel düşünme kritik bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır (Hodson, 2003).

Sonuç olarak literatür, evrim öğretiminin yalnızca kavramsal bilgi aktarımına indirgenemeyecek çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu süreç; bilişsel, tutumsal ve epistemolojik boyutların birlikte ele alınmasını gerektirmektedir (Kılıç vd., 2011). Bu nedenle evrim öğretiminin etkililiğini artırmaya yönelik çalışmaların, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinin yanı sıra öğretmenlerin evrimi kabul düzeyleri, bilimin doğasına ilişkin anlayışları ve pedagojik yeterliklerini de dikkate alması gerekmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, evrimi anlamının ve kabul etmenin geliştirilmesine katkı sağlayarak biyoloji eğitiminde daha bilimsel temelli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân tanıyacaktır (Nadelson & Nadelson, 2010)..

Tartışma ve Sonuç

Evrim kuramı, son iki yüzyıl içerisinde geliştirilen en etkili ve bilimsel düşünceyi kökten dönüştüren kuramsal yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Diamond, 2001). Bu kuram yalnızca biyolojik çeşitliliğin açıklanmasında değil, aynı zamanda modern biyoloji eğitiminin kavramsal bütünlüğünün oluşturulmasında da merkezi bir rol üstlenmektedir. Türkiye’de ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, öğrencilerin evrim konusundaki kavram yanlışlarının ve kabul düzeylerinin giderek yoğunlaşan bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir (Barnes & Brownell, 2017). Bu durum, evrim öğretiminin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda tutumsal dönüşüm gerektiren çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan evrim eğitimi çeşitli pedagojik ve bilişsel güçlükler içermektedir. Öğretmenlerin evrimsel kavramlara ilişkin bilgi eksiklikleri, pedagojik içerik bilgisi yetersizlikleri ve öğrencilerin kavram yanlışlarını giderme konusundaki sınırlı yeterlikleri bu güçlükler arasında yer almaktadır (Nehm & Schonfeld, 2007). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da öğretmen adaylarının evrim konusuna yönelik bilgi eksiklikleri ve düşük kabul düzeylerinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Deniz & Şahin, 2016). Ayrıca öğrencilerin evrim öğrenimine yönelik isteksizlikleri ve gösterdikleri bilişsel direnç, öğretim sürecini zorlaştıran önemli bir faktördür (Ziadie & Andrews, 2018).

Özellikle evrim öğretiminde “bilgi–anlama–kabul” ilişkisini merkezi bir kuramsal çerçeve olarak ele almaktadır. Smith ve Siegel (2016), bilginin anlayışı desteklediğini, anlayışın ise kabule katkı sağlayabileceğini belirtmekle birlikte, bu ilişkinin doğrusal

olmadığını vurgulamaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar da öğrencilerin evrim bilgisinin yüksek olmasına rağmen kabul düzeylerinin düşük olabileceğini göstermektedir (Tekkaya vd., 2012). Bu durum, evrim öğretiminde yalnızca bilgi aktarımının yeterli olmadığını açıkça ortaya koymaktadır (Betti vd., 2020).

Evrimi kabul etme, bireyin evrimsel süreçleri biyolojik çeşitliliğin ve türlerin kökenini açıklayan bilimsel bir çerçeve olarak benimseme düzeyi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kabul, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda tutumsal ve epistemolojik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Barnes et al., 2017). Türk eğitim bağlamında yapılan çalışmalar da öğrencilerin evrimsel açıklamaları kabul etme düzeylerinin düşük olmasının, bilimsel okuryazarlık üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu (veya risk teşkil ettiğini) göstermektedir (Çetinkaya, 2006).

Evrim öğretimi aynı zamanda bilimsel düşünmenin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Evrimsel düşünme, doğadaki değişimlerin doğal seçim, mutasyon, genetik sürüklenme ve adaptasyon gibi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştiğini anlamayı gerektirmektedir (Futuyma, 2013). Bu süreç, öğrencilerin nedensel akıl yürütme ve kanıta dayalı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Kampourakis, 2014). Türkiye’de yapılan araştırmalar da evrim öğretiminin öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Tekkaya vd., 2012).

Evrim öğretimi aynı zamanda bilimsel okuryazarlığın gelişimi açısından da önemlidir. Evrimi anlayan bireyler, sağlık, çevre ve teknoloji gibi alanlarda karşılaştıkları bilimsel bilgileri daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedir (Hodson, 2003). Türkiye’de fen bilimleri öğretim programları da evrimsel düşünmenin bilimsel okuryazarlık kapsamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Sezer vd., 2022; Sönmez vd., 2012).

Sonuç olarak literatür, evrim öğretiminin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; tutumsal, epistemolojik ve sosyokültürel boyutları içeren çok katmanlı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle evrim öğretiminin geliştirilmesine yönelik çalışmaların, yalnızca kavramsal yanlış anlamaların giderilmesine değil, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisine, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerine ve bilimin doğasına ilişkin anlayışlarına odaklanması gerekmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, evrim eğitiminin daha etkili ve bilimsel temellere dayalı bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Anderson, D. L., Fisher, K. M., & Norman, G. J. (2002). Development and evaluation of the conceptual inventory of natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 952–978.
- Barnes, M. E., & Brownell, S. E. (2017). A call to use cultural competence when teaching evolution to religious college students: Introducing Religious Cultural Competence in Evolution Education (ReCCEE). *CBE—Life Sciences Education*, 16(4), es4.
- Behe, M. J. (2006). *Darwin's black box: The biochemical challenge to evolution* (2nd ed.). Free Press.
- Benierrmann, A., Upmeier zu Belzen, A., & Kattmann, U. (2021). Knowledge of and acceptance of evolution: A structural equation modeling approach. *Instructional Science*, 49, 89–112.
- Bernhard, D., Wilhelm, M., & Helbling, D. (2023). Promoting evolution acceptance through philosophical dialogue in the classroom. *International Journal of Science Education*, 45(13), 1083–1103.
- Betti, L., Shaw, P., & Behrends, V. (2020). Acceptance of biological evolution by first-year life sciences university students. *Science & Education*, 29, 435–455.
- Biological Sciences Curriculum Study. (1998). *Evolution and the living earth: A curriculum framework for teaching the core ideas of biological evolution*. BSCS.
- Cobern, W. W. (1994). Point: Belief, understanding, and the teaching of evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(5), 583–590.
- Çetinkaya, H. (2006). Evrim, bilim ve eğitim üzerine. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 1–21.
- Darwin, C. (2022). *The origin of species by means of natural selection*. Oxford University Press. (Original work published 1859)
- Demirel, A. (2011). Antik Yunan'da biyolojik evrim düşüncesi. *Folklor/Edebiyat*, 17(68), 53–60.
- Deniz, H., & Sahin, A. E. (2016). Exploring the factors related to acceptance of evolutionary theory among Turkish preservice biology teachers and the relationship between acceptance and teaching preference. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 595–615.
- Diamond, J. (2001). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. W. W. Norton & Company.
- Duralı, Ş. T. (2011). Canlılar bilimi ve evrim sorununun teşrihi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(22), 455–471.
- Futuyma, D. J. (2013). *Evolution* (3rd ed.). Sinauer Associates.

- Gregory, T. R. (2009). Understanding natural selection: Essential concepts and common misconceptions. *Evolution: Education and Outreach*, 2(2), 156–175.
- Güçlü, S., (2014). Evrimin moleküler izleri ve kanıtları. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 77(2) 31-36. <https://doi.org/10.18017/iuitfd.13056441.2015.77/2.31-36>
- Gürbüztürk, O., Aslan Aktı, S., & Et, S. Z. (2017). 8. sınıf fen ve teknoloji programı “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 62–72. <https://doi.org/10.17679/inuefd.323415>
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645–670.
- İnan, N. (2010). Darwin’den günümüze evrim. İçinde G. Bayer (Ed.), *Maymundan mı geldik?* (ss. 15–34). Bilim Kütüphanesi.
- Kampourakis, K. (2014). *Understanding evolution*. Cambridge University Press.
- Kampourakis, K. (2022). Reconsidering the goals of evolution education: Defining evolution and evolutionary literacy. *Evolution: Education and Outreach*, 15 (14), 21.
- Kemp, K. W. (1988). Discussing creation science. *The American Biology Teacher*, 50(2), 76–81.
- Kılıç, D. S. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi niyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 250–261.
- Kılıç, D. S., Soran, H., & Graf, D. (2011). Evrim öğretimini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 255–266.
- Koray, S. (2010). Bilim ve materyalizm. İçinde G. Bayer (Ed.), *Maymundan mı geldik?* (ss. 91–110). Bilim Kütüphanesi.
- Lawson, A. E. (1999). A scientific approach to teaching about evolution and special creation. *The American Biology Teacher*, 61(4), 266–274.
- Miller, J. D., Scott, E. C., & Okamoto, S. (2006). Public acceptance of evolution. *Science*, 313(5788), 765–766.
- Nadelson, L. S., & Nadelson, S. G. (2010). K–8 educators’ perceptions and preparedness for teaching evolution topics. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 843–858.
- Nehm, R. H., & Schonfeld, I. S. (2007). Does increasing biology teacher knowledge of evolution and the nature of science lead to greater preference for the teaching of evolution in schools? *Journal of Science Teacher Education*, 18(5), 699–723. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9062-7>
- Numbers, R. L. (2017). Darwinizm, yaratılışçılık ve akıllı tasarım. İçinde A. J. Petto & L. R. Godfrey (Ed.), *Yaratılış mı evrim mi?* (ss. 87–112). Ayrıntı Yayınları.

- Özgelen, S., Yılmaz, Ö., & Tüzün, Ö. (2011). Bilimsel bilginin teoriye bağlı öznel yapısı: “Evrim teorileri” etkinliği ve sonuçları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 535–550.
- Öztürk, N. (2011). Öğretmen adaylarının evrim teorisini kabul düzeylerinin ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 19–31.
- Pobiner, B. (2016). Accepting, understanding, teaching, and learning (human) evolution: Obstacles and opportunities. *Human Origins Program, Smithsonian Institution*.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227.
- Settle, T. (1990). Biological evolution: Religious and philosophical options. *International Journal for Philosophy of Religion*, 28(2), 127–128.
- Sezer, F., Karadana, İ. E., & Bozanoğlu, B. (2022). Bilimsel okuryazarlığın artırılmasına yönelik okullarda yapılabilecek çalışmalar. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 2(2), 30–43.
- Sinatra, G. M., Brem, S. K., & Evans, E. M. (2008). Changing minds? Implications of conceptual change for teaching and learning about biological evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 1(2), 189–195.
- Smith, M. U. (2010). Current status of research in teaching and learning evolution: II. Pedagogical issues. *Science & Education*, 19(6–8), 539–571.
- Smith, M. U., & Siegel, H. (2016). On the relationship between understanding and belief of evolution. *Science & Education*, 25(5–6), 473–496.
- Soderberg, P. (2003). An examination of problem-based teaching and learning in population genetics and evolution using EVOLVE, a computer simulation. *International Journal of Science Education*, 25(1).
- Sol, A. (2015). Evrim kuramının savunulmasında felsefenin rolü: Doğalcılık problemi. İçinde *Darwin devrimi: Evrim. Cogito*, 60–61. Yapı Kredi Yayınları.
- Southerland, S. A., & Sinatra, G. M. (2003). Learning about biological evolution: A conceptual change perspective. İçinde G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 317–348). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sönmez, S., Gümüş, İ., & Kurt, M. (2012). Türk eğitim sisteminde evrim. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(51), 229–246.
- Stewart, J., & Rudolph, J. L. (2001). Considering the nature of scientific problems when designing science curricula. *Science Education*, 85, 207–222.

- Tekkaya, C., Akyol, G., & Sungur, S. (2012). Relationships among teachers' knowledge and beliefs regarding the teaching of evolution: A case for Turkey. *Evolution: Education and Outreach*, 5(3), 477–493.
- Ziadie, M. A., & Andrews, T. C. (2018). Moving evolution education forward: A systematic analysis of literature to identify gaps in collective knowledge for teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-08-0190>

BÖLÜM 9

BİLİMİN DİJİTAL DİLİ: FEN EĞİTİMİNDE VERİ OKURYAZARLIĞI

Öznur ÇAMBAY¹

¹ Dr. , Orcid: 0000-0002-6761-108X, e-mail: oznurbay@hotmail.com

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl, bilginin katlanarak büyüdüğü ve insanlığın daha önce hiç olmadığı kadar yoğun bir veri bombardımanına maruz kaldığı bir dönemdir. Dijitalleşme, yapay zekâ teknolojileri ve küresel bilgi ağları, bireyleri her an karmaşık veri setleriyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu dinamik ve dönüştürücü yapı içinde fen eğitimi, yalnızca geleneksel bilimsel teorilerin, formüllerin ve hazır bilgilerin aktarıldığı bir alan olmaktan çıkmıştır. Günümüzde fen eğitiminin temel misyonu; öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı ampirik bir bakış açısıyla anlamlandırabilmeleri, karşılaştıkları devasa bilgi akışını yönetebilmeleri ve kanıta dayalı düşünebilmelerini sağlamaktır. Artık fen bilimlerinde başarı, ezberlenen bilgi miktarıyla değil, ham veriyi manipüle edilmemiş bir süzgeçten geçirerek anlamlı sonuçlara dönüştürebilme becerisiyle ölçülmektedir.

Bu bağlamda **bilimsel veri okuryazarlığı**; bilimsel araştırma ve sorgulama süreçlerinde ortaya çıkan verileri etkili bir şekilde bulma, toplama, yapılandırma, analiz etme, görselleştirme ve en önemlisi etik kurallara uygun olarak değerlendirme becerilerinin bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen bilimleri eğitimi perspektifinden bakıldığında veri okuryazarlığı, salt bir istatistik veya grafik okuma becerisinin çok ötesindedir. Bir öğrencinin laboratuvarındaki sensörlerden elde ettiği sıcaklık ve basınç grafiklerini doğru yorumlayabilmesi, sosyo-bilimsel bir mesele olan iklim değişikliğine dair sunulan küresel veri tablolarını eleştirel bir süzgeçten geçirebilmesi ve öznel iddialar ile nesnel kanıtlar arasındaki çizgiyi net bir şekilde çizebilmesi bu okuryazarlığın doğrudan birer yansımasıdır. Özünde bu kavram, bireyin "Bu veri bana ne söylüyor?" ve "Bu veri ne kadar güvenilir ve geçerli?" sorularını cesaretle sorabilmesini hedefler.

Tarihsel süreç incelendiğinde, fen eğitiminin vizyonunu şekillendiren "bilim okuryazarlığı" kavramının sürekli bir evrim geçirdiği görülmektedir. 20. yüzyılın ortalarında bilimsel terimleri ve doğa kanunlarını bilmek yeterli kabul edilirken; zamanla odağın bilimin doğasını anlamaya, araştırma-sorgulamaya (inquiry) ve bilim-teknoloji-toplum-çevre ilişkilerini kurmaya kaydığı görülmüştür. Bugün ise açık erişimli veri tabanlarının ve dijital ölçüm araçlarının yaygınlaşması, bireyleri doğrudan "ham veriyle" baş başa bırakmıştır. Bu durum, bilim okuryazarlığının geleneksel sınırlarını zorlayarak "**Bilimsel Veri Okuryazarlığı**" başlığı altında müstakil ve disiplinler arası bir beceri alanının doğmasını zorunlu kılmıştır. Fen eğitiminin tarihsel rotası, "*hazır bilgiyi tüketmekten*", "*veriyi işleyerek yeni ve özgün bilgi üretmeye*" doğru evrimlemektedir.

BİLGİ TOPLUMUNDA VERİ VE FEN EĞİTİMİ

Yirmi birinci yüzyıl, insan eylemlerinin ve teknolojik sistemlerin kesintisiz bir biçimde veri izleri ürettiği "büyük veri" (big data) çağı olarak nitelendirilmektedir (Finzer, 2013; Rosenberg vd., 2022). Günümüzde dijitalleşme, siber altyapılar ve gelişmiş analitik programlar; ekonomiden halk sağlığına, iklim biliminden mühendisliğe kadar tüm sektörlerdeki zorlu sorunların çözümünde veri odaklı yaklaşımları zorunlu kılmaktadır (Finzer, 2013; Kjellvik & Schultheis, 2019; Rosenberg vd., 2020). Verilerle etkileşim kurmak, onları analiz etmek ve ampirik bir süzgeçten geçirerek anlamlandırmak, artık sadece teknik bir uzmanlık alanı değil, bireylerin çağdaş topluma ve demokratik süreçlere aktif olarak katılmasının kilit bir yolu haline gelmiştir (Bhargava vd., 2015). Bu yeni paradigmada veri, bireylerin modern toplumda güç ve bilgiyle nasıl etkileşim kurduğunu doğrudan şekillendiren; politik, etik ve epistemolojik kaygılarla iç içe geçmiş sosyoteknik bir yapı olarak kabul edilmektedir (Wilkerson & Polman, 2020).

Veri odaklı bu dönüşüm, bilginin nasıl üretildiğini ve uygulandığını kökten değiştirirken, doğal olarak fen eğitimi süreçlerinin de yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır. Geleneksel fen öğretimi yaklaşımları büyük oranda statik bilgilerin, hazır formüllerin ve doğruluğu önceden kabul edilmiş teorilerin öğrencilere aktarılmasına dayanmaktaydı. Ancak veri açısından zengin (data-rich) bir toplumdan bilgi açısından zengin (knowledge-rich) bir topluma geçiş sürecinde bu statik yaklaşım geçerliliğini yitirmektedir (Bhargava vd., 2015; Gummer & Mandinach, 2015). Fen eğitiminin modern vizyonu; öğrencilerin ezberledikleri bilgi miktarıyla değil, karşılaştıkları devasa ve çoğunlukla yapılandırılmamış veri akışını nasıl yönettikleri, bu verilerden nasıl anlamlı kalıplar çıkardıkları ve kanıta dayalı kararları nasıl aldıkları ile ölçülmektedir. Dolayısıyla veri okuryazarlığı, yirmi birinci yüzyılın kilit bir yetkinliği olarak fen sınıflarının merkezine yerleşmiştir (D'Ignazio & Bhargava, 2016).

Eğitim bağlamlarında veri okuryazarlığı, genel ve her alana aynen aktarılabilir bir beceri kümesi olarak ele alınamaz; aksine disiplinler uygulamalar ve alana özgü bağlamlar aracılığıyla hayata geçirilir. Bilimsel disiplinler, yeni hesaplama teknolojileri ve veri yoğun yöntemlerin (data-intensive methods) ortaya çıkmasıyla hızla evrilirken, bilim eğitimi de bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Bu doğrultuda fen eğitimi literatüründe, genel veri okuryazarlığının alana özgü bir uygulaması olan **Bilimsel Veri Okuryazarlığı (Scientific Data Literacy - SDL)** kavramı ön plana çıkmaktadır. Bilimsel veri okuryazarlığı, verilerin politik ve etik boyutlarını eleştirel bir şekilde incelemeyi ve bu uygulamaları gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirmeyi

içeren geniş bir beceri yelpazesini kapsar (Wolff vd., 2016; Pangrazio & Selwyn, 2019; Wise, 2020; Lee vd., 2021).

Uluslararası düzeyde yayımlanan *K-12 Bilim Eğitimi Çerçevesi* (National Research Council [NRC], 2012) ve *Yeni Nesil Bilim Standartları* (Next Generation Science Standards [NGSS], 2013), verilerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını sorgulamaya dayalı fen eğitiminin en temel epistemik uygulamalarından biri olarak konumlandırmaktadır. Fen sınıflarında veriler artık yalnızca pasif birer analiz nesnesi ya da ders kitabındaki hazır grafikler değildir; aksine öğrencilerin bilimsel açıklamalar oluşturmak, var olan modelleri revize etmek, bilişsel çatışma durumlarında eski anlayışlarını gözden geçirmek ve kanıtlardan yola çıkarak argümanlar geliştirmek için kullandıkları merkezi araçlardır (NRC, 2012; Mayer, 2008, 2013).

Sonuç olarak, fen bilimleri eğitiminde veriyle çalışmak, doğrusal ve mekanik bir süreç değil; verilerin sürekli olarak sorgulama, yorumlama, argümantasyon ve iyileştirme süreçleri yoluyla ampirik bilgiye dönüştürüldüğü bütünsel ve döngüsel bir yapıya sahiptir (Lehrer & Schauble, 2004; Mandinach & Gummer, 2016a, b; Wild & Pfannkuch, 1999; Latour, 1999). Bilimsel araştırmalarda öğrencilerin kendi özerkliklerini geliştirebilmeleri (Michos vd., 2023), araştırmaların bağlamı konusunda derin bir farkındalık kazanabilmeleri (Manz, 2015; Stroupe, 2015) ve bilimsel sorgulama süreçlerini (Barrow, 2006; Dewey, 1910, 1944) hakkıyla yürütebilmeleri, doğrudan bilimsel veri okuryazarlığı becerilerinin niteliğine bağlıdır. Fen eğitimi, öğrencileri hazır bilgiyi tüketen bireyler olmaktan çıkarıp, ham veriyi işleyerek ampirik bilgi üretebilen ve bu bilginin etik sorumluluğunu üstlenebilen bilim okuryazarları olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir.

BİLİMSEL VERİ OKURYAZARLIĞI KAVRAMI VE TANIMI

Bilimsel veri okuryazarlığını (SDL) literatürde doğru bir zemine oturtmak, kavramın tarihsel süreç içerisinde geçirdiği yapısal dönüşümü ve genişleyen kapsamını anlamayı gerektirir. Kavramın erken dönem tanımlamaları, büyük ölçüde operasyonel ve teknik becerilere odaklanmıştır. Bu doğrultuda Qin ve D'Ignazio (2010), bilimsel veri okuryazarlığını öncelikle verinin yapısını anlama, veriyi manipüle etme, kullanma ve yönetimini sağlama süreçleriyle ilişkilendirmiştir. Bu yaklaşım; veritabanı yönetimi, veri formatlarının dönüştürülmesi ve istatistiksel analiz yazılımlarının kullanımı gibi işlevsel (functional) becerileri ön plana çıkarırken; verinin arka planındaki analitik derinliğe, yani verinin "neden" o şekilde ortaya çıktığına ve epistemolojik olarak "ne anlama geldiğine" daha az vurgu yapmıştır.

Ancak zaman içerisinde, veri yoğun bilimsel uygulamaların K-16 düzeyindeki eğitim kademelerine entegre olması ve verinin sosyoteknik yapısının fark edilmesi, bu dar kapsamlı teknik yaklaşımın sınırlarını zorlamıştır (Wilkerson & Polman, 2020). Günümüz fen eğitimi paradigmlarında bilimsel veri okuryazarlığı; sadece veriyi toplayıp grafik haline getiren mekanik bir işlem dizisi olarak değil; teknik becerilerin, bağlamsal farkındalığın ve eleştirel düşünmenin harmanlandığı bütünsel bir yetkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Miller vd., 2018).

Bu kavramsal genişlemeyi bütüncül bir çerçeveye kavuşturan Qiao vd. (2024), bilim okuryazarlığı ile veri okuryazarlığını fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi bağlamında entegre eden dinamik bir model önermiştir. Yazarların sunduğu bu güncel çerçeve, geleneksel teknik ve analitik becerilerin ötesine geçerek; **veri farkındalığı, veri etiği ve veri düzenlemeleri** (regulations) gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal boyutları yapıya dahil etmektedir. Bu perspektife göre bilimsel veri okuryazarı bir öğrenci; yalnızca dijital araçları kullanarak bir veri setini analiz eden birey değildir; aynı zamanda o verinin hangi deneysel ve sosyal koşullarda üretildiğinin farkında olan (Manz, 2015; Stroupe, 2015), veri toplama sürecindeki yanlılıkları (bias) ve hataları sorgulayabilen ve ulaştığı ampirik bulguları etik sorumluluk ilkeleri çerçevesinde savunabilen bir aktördür.

Sonuç olarak fen eğitimi bağlamında bilimsel veri okuryazarlığı; öğrencilerin bilimsel sorgulama ve akıl yürütme süreçlerini destekleyen araç ve yöntemleri stratejik olarak belirleyebildikleri (Miller vd., 2018), araştırmaların ampirik bağlamına dair derin bir kavrayış geliştirdikleri (Manz, 2015) ve ulaştıkları sonuçları bilimsel topluluk kurallarına uygun şekilde etkili bir biçimde iletebildikleri çok boyutlu bir okuryazarlık türüdür. Bu geniş kitleli ve bütünsel tanım, fen sınıflarında öğrencilerin sadece "veri tüketicisi" veya pasif birer "veri toplayıcısı" olmalarının önüne geçerek; kendi öğrenme süreçleri üzerinde söz sahibi oldukları, epistemik failliğe (epistemic agency) sahip özerk bireyler olarak yetişmelerine zemin hazırlamaktadır (Michos vd., 2023).

BİLİM OKURYAZARLIĞINDAN VERİ OKURYAZARLIĞINA

Fen eğitiminin tarihsel süreç içerisindeki temel amacı, toplumun gereksinim duyduğu "bilim okuryazarı" bireyleri yetiştirmek üzerine kurulmuştur. Ancak "bilim okuryazarlığı" statik bir kavram olmamış; toplumsal, teknolojik ve bilimsel dönüşümlere paralel olarak sürekli bir evrim geçirmiştir. 20. yüzyılın ortalarında, özellikle Sputnik krizi sonrasındaki dönemde bilim

okuryazarlığı, büyük ölçüde temel bilimsel kavramların, kuralların ve doğa kanunlarının pasif bir şekilde öğrenilmesi ve ezberlenmesi olarak kabul görmekteydi. Bu erken dönem yaklaşımında bilim, öğrencilere kesinleşmiş ve değişmez bir doğrular bütünü olarak sunuluyordu (Barrow, 2006).

Zamanla, eğitim felsefesindeki ilerlemeler ve ilerlemeci eğitim akımlarının etkisiyle bu yaklaşım köklü bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Bilimin sadece bir ürün değil, aynı zamanda bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, John Dewey'nin (1910, 1944) "yaparak ve yaşayarak öğrenme" felsefesi fen eğitiminin merkezine taşınmıştır. Bu dönüşümle birlikte odağın; hazır bilimsel bilgileri ezberlemekten, öğrencilerin aktif katılım sağladığı, hipotezler kurduğu ve sorgulama yaptığı "araştırma-sorgulamaya dayalı fen eğitimine" (inquiry-based science education) kaydığı görülmüştür (Barrow, 2006; National Research Council [NRC], 1996, 2000). Bilim okuryazarlığı artık sadece "bilimi bilmek" değil, "bilim gibi düşünmek ve bilimi uygulamak" olarak yeniden tanımlanmıştır.

21. yüzyıla gelindiğinde ise, hesaplamalı teknolojilerdeki patlama, siber altyapıların gelişimi ve dijital ölçüm araçlarının (sensörler, simülasyonlar, veri tabanları) fen sınıflarına girmesi, fen eğitiminin rotasını bir kez daha değiştirmiştir. Bilimsel disiplinlerin kendisi "veri yoğun" (data-intensive) bir yapıya bürünürken, bilim insanların çalışma şekilleri de kökten evrilmiştir (Rosenberg vd., 2022). Bu durum, geleneksel bilim okuryazarlığı ile veri okuryazarlığı kavramlarının sınırlarını eriterek kaçınılmaz bir şekilde iç içe geçmesine neden olmuştur (Wilkerson & Polman, 2020).

Geçmişte öğrenciler laboratuvarında önceden yapılandırılmış ve sonucu belli olan "yemek kitabı" (cookbook) tarzı deneylerle doğrusal veriler üretirken; bugün açık kaynaklı veri tabanları sayesinde küresel iklim verilerine, genetik dizilim haritalarına veya sismik hareket tablolarına doğrudan erişebilmektedir. Bireylerin ve öğrencilerin doğrudan bu "ham veri" ile baş başa kalması, bilim okuryazarlığının klasik sınırlarını zorlamış ve verinin nasıl üretildiğini, dönüştürüldüğünü ve yorumlandığını anlamayı içeren "**Bilimsel Veri Okuryazarlığı**" (SDL) kavramının doğuşunu tetiklemiştir.

Tarihsel rota incelendiğinde net bir biçimde görülmektedir ki; fen eğitimi "*hazır bilgiyi doğrudan tüketmekten*", "*veriyi ampirik bir süzgeçten geçirerek özgün bilgi üretmeye ve bu bilgiyi savunmaya*" doğru evrilmiştir. Günümüz eğitim vizyonu, öğrencilerin bu dinamik süreci yönetebilecek epistemik özerkliğe ulaşmasını zorunlu kılmaktadır (Michos vd., 2023).

Bilimsel Veri Okuryazarlığı Kavramsal Çerçeve ve Epistemik Boyut

Tarihsel süreçte yaşanan bu paradigma kayması, fen eğitiminde "veri" olgusunun ontolojik ve epistemolojik statüsünü yeniden yapılandırmıştır. Geleneksel fen sınıflarında veri, genellikle doğrusal bir hipotezi onaylamak ya da önceden formüle edilmiş doğa kanunlarını test etmek amacıyla kullanılan, sınırları belirlenmiş ve yapay olarak "temizlenmiş" statik göstergelerden ibarettir. Oysa günümüzün veri yoğun (data-intensive) bilimsel peyzajında veri; doğrusal olmayan, gürültülü (noisy), eksiklikler barındırabilen ve çok boyutlu dinamik yapılardan oluşmaktadır (Kjelvik & Schultheis, 2019). Dolayısıyla, modern fen eğitiminin merkezine oturan **Bilimsel Veri Okuryazarlığı (Scientific Data Literacy - SDL)**, yalnızca istatistiksel ve algoritmik işlemler yapabilme yeteneğinin ötesinde, bilimin doğasını veri pratikleri üzerinden okuma, anlamlandırma ve eleştirme becerisidir (Qin & D'Ignazio, 2010).

Bu bağlamda bilimsel veri okuryazarlığı; karmaşık veri setlerine erişme, bu verileri manipüle etme, görselleştirme, verideki örüntüleri (patterns) ve anomalileri fark etme ve en önemlisi veriden hareketle ampirik delillere dayalı iddialar/argümanlar üretebilme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Wilkerson & Polman, 2020). Bu süreç, öğrencilerin sadece teknik-enstrümantal beceriler kazanmasını değil, aynı zamanda verinin arkasındaki metodolojik ve epistemik süreçleri sorgulamasını da gerektirir. Verinin hangi ölçme araçlarıyla ve hangi amaçla toplandığı, veri toplama süreçlerinde ne tür sistematik hataların, belirsizliklerin (uncertainty) veya algoritmik yanlılıkların (bias) oluşabileceği soruları, fen eğitiminde veri okuryazarlığının eleştirel çekirdeğini oluşturmaktadır.

Veriden Delile: Bilgi Üretimindeki Epistemik Pratikler

Fen eğitiminde verinin yapılandırılmış bilgiye dönüşüm süreci, teknik bir veri analizinden ziyade, döngüsel ve sosyal bir **epistemik pratik** (epistemic practice) silsilesidir (Kelly & Licona, 2018). Öğrenciler dijital araçlar veya küresel veri tabanları vasıtasıyla ham veriyle karşılaştıklarında, bu veriyi doğrudan ham bir "gerçeklik" olarak kabul etmek yerine, onu bir iddiayı destekleyen veya çürüten bir "delil" (evidence) formuna dönüştürmek zorundadırlar.

Veri (data) ve delil (evidence) arasındaki bu nüans, fen eğitiminde bilimsel veri okuryazarlığının teorik zeminini belirler:

- **Veri (Data):** Doğal olaylardan sensörler, gözlemler veya simülasyonlar yoluyla elde edilen, henüz analiz edilmemiş, bağlamından kopuk ve ham kayıtlardır (McNeill & Berland, 2012).
- **Delil (Evidence):** Belirli bir bilimsel araştırma sorusuna yanıt aramak ya da bir argümanı savunmak amacıyla; ham verinin filtrelenmesi, istatistiksel olarak işlenmesi ve teorik bir çerçeveye ilişkilendirilerek yapılandırılmasıyla ortaya çıkan epistemik üründür (Sandoval vd., 2019).

Öğrencilerin veriyi delile dönüştürme sürecindeki bu bilişsel ve pratik rolü, onların **epistemik özerkliklerini** (epistemic agency) doğrudan tetikler. Kjelvik ve Schultheis, (2019) tarafından vurgulandığı üzere, erken çocukluktan itibaren bireylerin veri setlerindeki korelasyon ile nedensellik arasındaki farkı ayırt edebilmeleri, bilimsel düşünmenin en temel bileşenidir. Kovanović vd., (2021) ifade ettiği gibi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ve bilgi üretimlerinin sorumluluğunu üstlenmesi, fen sınıflarında veriye dayalı argümantasyon (data-driven argumentation) süreçlerinde ne kadar yetkin alan bulabildikleriyle ilişkilidir.

Öğrenci artık başkaları tarafından üretilmiş ve doğrulanmış ders kitabı bilgilerini pasif bir şekilde tüketen bir aktör değildir; açık kaynaklı sismik hareket tablolarını veya genetik dizilim haritalarını analiz ederek kendi bilimsel iddialarını inşa eden, bu iddialardaki belirsizlik sınırlarını çizebilen ve akranlarının argümanlarını ampirik olarak değerlendirebilen bir "bilgi üreticisi" konumuna yükselmektedir (Rosenberg vd., 2022). Sonuç olarak, veri okuryazarlığı ile zenginleştirilmiş bir fen eğitimi, öğrencilere sadece bilimin içeriğini değil, bilginin veri yoluyla nasıl meşrulaştırıldığını öğretirken demokratik ve teknolojik bir toplumda rasyonel kararlar alabilen bilim okuryazarı vatandaşların yetişmesine olanak tanımaktadır (Rangel vd., 2016).

Fen Eğitiminde Veri Okuryazarlığının Bileşenleri ve Uygulama Alanları

Bilimsel veri okuryazarlığının fen eğitimindeki kavramsal ve epistemik sınırlarını çizdikten sonra, bu okuryazarlık türünün sınıf içi uygulamalarda hangi somut bileşenler üzerinden yapılandırıldığını ve operasyonelleştirildiğini ortaya koymak gerekmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda, fen eğitimi bağlamında veri okuryazarlığı artık tekil bir analitik beceri olarak değil; bilişsel, teknik ve eleştirel boyutları olan çok katmanlı bir yetkinlikler kümesi (competency framework) olarak ele alınmaktadır (Henderson & Corry, 2021; Rosenberg vd., 2022).

Hug ve McNeill (2008) ile Wilkerson ve Polman (2020) tarafından geliştirilen teorik yaklaşımlar sentezlendiğinde, fen sınıflarında bilimsel veri okuryazarlığının işlevsel hale gelmesini sağlayan dört temel boyut öne çıkmaktadır:

1. **Veri Yönetimi ve Manipülasyonu (Data Management and Manipulation):** Öğrencilerin büyük ölçekli ve ham veri setlerini (örneğin NOAA veya NASA'nın açık kaynaklı iklim verilerini) filtreleme, eksik veya hatalı değerleri temizleme, değişkenleri tanımlama ve veriyi analize hazır hale getirme becerisidir (Rosenberg vd., 2020).
2. **Veri Görselleştirme ve Örüntü Tanıma (Data Visualization and Pattern Recognition):** Sayısal dizgeler halinde bulunan verilerin, histogramlar, saçılım diyagramları (scatter plots) veya dinamik haritalar yoluyla görselleştirilmesi ve bu görseller üzerinden değişkenler arasındaki eğilimlerin, döngülerin, korelasyonların ya da anomalilerin fark edilmesidir (Sandoval vd., 2019).
3. **Belirsizlik ve Yanlılık Analizi (Understanding Uncertainty and Bias):** Bilimsel ölçümlerdeki doğal varyasyonları, hata paylarını ve veri toplama/işleme süreçlerine sızabilecek algoritmik veya insani yanlılıkları fark etme; verinin sınırlarının ve geçerliliğinin farkında olma yetisidir (Prenger & Schildkamp, 2018).
4. **Veriye Dayalı Argümantasyon (Data-Driven Argumentation):** Analiz edilen veri örüntülerinin, teorik fen bilgisi ile ilişkilendirilerek iddiaları destekleyen ampirik kanıtlara dönüştürülmesi ve akranlar arasında bilimsel bir dille savunulması sürecidir (McNeill & Berland, 2012).

Fen Eğitiminde Yeni Nesil Uygulama Alanları ve Dijital Araçlar

Geleneksel fen laboratuvarlarındaki "veri toplama" pratikleri, yerini siber altyapılar ve gelişmiş dijital ölçüm araçlarıyla desteklenmiş zengin öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Rangel vd., 2016). Bu durum, öğrencilerin mikro düzeydeki laboratuvar bulgularından makro düzeydeki küresel veri ekosistemlerine köprü kurmasını sağlamaktadır. Fen eğitiminde bilimsel veri okuryazarlığını pratik zemine taşıyan başlıca çağdaş uygulama alanları ve araçlar şunlardır:

Prob ve Sensör Teknolojileriyle Gerçek Zamanlı Veri Toplama

Öğrenciler, kimyasal reaksiyonlardaki anlık pH değişimlerini, fotosentez sürecindeki oksijen salınımını veya fiziksel hareketlerdeki ivmelenmeyi dijital probalar (probeware) yardımıyla milisaniyeler düzeyinde ve yüksek çözünürlükte kaydedebilmektedir. Wiley tarafından

yayımlanan araştırmalar, gerçek zamanlı grafik çizim teknolojilerinin, öğrencilerin "grafik okuma" ile "fiziksel olgu" arasında anında bilişsel bağ kurmalarını sağladığını ve soyut kavramları somutlaştırdığını göstermektedir (Rosenberg vd., 2020).

Açık Kaynaklı Bilimsel Veri Tabanları (Open-Access Data Repositories)

Günümüz fen öğretim programları (örneğin NGSS - Next Generation Science Standards), öğrencilerin gerçek bilim insanları gibi "otantik veri" ile çalışmasını teşvik etmektedir. Öğrenciler, sismolojiden genetiğe kadar uzanan geniş bir yelpazede, dünyanın farklı noktalarındaki araştırma enstitülerinin ham verilerine doğrudan erişebilmektedir (Rosenberg vd., 2022). Örneğin, bir biyoloji dersinde NCBI (National Center for Biotechnology Information) veri tabanından alınan bir DNA dizilimi üzerinde mutasyon analizi yapmak veya bir yer bilimi dersinde USGS (U.S. Geological Survey) verileriyle levha tektoniği hareketlerini modellemek, fen eğitiminde otantik bilimsel pratiklerin (authentic scientific practices) merkezine veri okuryazarlığını yerleştirmektedir.

Bilgisayarlı Modelleme ve Simülasyonlar (Computational Modeling)

PhET simülasyonları veya NetLogo gibi ajan tabanlı modelleme araçları, öğrencilerin karmaşık fen sistemlerindeki (örneğin bir ekosistemdeki av-avcı ilişkisi veya gaz moleküllerinin kinetik teorisi) değişkenleri manipüle etmelerine ve bu manipülasyonların sonucunda devasa veri setleri üretmelerine olanak tanır. Taylor & Francis literatüründe vurgulandığı gibi, bu simülasyonlar sayesinde öğrenciler, test edilmesi tehlikeli, maliyetli veya zamansal olarak imkansız olan bilimsel olguları veri odaklı bir simülasyon evreninde sorgulayabilmektedir (Wilkerson & Polman, 2020).

Veriye Dayalı Fen Eğitiminin Epistemik Zorlukları ve Pedagojik İskeleleme

Fen eğitiminin odağının veri okuryazarlığına doğru kayması, öğrenme ortamlarına zengin ampirik imkanlar sunmakla birlikte, öğrencilerin bilişsel ve epistemik süreçleri yönetmesinde bir dizi yapısal zorluğu (challenges) da beraberinde getirmektedir. Geleneksel "yemek kitabı" (cookbook) tarzı laboratuvar deneylerinde hata payı önceden minimize edildiği ve veri doğrusal bir akışla sunulduğu için öğrenciler bilişsel bir çelişkiyle nadiren karşılaşır (Hug & McNeill, 2008). Ancak açık kaynaklı büyük veri tabanlarından çekilen otantik veriler veya sensörler aracılığıyla toplanan ham veriler doğası gereği "gürültülü" (noisy), düzensiz ve karmaşıktır

(Tondeur vd., 2020). Bu durum, öğrencilerin fen sınıflarında hem bilimsel hem de metodolojik açıdan bazı temel epistemik engelleri aşmasını zorunlu kılar.

Alanyazında yapılan çalışmalar, öğrencilerin veri yoğun fen etkinliklerinde karşılaştıkları bilişsel ve epistemik zorlukları üç ana başlık altında toplamaktadır:

- **Anomalileri ve Varyasyonları Yönetememe:** Öğrenciler, kendi beklentileriyle veya teorik ders kitabı bilgileriyle uyuşmayan "anomalili verileri" (anomalous data) genellikle bir ölçüm hatası olarak görme ve doğrudan eleme eğilimindedirler (Metz, 2008). Verideki doğal varyasyonları veya rastlantısal dalgalanmaları, nedensel bir ilişki gibi yorumlamak fen sınıflarında sıkça karşılaşılan bir kavram yanılgısıdır (Prenger & Schildkamp, 2018).
- **Bilişsel Aşırı Yüklenme (Cognitive Overload):** Çok sayıda değişken içeren büyük veri setleriyle (big data) çalışırken, hangi değişkenlerin araştırma sorusuna hizmet ettiğini belirleyememek ve ampirik gürültü içinde kaybolmak, öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini kilitleyebilmektedir (Rosenberg vd., 2020).
- **Korelasyon ile Nedensellik Karışıklığı:** İki değişken arasındaki istatistiksel eş zamanlı değişimi (korelasyon), doğrudan doğruya aralarında bir sebep-sonuç ilişkisi (nedensellik) olduğuna delil olarak sunmak, veri okuryazarlığının en yaygın epistemik bariyerlerinden biridir (Sandoval vd., 2019).

Veri Süreçlerinde Pedagojik İskeleleme (Scaffolding) Stratejileri

Öğrencilerin bu bilişsel yükü yönetebilmeleri ve ham veriyi rasyonel bir şekilde ampirik delile dönüştürebilmeleri için fen eğitiminde güçlü pedagojik iskelelerin (scaffolding) kurulması kritik bir öneme sahiptir. Hmelo-Silver vd., (2007) vurguladığı gibi, yapılandırılmamış karmaşık ortamlarda iskeleleme olmaksızın sadece veriyi sunmak, öğrenmeyi derinleştirmek yerine öğrencilerin motivasyonunu kırmaktadır. Eğitimde veri okuryazarlığını desteklemek amacıyla kullanılan başlıca iskeleleme mekanizmaları aşağıda özetlenmiştir:

Kavramsal ve Metodolojik İskeleler (Conceptual & Methodological Scaffolding)

Öğrencilerin büyük veri yığınları arasında boğulmasını önlemek amacıyla, araştırma sorularının sınırlarını daraltan "veri yönlendirme kılavuzları" veya "veri matrisleri" kullanılır. Örneğin, öğrencilere doğrudan binlerce satırlık bir iklim tablosu vermek yerine, hangi sütunların (örn. karbon salınımı ve küresel sıcaklık indeksleri) birbiriyle eşleştirileceğini

gösteren yapılandırılmış çalışma yaprakları sunulur (Wilkerson & Polman, 2020). Ayrıca, verideki belirsizliklerin (uncertainty) ve ölçüm hatalarının doğasını anlamlandırmaları için öğrencilere *"Hata nerede başlamış olabilir?"* veya *"Bu sapan değer (outlier) gerçek bir doğa olayını temsil ediyor olabilir mi?"* tarzında epistemik yönlendirici sorular (epistemic prompting) yöneltilir (Metz, 2008).

Yazılımsal ve Teknolojik İskeleler (Technological Scaffolding)

Karmaşık istatistiksel yazılımlar yerine, fen eğitimi için özel olarak optimize edilmiş dinamik veri görselleştirme araçları (örneğin CODAP - Common Online Data Analysis Platform veya TinkerPlots) fen sınıflarında birer teknolojik iskele işlevi görür. Bu tür yazılımlar, öğrencilerin kod yazma veya karmaşık formüller ezberleme zorunluluğunu ortadan kaldırarak; sürükle-bırak yöntemiyle verileri grafiklere dönüştürmelerine, ortalama veya medyan gibi istatistiksel merkezleri görsel olarak görmelerine imkan tanır (Sandoval vd., 2019). Böylece bilişsel kapasite teknik işlemlerden ziyade, verinin fen kavramlarıyla ilişkilendirilmesine ve "verinin ne anlama geldiğine" odaklanır (Rosenberg vd., 2020).

Sosyal ve Argümantasyon Tabanlı İskeleler (Social Scaffolding)

Verinin anlamlandırılması, bireysel bir süreçten ziyade sosyal bir müzakere alanıdır. McNeill ve Berland (2012) tarafından önerilen **İddia-Delil-Gerekçe (Claim-Evidence-Reasoning: CER)** çerçevesi, fen sınıflarında veriye dayalı argümantasyon süreçlerini yapılandırmak için en sık başvurulmuş iskele modelidir. Öğrenciler bu iskele sayesinde, analiz ettikleri sayısal grafikleri (veri), iddialarını destekleyen rasyonel kanıtlara (delil) dönüştürür ve bu ilişkiyi fen kanunlarıyla (gerekçe) meşrulaştırırlar.

Sonuç olarak, fen sınıflarında veri yoğun uygulamaların başarısı, öğrencilerin önüne sadece büyük veri setleri koymakla değil; bu verilerin getirdiği bilişsel ve epistemik zorlukları dengeli pedagojik iskelelerle hafifletmekle mümkündür. Doğru teknolojik ve kavramsal destek sağlandığında öğrenciler, ampirik verinin sınırlarını kavrayabilen, veri manipülasyonlarına karşı dirençli ve bilimsel argümanları veri süzgecinden geçirebilen üst düzey bilişsel becerilere ulaşmaktadır (Michos vd., 2023).

Veriye Dayalı Fen Eğitiminde Öğretmen Roller ve Pedagojik Yeterlilikler

Fen sınıflarında verinin bilgiye dönüşümü ve epistemik engellerin pedagojik iskelelerle aşılması süreci, kaçınılmaz olarak öğretmen rollerinin ve mesleki yeterlilik alanlarının yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. Geleneksel fen öğretiminde öğretmen, bilginin birincil kaynağı ya da doğrusal laboratuvar süreçlerinin "şef teknisyeni" rolünü üstlenirken; veriye dayalı fen eğitiminde bu rol, veri yönelimli bir öğrenme ortamı tasarımcılığına (data-driven learning environment designer) ve süreç kolaylaştırıcılığına (facilitator) evrilmiştir (Wilkerson & Polman, 2020). Öğretmen artık hazır cevaplar sunan bir figür değil, öğrencilerin ham veriler arasındaki gürültüyü (noise) temizlerken ve örüntüleri delillere dönüştürürken rehberlik eden bir epistemik ortak konumundadır (Kelly & Licona, 2018).

Alanyazındaki nitelikli çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu dönüşümü sınıflarına yansıtabilmeleri için üç temel alanda pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerektiği öne çıkmaktadır:

- **Teknolojik ve Veri Okuryazarlığı Yeterliliği:** Öğretmenlerin, CODAP gibi dinamik görselleştirme platformlarını, uluslararası açık kaynaklı ham veri tabanlarını (örn. NASA, USGS) ve dijital prob/sensör araçlarını etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Rosenberg vd., 2020). Teknik olarak veri manipülasyonu yapamayan veya veri setlerindeki anomalileri okuyamayan bir öğretmenin, fen sınıflarında veri odaklı bir sürece liderlik etmesi mümkün değildir.
- **Sorgulamaya Dayalı Veri Pedagojisi (Inquiry-Based Data Pedagogy):** Öğretmenin, ham veriyi doğrudan öğrencilerin önüne yığmak yerine, bu veriyi müfredat kazanımlarıyla ilişkilendirebilecek "otantik araştırma soruları" tasarlama becerisidir (Hug & McNeill, 2008). Bu yeterlilik, öğrencilerin karşılaştığı bilişsel aşırı yüklenmeyi hafifletecek iskeleleme (scaffolding) stratejilerini doğru zamanda ve doğru dozda devreye sokmayı da içerir.
- **Veri Odaklı Epistemik Söylem Yönetimi:** Öğrencilerin veriden hareketle iddialarını savunurken veya akranlarının kanıtlarını eleştirirken yürüttükleri bilimsel tartışmaları (argümantasyon) yönetme yeterliliğidir. Öğretmen, öğrencileri ders kitabı doğrularına yönlendirmek yerine, "*Verinin hangi kısmı bu iddiayı destekliyor?*" veya "*Bu sapan değer (outlier) için alternatif açıklamanız nedir?*" gibi epistemik sorularla sınıf içi söylemi derinleştirmelidir (McNeill & Berland, 2012).

Mesleki Gelişim Programları ve Sınıf İçi Uygulamalardaki Yansımalar

Öğretmenlerin bu karmaşık yeterlilikleri kazanabilmeleri, geleneksel hizmet içi eğitim modellerinden ziyade, doğrudan "veri pratiklerini deneyimledikleri" uzun soluklu mesleki gelişim (professional development) programlarıyla mümkündür (Tondeur vd., 2020). Alanyazında vurgulandığı üzere, öğretmenlerin kendileri veri analizi süreçlerini, belirsizlik yönetimini ve açık kaynaklı veri tabanlarından argüman üretmeyi deneyimlemedikçe, bu süreci kendi fen sınıflarına aktarmakta ciddi öz-yeterlilik (self-efficacy) sorunları yaşamaktadırlar (Goldman,2016).

Öğretmenlerin veriye dayalı fen sınıflarında üstlendikleri mikro rolleri ve bu rollerin öğrenci süreçlerindeki karşılıklarını şu şekilde yapılandırmak mümkündür:

Tablo 1. Bilimsel Veri Okuryazarlığı Bağlamında Dönüşen Öğretmen Roller ve Pedagojik Karşılıkları

Öğretmen Rolü	Somut Sınıf İçi Davranışı /Uygulaması	Öğrenci Sürecindeki Karşılığı	Temel Alanyazın Dayanağı
Epistemik Mimar	Müfredat kazanımına uygun, açık uçlu ve karmaşık ham veri setlerini (örn. NOAA iklim verileri) seçer ve sınırlandırır.	Öğrenci, hazır bilgiyi tüketmek yerine otantik ve gerçek dünya verisiyle karşılaşır.	Wilkerson & Polman (2020); Tondeur vd., (2020)
Bilişsel Kolaylaştırıcı	CODAP veya TinkerPlots gibi araçları devreye sokarak teknik engelleri hafifletir; rehberli sorular sorar.	Öğrenci, kod yazma yükünden kurtularak doğrudan veri örüntülerine ve fen kavramlarına odaklanır.	Rosenberg vd. (2020); Sandoval vd. (2019)
Argümantasyon Moderatörü	İddia-Delil-Gerekçe şablonunu sunarak veri tabanlı sınıf içi akran müzakerelerini yönetir.	Öğrenci, analitik bulgularını ampirik kanıtlara dönüştürür ve savunur; epistemik özerklik kazanır.	McNeill & Berland (2012); Sandoval vd. (2019)

*CODAP: Ortak Çevrimiçi Veri Analizi Platformu *TinkerPlots :veri okuryazarlığını öğrenmesi için geliştirilmiş görsel ve etkileşimli bir yazılım

Veriye dayalı fen eğitiminin başarısı, teknolojik altyapı kadar öğretmenlerin pedagojik inançları ve epistemik yeterlilikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler veri yoğun süreçleri bir

"teknik yük" olarak değil, öğrencilerin bilimsel okuryazarlıktan veri okuryazarlığına geçişini sağlayan güçlü bir kaldıraç olarak gördüklerinde, fen sınıfları ezber mekanları olmaktan çıkıp ampirik bilgi üretim merkezlerine dönüşmektedir (Kovanović vd., 2021).

Veriye Dayalı Fen Eğitiminin Uluslararası Öğretim Programlarındaki Yeri

Fen eğitiminde bilim okuryazarlığından veri okuryazarlığına doğru yaşanan tarihsel ve pedagojik evrim, teorik bir tartışma olmanın ötesine geçerek uluslararası düzeyde öğretim programlarının ve eğitim politikalarının vizyonunu kökten şekillendirmeye başlamıştır. 21. yüzyılın başından itibaren küresel ölçekte geliştirilen eğitim standartları, fen disiplinlerinin sadece kavramsal içeriklerine değil; bilginin veri yoluyla nasıl yapılandırıldığını, test edildiğini ve savunulduğunu içeren "**hesaplamalı ve veri odaklı pratiklere**" (computational and data-intensive practices) odaklanmaktadır (National Research Council [NRC], 2012).

Bu küresel dönüşümün en somut yansıması, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen ve dünya çapında birçok fen müfredatına modellik eden **Yeni Nesil Fen Standartları (Next Generation Science Standards - NGSS)** bünyesinde görülmektedir (NGSS Lead States, 2013). NGSS, fen eğitimini üç boyutlu bir öğrenme (3D learning) modeli üzerine kurar: Disiplinler Arası Öz Kavramlar, Büyük Fikirler ve Fen ve Mühendislik Pratikleri. Bu pratikler arasında doğrudan veri okuryazarlığının çekirdeğini oluşturan maddeler yer almaktadır:

- **Verileri Analiz Etme ve Yorumlama:** Öğrencilerin ham veri setlerindeki örüntüleri, eğilimleri ve korelasyonları dijital araçlarla belirlemesi istenir.
- **Matematiksel ve Hesaplamalı Düşünmeyi Kullanma:** Büyük veri setlerini bilgisayarlı simülasyonlar ve algoritmik yapılar aracılığıyla organize etme, modelleme ve sorgulama yeterliliğini vurgular.
- **Delillere Dayalı Argüman Üretme:** Veriden filtrelenmiş deliller ışığında iddiaları bilimsel bir topluluk içinde savunma becerisine odaklanır.

Benzer şekilde, Avrupa Birliği tarafından desteklenen ve fen eğitiminde sorgulamaya dayalı yaklaşımı veri pratikleriyle birleştiren **STEM Eğitimi Eylem Planları** ile PISA (Programme for International Student Assessment) değerlendirme çerçeveleri de bu dönüşümü doğrulamaktadır. PISA 2025 ve sonraki fen okuryazarlığı çerçeveleri, öğrencilerin dijital ortamlarda simüle edilmiş verileri eleştirel bir süzgeçten geçirme, sahte bilimsel (pseudoscience) veri iddialarını ayırt etme ve sosyobilimsel konularda (örneğin küresel iklim

krizi veya epidemi yönetimi) veriye dayalı kararlar alabilme yeterliliklerini doğrudan ölçmeyi hedeflemektedir (OECD, 2023).

Fen Eğitiminde Veri Okuryazarlığının Geleceği: Yapay Zekâ Ve Veri Bilimi Entegrasyonu

Gelecek projeksiyonları incelendiğinde, fen eğitiminde veri okuryazarlığının sınırlarının **Yapay Zekâ (Artificial Intelligence - AI)** ve **Makine Öğrenmesi (Machine Learning)** teknolojilerinin sınıflara entegrasyonu ile daha da genişleyeceği görülmektedir (Kahn & Winters, 2021). Geleneksel olarak öğrencilerin sadece iki ya da üç değişken arasındaki ilişkileri incelediği fen sınıfları, artık üretken yapay zekâ tabanlı geri bildirim sistemleri ve büyük veri analitiği ile desteklenen dinamik araştırma ekosistemlerine dönüşmektedir.

Bu gelecekte, fen sınıflarında veri okuryazarlığı şu üç yeni boyutu kazanacaktır:

Prediktif (Öngörüşel) Modelleme: Öğrenciler, fen olgularını sadece geriye dönük verilerle anlamlandırmakla kalmayacak; makine öğrenmesi algoritmalarını kullanarak gelecekteki ekolojik, fiziksel veya kimyasal değişimleri tahmin eden ampirik modeller inşa edeceklerdir (Rosenberg vd., 2020).

Algoritmik Yanlılık Eleştirisi: Bilimsel veri üretiminin arka planındaki yazılımların ve veri toplama sistemlerinin tarafsız olmadığını, veri örneklemindeki eksikliklerin veya algoritmik tasarımların nasıl sistematik yanlılıklar (bias) üretebileceğini sorgulayan eleştirel bir epistemik bakış açısı gelişecektir (Goldman,2016).

Sürdürülebilirlik ve Yeşil Beceriler (Green Skills) Bağlamı: Veri okuryazarlığı, soyut bir istatistik becerisi olmaktan çıkıp; öğrencilerin kendi yerel çevrelerindeki enerji tüketimi, karbon ayak izi veya biyoçeşitlilik kaybı gibi gerçek sürdürülebilirlik verilerini analiz ederek ekolojik çözümler ürettikleri eylemsel bir kaldıraç (agency) görevi görecektir (Hardy vd., 2020).

Sonuç olarak, bilim okuryazarlığından başlayıp veri okuryazarlığına uzanan tarihsel rota, fen eğitiminin nihai menzilini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Günümüz ve geleceğin eğitim vizyonu; hazır fen bilgilerini pasif bir şekilde tüketen değil, gürültülü ve karmaşık veri dünyası içinde yolunu bulabilen, veriyi ampirik bir süzgeçten geçirerek özgün bilgi üretebilen ve bu bilgiyle toplumun sosyobilimsel sorunlarına rasyonel çözümler sunabilen **"epistemik özerkliğe sahip veri okuryazarı vatandaşlar"** yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Bilimsel Veri Okuryazarlığı (SDL) Alanyazınındaki Eğilimler, Boşluklar ve Araştırmanın Gerekçesi

Veri olarak neyin kabul edildiğine ve veri açısından zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında bilimsel araştırmanın nasıl şekillendiğine dair gelişen tanımlar, Bilimsel Veri Okuryazarlığı (SDL) üzerine yapılan ampirik araştırmaların bütüncül bir yaklaşımla sentezlenmesi ihtiyacını açıkça ortaya koymaktadır. Alanyazınındaki mevcut çalışmaların önemli bir kısmı; veri toplama, görselleştirme ve analiz gibi süreçleri izole yönleriyle ele almakta ve genellikle SDL'nin farklı sınıf düzeyleri ile disiplinler genelinde nasıl bir gelişim gösterdiğine dair makro bir bakış açısı sunmamaktadır.

Bu sınırlılıklara paralel olarak gerçekleştirilen son araştırma sentezleri; fen bilimlerinde (Qiao vd., 2024; Urbanová & Kotul'áková, 2022) ve daha geniş anlamda STEM eğitimi bağlamında (Friedrich vd., 2024; Witte vd., 2025) veri okuryazarlığı ile istatistiksel okuryazarlık gibi ilişkili yapıları incelemiştir. Ancak, SDL'nin doğrudan fen eğitimi bağlamında nasıl yapılandırıldığı ve sentezlendiği hususunda alanyazında hâlâ doldurulması gereken önemli teorik ve pratik boşluklar bulunmaktadır. Yapılan son sistematik derlemelerin odağı, kapsamı ve temel bulguları Tablo 2'de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Bilimsel Veri Okuryazarlığına Yönelik Uluslararası Alanyazın Eğilimleri ve Tematik Odaklar

Alıntı	İncelenen Çalışmalar (N, Yıl)	Odak Noktası / Alan	Temel Bulgular
Urbanová ve Kotul'áková (2022)	53 çalışma (2008–2022)	Veri okuryazarlığı, bilim eğitimi	• Veri okuryazarlığı araştırmaları en sık biyoloji alanına odaklanmaktadır. • Çalışmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından ziyade yükseköğretim kurumlarında daha yaygın olarak yürütülmüştür. • Veri analizi, yorumlama ve görselleştirme, en sık vurgulanan yetkinliklerdi.
Qiao vd., (2024)	16 çalışma (1985–2022)	Bilimsel veri okuryazarlığı, lisans düzeyinde STEM eğitimi	• Bilimsel veri farkındalığı, veri becerileri ve veri düzenlemeleri ve etiği olmak üzere 11 alt unsurdan oluşan kavramsal bir SDL çerçevesi önerildi. • 198 lisans öğrencisiyle 22 maddelik bir SDL değerlendirme aracı geliştirildi ve geçerliliği doğrulandı. • Hem çerçeve hem de değerlendirme, lisans düzeyindeki STEM öğrencilerine yönelik olarak tasarlanmıştır.
Friedrich vd., (2024)	83 çalışma (–2021)	İstatistik ve veri okuryazarlığı, K-12 STEM eğitimi	• Çalışmaların büyük çoğunluğu (%81) veri okuryazarlığından (%17) ziyade istatistiksel okuryazarlığı vurgulamıştır. • Araştırmalar ağırlıklı olarak matematik bağlamında (%75) yürütülürken, bilim alanındaki çalışmalar nispeten azdı (%6). • Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için en sık kullanılan yöntem bilişsel ölçümler olmuştur. • Etkin yaklaşımlar arasında, veri görselleştirme ve analizi için özgün veri kümelerinin ve dijital araçların kullanımı yer almaktadır.

Alıntı	İncelenen Çalışmalar (N, Yıl)	Odak Noktası / Alan	Temel Bulgular
Witte vd., (2025)	30 çalışma (2014–2024)	Veri okuryazarlığı, K-12 eğitimi	• Müdahalelerin çoğu, problem formülasyonu veya çalışma tasarımı gibi daha önceki araştırma yöntemlerinden ziyade veri analizine odaklanmıştır. • Veri okuryazarlığı öğrenimini desteklemek için genellikle görselleştirme araçları, gerçek veri kümeleri ve grafiksel kullanıcı arayüzleri kullanılmıştır. • İklim değişikliği en sık kullanılan tematik bağlam oldu (%23).

Tablo 2'de özetlenen makro veriler ve araştırma sentezleri, fen eğitimi alanyazınında acilen müdahale edilmesi gereken üç temel yapısal boşluğa işaret etmektedir:

Disiplinsel Sınırlılıklar (Matematik Odaklılık): STEM alanlarındaki K-12 düzeyinde yürütülen istatistiksel ve veri okuryazarlığı araştırmalarını inceleyen Friedrich vd. (2024), mevcut çalışmaların büyük bir çoğunun istatistiksel okuryazarlığı vurguladığını ve araştırmaların ağırlıklı olarak matematik bağlamında yürütüldüğünü tespit etmiştir. Buna karşın, doğrudan fen eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların sayısı (%6) oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır.

Süreç Sınırlılıkları (İzole Müdahaleler): K-12 veri okuryazarlığı uygulamalarını derleyen Witte vd. (2025) ise, sınıf içi müdahalelerin çoğunlukla veri görselleştirme ve veri analizi aşamalarına sıkıştığını; bu uygulamaların da genellikle iklim değişikliği gibi belirli tematik bağlamlarla sınırlandırıldığını belirtmiştir. Söz konusu incelemeler alanyazına önemli katkılar sunsa da, veri pratiklerinin bilimsel araştırma döngüsünün (problem formülasyonu, araştırma tasarımı vb.) tamamına nasıl entegre edilebileceğine ve veri okuryazarlığının fen disiplinlerinde sınıf düzeylerine göre nasıl işlevselleştirileceğine dair sınırlı bir çerçeve çizmektedir.

Kavramsal ve Bütünleştirici Model Eksikliği: Doğrudan fen eğitimi düzeyinde yapılan taramalarda, Urbanová ve Kotul'áková (2022) sınıf içi pratikleri belgelemiş ancak SDL'nin

işlevselleştirilmiş ya da müfredatla bütünleştirilmiş özgün modellerini ortaya koyamamıştır. Benzer şekilde Qiao vd. (2024) tarafından lisans öğrencilerine yönelik kavramsal bir SDL çerçevesi önerilmiş olsa da, bu sentez çalışması SDL'nin K-16 fen eğitimi spektrumundaki çeşitli ampirik bağlamlarda nasıl hayat bulduğunu tam olarak yansıtmamaktadır (Schwartz & Burrows, 2021).

SONUÇ

Bu çalışmada ele alınan kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve pedagojik dinamikler, 21. yüzyıl fen eğitimi paradigmasında "veri" olgusunun artık tali bir laboratuvar unsuru değil, bilimsel okuryazarlığın epistemik çekirdeği haline geldiğini açıkça göstermektedir. Sputnik krizi sonrası dönemde temel bilimsel olguların ve kuralların pasif bir şekilde ezberlenmesi olarak görülen bilim okuryazarlığı vizyonu; John Dewey'nin araştırma-sorgulama felsefesiyle geçirdiği dönüşümün ardından bugün hesaplamalı, dinamik ve "veri yoğun" (*data-intensive*) yeni bir evreye ulaşmıştır. Günümüz fen sınıfları, öğrencilerin önceden yapılandırılmış ve sonucu baştan belli olan "yemek kitabı" (*cookbook*) tarzı deneylerle doğrulama yaptıkları mekanik alanlar olmaktan çıkmak zorundadır. Dijital ölçüm araçlarının, problemlerin ve NASA, USGS, NCBI gibi uluslararası açık kaynaklı veri tabanlarının yaygınlaşması, öğrencileri doğrudan gerçek bilimin kaotik, gürültülü (*noisy*) ve çok boyutlu ham verileriyle karşı karşıya bırakmaktadır.

Bilimsel veri okuryazarlığı (SDL), bu kaotik veri bombardımanı altında öğrencilerin manipülasyonlara karşı direnç geliştirmelerini, korelasyon ile nedensellik arasındaki ince çizgiyi ampirik bir akıl yürütmeye ayırt edebilmelerini ve sosyo-bilimsel meselelerde rasyonel kararlar alabilmelerini sağlayan en kritik entelektüel kalkandır. Ancak bu çalışmanın da ortaya koyduğu üzere, ham verinin yapılandırılmış ampirik bir delile (*evidence*) dönüşmesi kendiliğinden gerçekleşen doğrusal bir süreç değildir; aksine öğrencilerin bilişsel aşırı yüklenme (*cognitive overload*) ve anomalileri yönetememe gibi ciddi epistemik engellerle karşılaştığı döngüsel bir pratikler bilsilesidir. Bu engellerin aşılması; CODAP veya TinkerPlots gibi yazılımsal araçların birer teknolojik iskele (*scaffolding*) olarak sürece dahil edilmesine ve İddia-Delil-Gerekçe (CER) gibi yapılandırılmış sosyal argümantasyon modellerinin sınıf içi söylemde aktif olarak işletilmesine bağlıdır.

Bu yeni ekosistemde başarının nihai anahtarı ise öğretmen yeterliliklerinde saklıdır. Öğretmenlerin, bilginin mutlak otoritesi ya da laboratuvar teknisyenliği rolünü geride

bırakarak; açık uçlu araştırma soruları tasarlayan birer "Epistemik Mimar", teknik yükü hafifleten birer "Bilişsel Kolaylaştırıcı" ve sınıf içi bilimsel tartışmayı derinleştiren birer "Söylem Rehberi" haline gelmeleri elzemdir. Bu dönüşümün hayata geçmesi, öğretmenlerin sadece teorik eğitimler aldığı değil, bizzat ham veri işleme ve belirsizlik yönetimi süreçlerini deneyimledikleri uzun soluklu mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir.

Nihayetinde, bilimsel veri okuryazarlığı ile zenginleştirilmiş bir fen eğitimi; yalnızca geleceğin bilim insanlarını yetiştirmekle kalmayacak, aynı zamanda ham veriyi filtrelenmemiş, manipüle edilmemiş nesnel bir süzgeçten geçirerek özgün bilgi üretebilen, bu bilginin etik sorumluluğunu üstlenebilen ve bilgi toplumunda epistemik faillğe (*epistemic agency*) sahip özerk vatandaşların yetişmesine olanak tanıyacaktır. Fen eğitiminin tarihsel rotası net bir çağrıda bulunmaktadır: Geleceğin toplumunu hazır bilgiyi tüketenler değil, veriyi ampirik bilgiye dönüştürerek yönetenler inşa edecektir.

KAYNAKÇA

- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9008-5>
- Bhargava, R., Deahl, E., Letouzé, E., Noonan, A., Sangokoya, D., & Shoup, N. (2015). *Beyond data literacy: Reinventing data education for a data-centric world* (Data-Pop Alliance White Paper Series). Data-Pop Alliance. <https://datapopalliance.org/wp-content/uploads/2015/11/Beyond-Data-Literacy-2015.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- D'Ignazio, C., & Bhargava, R. (2016). DataBasic: Design principles, tools, and activities for data literacy learners. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 83–107. <https://doi.org/10.15353/joci.v12i3.3280>
- Finzer, W. (2013). The data science education dilemma. *Technology Innovations in Statistics Education*, 7(2), 1–11. <https://doi.org/10.5070/T572013891>
- Friedrich, A., et al. (2024). What shapes statistical and data literacy research in K–12 STEM education? *International Journal of STEM Education*, 11, 58. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00517-z>
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Litman, I., & Wallace, C. R. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219–246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- Gummer, E. S., & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy for teaching. *Teacher Education Quarterly*, 42(4), 55–77.
- Henderson, J., & Corry, M. (2021). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 232–244. <https://doi.org/10.1108/JRIT-11-2019-0074>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

- Hug, B., & McNeill, K. L. (2008). Use of first-hand and second-hand data in science: Does the data source matter for student modeling and argumentation?. *International Journal of Science Education*, 30(11), 1525–1551. <https://doi.org/10.1080/09500690701506945>
- Kahn, K., & Winters, N. (2021). Constructionism and AI: A history and a projection for data science and machine learning in education. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 86–101.
- Kelly, G. J., & Licona, P. (2018). Epistemic practices and science education. In M. R. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching* (pp. 139–165). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62616-1_5
- Tondeur, Jo, et al. "Developing Conceptual Models of Technology Integration in Education: Implications for Researchers, Practitioners and Policymakers." *Learners and Learning Contexts: New Alignments for the Digital Age. EDUsummIT 2019 Summary Report*, edited by Petra Fisser and Mary Phillips, EDUsummIT, 2020, pp. 70–75.
- Rangel, V. S., Monroy, C., & Bell, E. R. (2016). Science teachers' data use practices: A descriptive analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 24(86), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2348>
- Kjelvik, M. K., & Schultheis, E. H. (2019). Getting messy with authentic data: Exploring the potential of Data Nuggets in STEM classrooms. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), ar19. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-02-0023>
- Kovanović, V., Mazziotti, C., & Lodge, J. (2021). Learning analytics for primary and secondary schools. *Journal of Learning Analytics*, 8(2), 1–5. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7543>
- Lee, V. R., Wilkerson, M. H., & Lanouette, K. (2021). A call for a humanistic turn in data literacy education. *Educational Psychologist*, 56(4), 227–241. <https://doi.org/10.3102/0013189X211048810>
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2004). Modeling natural variation through distribution. *American Educational Research Journal*, 41(3), 635–679. <https://doi.org/10.3102/00028312041003635>
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016a). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.

- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016b). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366–373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>
- Manz, E. (2015). Resistance and the development of extension: Designing for and tracking construction of an activity, context, and representation structure. *Journal of the Learning Sciences*, 24(4), 564–618. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2014.1000490>
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2013). Problem-solving. In D. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 769–779). Oxford University Press.
- McNeill, K. L., & Berland, L. K. (2012). What is a scientific argument? Deconstructing claims, evidence, and reasoning. *Science Scope*, 35(9), 24–28.
- Metz, K. E. (2008). Narrowing the gulf between the practices of science and the version of science instruction in school classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 17(2), 138–198. <http://dx.doi.org/10.1086/590523>
- Miller, K. M. (2022). *Developing pedagogical content knowledge for STEM integration through data literacy: A case study of high school science teachers* (Publication No. 29321391) [Ph.D. thesis, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/4962>
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9596>
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2025 Science Strategic Vision and Assessment Framework*. OECD Publishing.

- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical framework for the digital age. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 419–431.
- Qiao, C., Chen, Y., Guo, Q., & Yu, Y. (2024). Understanding science data literacy: A conceptual framework and assessment tool for college students majoring in STEM. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00484-5>
- Qin, J., & D'Ignazio, J. (2010). The development of a data literacy framework for sciences and engineering. *International Conference on Information and Knowledge Management*, 107–114.
- Rosenberg, J. M., Edwards, A., & Chen, B. (2020). Getting messy with data: An open-source toolkit for science education researchers. *Journal of Science Education and Technology*, 29(5), 651–662. https://doi.org/10.2505/4/tst20_087_05_30
- Rosenberg, J. M., Lawson, M. A., Anderson, D. J., Jones, R. S., & Thomas, T. H. (2022). Making sense of big data in education: A systematic review of the literature on data literacy for teachers. *Review of Educational Research*, 92(3), 415–451.
- Sandoval, W. A., Swithers, K. M., & Herrera, A. (2019). High school students' use of data as evidence in scientific argumentation. *Cognition and Instruction*, 37(2), 185–210.
- Schwartz, A. C., & Burrows, A. C. (2021). Data literacy in K-16 science education: Mapping the conceptual landscape and future trajectories. *Journal of Science Education and Technology*, 30(4), 511–526. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1761783>
- Stroupe, D. (2015). Describing science practice in learning environments. *Science Education*, 99(6), 1033–1040. <https://doi.org/10.1002/sce.21191>
- Urbanová, M., & Kotuláková, K. (2022). Data literacy in science education: A systematic review of educational interventions and student competencies. *Journal of Baltic Science Education*, 21(5), 842–859.
- Wild, C. J., & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223–248. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.1999.tb00442.x>
- Wilkerson, M. H., & Polman, J. L. (2020). Situating data literacy for teaching and learning in the 21st century: Editorial for the special issue on data literacy. *Journal of the Learning Sciences*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1705664>

- Wise, A. F. (2020). Educating data scientists and data literate citizens for a data-infused world. *Journal of the Learning Sciences*, 29(1), 119–127. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1705678>
- Witte, S., Link, J., & Schwippert, K. (2025). Data literacy interventions in K-12 education: A systematic review of design characteristics and learning outcomes. *Educational Research Review*, 42, Article 100612.
- Wolff, A., Gooch, D., Montaner, J. J. C., Rashid, U., & Kortuem, G. (2016). Creating an understanding of data literacy for a data-driven society. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 9–26. <https://doi.org/10.15353/joci.v12i3.3275>