

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE DEĞERLENDİRMELER



EDİTÖR

Prof. Dr. Erdal BAY

ARALIK 2025

YAYIN KODU

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Yaşar Hız
Yayına Hazırlayan / Gece Kitaplığı

Birinci Basım / Aralık 2025 - Ankara
ISBN / 978-625-388-990-6

© 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**

ARALIK 2025

EDİTÖR

Prof. Dr. Erdal BAY

gece
kitaplığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

HEDONİK TÜKETİM DAVRANIŞININ GÖRÜNÜMLE İLİŞKİLİ SOSYAL MEDYA BİLİNCİ ÜZERİNE ETKİSİ: YAŞAMDA ARANAN ANLAMIN ARACILIK ROLÜ

İpek ADSIZ, Meral SERT 7

BÖLÜM 2

ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİ

Nurhak Cem DEDEBALI, Ulaş KUBAT 19

BÖLÜM 3

TÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNİN SOSYOLOJİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DERS KİTABI KAPSAM İNCELEMESİ: NİHAT NİRUN

Beyhan ZABUN 29

BÖLÜM 4

POSTDİJİTAL ÇAĞDA EDEBİYAT EĞİTİMİ: ALGORİTMİK AKLA KARŞI DUYUŞSAL ALAN VE İNSANİ DERİNLİĞİN ÖNEMİ

Ahmet KARADOĞAN 39

BÖLÜM 5

DİJİTAL SINIFTA YENİ ROLLER: UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETİM ELEMANININ YETERLİLİK DÖNÜŞÜMÜ

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA, Hanife ÇİVRİL 51

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİ ETKİLEYEN STRES FAKTÖRLERİ VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Recep ERSÖZ, Nur Leman BALBAĞ 63

BÖLÜM 7

DEMOKRASİ KAVRAMININ SOSYOLOJİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DERS KİTABI KAPSAM İNCELEMESİ: HATEMİ SENİH SARP

Beyhan ZABUN 85

BÖLÜM 8

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN İŞ DOYUMU

Esra KAYA, Ferdi BAHADIR 93

BÖLÜM 9

ADALET ALANINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİNİN ADALET DEĞERİNE YÜKLEDİKLERİ ANLAMLARIN İNCELENMESİ

Mesut Can İÇEN, Nur Leman BALBAĞ 111

BÖLÜM 10

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMANCA EDİLGEN YAPI ÖĞRENİMİNDEKİ HATALARI: CORDER–SELİNKER ÇERÇEVESİNDE BİR ANALİZ VE ÖĞRETİM TASARIMINA YÖNELİK ÖNERİLER

Sevinç SAKARYA MADEN 123

BÖLÜM 11

ALMANCA ÖĞRETMENLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DİDAKTİK, METODOLOJİK VE ALAN YETERLİKLERİ: TÜRKİYE – ALMANYA KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Sevinç SAKARYA MADEN 147

BÖLÜM 1

HEDONİK TÜKETİM DAVRANIŞININ GÖRÜNÜMLE İLİŞKİLİ SOSYAL MEDYA BİLİNCİ ÜZERİNE ETKİSİ: YAŞAMDA ARANAN ANLAMIN ARACILIK ROLÜ¹

İpek ADSIZ², Meral SERT³

¹ Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda 2024 yılında tamamlanan "Beliren Yetişkinlerde Hedonik Tüketim Davranışı ve Görünümle İlişkili Sosyal Medya Bilinci İlişkisinde Yaşamda Anlamın Aracılık Rolünün İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı: Doç. Dr. Meral Sert.

² Uzm. Psk. Dan., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ORC-ID: <https://orcid.org/0009-0005-8141-8277>

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı ORC-ID: 0000-0003-0065-8913.

1. Giriş

İnsan, diğer canlılardan ayrılan en temel özelliğiyle varoluşunun farkında olan bir canlıdır. Bu yönü ile insan, çevresini anlamlandırabilen ve anlamlandırdığı çevreye düşünsel derinlik kazandıran bir varlıktır. Yaşam, içinde bulunduğu evrenle etkileşim içinde olan insanın, bu etkileşimler sonucunda deneyimler edinmesi ve bu deneyimleri kişisel olarak değerlendirmesi ile anlam kazanır. Bireyin iç dünyası, bakış açısı, edindiği tecrübeler, yaşama yüklemiş olduğu anlamı şekillendirir ve bu durum her insanın yaşamı farklı, öznel bir bakış açısı ile yorumlamasına neden olur. Yaşamda anlam salt fiziksel bir gerçeklik olmaktan ziyade bireylerin zihinsel yapı ve ilişkilerini temsil eder. Anlam arayışı ise insanın kendi varoluşsal sorularını sorması ve hayatın içindeki deneyimleri ile anlamlandırmaya çalışmasıyla bağlantılıdır. Bu bağlamda Felsefe ve psikoloji, insanın varoluşunun anlamını ve yaşamın içsel özünü anlama çabalarını irdeleyerek önemli bir konu olarak ele almıştır. Felsefe ve psikoloji alanından bilim insanları, anlamın insan doğasında kökleri olan temel bir güdü olduğunu ve ruhsal refahı ifade eden önemli bir kişilik özelliği olduğunu belirtmişlerdir (Frankl, 2010; Ryff, 1989).

Felsefe ve psikoloji gibi disiplinlerin derinlemesine incelemeleriyle birlikte, geçmişten günümüze, önemli değişimlere uğrayan, insanın anlam arayışı ve yaşamın özüne dair varoluşsal derinliklere olan ilgisi daha belirgin hale gelmiştir. Yalom'un gözlemi (2001) geçmiş toplumlarda bireylerin genellikle dini bağlamlarda anlam bulduğunu ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için yoğun zaman harcadıklarını belirtmektedir. Günümüzde ise sanayileşme ve modernleşme ile birlikte bireyler, sadece fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp kişisel deneyimlerin, içsel dünyanın ve değerlerin zenginliği içinde yaşama anlam atfetmeye odaklanmaktadır.

Sanayileşme ve modernleşme süreçleri, geçmişteki dini bağlamdaki anlam arayışının biçimini değiştirmiştir. Bireyler artık temel ihtiyaçların ötesinde, anlamı etkileyen deneyimlerle kendilerini ifade etme, kimlik oluşturma ve toplumsal aidiyet duygularını tatmin etme yolunda tüketmeye yönelme eğilimi göstermektedirler. (Fromm, 2017; Yalom, 2001; Baudrillard, 2014). Artık, yaşamda anlam ve içerik yaratmanın aracı olan tüketim; kimlik, imaj, anlam, değer ve deneyim üretimidir (Fırat ve Dholakia 2006).

Küreselleşme ve sermaye hareketlerinin yol açtığı postmodern sürecin bir sonucu olarak kimliklerin tüketimle biçimlendiği, insanın içsel arzularının harekete geçirildiği günümüz toplumu, tüketimin insan yaşamındaki temel bir amaç haline geldiği bir yapıdır. (Baudrillard, 1997 ; Arslan, 2001; Oğuz, 2007; Bauman, 1999). Bu yapı içerisinde, bireyler artık, tüketim eylemini sadece ihtiyaçlarını karşılamak için değil, aynı zamanda sembolik anlamlar, estetik değerler ve duygusal tatmin gibi unsurları deneyimlemek, hayallerini gerçekleştirmek ve haz elde etmek amacıyla tercih etmektedir. Bu tür tüketim, hedonik (haz odaklı) olarak tanımlanır ve kişiler, daha fazla tüketimin daha büyük haz ve mutluluk getireceğine inancıyla tüketim kültürünün içinde yer almaktadır (Kırcı, 2014). Yaşamımızın her yönünün, göstergelerin ve isteklerin etrafında şekillendiği tüketim kültürünün bir uzantısı olan tüketim toplumunda, somut bir varlık olmanın ötesine geçerek, insanların ifade ettiği anlamların ve toplumsal kabulün bir yansıması haline gelen beden, Baudrillard (2004)'a göre en göz alıcı ve cazip tüketim nesnesi olarak tanımlanmaktadır. Tüketim toplumunda bireyler tüketim alışkanlıkları yoluyla tüketimin bir aracı haline gelen bedenlerini biçimlendirerek, kişisel kimliklerini ve aidiyet duygularını ifade etme eğilimindedirler.

Günümüzde sosyal medya platformları, bireylerin yaşamlarını sergileme ve bu bağlamda beden imajlarını sunma konusunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu platformlar, bireylerin görsel içerikler aracılığıyla bedenlerini ve tüketim alışkanlıklarını paylaşma fırsatı sağlarken, aynı zamanda idealize edilmiş bedenlerin ve tüketim kültürünün ön plana çıkarılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum sosyal medyanın bireyler arasında tüketim odaklı bir referans noktası oluşturarak yaşamın anlamını biçimlendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle sosyal medya üzerinden sunulan idealize edilmiş yaşam tarzları, bireyler arasında bir ölçüt haline gelerek tüketim kültürünün güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Böylece bireyler, tüketim araçları ve yaşam tarzları üzerinden kendilerini değerlendirme eğilimindedirler. Bu durum, sosyal medyanın, yaşamın anlamını

tüketim temelli bir perspektifte algılamaya ve bu doğrultuda yaşama yönelik bir platform sunmaya teşvik ettiğini göstermektedir. Arnould ve Price'a (2000, aktaran Dedeoğlu ve Savaşçı, 2005:78) göre, tüketimle kimlik oluşturma faaliyetleri: Tüketici, kendi benliğini oluşturmak için ürünler veya tüketim deneyimleri üzerinde yaratıcı bir süreç izlemesi ve tüketiciler ürünleri veya tüketim deneyimlerini kişisel bir sahipliğe veya deneyime dönüştürerek kendi hikayelerine entegre etmesi ile gerçekleşir. Bu faaliyetler, tüketicinin bireyselleşme ve çevresinden farklılaşma amaçları doğrultusunda tüketimi kullanmasını sağlar.

Sosyal medya yarattığı yeni sosyalleşme pratikleriyle deneyimlerin, bedenlerin ve düşüncelerin paylaşıldığı ve geri bildirim alındığı bir ortam sunması ile gençler arasında hayati bir öneme sahiptir (Ağır, 2019, Sert, 2021). (Oyman, 2016; Doğan, 2014). Beliren yetişkinlik dönemi, 18 ila 26 yaş arasındaki gençleri kapsar ve bedensel, bilişsel ve psikososyal değişimlerle birlikte kimlik arayışının arttığı bir süreçtir (Erikson, 1950; Arnett, 2004). Bu aşamada, kimlik oluşturma süreci, dış onay ve takdir arayışının, bireyin kişiliğini etkileyen önemli bir unsuru olmaktadır (Kellough ve Kellough, 2008; Crow ve Crow, 1956; Ağır, 2018). Bu süreçte, bireyin başkalarının takdirine ve onayına olan hassasiyeti artar ve özellikle ergenlik döneminde, kendi düşünceleri ile toplumun beklentileri arasındaki farklara karşı daha duyarlı hale geldiği ifade edilmektedir (Scales, 2010; Ağır, 2019; Sert, 2021). Bu durum, gençlerin dışlanmamak ve kabul görmek adına riskli davranışlara yönelebileceği yönünde bir gösterge olarak değerlendirilmektedir (Jaffe, 1998; Ağır, 2018; Sert, 2021).

Bu bağlamda, oluşturduğu yeni sosyalleşme dinamiğiyle beliren yetişkinlerin kimlik arama, beden ve benliklerine yönelik sunumlarına dönüt alma alanı haline gelen sosyal medya ve sunumlarının metasal araçlarına ulaşma yolu olan hedonik tüketim davranışlarını anlamak bu dönemdeki gençlerin kimlikleri, iletişim ağları, amaçları ile kuracakları yaşamdaki anlam algısında önemli bir rol oynamaktadır. Bu karmaşık yapıların incelenmesi beliren yetişkinlere uygulanacak logoterapi temelli psikolojik danışma, rehberlik ve dijital medya okuryazarlığı gibi müdahaleler açısından büyük önem taşımakla birlikte pazarlama ve reklamcılık alanlarına da katkı sunacaktır.

2. Yöntem

Bu araştırma, beliren yetişkinlerin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci ve hedonik tüketim davranışı ilişkisinde, yaşamda anlamın aracılık rolünü incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmış nicel bir araştırmadır. Çalışmada verileri analiz etmek için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Aracılık etkisinin incelenmesi için yapılan Regresyonla aracılık testinde, bağımsız değişkenin hem bağımlı hem de aracı değişkenin önemli yordayıcısı olduğu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin aracı değişken modele eklendiğinde azalmasının beklendiği Baron ve Kenny (1986) modeli kullanılmıştır. Bu modele göre bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasında bağlantı işleyişi görevi gören aracı değişken (M) ile açıklanır (Baron ve Kenny, 1986). Çalışmada bağımsız değişken (X), hedonik tüketim, bağımlı değişken (Y) ve bağımsız değişkenin etkisini bağımlı değişkene aktaran değişken olarak tanımlanan (Gürbüz ve Şahin, 2017) aracı değişken yaşamda aranan anlam (M) olarak öngörülmüştür.

3. Çalışma Grubu

Çalışma, 18–26 yaş aralığında yer alan 305 beliren yetişkin ile yürütülmüştür. Katılımcıların 179'u (%58,7) kadın, 126'sı (%41,3) erkektir. Veriler, Google Forms aracılığıyla internet tabanlı olarak ulaşılan katılımcılardan çevrimiçi veri toplama yöntemiyle elde edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cattell'in (1978) önerdiği ölçüt esas alınmış; minimum örneklem sayısının, ölçme aracıda yer alan toplam madde sayısının yaklaşık 3–6 katı olmasının yeterli olacağı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada elde edilen 305 katılımcıya ait verilerin, araştırmanın amacı ve kullanılan ölçme araçları açısından yeterli bir örneklem büyüklüğü sağladığı değerlendirilmiştir. Araştırma, gönüllü katılım esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve veri kullanımına ilişkin bilgiler sunulmuş; araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Araştırma süreci, ilgili etik ilke ve standartlara uygun biçimde yürütülmüştür.

4. Veri Toplama Araçları

4.1 Görünümle İlişkili Sosyal Medya Bilinç Ölçeği (GİSMBÖ):

Bireylerin davranış ve düşüncelerinin sosyal medya izleyicileri tarafından çekici görünüp görünmeyeceğine dair kişisel farkındalıklarını ne ölçüde yansıttığını ölçmek amacıyla Sophia Choukas-Bradley ve ark. Tarafından (2020) geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Öngören ve ark. tarafından (2021) yapılmış olan yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçek tek boyuttan ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .935'tir.

4.2 Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ) :

Steger ve arkadaşları (2006) tarafından genel anlamda bireylerin yaşamın anlamını anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Akın ve Taş (2011) tarafından yapılan 10 maddeden yedili likert tipten oluşan bir ölçektir. Ölçek mevcut olan anlam ve aranan anlam olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 9. maddesi ters olarak puanlanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını var olan anlam alt ölçeği için .82, bulunmaya çalışılan anlam alt ölçeği için .87 olarak ,Türkçeye uyarlandıktan sonra Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı var olan anlam alt ölçeği için .81, bulunmaya çalışılan anlam alt ölçeği için .85 olarak bulunmuştur. Ölçekte, mevcut anlam (yaşamın anlamını anlamak) ve aranan anlam (yaşamın anlamlı hissettirecek unsurları aramak) şeklinde iki farklı boyut bulunmaktadır. Bu ölçekteki puanlar 7 ile 70 arasında değişebilmekte ve yüksek puanlar, kişinin ilgili boyuta daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut anlam alt boyutu 1., 4., 5., 6. ve 9. Maddelerden, aranan anlam alt boyutu 2., 3., 7., 8. ve 10. maddelerden oluşmaktadır.

4.3 Hedonik ve Faydacı Tüketim Davranışı Ölçeği (HTDÖ):

Coşkun ve Marangoz (2019) tarafından geliştirilen Hedonik ve Faydacı Tüketim Davranışları ölçeği 42 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin son 10 tanesi faydacı tüketim davranışını ölçerken , ilk 32 maddesi yapılması planlanan çalışma için gerekli olan Hedonik tüketim davranışını (Hedonik Etki, Hedonik Adaptasyon, Dürtüsel Eğilim, Edilgenlik Durumu, Kimlik Yansıtmı) 5 boyut ile ölçmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamında ,89 ve faktörlerin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,86 ile .76 aralığında bulunmuştur.

5. Bulgular

Modelin uygulanmasının gerekliliği olan değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 1 'de paylaşılmıştır.

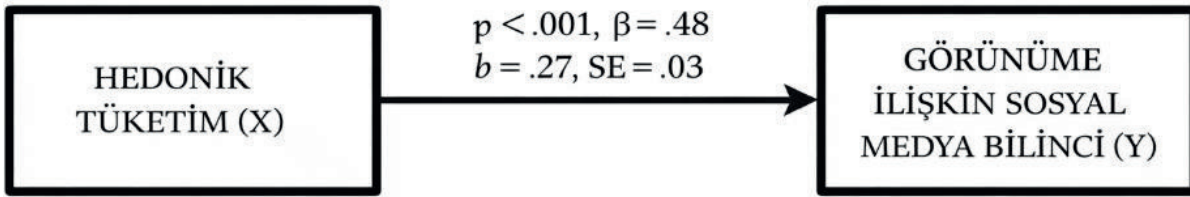
Tablo 1*Değişkenler Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	R	R ²	F
Hedonik Tüketim	GİSMBÖ	.266	.028	.483	9.61***	.48	.23	92.31***
Hedonik Tüketim	Yaşamda Aranan Anlam	.036	.017	.123	2.16*	.12	.02	4.66*
Yaşamda Aranan Anlam	GİSMBÖ	.400	.106	.211	3.76***	.21	.05	14.12***
Yaşamda Anlam	GİSMBÖ	.077	.082	.054	0.94	.05	.00	0.89

Tablo 1’de, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler basit doğrusal regresyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. İlk olarak, hedonik tüketimin, görünümle ilişkili sosyal medya bilinci (GİSMBÖ) üzerindeki yordayıcı rolü test edilmiştir. Analiz sonuçları, hedonik tüketimin GİSMBÖ üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($B = .266$, $SH = .028$, $\beta = .483$, $t = 9.61$, $p < .001$). Bu modele ilişkin açıklanan varyans oranı %23’tür ($R^2 = .23$) ve modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 92.31$, $p < .001$). Bu bulgu, hedonik tüketimin, görünümle ilişkili sosyal medya bilincinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci analizde, hedonik tüketimin yaşamda aranan anlam üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, hedonik tüketimin yaşamda aranan anlamı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($B = .036$, $SH = .017$, $\beta = .123$, $t = 2.16$, $p < .05$). Ancak bu modelin açıklanan varyans oranının görece düşük olduğu ($R^2 = .02$) dikkat çekmektedir. Buna rağmen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F = 4.66$, $p < .05$). Bu sonuç, hedonik tüketimin yaşamda aranan anlamla ilişkili olmakla birlikte, bu ilişkinin sınırlı bir etki düzeyine sahip olduğunu düşündürmektedir. Üçüncü analizde, yaşamda aranan anlamın GİSMBÖ üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Sonuçlar, yaşamda aranan anlamın görünümle ilişkili sosyal medya bilincini pozitif ve anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymaktadır ($B = .400$, $SH = .106$, $\beta = .211$, $t = 3.76$, $p < .001$). Bu modele ilişkin açıklanan varyans oranı %5’tir ($R^2 = .05$) ve modelin genel anlamlılığı da istatistiksel olarak desteklenmiştir ($F = 14.12$, $p < .001$). Son olarak, yaşamda mevcut anlamın GİSMBÖ üzerindeki etkisi incelenmiş; ancak elde edilen bulgular bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir ($B = .077$, $SH = .082$, $\beta = .054$, $t = 0.94$, $p > .05$). Modelin açıklanan varyans oranının oldukça düşük olduğu ($R^2 = .00$) ve modelin genel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığı görülmektedir ($F = 0.89$, $p > .05$). Bu sonuç, bireyin yaşamında mevcut bir anlam algısına sahip olmasının, görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bulgular hedonik tüketimin, görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerinde güçlü bir yordayıcı rol oynadığını; yaşamda aranan anlamın ise bu ilişkiyle anlamlı biçimde bağlantılı olduğunu göstermektedir. Buna karşın, yaşamda mevcut anlamın söz konusu bilinç üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmaması, anlam arayışı ile anlamın bulunmuş olması arasındaki ayrımın araştırma açısından kritik bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ilerleyen analizlerde test edilen aracılık modeline kuramsal ve istatistiksel bir zemin sağlamaktadır.

Şekil 1

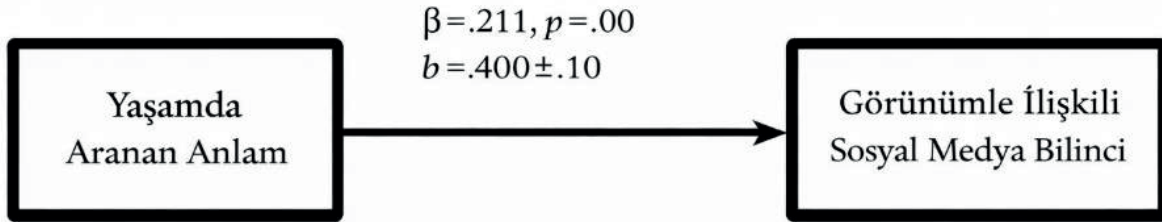
Hedonik tüketimin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerindeki doğrudan etkisinin basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmesi.



Hedonik tüketimin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, hedonik tüketimin görünümle ilişkili sosyal medya bilincini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($\beta = .48, p < .001$). Elde edilen bulgulara göre, hedonik tüketim görünümle ilişkili sosyal medya bilincine ilişkin toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .23$). Söz konusu doğrudan etkiye ilişkin regresyon modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 2

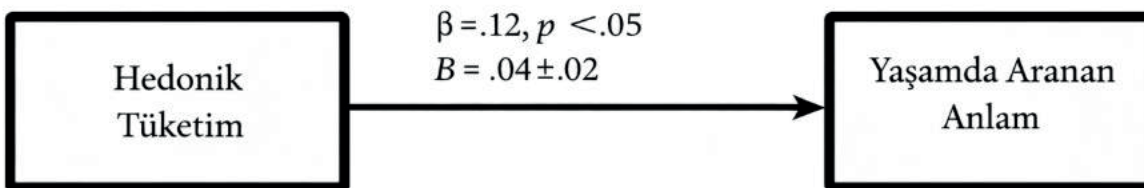
Yaşamda aranan anlamın görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerindeki doğrudan etkisinin basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmesi.



Yaşamda aranan anlamın görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerindeki doğrudan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, yaşamda aranan anlamın görünümle ilişkili sosyal medya bilincini pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($\beta = .21, p < .001$). Bulgulara göre, yaşamda aranan anlam değişkeni görünümle ilişkili sosyal medya bilincine ilişkin toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .05$). Söz konusu doğrudan etkiye ilişkin regresyon modeli Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 3

Hedonik tüketimin yaşamda aranan anlam üzerindeki doğrudan etkisinin basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmesi.

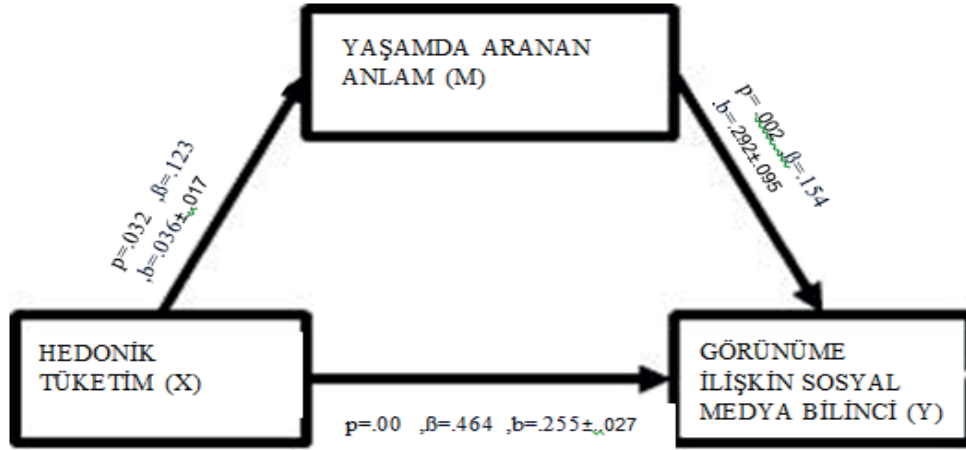


Hedonik tüketimin yaşamda aranan anlam üzerindeki doğrudan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, hedonik tüketimin yaşamda aranan anlamı **pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını** göstermektedir ($\beta = .12, p$

< .05). Elde edilen bulgulara göre, hedonik tüketim yaşamda aranan anlama ilişkin toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır ($R^2 = .02$). Söz konusu doğrudan etkiye ilişkin regresyon modeli Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 4

Yaşamda Aranan Anlamın Aracı Değişken Olarak Modele Dâhil Edilmesi Sonrasında Hedonik Tüketim ile Görünümle İlişkili Sosyal Medya Bilinci Arasındaki İlişkinin İncelenmesi



Şekil 4'te sunulan aracılık modelinde, hedonik tüketimin (X) görünümle ilişkili sosyal medya bilinci (Y) üzerindeki etkisinde yaşamda aranan anlamın (M) aracı rolü test edilmiştir. İlk aşamada gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinde, hedonik tüketimin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir doğrudan etkiye sahip olduğu görülmüştür ($\beta = .483$, $p < .001$). Bu bulgu, hedonik tüketim düzeyindeki artışın, bireylerin sosyal medya ortamlarında görünüm odaklı farkındalık ve biliç düzeylerini anlamlı biçimde yükselttiğini göstermektedir. Aracı değişken olan yaşamda aranan anlam modele dâhil edildiğinde ise, hedonik tüketimin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerindeki doğrudan etki katsayısının .483'ten .464'e düştüğü, ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlılığını koruduğu saptanmıştır ($\beta = .464$, $p < .001$). Doğrudan etki katsayısındaki bu azalma, hedonik tüketimin sosyal medya bilinci üzerindeki etkisinin bir bölümünün yaşamda aranan anlam üzerinden dolaylı olarak aktarıldığını göstermektedir. Buna ek olarak, hedonik tüketimin yaşamda aranan anlamı anlamlı biçimde yordadığı ($\beta = .123$, $p < .05$) ve yaşamda aranan anlamın da görünümle ilişkili sosyal medya bilinci üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($\beta = .154$, $p < .01$) belirlenmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yaşamda aranan anlamın hedonik tüketim ile görünümle ilişkili sosyal medya bilinci arasındaki ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Hayes, 2018; Baron & Kenny, 1986).

Elde edilen sonuçlar, hedonik tüketimin yalnızca haz ve doyum odaklı bir davranış biçimi olarak değil, aynı zamanda bireyin yaşamına anlam yükleme süreciyle ilişkili psikolojik bir bağlam içerisinde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Yaşamda aranan anlam düzeyi arttıkça, bireylerin hedonik tüketim pratiklerinin sosyal medya ortamlarında görünüm temelli farkındalık, değerlendirme ve kendilik sunumu süreçleriyle daha güçlü bir biçimde ilişkilendiği görülmektedir. Bu durum, anlam arayışının dijital bağlamda tüketim davranışlarının psikososyal etkilerini güçlendiren bir mekanizma olarak işlev görebileceğini düşündürmektedir.

6.Sonuç ve Öneriler

Anlam arayışı, insanın temel varoluşsal güdülerinden biri olup, sanayileşme ve modernleşme süreçleriyle birlikte temel ihtiyaçların büyük ölçüde karşılanması sonrasında daha görünür ve merkezi bir psikolojik mesele hâline gelmiştir. Özellikle beliren yetişkinlik dönemi, bireyin kimlik inşası, benlik sunumu ve yaşam yönelimine ilişkin sorgulamalarla karakterize edilen bir gelişim evresi olarak, anlam arayışının yoğunlaştığı kritik bir dönemdir (Arnett, 2000; Frankl, 2010; Ağır, 2018). Bu bağlamda, çalışmanın örneklemini oluşturan beliren yetişkinlerin haz odaklı tüketim davranışlarının, sosyal medya aracılığıyla beden ve yaşam tarzının sergilendiği bir alanla iç içe geçtiği görülmektedir. Araştırma bulguları, hedonik tüketim davranışının artmasının, bireylerin görünümle ilişkili sosyal medya bilinci düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, haz odaklı tüketim pratikleri yalnızca bireysel doyumla sınırlı kalmamakta; sosyal medya bağlamında görünürlük, değerlendirilme ve kendilik sunumu süreçleriyle birlikte ele alınmaktadır (Ağır, 2019; Sert, 2021). Bu bulgu, tüketimin günümüz dijital kültüründe bireyin kimliğini ifade etme ve sosyal alanda konumlandırma araçlarından biri hâline geldiğini göstermektedir (Baudrillard, 1997).

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri, yaşamda aranan anlamın, hedonik tüketim ile görünümle ilişkili sosyal medya bilinci arasındaki ilişkide kısmi aracı bir role sahip olmasıdır. Bulgular, özellikle yaşamda mevcut bir anlama henüz ulaşamamış ve anlam arayışı içerisinde olan bireylerde, hedonik tüketimin sosyal medya bilinci üzerindeki etkisinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Buna karşın, yaşamında mevcut bir anlam algısı bulunan bireylerde, bu ilişkinin görece daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, anlam arayışının, bireyleri tüketim ve görünürlük temelli davranışlara daha duyarlı hâle getiren psikolojik bir zemin oluşturabileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, araştırmanın diğer bulguları, hedonik tüketim düzeyi ya da görünümle ilişkili sosyal medya bilincindeki artışın, bireyin yaşamda mevcut anlam düzeyiyle doğrudan ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, haz odaklı tüketim ve dijital görünürlük pratiklerinin, bireyin yaşamında kalıcı ve derin bir anlam inşasına otomatik olarak katkı sağlamadığını düşündürmektedir. Nitekim Frankl'a (2010) göre yaşama anlam katabilmenin temel yolları; bir eser yaratmak, bir insanı sevmek ve kaçınılmaz acıya yönelik bir tutum geliştirmek gibi süreçleri içermektedir. Bu süreçlerin ortak noktası ise çaba göstermek, emek harcamak ve zaman içinde olgunlaşan bir anlam inşasıdır. Buna karşın, günümüz kapitalist tüketim düzeninde bireylere, ait olma ve doyum sağlama süreçlerini tüketim yoluyla hızla deneyimleyebilecekleri yanıltıcı bir “özgürlük” anlatısı sunulmaktadır (Baudrillard, 2012; Duman, 2014). Bu anlatı, yaratılan yapay ihtiyaçların karşılanması yoluyla bireyde geçici bir tatmin duygusu oluşturmakta; ancak bu tatmin kısa sürede yerini yeni bir tüketim nesnesine bırakmaktadır.

Bireyin “özgürce vazgeçebildiği” her tüketim metasının ardından yeni bir nesneye yönelmesi, uzun vadede haz temelli bir kısır döngü yaratmakta ve bireyin yaşamda kalıcı bir anlamla bağ kurmasını zorlaştırmaktadır. Bu süreç, bireyin kendine ve yaşamına yabancılaşmasını derinleştirirken, anlam arayışının da süreklilik kazanmasına yol açmaktadır (Baş, 2014; Geçer & Kartopu, 2017). Literatür incelendiğinde, yaşamda anlam, hedonik tüketim ve görünümle ilişkili sosyal medya bilinci değişkenlerinin çoğunlukla birbirinden bağımsız biçimde ele alındığı; bu değişkenlerin bir arada ve bütüncül bir model içerisinde incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışma, hedonik tüketim ile görünümle ilişkili sosyal medya bilinci arasındaki ilişkiye yaşamda aranan anlamı dâhil ederek, literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, tüketim ve dijital görünürlük pratiklerinin, bireyin varoluşsal anlam arayışıyla nasıl kesiştiğini ortaya koyarak, bu kompleks yapının daha bütüncül biçimde anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak araştırmalarda anlam arayışının yalnızca bilişsel değil; duygusal ve davranışsal boyutlarıyla da ele alınması, ayrıca boylamsal çalışmalar aracılığıyla tüketim–anlam ilişkilerinin zaman içindeki seyrinin incelenmesi önerilmektedir. Uygulama alanında ise, özellikle beliren yetişkinlerle yürütülen psikolojik danışma ve psiko-eğitim çalışmalarında, haz

odaklı doyumun ötesinde kalıcı anlam inşasını destekleyen müdahalelerin önem kazandığı
söylenebilir

Kaynakça

- Ağır, M. (2018). Investigation of emotions management skills, perceived social competence, friendship quality, social exclusion and need to belong in adolescents. *ERPA International Congresses on Education 2018 (ERPA 2018) SHS Web Conf.*, 48 (2018) 01034. <https://doi.org/10.1051/shcconf/20184801034>
- Ağır, M.(2018). *Duygusal Sosyal Gelişim Bağlamında Kişilik Gelişimi*. Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayınevi. 69-96
- Ağır, M. S. (2019). Sosyal Ağ Platformu Wattpad Uygulamasını Kullanan Gençlerin Psikolojik Özelliklerinin Kişilerarası Duyarlılık ve Kendini Ayarlama Davranışları Açısından Araştırılması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 27-56
- Agir, M. S. (2019). The Effect of Perceived Teacher Behaviors on Students' Self-Esteem and Attitudes towards Learning. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 203-218.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arslan, H. (2001). *İslam'da tüketici hakları*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Atak, H., & Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39–50.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe aşamalı geçiş: Beliren yetişkinlik tek bir ana yol mu? *İlköğretim Online*, 10(1), 51–67.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Baudrillard, J. (1997). *Tüketim toplumu* (H. Deliceçaylı & F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2001). *Baştan çıkarma üzerine* (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010). *Tam ekran* (B. Gülmez, Çev.). Yapı Kredi Kültür Yayıncılık.
- Baudrillard, J. (2012). *Neden her şey hâlâ yok olup gitmedi?* Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2014). *Simülakrlar ve simülasyon*. Doğu Batı Yayınları.
- Bauman, Z. (1999). *In search of politics*. Stanford University Press.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme: Toplumsal sonuçları* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baş, Ö. T. (2014). *Görsel iletişimde grafik tasarımcının hedefkitle üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.

- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2262-7>
- Coşkun, A., & Marangoz, M. (2019). Hedonik ve faydacı tüketim davranışları ölçeğinin geliştirilmesi. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*.
- Crow, L. D., & Crow, A. (1956). *Adolescent development and adjustment*. McGraw-Hill Book Company. <https://doi.org/10.1037/14021-000>
- Dedeoğlu, A. Ö., & Savaşçı, İ. (2005). Tüketim kültüründe beden güzelliği ve yemek yeme arzuları: Kadınların tüketim pratiklerine yansıması. *Ege Academic Review*, 5(1), 77–87.
- Doğan, H. G., & Gürler, A. Z. (2014). Hedonik tüketim alışkanlıkları üzerine etkili faktörlerin değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Journal of International Social Research*, 7(30).
- Duman, M. Z. (2014). *Tüketim toplumu: Eleştirel bir bakış*. Kadim Yayınları.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Fırat, A. F., & Dholakia, N. (2006). Theoretical and philosophical implications of postmodern debates: Some challenges to modern marketing. *Marketing Theory*, 6(2), 123–162. <https://doi.org/10.1177/1470593106063981>
- Frankl, V. E. (2010). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Fromm, E. (2017). *Sahip olmak ya da olmak* (A. Arıtan, Çev.). Say Yayınları.
- Geçer, E., & Kartopu, S. (2017). Tüketim kültürü ve dindarlık ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 17(3), 685–706.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd ed.). Guilford Press.
- Jaffe, M. L. (1998). *Adolescence*. John Wiley & Sons.
- Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching*. Pearson.
- Kırcı, D. Ö. H. (2014). Hedonik tüketim davranışları ve toplumsal etkileri. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 10(1), 80–100.
- Oğuz, M. C. (2007). Bir çağdaş yaşam gözlemcisi: Zygmunt Bauman. *Sosyoloji Notları*, 3, 25–30.
- Oyman, N. (2016). Sosyal medya dindarlığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28, 125–167.
- Price, L. L., Arnould, E. J., & Curasi, C. F. (2000). Older consumers' disposition of special possessions. *Journal of Consumer Research*, 27(2), 179–201.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Sert, M.(2021). Sosyal ağ platformu wattpad uygulamasını kullanan gençlerin psikolojik özelliklerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve benlik saygısı açısından incelenmesi. *Efe Akademi* 2021-III, 323-340
- Scales, P. C. (2010). Characteristics of young adolescents. In M. C. Akos (Ed.), *This we believe: Keys to educating young adolescents* (pp. 53–62). National Middle School Association.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
- Tort-Nasarre, G., Pollina-Pocallet, M., Ferrer Suquet, Y., Ortega Bravo, M., Vilafranca Cartagena, M., & Artigues-Barberà, E. (2023). Positive body image: A qualitative study on the successful experiences of adolescents, teachers, and parents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 18(1), 2170007. <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2170007>
- Yalom, I. D. (2001). *Varoluşçu psikoterapi* (Z. Babayiğit, Çev.). Kabalcı Yayınları.

BÖLÜM 2

ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİ

Nurhak Cem DEDEBALI¹, Ulaş KUBAT²

¹ Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, ORCID 0000-0002-6627-1132

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID 0000-0002-8493-2096

GİRİŞ

Günümüzde bireyin istek ve ihtiyaçları her geçen gün artmakta olduğundan, birey daha fazla çalışma ve üretime katkı sağlama baskısını üzerinde hissedebilir. İnsanlarda iş yaşamının getirdiği güçlüklerle zaman içinde yorulma ve bıkkınlık gibi duygular ortaya çıkabilir. Mesleki tükenmişlik, insanın mesleğindeki aşırı iş yükü sebebiyle duygusal olarak tükenmeleri neticesinde meslekleri gereği işlerindeki birçok gereği yerine getirememesi olarak adlandırılmıştır (Freudenberger, 1974). Çalışanın mesleği ile ilgili amaçlarından uzaklaşma, sunduğu hizmetin niteliğinde azalma ve bunun yanında kişinin yaptığı iş ile ilgili motivasyonunda yaşadığı kayıp benzeri durumlarda ortaya çıkan psikolojik veya fiziksel durumlara tükenmişlik adı verilebilir (Göktepe, 2016). (Brenninkmeijer ve VanYperen (2003)' göre, Tükenmişlik mesleki yaşamdaki kronik strese dayalı gelişen bireydeki yeterlilik hissinin azalması olarak görülebilir. Tükenmişlik, kişinin mesleği gereği yoğunlaşan duygusal isteklere maruz kalması durumu neticesinde diğer bireylere olumsuz davranışlar sergilemesidir (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik kavramını, bireyde duyarsızlaşma, kişisel başarısının azalma hissi ve duygusal tükenme olarak üç alt boyutta incelenebilir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Bireyin sahip olduğu duyarsızlaşma, hizmet sunduğu kişilere yönelttiği olumsuz hisler ve bu yöndeki davranışlar olarak görülebilir. Kişisel başarısının azalması ise kişinin kendi dışındaki kişilere verdiği hizmet kapsamında kendini yetersiz hissetmesidir. Duygusal tükenme, bireyin kendisi dışında kişilerle kurduğu iletişime dayalı isteklerinden dolayı duygusal kaynakların bireyin kendisi tarafından tüketilmiş olma halidir.

Etkili bir iletişim, fedakarlık ve duygusal yakınlık gerektiren bir meslek olan öğretmenlik mesleğinde tükenmişlik sıklıkla yaşanabilir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin iş yaşamlarında oluşan stres ile mesleki iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur Hock (1988). Bunun yanında yurt iç ve yurt dışı alan yazında iş stresi, iş doyumunu, mesleki öz yeterlik inançları ile öğretmenlerin mesleki yaşamlarında oluşan mesleki tükenmişlik arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Evers vd., 2002; Tümkeya, 2005; Gündüz, 2005; Çimen, 2007; Unterbrink vd., 2007). Bu bağlamda öğretmenlik, stres seviyesi çok yüksek bir meslektir. Birçok öğretmen, öğretmenlik mesleğinin stresi sebebi ile fiziksel ve duygusal problemler yaşamaktadır. Öğretmenler mesleklerini icra ederken fedakârlık isteyen, kişilerarası iletişimi güçlü özellik gerektiren ve duygusal olarak bireyi yıpratıcı bir meslek olduğundan diğer mesleklere göre tükenmişlik yaşama olasılığı daha fazladır. Dünyada yaşanan toplumsal, ekonomik, teknolojik gelişmeler; bunun yanında ülkenin eğitim felsefelerine bakış açısındaki değişimler öğretmenlerin buna ayak uydurmada zorlanması öğretmen tükenmişliğinin ortaya çıkmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

ÖĞRETMEN TÜKENMİŞLİĞİNİN NEDENLERİ

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin verimli çalışma süreçlerinde çok önemli bir etkiye sahip olan mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin kendileriyle ilgili bireysel unsurlar ve çalıştıkları kurumlarla ilgili örgütsel unsurlar olarak başlık altında incelenmiştir (Şahin 2007; Kayabaşı, 2008; Budak & Sürgevil 2005; Avcı & Seferoğlu, 2011).

Bireysel Unsurlar

Bazı bireysel özellikler, örgütsel özellikler kadar olmasa da bireyin tükenmişliğine etkide bulunduğu söylenebilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Alan yazında yer alan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni hali, eğitim düzeyi, aile durumu gibi demografik özelliklerin yanı sıra çalıştıkları kurumdaki görev süresi, karakter yapısı, bireyindeki beklenti düzeyi, empati becerisi, işe karşı aşırı ilgi gibi değişkenler öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyen bireysel unsurlardandır (Budak & Sürgevil, 2005; Yoğun Erçen, 2007; Avşaroğlu, Deniz & Kahraman, 2005; Şeker, 2019).

Yaş

Öğretmen tükenmişliğinin nedenleri incelendiğinde bireysel değişkenlerden yaş değişkeninin çok büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Boyar (2011)'in çalışmasında genç öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Genç öğretmenlerde beklentinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olması ve bu beklentilerin çoğunun gerçekleşmemiş olması tükenmişliğe sebep olabilmektedir. Genç öğretmenler zaman içinde gerçekleri kabullenerek yaşamlarındaki beklentileri azaltma yolunu seçmek yerine hayal kırıklıkları ve tükenmişlikleri artırmaktadır (Şeker, 2019).

Cinsiyet

Öğretmenler üzerine alan yazında yer alan birçok yayında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Çimen; Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı, 2014). Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha duygusal yoğunluk yaşamaları bu farklılığın kadınlar yönünde farklar ortaya koymasında etkili olduğu söylenebilir.

Medeni Hal

Alan yazın incelendiğinde bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere kıyasla tükenmişliği daha fazla yaşadıkları söylenebilir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd.,2001; Şeker, 2019). Evli bireyler kişilerarası ilişkilerde ve karşılaşılan problemlerle baş edebilmede daha tecrübeli olduklarından yaşamdan aldıkları doyum daha yüksek olabilir. Evli öğretmenler sorun çözmede daha deneyimli oldukları söylenebilir.

Eğitim Düzeyi

Bireylerde eğitim alma seviyesi arttıkça yaşamdan beklentileri artmaktadır (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011). Bireyi eğitim almaya yönlendiren, geleceği ile ilgili beklentileri ve kurduğu güzel hayallerdir. Bireysel anlamda tükenmişlik üzerine yapılan birçok araştırmada eğitim düzeyi yüksek bireylerin eğitim düzeyi düşük bireylere göre daha fazla tükendikleri belirlenmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Bireyleri daha fazla sorumluluk gerektiren işlerde çalışmaya yönlendiren eğitim düzeyini yükselttikçe beklentilerin yükselmesidir. Haliyle beklentiler daha düşük düzeyde gerçekleştikçe tükenmişlik düzeyleri de yükselmektedir.

Örgütsel Unsurlar

Bir meslek alanı ile ilgili tükenmişlik kişinin karakteri ve gerçekleştirdiği iş arasında uyumla bağlantılıdır. Bireyin özelliklerine uygun olmayan bir iş bireyde uyumsuzluklar oluşturarak zamanla tükenmişliği artırabilir. Bireyin yaşamının büyük bir bölümünü verdiği zaman ile işi arasındaki uyumun yükselmesi işle olan bağına kuvvetlendirecektir (Maslach vd., 2001). Maslach ve Leiter (1997) kişinin çalışma yaşam alanı ile mesleki anlamda yaşadığı tükenmişlik ilişkisi Şekil 1’te verilmiştir.

İŞ İLE KİŞİ ARASI			
		UYUM	UYUMSUZLUK
Çalışma Yaşam Alanları	İş yükü	İşe Bağlılık	Tükenmişlik
	Kontrol		
	Ödüller		
	Aidiyet		
	Adalet		
	Değer		

Şekil 1. Maslach ve Leiter Modeli’ne göre çalışma yaşam alanı ile tükenmişlik ilişkisi.

Şekil 1’de görüldüğü üzere bireyin iş yaşamı alanı ile mesleği arasında beklenen uyum işe bağlılık ile uyum göstermektedir. Yine aynı modele göre, bireyin iş yaşam alanı ile mesleği arasında uyumsuzluk mesleki tükenmişliği beraberinde getirebilir.

Eğitim ve teknoloji politikalarındaki değişiklikler neticesinde oluşabilen olumsuz koşullar ve stres altında çalışma koşulları bir yandan öğretmenlerin görevlerine yönelik sahip oldukları ilgilerin düşmesine; diğer yandan ise verilen hizmetin nicelik ve niteliğinde bozulmalara neden olabilmektedir (Baysal, 1995). Öğretmenlik, yüksek derecede entelektüel, fiziksel ve duygusal olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenler mesleki yaşamlarında her gün çok sayıda durum ile ilgilenmek zorundadır. Bunlar; derse hazırlık yapma ve planlama, öğrencilerin disiplin problemleri, öğrencilerin aileleri ile iletişim içinde olma, meslektaşlarla iş birliği yapma, öğrenci çalışmalarını değerlendirme ve not verme gibi birçok görevleri içerir. Bu karmaşık ve yoğun iş yükü göz önüne alındığında, öğretmenlerin sıklıkla "tükenmişlik" yaşayarak mesleği bırakmaları hiç şaşırtıcı değildir.

Maslach ve Leiter (1997) modelinde, yoğun bir şekilde iş yüküyle karşılaşan öğretmen mesleki anlamda duyarsızlaşabilir. Bunun yanında öğretmene gerekenden az iş yükünün verilmesi öğretmenden strese yol açabilir. Öğretmenlerin ders saatlerinin yüksek olması,

bunun yanında sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması öğretmende tükenmişliği artırabileceği bu şartları taşıyan öğretmenlere fazladan molalar verilebilir.

Kontrol yetkisi elende olmayan bir öğretmen zaman içinde işine karşı isteksizleşebilecek ve bu durum karşısında öğretmende tükenmişlik düzeyi yükselebilecektir. Güneri ve Özdemir (2003)'e göre, Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz yeterliliklerinin ve mesleki deneyimlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı gibi alt boyutlara sahip mesleki tükenmişlik içinde en önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen ile çalıştığı iş arasında aidiyet açısından ilişkinin yüksek olması okulda, sınıfta ve öğretmenler odasında birlik ve beraberlik duygusunun yüksek olması öğretmende işine karşı güvenin artmasını sağlayabilir. Buna karşın çalıştığı yerde aidiyet konusunda uyumsuzluk yaşayan öğretmen kendini yalnız hissedebilir. Tükenmişlik yaşayan veya duygusal olarak tükenmiş hisseden öğretmenlerin vereceği eğitim kalitesinde çok düşük olur. Benzer şekilde, tükenmişlik yaşayan öğretmenler verimsiz bir öğrenme öğretme süreci yaratacağından bu da daha düşük öğrenci başarısına yol açabilecektir. Öğretmen tükenmişliği öğrencilerin içsel motivasyonunu azaltarak, bu da öğrenmeyi ve öğrenme sürecine katılımı düşürebilecektir. Öğretmenler yüksek strese maruz kaldığında ve bununla başa çıkmakta zorlandığında, öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin olumsuz etkilenmesi çok yüksek ihtimaldir. Bu da öğrenciler için olumsuz akademik ve davranışsal sonuçlara yol açabilir. Öğretmen tükenmişliğinin sonucu öğretmenler kariyerlerinde kendilerini daha değersiz hissetmeye ve başarısızlık duygusuna kapılmaya baslarlar. Öğretmenler arasındaki tükenmişliğin erken aşamalarda tespit edilip çözüm bulunmaması durumunda, bu durumun gittikçe daha zor bir hal aldığı söylenebilir. Tükenmişliğin ilk aşaması kendini stres olarak gösterir. Tükenmişliğin ikinci aşamasında, öğretmenler öğrencilerine, meslektaşlarına ve mesleklerine karşı olumsuz tutum ve genel bir davranış geliştirirler.

Öğretmenin okulda yaşadığı adaletsizlik öğretmen ile mesleği arasında önemli düzeyde uyumsuzluk yaşamasına neden olabilir. Okul bütün öğretmenler için adil bir ortam değilse, öğretmenin mesleğine karşı duydukları güven kaybolabilir. Öğretmenlerin duygusal tükenmişliği ile öğrencilerin öğretmenlerin öğretim kalitesine ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki olduğunu bildirilmiştir (Klusmann, vd (2008)). Tükenmişliği düşük olan meslektaşlarına kıyasla, duygusal tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde çok daha iyi olma ve öğrencilerinin akademik başarısının daha yüksek olma olasılığı daha yüksektir. Okulda, yoğun iş yükü, okul politikaları ve iklimi, yetersiz ekipman, öğretmenler arası veya öğretmen idare arası çatışmalar öğretmenin verimini düşürebilir. Bunun yanında karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımının olmaması, takdir görmeme ve öğrencilerin disiplinler davranış problemleri gibi çeşitli yönlerde öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yasamalarında çok etkili olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik, duygusal olarak tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hislerinden azalmadan dolayı oluşan bir sendromdur. Buna benzer şekilde tükenmişlik, kronik meslek ile ilgili strese tepki olarak gelişen psikososyal bir sendromdur. Tükenmişlik, zamanla kademeli olarak ortaya çıkan ve devam eden bir süreçtir. Bu süreç iş ile ilgili üç semptom ile kendini gösterebilir. Bunlardan ilki işle ilişkili duygusal aşırı yüklenme ve bitkinlik hislerine dayalı duygusal tükenmişliktir. İkincisi kişinin hizmet sunduğu kişilere yönelik kişiselikten uzak ve ilgisiz tepki olma haline dayalı mesleki ortamda duyarsızlaşmadır. Mesleğinde düşük yeterlilik ve düşük başarıyla oluşan azalmış mesleki yeterliliktir (Maslach, 2003).

Öğretmen tükenmişliği, öğretmenler üzerinde duygusal, fiziksel ve psikolojik olumsuz etkiler oluşturabilen yaygın ve çok karmaşık bir problemdir. Öğretmenler, cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken veya hizmet yılı fark etmeksizin, bu yıpratıcı sendromu yaşayabilirler. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, yöneticilerden yeterli desteği alamayabilir. Bunun yanında bu öğretmenler verdikleri derslerin önemsizliği gibi okul ile ilgili karar almalarda kendilerini bir hiç gibi hissedebilirler. Bu gibi durumlarda öğretmenler, hem fiziksel hem de ruhsal olarak tükenmişlik hissini ifade edebilirler. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler artık bir başarı duygusu hissetmemekte ve ne öğrencilerine ne de okullarına artık hiçbir şey vermediklerini düşünmektedir.

Tükenmişlik sendromu, başlangıçta en çok öğretmenlerde tespit edildiği için modern bir öğretmen hastalığıydı. Tükenmişlik başka mesleklerde de görülebildiği gibi, en yaygın olarak öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmiştir. Tükenmişlik herkeste aynı şekilde olmaz. Öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini azaltması gibi kendini gösteren tükenmişlik gerekli önlemler alınmadığı takdirde, öğretmen tükenmişliği; depresyon, kronik uykusuzluk ve daha ciddi hastalıkların yanı sıra fiziksel sağlık sorunlarına yol açmış ve bu durum öğretmenlerin mesleği bırakmasına neden olmuştur.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, genellikle mesleğin stresi nedeniyle mesleğin ilk beş yılında mesleklerini terk etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni öğretmenlerin %25'i üç yıl içinde, %50 ye yakını ise ilk beş yıl içinde mesleği bırakmaktadır. Dolayısı ile öğretmen tükenmişliği tüm ülkeleri ilgilendiren küresel bir endişe olarak sorun olmaya başlamıştır. Öğretmenlik, zorlu çalışma koşulları ve bu tür koşulların muhtemelen geniş caplı sonuçları vardır. Bunların belki de en endişe verici olanı, öğretmenlerin fiziksel sağlığı üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerdir. Bu olumsuz sonuçlar depresyon, kaygı, düşük yaşam ve iş memnuniyeti olarak geniş kapsamlı olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşadığı stresi ve bununla başa çıkma modellerini anlamak, öğretmen tükenmişliği yok etmede çok önemlidir. Bu ayrıca öğretmenlerin meslek yaşamlarının hemen başında meslekten ayrılmamalarına yardımcı olacaktır.

Yüksek stres, kişilerin ruhsal sağlığı olumsuz etkiler ve iş ortamında performansı zayıflatabilir. Kalıcı stres, mesleki tükenmişliğe neden olabilir. Duygusal tükenme, işin neden olduğu taleplerin baş edilemeyecek kadar fazla olmasına verilen bir tepkidir. Dolayısıyla, öğretmen tükenmişliği, stres, başa çıkma ve kişinin kendini etkisiz olarak algılamasıyla birbiriyle ilişkili ve çok yönlüdür. Öğretmenlerin tükenmişliği ve stresinin, öğretmen ve öğrenci ruhsal durumunu olumsuz yönde etkilemesi çok büyük ihtimal dahilindedir. Öğretmenlik, zorlu çalışma koşulları ve bu tür koşulların muhtemelen öğretmenleri etkileyen olumsuz geniş caplı sonuçları vardır. Bunların belki de en endişe verici olanı, öğretmenlerin ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerdir. Bu etkiler, işe devamsızlık veya öğretmenlik mesleğinden ayrılmaya kadar sonuçları olabilecektir. Bir öğretmen, koymus olduğu hedeflerine artık ulaşamayacağını, öğrencilerine gerekli olan konuyu öğretemediğini, öğrencilerin ihtiyaçlarının artık karşılanmadığını hissettiğinde, başarı duygusu yok olduğunda ve mesleğine karşı yabancılaşma baş gösterdiğinde, kronik iş stresi de başlamış demektir.

Sık sık tükenmişlik belirtileri yaşayan öğretmenler, sağlıksız davranışlar göstermeyede meyilli olabilmektedir. Bu, iş yeri veya evde zararlı madde tüketimi olarak olumsuz yansıması olabilmektedir. Bu da öğretmenlerin sağlıklarını direk olumsuz olarak etkilemektedir. Tükenmişlik, yüksek stresin vücut üzerinde yaymış olduğu olumsuz etkiler sebebi ile öğretmenlerin bağışıklık sistemlerini zayıflatabilmektedir. Sık tükenmişlik belirtileri yaşayan öğretmenlerin hastalıklara ve ilişkili semptomlara daha yatkın olması çok büyük olasılıktır.

Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen duyarsızlaşmış davranış, onların strese neden olan çevresel baskılarla başa çıkmalarına yardımcı olan duygusal bir savunma mekanizmasıdır. Eğitimci ile stresli ortam arasında oluşturulan bu psikolojik mesafe, öğretmen ve öğrenciler arasındaki kişilerarası zorlukları artırarak öğrenci performansını olumsuz etkilediği için yetersiz bir stres azaltma stratejisidir. Öğretmen tükenmişliğinin son aşamasında, öğretmenler özgüven eksikliği geliştirirler.

Kısaca öğretmen tükenmişliğinin her öğretmende farklı şekillerde ortaya çıkan karmaşık bir sorun olduğunu anlamak, mesleğe yönelik bu önemli tehditle mücadelede kritik öneme sahiptir. Tükenmişliğin nedenleri ve sonuçlarının çok iyi anlaşılması ve buna yönelik önleyici önlemler alınması tükenmişlik riskini azaltabilir. Ayrıca öğretmen tükenmişliğini yok etmenin yollarını tespit edebilmek, özellikle nitelikli öğretmenlerin meslekte daha uzun süre kalmalarını sağlayabilir ve mesleği tamamen bırakmalarını önleyebilir.

KAYNAKLAR

- Avcı, Ü. & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmen tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1326.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. & Kahraman, A., (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*, Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 134-147.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152- 166.
- Güneri, O. Y. & Özdemir, Y. (2003). *Sınıf yönetiminde öz yeterliğin, medeni durumun, cinsiyetin ve öğretmenlik deneyiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolü*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.
- Hock, R. (1988). *Professional burnout among public school teachers*. Public Personnel Management, 17(2), 12-16.
- Karahan, Ş. & Uyanık-Balat. G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri.

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 191-212.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702-715. doi:10.1037/0022-0663.100.3.702
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. ve Leiter, M. (2001). *Job burnout*. Annual Review of Psychology, 52, 397-422.
- Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi: Ankara ili ilk ve ortaöğretim okulları örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, M. (2019). *Avukatlarda tükenmişlik (burnout) sendromu: Sivas ili merkez ilçe örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(5), 433-441. [Çevrim-ici: <http://www.springerlink.com/content/n2m094hn82175320/fulltext.pdf>], Erişim tarihi: 05.01.2025.
- Yoğun Erçen A. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.

BÖLÜM 3

TÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNİN SOSYOLOJİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DERS KİTABI KAPSAM İNCELEMESİ: NİHAT NİRUN

Beyhan ZABUN¹

¹ Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, bzabun@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0001-8974- 9103

Giriş

Eğitim tarihsel süreç içerisinde, eğitimin tanımı ve toplumsal işlevine ilişkin farklı bakış açılarıyla ele alınmış; eğitimin amacı, içeriği ve uygulanma biçimine dair tartışmalar sürekli olarak varlığını sürdürmüştür. Bireyin toplumsal bir varlık olması, yaşamını sürdürdüğü toplumla uyum içerisinde var olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu uyum, bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını tanınması, benimsemesi ve bu değerleri davranışlarına yansıtmasıyla mümkün hâle gelmektedir. Aynı zamanda bireyin toplumsal kuralları öğrenmesi ve bu kurallara uygun davranışlar sergilemesi, eğitimin temel işlevleri arasında yer almaktadır. Devletler, yetiştirmeyi hedefledikleri yurttaş profilini felsefi, siyasal ve pedagojik temeller doğrultusunda belirlemekte ve bu doğrultuda ulusal eğitim politikalarını şekillendirmektedir. Eğitimin siyasal bir işlevi olarak kabul edilen yurttaş yetiştirme süreci kapsamında, yeni kuşakların hangi toplumsal değerlerle donatılacağı açık bir biçimde tanımlanmaktadır. Söz konusu değerler, eğitim sürecinin tüm aşamalarında ve bileşenlerinde somut olarak yer bulmaktadır. Bu çerçevede ders kitapları, öğretim süreçlerinin vazgeçilmez ve temel unsurları arasında yer almaktadır.

Eğitimin Siyasal İşlevi: Yurttaş Yetiştirme

Eğitimin siyasal işlevi kapsamında yurttaş yetiştirme, bireylerin içinde yaşadıkları devletin siyasal, toplumsal ve kültürel yapısına uyum sağlamalarını amaçlayan temel bir süreçtir. Eğitim yoluyla bireylere yalnızca akademik bilgi kazandırılmakla kalmaz; aynı zamanda devletin benimsediği değerler, ideolojiler, toplumsal normlar ve vatandaşlık bilinci de aktarılır. Bu bağlamda eğitim, bireyin siyasal sistemin işleyişini anlamasını, hak ve sorumluluklarının farkına varmasını ve toplumsal yaşama aktif biçimde katılmasını sağlayan önemli bir araçtır.

Devletler, nasıl bir yurttaş profili yetiştirmek istediklerini siyasal ve ideolojik tercihlerine göre belirler ve eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirir. Öğretim programları, ders içerikleri, ders kitapları ve okul kültürü bu hedefler doğrultusunda düzenlenir. Böylece eğitim sistemi, bireylerin milli kimlik bilinci geliştirmesine, ortak değerler etrafında bütünleşmesine ve toplumsal düzenin sürekliliğinin sağlanmasına katkıda bulunur. Yurttaşlık eğitimi aracılığıyla bireylere demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, sorumluluk, katılım ve eleştirel düşünme gibi temel kavramlar kazandırılır.

Eğitimin yurttaş yetiştirme işlevi, yalnızca bireyin devlete bağlılığını artırmayı değil, aynı zamanda bilinçli, sorgulayan ve toplumsal sorunlara duyarlı bireylerin yetişmesini de hedefler. Bu yönüyle eğitim, siyasal sistemin devamlılığını sağlarken demokratik kültürün gelişmesine de zemin hazırlayan önemli bir toplumsal kurum niteliği taşımaktadır.

Milliyetçiliğin Olgusal ve Kavramsal Olarak Sosyolojik Öğretimi

Milliyetçiliğin ortaöğretim sosyoloji dersinde öğretimi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri dikkate alınarak, eleştirel ve çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu bağlamda milliyetçilik, yalnızca bir ideoloji olarak değil; tarihsel, toplumsal ve kültürel bir olgu olarak incelenmelidir. Dersin başlangıcında milliyetçiliğin tanımı, ortaya çıkış koşulları ve temel kavramları açıklanarak öğrencilerin kavramsal bir çerçeve edinmeleri sağlanabilir.

Öğretim sürecinde, milliyetçiliğin farklı türleri örneklerle ele alınmalı; dünya ve Türkiye bağlamında milliyetçiliğin toplumsal yapılar üzerindeki etkileri tartışılmalıdır. Ders kitaplarının yanı sıra görsel materyaller, tarihsel belgeler, güncel haberler ve vaka analizleri kullanılarak konu somutlaştırılabilir. Tartışma, beyin fırtınası ve grup çalışmaları gibi öğrenci merkezli yöntemler aracılığıyla öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmeleri teşvik edilmelidir.

Milliyetçiliğin öğretiminde, öğrencilerin milli kimlik bilinci kazanmalarının yanı sıra farklı kültürlerle ve kimliklere saygı duymaları da hedeflenmelidir. Bu nedenle konu, demokrasi, insan hakları ve toplumsal barış kavramlarıyla ilişkilendirilerek ele alınmalıdır. Böylece öğrencilerin milliyetçiliği tek yönlü bir düşünce olarak değil, toplumsal ilişkiler ve tarihsel süreçler içerisinde değerlendirebilen bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri sağlanabilir.

Ders Kitapları

Ders kitapları, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi daha kolay anlamlandırmalarına katkı sağlarken, öğretmenler açısından da öğretimin planlanması ve yürütülmesini kolaylaştıran temel araçlardan biridir. Aynı zamanda bu kitaplar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek ele alınan konuların daha kapsamlı biçimde işlenmesine olanak tanımaktadır (Doğdu ve Aslan, 1993). Bu durum, öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan araçlar arasında görsel materyaller önemli bir yer tutmaktadır. Etkili bir öğretim sürecinin temel bileşenleri arasında bulunan görsel öğretim materyalleri, hem öğreticiye hem de öğrenene soyut bilgilerin somutlaştırılmasında önemli katkılar sunmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, bir eğitim aracı olarak sağladıkları katkılar göz önünde bulundurularak tasarlanmaktadır (Düzgün, 2000). Öğretim araçları, öğretimin gerçekleşmesini destekleyen ve eğitim sürecinde yaygın biçimde kullanılan unsurlardır. Öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanabilmeleri, büyük ölçüde bu araçların etkili kullanımına bağlıdır. Öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve kazanımların kalıcı hâle gelmesi, öğretim araçlarının bilinçli kullanımıyla mümkün olmaktadır. Bu bağlamda eğitimde kullanılan araçların önemi ve işlevi tartışma götürmez bir nitelik taşımaktadır.

Ders kitapları; eğitim programlarında belirlenen hedefler doğrultusunda, öğretim programlarında yer alan ders içeriklerini öğrencilere sunan, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan, sınavlara hazırlık sürecini destekleyen ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun çalışma imkânı tanıyan işlevsel bir öğretim materyali olarak değerlendirilmektedir (Bedir ve Demir, 2006). Eğitim sistemlerinin tamamında ders kitapları, temel öğretim araçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının içeriklerinin hazırlanması, toplumun ve devletin ulusal eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Ders kitapları, belirli bir dersin akademik hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak bilimsel temellere dayalı ve teknik bir çerçevede hazırlanmakta, bu içeriğin hedef kitleye aktarılması amaçlanmaktadır. Eğitim sürecinde araç ve gereç kullanımının etkililiği, öğretmenin bilgi birikimi, deneyimi ve becerileriyle ilişkili olmakla birlikte, büyük ölçüde bu araçların öğretim sürecine sağladığı katkıya olan inancı ve kullanma isteğiyle bağlantılıdır (Yalın, 2003).

Ders Kitaplarının Öğretimde İşlevi

Ders kitapları, yalnızca belirli bir dersin öğretiminde değil, hemen hemen tüm derslerde en sık başvuru öğretim materyallerinden biridir. Özellikle planlı eğitim süreçlerinde, öğrencilerin hangi bilgi ve becerileri edineceğini, öğretmenlerin ise bu bilgileri hangi yollarla aktaracağını belirleyen temel kaynaklar arasında yer almaktadır (Küçükahmet, 2004). Bunun temel nedeni,

ders kitaplarının ilgili dersin öğretim programını yansıtması ve programda yer alan amaçlar ile hedef davranışların uygulanmasına yönelik strateji, yöntem ve tekniklere rehberlik etmesidir. Uygulamada çoğu zaman öğretim yöntemleri ve hatta öğrenme ortamları, ders kitapları esas alınarak düzenlenmektedir (Kılıç ve Seven, 2006). Örneğin ders kitabında yer alan uygulamaya dayalı bir etkinlik ya da soru, dersin işleniş sürecini doğrudan etkileyerek öğretmen ve öğrencileri öğretim uygulamaları konusunda yönlendirebilmektedir.

Her öğrencinin kendi öğrenme hızına uygun biçimde ilerlemesine imkân tanıyan ders kitapları, bu yönüyle önemli bir öğretim materyali olma özelliğini sürdürmektedir. Konu, tema ya da ünite temelli bir yapıya sahip olmaları, öğretim sürecinin sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, ilgi çekici ve dikkat uyandırıcı biçimde hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerini artırmaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Bunun nedeni, ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye teşvik etmesi, dikkatlerini önemli noktalara yönlendirmesi ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmelerine olanak sağlamasıdır. Öğretmenin sözlü anlatımını destekleyen ders kitapları, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesine fırsat sunması bakımından her dönemde eğitim sürecinin temel materyalleri arasında yer almaya devam etmektedir (Küçükahmet, 2004).

1986 Yılı Program Çalışmaları

Geliştirmek ve yeniden düzenlemek için ele alınan program amaç, muhteva, yöntem ve uygulama ilkeleri açısından düzenlenmiştir. 1976 ve daha önceki programların hedeflerini de kapsayacak şekilde, lise ders programı içindeki sınırlılığı göz önüne alınarak, sosyoloji konu alanını örnekleyecek şekilde konulara yer verilmiştir. Türk toplum yapısındaki sosyal-kültürel değişme göz önünde tutularak uygulamalı sosyolojiye yönelik konuların yoğunlaştırıldığı, Atatürk ilke ve inkılapları ile kaynaştırılmaya çalışılan bir program muhtevası ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İlk defa bu programda “Türk Kültürünün Unsurları” adlı bir bölüm programa eklenmiştir (Beydoğan, 1988: 54).

1986 programının en belirgin özelliği Atatürk ilke ve inkılaplarına daha öncelerinden değişik biçimde yaklaşımıdır. 1935 ve 1942 programları inkılapları teker teker sayarak bunların açıklanmasını istedikleri halde bu program Atatürkçü düşüncenin özelliklerini saptayarak bunları ders konuları haline getirmiştir. Bunlar sosyal yapı bölümünde Atatürkçü düşüncede millet anlayışı, Atatürkçü düşüncede millet ve yurt sevgisi, Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik, Atatürkçü düşüncede sosyal ve kültürel milli güç, Atatürkçü düşüncede kadının Türk toplumundaki yeri ve hakları, Atatürkçü düşüncede laiklik kavramı, Türkiye’de ekonomik düzen ve Atatürk’ün görüşleri, Atatürkçü düşüncede insanın yeri, Atatürkçü düşünce sisteminin diğer düşünce sistemleriyle karşılaştırılması şeklinde ele alınmıştır. Gene ilk kez bu programda Türk kültürünün genel niteliklerinin tanıtıldığı bir bölüme yer verilmiştir (Tan, 1987: 174).

1986 Programının Amaçları

Amaç muhteva, yöntem ve teknikleri açısından yeniden 1986 yılında ele alınan sosyoloji programı 1976 programını amaçlarını kapsayan yeni bir program olarak geliştirilmiştir. Ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel gelişme ve değişmelerini bu yapı içinde yer alan bireyin üzerine düşen roller ve beklentiler göz önüne alınarak devletin uzak hedefleri, milli eğitimin genel amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Programa yeni amaçlar eklenmesiyle amaçların gerçekleştirilmesinde araç olan yeni muhtevaya yer verilmiştir. Program hazırlanırken

1980’den sonraki yıllarda ortaya çıkan hızlı toplumsal değişimin unsurları dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Amaçlar şu şekilde belirtilmiştir

Öğrencilere,

- Toplumun bütünlüğü hakkında çok sebepli yaklaşımla objektif bir görüş sağlamak
- Sosyal hayatı istikrar ve değişen yönlerinden anlamalarında yardımcı olmak
- Sosyal ilişkilerde (ortak değerler etrafına toplanarak) uyum sağlanmasının önemini belirtmek.
- İçinde yaşadıkları toplumu daha yakından tanımalarına yardımcı olmak.
- Türk Milletinin Sosyal ve kültürel mirasını kavramalarına imkân ve zemin hazırlamak.
- Dünyadaki diğer toplumların sosyal ve kültürel yapılarını daha iyi tanıyabilmeleri için gerekli zemini hazırlamak.
- Kültür unsurları arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamak.
- Sosyoloji alanını tanımalarında yardımcı olmak.

Belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi için uygulanacak yöntemler ise şu şekilde belirtilmiştir.

Öğretmen,

- Öğrencilerin sosyal hayatın ve içinde yaşadıkları toplumun kendilerine kazandırdığı kültür mirası olmadan kişiliklerini geliştirmelerine imkan olmadığı noktasını derslerde vurgulayarak onların milli birlik etrafında kenetlenmelerini sağlamalıdır.
- Dersler esnasında sosyal grupların oluşum tiplerini menfaat gruplarının ve ilişkilerin teorik olarak öğretilmesine ek olarak resim, film gibi araçlarla öğrencilerin kendilerini sosyal hayatın içinde hissetmelerine yardımcı olmalıdır.
- Sosyoloji doktrinlerinin tek taraflı özelliğinden doğan aksaklığı hissetmeleri ve anlamaları için sınıfta münazara yaptırmak ve bütün doktrinlerin haklı yönlerini birleştiren modern sosyolojinin gerçekliğini idrâk etmelerini sağlamalıdır.
- Atatürk’ün Türk gençliğine moral veren çağdaş seviyenin üstüne çıkmak öğüdünün imkânsız bir hedef olmadığını, birey ve toplum madde ve mana, hukuk ve ahlak unsurları arasında dengeli bir ahenk kurarak gelişmeye imkan hazırlayan ve geçmişte güçlü medeniyetler kurmamıza zemin sağlamış olan kültürel değer hükümlerimiz yardımı ile kısa zamanda ulaşılması mümkün bir hedef olduğunu öğrencilere telkin etmelidir.
- Sosyoloji dersi muhtevasını diğer derslerin muhtevası ile ilişki kurarak bütüncü bir görüş açısından öğrencilere aktarmalıdır.
- Dil, kültür ve ülkü birliğinin sosyal gelişmenin temeli olduğunu telkin etmelidir.
- Genel konuların, Türkiye’nin sosyal gerçekleri açısından mukayeseli bir görüşle anlaşılmasını sağlamalıdır.
- Sosyolojinin modern bir bilim olması dolayısıyla katı, doktrinlere oturmamış kavramlara ve yanlı yorumlara elverişli olmadığını aksi tutumun bilimsel değil, menfi propaganda olacağını öğrenciler açıklamalıdır.
- Birinci bölüm “Niçin sosyoloji okuyoruz” konusu sosyolojinin amaçlarını ifade edecek şekilde açıklanacaktır.

- İkinci bölüm, II. ünitelerdeki “Özelliklerine göre sosyal gruplar” konusu, birinci ve ikinci dereceden geçici ve devamlı, resmi olan ve olmayan küçük ve büyük, teşkilatlı ve teşkilatsız gibi yaklaşımlar göz önünde bulundurularak işlenmelidir.

- Türkçe’nin yaşayan canlı tabii ve zengin olma özelliği, barışçılığın medeniyete etkisi, Türk inkılabının uygulama dönemi, Türk inkılabı ve sonuçları konuları ev ödevi olarak verilerek işlenecektir (Tebliğler Dergisi, 2206, 10.03.1986).

Kitabın Künyesi

Sosyoloji 3

Yazar: Prof. Dr. Nihat Nirun

Yayınevi: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi

Yıl: 1986

İncelenen ders kitabı, 1986 öğretim programı esas alınarak hazırlanmış ilk ders kitabı olma özelliğini taşımaktadır. 1986 programı, 12 Eylül 1980 askerî darbesi sonrasında geliştirilen ilk öğretim programıdır. Bu programın, önceki öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında, program geliştirme ilkelerine daha uygun bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Daha önceki programlar ağırlıklı olarak bir konu listesi niteliği taşıırken, 1986 programı; giriş, genel amaçlar, özel amaçlar, ana üniteler, konular, konu alt başlıkları, temel kavramlar ve değerlendirme bölümlerinden oluşan sistematik bir yapı sergilemektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, programın en belirgin özelliği, hazırlandığı dönemin siyasal koşullarını içerik düzeyinde açık biçimde yansıtmasıdır. Bu durum, eğitimin siyasal işlevi çerçevesinde anlaşılabilir olmakla birlikte, söz konusu içeriğin bilimsel ve pedagojik nitelikten uzaklaşıp ideolojik bir çerçeveye dönüşmesi önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, hem 1986 öğretim programında hem de bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında açık biçimde gözlemlenmektedir.

Kitabın Kapsamı:

- I. Ünite : Sosyolojinin Konusu
- II. Ünite: Niçin Sosyoloji Okuyoruz
- III. Ünite: Sosyolojinin Diğer Bilimlerle İlişkisi
- IV. Ünite: Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri
- V. Ünite: Sosyal Yapı ve Sosyal İlişkiler
- VI. Ünite: Sosyal Gruplar
- VII. Ünite: Sosyal Tabakalaşma
- VIII. Ünite: Kültür ve Sosyal Kurumlar
- IX. Ünite: Türk Kültürünün Genel Nitelikleri
- X. Ünite: Sosyal Değişme

Kitabın içeriğinin, genel sosyoloji ve metodoloji yaklaşımı temelinde sistematik bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir. Sosyolojiye giriş, sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri, sosyal yapı, sosyal kurumlar ve kültür ile toplumsal değişme gibi temel konular ders kitabında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

1980 sonrası dönemde benimsenen genel eğitim politikaları çerçevesinde, özelde ise Atatürkçülük, millet, milliyetçilik, Türk milliyetçiliği konularının öğretim tüm öğretim programlarında, ders kitaplarında ve diğer öğretim süreçleri ile etkinliklerinde yer alması gereken bir ilke olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programlarının tamamında, derslerin konu alanlarıyla ilişkilendirilmek koşuluyla Atatürkçülük konularına yer verilmiştir. Sosyoloji dersi öğretim programında yer alan konuların tamamının doğrudan ya da dolaylı biçimde Atatürkçü düşünceyle ilişkili olması nedeniyle, bu içerik ders kapsamında daha belirgin bir şekilde işlenmiştir.

Ders kitabında Atatürkçü düşünceye ilk olarak millet konusu içerisinde yer verilmiştir. Millet konusu; milleti oluşturan unsurlar ve milletin tanımı ana başlıkları etrafında yapılandırılmıştır. Bu temel başlıklar çerçevesinde konu daha ayrıntılı biçimde şu alt başlıklar altında ele alınmıştır:

- Atatürkçü düşüncede millet anlayışı
- Atatürkçü düşüncede millet ve yurt sevgisi
- Milliyetçilik
- Atatürkçü düşünce sisteminde milliyetçilik
- Atatürkçü düşünce sisteminde sosyal ve kültürel millî güç
- Millî ahlaka uygun davranış ve millî birlik

Kültürel unsurlar bağlamında ise, temel sosyal kurumlar ana başlığı altında yer alan aile ve akrabalık konusu kapsamında, Atatürkçü Düşüncede Kadının Türk Toplumundaki Yeri ve Hakları başlığına yer verilmiştir. Bu bölümde konu, Atatürk'ün Türk kadınına kazandırdığı hakların tanıtımı doğrultusunda aşağıdaki alt başlıklar çerçevesinde ele alınmıştır:

- Kadının toplum içindeki konumu
- Çalışma yaşamındaki yeri
- Sosyal hakları
- Siyasal hakları

Türk Milliyetçiliği

Kitap kapsamında millilik Türk milletinin sosyal düzenini, ahengini, kurup yaşatmak, sükununu sağlamak, refah ve saadetini her türlü tehlikelerden korumak şeklinde genel bir yaklaşımla şu şekilde açıklanmıştır:

Millilik milli, heyecanı yaşamak ve yaşatmakla olur. Milliyet, milli duyguları ve vicdanı yaşatmaktır. Milliyet duygusu Türk milletini her medeni millet gibi medeniyet aleminde temsil etmektir. Atatürk milliyetle ilgili olarak 1922 yılında öğretmenlere şöyle söylüyor: çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsinin hududu ne olursa olsun, onlara esaslı olarak şunları öğreteceğiz:

- 1- Milliyetine
- 2- Türk devletine
- 3- Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne düşman olanlarla mücadele

Milliyet bir milleti millet yapan unsurlar bütünüdür. Milli ahlak, milli gelenek, milli hatıralar, milli menfaatler, dil, din, tarih, hükümet, ahlak, bilim, zihin, tutum hepsi milliyetin kısımlarıdır.

Nirun'a göre, Türk bir milliyetin adıdır. "Ne mutlu Türküm diyene" sözü milli duyguyu açıklayan en büyük ifadedir. Milliyetçilik, milli kimliğini koruyan bir duygu, bir ruh ve şuurdur.

Milliyetçilik milli birlik şuurunun bir sonucudur. Milliyetçilik denilince milletin milli duyguda ve düşüncede kuvvetli olması kastedilir. Kabiliyetli bir millet ancak bu yolla gelişir. Milliyetçilik milleti ve yurdu düşmanlardan korur. Böylece millete bir güven duygusu ve düşüncesi gelişir. Milletçilik aynı zamanda milletin kültür birliğinin de bekçisidir. Milletin milli birliğini destekleyen ve çağın ilerlemesine paralel olarak kendisini besleyen ve yenilen milli kültürün varlığını tehlikeye düşürmemek gerekir. Milliyetçilik milli hayatımızı milli ahlakımızı, milli birlik duygu ve düşüncelerimizi geliştirerek şuurlu bir şekilde yaşamaktır. Böylece hızla değişen dünyada şahsiyetli yerimizi korumuş oluruz. Dil, tarih ve kültür bilgilerimiz, kullanılan şekil ve içerikleri kuşaklararasıdaki bağı sağlar. Kuşaklararasıdaki mesut ve şuurlu bağı bozulmasına karşı çıkmak milletçiliktir. Milliyetçilik tarih şuurumuzu canlı tutmak ve bu şuur her yönden gelen saldırılardan korumaktır. Bu sosyal ve kültürel güç demektir. Milliyetçilik, Türk milletinin unsurlarının köklerinden sarsılmasına engel olmaktır. Milliyetçilik, dıştan gelen ve maneviyata etki yapan unsurlara karşı dikkatli olmaktır.

Nirun'un milliyetçilik tanımı, Türk milliyetçiliğini hem bireysel bilinç hem de toplumsal bütünlük çerçevesinde ele alan kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Nirun, milliyetçiliği yalnızca bir duygu veya ruh hâli olarak değil, aynı zamanda bilinçli bir şuur ve milli kimlik bilinci olarak tanımlar. Ona göre milliyetçilik, bireyin kendisini ve içinde bulunduğu toplumu tanıması, milli değerleri benimsemesi ve milletin birlik ve bütünlüğüne katkıda bulunmasıyla doğrudan ilişkilidir. “Ne mutlu Türküm diyene” ifadesi, bu bilinç ve aidiyet duygusunu en açık biçimde sembolize eden ifade olarak ön plana çıkmaktadır.

Nirun'un yaklaşımında milliyetçilik, sadece bir ideoloji veya duygu değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel sürekliliği güvence altına alan bir mekanizmadır. Milliyetçilik, milletin tarih, dil ve kültür unsurlarının kuşaklar arasında aktarılmasını sağlayarak milli kimliğin korunmasına hizmet eder. Bu bağlamda, milliyetçilik milli ahlakı, birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren bir sosyal güç olarak görülmektedir. Milli değerlerin ve kültür birliğinin korunması, bireylerin değişen dünya koşullarında kimliklerini kaybetmeden toplum içinde yer alabilmelerini mümkün kılar.

Nirun, ayrıca milliyetçiliğin dış etkilerden korunma ve milli değerleri savunma işlevine vurgu yapar. Ona göre milliyetçilik, milletin temel unsurlarının sarsılmasını önleyen, sosyal ve kültürel güçleri besleyen ve milli birliği pekiştiren bir stratejidir. Bu perspektif, özellikle 1986 öğretim programının ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarının, Atatürkçülük ve milliyetçilik temalarını sistematik biçimde ders içeriğine dahil etmesiyle uyum göstermektedir.

Sonuç olarak Nirun'un milliyetçilik anlayışı, bireysel bilinç, toplumsal aidiyet ve kültürel sürekliliği bir araya getirerek milliyetçiliği hem toplumsal bir şuur hem de bir savunma mekanizması olarak sunmaktadır. Bu yaklaşım, sosyoloji derslerinde öğrencilerin milliyetçilik kavramını yalnızca duygusal veya ideolojik bir boyutla değil, aynı zamanda tarihsel, kültürel ve sosyal boyutlarıyla ele almalarını sağlayacak bir temel oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Arslanoğlu, İ. (2001). Ortaöğretimde sosyoloji ders kitapları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 9(1), 67–80.
- Aslan, Z., & Doğdu, S. (1993). Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç gereçleri. Tekışık Ofset.
- Beydoğan, H. Ö. (1988). Lise sosyoloji müfredat programının değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). Konu alanı ders kitabı inceleme. Anı Yayınları.
- Duman, E. Z., & Başarer, D. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim mantık ders kitaplarında biyoloji teorileri ve pozitivism etkileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 267–286.
- Düzgün, B. (2000). Fizik konularının kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin önemi. Millî Eğitim Dergisi, 148, 7–8.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2006). Konu alanı ders kitabı inceleme. PEGEM.
- Küçükahmet, L. (2004). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarp, H. S. (1969). Sosyoloji. İnkılap ve Aka.
- Tan, M. (1987). Ortaöğretim kurumlarında sosyoloji öğretimi. In Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları (s. 167–191). T.E.D. Yayınları.
- Yalın, İ. H. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Nobel Yayınları.
- Zabun, B. (2002). Ortaöğretimde sosyoloji öğretimi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- 1986 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM 4

POSTDİJİTAL ÇAĞDA EDEBİYAT EĞİTİMİ: ALGORİTMİK AKLA KARŞI DUYUŞSAL ALAN VE İNSANİ DERİNLİĞİN ÖNEMİ

Ahmet KARADOĞAN¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlük, ahmetkaradogan@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7183-3929

1. GİRİŞ: Postdijital Sınıfın Panoraması: Bilen Makine ve Hisseden İnsan

1.1. Teknoloji Entegrasyonundan Teknolojik Duruma

Eğitim teknolojileri literatürü, yirmi yılı aşkın bir süredir dijitalleşmeyi bir entegrasyon sorunu olarak ele almıştır denebilir. Fakat tabletlerin, akıllı tahtaların ve çevrimiçi platformların müfredata nasıl ekleneceğini tartışmıştır. Ancak 2020'lerin ortasında, Büyük Dil Modellerinin (LLM) ve Üretken Yapay Zekanın (Generative AI) sınıflara girişiyle birlikte, bu tartışma eksen değiştirmiştir. Artık bir entegrasyon sürecinden değil, Petar Jandrić ve diğerlerinin (2018) tanımladığı üzere, dijital ve biyolojik olanın birbirinden ayırt edilemez hale geldiği "**postdijital**" bir durumdan söz etmekteyiz. Postdijital eğitim ortamında teknoloji, öğrenme sürecine dışarıdan eklenen bir araç değil; öğrencinin bilişsel süreçlerini, öğretmenin otoritesini ve sınıfın ontolojisini yapılandıran görünmez bir atmosferdir.

Bu yeni ekosistemde, edebiyat eğitimi derin bir varoluşsal krizle karşı karşıyadır. Geleneksel olarak metin analizi, kelime dağarcığı geliştirme ve olay örgüsü kurgulama üzerine kurulu olan bilişsel hedefler, yapay zekâ tarafından sanayeler içinde ve yüksek bir doğrulukla yerine getirilebilmektedir. Neil Selwyn (2016), *Is Technology Good for Education?* eserinde, eğitimin giderek teknolojik determinizme teslim olduğunu ve "verimlilik" uğruna insani etkileşimin feda edildiğini savunur. Eğer bir makine, Dostoyevski'nin *Suç ve Ceza*'sındaki Raskolnikov'un psikolojik tahlilini bir edebiyat öğretmeninden daha hızlı ve daha kapsamlı bir şekilde yapabiliyorsa, öğretmenin sınıftaki varlık sebebi nedir? Bu soru, edebiyat eğitiminin amacının yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır.

1.2. Bilişsel Hegemonya ve Duyuşsal Açık

Eğitim bilimlerinde Benjamin Bloom'un taksonomisi, öğrenme süreçlerini Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor alanlara ayırır. Yapay zekâ devrimi, bilişsel alanın (Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz) alt basamaklarını başarılı bir şekilde simüle ederek, bu alanda bir hegemonya kurmuştur. Öğrenciler, bilgiye erişmek ve onu işlemek için artık öğretmene veya kütüphaneye değil, algoritmaya başvurmaktadır.

Ancak bu bilişsel zafer, beraberinde devasa bir duyuşsal açık getirmektedir. Gert Biesta (2015), *The Beautiful Risk of Education* adlı eserinde, eğitimin sadece bir yeterlilik kazandırma (qualification) süreci olmadığını; asıl amacın özneleşme (subjectification), yani bireyin dünyada sorumlu bir varlık olarak yer alması olduğunu vurgular. Biesta'ya göre eğitim, sonucu önceden garanti edilemeyen bir risk ve karşılaşmadır. Oysa yapay zekâ, risk almaz; istatistiksel kesinlik sunar.

Bu bağlamda, edebiyat eğitimi, algoritmik kesinliğe karşı bir direniş alanı olarak öne çıkmaktadır. Martha Nussbaum (2010), *Not for Profit* manifestosunda, beşerî bilimlerin ve sanatın, demokratik bir toplum için elzem olan naratif imgelem (narrative imagination) ve empati yeteneğini geliştirdiğini belirtir. Yapay zekâ bir şiirin veznini analiz edebilir, ancak o şiirin yarattığı ürpertiye veya hüznü deneyimleyemez. Dolayısıyla postdijital çağda edebiyat dersinin amacı, metni bilen makinelere karşı, metni hisseden ve onunla dönüşen insanlar yetiştirmek olmalıdır.

1.3. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu kitap bölümü, edebiyat eğitiminin odağının, yapay zekâ tarafından domine edilen bilişsel alandan; insani tözün, etğin ve empatinin merkezi olan duyuşsal alana (Affective Domain) kayması gerektiğini savunmaktadır. Çalışma, insani dokunuş kavramını romantik bir nostalji olarak değil, pedagojik bir zorunluluk olarak ele almaktadır.

Bölümün ilerleyen kısımlarında öncelikle algoritmik aklın pedagojik süreçleri nasıl mekanikleştirdiği (McDonaldisasyon) tartışılacak, ardından Bloom'un duyuşsal alan taksonomisi üzerinden yapay zekanın sınırları çizilecektir. Son olarak, öğretmenin rolünün bilgi aktarıcısından anlam küratörüne ve duygu rehberine dönüşümü, fenomenolojik bir perspektifle analiz edilecektir. Postdijital çağda öğretmen, veri akışını yöneten bir teknisyen değil; öğrencinin metinle kurduğu ilişkide kendi benliğini inşa etmesine rehberlik eden bir ötekidir.

2. BÖLÜM: Algoritmik Akıl ve Pedagojik Kırılma: Veriden Anlama Giden Yolun Tıkanması

2.1. Eğitimin McDonaldisasyonu ve Algoritmik Verimlilik Fetişizmi

Postdijital çağda edebiyat eğitiminin karşı karşıya olduğu en büyük teorik tehlike, pedagojik süreçlerin **araçsal akıl** (instrumental reason) tarafından ele geçirilmesidir. George Ritzer (1993/2011), *The McDonaldisation of Society* eserinde, modern toplumun işleyişini dört temel ilke üzerinden tanımlar: Verimlilik, Hesaplanabilirlik, Öngörülebilirlik ve Denetim. Ritzer'in bu analizi, bugün Üretken Yapay Zekâ (GenAI) teknolojilerinin sınıflara entegrasyonu ile birlikte korkutucu bir gerçekliğe dönüşmüştür.

Edebiyat eğitimi bağlamında bu ilkeler şu şekilde tezahür etmektedir:

- **Verimlilik (Efficiency):** Bir roman özetinin veya karakter analizinin yapay zekâ tarafından saniyeler içinde üretilmesi, öğrenme sürecindeki zahmeti ortadan kaldırır. Oysa edebiyat eğitimi, doğası gereği daha uzun bir süreçtir; metinle boğuşmayı, duraksamayı ve tefekkürü gerektirir.
- **Hesaplanabilirlik (Calculability):** Niteliksel bir deneyim olan okuma eyleminin, okunan sayfa sayısı, okuma hızı veya çoktan seçmeli test skorları gibi niceliksel verilere indirgenmesidir. Yapay zekâ, bir öğrencinin metni ne kadar anladığını değil, anahtar kelimeleri ne kadar doğru kullandığını hesaplar.
- **Öngörülebilirlik (Predictability):** Yapay zekâ modelleri, eğitim verilerindeki ortalama (average) dil kalıplarını üretir. Bu durum, öğrenci metinlerinin standartlaşmasına, yaratıcı sapmaların ve özgün hataların (ki öğrenme hatadan doğar) törpülenmesine yol açar.

Bu süreç, eğitimin Jean-François Lyotard'ın (1979/1984) *Postmodern Durum*'da uyardığı üzere, hakikat arayışından kopup, tamamen sistemsel performansa odaklanan bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır.

2.2. Yeni Bankacı Eğitim Modeli: Veri Deposu Olarak Öğrenci

Brezilyalı eğitim kuramcısı Paulo Freire (1970/2000), *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde geleneksel eğitimi Bankacı Eğitim Modeli (Banking Concept of Education) olarak eleştirir. Bu modelde öğretmen yatırımcı, öğrenci ise bilgilerin depolandığı bir kumbaradır. Postdijital çağda bu metafor, veri işlemci eğitim modeline evrilmiştir denebilir.

Ben Williamson (2017), *Big Data in Education* çalışmasında, eğitimin giderek veri-leştirildiğini (datafication) ve öğrencinin bir dijital profile indirgenildiğini savunur. Yapay zekâ destekli öğrenme platformları, öğrenciyi sürekli izler, verisini toplar ve ona kişiselleştirilmiş içerik sunar. Ancak bu kişiselleştirme, öğrencinin özgür iradesiyle değil, algoritmanın tahminleriyle şekillenir. Edebiyat dersinde öğrenci, metinle diyalog kuran bir özne olmaktan çıkıp; yapay zekâdan aldığı veriyi (özet, analizi) işleyip sınava (sisteme) geri iade eden bir aracı konumuna düşer. Freire'nin eleştirdiği sorgulamayan, sadece depolayan zihin yapısı, yapay zekâ ile birlikte sorgulamayan, sadece prompt giren zihin yapısına dönüşme riski taşır.

2.3. Öğrenmenin Öğrenime İndirgenmesi

Bu algoritmik kuşatma altında, eğitimin ontolojik zemini kaymaktadır. Gert Biesta (ki Giriş bölümünde değinmiştik), eğitimin öğrenim diline (language of learning) hapsedilmesini eleştirir. Biesta'ya göre öğrenme, bireysel ve teknik bir süreçtir (bir robot da öğrenebilir); ancak eğitim, teleolojik (amaçsal) ve ahlaki bir süreçtir.

Yapay zeka, öğrenme konusunda mükemmeldir denebilir. Bir yapay zekâ modeli, Aruz veznini veya Divan şiiri mazmunlarını insandan daha hızlı öğrenebilir ve uygulayabilir. Eğer edebiyat eğitimi sadece bu teknik becerilerin edinimi olarak görülürse, yapay zekâ öğretmeni işlevsiz kılar. Ancak eğitim, öğrencinin o mazmunlar aracılığıyla geçmişle, kültürle ve kendi iç dünyasıyla bağ kurmasıysa; bu, algoritmik aklın sınırlarını aşan bir durumdur. Dolayısıyla pedagojik kırılma şuradadır: Sistem, öğrenciden anlam (meaning) değil, çıktı (output) talep etmektedir. Edebiyat dersi, bir anlamlandırma atölyesi olmaktan çıkıp, bir enformasyon yönetimi dersine dönüşmektedir.

3. BÖLÜM: Duyuşsal Alanın Önemi ve Empati Mühendisliği

3.1. Taksonomik Kriz: Yapay Zekâ Değer Verebilir mi?

Eğitim programlarının tasarımında yarım asırdır temel başvuru kaynağı olan Bloom Taksonomisi, genellikle Bilişsel Alan ile bilinir. Ancak David Krathwohl, Benjamin Bloom ve Bertram Masia'nın (1964) geliştirdiği **Duyuşsal Alan Taksonomisi** postdijital çağda edebiyat eğitiminin meşruiyetini savunan en kritik belgedir denebilir. Bu taksonomi, öğrenme sürecini beş basamakta ele alır: *Alma* (Receiving), *Tepkide Bulunma* (Responding), *Değer Verme* (Valuing), *Örgütlenme* (Organization) ve *Bir Değerle Nitelenmişlik* (Characterization).

Yapay zekâ (LLM), bu hiyerarşinin ilk iki basamağını simüle edebilir. Bir yapay zekâ modeli, edebi bir metni alabilir (input olarak işleyebilir) ve ona uygun bir tepki (output/text generation) verebilir. Ancak "**Değer Verme**" (Valuing) basamağı, ontolojik bir sınırdır. Krathwohl'a göre değer verme, bireyin bir nesneye, olguya veya davranışa istikrarlı bir kıymet atfetmesi ve bunu içselleştirmesidir. Yapay zekâ için Dostoyevski'nin *Karamazov Kardeşler*'i ile rastgele bir blog yazısı, sadece istatistiksel ağırlıkları farklı olan iki veri setidir. Makine, metne değer vermez; onu sadece işler. Edebiyat eğitimi ise öğrencinin metni sadece anlamasını (bilişsel) değil, o metindeki insani durumla (acı, neşe, adalet) bir değer ilişkisi kurmasını hedefler. Algoritmik akıl, metnin gramerini çözebilir ancak onun ahlaki ağırlığını tartamaz.

3.2. Martha Nussbaum ve Naratif İmgelem Laboratuvarı

Duyuşsal alanın edebiyat eğitimindeki en somut karşılığı, empati yetisidir. Martha Nussbaum (1995), *Poetic Justice* (Şiirsel Adalet) adlı eserinde, edebiyatın kamusal akıl yürütme (public reasoning) için vazgeçilmez olduğunu savunur. Nussbaum'a göre roman okumak, okuru kendi dar deneyim dünyasından çıkarıp, ötekini (başka ırkların, cinsiyetlerin, sınıfların) ayakkabılarını giymeye zorlayan bir **Naratif İmgelem** (Narrative Imagination) pratiğidir denebilir.

Yapay zekâ, bir romandaki karakterlerin duygu haritasını çıkarabilir (Sentiment Analysis). Örneğin, "Madam Bovary bu sahnede üzgündür" diyebilir. Ancak Nussbaum'un bahsettiği empati, bir bilgi değil, bir sarsılma halidir. Okurun, karakterin acısını kendi sinir uçlarında hissetmesi, yani Aristo'nun poetikadaki **Katharsis** (arınma) deneyimini yaşamasıdır. Yapay zekâ, biyolojik bir bedene ve sinir sistemine sahip olmadığı için acı çekemez, yas tutamaz veya âşık olamaz. Dolayısıyla yapay zekâ, empatinin simülasyonunu üretebilir ancak empatinin kendisi olan o titreşimi üretemez. Edebiyat sınıfı, bu titreşimin yaşandığı, öğrencinin yapay zekâdan aldığı soğuk analizi değil, insan olmanın kırılğanlığını deneyimlediği bir laboratuvar olmalıdır.

3.3. Nörobilimsel Bakış: Derin Okumadan Ekran Taramasına

Duyuşsal alanın çöküşü, sadece felsefi değil, nöro-biyolojik bir risktir. Bilişsel sinirbilimci Maryanne Wolf (2018), *Reader, Come Home* (Okuyucu, Eve Dön) eserinde, dijital ekranların ve hız kültürünün okuyan beyin üzerindeki yıkıcı etkilerini analiz eder. Wolf'a göre, insan beyni okumak için evrimleşmemiştir; okuma, beynin yeni devreler kurmasını gerektiren nöro-plastik bir mucizedir.

Edebiyatın gerektirdiği derin okuma; analogik düşünme, çıkarım yapma ve empati kurma süreçlerini aynı anda çalıştıran yavaş ve zahmetli bir süreçtir. Ancak yapay zekâ destekli özetler ve dijital kaydırma (scrolling) kültürü, beyni F-tipi okumaya (sayfayı hızlıca tarama) alıştırmaktadır. Wolf, bu durumun bilişsel sabır kaybına yol açtığını ve empati kurma yeteneğini fiziksel olarak körelttiğini savunur. Bir öğrenci, yapay zekadan *Suç ve Ceza*'nın 3 dakikalık özetini okuduğunda, olay örgüsünü öğrenir; ancak Raskolnikov'un vicdan azabının zamana yayılan ağırlığını hissetmesini sağlayan nöral bağlantıları kuramaz. Edebiyat eğitimi, bu bağlamda, postdijital çağın hızına karşı beynin yavaş düşünme ve hissetme kapasitesini koruyan son kalelerden biridir.

3.4. Fenomenolojik Fark: Qualia ve Metnin Tınısı

Son olarak, meseleyi Thomas Nagel'in zihin felsefesindeki ünlü sorusuyla, "*Yarasa Olmak Nasıl Bir Şeydir?*" (What Is It Like to Be a Bat?) ile derinleştirebiliriz. Nagel (1974), bilincin nesnel bir fiziksel açıklamaya indirgenemeyecek öznel bir tarafı olduğunu, buna "Qualia" (hissedilen nitelik) dendiğini savunur.

Edebiyat kuramcısı Rita Felski (2008), *Uses of Literature* eserinde, okumanın bir tanıma, büyülenme ve şok deneyimi olduğunu belirtir. Bu deneyimler, tamamen okurun öznelliğine, geçmişine ve o anki ruh haline (yani qualia) bağlıdır. Yapay zekâ bir metni okuduğunda, aslında onu matematiksel vektörlere dönüştürür. Onun için metnin bir tınısı, atmosferi veya büyüğü yoktur. Oysa sınıfta bir öğrencinin bir şiirden etkilenip gözlerinin dolması, hesaplanamaz ve simüle edilemez bir andır. Postdijital edebiyat eğitimi, işte bu hesaplanamaz anın peşine düşmelidir. Algoritmaların bilgi sunduğu yerde, öğretmen öğrencisine metnin tınısını duyurmalı; metni bir veri yığını olarak değil, yaşayan bir deneyim olarak sunmalıdır.

4. BÖLÜM: Öğretmenin Ontolojik Dönüşümü, Bilgi Aktarıcısından Anlam Küratörüne

4.1. Açıklayan Hocanın Sonu: Rancière ve Yapay Zekâ Paradoksu

Postdijital çağda edebiyat öğretmenin rolünü tartışırken, Jacques Rancière'in (1987/1991) eğitim felsefesindeki sarsıcı eseri *Cahil Hoca*'ya (The Ignorant Schoolmaster) dönmek elzemdir. Rancière, geleneksel pedagojiyi aptallaştıran bir düzenek olarak eleştirir; çünkü bu modelde bilen hoca, bilgiyi öğrenciye damla damla açıklayarak, öğrencinin zekasını kendi zekasına bağımlı kılar.

Yapay zekâ (LLM) teknolojilerinin sınıfa girişi, Rancière'in eleştirdiği açıklayan hoca figürünü ontolojik olarak öldürmüştür. Bugün hiçbir insan öğretmen, bir metnin tarihsel bağlamını, kelime kökenlerini veya retorik sanatlarını bir yapay zekâ modelinden daha hızlı, daha detaylı ve daha yorulmadan açıklayamaz. Eğer öğretmenin meşruiyeti bilgiye sahip olmak ve onu aktarmak üzerine kuruluysa, yapay zekâ bu meşruiyeti elinden almıştır denebilir.

Fakat bu durum, bir tehditten ziyade bir özgürleşme imkanıdır. Şöyle ki; öğretmen, bilgiyi açıklayan yükünden kurtulduğunda, Rancière'in önerdiği özgürleştiren hoca yükselebilir. Bu yeni rolde öğretmenin görevi, cevapları vermek değil; öğrencinin iradesini harekete geçirmektir. Yapay zekâ öğrenciye *Suç ve Ceza*'nın özetini verebilir; ancak öğrenciyi o kitabı okuma zahmetine girmeye, o metinle boğuşmaya ve kendi zekasını kullanmaya mecbur edecek otorite, yalnızca insan öğretmendir.

Öğretmen artık bilginin kaynağı değil, öğrenme eyleminin kışkırtıcısı ve yol göstericisi olarak nitelendirilebilir.

4.2. Hermeneutik Rehberlik: Bilgiden Hikmete Yolculuk

Yapay zekâ ile insan öğretmeni ayıran temel çizgi, enformasyon ile oluşum/hikmet arasındaki farkta yatar. Hans-Georg Gadamer (1960/2004), *Hakikat ve Yöntem* (Truth and Method) adlı magnum opusunda, anlamayı bir yöntem sorunu olarak değil, bir varoluş olayı olarak tanımlar. Gadamer'e göre anlama, okurun ufku ile metnin ufkunun kaynaşmasıdır.

Algoritmik sistemler, metni tarihsel bağlamından kopuk bir veri seti olarak işler; yani bir ufukları veya tarihsel bilinçleri yoktur. Öğretmen ise bu noktada bir hermeneutik rehber olarak devreye girer. Öğretmenin rolü, öğrencinin yaşam dünyası (bugünün dijital gerçekliği) ile metnin dünyası (örneğin 19. yüzyıl Rusya'sı) arasında köprü kurmaktır. Yapay zekâ, bir şiirdeki ölüm temasının istatistiksel sıklığını verebilir; ancak öğretmen, sınıftaki bir öğrencinin yakın zamanda yaşadığı bir kayıpla o şiir arasında -incelikli ve etik bir şekilde- bağ kurarak metni yaşayan bir deneyime dönüştürebilir. Bu, bilginin aktarımı değil, anlamın kürasyonudur. Öğretmen, enformasyon gürültüsü içinde öğrenciye neyin, neden anlamlı olduğunu gösteren bir anlam tasarımcısı olarak da ifade edilebilir.

4.3. Duygusal Emek ve Bakım Etiği

Eğitim, sadece bilişsel bir süreç değil, yoğun bir duygusal emek sürecidir. Sosyolog Arlie Hochschild (1983), *The Managed Heart* eserinde duygusal emeği, başkalarında belirli bir ruh halini yaratmak için kendi duygularını yönetme eylemi olarak tanımlar. Bir edebiyat öğretmeni, sınıfta heyecan, merak veya hüznün atmosferi yaratmak için kendi bedenini, ses tonunu ve jestlerini kullanır.

Yapay zekâ, nazik ve empatik görünen yanıtlar üretebilir (Örn: "Bunu duyduğuma üzüldüm"), ancak Hochschild'in tabiriyle bu sadece bir yüzeysel rol yapmadır. Makinenin bir iç dünyası yoktur, dolayısıyla samimiyet riski alamaz. Nel Noddings (1984/2013), *Caring* (Bakım) adlı eserinde, eğitimin temelini bakım etiği olduğunu savunur ve bu yaklaşımın öğrencilerin ahlaki, bilişsel ve duygusal gelişimlerini bütüncül bir şekilde ele alan insanî bir eğitim modeli ortaya çıkardığını ifade eder. Noddings'e göre eğitimsel ilişki, bakan ile bakılan arasındaki karşılıklı ve öznel bir bağlıdır. Öğretmen, öğrencinin gözünün içine baktığında, onun sadece akademik başarısını değil, iyi olma halini de gözetlemektedir.

Postdijital sınıfta öğretmenin yeri doldurulamaz insani dokunuşu da tam olarak buradadır: Öğrenci, yapay zekaya karşı bir sorumluluk hissetmez; ancak öğretmeniyle kurduğu ilişkide mahcubiyet, gurur veya sorumluluk hisseder. Bu duygusal bağ, öğrenmenin en güçlü motorudur. Öğretmen, öğrencinin varlığına tanıklık eden tek öznedir.

4.4. Postdijital Öğretmen: Sian Bayne ve Teacherbot Deneyi

Tartışmayı somut bir örnekle bitirmek gerekirse; Sian Bayne (2015), "Teacherbot" deneyi üzerine yazdığı makalesinde, eğitimin otomasyonunun sınırlarını çizer. Bayne, öğretmenin bir içerik dağıtıcısı olmadığını, karmaşıklığı ve belirsizliği yöneten bir aktör olduğunu ifade eder.

Yapay zekâ sistemleri, belirsizliği sevmez ve her soruya net bir cevap vermek üzere programlanmıştır. Oysa edebiyat eğitimi, kesin cevabı olmayan soruların (Aşk nedir? Adalet mümkün müdür? İnsan neden ölür? vb.) alanıdır. Öğretmenin yeni ontolojik tanımı, bu belirsizlik alanlarını kapatmak değil, aksine açık tutmaktır. Öğretmen, öğrencinin kolay cevaplara (yapay zeka çıktılarına) kaçmasını engelleyen, onu zor sorularla ve paradokslarla yüzleştiren bir bilişsel çeldirici

olarak hareket etmelidir denebilir. Bilgi aktarıcısı değil, düşünce kışkırtıcısı; cevap makinesi değil, soru tasarımcısı olmalıdır.

5. BÖLÜM: Postdijital Müfredat İçin Öneriler: Yavaş Okuma ve Etiğin İnşası

5.1. Hız Kültürüne Karşı Bir Direniş Alanı: Yavaşlık Pedagojisi

Önceki bölümlerde, yapay zeka ve dijital platformların eğitimi hız ve verimlilik ekseninde nasıl baskıladığını tartıştık. Bu baskıya karşı geliştirilebilecek en radikal praksis, sınıfı bir yavaşlama vahası olarak yeniden kurgulamaktır. Maggie Berg ve Barbara Seeber (2016), *The Slow Professor* adlı manifestolarında, kurumsal akademinin dayattığı hız baskısına karşı yavaşlığın bir tembellik değil, kasıtlı bir politik ve pedagojik eylem olduğunu savunurlar.

Edebiyat eğitimi bağlamında bu, yavaş okuma hareketini müfredatın merkezine yerleştirmek anlamına gelir. Thomas Newkirk (2011), *The Art of Slow Reading* eserinde, okumanın bir performans değil, bir deneyim olduğunu hatırlatır. Yapay zekâ saniyeler içinde binlerce sayfa tarayabilir; ancak insan zihni anlamı inşa etmek için duraksamalara, geri dönüşlere ve sessizliklere ihtiyaç duyar.

Bir uygulama önerisi olarak sınıfta çevrimdışı derinleşme saatleri uygulaması düşünülebilir. Bu saatlerde dijital araçlar ve AI özetleri yasaklanarak, kısa bir metnin (belki tek bir şiirin veya paragrafın) 40 dakika boyunca, kelime kelime, sesli ve sessiz okunarak analiz edilmesi sağlanabilir. Amaç, metni tüketmek değil, metnin içinde ikamet etmektir. Bu yöntem, öğrencinin dikkat süresini onarmaya yardımcı olabilirken yapay zekanın sunamayacağı lezzet duygusunu da uyandırabilir.

5.2. Yapay Zeka ile Düello: Karşılaştırmalı ve Çatışmacı Okuma

Postdijital pedagojinin en büyük hatası, yapay zekayı sınıftan yasaklamaya çalışmak olacaktır (ki bu teknik olarak imkansızdır). Bunun yerine, yapay zeka bir karşı-metin üreticisi olarak sürece dahil edilebilir. Bu stratejide, AI'nın ürettiği metin bir cevap anahtarı olarak değil, eleştirilecek bir taslak olarak konumlandırılır.

Annette Vee (2017), *Coding Literacy* çalışmasında, kodlamanın ve algoritmik düşünmenin yeni bir okuryazarlık türü olduğunu belirtir. Buradan hareketle, edebiyat derslerinde bir turing testi varyasyonu uygulanabilir. Aşağıdaki gibi bir şekillendirme düşünülebilir.

- Adım 1: Öğrencilere bir konu verilir (Örn: "Yalnızlık üzerine bir deneme").
- Adım 2: Aynı konu ChatGPT'ye de yazdırılır.
- Adım 3: İki metin yan yana konur ve kör okuma yapılır.

Burada amaç, hangisinin AI olduğunu tahmin etmekten öte; iki metin arasındaki ontolojik boşluğu bulmaktır. Öğretmen şu soruları yöneltir: "*Hangi metinde 'acı' daha gerçekçi? Hangi metinde şaşırtıcı bir metafor var? Hangi metin klişelere hapsolmuş?*" vb. Yapay zeka metinleri genellikle dil bilgisel olarak kusursuz ama imgesel olarak ortalama metinler olarak görülebilir. Bu kıyaslama, öğrenciye kendi insani sesinin değerini, makinenin pürüzsüz yüzeyselliği üzerinden kanıtlar.

5.3. Eleştirel Yapay Zeka Okuryazarlığı: Kara Kutuyu Sorgulamak

Edebiyat eğitimi, sadece estetik bir haz değil, aynı zamanda etik bir duruş kazandırmalıdır. Yapay zeka modellerinin tarafsız olduğu yanılgısı, sınıfta yıkılması gereken ilk mittir. Sosyolog Ruha Benjamin (2019), *Race After Technology* eserinde, algoritmaların toplumsal eşitsizlikleri ve önyargıları nasıl kodladığını ve Yeni Jim Crow yasaları gibi işlediğini gösterir.

Bu bağlamda, edebiyat müfredatı eleştirel algoritma okuryazarlığını da içermelidir. Öğrenciler, yapay zekanın ürettiği hikayelerdeki kültürel kodları analiz etmelidir.

- *Soru:* AI'ya bir doktor hikayesi yaz dediğimizde karakteri neden erkek seçti?
- *Soru:* Doğu klasiklerini özetlemesini istediğimizde neden Oryantalist klişeler kullanıyor? gibi sorular.

Bu sorgulama, öğrenciyi pasif bir kullanıcı olmaktan çıkarıp, teknolojinin denetçisi konumuna yükseltir. Edebiyat dersi, kelimelerin ideolojik gücünün tartışıldığı bir alana dönüşür. Metin sadece kâğıt üzerindeki yazı değil, aynı zamanda algoritmanın arkasındaki veri setidir.

5.4. Değerlendirme Sisteminin Dönüşümü: Sonuçtan Süreçe

Praksisin son ayağı, ölçme ve değerlendirme sisteminin değişmesidir. Eğer öğrenciyi sadece sonuç ürününe (yazılı bir kompozisyon veya özet) göre notlandırırsak, yapay zeka her zaman kazanacaktır. Çünkü AI, sonucu insandan daha hızlı üretir.

Bu nedenle değerlendirme, süreç odaklı hale gelmelidir. Notlandırılması gereken şey bitmiş metin değil; öğrencinin taslakları, karalamaları, metin üzerindeki notları ve sınıftaki sözlü savunması olmalıdır. John Warner (2018), *Why They Can't Write* eserinde, yazma eğitiminin bir taklit etme sürecinden "düşünme" sürecine evrilmesi gerektiğini savunur. Postdijital sınıfta öğretmen, öğrencinin yapay zekadan aldığı bir paragrafı *nasıl* dönüştürdüğüne, ona *nasıl* kendi sesini kattığına not vermelidir. Kopyala-yapıştır eylemi cezalandırılmamalı, dönüştür-sentezle eylemine evrilmediği takdirde başarısız sayılmalıdır.

6. BÖLÜM: Algoritmaların Gölgesinde İnsani Kalabilmek

6.1. Bilişsel Yük Devrinden Duyuşsal Derinleşmeye

Bu çalışma boyunca, postdijital çağda edebiyat eğitiminin karşı karşıya olduğu ontolojik krizin haritasını çıkarmaya çalıştık. Gelinek noktada temel bulgumuz şudur: İnsan zihni, bilişsel yükünü (hafıza, işlem, analiz) giderek artan bir oranda yapay zeka sistemlerine devretmektedir. Bu devir işlemi geri döndürülemez bir süreçtir. Ancak bu durum, eğitimin sonu değil, amacının radikal bir şekilde tashih edilmesidir.

Eğer bilmek, veriye erişmek ve onu işlemek ise; yapay zeka artık bilen öznedir denebilir. Bu durumda insanın eğitimdeki yeni ontolojik pozisyonu bilen değil, hisseden, yargılayan ve sorumluluk alan özne olmalıdır. Edebiyat eğitimi, bu yeni iş bölümünde stratejik bir öneme sahiptir. Çünkü algoritmalar şiir yazabilir ama şiirsel bir varoluşun kırılğanlığını taşıyamazlar. Algoritmalar trajediyi analiz edebilir ama trajik olan karşısında ürperemezler. Dolayısıyla geleceğin edebiyat sınıfı, bilişsel becerilerin (gramer, özet, tarih) değil; yapay zekanın asla sahip olamayacağı duyuşsal becerilerin (merhamet, estetik haz, etik duruş) kalesi olmalıdır.

6.2. Teknopoliye Karşı Edebiyat: Neil Postman'ın Uyarısı

Edebiyat eğitiminin savunusu, aslında kültürün savunusu demektir. Neil Postman (2011), *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology* adlı vizyoner eserinde, teknolojinin bir araç olmaktan çıkıp, kültürü ve ahlaki değerleri tanımlayan totaliter bir sisteme (Teknopoli) dönüştüğünü savunur. Postman'a göre Teknopoli'de her sorun teknik bir sorundur ve çözümü veridedir.

Yapay zeka, edebiyatı da teknik bir veri işleme sorununa indirgeme eğilimindedir. Postman'ın uyarısı bugün edebiyat öğretmenleri için hayati bir pusuladır: Eğer edebiyat dersini sadece okuduğunu

anlama testlerine ve standartlaştırılmış çıktılara indirgersek, Teknopolî'ye teslim olmuşuz demektir. Edebiyat öğretmeni, sınıfta hesaplanamayanı, muğlak olanı ve gizemli olanı savunmakla mükelleftir. İnsan ruhu, algoritmaların sevdiği kesinlikten değil, edebiyatın sunduğu belirsizlikten beslenir. Edebiyat eğitimi, Teknopolî'nin her şey ölçülebilir iddiasına karşı, insan ruhunun ölçülemez derinliğini hatırlatan bir direniş hattıdır.

6.3. Pürüzsüz ve Etkileşimsiz İletişime Karşı Sohbetin Geri Kazanımı

Dijitalleşmenin vadettiği pürüzsüz ve etkileşimsiz iletişim, empati yeteneğimizi köreltmektedir. Sherry Turkle (2015), *Reclaiming Conversation* eserinde, ekranlar ve botlar aracılığıyla kurulan iletişimin bizi yalnızlık içinde birlikteliğe (alone together) sürüklediğini belirtir. Turkle'a göre yapay zeka ile konuşmak kolaydır çünkü risk yoktur, göz teması yoktur, yargılanma korkusu yoktur. Oysa empati, tam da bu etkileşim anlarında, yani yüz yüze iletişimin zorluklarında doğar.

Postdijital edebiyat sınıfı, Turkle'ın bahsettiği sohbetin geri kazanıldığı yer olmalıdır. Öğretmen, öğrencileri yapay zekanın konforlu ve onaylayıcı dünyasından çıkarıp; birbirlerinin yüzüne bakmaya, birbirlerinin sesindeki titremeyi duymaya ve zor edebi metinler üzerinden gerçek (ve bazen çatışmalı) tartışmalar yapmaya zorlamalıdır. Yapay zeka ile yapılan bir sohbet simülasyonu, asla bir Dostoyevski romanı üzerine sınıfta yapılan harareti bir tartışmanın yerini tutamaz. Çünkü eğitim, sadece bilgi aktarımı değil, Turkle'ın dediği gibi, bir başkasının yüzünde kendi insanlığını tanıma deneyimidir.

6.4. Geleceğin Becerileri: Harari ve Duygusal Dayanıklılık

Son olarak, bu pedagojik dönüşümün pragmatik bir boyutu da vardır. Yuval Noah Harari (2018), *21 Lessons for the 21st Century* eserinde, 2050 yılının dünyasında en değerli becerinin kod yazmak veya yabancı dil bilmek (bunları AI yapacak) olmayacağını; asıl hayati becerinin duygusal dayanıklılık ve zihinsel esneklik olacağını öngörür. Harari'ye göre, sürekli değişen bir dünyada kimliğini koruyabilmek ve belirsizlikle başa çıkabilmek, hayatta kalmanın anahtarıdır.

Edebiyat eğitimi, tam da bu becerilerin antrenman sahasıdır. Romanlar, öğrencilere yüzlerce farklı hayatı simüle etme, kriz anlarında karakterlerin nasıl ayakta kaldığını veya yıkıldığını görme şansı verir. Bu, yapay zekanın sağladığı teknik donanım değil, edebiyatın sağladığı varoluşsal donanımdır. Öğretmen, öğrenciyi bu donanımla teçhiz eden kişidir. Dolayısıyla, İnsani dokunuş hala önemli mi? sorusunun cevabı sadece evet değil; Hiç olmadığı kadar evettir. Çünkü yapay zeka çağında insan kalabilmek, doğal bir durum değil, öğrenilmesi ve korunması gereken bir sanattır.

6.5. Veri Akar, İnsan Kalır

Postdijital çağda edebiyat eğitimi, bir nostalji dükkanı değildir. Aksine, algoritmik rasyonalitenin soğuk ışığı altında üşüyen insan ruhunu, hikayelerin ateşiyle ısıtma girişimidir.

Yapay zeka (LLM), insanlığın hafızasını (külliyatı) depolayabilir, ancak insanlığın vicdanını depolayamaz. O vicdan, her sabah sınıfa giren öğretmenin bakışında, bir şiiri okurken sesi titreyen öğrencinin nefesinde ve metinlerin satır aralarındaki sessizlikte yaşamaya devam edecektir. Eğitim teknolojileri ne kadar gelişirse gelişsin, pedagojinin özü değişmeyecektir: Bir ruhun, bir başka ruha dokunarak onu tutuşturması. Bu, hiçbir algoritmanın kodlayamayacağı, sadece insanın insana verebileceği kadim bir dokunuştur.

KAYNAKÇA

- Bayne, S. (2015). Teacherbot: Interventions in automated teaching. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 455–467.
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new jim code*. Polity Press.
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.
- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. John Wiley & Sons.
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gadamer, H. G., Marshall, D. G., & Weinsheimer, J. (2004). *Truth and method*. Continuum impacts.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Spiegel & Grau.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Jandrić, P., et al. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. David McKay Company.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition*. University of Minnesota Press.
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435–450.
- Newkirk, T. (2011). *The art of slow reading*. Heinemann.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.
- Postman, N. (2011). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. Stanford University Press.
- Ritzer, G. (2011). *The McDonaldization of society* 6. Pine Forge Press.
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin.

Vee, A. (2017). Coding literacy: How computer programming is changing writing. MIT Press.

Warner, J. (2018). Why they can't write: Killing the five-paragraph essay and other necessities. JHU Press.

Williamson, B. (2017). *Big data in education*. SAGE Publications.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home*. Harper.

BÖLÜM 5

DİJİTAL SINIFTA YENİ ROLLER: UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETİM ELEMENİNİN YETERLİLİK DÖNÜŞÜMÜ

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA¹, Hanife ÇİVRİL²

¹ Doç. Dr.; Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu. betulozaydin@isparta.edu.tr

ORCID NO: 0000-0002-2011-1352

² Doç. Dr.; Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu. hanifecivril@isparta.edu.tr

ORCID NO: 0000-0003-2925-3688

COVID-19 pandemisi, yükseköğretimde dijital dönüşümü hızlandırarak eğitim-öğretim süreçlerinde köklü değişimlere yol açmıştır. Bu dönemde öğretim elemanları, derslerini sürdürebilmek amacıyla zorunlu olarak uzaktan eğitim araçlarını kullanmış; ancak uygulanan yöntemlerin, uzaktan eğitimin pedagojik gerekliliklerini ne ölçüde karşıladığı tartışma konusu olmuştur. Süreç boyunca yaşanan teknik ve pedagojik aksaklıklar uzaktan eğitime yönelik algıyı olumsuz etkilemiştir. Bu bağlamda, literatürde kriz koşullarında eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla hızla uygulamaya konulan “Acil Uzaktan Eğitim” (AUE) yaklaşımı gündeme gelmiştir (Hodges et al., 2020).

AUE, hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için pedagojik ve teknolojik açıdan hazırlıksız bir süreç yaratmış, düşük etkileşim, izolasyon hissi ve öğrenme kalitesinde azalma gibi olumsuz sonuçlara yol açmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020; Buttler vd., 2021; Van Heuvelen vd., 2020). Ancak pandeminin beklenenden uzun sürmesiyle, bu model süreklilik kazanmış ve öğretim süreçleri daha planlı ve sistematik bir hâle gelmiştir. Stewart vd. (2022) bu yeni durumu “Sürdürülen Uzaktan Eğitim” (SUE) olarak adlandırmıştır. Sürdürülen Uzaktan Eğitim AUE’den farklı olarak önceden planlanabilir ve daha yapılandırılmış bir uzaktan öğretim pratiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte SUE uzaktan eğitim standartlarıyla tam olarak örtüşmemektedir.

Uzaktan eğitimin farklı biçimleri arasında önemli ayrımlar bulunmaktadır. Uzaktan Eğitim (UE), önceden planlanmış, gönüllülük esasına dayanan, standartlaştırılmış araç ve platformlarla yürütülen ve yüz yüze eğitimin kalıcı bir alternatifi olarak tasarlanan bir modeldir. Buna karşılık AUE kriz koşullarında ani ve plansız biçimde uygulamaya konulan, çoğunlukla senkron derslere dayalı, öğretim elemanlarının ön deneyim ve hazırlıklarının bulunmadığı, öğrencilerin ise zorunlu olarak katıldığı geçici bir uygulamadır. SUE ise AUE’nin ötesine geçen, daha uzun vadeli kriz temelli bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu model, belirli ölçüde planlama ve platform çeşitliliği içermekle birlikte, UE’deki kurumsallaşmış yapı ve standartlaşmadan yoksundur. Dolayısıyla, UE yapısal ve kalıcı bir eğitim modeli olarak öne çıkarken, AUE geçici ve acil durum odaklı bir çözüm, SUE ise bu iki model arasında bulunan ara bir yaklaşım niteliği taşımaktadır (Stewart vd., 2023).

Stewart vd. (2023) Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Eğitim ve Sürdürülen Uzaktan Eğitimin temel farklılıklarını sunmuştur. Bu çalışmadan faydalanan bu üç kavram sunum aracı, sunum amacı, kurumsal hazırlık, paydaş iradesi, program süresi ve ders yükü, ders modu ve öğretim yöntemleri ile ders geliştirme araçları başlıklarında Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Uzaktan Öğretimde Temel Uygulama ve Bağlam Farkları

Başlık / Özellik	Uzaktan Eğitim (UE)	Acil Uzaktan Öğretim (AUE)	Sürdürülen Uzaktan Eğitim(SUE)
Sunum Aracı (Delivery Medium)	Çoğunlukla çevrimiçi platformlar ve standart ders yönetim sistemleri kullanılır (Moore & Kearsley, 2012; Simonson vd., 2012).	Tamamen çevrimiçidir. Çoğunlukla senkrondur, standartlaşmış araç ve platform eksikliği görülür (Hodges vd., 2020; Stewart vd., 2022).	Planlı çevrimiçi dersler vardır. Kullanılan araçlar deneyimle optimize edilmiştir, artan standartlaşma vardır (Stewart vd., 2022; Jandric vd., 2021).
Sunum Amacı (Delivery Purpose)	Başından itibaren çevrimiçi eğitim için tasarlanmıştır. Süreklilik ve kalite ön plandadır (Stewart vd., 2023).	Eğitimi sürdürme amacı ile kriz dönemlerinde ani olarak ve geçici şekilde yapılır (Hodges vd., 2020).	Acil durum sonrası oluşan uzun süreli; planlı ve sistemattiktir. Ancak UE kadar standardı bulunmaz (Stewart vd., 2022).
Kurumsal Hazırlık	Kurumlar ders sunumu ve destek yapıları için önceden hazırlıklıdır (Means vd., 2014).	Kurumlar ani geçişe hazırlıksızdır; altyapı ve kaynak eksikliği vardır (Osman, 2020).	Kurumlar deneyim kazandıkça kapasite artar; dersler planlı yürütülür (Stewart vd., 2022).
Paydaş İradesi	Katılım gönüllülük esasına dayalıdır (Stewart vd., 2023).	Dersler zorunludur. Öğrenciler, öğretim elemanları ve kurum için isteğe bağlı değildir (Hodges vd., 2020).	Dersler zorunludur; planlı olmasına rağmen gönüllü değildir (Hodges vd., 2020).
Program Süresi ve Ders Yüğü	Baştan sona planlıdır. Tüm program uzaktan yürütülür (Allen vd., 2016).	Tüm ders yükü ani şekilde çevrimiçi olur. Kısa programlarda tüm programı kapsayabilir (Stewart vd., 2022).	Uzun süreli ve planlıdır. Tüm ders yükü çevrimiçi olabilir (Jandric vd., 2021).
Ders Modu ve Öğretim Yöntemi	Asenkron ve senkron bileşenler dengelidir. Önceden planlıdır (Lowenthal vd., 2009).	Çoğunlukla dersler senkrondur. Yüz yüze öğretimi taklit eden hızlı yöntemler vardır (Stewart vd., 2022).	Senkron/asenkron bileşenler öğretim stratejisine göre planlanır ve dengelenir (Stewart vd., 2022).
Ders Geliştirme ve Araçlar	Aylar süren planlama yapılır. Standart araçlar ve destekler vardır (Lowenthal vd., 2009; Means vd., 2014).	Dersler günler içinde dönüştürülür. Araçlar standart dışı ve çeşitlidir (Moghadam ve Shamshi, 2021; Chang, 2020).	Dersler önceden planlanabilir, geliştirilebilir. Araç kullanımı deneyimle optimize edilir (Stewart vd., 2022).

Tablo 1 Stewart vd. (2023)'nin Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Eğitim ve Sürdürülen Uzaktan Eğitim karşılaştırmasını esas alarak oluşturulmuştur.

Tablo 1'de de görüldüğü gibi uzaktan eğitim, yalnızca dijital içerik sunumundan ibaret değildir; öğrencilere özerklik, sorumluluk, esneklik ve seçim özgürlüğü tanıyan bütüncül bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Bu nedenle etkili bir öğrenme ekosisteminin oluşturulması; dikkatli planlama, pedagojik tasarım ve açıkça tanımlanmış hedefler gerektiren karmaşık bir süreci içermektedir (Bozkurt & Sharma, 2020). Nitelikli çevrimiçi öğrenme, yalnızca içerik aktarımıyla değil; sistematik bir model çerçevesinde yürütülen titiz öğretim tasarımı ve planlama süreçleriyle mümkün olabilir (Dousay & Branch, 2023). Bu nedenle uzaktan eğitimde; öğretim elemanının rolü, yalnızca bilgi aktarmaktan çıkarak, öğrenme sürecini tasarlamak, etkileşim temelli bir ekosistem oluşturmak ve

öğrenci özerkliğini desteklemek gibi çok boyutlu sorumlulukları kapsamaktadır. Etkili bir uzaktan eğitim programı; net öğrenme hedefleri, pedagojik ilkelere uygun içerik ve etkinlik tasarımı ile sürekli ölçme-değerlendirme süreçlerini barındıran planlı bir yapıya dayanmaktadır (Moore, 1989; Anderson, 2011; Means vd., 2014). Bu bağlamda, öğretim elemanının çevrimiçi tasarım kararları pedagoji, etkileşim türleri ve destek ekosistemi gibi boyutları kapsayarak optimum öğrenme deneyimlerinin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Herrington ve Oliver (1999) çevrimiçi öğrenmenin genel öğrenmenin bir alt kümesi olduğunu vurgulamakta; Bransford vd.'nin (1999) çalışması ise etkili öğrenme ortamlarının topluluk, bilgi, öğrenen ve değerlendirme merkezli boyutların kesişiminde yapılandığını ortaya koymaktadır. Bu boyutları şekillendirecek olan ise öğretim elemanıdır. Öğretim elemanının, geleneksel sınıf ortamında daha çok bilgi aktaran ve dersi yürüten kişi rolü baskın iken çevrimiçi ortamda öğrenme sürecini kolaylaştıran, rehberlik eden ve öğrenci etkileşimini teşvik eden rolü ön plana çıkmıştır. Çevrimiçi ders tasarımcısının ve öğretmenin görevi, geri bildirim, değerlendirme ve yansıtma yoluyla Web'in olanaklarını en üst düzeye çıkaran eğitim etkinliklerini seçmek, uyarlamak ve mükemmelleştirmektir. Bunu yaparken, tüm katılımcılar tarafından yüksek düzeyde öğrenmeyle sonuçlanacak öğrenme, bilgi, değerlendirme ve topluluk merkezli eğitim deneyimleri oluştururlar (Anderson, 2008). Salmon (2011)'un geliştirdiği e-moderation modelinde çevrimiçi eğitmenin, öğrencilerin dijital ortama uyum sağlamalarından derinlemesine öğrenmeye kadar beş aşamalı bir süreçte aktif kolaylaştırıcı rol üstlendiği belirtilmektedir. Bu yeni rol, teknolojik araçları etkin kullanmanın ötesinde; çevrimiçi topluluklar oluşturma, öğrencilerin motivasyonunu sürdürme, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alma ve dijital içerikleri pedagojik ilkelere uygun biçimde tasarlama gibi ek sorumluluklar içermektedir. Ayrıca, öğretim elemanının değerlendirme stratejilerini yeniden gözden geçirerek sürece dayalı, esnek ve geri bildirim odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini benimsemesi de bu dönüşümün önemli bir boyutudur (Gikandi, Morrow & Davis, 2011).

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının süreci nasıl yönetmeleri gerektiğini ortaya koymak ve acil uzaktan eğitim ile sürdürülen uzaktan eğitimden farklı olarak izlenmesi gereken yaklaşımları ele almaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle derslerin nasıl daha kaliteli hale getirilebileceğine odaklanılmalıdır. Bir uzaktan eğitim dersinin nasıl daha kaliteli olacağı ile ilgili yapılan farklı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin ABD merkezli Quality Matters (QM) Programı, çevrimiçi ve harmanlanmış derslerin kalitesini değerlendirmek, standartlaştırmak ve geliştirmek amacıyla geliştirilmiş bir kalite güvencesi girişimidir. QM Ders tasarımıyla ilgili sekiz ana başlıktan oluşan standartlar setini şu şekilde ele almaktadır:

1. Derse Genel Bakış ve Giriş
2. Öğrenme Hedefleri (Yeterlilikler)
3. Değerlendirme ve Ölçme
4. Öğretim Materyalleri
5. Öğrenme Etkinlikleri ve Öğrenci Etkileşimi
6. Ders Teknolojisi
7. Öğrenci Desteği
8. Erişilebilirlik ve Kullanılabilirlik (Quality Matters, 2025).

Uvalić-Trumbić ve Daniel (2012) ise farklı çalışmalarda e-öğrenme ortamlarında kalite ile ilgili terminoloji ve vurguların farklı olmasına rağmen ortak bileşenleri şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Kurumsal destek
2. Ders geliştirme
3. Öğretim ve öğrenme
4. Ders yapısı
5. Öğrenci ve öğretim üyesi destek hizmetleri
6. Teknoloji kullanımı
7. Değerlendirme süreçleri
8. Öğrenci performans değerlendirmesi

9. Sınav güvenliği

Bu bileşenler, hem kurumsal hem de bireysel düzeyde derslerin planlanması, uygulanması ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde kritik rol oynamakta ve e-öğrenme kalitesinin sağlanması için rehberlik sunmaktadır. Tamamen çevrimiçi bir üniversite dersi için tipik planlama, hazırlık ve geliştirme süresi, dersin verilmesinden altı ila dokuz ay öncesine kadar uzanmakta (Hodges vd.,2020) ve bu süreç bir çok işlem gerektirmektedir. Çeşitli araştırmalar uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin, öğrenme algısının ve öğrenme çıktılarının elde edilmesinin; dersin tasarımı ve organizasyonu, öğrenme sürecindeki etkileşim ve katılım, eğitmen geri bildirimi, açık ve net öğrenme hedefleri ile uygun değerlendirme stratejileri gibi unsurlardan önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur (Barczyk et al., 2017; Jaggars & Xu, 2016; Joosten & Cusatis, 2019).

Bu çalışmada ise öğretim elemanın uzaktan eğitim ortamında nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili başlıklar oluşturulmuştur. Bu süreçte gerçekleştirilecek işlemler, literatürde belirtilen öneriler doğrultusunda aşağıda sunulan başlıklar çerçevesinde verilmiştir (Anderson, 2008; Bozkurt ve Sharma, 2020; Conrad ve Donaldson, 2011; Garrison vd., 2000; Gikandi vd., 2011; Lowenthal vd., 2009; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Salmon, 2002; Shea ve Bidjerano, 2010; Stewart ve Lowenthal, 2022; Quality Matters, 2025).

1. Ders Tasarımı ve İçerik Planlama

Etkili bir ders tasarımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için kritik role sahiptir. Ders tasarım süreci, dersin hedeflerinin belirlenmesi, dersin yapısı ve giriş süreci, ders materyalleri ve öğrenme etkinliklerinin planlanması gibi unsurları kapsamlı şekilde içerir. Ders tasarımının gerçekleştirilmesi ve içeriğin planlanması öğretim elemanlarının yapması gereken temel işlevlerin başında gelmektedir. Bu amaçla yapılabilecekler beş ana başlıkta aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1.1 Derse Giriş

- Dersin amacı, kapsamı ve yapısı açıkça belirtilmelidir.
- Dersin haftalara ayrılmış bir planı paylaşılmalıdır.
- Öğrencilere dersin çeşitli bileşenlerine erişim yolları açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmalıdır.
- Öğrencilerle ders içeriğine ve sürece yönelik genel bilgiler içeren ders izlencesi paylaşılmalıdır.
- Dersi geçme politikası açıkça belirtilmelidir.
- Oluşturulacak öğrenme etkinlikleri öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesini teşvik eder.

1.2 Öğrencilerin Ön Bilgisi ve Teknik Yeterlikleri

- İlgili dersin gerektirdiği ön bilgi ve beceriler açıklanmalıdır.
- Öğrencilerden beklenen teknik beceriler açıklanmalıdır.
- Çevrimiçi araçların kullanımı ve erişim gereklilikleri belirlenmelidir.

1.3 Öğrenme Hedeflerini Belirleme

- Eğitim öğretim sürecine başlamadan önce dersin öğrenme hedefleri belirlenmelidir.
- Dersin öğrenme hedefleri ölçülebilir, açık şekilde ve öğrencinin bakış açısıyla belirlenmelidir.
- Modül/birim hedeflerinin, ders düzeyindeki genel hedeflerle uyumlu olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere hedeflere nasıl ulaşacaklarını gösteren net talimatlar verilmelidir.
- Hedefler ders düzeyine ve öğrencilerin bilgi/beceri seviyesine uygun olarak tasarlanmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenme hedeflerine ulaşmada kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeye teşvik edilmelidir.

1.4 Öğretim Materyalleri ve Kaynaklar

- Kullanılacak materyallerin öğrenme hedeflerine katkısı olmalıdır.
- Öğretim materyalinin nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmelidir.
- Materyaller güncel ve farklı bakış açıları sunacak şekilde olmalıdır.
- Zorunlu ve isteğe bağlı materyaller belirlenmelidir.

1.5 Öğrenme Etkinlikleri

- Derste gerçekleştirilecek öğrenme etkinlikleri öğrenme hedefleriyle uyumlu olarak tasarlanmalıdır.
- Etkinlikler için öğrenciler arasında forum, grup çalışması, online tartışma gibi etkileşim fırsatları oluşturulmalıdır.

2. Etkileşim ve İletişim Stratejileri

Uzaktan eğitimde öğrencilerin yalnızlık hissi yaşamamaları, öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elemanının, etkileşim ve iletişimi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir. Öğrenciler, fiziksel olarak uzakta olsalar da öğrenme topluluğunun bir parçası olduklarını hissetmelidirler. Bu doğrultuda öğretim elemanı, çevrimiçi iletişim kurallarını ve görgü kurallarını (netiket) belirlemeli, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini etkin biçimde yapılandırmalı ve iletişim sürecine ilişkin geri bildirim ile yanıt sürelerini açık bir biçimde tanımlamalıdır. Bu amaçla yapılabilecekler şu şekilde listelenmiştir:

2.1 Çevrimiçi İletişim Kuralları ve Netiket

- Çevrimiçi tartışmalar, e-posta ve diğer iletişim biçimleri için görgü kuralları (netiket) açıkça belirtilmelidir.
- Öğrencinin uyması beklenen kurum/ders politikaları açıkça belirtilmelidir.
- Kültürel çeşitliliğe ve dil kullanımında kapsayıcı olmaya dikkat edilmelidir.

2.2 Öğrenci ve Öğretim Elemanı Etkileşimi

- Öğretim elemanı dönem başında kendini tanıtmalıdır.
- Öğrenciler dönem başında kendilerini tanıtmalıdır.
- Öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin aktif öğrenmesini destekleyen etkileşim fırsatları sağlamalıdır.
- Etkileşim fırsatları için tartışma forumları, canlı oturumlar ve grup çalışmaları kullanılabilir.
- Öğrenci etkileşimi için gereklilikler açıkça ifade edilmelidir.
- Dersin araçları ve medyası, öğrenci etkileşimini desteklemeli ve öğrenciyi aktif bir öğrenen olmaya yönlendirmelidir.
- Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlikler (örneğin grup projeleri ve işbirlikli öğrenme yöntemleri) tasarlanabilir.

2.3 Geri Bildirim ve Yanıt Süreleri

- Öğretim elemanı sınıf içi yanıt süresi ve ödevlere geri bildirim verme süresi açıkça belirtmelidir.
- Farklı geri bildirim türleri (bireysel, akran, öz-değerlendirme) kullanılmalıdır.
- Geri bildirimlerin öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat verecek yansıtıcı nitelikte olması sağlanmalıdır.

3. Öğrenci Özerkliği ve Motivasyonu

Uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin yalnızca bireysel çalışabilme becerisine değil, aynı zamanda öğrenme sürecinde sorumluluk alabilme yetkinliğine de sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanları, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerine rehberlik etmelidir. Öğrenci özerkliği ve motivasyonunu destekleyen öğrenme deneyimlerinin tasarlanmasında, öğretim elemanlarının aşağıdaki ilkelere dikkat etmesi gerekmektedir.

3.1 Öğrenci Özerkliği ve Sorumluluk

- Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönetme ve bağımsız olarak ilerleme fırsatları verilmelidir.
- Verilen ödevler, projeler ve etkinlikler öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenmesini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Hem bireysel sorumluluk hem de işbirliği gerektiren etkinlikler dengeli şekilde oluşturulmalıdır.

3.2 Motivasyon Artırıcı Öğrenme Deneyimleri

- Kullanılan ders materyalleri metin, video, podcast gibi çoklu kaynaklardan sağlanarak çeşitlendirilebilir.
- Öğrenme etkinlikleri gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilebilir ve problem temelli öğrenme desteklenebilir.

4. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sürecinin en önemli aşamalarından biri ölçme ve değerlendirmedir. Bu aşama doğru ve güvenilir biçimde yürütülmediğinde, eğitim-öğretim sürecinin tamamlandığından söz etmek mümkün değildir. Uzaktan eğitim ortamlarında da ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenme çıktılarının doğru biçimde belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elemanları, ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin olarak aşağıda belirtilen ilkelere dikkat etmelidir.

- Dersin öğrenme hedeflerini doğrudan ölçen ve bu hedeflerle bağlantılı ölçme araçları kullanılmalıdır.
- Değerlendirme süreci sürece dayalı olarak gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilere anlık ve açıklayıcı geri bildirim sunarak öğrenmeleri yönlendirilmelidir.
- Tüm ödevler ve projeler için açık ve anlaşılır rubrikler oluşturulmalı; değerlendirme ölçütleri açık ve anlaşılır şekilde paylaşarak beklenti netleştirilmelidir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini takip etmeleri için portfolyo, yansıtıcı günlük veya öz-değerlendirme gibi araçlar kullanılmalıdır.
- Değerlendirme araçları, öğrencilerin hem bireysel hem de işbirlikli öğrenme süreçlerini kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.

5. Teknoloji ve Araç Kullanımı

Teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim ortamlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Teknolojik altyapı ve araçlar olmaksızın uzaktan eğitimden söz etmek mümkün değildir. Bu süreçte, derslerin yürütüldüğü öğrenme yönetim sistemlerinin yanı sıra, iletişimin sağlanabilmesi için bilgisayar aracılı iletişim araçlarının etkin biçimde kullanılması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının, bu teknolojileri pedagojik amaçlara uygun şekilde kullanmaları, süreci yönetmeleri ve öğrencileri bu araçları etkin biçimde kullanmaları konusunda teşvik etmeleri beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanı, aşağıda belirtilen ilkeleri uygulamaya koyabilir.

- Öğrenme yönetim sistemi (LMS) ve bilgisayar aracılı iletişim (CMC) araçları, ders hedeflerini destekleyecek biçimde planlı ve amaca yönelik kullanılmalıdır.
- Öğretim elemanları, kullandıkları teknolojilerde deneyim kazanmalı ve bu deneyimi sürecin daha verimli ve etkili biçimde yürütülmesi için kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin teknolojik yeterlik düzeylerinde eksilik var ise rehberlik ve destek sağlamalıdır.
- Kullanılan teknolojik araçlar, öğrenciler arasında etkileşimi artırmalı ve aktif öğrenme etkinliklerini teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin gerekli olan tüm teknolojilere, dijital materyallere ve programlara kolayca erişebilmesi sağlanmalıdır.
- Derste kullanılan yazılım, platform ve araçlar güncel sürümlerle kullanılmalıdır.
- Ders yönergelerinde, öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği teknik destek hizmetlerine nasıl ulaşabilecekleri açıkça belirtilmelidir.
- Öğrencilere, dersi sürdürebilmeleri için gerekli olan asgari teknik beceriler (örneğin dosya yükleme, forum kullanımı, canlı derse katılım) açıkça bildirilmelidir.
- Dersin çevrimiçi bileşenlerinde ilerleyişi mantıklı ve tutarlı olmalıdır.

Sonuç

Bu çalışma sonucunda, uzaktan eğitimin her geçen yıl daha fazla yaygınlaşarak büyüme eğiliminde olduğu, ancak “acil uzaktan eğitim” ve “sürdürülebilir uzaktan eğitim” kavramlarının ortaya çıkmasıyla birlikte bu öğretim biçimine yönelik olumsuz algıların da bulunduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime ilişkin bu olumsuz bakış açısının değiştirilebilmesi, sistem içinde yer alan tüm paydaşların sürece aktif katılımını gerektirmektedir. Özellikle öğretim elemanlarının bu süreçte üstlendikleri roller, uzaktan eğitimin niteliğini ve toplumdaki algısını şekillendiren en kritik bileşenlerden birini oluşturmaktadır. Öğretim elemanları, rehberlik rolleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini destekleyerek ve süreci etkin biçimde yöneterek hem öğrencilerin hem de toplumun uzaktan eğitime yönelik algısını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu doğrultuda, yapılan literatür taraması sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde dikkate alması gereken temel unsurlar ders tasarımı ve içerik planlama, etkileşim ve iletişim stratejileri, öğrenci özerkliği ve motivasyon, ölçme ve değerlendirme ile teknoloji ve araç kullanımı olmak üzere beş başlık altında yeniden yapılandırılmıştır. Bu çerçeve, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarında daha etkili, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri oluşturabilmelerine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Ayrıca, çalışma bulgularının uzaktan eğitimin kalitesini artırmaya yönelik gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. T. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. *Babson Survey Research Group*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 45–74). Athabasca University Press.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.
- Barczyk, C. C., Hixon, E., Buckenmeyer, J., & Ralston-Berg, P. (2017). The effect of age and employment on students' perceptions of online course quality. *American Journal of Distance Education*, 31(3), 173–184. <https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1316151>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind experience and school*. Washington, DC: National Research Council. <http://www.nap.edu/html/howpeople1/>
- Buttler, T., George, D., & Bruggemann, K. (2021). Student input on the effectiveness of the shift to emergency remote teaching due to the COVID crisis: Structural equation modeling creates a more complete picture. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100036. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100036>
- Chang, Y. (2020). Teacher reflection on emergency remote teaching during the Coronavirus pandemic in a multicultural EAP classroom in South Korea. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 23 (3), 235-257. [doi: 10. 15702/mall.2020.23.3.235](https://doi.org/10.15702/mall.2020.23.3.235)
- Conrad, R.-M., & Donaldson, J. A. (2011). *Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction*. Jossey-Bass.
- Dousay, T. A., & Branch, R. M. (2023). *Survey of instructional design models*. Brill Publishers.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Herrington, J., & Oliver, R. (1999). Using situated learning and multimedia to investigate higher-order thinking. *Journal of Interactive Learning Research* 10(1), 3–24. <https://www.learntechlib.org/p/9273>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*, 27(1), 1–12. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- Jaggars, S. S., & Xu, D. (2016). How do online course design features influence student performance? *Computers & Education*, 95, 270–284. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.014>
- Jandric, P., Bozkurt, A., McKee, M., & Hayes, S. (2021). Teaching in the age of Covid-19-A longitudinal study. *Postdigital Science and Education*, 3, 743-770. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00252-6>

- Joosten, T., & Cusatis, R. (2019). A cross-institutional study of instructional characteristics and student outcomes: Are quality indicators of online courses able to predict student success? *Online Learning*, 23(4), 354–378. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.1432>
- Lowenthal, P. R., Wilson, B., & Parrish, P. (2009). Context matters: A description and typology of the online learning landscape. In M. Simonson (Ed.), *32nd Annual proceedings: Selected research and development papers presented at the annual convention of the Association for Educational Communications and Technology. AECT*.
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Moghadam, M., & Shamsi, H. (2021). Exploring learners' attitude toward Facebook as a medium of learners' engagement during Covid-19 Quarantine. *Open Praxis*, 13, 103–116. <https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.13.1.1163>
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: The emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, 46, 463–471. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>
- Quality Matters, (2025). Course Design Rubric Standards. <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric>
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active only learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing Inc.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2010). *Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments*. *Computers & Education*, 55(4), 1721–1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed.) Pearson.
- Stewart, W. H., & Lowenthal, P. R.. (2022). "Distance Education Under Duress: A Case Study of Exchange Students' Experience with Online Learning During the Covid-19 Pandemic in the Republic of Korea". *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 273–S287. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996>
- Stewart, W. H., Baek, Y., & Lowenthal, P. R. (2022). From Emergency Remote Teaching (ERT) to Sustained Remote Teaching (SRT): A comparative semester analysis of exchange students' experiences and perceptions of learning online during COVID-19. *Online Learning*, 26, 170–197. <http://doi.org/10.24059/olj.v26i2.2661>
- Stewart, W. H., Lowenthal, P. R., & Richter, D. (2023). A model of remote teaching and learning under emergency and sustained crisis conditions: A description of novel distance education contexts and manifestations. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(2), 183–201. <https://doi.org/10.17718/tojde.1090810>

- Uvalić-Trumbić, S., & Daniel, J. (2012). *A guide to quality in online learning*. Academic Partnerships. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Guide_Quality_Online.pdf
- Van Heuvelen, K. M., Daub, G. W., & Ryswyk, H. V. (2020). Emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic reshapes collaborative learning in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97, 2884–2888. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00691>

BÖLÜM 6

SINIF ÖĞRETMENLERİNİ ETKİLEYEN STRES FAKTÖRLERİ VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Recep ERSÖZ¹, Nur Leman BALBAĞ²

¹ MEB Öğretmen, 009-0003-00186-5145, recep_ersoz_26@hotmail.com

² Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 0000-0002-5166-9076, nur.balbag@dpu.edu.tr

GİRİŞ

Sınıf öğretmenleri meslekleri gereği her an birçok faktörün etkisiyle, değişik oranlarda stresle karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınıf öğretmenliği mesleğinin getirdiği bu stresin öğretmeni ve küçük yaştaki öğrencilerini etkilediğini ortadadır. Sınıf öğretmenleri küçük öğrencilerin eğitimi ile ilgili önemli kararlar verirken mesleki açıdan stres altındırlar. Yüksek derecede yaşanan bu stres düzeyi de öğretmenlerimizde doyum azlığı, iş performansının düşmesi, farklı alternatif arayışları ve hatta öğrencilerle ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine kadar giden olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitimin en önemli safhasında görev yapan sınıf öğretmenlerinin stres kaynaklarının belirlenmesi, daha iyi bir eğitim ortamı oluşturabilmek için şarttır; çünkü sınıf öğretmenin stres kaynakları, verimsizliği doğrudan binlerce öğrenciyi, öğrenci de doğrudan toplumu etkilemektedir. Eğitimdeki bu olumsuzlukların ortadan kalkarak, sınıf öğretmenlerinin eğitimdeki katkılarının en olumlu düzeyde olması, öğretmenlerin stres düzeylerini en iyi şekilde kontrol altına alabilmeleri ile mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin bu kontrolü sağlamaları da öncelikle stres yaratan faktörleri ve stresle baş etme yöntemlerini bilmeleri ile olanaklıdır.

Stres ve Stres Belirtileri

Stres ifadesi uzun yıllarca çok yaygın olarak kullanılmakla birlikte net bir tanımı yapılamamıştır. Stres ifadesi Latince “estrica”, eski Fransızca estrece”, sözcüklerinden gelmektedir. Stres 17. yüzyılda bela, musibet, sorun, hüzn, anlamlarında kullanılmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda stres ifadesinin anlamı değişmiş ve zorluk, baskı, güç gibi anlamlarda, şahsa, organa ve psikolojik yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Bu ifadelerle ilgili olarak da stres kişinin bu tür güçlerin etkisiyle biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 2012). Stres belirtileri kişilerin yapısına göre değişiklik gösterebilir. Bu sebeple her bireyin kendine özgü stres belirtileri vardır (Sarp, 2000). Kişi kendinde stres belirtilerinin oluşmaya başladığını anladığında, stres belirtilerinin daha da büyüerek kronik stres haline dönüşmesini engelleyebilir. (Rowshan, 2011; Akt. Doğan, 2008). Sonuç olarak stres, her insanda bulunması gereken ve uygun düzeyde olduğu zaman yararlı, aşırı düzeyde olduğu zamanlarda ise zararlı olan fiziksel ve psikolojik bir durumdur. Dört farklı kaynak stres yaratabilir:

1. Yaşadığımız çevremiz uyum sağlamanızı gerektiren olaylarla doludur: hava, gürültü, trafik, kirlilik gibi.
2. Sosyal hayatımız ve yaşantılarımız stres kaynağı olabilir: yetiştirmeniz gereken görevler, iş hayatımız, sevdiklerinizi zaman geçirememeniz, arkadaşlarımızın ve ailemizin beklentileri gibi.
3. Fizyolojik stres kaynakları: Ergenliğe giren çocuklarımız, menopoz, başımıza gelen kazalar ve hastalıklar, yaşımızın ilerlemesi, fazla kilo alma, uyku düzeni bozuklukları.
4. Düşünceleriniz: Beynimiz yaşadığımız çevremiz ve vücudumuzda meydana gelen değişiklikleri yorumlar ve ne zaman “acil durum tepkisi” vereceğine karar verir.

Stres Kaynakları

Dönemden döneme, kişiden kişiye değişmekle birlikte hayatımızda birçok stres kaynağı bulunmaktadır. Fakat stresin kaynağı değişse de insanın stresli olduğunda verdiği tepkiler birbirine benzerdir (Akman, 2004; Akt. Doğan, 2008). Stres kaynakları genel olarak bireysel ve örgütsel olarak iki grupta toplanmıştır. Stres kaynakları ve alt başlıkları şöyledir: *Bireysel Stres Kaynakları*: Bireyin verdiği tepkiyi belirleyen özellikler bireyin kişilik yapısı, düşünce yapısı, bireyin içinde bulunduğu sosyokültürel çevre, bireyin başına gelen olumsuz olaylar, sosyal paylaşım, iş hayatında yaşadığı olumsuzluklar, kişinin yaşadığı ekonomik problemler olarak sıralanabilir (Aydın ve İmamoğlu,

2001). *Örgütsel Stres Kaynakları*: Örgüt, bir amaç için topluluk olan bireylerin oluşturdukları kurumsal bir yapıdır (Ay, 2003). İş stresi ya da mesleki stres diye de adlandırılan örgütsel stres, örgütle ya da işle ilgili olarak herhangi bir beklentiye karşı bireysel enerjinin harekete geçmesi olarak da tanımlanabilir. İş hayatının sebep olduğu stresler ve bu streslerin sonuçları dünya üzerinde yaşayan her bireyi doğrudan ya da dolaylı yünden etkilemektedir. Kişinin iş hayatının büyük kısmı işyerinde geçmektedir. Bu yüzden işyerinde kaliteli ve huzurlu bir ortamın olması büyük önem taşımaktadır, yoksa bireyin genel yaşam kalitesi de etkilenir. Bireyin iş yerinde geçirdiği ortamın demokratik, huzurlu ve baskısız olması çok önemlidir (Turna,2014). Ayrıca yapılan araştırmalarda iş yerindeki başlıca stres kaynakları, uzun çalışma saatleri, liyakata uygun olmayan davranışlar, dedikodu, ücret-performans dengesizliği gibi sebepler ortaya çıkmıştır. (Ay, 2003, Doğan, 2008, Baltaş ve Baltaş 2012, Turna 2014). 1977 yılında Chris Kyriacou tarafından il defa ortaya atılan öğretmen stresi o tarihten itibaren birçok araştırmacı tarafından araştırma konusu olarak ele alınmıştır. (Kyriacou,2007; Akt. Doğan, 2008). Öğretmenlerde stres yaratan etmenler genel olarak şöyle sıralanabilir; gelir yetersizliği, kreş sorunu, ulaşım sorunu, zaman baskısı, olumsuz öğrenci davranışları, kalabalık sınıflar, veli baskısı ve uygun olmayan liderdir (Doğan,2008, Altun & Şahin, 2009, Turna,2014).

Stres Yönetimi, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Stresle başa çıkma bireyin hayatında stres neden olan etmenlere karşı mücadele etmek amacıyla verdiği davranışsal, duygusal, bilişsel tepkilerin tamamı olarak değerlendirilir. İnsanlar ruh sağlığını ve beden(fiziksel) sağlığını korumak için stresle başa çıkma yöntemleri bilmeli bunları kullanmalı ve gerekirse profesyonel yardım almalıdır. Stresle baş etme yollarını örgütsel yöntemler ve bireysel yöntemler altında iki başlık altında inceleyelim(Ersarı ve Naktiyok, 2012, Doğan,2018).

Stresle Başa Çıkma Bireysel Yöntemler

Aydın, 2008'e göre; stresle baş etmede bireysel yöntemlerin çok önemli ve gerekli olduğu belirtmiştir. Bu yöntemlerin ortak özellikleri psikolojik, fizyolojik ve davranışsal yapıların kontrolünün sağlanmasını öngörmeleridir. Stresle başa çıkma bireysel yöntem strateji ve teknikler, kişisel özelliklerin değiştirilmesi beden ve nefes egzersizleri, beslenme ve zaman yönetimidir.

Stresle Başa Çıkma Örgütsel Yöntemler

Örgütsel stresle başa çıkma yöntemleri, iş görenlerin iş stresini azaltmak, ya da önlemek için işverenin yapacağı yönetsel düzenlemelerdir. Örgütsel stres yönetimi iş hayatında strese sebep olan nedenlerin ortadan kaldırılması için gösterilen çabayı ifade etmektedir. Örgütsel stresle başa çıkma;

- Rol çatışmasını engellemek için iş görenlere uygun bir rol belirlemek gerekir.
- Örgütte ne çok iş yükü, ne de az iş yükü olmamasına dikkat etmek
- Çalışanları sürekli teşvik etmek, personelini ihtiyacına cevap vermek
- Çalışanlar arasında grup çalışmasını desteklemek
- İş koşullarını düzenlemek
- Uygun çalışma koşulları sağlamak
- Strese neden olabilecek her durumu ortadan kaldırmak
- Stres yönetimi ile ilgili eğitimler sunmak
- Örgütteki her bireyin önemli olduğunu hissetmesini sağlamak

Yukarıda belirtilen maddeler işveren tarafından yapılması sonucunda iş görenlerin iş doyumunu artacak, motivasyonları artacak, kısa sürede az zamanda maksimum iş verimi elde edilmesine katkı sağlayacak ve tüm bunların sonucu da bireyde strese neden olan her durum ortadan kalmış olacak ve bireyler stres kavramı unutulmuş olacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine yardım için atılacak ilk adım,

stres faktörlerinin bilimsel açıdan belirlenmesi daha sonrada buna bağlı olarak stresi azaltıcı yöntemler geliştirilebilmesidir. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle görüşülerek mesleki açıdan strese neden olabilecek faktörlerin belirlenmesi ve giderilmesine ilişkin katkılar sağlanması önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerini etkileyen stres faktörlerinin; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çocuk sahibi olmalarına ve okuttukları sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği belirlenmek amaçlanmaktadır. Ayrıca sonrada sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları stres karşısında kullandıkları stresle baş etme yöntemlerinin; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çocuk sahibi olmalarına ve okuttukları sınıflara göre değişip değişmediğini bu araştırma ile ortaya koymak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir olayın ya da olgunun olduğu şekli ile herhangi bir müdahalede bulunulmadan betimlenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemi olup, değişkenler arası ilişkilerin ortaya konması temel odaktır (Karasar, 2018)

Katılımcılar

Anket, 2022-2023 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Alpu ilçesinde örneklem olarak alınan üç okuldaki 98 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri “Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stresle Baş Etme Yollarının Belirlenmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler yer almıştır. İkinci bölüm sınıf öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri hakkındaki sorulardan oluşmuştur. Üçüncü bölümde de stresle başa çıkmaya ilişkin sorulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerini etkileyen stres faktörleri bölümü ile ilgili, yanıt formundaki beşli derecelendirme ve puanlaması şöyledir: Hiç (1), Az (2), Orta(3), Çok (4), Pek çok (5). Sınıf Öğretmenlerinin stresle baş etme yolları bölümü ile ilgili, yanıt formundaki beşli derecelendirme ve puanlaması şöyledir: Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Her zaman (5). Araştırmada 1’den 5’e doğru giden beş seçenekli Likert yöntemine dayalı bir ölçek formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümünde SPSS 22.0 adlı program kullanılmıştır. Öncelikle ölçme aracı sorularına verilen cevaplar bilgisayara kodlanmıştır. Kodlama yapılırken sırası ile deneklerin kişisel özelliklerine ait bilgiler sonrada araştırmadaki diğer maddelere verilen cevaplar kodlanmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı örgütsel stres kaynakları ve stresle baş etme yöntemleri cinsiyet, medeni durum ve çocuklarının olup olmadığı durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için t-testi yapılmıştır. Örgütsel stres kaynakları ve stresle baş etme yöntemleri yaş ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğine ise anova testi ile bakılmış ve tablolarla yorumlanmıştır. Araştırmada yararlanılan deneklerin kişisel bilgileri ile ilgili bilgiler için *frekans (f)* ve *yüzde (%)* değerleri bulunmuş, elde edilen bilgiler tablolarda gösterilmiştir. Araştırmadaki deneklerin genel ve kıyaslamalı stres ve stresle baş etme yöntemleri ile ilgili *aritmetik ortalama (X)*, *standart sapma (S)* değerleri bulunmuş ve elde edilen bilgiler tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın alt problemleri için *t-testi* ve *varyans analizi (anova)* yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR**Birinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarını belirlemek için uygulanan ölçekte yer alan 33 madde bulgular analiz edilerek Tablo 1’de sunulmuştur. Devamında Örgütsel stres kaynaklarını cinsiyete, medeni duruma, çocuğunun olup olmadığı, yaş ve sınıf seviyesine göre anlamlı olup olmadığı istatistiksel olarak analiz edilip, elde edilen bulgu ve bu bulguların yorumlanması yer almaktadır.

Tablo 1.Öğretmenlerin Cinsiyeti, Yaşı, Medeni Durumu, Çocuğunun Olup Olmadığı Ve Sınıf Seviyesi Durumuna Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	64	65
	Erkek	34	35
Yaş	20-30 Yaş	7	7,2
	31-40 Yaş	22	22,4
	41-50 Yaş	16	16,3
	51 Üstü Yaş	53	54,1
Medeni Durumu	Evli	83	84
	Bekar	15	16
Çocuk Durumu	Var	76	77
	Yok	22	23
Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	23	23,3
	2.Sınıf	26	26,7
	3.Sınıf	26	26,7
	4.Sınıf	23	23,3
Toplam		98	100

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stresle Baş Etme Yollarının Belirlenmesi Ölçeğine gönüllü katılan öğretmenlerin %65 i kadın, %35'i erkektir. %84'ü evli, %16 sı bekardır. %7,2 si 20-30 yaş grubunda %22,4 si 31-40 yaş grubundan %16,3 si 41-50 yaş grubunda %54,1 i 51 ve üzeri yaş grubundadır. Öğretmenlerin %77 sinin çocuğu varken %23 ünün çocuğu bulunmamaktadır. 23,3 si 1.Sınıf %26,7 i 2.sınıf %26,7 i 3.sınıf %23,3 si 4.sınıfı okutmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine Ait Stres Kaynakları Ölçeğindeki Maddeler, Maddelerin Ortalamaları, Minimum ve Maksimum Değerleri

Stres Kaynakları	N	Ort	S.S	Min.	Max.
Madde 1	98	3	1,025	2,00	5,00
Madde 2	98	3,30	1,057	1,00	5,00
Madde 3	98	3,09	1,219	2,00	5,00
Madde 4	98	3,67	,993	1,00	5,00
Madde 5	98	3,11	,973	2,00	5,00
Madde 6	98	2,98	1,103	1,00	5,00
Madde 7	98	3,11	,940	2,00	5,00
Madde 8	98	3,36	1,221	1,00	5,00
Madde 9	98	2,73	1,281	1,00	5,00
Madde 10	98	3,02	1,218	1,00	5,00
Madde 11	98	3,14	1,244	1,00	5,00
Madde 12	98	3,22	1,328	1,00	5,00
Madde 13	98	3,16	1,216	2,00	5,00
Madde 14	98	3,16	1,266	1,00	5,00
Madde 15	98	3,21	1,160	1,00	5,00
Madde 16	98	3,46	1,105	1,00	5,00
Madde 17	98	3,82	1,178	1,00	5,00
Madde 18	98	3,13	1,081	1,00	5,00
Madde 19	98	3,41	1,250	1,00	5,00
Madde 20	98	3,23	1,120	1,00	5,00
Madde 21	98	3,21	,993	1,00	5,00
Madde 22	98	3,12	1,067	1,00	5,00
Madde 23	98	3,32	,937	1,00	5,00
Madde 24	98	3,28	1,119	1,00	5,00
Madde 25	98	2,95	1,170	1,00	5,00
Madde 26	98	3,70	1,096	1,00	5,00
Madde 27	98	4	,849	1,00	5,00
Madde 28	98	4,08	,821	1,00	5,00
Madde 29	98	3,36	1,178	1,00	5,00
Madde 30	98	3,88	,996	1,00	5,00
Madde 31	98	3,63	1,009	1,00	5,00
Madde 32	98	3,78	1,145	1,00	5,00
Madde 33	98	4,06	1,013	1,00	5,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerde en fazla strese neden olan madde: 28. Madde yani ‘Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları’ (Ort= 4.08, S= .821) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde en az strese neden olan madde: 9. Madde yani ‘Okulda farklı siyasi düşünce ve görüşler nedeniyle sıkıntılar yaşanması’ (Ort=2.73, S= 1.281) olarak tespit edilmiştir.

En fazla strese neden olan ikinci madde: 33. Madde yani ‘Velilerin öğretmenlerin işine karışmaları’ (Ort= 4.06, S= 1.013), üçüncü madde: 30. Madde yani ‘Velilerin çocukların eğitimleri ile ilgilenmemeleri’ (Ort= 3.88, S= .996), dördüncü madde: 17. Madde yani ‘Öğretmenlik maaşlarının düşük olması’ (Ort=3.82, S=1.178), beşinci madde: 32. Madde yani ‘Velilerin, çocukların başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutmaları’ (Ort= 3.78, S= 1.145) olarak tespit edilmiştir. En az strese neden olan ikinci madde: 25. Madde yani ‘Öğretmenler arasında rekabet olması’ (Ort= 2.95, S= 1.170), üçüncü madde: 6. Madde yani ‘Müfettişlerin olumsuz eleştiriler yapmaları’ (Ort= 2.98, S=1.103) olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamının genel stres ortalaması ise Ort= 3.53 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin stres kaynaklarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Stres Kaynakları	Cinsiyet	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	K	64	3,05	1,015	,619	96	,537
	E	34	2,91	1,055			
Madde 2.	K	64	3,42	,956	1,632	96	,106
	E	34	3,06	1,205			
Madde 3.	K	64	3,14	1,193	,542	96	,589
	E	34	3,00	1,279			
Madde 4.	K	64	3,70	1,003	,404	96	,687
	E	34	3,62	,985			
Madde 5.	K	64	3,16	,996	,613	96	,542
	E	33	3,03	,937			
Madde 6.	K	64	2,98	1,091	,059	96	,953
	E	34	2,97	1,141			
Madde 7.	K	64	3,19	,99	1,088	96	,279
	E	34	2,97	,834			
Madde 8.	K	64	3,61	1,107	2,193	96	,004
	E	34	2,88	1,297			
Madde 9.	K	64	2,88	1,215	1,497	96	,138
	E	34	2,47	1,376			
Madde 10.	K	64	3,16	1,224	1,525	96	,131
	E	34	2,76	1,182			
Madde 11.	K	64	3,27	1,212	1,346	96	,181
	E	34	2,76	1,182			
Madde 12.	K	64	3,28	1,362	,579	96	,564
	E	34	3,12	1,274			
Madde 13.	K	64	3,28	1,201	1,323	96	,189
	E	34	2,94	1,229			
Madde 14.	K	64	3,22	1,374	,645	96	,554
	E	34	3,06	1,043			
Madde 15.	K	64	3,28	1,133	,783	96	,436
	E	34	3,09	1,215			
Madde 16.	K	64	3,66	1,072	2,487	96	,015
	E	34	3,09	1,083			
Madde 17.	K	64	3,94	1,139	1,404	96	,164
	E	34	3,59	1,234			

Madde 18	K	64	3,41	,971	3,651	96	,000
	E	34	2,62	1,101			
Madde 19.	K	64	3,61	1,149	2,230	96	0,28
	E	34	3,03	1,359			
Madde 20.	K	64	3,31	1,022	,943	96	,348
	E	34	3,09	1,288			
Madde 21.	K	64	3,30	,885	1,205	96	,231
	E	34	3,06	1,013			
Madde 22.	K	64	3,11	1,025	-,166	96	,869
	E	34	3,15	1,158			
Madde 23.	K	64	3,28	,863	-,506	96	,614
	E	34	3,38	1,074			
Madde 24.	K	64	3,28	1,119	,069	96	,945
	E	34	3,26	1,136			
Madde 25.	K	64	2,95	1,147	,048	96	,962
	E	34	2,94	1,229			
Madde 26.	K	64	3,75	1,113	,567	96	,572
	E	34	3,62	1,074			
Madde 27.	K	64	4,13	,882	2,030	96	,045
	E	34	3,76	,741			
Madde 28.	K	64	4,16	,859	1,238	96	,219
	E	34	3,94	,736			
Madde 29.	K	64	3,50	1,155	1,663	96	,100
	E	34	3,09	1,190			
Madde 30.	K	64	4,02	,882	1,970	96	,052
	E	34	3,62	1,074			
Madde 31.	K	64	3,72	,967	1,161	96	,249
	E	34	3,47	1,080			
Madde 32	K	64	3,86	1,125	,995	96	,322
	E	34	3,62	1,181			
Madde 33.	K	64	4,05	1,075	-,191	96	,849
	E	34	4,09	,900			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ' Okulda eğitim ve öğretim dışı iş yükünün fazlalığı' ($t=2,193$ $p<.05$), ' Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması' ($t=2,487$ $p<.05$), ' Öğretmen sendikalarının yetersiz olması' ($t=3,651$ $p<.05$), ' Öğretmenlere yönelik lojman ve sosyal tesis olanaklarının az olması' ($t=2,230$ $p<.05$) maddelerinin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine cinsiyet değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda sınıf öğretmenlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. $p>.05$ değeri diğer 29 madde de olduğundan dolayı sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Tablo incelendiğinde stres düzeylerinin 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir. Maddelerin çoğunluğunda kadınların erkeklere göre stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Madde-22,23 ve 33'te erkeklerin stres düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu, diğer maddelerde kadınların erkeklere göre stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin stres kaynaklarının medeni duruma göre t- testi sonuçları

Stres Kaynakları	Medeni Durum	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	Evli	83	3,01	1,030	,272	96	,786
	Bekar	15	2,93	1,033			
Madde 2.	Evli	83	3,30	1,079	,116	96	,908
	Bekar	15	3,27	,961			
Madde 3.	Evli	83	3,11	1,220	,316	96	,753
	Bekar	15	3,00	1,254			
Madde 4.	Evli	83	3,66	,966	,253	96	,801
	Bekar	15	3,73	1,163			
Madde 5.	Evli	83	3,14	,989	,773	96	,442
	Bekar	15	2,93	,884			
Madde 6.	Evli	83	2,94	1,097	,840	96	,403
	Bekar	15	3,20	1,146			
Madde 7.	Evli	83	3,10	,983	,391	96	,697
	Bekar	15	3,20	,676			
Madde 8.	Evli	83	3,40	1,239	,770	96	,443
	Bekar	15	3,13	1,125			
Madde 9.	Evli	83	2,72	1,300	-,214	96	,831
	Bekar	15	2,80	1,207			
Madde 10.	Evli	83	2,95	1,248	-,316	96	,191
	Bekar	15	3,40	,986			
Madde 11.	Evli	83	3,07	1,295	-1,327	96	,188
	Bekar	15	3,53	,834			
Madde 12.	Evli	83	3,17	1,387	-1,297	96	,205
	Bekar	15	3,53	,915			
Madde 13.	Evli	83	3,16	1,283	-,177	96	,860
	Bekar	15	3,20	,915			
Madde 14.	Evli	83	3,14	1,354	-,572	96	,570
	Bekar	15	3,27	,594			
Madde 15.	Evli	83	3,17	1,208	-,915	96	,363
	Bekar	15	3,47	,990			
Madde 16.	Evli	83	3,45	1,129	-,281	96	,779
	Bekar	15	3,53	,990			
Madde 17.	Evli	83	3,81	1,184	-,179	96	,858
	Bekar	15	3,87	1,187			
Madde 18	Evli	83	3,08	1,062	-1,042	96	,300
	Bekar	15	3,40	1,183			
Madde 19.	Evli	83	3,43	1,271	,474	96	,636
	Bekar	15	3,27	1,163			
Madde 20.	Evli	83	3,20	1,156	-,619	96	,537
	Bekar	15	3,40	,910			
Madde 21.	Evli	83	3,17	,948	-1,140	96	,257
	Bekar	15	3,47	,834			
Madde 22.	Evli	83	3,06	1,119	-1,363	96	,176
	Bekar	15	3,47	,640			
Madde 23.	Evli	83	3,30	,959	-,374	96	,709
	Bekar	15	3,40	,828			
Madde 24.	Evli	83	3,23	1,162	-,969	96	,335

	Bekar	15	3,53	,834			
Madde 25.	Evli	83	2,94	1,203	-,183	96	,855
	Bekar	15	3,00	1,000			
Madde 26.	Evli	83	3,69	1,125	-,367	96	,715
	Bekar	15	3,80	,941			
Madde 27.	Evli	83	4,04	,862	,991	96	,324
	Bekar	15	3,80	,775			
Madde 28.	Evli	83	4,05	,825	-,948	96	,345
	Bekar	15	4,27	,799			
Madde 29.	Evli	83	3,37	1,197	,322	96	,748
	Bekar	15	3,27	1,100			
Madde 30.	Evli	83	3,89	,963	,336	96	737
	Bekar	15	3,80	1,014			
Madde 31.	Evli	83	3,64	1,007	,135	96	,893
	Bekar	15	3,60	1,056			
Madde 32.	Evli	83	3,77	1,172	-,090	96	,929
	Bekar	15	3,80	1,014			
Madde 33.	Evli	83	4,01	1,030	-1,132	96	,261

Tablo 4'de görüldüğü gibi, stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stresin, sınıf öğretmenlerinde medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgulardan tamamı anlamlı bir farklılık göstermezken, 22. Madde (Öğretmenler arasında işbirliğinin yetersiz olması) anlamlılığa en yakın ($p=,176$) değer olarak karşımıza çıktı. Ayrıca evlilerin genel stres ortalaması=3,31 iken; bekarların genel stres ortalaması=3,61 olarak tespit edildi. Yani bekarlar evlilere göre daha stresli diyebiliriz. Tablo incelendiğinde madde-17 (Öğretmenlik mesleğinde maaşın yetersiz olması), madde-28(Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları) ve madde-33(Velilerin öğretmenin işine karışmaları)'e verilen cevaplara göre öğretmenlerde meydana getirdiği stres düzeyleri Ort=4 üzerinde olarak dikkat çekmektedir. Buna karşın en düşük stres düzeyi madde-9(Okulda farklı siyasi düşünce ve görüşler nedeniyle sıkıntılar yaşanması) olduğu görülmektedir

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin stres kaynaklarının çocuk sahibi olmalarına göre t-testi sonuçları

Stres Kaynakları	Çocuk Sahibi Olma	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	Var	76	2,86	,948	-2,678	96	,009*
	Yok	22	3,50	1,144			
Madde 2.	Var	76	3,12	1,006	-3,236	96	,002*
	Yok	22	3,91	1,019			
Madde 3.	Var	76	2,96	1,125	-2,013	96	,047*
	Yok	22	3,55	1,438			
Madde 4.	Var	76	3,68	1,009	198	96	,843
	Yok	22	3,64	,953			
Madde 5.	Var	76	3,03	,993	-1,640	96	,104
	Yok	22	3,41	,854			
Madde 6.	Var	76	2,93	1,147	-,756	96	,452
	Yok	22	3,14	,941			
Madde 7.	Var	76	3,00	,924	-2,241	96	,027*
	Yok	22	3,50	,913			
Madde 8.	Var	76	3,24	1,210	-1,836	96	,070

	Yok	22	3,77	1,193			
Madde 9.	Var	76	2,59	1,246	-2,084	96	,040*
	Yok	22	3,23	1,307			
Madde 10.	Var	76	2,78	1,173	-3,955	96	0,000*
	Yok	22	3,86	,990			
Madde 11.	Var	76	2,93	1,204	-3,234	96	,002*
	Yok	22	3,86	1,125			
Madde 12.	Var	76	3,01	1,301	-3,051	96	,003*
	Yok	22	3,95	1,174			
Madde 13.	Var	76	2,97	1,189	-2,984	96	,004*
	Yok	22	3,82	1,097			
Madde 14.	Var	76	2,95	1,264	-3,294	96	,001*
	Yok	22	3,91	,971			
Madde 15.	Var	76	3,07	1,159	-3,294	96	,001*
	Yok	22	3,73	1,032			
Madde 16.	Var	76	3,30	1,156	-2,690	96	,008*
	Yok	22	4,00	1,253			
Madde 17.	Var	76	3,75	1,156	-1,036	96	303
	Yok	22	4,05	1,045			
Madde 18.	Var	76	3,12	1,045	-,241	96	,810
	Yok	22	3,18	1,220			
Madde 19.	Var	76	3,28	1,218	-1,969	96	0,052*
	Yok	22	3,86	1,283			
Madde 20.	Var	76	3,16	1,132	-1,266	96	,209
	Yok	22	3,50	1,058			
Madde 21.	Var	76	3,16	,939	-1,113	96	,268
	Yok	22	3,41	,908			
Madde 22.	Var	76	3,05	1,044	-1,206	96	,231
	Yok	22	3,36	1,136			
Madde 23.	Var	76	3,18	,875	-2,675	96	,009*
	Yok	22	3,77	1,020			
Madde 24.	Var	76	3,07	1,112	-3,661	96	,000*
	Yok	22	4,00	,816			
Madde 25.	Var	76	2,79	1,123	-2,581	96	,011*
	Yok	22	3,50	1,185			
Madde 26.	Var	76	3,66	1,114	-,774	96	,441
	Yok	22	3,86	1,037			
Madde 27.	Var	76	3,99	,841	-,284	96	,777
	Yok	22	4,05	,899			
Madde 28.	Var	76	4,04	,807	-,945	96	,347
	Yok	22	4,23	,869			
Madde 29.	Var	76	3,34	1,161	-,234	96	,816
	Yok	22	3,41	1,260			
Madde 30.	Var	76	3,86	,962	-,423	96	,673
	Yok	22	3,95	,999			
Madde 31.	Var	76	3,62	,121	-,258	96	,797
	Yok	22	3,68	,179			
Madde 32.	Var	76	3,74	1,182	-,620	96	,537
	Yok	22	3,91	1,019			
Madde 33.	Var	76	4,03	1,006	-,632	96	,529
	Yok	22	4,18	1,053			

Tablo 5 de görüldüğü gibi, stres kaynakları ölçeğindeki sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna değişkenine göre yapılan t-testi sonucunda Madde-1 Sınıfların kalabalıklığı ($t=-2,678$, $p<0,05$), Madde-2 Sınıfların temiz olmaması ($t=-3,236$, $p<0,05$), Madde-3 Sınıfların iyi ısınmaması ($t=-2,013$, $p<0,05$), Madde-7 Okulda nöbet saatlerinin dağılımındaki eşitsizlikler ($t=-2,241$, $p<0,05$), Madde-9 Okulda farklı siyasi düşünce ve görüşler nedeniyle sıkıntılar yaşanması ($t=-2,084$, $p<0,05$), Madde-10 Yöneticilerin öğretmenlere eşit davranmamaları ($t=-3,051$, $p<0,05$), Madde-13 Yöneticilerin öğretmenlere yeterli bilgilendirme yapmamaları ($t=-2,984$, $p<0,05$), Madde-14 Yöneticilerin öğretmenlerin işine karışmaları ($t=-3,294$, $p<0,05$), Madde-15 Okul ile ilgili kararlar alınırken öğretmenlere görüşlerinin sorulmaması ($t=-3,294$, $p<0,05$), Madde-16 Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması ($t=-2,690$, $p<0,05$), Madde-23 Öğretmenler arasında dedikodu yapılması ($t=-2,675$, $p<0,05$), Madde-24 Öğretmenler arasında geçimsizlik olması ($t=-3,661$, $p<0,05$), Madde-25 Öğretmenler arasında rekabet olması ($t=-2,581$, $p<0,05$), maddeleri anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre stres kaynakları ölçeğindeki yukarıda saymadığımız diğer maddelerin yarattığı stres düzeyi çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerin stres kaynaklarının yaş gruplarına göre Anova testi sonuçları

Yaş Grubu	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık
20-30yaş	7	3,3030	,569	Gruplar arası Grup içi Toplam	3,535	3	1,178	2,842	0,042	2-3,4;
31-40 yaş	2	3,6983	,654		38,973	94	,415			3-2;
41-50 yaş	1	3,1610	,615		42,507	97				4-2
51 ve üstü yaş	6	3,2773	,655							
Toplam	9	3,3547	,661							
	8									

Tablo 6 incelendiğinde, stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin yaş grupları değişkenine göre yapılan varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stresin, sınıf öğretmenlerinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ($F=2,842$; $p<0,05$). Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri hangi yaş grubu arasında farklılık gösterdiğini belirlemek için LSD testi sonuçlarına göre 20-30yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,3030), 31-40 yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,6983), 41-50 yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,1610), 51 yaş üstü grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,2770). Örgütsel stres kaynaklarına yönelik stres düzeyi en yüksek olandan sıralarsak; en yüksek grup 31-40 yaş grubu, ikincisinin 20-30 yaş grubu, üçüncüsünün 51 yaş üstü grubu, dördüncüsünün ve en az stres düzeyi yaşayan grubun 41-50 yaş grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerini Stres Kaynaklarının sınıf seviyesine göre Anova testi sonuçları

Sınıf Seviyeleri	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık			
1.Sınıf	2	3,516	,67	Gruplar arası	1,158	3	,386	,877	,456				
	3	5	7										
2.Sınıf	2	3,279	,54	Grup içi	41,350	9	,440						
	6	7	7										
3.sınıf	2	3,397	,73	Toplam	42,507	9							
	6	4	4										
4.Sınıf	2	3,229	,68										
	3	2	3										
Toplam	9	3,354	,66										
	8	7	1										

Tablo 7 incelendiğinde, stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyeleri değişkenine göre yapılan varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stresin, sınıf öğretmenlerinde sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($F=,877$; $p>,05$). Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri hangi sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık göstermediğini belirlemek için LSD testi sonuçlarına göre 1.Sınıf seviyesi grubunun örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,5165), 2.Sınıf seviyesi grubunun örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,2797), 3.Sınıf seviyesi grubunun örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,3974), 4.Sınıf seviyesi grubunun örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları (Ort=3,2292). Sınıf seviyesine göre stres düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. En yüksek stres düzeyi yeni öğrencileri, bilinmezlikleri ve soru işaretleri ile dolu olan 1.Sınıfa yeni başlayan öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Üst sınıflara doğru çıkınca stres düzeyi azalmaktadır.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini belirlemek için uygulanan ölçekte yer alan 12 madde bulgular analiz edilerek Tablo 8'de sunulmuştur. Devamında stresle baş etme yöntemlerini cinsiyete, medeni duruma, çocuğunun olup olmadığı, yaş ve sınıf seviyesine göre anlamlı olup olmadığı istatistiksel olarak analiz edilip, elde edilen bulgu ve bu bulguların yorumlanması yer almaktadır

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stresle Baş Etme Yöntemleri Maddeler, Maddelerin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Değerler

Stres Kaynakları	N	Ort	S.S	Min.	Max
Madde 1	98	3,69	,724	2,00	5,00
Madde 2	98	3,67	,757	1,00	5,00
Madde 3	98	3,56	,813	2,00	5,00
Madde 4	98	3,62	,903	1,00	5,00
Madde 5	98	2,82	1,204	1,00	5,00
Madde 6	98	2,94	1,234	1,00	5,00
Madde 7	98	3,28	1,158	1,00	5,00
Madde 8	98	2,50	1,204	1,00	5,00
Madde 9	98	3,45	,975	1,00	5,00
Madde 10	98	2,48	1,203	1,00	5,00
Madde 11	98	3,43	,919	1,00	5,00
Madde 12	98	3,38	1,089	1,00	5,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin stresle baş etmede en fazla kullandıkları yöntem: Madde 1 yani ‘ Stresli olduğum durumlarda stresimle baş etmek için ortam yaratırım.’ (Ort= 3.69, S= .724) olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin stresle baş etmede en az kullandıkları yöntem ise madde 10 yani ‘Stresle baş edebilmek için çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanırım’ (Ort=2,48, S= .919), olarak tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin stresle baş etmede ikinci en fazla kullandıkları yöntem: Madde 2 yani ‘Strese sebep olan şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınırım.’ (Ort= 3.67, S= .767) üçüncü yöntem: Madde 4 yani ‘Stresli olduğum durumlarda sevdiğimle vakit geçiririm’ (Ort= 3.62, S= .903) olarak tespit edilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin stresle baş etmede ikinci en az kullandıkları yöntem: madde 8 ‘Stresimle Stresle baş edebilmek için uzman kişilerden yardım alırım.’ (Ort= 2.50, S= 1.204), üçüncü yöntem: madde 6 ‘Stresli olduğum durumlarda ibadet ederim.’ (Ort= 2.94, S=1.234) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Baş Etme Yollarının cinsiyete göre T-testi sonuçları

Stresle Başa Çıkma Yolları	Cinsiyet	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	Kadın	64	3,75	,713	1,054	96	,295
	Erkek	34	3,59	,743			
Madde 2.	Kadın	64	3,67	,798	-,028	96	,977
	Erkek	34	3,68	,684			
Madde 3.	Kadın	64	3,64	,861	1,332	96	,186
	Erkek	34	3,41	,701			
Madde 4.	Kadın	64	3,66	,912	,507	96	,614
	Erkek	34	3,56	,894			
Madde 5.	Kadın	64	2,89	,1,223	,837	96	,405
	Erkek	34	2,68	1,173			
Madde 6.	Kadın	64	2,91	1,165	-,356	96	,722
	Erkek	34	3,00	1,371			
Madde 7.	Kadın	64	3,36	1,074	1,348	96	,181
	Erkek	34	3,03	1,291			
Madde 8.	Kadın	64	2,55	1,194	,527	96	,599
	Erkek	34	2,41	1,234			
Madde 9.	Kadın	64	3,52	,943	,928	96	,356
	Erkek	34	3,32	1,036			
Madde 10.	Kadın	64	2,53	1,154	,581	96	,563
	Erkek	34	2,38	1,303			
Madde 11.	Kadın	64	3,53	,890	1,527	96	,130
	Erkek	34	3,24	,955			
Madde 12.	Kadın	64	3,30	,971	-1,006	96	,317
	Erkek	34	3,53	1,285			

Tablo 9 da görüldüğü gibi, stresle baş etme ölçeğindeki yöntemlerini kullanma düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda stresle baş etme ölçeğindeki yöntemleri kullanma düzeyi, sınıf öğretmenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre: 'Stresli olduğum durumlarda stresimle baş etmek için ortam yaratırım' yöntemini kadın sınıf öğretmenlerinin stresi önlemede en çok kullandığı (Ort=3,75) yöntem olduğu görülmektedir. Buna karşın 'Stresle baş edebilmek için çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanırım.' (Ort=2,53) Kadın sınıf öğretmenlerinin stresle karşı karşıya kaldığında en az kullandığı yöntem olarak göze çarpmaktadır. 'Strese sebep olan şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınırım' yöntemini erkek sınıf öğretmenlerinin stresi önlemede en çok kullandığı (Ort=3,68) yöntem olduğu görülmektedir. Buna karşın 'Stresle baş edebilmek için uzman kişilerden yardım alırım.' (Ort=2,41) erkek sınıf öğretmenlerinin stresle karşı karşıya kaldığında en az kullandığı yöntem olarak göze çarpmaktadır. Tablo 9 da ki bulgulara göre kadın sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalaması: 3.27 iken erkek sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalaması: 3,15 ir. Yani kadın sınıf öğretmenleri stresle baş etme yöntemlerini erkeklere göre az da olsa daha fazla kullanmaktadır diyebiliriz.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Baş Etme Yollarının medeni duruma göre T-testi sonuçları

S.B.Ç.Y.	M.D.	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	Evli	83	3,67	,718	-,615	96	,540
	Bekar	15	3,80	,775			
Madde 2.	Evli	83	3,69	,780	,407	96	,685
	Bekar	15	3,60	,632			
Madde 3.	Evli	83	3,53	,831	-,890	96	,376
	Bekar	15	3,73	,704			
Madde 4.	Evli	83	3,63	,920	,104	96	,917
	Bekar	15	3,60	,828			
Madde 5.	Evli	83	2,82	1,211	,057	96	,955
	Bekar	15	2,80	1,207			
Madde 6.	Evli	83	2,92	1,242	-,434	96	,665
	Bekar	15	3,07	1,223			
Madde 7.	Evli	83	3,25	1,167	,162	96	,871
	Bekar	15	3,20	1,146			
Madde 8.	Evli	83	2,49	1,213	-,116	96	,908
	Bekar	15	2,53	1,187			
Madde 9.	Evli	83	3,45	,978	-,076	96	,940
	Bekar	15	3,47	,990			
Madde 10.	Evli	83	2,49	1,243	,277	96	,782
	Bekar	15	2,40	,986			
Madde 11.	Evli	83	3,39	,961	-1,091	96	,152
	Bekar	15	3,67	,617			
Madde 12.	Evli	83	3,37	,1,079	-,086	96	,931
	Bekar	15	3,40	1,183			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, stresle baş etme ölçeğindeki yöntemlerini kullanma düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin medeni durumuna göre yapılan t- testi sonucunda stresle baş etme ölçeğindeki yöntemleri kullanma düzeyi, sınıf öğretmenlerinde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre: 'Strese sebep olan şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınırım' yöntemini evli sınıf öğretmenlerinin stresi önlemede en çok kullandığı (Ort=3,69) yöntem olduğu görülmektedir. Buna karşın 'Madde-8 Stresle baş edebilmek için uzman kişilerden yardım alırım' ve 'Madde 10. Stresle baş edebilmek için çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanırım.' (Ort=2,49) Evli sınıf öğretmenlerinin stresle karşı karşıya kaldığında en az kullandığı yöntem olarak göze çarpmaktadır. Madde 1 Stresli olduğum durumlarda stresimle baş etmek için ortam yaratırım' yöntemini bekar sınıf öğretmenlerinin stresi önlemede en çok kullandığı (Ort=3,80) yöntem olduğu görülmektedir. Buna karşın 'Madde 10. Stresle baş edebilmek için çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanırım.' (Ort=2,40) bekar sınıf öğretmenlerinin stresle karşı karşıya kaldığında en az kullandığı yöntem olarak göze çarpmaktadır Tablo 10 da ki bulgulara göre evli sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalaması; (Ort=3,22) iken bekar sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalamasıdır (Ort=3,27). Yani bekar sınıf öğretmenleri stresle baş etme yöntemlerini evli sınıf öğretmenlerine göre az da olsa daha fazla kullanmaktadır diyebiliriz.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Baş Etme yollarının Çocuk Sahibi Olmalarının T-testi sonuçları

S.B.Ç.Y.	Ç.S.O.	N	Ort	SS	T	Sd	P
Madde 1.	Var	76	3,66	,722	-,914	96	,363
	Yok	22	3,82	,733			
Madde 2.	Var	76	3,62	,765	-1,344	96	,182
	Yok	22	3,86	,710			
Madde 3.	Var	76	3,61	,850	,996	96	22
	Yok	22	3,41	,666			
Madde 4.	Var	76	3,66	,873	,721	96	,473
	Yok	22	3,50	1,012			
Madde 5.	Var	76	2,88	1,200	,997	96	,321
	Yok	22	2,59	1,221			
Madde 6.	Var	76	3,00	1,265	,912	96	,364
	Yok	22	2,73	1,120			
Madde 7.	Var	76	3,21	1,111	-,544	96	,588
	Yok	22	3,36	1,329			
Madde 8.	Var	76	2,46	1,148	-,601	96	,549
	Yok	22	2,64	1,399			
Madde 9.	Var	76	3,41	,941	-,774	96	,441
	Yok	22	3,59	1,098			
Madde 10.	Var	76	2,37	1,187	-1,717	96	,089
	Yok	22	2,86	1,207			
Madde 11.	Var	76	3,43	,943	,112	96	,911
	Yok	22	3,41	,854			
Madde 12.	Var	76	3,54	1,012	,267	96	,006*
	Yok	22	2,82	1,181			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, stresle baş etme ölçeğindeki yöntemlerini kullanma düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda stresle baş etme ölçeğindeki yöntemlerden; 'Madde 12 Stresimle baş edebilmek için stres yaratan kişiyle yüzleşirim' yöntemini kullanma düzeyi sınıf öğretmenlerinde çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı fark gösterdiği ($t=1,18$ $p<.05$) görülmektedir. Diğer 11 maddenin yapılan t- testi sonucunda stresle baş etme ölçeğindeki yöntemleri kullanma düzeyi, sınıf öğretmenlerinde çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara göre; Stresli olduğum durumlarda stresimle baş edebilmek için stres yaratan kişiyle yüzleşirim yöntemini çocuk sahibi olan sınıf öğretmenleri, çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca bu yöntem anlamlılığın en yüksek olduğu madde olarak karşımıza çıkmaktadır. . Tablo 11'de ki bulgulara göre çocuk sahibi olan sınıf öğretmenleri stresle baş etme yöntemlerinden en fazla ' Madde 1 Stresli olduğum durumlarda stresimle baş etmek için ortam yaratırım ve Madde 4 Stresli olduğum durumlarda sevdiklerimle vakit geçiririm.' (Ort=3,66) yöntemini kullanıyor, buna karşın çocuk sahibi olan sınıf öğretmenleri stresle karşı karşıya kaldıklarında en az 'Madde 10. Stresle baş edebilmek için çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanırım.'(Ort=2,37) yöntemini kullandıkları görülmektedir. Tablo 11'de ki bulgulara göre çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenleri stresle baş etme yöntemlerinden en fazla 'Madde 2 Strese sebep olan şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınırım' (Ort=3,86) yöntemini kullanıyor, çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenleri de aynı şekilde stresle baş etme yöntemlerinden en az 'Madde 5 Stresli olduğum durumlarda spor yaparım' (Ort=2,59) yöntemini kullanıyor.

Tablo 11'de ki bulgulara göre çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalaması (Ort=3,23) iken, çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin stresle baş etme yöntemlerini kullanma ortalaması (Ort=3,22) dür. Yani çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenleri

stresle baş etme yöntemlerini çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlere göre kullanma oranları neredeyse aynıdır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Baş Etme Yollarının yaşa göre Anova Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	Ort	Ss	V.K.	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık
1					1		1			
20-30yaş	7	3,190	,47	Gruplar	,612	3	,204	,74	,52	
	5	5	8	arası				3	9	
31-40 yaş	2	3,117	,46	Grup	25,794	9	,274			
	2	4	9	içi		4				
41-50 yaş	1	3,369	,61	Toplam	26,406	9				
	6	8	4			7				
51 ve üstü yaş	5	3,243	,52							
	3	7	1							
Toplam	9	3,232	,52							
	8	1	1							

Tablo 12 incelendiğinde, stresle baş etme yolları ölçeğindeki maddelerin maddelerinin tamamının yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin yaş grupları değişkenine göre yapılan varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda stresle baş etme yollarında, sınıf öğretmenlerinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($F=,743$; $p>,05$). Yapılan Anova testi sonuçlarına göre 20-30yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları ($Ort=3,1905$), 31-40 yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları ($Ort=3,1174$), 41-50 yaş grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları ($Ort=3,3698$), 51 yaş üstü grubu örgütsel stres kaynaklarına yönelik algıları ($Ort=3,2437$). Stresle baş etme yolları ölçeğine yönelik stres düzeyi en yüksek 41-50 yaş grubu, stres düzeyi en düşük 31-40 yaş grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Stresle Baş Etme Yollarının Okutulan sınıfa göre Anova testi sonuçları

Sınıf Seviyeleri	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	s d	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlılık
1					1		1			
1.Sınıf	2	3,311	,54	Gruplar	,723	3	,241	,882	,454	
	3	6	2	arası						
2.Sınıf	2	3,282	,53	Grup içi	25,684	9	,273			
	6	1	7			4				
3.sınıf	2	3,243	,53	Toplam	26,406	9				
	6	6	0			7				
4.Sınıf	2	3,083	,47							
	3	3	5							
Toplam	9	3,232	,52							
	8	1	1							

Tablo 13 incelendiğinde, stresle baş etme yolları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf seviyeleri değişkenine göre yapılan varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda stresle baş etme yolları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stresin, sınıf öğretmenlerinde sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($F=,882$; $p>,05$).

Öğretmenlerin stresle baş etme yolları ölçeğinin sonuç düzeyleri hangi sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık göstermediğini belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlarına göre 1.sınıf seviyesi grubunun stresle baş etme yolları ölçeğine yönelik algıları (Ort=3,3116), 2.Sınıf seviyesi grubunun stresle baş etme yolları ölçeğine yönelik algıları (Ort=3,2821), 3.Sınıf seviyesi grubunun stresle baş etme yolları ölçeğine yönelik algıları (Ort=3,2436), 4.Sınıf seviyesi grubunun stresle baş etme yolları ölçeğine yönelik algıları (Ort=3,0833). Sınıf seviyesine göre stres düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. En yüksek stres düzeyi yeni öğrencileri, bilinmezlikleri ve soru işaretleri ile dolu olan 1.Sınıfa yeni başlayan öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Üst sınıflara doğru çıkınca stres düzeyi azalmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak varılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerin etkileyen stres faktörleri ve stresle baş etme yollarının sıklıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada uygulanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerde en fazla strese neden olan faktör ‘Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları’ olarak belirlenmiştir. En fazla strese neden olan ikinci faktör ‘Velilerin öğretmenlerin işine karışmaları’ üçüncü faktör ‘Öğretmenlik maaşlarının düşük olması’ olarak tespit edilmiştir. Sonuçların böyle çıkmasının sebebi günümüz eğitim çağında çocukların teknoloji ile iç içe olması sonucu derslere ilgisiz kalıyor olması olabilir. Araştırmanın yapıldığı zaman diliminde hayat pahalılığına bağlı olarak geçim sıkıntısı öğretmenlerde strese neden olan sebepler arasında olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerde en az strese neden olan faktör ‘Okulda farklı siyasi düşünce ve görüşler nedeniyle sıkıntılar yaşanması’ olarak tespit edilmiştir. En az strese neden olan ikinci faktör ‘Öğretmenler arasında rekabet olması’, üçüncü faktör ‘Müfettişlerin olumsuz eleştiriler yapmaları’ olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinde en az etki yapan stres faktörlerinin siyasi görüşlerle ilgili olması; ayrıca diğer faktörlerinde sınıf öğretmenlerinin birbirlerine karşı olan davranışlarıyla ilgili olması; örnekteki okulda sınıf öğretmenlerinin birbirlerinin görüşlerine saygılı olduklarını söyleyebiliriz.

Stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre yapılan t- testi sonucunda stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stresin, sınıf öğretmenlerinde medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre stres kaynakları ölçeğindeki bütün maddelerin yarattığı stres düzeyi evli ve bekâr sınıf öğretmenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel bekar öğretmenler evli öğretmenler göre daha streslidir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocuğu olmayan sınıf öğretmenlerinin çocuğu olan sınıf öğretmenlerine göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk söz konusu olduğunda stres düzeyi en yüksek görüldüğü maddeler okulların fizik özellikleriyle ilgili olanlardır. Çocuğu olmayan sınıf öğretmenleri en çok öğretmen mesleğinin statüsü ve öğretmenlik maaşınız az olması konusunda stres duymaktadırlar. Çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin stres düzeyinin en yüksek olduğu madde öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin aynı zamanda bir anne yada baba olması teknoloji çağındaki çocukların telefon ve bilgisayara karşı bağımlılıklarından endişe duyduklarını göstermektedir.

Yaş grupları yukarı doğru çıktıkça okulun fiziki imkanlarına karşı stres durumu azalmaktadır. Bu da mesleğinde tecrübeli olan öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yıllar ile şimdiki imkanlar arasında olumlu olarak farklılıkların olması gösterilebilir. Son olarak özellikle 21-30 yaş grubu öğretmenler, öğretmenlik mesleğine maddi olarak gerekli değerin verilmediğinden dolayı üst yaş grubu öğretmenlere göre daha çok stres yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına sınıf öğretmenlerinin stresle baş etmede en fazla kullandığı yöntem 'Stresli olduğum durumlarda stresimle baş etmek için ortam yaratırım.' olarak belirlenmiştir. Stresle baş etmede ikinci fazla kullandıkları yöntem 'Strese sebep olan şeyleri hatırlatan durumlardan kaçınırım., stresle baş etmede üçüncü fazla kullandıkları yöntem 'Stresli olduğum durumlarda sevdiklerimle vakit geçiririm.' olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin stresle karşı karşıya kaldıklarında öncelikli olarak strese neden olan durumu ya da ortamdaki uzaklaşmayı ve devamında kendilerini mutlu hissettikleri arkadaş, eş veya dostları ile vakit geçirmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinde stresle karşı karşıya kaldıklarında kullandıkları yöntemlerin egzersiz ve spor yapma olması ankete katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının 51 ve üzeri yaş grubu olmasının etkisi büyüktür. Herhangi bir uzmana başvurmak istememelerin sebebi maddi açıdan bir yük görmüş olmalarından olabilir. Ya da en çok kullandıkları yöntemler arasında arkadaşları ile vakit geçirmek olduğundan dolayı bir uzmana gerek olmadan kendi içlerinde stresi ortadan kaldırmaya çalışmaları olabilir. Bu araştırma sonuçların yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, bazı faktörler sonucu oluşan stresle baş etmek için aslında en sağlıklı yol olan 'bir uzmana danışma' yolunu çok az oranda benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenler uzmana gitmediğine göre, uzmanı öğretmene getirmek maksadıyla; özellikle kalabalık mevcutlu her okulda ya da ilçe milli eğitimler bünyesinde öğretmenlerin stres veya başka sebeplerle oluşan psikolojik problemlerine yardımcı olmak amacıyla görevlendirilmiş uzman kişiler görev yapmalıdır. Bu çalışma, konusunda uzman ve tarafsız yani öğretmenin güvenliğini kazanabilecek kişilerce yapılırsa sonuç başarıya ulaşır; çünkü örneklemdeki öğretmenlerin hiç birisi stresle baş etme yöntemi olan 'Stresimle baş edebilmek için stres yaratan durumu güvendiğim kişilerle paylaşırım' maddesine 'asla' dememiştir. Yani öğretmenler, özellikle de bayanlar güvendikleri kişilere sorunlarını çekinmeden açıklayabiliyorlar, dolayısıyla eğer soruna doğru teşhis ve çözüm bulabilecek uzman kişilerle çalışıldığında öğretmenlerin strese baş etmelerinde çok önemli yol alınacaktır, bu da eğitimin kalitesini arttıracaktır.
- Okullar kendi bünyesinde olağan kurul toplantılarının haricinde aylık olarak bir uzmanın başkanlığında rehabilitasyon toplantıları düzenlemelidir. Hem yönetici baskısı ya da diğer baskıları azaltabilmek için hem de sorunlarının benzer olmasının yüksek ihtimal olması sebebiyle bu toplantıların aynı tür kişilerle (örneğin 1.ay kadınlar, 2. Ay erkekler, 3. Ay bekarlar, 4. Ay birinci sınıf öğretmenleri.... v.s. En son da genel bir toplantı ile çözülen veya çözilemeyen sorunlar değerlendirilir.) yapılması sorunlara çözüm bulmada ve sorunları çekinmeden ifade etmede kolaylık sağlayabilir.
- Stres faktörlerinden etkilenmede cinsiyetin önemli etken olduğu görülmüş ve kadınların stres faktörlerinden daha çok etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu duruma sebep olarak günümüz çalışan kadınlarının özellikle de evli ve çocuk sahibi kadınların hem ev işleri hem de iş hayatı nedeniyle sorunluluklarının fazla olması sebep gösterilebilir. Bu konuda kadınların sosyal haklarında iyileştirmeye gidilmelidir. Örneğin doğum sonrası isteğe bağlı verilen ücretsiz izin yerine, en azından maaşının bir kısmının ödenecek şekilde izne ayrılabilirdir; çünkü doğum sonrası kadınlar bebekleri çok küçük olmasına rağmen maddi kaygı sebebiyle bebeğini bir başkasına emanet ederek işine dönmekte ancak aklı bebeğinde olduğu için stresli olmakta dolayısıyla verimli olamamaktadır. Kadın öğretmen bekar ise güvenli kalacak yer ya da ulaşım sorunu sonucu oluşan stres yaşamaktadır. Bu sorun için bekar bayanlara öncelik tanınacak şekilde her okulun lojmanı olması sağlanmalıdır. Ayrıca bayan öğretmenlerin cinsiyeti sebebiyle maruz kaldığı veli, iş arkadaşı, yönetici veya müfettişler kaynaklı çeşitli baskılara engellemek için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinde sınıf seviyesi azaldıkça artan stres sebebiyle stajyer öğretmenlerin ilk yıllarında doğrudan sınıf almak yerine dönemin ilk yarılarında birinci sınıf öğretmenlerine ikinci yarısında diğer öğretmenlere derslerde yardımcı olması, o anda derslerin iki öğretmenle

yapılması sağlanmalı. Böylelikle hem eğitimin kalitesi artar, hem özellikle birinci sınıf öğretmenlerinin maruz kaldığı stres azalır hem de stajyer öğretmenlerin ilk yıllarında yaptıkları birçok yanlışın önüne geçilmiş olur.

- Öğretmenlerde en fazla stres oluşturan faktörlerin başında ‘Velilerin, çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmemeleri’ ve ‘Öğrencilerin disiplin kurallarına uymamaları’ gelmektedir. Bu konuyla ilgili olarak okul aile birliği daha etkin rol almalıdır. Bilindiği gibi şu an okullar da okul aile birlikleri sadece okula kaynak yaratma problemi ile ilgilenmektedir. Okul aile birliklerinin adına yakışır bir işlevsellik kazanması için bu konuda devreye girip velilere çocuklarının eğitimi konusunda yol göstericilik rolü üstlenmelidir. Ayrıca okul bünyesinde velilere çocuğun eğitiminin sadece okulla sınırlı olmadığını benimsetmek ve okulla işbirliği içinde olmalarını sağlamak için etkinlikler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerde özellikle mesleğinin henüz başında olan genç öğretmenlerde, maaşının yetersizliğinden kaynaklı stres yaşadıkları analizler sonucu görülmüştür. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin maddi sıkıntılardan dolayı stres yaşamamaları gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin rahatça yaşayabilecekleri akıllarında maddi imkansızlıkların silineceği maaş iyileştirilmesi derhal yapılmalı, öğretmenler rahata kavuşturulmalıdır. Özellikle sınıfların temiz olmamasının önemli bir stres faktörü olarak belirlendiğinden dolayı, sınıflardaki öğrenci sayıları belli bir düzeyin altında tutulmalı, okul yönetimi; sınıfların temizliği, ısınması, araç-gereç yetersizliği gibi okulun fiziksel koşullarını iyileştirmelidir.
- Öğretmenler arasında işbirliği yetersizliği, geçimsizlik, dedikodu, rekabet gibi olumsuzlukları engellemek için öğretmenlere davranış ve insan ilişkileri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin okul içindeki görev ve sorumlulukları açıkça belirtilmeli, eğitim-öğretim dışı fazla iş yükü verilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Aydın, B., & İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 41-52.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)*.
- Baltaş, A., & Baltas, Z. (2012). Stres ve başa çıkma yolları (24. Baskı). *İstanbul: Remzi Kitabevi*, 120-145.
- Childre, D., & Rozman, D. (2005). *Transforming stress: The heartmath solution for relieving worry, fatigue, and tension*. New Harbinger Publications.
- Doğan, F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları (kilis ili örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü/role of stress fighting techniques in internal and external motivation of employees. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Karasar, N. (2018). Bilimsel araştırma yöntemi (Otuz üçüncü basım). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills. (3rd ed.)*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Rowshan, A. (2011). Stres yönetimi. (4. Baskı). Çeviren: Şahin CÜCELOĞLU, *İstanbul:Sistem Yayıncılık*
- Sarp, N. (2000). Hekim ve stres yönetimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(2), 133 137.
- Turna, H. (2014). Öğretmenlerin stres kaynakları ve stresle baş etme yolları (Edirne İli- Keşan İlçesi Örneği). *Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(3), 4221-4222

BÖLÜM 7

DEMOKRASİ KAVRAMININ SOSYOLOJİK ÖĞRETİMİ ÜZERİNE DERS KİTABI KAPSAM İNCELEMESİ: HATEMİ SENİH SARP

Beyhan ZABUN¹

¹ Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, bzabun@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0001-8974- 9103

Giriş

Demokrasi, yalnızca bir yönetim biçimi olarak değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve bireysel hakların korunmasını sağlayan bir kültür olarak da ele alınmalıdır. Bu bağlamda, demokrasi eğitimi, öğrencilerin hem kavramsal hem olgusal düzeyde demokratik bilinç kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Kavramsal boyut, demokratik ilkelerin, değerlerin ve hakların anlaşılmasını içerirken, olgusal boyut öğrencilerin güncel toplumsal ve siyasal olayları analiz etmesini mümkün kılar. Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin sosyal, kültürel ve siyasal kimliklerinin şekillendiği kritik bir dönem olan ergenlik ve gençlik yıllarında demokrasi eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşır.

Ortaöğretim müfredatında demokrasi eğitimi genellikle sosyal bilgiler ve tarih dersleri çerçevesinde yer almakla birlikte, sosyolojik bir yaklaşımın benimsenmesi öğrencilerin yalnızca bilgiyi öğrenmelerini değil, aynı zamanda toplumsal olayları sorgulamalarını ve analiz etmelerini sağlar. Kavramsal düzeyde öğrenciler, demokratik süreçleri, temel hak ve özgürlükleri, yasama ve yürütme ilişkilerini öğrenir; olgusal düzeyde ise seçim süreçleri, sivil toplum hareketleri ve yerel ile küresel siyasal olaylar örnek olarak incelenir. Bu sayede öğrenciler, demokratik kavramları hem teorik hem de pratik düzeyde deneyimleyebilirler.

Demokrasi eğitimi, ortaöğretimde yalnızca teorik bilgilerle sınırlı kalmamalı, öğrencilerin toplumsal olayları analiz etme ve demokratik değerleri benimseme becerilerini geliştirmeyi de hedeflemelidir. Ders kitapları bu süreçte, öğrencilerin bilgi ve becerilerini yapılandıran temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Özellikle planlı eğitim süreçlerinde, ders kitapları hangi konuların öğretileceğini, hangi bilgilerin öncelikli olduğunu ve öğretim sırasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını belirleyen rehberler olarak işlev görmektedir (Küçükahmet, 2004). Bu bağlamda, demokrasi kavramı ve ilkeleri, ders kitapları aracılığıyla hem kavramsal olarak açıklanabilir hem de olgusal boyutlarıyla somut örnekler üzerinden öğrencilerin analizine sunulabilir.

Türkiye’de Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi

Ülkemizde Sosyoloji öğretiminin tarihi hemen hemen Cumhuriyet tarihiyle yaşıttır. Değişik yazarlar bu öğretimin orta ya da yüksek eğitim düzeyinde mi başladığı konusunda farklı bilgiler vermekle birlikte Sosyoloji dersinin sistemli biçimde lise programlarına girişinin Cumhuriyet’in ilanından sonra olduğunda birleşmektedirler. Ziya Gökalp, 1910-11 yıllarında Selanik’teki İttihad ve Terakki İdadisi’nde içtimaiyat dersleri vermiştir. Niyazi Berkes’e göre ise, sosyoloji öğretimine 1912’de İstanbul Üniversitesi’nde Sosyoloji kürsüsünün kurulmasıyla başlanmıştır (Tan, 1987: 167).

1924’te Sosyolojinin “İçtimaiyat” adıyla ve felsefenin yanı sıra liselerle, muallim mektepleri programına alındığı görülmektedir. Sosyolojinin ortaöğretime girmesinde Ziya Gökalp’ın önemli rolü vardır (Tan, 1987: 168).

Sosyolojinin “İçtimaiyat” adıyla 1924 orta öğretim programlarına alınmasının gerekçesi, Lise müfredat programı Esbab-ı Mucibe Layıhasında şöyle ifade edilmiştir:

Felsefe derslerinde eski programla bu program arasındaki esaslı fark içtimaiyatın eklenmesi ve on birinci sınıfın edebiyat şubesinde felsefî konular çerçevesinde çeşitli meselelerin öğretilmesine gerek görülmesidir. Programı düzenleyen kurul, ikinci devre, öğrencisinin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesini, onların birey üzerindeki etkilerinin bilinmesini ve evrim hakkında fikir edinilmesini gerekli görmüştür. Daha önce dersler ayrı ayrı okutularak hukuksal ve ekonomik sorunların birbirleriyle ilişkisi gösterilmezken şimdi bunların birer toplumsal kurum olmaları nedeniyle birbirlerine olan etkileri özellikle gelişme evreleri öğrenciye öğretilecek ve toplumun gelişimiyle birlikte bunların da değişim hakkında yeterli fikir ve bilgi verecektir (Tan, 1987: 168).

Programın tarihi (1924) dikkate alındığında Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda sosyal olaylar hakkında gençlerin bilgilendirilmesi doğrultusunda sosyoloji dersinin Lise müfredat programına alınması önemlidir. Ayrıca dersin amaçları arasında belirtilen “öğrencinin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesi” ibaresi yeni kurulan Türk devletinde sosyal olaylara bilimsel anlamda önem verildiğinin de göstergesidir.

1935'deki lise programından dersin adının da programın dilinin de amaçlarının da değiştiği görülmektedir. “İçtimaiyat” “Sosyoloji” olmuş ve amaçlar şu şekilde sıralanmıştır.

- 1) Gençleri Sosyal vakıalar üzerinde düşündürmeye ve bunlar arasındaki ilgileri araştırmaya alıştırmak.
- 2) Gençleri Türk devriminin amaç bildiği ideallerin fikri temellerini kavrayacak hale getirmek ve böylece Türk toplumunun gelişmesine yarayacak işler yapacak yurttaşlar yetiştirmek.

Bu programla gençler artık 1924'te olduğu gibi yalnız toplumsal olgular üzerinde düşünmek değil bunlar konusunda tavır takınmaya da yöneltilmektedir. Program devletin ilkelerini anlatmak ve benimsetmek açısından öğretmene etkin bir görev ve aynı zamanda siyasal tarihsel bilinçlendirme ve yurttaşlık bilgisi kazandırma işlevi yüklemiştir.

“Öğretmenler içtimaiyat kitabının her bahsinde hadiselerin tarihi akışı üzerinde durarak ve talebenin tarih derslerinde elde ettiği bilgiden yararlanarak bugünkü duruma geçeceği gibi orta kısımda yurt bilgisinden elde ettiği kanaatleri de bu ilmin verileriyle kuvvetlendirmiş olmalıdır.”

Programda yer alan bu ifadeyle sosyoloji dersine verilen önem ortaya koyulmuştur. Bu önem, devletin temel niteliklerinin, yurttaşlık bilincinin gençlere kazandırılmasında sosyoloji dersinin iyi bir araç olabileceğinden kaynaklanmıştır. Sosyoloji dersinin 1930'ların ortalarında kazandığı bu özellik değişen ölçü ve vurgulamalarla günümüze kadar gelmiştir (Tan, 1987: 170).

1957 Yılı Program Geliştirme Çalışmaları ve Öğretim Programı

Bu programın oluşturulmasında amaçlar muhteva ve yöntemler ayrıntılı olarak ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir.

1952 öğretim programı, Türkiye'de çok partili dönemde hazırlanan ilk sosyoloji programıdır. Bu program, önceki yıllarda felsefe içinde yer alan sosyolojiyi daha belirgin hâle getirmiş ve sosyoloji konularını bağımsızlaştırma yönünde ilk adımlardan biri olmuştur. 1952 programı “Cemiyet Olayları” ve “İlerlemiş Cemiyetler” olmak üzere iki ana bölüm altında

yapılandırılmıştır. Birinci bölümde sosyoloji okumanın insana kazandırdıkları, sosyal gerçeklik, sosyolojinin bölümleri ve sosyoloji tarihi gibi temel kavramlara yer verilmiştir; bu kısım sosyolojinin bilimsel niteliğini kavratmayı hedeflemiştir. İkinci bölüm ise çeşitli toplumsal kurumlar üzerinden ileri toplumların yapısını incelemiştir; millet, devlet, din, aile ve ekonomi kurumları çerçevesinde üretim, tüketim, iş bölümü, ahlak, hukuk ile kültür ve uygarlık konularını kapsamıştır. Böylece program, hem sosyolojinin temel kavramsal çerçevesini sunduğu hem de toplumun çeşitli yapısal boyutlarını somut temalar hâline getirdiği bir içerik sunmuştur. Bu kapsam, 1938 programına göre teknik olarak daha basitleştirilmiş olsa da sosyolojik konuların sistematik bir sırayla verilmesi yönünde ilk kapsamlı programdır.

Programın kapsamına uygun olarak Senih Sarp Osman Pazarlı, Nurettin Topçu ve Kazım Baykal'ın kitapları ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun “Sosyoloji” adlı eseri yardımcı ders kitabı olarak kabul edilmiştir (Arslanoğlu, 2001:68).

Ders Kitaplarının Demokrasi Öğretimindeki İşlevi

Ders kitaplarının öğretimdeki işlevi, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun biçimde ilerlemelerine imkân tanınması ve öğretim sürecini sistemli bir şekilde düzenlemesine katkı sağlamasıyla da görülmektedir. Demokrasi konusunu işlerken, konu ya da tema temelli bir yapı izleyen ders kitapları, öğrencilerin demokratik değerleri adım adım kavramalarını destekler. Örneğin Türkiye'deki seçim sistemleri, yasama süreçleri veya sivil toplum hareketleri ders kitaplarında vaka çalışmaları veya örnek olaylar olarak sunulduğunda, öğrenciler hem kavramsal bilgiyi öğrenir hem de olgusal düzeyde demokratik süreçleri gözlemleme fırsatı bulur (Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Öğrencilerin derse ilgisini artıran, dikkatlerini önemli noktalara yönlendiren ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmelerine imkân tanıyan ders kitapları, demokrasi eğitiminin etkili olmasında da kritik rol oynamaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, sorular ve analiz alıştırmaları, öğretmenlerin sözlü anlatımlarını desteklerken, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Kılıç ve Seven, 2006). Bu nedenle demokrasi eğitimi yalnızca bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin demokratik bilinci geliştirmelerini ve toplumsal olayları sosyolojik bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır.

Kitabın Künyesi:

Kitabın Adı: Sosyoloji

Yazar: Hatemi Senih Sarp

Yayınevi: İnkılap ve Aka Yayınevi

Yıl: 1969

Ders kitabı kapsamında demokrasi konusu siyaset ünitesinin altında alt başlıklardan oluşan kapsamlı bir içerikle işlenmiştir. Hiç kuşkusuz bu durumun kitabın bağlı olarak yazıldığı programın Türkiye'de çok partili hayata geçildikten sonra geliştirilmiş olmasıyla doğrudan ilgilidir. Daha önceki programlarda, yukarıda da kapsamı kısaca tanıtıldığı üzere demokrasi kavramı tanıtılmakta ancak yeterli düzeyde bir içerikle yer almamaktaydı.

Demokrasinin Kavramsal Çözümlemesi:

Kitap kapsamında demokrasi kavramı, halkın halk tarafından seçilen idareciler tarafından yönetilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Demokrasi rejiminde egemenlik halkındır. Yurttaşlar kanun önünde eşittir. Herkes aynı haklardan faydalanır. Kanunların hazırlanmasına ve hükümet işlerine katılır. Yurttaşlar genel oy prensibi ile temsilcilerini seçerler. Demokrasi en doğru, en haklı bir rejimdir. Demokratik bir devletin bütün yurttaşlarının seçme ve seçilme hakları vardır. Bu rejimde insan ne bir esirdir ne de kimsenin kuludur. Demokraside zümre imtiyazları ve yurttaşlar arasında sınıf farkları yoktur. Demokrasi yurttaşlar açısından ahlaken önemli olduğu kadar ekonomik olarak da önemlidir. Ahlak bakımından insanlık şeref ve haysiyeti onu hiçe sayanlara karşı en iyi bir surette rejim olarak ortaya çıkmıştır. Demokrasi amme haklarının devamlı bir koruyucusu olduğundan hürriyet ve eşitlik rejimidir. Demokrasi hareketi son çağda yürüyüşünü hızlandırmış, en koyu monarşiler bile buna mukavemet edememişlerdir (Sarp, 1969).

Sarp'ın demokrasiye ilişkin tanımı, Türkiye'nin çok partili hayata geçiş süreci çerçevesinde değerlendirilebilir. 1946'da çok partili sistemin başlamasıyla halkın kendi yöneticilerini seçme ve yönetime katılma hakkı, Türkiye'de demokrasi pratiğinin temelini oluşturmuştur. Sarp'ın kitabında vurgulanan "egemenliğin halkta olması", "kanun önünde eşitlik" ve "seçme-seçilme hakkı" gibi kavramlar, o dönemin siyasi hedefleri ve yurttaşlık bilinciyle doğrudan ilişkilidir. Kitap, demokrasiyi yalnızca siyasi bir rejim olarak değil, ahlaki ve ekonomik boyutlarıyla ele alması bakımından önemlidir. Çok partili hayatın ilk yıllarında Türkiye'de sınıf farklarının, zümre ayrıcalıklarının kaldırılması ve yurttaşların temel haklarının genişletilmesi tartışmaları öne çıkmıştır. Sarp, demokrasiyi insan onuru ve haysiyetini koruyan bir sistem olarak tanımlayarak, toplumsal eşitliği ve özgürlüğü normatif bir değer hâline getirmiştir. Ayrıca kitap, demokratik rejimin amme haklarını koruyan bir mekanizma olduğuna işaret eder; bu, çok partili sistemin toplumsal katılımı artırma ve devlet ile yurttaşlar arasındaki ilişkiyi düzenleme amacını yansıtmaktadır.

Demokrasi Şekilleri:

Demokrasi hiçbir değişikliğe uğramayan sabit bir rejim değildir. Eski demokrasilerde halk bir takım sınıflara ayrılmıştı. Atina'da Atinalı ana babadan doğanlar her şartta , bu şarta sahip olmayanlara göre imtiyazlı bir zümre teşkil ediyordu. Bu bakımdan eşitlik ancak esir sınıfından olmayanlara ait bir haktı. Gerçek demokrasilerin ortaya çıkması ise 18. Yüzyılın sonlarına doğru, Amerikan İstiklal Beyannamesi ve Fransız İhtilali Beyannamesi ile olmuştur.

Sarp'ın bu başlık altında demokrasinin şekillerini kavramsal bir sınıflama yerine tarihsel uygulanış şeklinin anlatımı olarak görülmektedir.

Demokrasiyi Hazırlayan Şartlar:

Çağdaş birçok milletlerde egemenlik halk egemenliği demek olan demokrasi şeklini almıştır. Demokrasinin meydana gelmesinde etkili olan şartlar şunlardır:

- Morfolojik şartlar
- Ekonomik şartlar

- İdeolojik şartlar

Morfolojik şartlar, bakımından sosyal gruplarda yoğunluk ve hacmin artması eşitliğin genişlemesine yol açmaktadır. Olaylar şunu gösteriyor ki, eşitlik fikirlerinin en açık görüldüğü yerler, nüfus yoğunluğunun fazla olduğu bölgelerdir. Toplumlarda maddi hacmin artması bazı hallerde dinamik yoğunluğun da artmasına neden olur. Tam tersi de bazı durumlarda olabilir, örneğin Hindistan kalabalık olduğu halde demokrasi gelişmemiştir. Oysa Amerika'da maddi hacimle birlikte toplumun dinamik yoğunluğu artmış, demokrasi gelişme imkanları bulmuştur.

Ekonomik şartlar, demokrasinin meydan gelmesinde belirleyici teme şartlardan birisidir. Eski Atina'da ticaretin gelişmesi demokrasinin de gelişmesine yardımcı olmuştur. Ekonomik gelişme toplumda yeni sosyal sınıfların belirmesine ve bu sınıfların siyasal faaliyetlere katılmasında etkili olmuştur. Ticaret ve endüstrinin ilerlemesi toplumdaki imtiyaz fikirlerinin sarsılmasını kolaylaştırmıştır.

İdeolojik şartlar çerçevesinde, demokrasiyi hazırlayan şartlar arasında fikir hareketlerinin önemli bir payı vardır. Örneğin Fransız İhtilalinde Rousseau ve benzeri düşünürlerin etkisi görülmektedir. Rousseau'nun insanların doğuştan hür ve eşit olduğuna dair düşünceleri demokrasiye dayanak olmuştur.

Demokrasilerde Hürriyet ve Kanun Düzeni

Yeni devlet kamu hizmetlerini düzenleyen bir devlettir. Bu yüzden devletin görev ve faaliyet alanları oldukça genişlemiştir. Devlet görevlerinin artması, demokrasilerde hürriyet meselesini ortaya çıkarmıştır. Toplumlarda görülen hürriyet düzeni siyasi teşekkül tiplerine göre oldukça değişiklik gösterir. Eski çağlarda sitenin düzenin sağlanması için insanlar her konuda serbestçe tartışmalara girişirlerdi ancak eski çağlardaki insanlarda kişisel hayat hürriyeti, eğitim hürriyeti, din hürriyeti yoktu. Kişi hürriyeti hakkında fikirler 18. Yüzyıldan sonra ihtilal devrinde ortaya çıktı. Liberal ekonomi, ferdiyetçilik hürriyet hakkındaki ferdçi liberalizm anlayışı büyük endüstrinin ihtiyaçlarını karşılamaya ve bu endüstrinin yayılıp genişlemesine uygun bir düşünüşü.

Hürriyetin Sosyolojik Açıklaması:

Hürriyet karşısındaki fertçi liberalizm anlayışı savunulamaz. Bu anlayışa karşı sosyoloji bilginleri hürriyetin sosyal bir evrim olduğunu ileri sürerler. Hürriyet tabii bir veri değil toplumun bir mahsulüdür. İnsanlar bakılacak olursa birçok konuda eşit olmadıkları görülür. Bu eşitsizlikler birçok anlaşmazlığın kaynağıdır. Hürriyet toplumların tabiat karşısında kazandığı bir zaferdir. Gerçek hürriyet toplumdaki otoritenin teşkilatlanması ile sağlanır. Hürriyet bazılarının sandığı gibi bütün engellerin yokluğu değil, sosyal ve uygar bir evrimin eseridir.

Hatemi Senih Sarp'ın 1969 tarihli kitabında ortaya koyduğu demokrasi anlayışı, demokrasiyi yalnızca belirli kurumsal mekanizmalara indirgemeyen, onu tarihsel, toplumsal, ahlaki ve sosyolojik boyutlarıyla birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Sarp'a göre demokrasi, halkın kendi seçtiği yöneticiler aracılığıyla yönetilmesi ve egemenliğin halka ait olması ilkesine dayanır; ancak bu tanım, salt siyasal katılımın ötesinde, yurttaşların kanun

önünde eşitliği, temel haklardan eşit biçimde yararlanması ve kamu işlerine aktif katılımı gibi unsurlarla tamamlanmaktadır. Demokrasi bu yönüyle yalnızca bir yönetim biçimi değil, insan onurunu, haysiyetini ve özgürlüğünü güvence altına alan normatif bir değerler sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zümre imtiyazlarının ve sınıf ayrıcalıklarının reddi, demokrasinin toplumsal eşitliği esas alan ahlaki boyutunu güçlendirmektedir. Sarp'ın demokrasiyi tarihsel süreç içinde değişen ve gelişen bir rejim olarak ele alması, bu kavramın durağan değil, toplumsal koşullarla birlikte dönüşen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Eski demokrasilerdeki sınırlı eşitlik anlayışından modern demokrasilere geçiş, özellikle 18. yüzyıldaki devrimci düşünce ve belgelerle mümkün olmuş; bu süreçte ideolojik, ekonomik ve morfolojik koşullar belirleyici rol oynamıştır. Nüfus yoğunluğu, ekonomik gelişme, ticaret ve sanayinin ilerlemesi ile birlikte yeni toplumsal sınıfların siyasal alana katılması, demokrasinin maddi ve toplumsal zeminini oluşturmuştur. Bunun yanı sıra Rousseau gibi düşünürlerin etkisiyle şekillenen özgürlük ve eşitlik fikirleri, demokrasinin ideolojik temelini sağlamlaştırmıştır. Sarp'ın hürriyet anlayışı ise demokrasinin sosyolojik derinliğini ortaya koyar; hürriyet, bireyin sınırsız serbestliği değil, toplumsal düzen ve örgütlü otorite içinde kazanılan bir toplumsal üründür. Bu bağlamda demokrasi, birey ile toplum, özgürlük ile düzen arasındaki dengeyi kuran bir rejim olarak değerlendirilir. Sonuç olarak Sarp'ın yaklaşımı, demokrasiyi hem Türkiye'nin çok partili hayata geçiş süreci bağlamında hem de evrensel düzeyde, siyasal olduğu kadar ahlaki ve toplumsal bir ideal olarak kavramsallaştırmakta; demokrasinin sürekliliğini, ancak toplumsal bilinç, eşitlik ve örgütlü özgürlük temelinde mümkün gören kapsamlı bir perspektif sunmaktadır.

Kaynakça

- Arslanoğlu, İ. (2001). Ortaöğretimde sosyoloji ders kitapları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 9(1), 67-80.
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim ve Öğretimde Materyal Kullanımı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, A., & Seven, M. (2006). Öğretim materyalleri ve ders kitaplarının öğrenme üzerindeki etkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23(1), 45-60.
- Ceyhan, E., & Yiğit, E. (2005). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ders kitaplarının rolü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 89-102.

BÖLÜM 8

EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN İŞ DOYUMU

Esra KAYA¹, Ferdi BAHADIR²

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, estahoca24@gmail.com, ORCID:0009-0007-7450-9933

² Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, , ferdibahadir@hotmail.com, ORCID:0000-0002-4777-4762

İş doyumunu hem yönetim biliminde hem de davranış bilimlerinde oldukça yaygın olarak araştırılan bir konudur. Birçok araştırmacının ilgisini çeken ve bu alanların en önemli geniş konularından biri olarak kabul edilen bir olgudur. Ek olarak, örgütsel davranış araştırmaları da genellikle merkezi bir olgu olarak iş doyumuna odaklanır (Seyhan, 2015).

İş doyumunu kavramı, performans, üretken iş davranışı ve çalışan devri gibi çeşitli insan faktörlerinden etkilenen bir değişkendir ve kaynak yönetiminin birçok önemli faktörüyle yakından ilişkilidir. Bunun nedeni, insan faktörünün kurumların dayandığı en önemli unsur haline gelmesi ve insan kaynaklarının işleri hakkında ne hissettiği konusunda farkındalığın artmasına yol açmasıdır. Çalışanların işlerinden memnun olmaları, onları daha yüksek performans düzeylerine ulaşma konusunda motive eder (Pehlevan, 2017).

Örgütsel yöneticiler açısından bakıldığında, iş doyumuna katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi ve bunların işin gereklilikleri ile uyumlu hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu, örgütün vizyonunu örgüt çalışanlarıyla olan ilişkilerinde geliştirmek açısından önemlidir (Öztürk, Çelik ve Örs, 2020).

Sonuç olarak birçok örgüt, çalışanların örgüt için en önemli faktör olduğu, tüm paydaşlara bağlı, katılımcı bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım, örgüt içindeki çatışmaları azaltmayı ve iş doyumsuzluğunu hafifletmeyi, iş istikrarını teşvik etmeyi ve işten ayrılma oranlarını azaltmayı amaçlamaktadır. Yönetim ve çalışanlar arasındaki ilişkiyi geliştirmek amacıyla birtakım politikalar benimsenmiştir. Özetle, iş doyumunu, örgütsel davranışın ve kaynak yönetiminin önemli bir yönüdür. Çalışan performansını artırmada çok önemli bir rol oynar ve çeşitli faktörlerden etkilenir. Örgütler de iş doyumunun önemini farkındadır ve olumlu bir çalışma ortamını teşvik etmek ve yönetim ile çalışanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için stratejiler uygulamaktadır (Saracel ve Sarıboğa, 2020).

Uluslararası Çalışma Örgütü ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Ortak Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların yürüttüğü araştırmalar öğretmenlerin %25-33'ünün büyük oranda stres ve iş doyumsuzluğu yaşadığı bildirmektedir. Üstelik gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede önemli sayıda öğretmen emeklilikten önce öğretmenlik mesleğini bırakmayı tercih etmektedir (Taşkın Topçu, 2019).

Bu sorunun temelinde iş doyumsuzluğu bulunduğundan dolayı, öğretmenlerin çeşitli nedenlerle meslekte kalmaya devam etmelerinin bazı olumsuz sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Bu durum sınıfta verimliliğin azalmasına neden olabilir ve istemeden de olsa okulun genel işleyişine zarar verebilir. Öğretmenler bazı durumlarda işten ayrılmayı daha fazla düşünebilir veya işlerine karşı olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşadığı uzun süreli çalışma baskısından kaynaklanan tükenmişliğin azaltılmasına öncelik verilmesi, bu alanda iş doyumunun ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunun vurgulanması büyük önem taşımaktadır (Uslu, 2021).

Örgütlerde iş doyumunun incelenmesi, çalışanların tutum ve duygularını doğrudan etkilemesi ve dolayısıyla örgütün başarısını veya başarısızlığını etkilemesi nedeniyle önemlidir. Okullar bağlamında iş doyumunun önemi, özellikle de öğretmenlerin iş doyumunun anlaşılması ve ölçülmesi söz konusu olduğunda daha da belirgindir. Bunun nedeni, öğretmenlerin mesleklerinde benzersiz zorluklarla ve taleplerle karşı karşıya kalmaları ve bunun sonucunda diğer mesleklerle kıyasla daha yüksek duygusal, emek ve iş gereksinimlerine sahip olmalarıdır (Eraslan, Kaya ve Altındağ, 2018).

Eğitim yönetimi alanında çalışan yöneticiler ise sıklıkla okullarda müdürlük yapmakta ve onlar da öğretmenlerle benzer iş doyumunu veya doyumsuzluğu yaşamaktadırlar. Bir okul müdürünün iş doyumunu seviyesi, öğretmenlerin iş doyumlarına da direkt etkiye bulunacağından, yüksek iş doyum düzeyinin sağlanması tüm paydaşlarıyla birlikte okul için

olumlu sonuçlar doğurabilir (Delice, 2014). Yapılan bu kavramsal incelemede de iş doyumunun alan yazınsal tanımı, önemi, dayandığı teoriler ve olası sonuçları hakkında geniş bir inceleme yapılarak ulaşılan sonuçlar tartışılacaktır.

İş Doyumu Kavramı

İş doyumunu, çalışanların işlerine karşı sahip olduğu olumlu ve olumsuz genel duygu ve tutumları ifade etmektedir ve bireylerin işlerine karşı geliştirdikleri duygusal tepkileri kapsar. Bazı araştırmacılar iş doyumunun işe devam, iş teknikleri gibi durumlarda görülen olumsuz tutumların ortadan kaldırılması gibi faktörlere bağlı olduğuna inanmaktadır ve iş doyumunun, bireylerin işleriyle ilgili olarak hayatlarını nasıl yorumladıklarının bir sonucu olduğunu öne sürmektedir. Weiss ve Cropanzano'ya (1996) göre iş doyumunu, bireyin kendi yargılarına dayanarak işini olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (akt: Zayim, 2015).

İş doyumunu, bireyin beklentileri ile hak ettiğini düşündüğü şey arasındaki farkla belirlenmektedir. Bu karşılaştırma duygusal bir tepkiyi ortaya çıkarır ve bu da iş tatmin düzeyini etkiler. Öte yandan bazı araştırmacıların iş doyumunu konusunda daha farklı bir bakış açısı bulunmaktadır ve iş doyumunu, bireyin işiyle ilgili genel deneyimi ve buna atfettiği önem olarak tanımlamaktadırlar. Temel olarak iş doyumunu, kişinin işini algılamasından kaynaklanan bir memnuniyet durumu olarak görülmektedir. Ayrıca iş doyumunu, çalışanların işleriyle ilgili olarak sergilediği olumlu ve olumsuz duygu ve davranışları kapsamaktadır. (Öztürkvd., 2020).

Hawthorne (1930) iş doyumunu ile verimlilik arasındaki ilişkiyi "Mutlu bir işçi üretken bir işçidir" (Semercioğlu, vd. 2012:228) ifadesiyle ileri sürmüştür. Bu ifade, iş memnuniyeti araştırması alanındaki temel ilkelerden biri olmaya devam etmektedir ve Hawthorne'un çalışmaları, bu olgunun anlaşılmasına yönelik en önemli katkılardan bazıları olarak kabul edilmektedir (Akt: Zayim, 2015).

1924'ten 1933'e kadar Elton Mayo liderliğindeki Hawthorne çalışmaları, başta aydınlatma olmak üzere çeşitli koşulların çalışanların iş doyumunu ve üretkenliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İlginç bir şekilde bulgular, çalışma koşullarındaki değişikliklerin başlangıçta üretkenlikte düşüşe yol açtığını, ancak sonunda artışa yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Bu beklenmedik sonuç, araştırmacıların üretkenlikteki artışın yalnızca değişen koşullara değil, çalışma sırasında kazanılan araştırma bilgisine (Hawthorne etkisi) atfedilebileceği sonucuna varmasına yol açmıştır (Erarslan vd., 2018).

Çalışan ihtiyaçlarının parasal karşılığın ötesindeki çok yönlü doğasına ışık tutan bu çalışmalar, yalnızca iş doyumunu anlayışına katkıda bulunmakla kalmamış, aynı zamanda araştırmacılara değerli bilgiler de sağlamıştır. Üstelik Hawthorne çalışmaları iş doyumunu etkileyen diğer faktörlerin araştırılmasına yönelik yollar açmıştır (Çıpa, 2020: 59).

İş doyumunu kavramı ilk olarak 1911 yılında Taylor ve Gilbert adlı iki bilim adamı tarafından araştırılmıştır. İş doyumunu bir fabrikada stres, yorgunluk ve maliyetin minimum düzeyde olması durumu olarak tanımlamışlardır. Bu tanımda üretimin artırılmasının önemi vurgulanmakta ve hem işçinin hem de işverenin memnuniyeti dikkate alınmaktadır. Ancak bu yaklaşım işyerindeki insan ilişkilerinin önemini göz ardı etmektedir. İlerleyen yıllarda yalnızca çalışanların mali doyumuna odaklandığı ve insan ilişkileri teorisinin ortaya çıkmasına yol açtığı için eleştirilmiştir (Asunakutlu ve Avcı, 2010).

İş dünyasının bir parçası olmak, bireyleri çeşitli deneyimlerle karşı karşıya bırakmakta ve farklı duygusal tepkileri tetiklemektedir. Bu deneyimler kişinin iş yaşamıyla ilişkili

duygusal ve zihinsel davranışlarının gelişmesine katkıda bulunur. Bireyler, işlerini kaybetmek veya organizasyon içinde tatminsizlikle karşılaşmak gibi olumsuz finansal koşullarla karşılaştıklarında, genel iş tatminleri düşme eğilimindedir (Akkamış, 2010).

Fred Luthans iş doyumunu üç önemli bileşene ayırmıştır. Öncelikle iş doyumunu gözlemlenemeyen ancak hissedilebilen duygusal bir durumdur. İkinci olarak, bu genellikle gerçek iş sonuçlarının beklentilerimizle ne ölçüde uyumlu olduğuyula bağlantılıdır. Son olarak iş doyumunu terfi fırsatları, işin doğası, maaş, meslektaşlarla ilişkiler ve yönetim tarzı gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Bu faktörler iş doyumunu ile ilgili çeşitli davranışlara yol açabilir (Zayim, 2015).

Özetle, insan ilişkileri teorisinin ortaya çıkışı ve ardından gelen Hawthorne deneyleri, iş bağlamında memnuniyet anlayışımızda devrim yaratmıştır. Bu çalışmalar, örgütlerde üretkenliği ve verimliliği artırmada sosyal ilişkiler, motivasyon, moral, yönetsel muamele ve iş doyumunu gibi faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Hawthorne çalışmaları sırasında gerçekleştirilen deneyler, fiziksel koşulların, ekonomik motivasyonların, aydınlatmanın, çalışan görüşlerinin, sosyal ortamların ve grup dinamiklerinin bireyler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır (Akkamış, 2010).

1935'te Hobock, iş doyumunu üzerine derinlemesine bir çalışma yürüterek; yorgunluk, çalışma koşulları ve denetim gibi iş doyumunu etkileyebilecek çeşitli faktörleri incelemiştir. Akabinde İkinci Dünya Savaşı sırasında, liderler için iş doyumunun önemine daha fazla vurgu yapılmıştır. Bu durum araştırmada liderliğe olan ilginin artmasına yol açmıştır. Ellili yılların sonlarında akademik odak, daha tatmin edici iş deneyimleri yaratmanın yollarını keşfetmeye yönelmiştir. Hobok'un çalışma ortamını iyileştirmeyi ve profesyonel yaşamı geliştirmeyi amaçlayan çalışmaları, bu alanda daha sonra yapılan tüm çalışmaların temel unsuru olmaya devam etmiştir. Hobock'un yaklaşımına göre iş doyumunu, Mercer'in 1997 yılında gözlemlediği gibi, çalışanların işlerine karşı gösterdiği duygusal tepkidir (Zayim, 2015).

Bu dönemde iş doyumunu üzerine araştırmalar öncelikle endüstriyel alanlarda yapılmıyordu. Ancak zaman geçtikçe bu araştırmanın kapsamı sağlık ve eğitim gibi diğer sektörleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Özellikle yetmişli yıllarda, öğretmenlerin iş doyumunu araştırmaya artan bir ilgi oluşmuştur. Yapılan birçok çalışmada düşük ücretler ve yetkililerin yetersiz desteği gibi konular da dahil olmak üzere öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen çeşitli faktörleri araştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca dönem dönem öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen bir faktör olarak saygı gibi birçok faktörün incelenmesi ele alınmıştır (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009).

İş Doyumuna Etki Eden Faktörler

Çalışanların işlerinden duydukları doyum düzeyi ve işlerinden beklentileri çeşitli faktörlerden etkilenmektedir ve bu doyum bireyler arasında büyük farklılıklar gösterebilmektedir.

Lawler, hem kişisel özellikleri (yaş, ilgi, deneyim, yetenek, çaba ve eğitim durumu gibi) hem de işle ilgili faktörleri (mesleki kıdem ve işin zorluk derecesi gibi) içeren, iş doyumuna katkıda bulunan faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda görülmüştür ki bu faktörler, bireyin iş girdi ve çıktılarına ilişkin algılarını ve işlerine ilişkin beklentilerini şekillendirmektedir. Bireyin beklentileri, işinin gerçek sonuçlarıyla örtüştüğünde memnuniyet yaşatmaktadır. Ancak çalışanın beklentileri sonuçları aşarsa tatminsizlik hissedebilir, beklentileri sonuçların altında kalırsa suçluluk, adaletsizlik ve rahatsızlık yaşayabilir. Ek olarak, işyerinde bireyin iş doyumunu algısını etkileyebilecek ve potansiyel olarak tatmin

düzeyinde değişikliklere yol açabilecek çok sayıda başka faktör vardır. Bu kısımda bu faktörler incelenmiştir (Şener, 2019).

Yaş Faktörü

Yaş, iş doyumunu önemli ölçüde etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar yaş ile iş doyumunu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bazı araştırmaların sonuçlarına göre, genç bireylerin terfi ve iş koşulları konusunda yüksek beklentilere sahip oldukları belirtilmektedir. Genç çalışanlar ayrıca iş güvensizliği yaşayabilirler, bu da kariyer seçimleri konusunda şüpheye yol açabilir ve sonuçta iş doyumsuzluğuna yol açabilmektedir. Öte yandan, daha deneyimli çalışanların genellikle daha düşük beklentileri vardır ve işlerinin gerçeklerini daha iyi anlayabilirler; bu da daha gerçekçi ve potansiyel olarak daha yüksek düzeyde iş doyumuna yol açabilir (Telman ve Ünsal, 2004).

Cinsiyet Faktörü

Konuyla ilgili yapılan kapsamlı araştırmalar sonucunda kadın ve erkek arasında iş doyumunu açısından ciddi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, konu profesyonel yaşamlara gelince, erkeklerin ve kadınların sıklıkla farklı beklentilere sahip olduğunu kabul etmek önemlidir. Dahası, kadınların iş yükümlülüklerinin yanı sıra anne ve bakıcı olarak sorumluluklarının da dahil edilmesi genel memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilir (Özden, Arslan, Ertuğrul ve Karakaya, 2019).

Yapılan bazı araştırmalarda iş doyumunu ile cinsiyet arasındaki ilişkiye ilişkin yaptığı araştırmada çeşitli faktörler incelenmiştir. Karaca tarafından yapılan bir araştırmada, kadınların iş arkadaşlarıyla olumlu ilişkilere ve iş yerinde başkalarıyla etkili iletişime son derece değer verdiği keşfedilmiştir. Ayrıca kadınlar çalışma saatlerinin uygun olmasına ve iş güvenliğine öncelik vermektedirler. Erkekler ise işlerinde kazandıkları ücret, özerklik hissi ve derecesi, sorumluluk gibi faktörleri ön planda tutma eğilimindedir. Ancak genel olarak her iki cinsiyet de örgütte aktif rol almaya önem vermektedir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008).

Eğitim Düzeyi Faktörü

Eğitim düzeyi ile iş doyumunu arasındaki ilişki çalışanlar için çok önemli bir husustur. Kapsamlı araştırmalar sonucunda bu iki değişken arasında gerçekten bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda eğitim seviyesinin iş doyumunda önemli bir rol oynadığını kaydedilmiştir. Genel olarak yüksek eğitilmiş çalışanlar, düşük eğitilmiş çalışanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olma eğilimindedir. Bu, bireylerin genellikle eğitim geçmişleri ve deneyimleriyle eşleşen pozisyonlara yerleştirilmesiyle ilişkilendirilebilir (Şahal, 2005).

Çalışanlara niteliklerine uygun fırsatlar sunulmadığında iş doyumları kaçınılmaz olarak düşmektedir. Ayrıca kişinin niteliklerinden daha yüksek beklentilerin olduğu bir pozisyonda olmak, kaygı ve stres düzeyinin artmasına, dolayısıyla iş doyumunun azalmasına neden olabilir. Ancak bazı araştırmalara göre aynı işte çalışan, eğitim düzeyi düşük çalışanların, aynı ücreti alan yüksek eğitilmiş meslektaşlarına göre daha yüksek iş doyumuna ulaşıldıkları sonucuna varılmıştır (Yalnız, 2010).

Meslek Faktörü

Birçok çalışma, özellikle belirli mesleklerde iş doyumunu etkileyen çeşitli faktörleri incelemiştir. Yapılan bir çalışmada sosyal prestij ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve sosyal prestij arttıkça iş doyumunun da artma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki faktörler ile iş doyumunu arasındaki bu bağlantı birkaç bazı araştırma ile de vurgulanmıştır ve bu faktörlerin bireyin işinden genel doyumunu şekillendirmedeki önemine dikkat çekmiştir (Çalışır, 2012).

Herzberg ve meslektaşlarının 1955 yılında 11 binden fazla çalışanla yaptığı bir araştırmada çalışanlardan işlerinin memnuniyetlerine katkıda bulunan yönlerini sıralamaları istenmiştir; tanımlanan en önemli faktör "güvenlik" olmuştur. Bunları yakından takip eden konular ise "diğer yönlerden elde edilen kişisel faydalar", "terfi fırsatları" ve "uygun ve takdir edici denetim" olmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göremesleki özellikler ile iş doyumu arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Aşık, 2011).

Sosyal Çevre

Sosyal çevre, bireyin iş doyumu düzeyini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır. Olumsuz çalışma koşullarının iş doyumunu azalttığına inanılsa da gerçek tam tersidir. Aslında ikisi arasında ters bir ilişki vardır. Çalışanlar, kendi çalışma koşulları söz konusu olduğunda, sürekli olarak sosyal çevrelerinde bulunan başkalarının koşullarıyla karşılaştırdıkları için belirli bir teselliüretmektedirler. Sonuç olarak, çalışanlar kendi koşullarını akranlarından daha iyi algıladıklarında iş doyumunun aslında artma eğilimi vardır (Çardak, 2002).

Silah'a (2001) göre iş doyumu ile sosyal çevre arasındaki ilişki şu şekilde açıklanabilir: yoksul ya da işsizlik oranının yüksek olduğu toplumlarda bir işe sahip olmak, bireyin kendisini işsiz komşularına göre daha iyi hissetmesini sağlayabilir. Bu gibi durumlarda, çalışanların memnuniyet düzeyini etkileyebilecek daha iyi alternatifler mevcut olmayabilir. Öte yandan sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmişliğin yüksek olduğu gelişmiş toplumlarda iş doyumu düzeyinin daha düşük olması beklenebilir. Çünkü toplumlar geliştikçe ve bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak refahını artırmaya çabaladıkça, iş doyumunun dinamikleri de değişme ve artma eğilimindedir.

Kişilik Faktörü

Bireylerin kişilik yapıları, deneyimleri ve başarıları, kendilerine özgü kişiliklerinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Her insanın, özellikle iş doyumu söz konusu olduğunda beklentilerini ve arzularını etkileyen kendine özgü bir kişiliği vardır. Kişinin hayata bakış açısı; iyimser ya da kötümser, içe dönük ya da dışa dönük olması onun kişiliğini ve dolayısıyla mesleki yaşamını da etkilemektedir (Yıldız, 2021).

Örneğin karamsar ve nevrotik yapıya sahip bireyler işlerinde olumlu özellikler sergilemekte zorlanabilirler, bu da mutsuzluğa ve küçük sorunları büyütme eğilimine yol açabilir. Öte yandan, kararlı ve gerçekçi kişiliklere sahip olanların yanı sıra kaygı düzeyi düşük olanlar, daha odaklı ve kararlı bir yaklaşım sergileme eğiliminde olmaktadır ve bu da iş doyumunun daha yüksek olmasını sağlayabilmektedir. Dahası, iyi gelişmiş bir kişiliğe ve yüksek özgüvene sahip çalışanlar, daha düşük düzeyde istihdama sahip meslektaşlarına kıyasla genellikle daha fazla iş doyumu yaşayabilmektedir (Tilak, 2013).

Ücret Faktörü

İş memnuniyetini sağlamada ücretlerin rolünün göz ardı etmek mümkün değildir. Yapılan birçok araştırmada paranın, kişinin arzularını ve ihtiyaçlarını karşılama aracı olarak hizmet ettiği ve onu işyerinde çok önemli bir araç haline getirdiği keşfedilmiştir. Yine bu çalışmalarda çalışanın ücretinin, yönetimin çalışanın kuruma katkısını nasıl algıladığının açık bir göstergesi olduğunu ve bir memnuniyet kaynağı olarak görüldüğü de vurgulanmaktadır (Yıldız, 2021).

Ayrıca, bir çalışanın kişisel özellikleri, eylemleri ve görev gereklilikleri arasındaki ilişki, aldıkları maaşla yakından ilişkilidir. Çalışırken bir dengeye ulaşmak ve bu dengeyi tanımak, iş doyumunu arttırmada hayati faktörlerdir. Ancak yüksek maaş iş doyumunun sağlanmasında tek başına yetersiz olabilir; daha doğrusu esas olan, çalışanın arzu ettiği veya beklediği kazançla uyumlu bir ücret almasıdır (Özcan, 2011).

Bir çalışanın gösterdiği üretkenlik düzeyi, ücretle ilgili beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasından doğrudan etkilenmektedir. Eğer çalışanlar kendilerine adil olmayan bir ücret ödendiğini hissedersen, bu durum iş doyumsuzluğuna yol açacaktır. Ücretin bu kadar önem kazanmasının temel nedenlerinden biri de paranın bireylerin ihtiyaçlarını karşılamının temelini oluşturmasıdır. Para, başarı ve tanınma için temel bir araç görevi görmektedir ve dolayısıyla çalışanlar, beklentilerine uygun, adil ve karmaşık olmayan bir ücret sistemi arzulamaktadırlar (Arı, 2021).

Çalışanlar ayrıca şeffaf olan ve ilerleme fırsatları sağlayan bir terfi politikasına da değer vermektedirler. Öztürk tarafından yapılan bir araştırmada iş doyumu ile ücretler arasındaki güçlü ilişkiye vurgu yapılmaktadır. Öztürk'e göre, çalışanların yaptıkları işin karşılığında uygun ve adil bir ücret aldıklarında işlerinden daha fazla memnun kalmaktadırlar. Dolayısıyla alınan ücret ve kişinin emeğine biçtiği ücret arasındaki ilişki, iş doyumunu belirlemede çok önemli faktörlerdir. Eğer bir çalışan, yaptığı iş için gerekli ücreti aldığına inanıyorsa tatmin olacaktır (Demirel ve Çınar, 2009).

Terfi Olanağı Faktörü

Terfi fırsatları iş doyumunun belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Terfi şansı sadece bireylerin kişisel gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda prestij ve sosyal statü duygusunu da beraberinde getirir. Ayrıca terfi, çalışanın gelir düzeyinin artmasına neden olur ve bu da iş doyumuna daha fazla katkıda bulunur. Yapılan bir araştırmada bazı çalışanların terfiyi psikolojik gelişim ve kişisel gelişim için bir araç olarak görürken, diğerleri bunu daha fazla para kazanmanın, onur kazanmanın ve rekabette zafer kazanmanın bir yolu olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, terfi algısı bireyler arasında farklılık göstermektedir ve onların ilgili işlerindeki doyum veya doyumsuzluk düzeylerini etkilemektedir (Seyhan, 2015).

Öte yandan, bir çalışana gerekli destek veya kaynaklar olmadan aşırı sorumluluklar verilmesi de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durum bireyi bunaltabilir ve kendisine yüklenen talepleri karşılamasını zorlaştırabilir. Sonuç olarak kendilerini korumak için aşırı çaba harcamak zorunda kalabilirler, bu da gergin ve stresli bir çalışma ortamı yaratabilir (Silah, 2001).

İlerleme fırsatları bireyler üzerinde çeşitli şekillerde önemli bir etkiye sahiptir. İlk olarak, bir çalışanın yetenekleri dikkate alınmadığında veya uygun şekilde değerlendirilmediğinde, bu onun kişisel gelişimini engelleyebilir. Bu tanınma ve sorumluluk eksikliği, çalışanın ilerleyemeyeceğini ve kendini geliştiremeyeceğini hissettiği bir yoksunluk duygusu yaratabilir. Sonuç olarak bu durum beklentilerin karşılanmaması nedeniyle mesleki yaşamlarında doyumsuzluk ve mutsuzluğa yol açabilmektedir (Şener, 2019).

Çalışan memnuniyetini artırabileceğinden, işverenlerin yüksek performansı terfiler yoluyla takdir etmesi ve ödüllendirmesi önemlidir. Ancak performans değerlendirmelerinin adil ve doğru olması çok önemlidir. Çalışanları etkili bir şekilde değerlendirmemek ve uygun ilerleme fırsatları sunmamak, olumsuz duygulara ve memnuniyetin azalmasına yol açabilir. İşverenlerin çalışanları değerlendirirken adil bir uygulama izlemesi çok önemlidir çünkü bu onların motivasyonunu, çalışma arzusunu ve genel üretkenliğini önemli ölçüde etkileyebilir (Çıpa, 2020).

İşin Yapısı

Bir işin iş doyumu üzerindeki etkisi üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmış ve mesleğin doğasının önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Önemli yönlerden biri işin gerektirdiği beceri ve sorumluluk düzeyidir; çünkü bu, çalışanın memnuniyetini doğrudan etkiler. İşin özelliklerinin çalışanın kapasitesi ve başarı arzusuyla örtüşmesi önemlidir. İşin

zorluğu ve sorumluluğu çalışanın hırslıyla örtüştüğünde memnuniyetleri artma eğilimindedir. Özetle, kapsamlı araştırmalar işin kendisiyle ilgili çeşitli faktörlerin iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bunlar, gereken beceri ve sorumluluk düzeyini, işin ilgi ve yenilik düzeyini, çalışanın görevleri üzerindeki kontrolünü, işyerinde sosyal ilişkilerin varlığını ve kişisel gelişim fırsatlarını içerir. Bu yönler çalışanın arzuları ve yetenekleriyle uyumlu olduğunda iş doyumunu büyük ölçüde artır (Çıpa, 2020).

Köroğlu (2011), yaptığı kapsamlı çalışmada iş doyumunu ile işin kendisi arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir işin ilgi çekici doğasının, bireylerin öğrenmesine ve becerilerini geliştirmesine, aynı zamanda işi sahiplenmelerine ve dolayısıyla memnuniyetlerini artırmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca tatmin, kişinin çabalarının sonuçlarına ve işin çekiciliğine tanık olma fırsatından kaynaklanmaktadır. Bir iş bireye ne kadar büyüleyici ve yenilikçi görünürse, tatmin düzeyinin de o kadar yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışanlara iş durumları üzerinde kontrol hakkı vermek ve onların görevlerini etkilemelerine olanak sağlamak, iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Kişisel gelişim fırsatları sağlayarak, işyerinde sosyal ilişkileri teşvik ederek, uygun fiziksel çalışma koşulları sağlayarak ve stressiz bir ortam oluşturarak iş doyumunu önemli ölçüde arttırılabilir. Çalışanın seçtiği meslekte ilerleyebilmesi ve edindiği bilgileri etkili bir şekilde uygulayabilmesi, genel memnuniyetlerine de olumlu katkı sağlamaktadır.

Çalışma Koşulları

Bir işyerindeki çalışma koşulları hem doyuma hem de doyumsuzluğa katkıda bulunabilir. Buna çalışma saatlerinin kişinin sosyal hayatı ve psikolojik sağlığı üzerindeki etkisi de dahildir. Aşırı fazla mesai ve uzun çalışma saatleri kişinin işinde strese ve doyumsuzluğa neden olabilir. Köroğlu araştırmasında çalışma ortamındaki sıcaklık, nem, havalandırma, aydınlatma, gürültü düzeyi, çalışma saatleri, dinlenme molaları, işyerinin konumu, temizliği, işyerinin kalitesi gibi çeşitli unsurların işi etkileme açısından önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca çalışma ortamının olumsuz yönleri de kişinin işiyle ilgili memnuniyetsizliğine yol açabilir (Zayim, 2015).

Çalışanlar iş günlerinin önemli bir kısmını çalışma ortamlarında geçirmekte, çalışma arkadaşlarını en çok etkileşimde bulundukları bireyler haline getirmektedir. Sonuç olarak iş arkadaşlarıyla kurulan sosyal bağlantılar, bireyin iş yerindeki tatmin düzeyini doğrudan etkileyerek aidiyet duygusunun artmasına neden olmaktadır. Yapılan bir araştırmada iş doyumunu ile meslektaşlarla ilişkiler arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, örgütsel ilişkilerin genellikle karşılıklı destek ve hizmet üzerine kurulduğu, işlevsel ve karşılıklı bir dinamik yarattığını tespit edilmiştir (Saygılı ve Çelik, 2011).

Bu olumlu ilişkiler, çalışma grubu içinde birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirerek çalışan memnuniyetine katkıda bulunmaktadır. Tersine, sınırlı ilişkilere ve daha az kişiye sahip çalışma gruplarında çalışanlar daha düşük düzeyde iş doyumunu yaşarlar. Bu nedenle, bir çalışan ile meslektaşları arasındaki olumlu ilişkinin genel iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve aynı zamanda işle ilgili stresi azalttığı sonucuna varılabilir (Değirmenci, 2006).

Yönetim ve Denetim

Çalışanların iş doyumunu, çalıştıkları ortamın yönetim tarzından ve yöneticilerinin sergilediği tutumlardan etkilenmektedir. Yönetimin çalışanlara gösterdiği saygı ve değer düzeyi de dahil olmak üzere tutumu, iş doyumunun artmasında önemli rol oynamaktadır. Derin'e göre organizasyondaki işin niteliği, iş yükü, sorumluluk düzeyi, terfi olanakları, fiziksel çalışma koşulları gibi birçok faktör çalışan memnuniyetini etkilemektedir. Bu nedenle, bu hususların önceden ayarlanması verimliliği artırabilir ve sonuçta çalışan

memnuniyetini artırabilir. Bingöl, Personel Yaklaşımı adlı kitabında, çalışanların karar alma süreçlerine katılımının, kişisel memnuniyetsizliği ve huzursuzluğu azalttığı gibi, kişisel doyumu ve örgütsel hedeflere uyumu da teşvik etmesi açısından önemini vurgulamaktadır. Buna göre özellikle açık iletişim, ekip çalışmasını teşvik etmek ve yönetim ile çalışanlar arasında ilişki oluşturmak, iş motivasyonunu ve duygusal doyumu daha da artırmaktadır (Demirel ve Özçınar, 2009).

İş Doyumunun Önemi

Bireyin hayatında işin önemi, getirdiği doyumdan kaynaklanır. Bireyler zamanlarının çoğunu çalışmaya ayırdıklarından, işe yalnızca gelir yaratma odaklı finansal bir bakış açısıyla bakmak yanlış bir kanıdır. Ayrıca işin psikolojik ve sosyal yönlerinin göz ardı edilmesi yanlıştır. Olumlu bir çalışma ortamı ve işe karşı tutum, bireyin mutluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle bireylerin işlerinde tatmin ve doyum bulmaları çok önemlidir. Çalışanlar işlerinden istenen sonuçları elde ettiklerinde, daha yüksek düzeyde iş doyumu yaşarlar. Tam tersine, tatminsizlik doyumsuzluk duygularına yol açabilir. Yüksek düzeyde iş doyumu, yalnızca işe bağlılığın ve verimliliğin artmasına neden olmakla kalmaz, aynı zamanda iş gücü devrinin ve devamsızlığın azalmasına da sebep olur. Dahası, iş doyumu bireyin genel yaşam doyumuyla yakından bağlantılıdır (Köroğlu, 2011).

İş doyumu, çalışanların sosyal, zihinsel ve fizyolojik refahının düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Tersine, çeşitli iş tatminsizliği biçimlerinin bu yönler üzerinde zararlı etkileri vardır. Örgütsel bağlamda iş tatminsizliği, artan devamsızlık, iş kazaları, azalan üretkenlik, bozulan iş disiplini, artan çalışan şikayetleri ve kaynak kaybı ile ilişkilidir. Ayrıca iş tatminsizliği çoğu zaman dikkatsiz tüketim gibi olumsuz davranışlara da yol açmaktadır. Çalışanların beklentilerinin karşılanmasının sadece iş doyumunu artırmakla kalmayıp aynı zamanda örgütsel hedeflere daha etkili bir şekilde ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Erenel, 2022).

Eğitim alanında öğretmenlerin etkili performansı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı iş doyumu, onların psikolojik ve sosyal uyumunu, üretkenliğini ve eğitim ve öğretim görevlerindeki etkililiğini etkilediği için çok önemli bir faktördür. Ayrıca öğretmenin iş doyumu performansın bir göstergesi olarak görev yaparken, memnuniyet düzeyindeki düşüş okul ortamından kaynaklanan psikolojik strese bağlanabilir. Öğretmenlerin iş doyumunu arttırmak, onların performanslarını arttırmada, onları mesleki gelişimde daha fazla çaba göstermeye motive etmede ve sonuç olarak eğitim sürecinin genel kalitesini arttırmada etkilidir (Arı, 2021).

Öğretmen yaygın olarak eğitim sisteminin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenin rolünü etkili bir şekilde yerine getirme becerisini engelleyen çok sayıda faktör vardır. Bu engelleyici koşullar öğretmen için önemli bir zorluk teşkil etmekte ve eğitim otoriteleri tarafından ortaya konulan beklentilerin karşılanması konusunda yetersizlik hissine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen yetersizliğinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki zararlı etkileri oldukça büyüktür. Öğretmen memnuniyetsizliği bu koşullara katkıda bulunan önemli bir faktör olabilir (Değirmenci, 2006).

Okullarda görev yapmakta olan eğitim yöneticiler (müdürler), öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran bazı faktörleri oluşturmada doğrudan etki sahibidirler. Etkili bir okul iklimi oluşturan, öğretmenlerine adil ve eşit davranan, onlarla olan iletişimde ve öğretmenler arası iletişimde destekleyici ve açık olan müdürlerin öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artmasına katkıda bulunabilmesi oldukça mümkündür (Alanoğlu, 2019).

Eğitimde İş Doyumu

Örgütler, bireyler arasındaki ilişkiler ve bunların etkileşimleri, düzenleyici yapı ve süreçleri kapsayan kapsamlı bir sistem olarak incelenebilir. Bir örgütün temelinde yatan yönetim çerçevesi, kuruluşun varlığını sürdürmesini ve hedeflerine uyum sağlamasını sağlamada çok önemli bir rol oynar. Bu yönetim fonksiyonu öncelikle, örgüt içindeki tüm kaynakların hedeflere ulaşma yönünde etkin bir şekilde kullanılması için insan kaynaklarının kullanılmasına dayanır. Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kurulan sosyal örgütler olan okullar, okul kaynaklarını verimli bir şekilde yönetebilen yetkin yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim sistemindeki eksikliklerin giderilmesi için yetenekli yöneticilerin varlığı şarttır. Son araştırmalar başarılı ve iş doyum düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin başarıya ulaşmada çok önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça iş doyumları ve üretkenlikleri de bu bağlamda artmaktadır (Karakuş, 2020).

Locke'a göre, işlerinden memnun olan çalışanlar, geri çekilme davranışına girme olasılıkları daha düşük olduğundan ve daha yüksek düzeyde mutluluk ve refah deneyimlediğinden, daha iyi performans sergileme eğilimindedir. İş doyum, çalışanların verimliliği ve yardımseverliği üzerindeki etkisi nedeniyle çok önemlidir. Memnun çalışanların örgüte olumlu katkı yapma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır. Çekmecelioğlu (2006) tarafından yapılan araştırma, iş doyum ile işten ayrılma niyeti arasında negatif, üretkenlik ile ise pozitif bir ilişki olduğunu göstermesi açısından bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunun kaynakları; öğrencilerle, öğretmenlerle ve üst düzey yöneticilerle ilişkiler, işin doğası, bireysel fikirleri uygulama fırsatı, ekonomik güvence, ücretler, izinler, çalışma koşulları, kişisel ilgi alanlarını, denetimi ve kariyer gelişimini gerçekleştirme yeteneğidir. Bu kaynaklar fırsatlar, örgüt ve yönetim, iş güvenliği, kişilik ve takdir gibi unsurları da kapsar. Ayrıca işinden memnun olmayan çalışanlar hem kendi performanslarında düşüş yaşamakta hem de diğer çalışanların performansını ve kolektif moralini olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak iş doyumunun azalması, hem bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığına hem de örgütün genel verimliliğine olumsuz etkiler yapmaktadır (Gedik ve Üstüner 2017).

Olumsuz iş tatmini deneyiminin yöneticiler ve öğretmenler üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu, stres seviyelerinin ve psikolojik gerilimin artmasına neden olduğu bulunmuştur. Bu, yönetici ve öğretmenlerin ruh sağlığını etkilemek ve sınıftaki davranışlarını etkilemek gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Ruh sağlığının, bir öğretmenin veya yöneticinin genel refahının yanı sıra kendi konu alanındaki bilgi ve yeterliliğinde de önemli bir rol oynadığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Bazıları bunun öğretim tekniklerinden bile daha önemli olduğunu savunmaktadır. Ancak uzmanlar, ekonomik zorluklar nedeniyle öğretmenlerin ruh sağlığının bozulduğunu, bunun da toplumun eğitimcilere göstermesi gereken saygıyla bağdaşmadığını gözlemlemiştir (Kılıç ve Gümüşeli, 2010). Eğitim örgütlerinde çalışanların sorunlarını çalışma ortamına taşımaları depresyona yol açabilir ve sonrasında eğitim kurumlarının verimliliğini ve etkililiğini etkileyebilir. Sonuç olarak birçok ülke, bu konuların ele alınmasının öneminin farkına vararak öğretmenlerin iş stresi ve iş doyumuna üzerine kapsamlı araştırmalar yürütmüştür. Özdayı (1990) ile Karataş ve Güleş (2010) tarafından yapılan önceki çalışmalar öğretmenlerin iş doyumunun kariyerlerinin ilk yıllarında daha sonraki yıllara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Mesleklerinde başarıya ulaşamayan bireylerin iş doyumlarının ağırlıklı olarak düşük olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin, sınıfını etkili bir şekilde yönetmedeki başarısı ve yüksek düzeyde hakimiyet sergilemesi, potansiyel olarak iş tatmini düzeyini etkileyebilir. Bu korelasyon Akın (2007) tarafından yapılan çalışmada tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleklerine ilişkin algıları çeşitli faktörlerden etkilenmektedir ve bu konuda fırsatların yaratılması önemlidir. Okul yönetimi tarafından yapılan atamalarda öğretmenlerin ilgi alanlarına ve tercihlerine göre görev dağılımı dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin, yöneticiler tarafından etkili bir şekilde iletilmesi gereken okulun vizyonunu, misyonunu ve hedeflerini net bir şekilde anlamaları çok önemlidir. Bunun yapılmaması motivasyonun azalmasına ve öğretmenler arasında aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olabilir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Güçlü bir sahiplenme ve destek duygusunu geliştirmek için öğretmenlerin okulun karar alma sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Ayrıca okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesini kolaylaştırmak için düzenli toplantılar düzenlenmelidir. Okul yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimini ve kişisel gelişimini teşvik eden etkili bir ödül sistemi kurması zorunludur. Mesleki gelişim fırsatları sağlamak ve öğretmenlerin zayıf yönlerini tespit etmelerine yardımcı olmak okul yönetiminin sorumluluğundadır. Okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek kaynakları planlamalı ve tahsis etmelidir. Bu tür çabaların öğretmenlerin iş doyumunu artıracakları öngörülmektedir (Cemaloğlu, 2002).

İş doyumunu açıklamayı amaçlayan teorilerin çoğunluğu iş tatmini ile motivasyon arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Karataş ve Güleş'e (2010) göre motivasyon iş doyumunun temelini oluşturmaktadır. Buna karşılık Tosunoğlu (1998), memnuniyetin hedefe yönelik davranışlardan kaynaklanan bir tutum olduğunu, motivasyonun ise öncelikle hedefe yönelik bir zihniyetle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Tosunoğlu (1998), motivasyonun üretme ve işe katılma isteğini yansıttığını, memnuniyetin ise yalnızca üretkenliğe bağlı olmayan olumlu bir duygusal durumu ifade ettiğini ileri sürmektedir. İş doyumunu yaşayan bireyler, işlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirme ve daha fazla çaba ve özveri gösterme eğilimindedir. Bu etki özellikle insan girdisi ve çıktısının merkezi olduğu eğitim gibi alanlarla ilgilidir. Hem bireylerin hem de kuruluşların hedeflerine ulaştıkça daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayabileceklerine inanılmaktadır. Sonuç olarak, iş doyumunu arttırmaya yönelik çabaların motivasyonun artması ve iş doyumunun devam etmesi ile sonuçlanması muhtemeldir.

Eğitim sektöründe iş doyumunu incelenirken mesleğin kendine özgü özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Bu özellikler bireysel farklılıklarla şekillenir ve kişiden kişiye değişir. Bu nedenle bireyin iş doyumunu kavramını nasıl anladığı çok önemlidir. Örneğin aynı işte çalışan ve aynı statüdeki bir kişi maaşından memnun olabilirken bir diğeri memnun olmayabilir. Ayrıca bir kişi iş koşullarından memnun olabilirken, benzer koşullara sahip bir başkası daha yüksek ücret isteyebilir. Çalışma ortamı, memnuniyet düzeylerini engelleyebileceği veya artırabileceği için iş doyumunda rol oynar. Dolayısıyla iş doyumunu sadece kişisel farklılıklardan değil aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Benzer pozisyondaki bir kişinin, aynı performansa sahip başka bir kişiden daha yüksek maaş alması, olumsuz tutum ve duygulara yol açarak performansı potansiyel olarak etkileyebilir. İş doyumunu, bireyleri geliştirme, memnuniyetlerini sağlama ve ekonomik güçlerini artırma çabalarını doğrudan etkilediği için genel yaşam tatmini üzerinde de etkiye sahiptir. Ayrıca çalışma ortamındaki yetenek, yaratıcılık, sosyal yetenekler gibi beceriler, kişinin kişisel özelliklerini geliştirmesinde, yaşamını daha değerli ve anlamlı hale getirmesinde önemli faktörlerdir (Mahmutoğlu, 2007).

İlgili Araştırmalar

Türkiye'de okul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin iş doyumu düzeylerini değerlendirmek amacıyla kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar genel olarak iş doyumu düzeylerinin belirlenmesine ve iş doyumu ile diğer çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılmasına odaklanmıştır. Örneğin Alanoğlu (2019) örgütsel adaletin öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyumu üzerindeki etkisini araştırmış ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca örgütsel adalet ile iş doyumu arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca araştırma, iş doyumu ile duygusal tükenme ve düşük düzeyde duyarsızlaşma arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Arı'nın (2021) özel eğitim meslek okulları üzerinde yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin yüksek düzeyde iş doyumu sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branşlarına göre iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş; bağlılık ve iş doyumunun tüm alt boyutlarında oldukça anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışma öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin iş tatminlerinin yordayıcısı olabileceğini tespit etmiştir.

Başar (2017) tarafından yapılan araştırmada katılımcı yönetimin iş doyumu üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bulgular katılımcı yönetimin iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, Eğinli (2009) tarafından özel sektör ve kamu sektöründe çalışanlar arasında iş doyumu arasındaki ilişkiyi de araştıran önceki araştırmaya dayanmaktadır. Sonuçlar, özel sektör çalışanları arasında iş doyumunun %78,8 ile, orta seviyede iş doyumu bildiren %68,2 düzeyindeki kamu sektöründe çalışanlarla karşılaştırıldığında oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu gözlemler, iki sektör arasındaki iş doyumu düzeylerinde eşitsizlik olduğunu göstermektedir.

Korkmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada okullarda örgütsel adalet ile tükenmişlik ve iş doyumu arasında bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Tez çalışmasının bulguları öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve işe ilişkin algılarının örgütsel adalet algılarından etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca örgütsel adaletin iş doyumu üzerinde pozitif ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Analiz ayrıca, bu değişkenler arasındaki ilişkinin bölge ve örneklem büyüklüğü tarafından düzenlendiğini, ancak çalışma alanı, yayın türü ve okul türünün bu ilişkiyi anlamlı düzeyde etkilemediğini ortaya çıkarmıştır.

Ölmez (2022) tarafından yapılan araştırmada çeşitlilik yönetiminin iş doyumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tez özellikle, çeşitlilik yönetimi ile iş doyumu arasındaki ilişkide resmi olmayan iletişimin düzenleyici rolünü incelemiştir. Bulgular, resmi olmayan iletişim ile iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışma, çeşitlilik yönetimi bağlamında resmi olmayan iletişimin iş doyumu üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Regresyon analizi, çalışmada kullanılan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Sarıkaya (2019) tarafından yapılan araştırma verileri incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumu sergiledikleri görülmektedir. Ancak cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, branş gibi değişkenlere göre iş doyumunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öte yandan yaş ve hizmet yılı iş doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özellikle hizmet süresi daha fazla olan öğretmenler, 0-4 yıl süresi olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahiptir.

Taşdan ve Tiryaki (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin genel iş doyumunu puanlarının ücret, terfi olanakları, çalışma koşulları, yaptıkları işin kalitesi gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin yanı sıra sosyal etkileşimler ve örgütsel yaşamla ilgili alt ölçek puanlarında da dikkat çekici farklılıklar olmasına rağmen, öğrenim görülen okul türüne veya kıdeme göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özellikle, çalışma özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yüksek düzeyde iş doyumunu sergilediğini göstermiştir.

Tipi (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler arasında iş stresinin iş doyumuna üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bulgular, iş stresinin genel iş doyumunun yanı sıra iş doyumunun dış ve iç boyutları üzerinde de zararlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca iş stresinin işe yabancılaşma duygularına ve iş doyumunun azalmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Ek olarak, iş stresi ile iş tatmin arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır; daha yüksek düzeyde işe yabancılaşma, iş doyumunun azalmasına yol açmaktadır.

Yıldız (2021) tarafından yapılan araştırma, özel eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesine odaklanmaktadır. Çalışmanın amacı, iş doyumunu ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık etkisini incelemektir. Araştırmanın bulguları, özel eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş performansı ve memnuniyetlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, eğitim düzeyi, uzmanlık alanı, mevcut pozisyon gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Ancak kurumdaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, bireylerin yönetici rolünde bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları, özel eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunu ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracı rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç Ve Değerlendirme

Öğretmenlerin genel ortamı, memnuniyeti ve motivasyonu genellikle okul müdürleri arasındaki yüksek düzeydeki iş doyumunu ile artırılmaktadır. Bu bağlamda birçok sonuç gözlemlenebilir.

Yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayan bir okul müdürü etkili liderlik sergiler ve bu da öğretmenler açısından olumlu sonuçlar doğurur. Güvenilir ve motive edici bir liderin varlığı öğretmenlere güven aşılar ve aralarında birlik duygusunu geliştirir. Sonuç olarak, bu motivasyonu ve genel performansı artırır.

Okul müdürünün iş doyumunun yüksek olması, öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek iş performansının artmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, işinden memnun olan öğretmenlerin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirme olasılıkları daha yüksektir. Öğretmenlerin bu gelişmiş performansı, sırasıyla öğrenci başarısının ve genel akademik başarının artmasına yol açar. İletişim ve iş birliği açısından, müdürün iş doyumunu, öğretmenler arasında etkili iletişim ve iş birliğinin teşvik edildiği olumlu bir çalışma ortamını teşvik eder. Bu, fikir alışverişini, kaynak paylaşımını ve ortak karar almayı kolaylaştırır ve sonuçta hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlar (Taşdan ve Tiryaki, 2008).

Yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayan bir okul müdürü, aktif olarak açık iletişim hatlarını teşvik eder ve öğretmenler arasında iş birliğine dayalı bir ortamı yaratır. Etkili iletişim ve iş birliğinin ön plana çıktığı bir ortamın oluşturulması, öğretmenlerin kendi aralarında ve okul yönetimiyle etkili bir şekilde fikir ve bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlar.

Yüksek düzeyde iş doyumunu ile karakterize edilen bir eğitim ortamında, eğitimciler, öğretim yaklaşımları, müfredat tasarımı ve öğrenci gelişimini değerlendirme yöntemleri söz konusu olduğunda yüksek motivasyon ve yaratıcılık sergileyebilirler. Okul müdürü, öğretmenlerin devam eden mesleki gelişimini aktif olarak teşvik ederek ve böylece kurum içindeki genel öğrenme atmosferinin sürekli olarak geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca uyumlu bir iş-yaşam dengesinin kurulması ve kişinin refahının korunması da dikkate alınması gereken önemli faktörlerdendir (Sarıkaya, 2019).

Okul müdürlerinin işlerinden tatmin olmaları, öğretmenlerin iş-yaşam dengesini kurmalarına ve genel refahlarının korunmasına katkıda bulunabilir. Yaşam sağlığı iyi olan ve dengeli bir iş yaşamına sahip olan öğretmenler sınıftaki etkinliklerini artırabilir ve öğrencilere daha iyi yardım sunabilirler.

Yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayan okul müdürleri, öğretmenler arasında okul kurumuna karşı bağlılık duygusunu geliştirir. Öğretmenlerin kendi kurumlarına yönelik gösterdikleri özveri, uzun vadeli bir çalışma sürecinin ve sürdürülebilir bir öğretmen kadrosunun oluşmasına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin yüksek iş doyumunu, yalnızca müdürlerin değil aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin ve bir bütün olarak okulun genel başarısını da olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu olgu sonuçta olumlu bir çalışma ortamının yaratılmasına ve eğitim kalitesinin artmasına yol açabilir (Tipi, 2022).

Müdürler arasındaki yüksek düzeydeki iş doyumunu genellikle genel okul atmosferi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve öğrenciler üzerinde de bir takım olumlu etkileri vardır.

Okul yöneticilerinin yaşadığı iş doyumunu, olumlu bir liderlik atmosferi oluşturarak öğrencilere ilham verme ve onları cesaretlendirme potansiyeline sahiptir. Liderlik ekibi memnun olduğunda ve rollerini yerine getirdiğinde, öğrenciler arasında yüksek düzeyde

katılım ve motivasyonla sonuçlanabilir ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma arzusunu geliştirebilir.

Etkili bir yönetici, öğrencinin disiplin çabalarını önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir. Yöneticiler, olumlu bir okul kültürünü teşvik ederek ve kapsamlı bir disiplin anlayışı geliştirerek öğrenci davranışlarının iyileştirilmesini kolaylaştırabilir. Ek olarak, öğrencinin güvenliğine ve genel refahına öncelik vermek, olumlu davranışsal sonuçların sağlanmasında çok önemlidir. Bu, okul yöneticilerinin iş memnuniyeti, okul güvenliği ve öğrenci refahı ile ilgili konulara daha fazla odaklanmasına yol açabilir, böylece öğrenciler arasında güvenlik ve destek duygusunu teşvik eden gelişmiş öğrenme ortamlarının kurulmasını kolaylaştırabilir (Alanoğlu, 2019).

Yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayan bir okul müdürü, öğretmenlere önemli yardım sunma ve böylece öğretimin genel kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Eğitimin bu gelişmiş kalitesi, öğrencilerin akademik başarısına önemli ölçüde katkıda bulunabilir.

Etkili bir eğitim yöneticisi, öğrencilerin psikososyal gelişimlerini önceliklendirme yeteneğine sahiptir. Yüksek düzeyde iş doyumunu yaşayan müdürler, öğrencilerinin duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılama konusunda daha donanımlıdır ve böylece onların genel refahını artırır.

Okul müdürü olarak görev yapan ve önemli düzeyde iş doyumunu yaşayan bir birey, öğrencilere kariyer hedeflerine yönelik etkili bir şekilde rehberlik etme becerisine sahiptir. Olumlu anekdotların etkili kişiler tarafından yayılması, öğrencilerin gizli yeteneklerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmalarını ve kullanmalarını büyük ölçüde kolaylaştırabilir (Göksu, 2020).

Etkili bir okul müdürü, sosyal adaleti ve eşitliği teşvik eden girişimlerin ön saflarında yer alma potansiyeline sahiptir. Tüm öğrencilere adil muamele ve eşit fırsatlar sağlayarak, okul topluluğu içinde olumlu bir sosyal ortam geliştirebilirler. Sonuç olarak, okul müdürlerinin yaşadığı yüksek iş doyumunu hem yöneticiler hem de öğrenciler üzerinde dalga etkisi yaratmaktadır. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal gelişimlerini ve genel okul deneyimlerini olumlu etkileyerek eğitim sürecini geliştirir (Ölmez, 2022).

Kaynakça

- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. Ve II. Kademe Öğretmenlerinin İş Tatmini Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi-Elâzığ.
- Arı, G. (2021). *Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi-Ankara.
- Asunakutlu, M., ve Avcı, U. (2010). Aile İşletmelerinde Nepotizm Algısı ve İş Tatmini İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(15), 97. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/194571>
- Aşık, N. A. (2011). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, S.467, Haziran.
- Başar, P. (2017). Katılımcı Yönetimin İş Doyumu Üzerine Etkisi: Akademik Personel Üzerinde Bir Araştırma, *JEBPIR*, 3(1), 1-34.
- Çalışır, H. (2012). *Sağlık Çalışanlarında İş Doyumu (Antalya Eğitim ve Araştırma Hastanesi) Hemşire- Ebe Hemşireler Örneği*. Yüksek Lisans tezi. Beykent Üniversitesi SBE İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı.
- Çardak, M. (2022). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans tezi. Niğde Üniversitesi SBE Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2):153-168.
- Çıpa, D. (2020). *Duygusal ve Kültürel Zekâ, Sosyal Sermaye, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkileri: Eğitim Sektöründe Bir Çalışma*. Doktora tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Değirmenci, S. (2006). *Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Delice, M. (2014). İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Hiyerarşik Regresyon Yöntemiyle ve Nitel Olarak İncelenmesi. *Türk İdare Dergisi*, 479, 59-90.
- Demirel, Y., ve Özçınar, M. (2009). Örgütsel Vatandaşlık Davranışının İş Tatmini Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Erarslan, S., Kaya, Ç. ve Altındağ, E. (2018). Effect of organizational cynicism and job satisfaction on organizational commitment: an empirical study on banking sector. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (Geybulla Ramazanoğlu Özel Sayısı), 905-922. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/53209/714469>
- Erenel, A. (2022). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların İş Doyumu Düzeyleriyle İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyum ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.

- Göksu, Z. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel Öz Yeterlilik Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi-Tekirdağ.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karakuş, K. (2020). *Spor Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri ile Çalışanların İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kılıç, S. ve Gümüşeli, A. (2010). İstanbul İli Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 290-309.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 13-22.
- Koroğlu, Ö. (2011). *İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Performansla İlişkisi: Turist Rehberleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi SBE Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, DT, Balıkesir.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağımlılık*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Ölmez, A. (2022). *Farklılıkların Yönetiminin İş Doyumu Üzerine Etkisinde İnfomal İletişimin Düzenleyici Rolü*. Yüksek Lisans tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi-İstanbul.
- Özcan, E. D. (2011). *Kişilik Bakış Açısından Örgüt Yapısı ve İş Tatmini*. Beta Yayınevi.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özden, D., Arslan, G. G., Ertuğrul, B., ve Karakaya, S. (2019). The Effect Of Nurses' Ethical Leadership And Ethical Climate Perceptions On Job Satisfaction. *Nursing Ethics*. 26(4) 1211-1225.
- Öztürk, Z., Çelik, G., ve Örs, E. (2020). Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Kamu Hastanesi Örneği. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(2), 328-349. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1261104>.
- Pehlevan, O. (2017). *112 Acil Sağlık Hizmetlerinde Çalışan Personelin Tükenmişlik ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saracel, N., ve Sarıboğa, M. (2020). Nepotizmin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumuna Etkisi: Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Social Sciences Research Journal*, 9 (4), 1-27. <https://dergipark.org.tr/pub/ssrj/issue/57659/805036>.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı*. Yüksek Lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul.

- Saygılı, M.- Çelik, Y. (2011). Hastane Çalışanlarının çalışma Ortamlarına İlişkin Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*. C.14, S.1, Ankara.
- Seyhan, H. (2015). Kimya Öğretmenlerinin İş Doyumları, Öz-Yeterlik Algıları, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Streslerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 41-60.
- Silah, M. (2011). *Çalışma Psikolojisi*. Selim Kitapevi. Ankara.
- Şahal, E. (2005). *Akademik Örgütlerde Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Yüksek Lisans Tezi. Akd.Ü SBE, Antalya.
- Şener, E. K. (2019). *İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin Çatışma Çözme Stilleri, İş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul.
- Taşdan, M., ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 54-70.
- Taşkın-Topçu, T. (2019). *Çalışanların İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi Konusundaki Algıları: Ankara'da Bir Kamu Kurumunda Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Telman, N., ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. Epsilon Yayınevi. Ankara.
- Tilak, R. L. (2013). Job Satisfaction Among Teachers Of Private And Government Secondary Schools: A Comparative Analysis. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(9), 151-158.
- Tipi, B. (2022). *Öğretmenlerde İş Stresinin İş Doyumu ve İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi (Ankara Yenimahalle İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara.
- Tosunoğlu, H. (1998). *Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarında İş Doyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Elâzığ.
- Tütüncü, Ö. ve Küçükusta, D. (2008). Organizasyonlarda Bireyler: Tutum, Davranış ve Motivasyon.2. *Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*, Çeşme- İzmir.
- Uslu, A. (2021). *Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve İş Tatmini Üzerine Etkisi: Trb 1 Bölgesi Örneği*. Doktora tezi, Bingöl Üniversitesi, Bingöl.
- Yalınz, H.(2010). *Ebelerde İş Stresinin İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek Lisans tezi. Ege Üniversitesi SaBE.
- Yıldız, İ. (2021). *Özel Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkide İş Motivasyonunun Aracılık Rolü*. Yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Karaman.
- Zayim, M. (2015). *Modeling Public School Teachers' Change Implementation Behaviors: Interrelations Among Change Antecedents, Change-Related Affect, Commitment To Change, And Job Satisfaction*. Yüksek Lisans tezi. ODTÜ, Ankara.

BÖLÜM 9

ADALET ALANINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİNİN ADALET DEĞERİNE YÜKLEDİKLERİ ANLAMLARIN İNCELENMESİ

Mesut Can İÇEN¹, Nur Leman BALBAĞ²

¹ MEB Öğretmen, 009-0003-00186-5144, micen47@hotmail.com

² Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 0000-0002-5166-9076, nur.balbag@dpu.edu.tr

1. Giriş

Değer; kullanıldığı kenetleme, itimatname alınan paradigmaya göre oldukça başka anlamlara gelebilen, geniş kullanıma hazır alanına sahip bir kavramdır. Türkçede karşılık olmayı dile musil değmek kökünden türetilmiştir, bu anlamda akıbet biçilen karşılık 'tır, bundan dolayı karşıladığı gereksinime göre mübadele bir vasıf anlamını içerir (Hañcerlioğlu, 2005, s. 275: Akt. Topal, 2019). Değer sözcüğü, Türkçe lügat “üstün ve yararlı nitelik” olarak tanımlanır. (TDK, 2005, s. 483: Akt. Kasapoğlu, 2013). İnsana has, insanı insan fail ve onu diğer canlılardan çözen bir nitelik taşıyıcı değerler benzer vakitte insanın amaçlarına elverişli usulde kendini gerçekleştirebilecek hususa gelmelerine de yardımcı olur (Kuçuradi, 1995, s.8: Akt. Kasapoğlu,2013). Değerler eğitiminde insanın fazilet hayat ve hareketle bağlantılı olup kişinin ilgilerinde belirleyici bir gösteriş oynadığı; böylece de dürüstlük, saygı, güven, özgürlük, sevgi, doğruluk gibi ahlaki değerlerin korunduğu birey yaşantı ve eylemlerinin değerli bireyin eylemleri haline geleceği tetkik, hep koşulda değerlerin bilgisini de içine katarak harekete bulunmanın önemi vurgulanır (Kale ve Demir, 2015 , Kasapoğlu, 2013). Adâlet sözcükte lügatte, dürüstlük, istikâmet ve denklik anlamlarına gelip, zulmün karşıtıdır. Bu kelime, birey için kullanıldığında şevke ve hevaya göre davranmayan ve zulmetmeyen manasına gelir. Hükümde adalet, hak ile hükmetmek; söz için kullanıldığında dürüst sözlü olmak; şahadet hususunda ise dürüst şahitlik etmek anlamına gelir. İnsanlar için önad olarak sözünden ve hükmünden mütabık olunan manasında kullanılmıştır (İbn Manzur,1994, XI, s.430-431: Akt. Aslan, 2016). İbn Miskeveyh'e göre adaletin kaynağı din gücünü de ondan alır. Adaletin araçları ise, Aristo'nun tabiriyle konuşan kanun demek olan yargıç ve sessiz kanun demek olan paradır. Bütün bunların üstünde Allah'ın kanunu etraflı özelliğine sahiptir. Çünkü varlık sıralaması içerisinde toplum hayatına yatkın hasıl insanlardır. Bu insanlar arasındaki uyuşmazlık çözümünde önceliği ilahi hukuk kapsam alır, her biri bir adalet aracı olan hakim ve para Allah'ın yasasına uyar. Fakat toplum düzeninde siyasi adalet böylece sağlanabilir. Bunun neticesinde siyasî adalet sayesinde şehirler bayındır olur ve sakinleri de mesut bir ömür yaşamış olurlar (Altıntaş, 1998).

Adalet, kişilerin ferdi özellik ve özel durumları ile somut olayın özelliklerinin göz önünde bulundurularak toplumda dengeli ve adaletli bir eşitlik sağlama olarak tanımlayabiliriz. (Kayar ve Üzülmmez, 2005) Bu anlamda adaleti sağlamak için toplumda barışı, itimatı, eşitliği ve özgürlüğü inşa etmeye gitmektedir.(Andaç, 2008: Akt. Elbay,2020). Adalet kavramı eskiçağ filozofu Aristo'dan bu yana çeşitli türlerde ele konmak ve eşitlik fikrin temeline dayandırılmaktadır. Eşitliğin temellendirdiği adalet bugünkü dağıtıcı adalet, denkleştirici adalet, toplumsal ve hakkaniyet adalet çeşitleri ele alınmaktadır. Denkleştirici adaletin esasında herkese eşit vaki verilmesi oluşturur. Dağıtıcı adalet ise herkesin ve toplum içerisinde durumuna göre kendi hissesine düşeni alması ifade eder. Denkleştirici adalet salt, aritmetiksel eşitliğe dayanırken; dağıtıcı adalet orantılı denklığe dayanmaktadır. Herkese denk olanın verilmesi, kimi hususta eşitliğin bozulmasına yol açılmaktadır. Çünkü kişi ihtiyaçları, olanakları ve yetenekleri bakımından birbirleriyle denk olmayabilir. Bu gibi hallerde tıpkı durumda olanlar eşit, diğerleri ise farklı işlemlere tabi tutulmalıdır (Aral, 2012: Güriz, 2013: Akt. Köse, T. Ç. ve diğerleri, 2019). Roma Hukuku'nda “tümüne payına düşeni ayırmak konusunda devamlı olarak gayret harcanması” şeklinde ifade edilen (Güriz, 1994: s.6: Akt. Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Adalet, İslamiyette “insanlar arasında dil, din, bilgi, kültür, makam, mevki farkı gözetmeksizin yeksan muamele etme” olarak benimsenmiştir. “Adl” kelimesi; müstakim, doğru, dürüst, düz, müsavi, dengeli anlamlarını çağrıştıran bir kökten çıkma ve “adalet” halini gelmiştir (Güriz, 1994: s.15: Akt. Cihangiroğlu ve Yılmaz,2010). İyilik, hak, doğruluk, hukuk ve eşitlik gibi değer yargılarını içeren adalet kelimesi; düzgünlük, uyumluluk ve bir düzenin doğruluğu anlamına da gelebilen oldukça yaygın bir kapsamlı eğilim olduğu görülmektedir (İzveren, 1980: s.109-110: Akt. Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Türk Dil Kurumu Türkçe lügatında “Adalet” kelimesi, hukuka ve haka uygunluk, doğruluk, hakkı gözetme, tümüne kendine düşeni verme, kendi imtiyazı verme şeklinde açıklanmıştır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010).

Eğitim sistemimizin temel hedefi değerlerimiz ve yetkinliklerle bağımlı bilgi, beceri ve davranışlara haiz fertler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve tavır, öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalıştığımız değerlerimiz ve yetkinlikler; bu beceri, bilgi ve davranışların arasındaki bütün kuran ufuk ve bağlantı işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun manevi ve millî kaynaklarından gelme dünden bugüne nail ve yarınlarmıza aktaracağımız esas mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın yaşantı ve insanlık ailesine iştirak ve ilave vermesini sağlayan hareket bütünlüklerimizdir (MEB, 2020). Çağımızda yaşanan gelişmeler; ticaretin, mesleklerin, ve ekonominin varyasyon nedenlerinden birisidir. İş pazarının araçlarının çeşitlenmesi, hayali ortamın sıklıkla kullanılması, yüz yüze maberleşmeyi zayıflatmıştır. Bu hızlı değişme, yapılan işte ve üretilen eşyaların kalitesinde insan faktörün ne denli anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Millî, ahlaki, manevi ve insani tüm değerlere malik meslek elemanlarının yetişmesi; esnaf ve sanatkârlar arasındaki itimat ve işbirliği canlandırılması; sevgi, nezaket, saygı vb. değerlerin iş hayatında yaşam bulması toplumsal gereksinim hâline gelmiştir. Meslek örgütleri -Ahilik teşkilatı ilkin olmak üzere- Türk toplumunun meslek yaşamının yanında sosyal ve kültürel yaşamı da düzenlemiştir. Ahlaki ilkeler çerçevesinde işini fail olan meslek erbabı başka meslektaşlarından daima bir adım öne çıkmaktadır. Ahilik kültürü, meslek huyu tarihimizdeki en önemli örneğidir. Bu kültürün yapı taşları bulunan saygı, sevgi, yardımlaşma, hayırseverlik, doğruluk, iş birliği, dürüstlük ve güvenilirlik gibi değerlerin yaygınlaşması ticaret ve iş dünyasına devingenlik kazandıracaktır (MEB, 2020).

Bir değer olarak adaletin fertlere kazandırılması hayatlarında adil bulunmak önemini duyumsayarak bu akışla davranışlar sergilemeleri bakımından önemlidir. Fertler davranışlarında kendilerine hat gösterecek kriter olarak değerleri öncelikle içinde doğdukları ailelerin kazanmakta daha sonradan eğitim kurumlarında sürdürmektedir. Bu nedenle, adalet değeri ayrıcalıklı ele alınırsa söz edilen eğitim basamaklarında vazife yapacak lisedeki adalet öğrencileri adalet değerine ilişkin kavramsal bir öğüt yapısına ve anlamaya sahip olmaları, adalet değerini önemsemeleri bu değeri kazandırmaya ait birtakım düşüncelere haiz olmaları kuşkusuz meslekî yaşamlarının niteliği itibarıyla önem taşımaktadır (Köse, T. Ç., Bayır, Köse, M. ve Polat, 2019). Dolayısıyla bu araştırmanın genel amacı adalet öğrencilerin adalet değerine ilişkin algılarını ve adalet değerinin kazandırılmasına ilişkin fikirleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda

- Adalet öğrencilerinin adalet değerine ilişkin oluşturdıkları metaforlar nelerdir?
- Adalet öğrencilerinin adalet değerine ilişkin oluşturdıkları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- Adalet öğrencilerinin cinsiyet, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ve takip ettikleri gündem konuları ile adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadeler ve oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırma Modeli Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak adına kullanılmaktadır (Karasar, 2007). Bu kapsamda bu araştırmada lisede adalet alanında okuyan öğrencilerin adalete ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla tarama modelinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Batman ili Merkez ilçesinde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin yer aldığı MEB'e bağlı resmi bir devlet lisesinde adalet alanında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 149 öğrenciden oluşmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin anketle bilgi alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

	Kategori	f	%
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	40	27
	10. Sınıf	41	27
	11. Sınıf	37	25
	12. Sınıf	31	21
Cinsiyet	Kız	80	54
	Erkek	69	46

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin 40’ ı (% 26) 9. sınıf, 41’i (% 27) 10. sınıf, 37’isi (% 24) 11. sınıf ve 31’i (% 20) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca, 80’i (% 54) kız ve 69’u (% 46) öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Ankette çalışma grubuna "Adalet..... gibidir. Çünkü;....." sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların ilk boşluğa adalet hakkında metafor yazmaları istenmiştir. Daha sonra "çünkü" ifadesinden sonra gelen boşluğa neden bu metaforu yazdıklarını açıklamaları istenerek analoglar tespit etmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda anket iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde adalet öğrencilerin adalet değerine ilişkin metafor üretmesini isteyen bir açık uçlu soru yer almaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

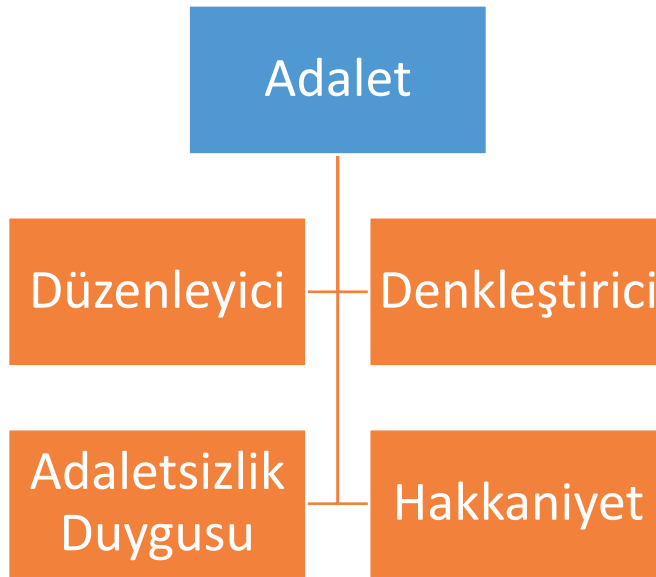
Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik, içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programlarından yararlanılmıştır. Adalet öğrencilere verilen kavramsal ifadelerle ilişkin dağılımları betimsel istatistik, kişisel özellikleri ile bu maddeler ve metafor kategorileri arasındaki ilişki ki-kare tekniği ile analiz edilmiştir. Adalet öğrencileri tarafından üretilen metaforlar öncelikle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra Adalet öğrencileri tarafından metafora ilişkin oluşturdukları gerekçeler göz önüne alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve bu kategori altına alınan metaforlar uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli tartışmalardan sonra son biçimi verilmiştir. Adalet öğrencileri adaletin kazandırılmasına ilişkin görüşleri ile içerik analizi tekniği analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları amaçlar dikkate alınarak oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur. Geçerli olarak belirlenen 149 anketin analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenciler toplamda 114 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. "Lisedeki adalet öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforları nelerdir?" şeklinde belirlenen araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıdaki gibidir.

Adalet Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Adalet Değeriyle İlgili Oluşturdukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Adalet bölümünde okuyan öğrencilerin adalet değerine ilişkin bakış açılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır. Lisedeki adalet öğrencilerinin adalet değerine ilişkin olarak toplam 114 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan terazi ve mülk en fazla (f=13) tekrar eden metaforlar olmuştur. Geliştirilen metaforlar çeşitli özellikleri nedeniyle adalet değeri ilişkilendirilmiştir. Lisedeki adalet öğrencilerinin yaptıkları bu ilişkilendirmeler göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında adalet değerine ilişkin üretilen metaforlarla ilgili oluşturulan kategoriler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Adalet değerine ilişkin oluşturulan kategoriler.

Şekil 1’de görüldüğü gibi adalet değerine ilişkin olarak denkleştirici, düzenleyici, toplumsal, adaletsizlik duygusu ve hakkaniyet kategorileri oluşturulmuştur. Düzenleyici Adalet Kategorisine ait metoforlar ve frekansları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Düzenleyici Adalet Kategorisi

	Metofor	F	Metafor	F
Zorunluluk	Güneş	4	Oksijen	1
	Ağaç Kökü	1	Temel İhtiyaç	1
	İnsan	1		
Toplam				8
İşleyiş	Mülk	13	Yıldız	4
	Ayı Kapanı	1	Terazi	6
	Özgürlük	1	Eşitlik	5
	Hukuk	1	Gelecek	1
	uygulama			
	Canavar	1	İnşa etmek	1
	Karanlıktaki	1	Aslan	1
	ışık			
	ağaç	2	Kuş	1
	Yanlışın	1	Dürüstlük	1
	ayırma			
	Hakkaniyetli	1	Üzümlü kek	1
	olma			
	Şapka	1	Limonata	1
	Düzen	3	Balık	1
	Futbol	1	Ahlak	1
	Yaprak sarma	1	Gezegen	1
	Şeref	1	Çatı	1
	Okul	1		
Toplam				56
Otorite	İnsan Beyni	1		
Toplam				1

Tablo 2’de görüldüğü gibi Düzenleyici adalet kategorisi işleyiş alt kategorisinde 56 lisedeki adalet öğrencileri tarafından toplam 29 metafor üretilmiştir. Bu kapsamda adaleti terazi ile açıklayan lisedeki adalet öğrencileri şu şekilde bir görüşü “Adalet terazi gibidir çünkü her iki taraf eşittir bir taraf çok gelirse ölçü bozulur denge yok olur.”(M6) biçiminde açıklayarak tarafsız davranması gerektiğini değinmiştir. Başka bir metafora ise “Adalet kutup yıldızı gibidir diğerleri etrafına döner kutup yıldızı yerinde durur her zaman diğer yıldızlar veya meteorlar etrafında döner.”(M8) biçiminde açıklayarak her şeyin merkezi adalet olduğunu diğerleri ona hizmet ettiğini ifade eder. Adaleti eşitlikle açıklayan lisedeki adalet öğrencileri adalet kanun önünde eşittir çünkü hakkaniyet vardır.”(M13) adalet herkese aynı mesafede olduğunu bize izah etmektedir. Adaleti hakla açıklayan lisedeki adalet öğrencileri ‘Adalet herkese hak ettiğini alması doğrusu yanlış, haklıyı haksızı ayırt ettiğimizde herkes hakkını alır.’”(M29) şeklinde açıklayarak hakkaniyetli olmak gerektiğini ifade eder. Bu kapsamda adaletin işleyişini açıklayan lisedeki adalet öğrencileri ürettikleri metaforlar aracılığıyla bir sistem olarak nasıl olması gerektiğine değindiklerini söylenebilir. Düzenleyici adalet kategorisi zorunluluk alt kategorisinde 8 öğrenci tarafından toplam 5 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrarlanan güneş (f=4) olmuştur. Adalet değerini güneş ile ilişkilendiren lisedeki adalet öğrencilerden biri bu görüşünü “Adalet güneş gibidir her zaman üzerimize eşit aydınlatır ve karşılığında hiçbir şey beklemez.” (M25) biçiminde açıklayarak adaletin toplumda karşılıksız fayda sağladığını vurgu yapmıştır. Başka bir öğrenci Adalet güneş gibidir çünkü çevresini aydınlatır güneş çarpan yeri sıcacık yapar.”(M64) biçiminde açıklayarak adaletin olduğu yerde sıcak bir atmosfer oluşturur. Yine güneş ile ilişkilendiren lisedeki adalet öğrencileri biri bu görüşünü “Adalet güneş gibidir çünkü doğduğunda yer yer aydınlık olur.” (M98) biçiminde açıklayarak güneşin nasıl her yeri aydınlık yapıyorsa adalet her yeri aydınlatır biçiminde zorunluluğu açıklamıştır. Lisedeki adalet

öğrencileri adaletin yaşamsal nitelik taşıdığını vurgulayan biri görüşünü “güneş herkesin aynı ışığı saçar ve ısıtır adalette herkese aynı davranır.” (M108) bir diğeri de “Adaletsiz yaşanmaz tıpkı güneş gibidir.” (M144) biçiminde belirtmiş ve adaleti ile güneşle açıklamıştır. . Lisedeki adalet öğrencileri benzer biçimde yaşamsallığa vurgu yapan bir diğeri adaleti suyla açıklayarak bu görüşünü “Bir insan nasıl su almadan yaşayamazsa onsuz her şey eksiktir yani aynı şekilde adaletsiz ayakta duramaz.” (M49) Başka bir metafor ‘Adalet oksijen gibidir çünkü oksijen olmadan bir devlet ayakta tutulamaz insanda oksijen olmadan yaşayamayacağı için adalet oksijen gibidir.’ (M30) ifade edilmiştir. Buna göre üretilen metaforların yaşam için zorunluluğa vurgu yaptığı ve adaletin bir toplum için gerekliliğini ele aldığı söylenebilir.

Düzenleyici adalet kategorisi otorite alt kategorisinde toplam 1 metafor üretilmiştir. Adaleti insan beyni ile açıklayan lisedeki adalet öğrencileri den biri bu görüşünü “Adalet insan beyni gibidir olmadığı taktirde vücudu yönetecek bir organ kalmaz. Adaletin olmadığı bir yerde devletin bahsetmek yanlış olur .” (M139) Bu kategoride öğretmen adayları adaletin yönetim kaynağını vurgulamıştır. Lisedeki adalet öğrencileri ürettikleri metaforlardan oluşturulan denkleştirici adalet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Denkleştirici Adalet Kategorisi

	Metofor	f	Metafor	f
Denkleştirici	Anne	1	Terazi	4
	Baba	1	Su	1
	Ay	1	Kardeş	1
	Yıldız	4	Ölçü	1
	Dünya	1	Işık	1
Toplam				16

Tablo 3’te görüldüğü gibi, denkleştirici adalet kategorisinde 16 öğrenci tarafından toplam 10 metafor üretilmiştir. En fazla tekrarlanan metaforlar terazi ve yıldız (f=4) olmuştur. Lisedeki adalet öğrencilerinden birinin terazi görüşü “Adalet terazi gibidir çünkü adalet insan hakkını eşit dağıtır. Ne fazla ne eksik ondan adalet terazi gibidir.” (M110) biçiminde, başka bir lisedeki adalet öğrencisi “Adalet terazi gibidir her iki tarafın haklı ve haksız yönleri tartarlar.” (M65) biçiminde, bir diğeri ise “Adalet terazi gibidir. Çünkü objektif davranır haklıyı haksızdan ayırır.” (M55) biçiminde açıklayarak haka vurgu yapmıştır. Görüşünü “Anne sevgisi karşılıksızdır.” (M9) biçiminde açıklayarak anne ile ilişkilendirmiştir. Baba ile ilişkilendirerek görüş bildiren lisedeki adalet öğrencileri biri bunu “Baba nasıl çocuklarına eşitlik sağlıyorsa adalet biz insanlara eşit davranıyordur.” (M99) biçiminde açıklamıştır. Metafor olarak dünya kullanan lisedeki adalet öğrencileri görüşünü “Adalet dünya gibidir. Çünkü doğruya gündüz yanlışa gecedir.” (M121) biçiminde açıklarken, su kullanan lisedeki adalet öğrencileri da görüşünü “Adalet su gibidir onsuz her şey eksiktir yani şekilde adaletsiz devlet ayakta duramaz. Su olmadan yaşanamaz. ” (M49) biçiminde, ışık kullanan lisedeki adalet öğrencileri görüşünü “Adalet karanlıktaki ışık gibidir. Çünkü ışık haksızlıkları, eşitsizlikleri yok eder.” (M127) biçiminde açıklamıştır. Buna göre lisedeki adalet öğrencileri bu kategoride ürettikleri metaforları adaletin herkese yönelik olduğuna vurgu yaptıkları söylenebilir.

Lisedeki adalet öğrencisinin ürettikleri metaforlardan oluşturulan toplumsal adalet kategorisinde yer alan metaforlar ve frekansları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Toplumsal Adalet Kategorisi

	Metafor	f	Metafor	f
Toplumsal Adalet	Ağaç	3	Güneş	2
	Fener	1	Gelecek	1
	Merdiven	1	Değirmen	1
	Şemsiye	1	İlke	1
Toplam				11

Tablo 4’de görüleceği gibi, toplumsal adalet kategorisinde 11 lisedeki adalet öğrencileri tarafından toplam 8 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrar edeni ağaç (f=3) olmuştur. Buna göre görüşlerini güneş metaforuyla açıklayan lisedeki adalet öğrencileri biri bunu “Adalet güneş gibidir her zaman eşitir ve karşılığında hiçbir şey beklemez.” (M25) biçiminde açıklamıştır. Bir diğeri ise benzer biçimde “Adalet güneş gibi çevresini aydınlatır. Güneş çarpan yeri sıcacık tutar.” (M64) biçiminde ele almıştır. Güneşle ilişkilendiren lisedeki adalet öğrencileri adaletin topluma sağlayacağı katkıyı ön plana vurgulamışlardır. Görüşlerini fener ile açıklayan lisedeki adalet öğrencileri “Adalet el feneri gibi olması gereken yere tutulduğunda he şeyi aydınlatır.” (M134) biçiminde açıklayarak adaletin toplumu doğru yere müdahale etmeyi ifade etmektedir. Adaleti şemsiye metaforunu kullanarak açıklayarak lisedeki adalet öğrencileri bu görüşünü “Adalet şemsiye gibi ıslanmamak için yani suçsuzluğumuzu için adalet sığınmak gibi.” (M148) biçiminde açıklamıştır. Bu kapsamda bu kategori lisedeki adalet öğrencileri görüşlerinin toplumsal düzeni sağlamada yoğunlaştığı ifade edebiliriz.

Tablo 5: Hakkaniyet Adalet Kategorisi

	Metofor	f	Metofor	f
Hakkaniyet	Vicdan	1	Ölçü	1
	Eşitlik	5	Kanun	1
	Hak	1	Kural	1
Toplam				10

Tablo 5’de görüldüğü gibi, hakkaniyet kategorisinde 10 lisedeki adalet öğrencileri tarafından toplam 6 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en fazla tekrar edeni eşitlik (f=5) olmuştur. Adalet değerini eşitlikle açıklayan lisedeki adalet öğrencileri görüşlerini “Eşitlik haklıyı haksızdan ayırır ve eşitliği sağlar.” (M61) biçiminde belirtir. Bir diğeri eşitlikle “Adalet haklı ve haksız ortaya çıkarmanın bir parçasıdır.” (M24) biçiminde belirtmiştir. Adalet ölçüyle açıklayan lisedeki adalet öğrencileri “Adalet ölçü gibi tamamen tarafsızdır mazlunun yanında zalimin karşısında olur. Medeniyet tasavvurumuzun temel dayanağıdır. Hükümlerinin en üstünü adil davranmaktır.” (M54) lisedeki adalet öğrencilerin adaleti vicdanla açıklayan adalet vicdan gibi ne kadar onu bastırsan da eninde sonunda haykırır haklıya haklı haksıza haksız der vicdanımız onu susturamazsın.” (M4)

Tablo 6: Adaletsizlik Duygusu Kategorisi

	Metafor	f	Metafor	f
Adaletsizlik Duygusu	Zengin insan	1	Güneş	1
	Pahalı yemek	1	Dolandırıcı	1
	Taraf tutmak	1	Kararsızlık	1
	Bozuk terazi	1		
Toplam				7

Tablo 6’da görüldüğü gibi, adaletsizlik duygusu kategorisinde lisedeki adalet öğrencileri tarafından toplam 7 metafor üretilmiştir. Buna göre zengin insan metaforu ile açıklayan lisedeki adalet öğrencileri “Adalet zengin insan gibi hep zengin yani güçlünün yanında bulunur buda adaletsizliğe neden olur.”(M7) ifadeleriyle taraf tutuşunu belirtmiştir. Görüşünü güneş ile açıklayan başka bir lisedeki adalet öğrencisi “Adalet güneş gibi bazen vardır bazen yoktur .Buda adil bir düzen sağlayamaz adaletsiz davranmış olur.”(M31) ifade ederek her zaman adaletli davranmadığını açıklamaktadır. Başka bir lisedeki adalet öğrencisi “adalet bozuk terazi gibi bazı kişilere hak etmedikleri değeri verirlerden olur adalet hakkaniyetli olmak olsaydı, eşitlik olsaydı bayan erkek ayrımı olmadan yaşardık ama yok.” hakkaniyetli davranmadığını ifade etmektedir. lisedeki adalet öğrencileri adaleti dolandırıcı ile açıklayan “Herkesi aldatır herkesin hakkını gasp eder.” (M78) herkese haksızlık etiğini ifade eder. lisedeki adalet öğrencileri adaleti pahalı yemekle açıklayan “Adalet pahalı bir yektir parası olan alıyor.”(M101) Adaleti sadece Zengininin ulaşabildiği ifade eder. lisedeki adalet öğrencilerinden başka bir metaforla adaleti kararsızlık ile açıklayarak” Adalet kararsızlık gibi kararsızlık yüzünden bir çok insan ya suçlu bulunur yada haklı suçlu insan ,Suçsuz da haksız insan bulunur.” (M123) Lisedeki adalet öğrencileri Adaleti taraf tutmak ile açıklayan “Adaleti taraf tutmak gibi haklıyı haksız ayır etmiyor örneğin; suçlu olmayan bir kişi ceza alıyor haklıyı haksız çıkarmaktır.” İfade ederek taraf tutuşunu ifade etmektedir. Buna göre bu kategoride lisedeki adalet öğrencilerin ürettikleri metaforların olumsuz anlamlar içerdiği ve lisedeki adalet öğrencilerin adaletle ilişkin güven duygusunun zayıf olduğu ifade edebiliriz.

Kavramsal İfadeler ile Değişken ve Oluşturulan Metafor Kategorileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında cinsiyet, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile adaletle ilişkin verilen kavramsal ifadelerle oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda anlamlı ilişki bulunan cinsiyet değişkeni ve yer alan kavramsal ifadeye ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Cinsiyet ile anlamlı ilişki bulunan kavramsal ifade

Tablo 6: Cinsiyet İle Anlamlı İlişki Bulunan Kavramsal İfade

Toplum düzeni sağlama aracıdır.	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	69	86.4	9	11.3	2	2,3
Erkek	43	62.4	22	31.8	4	5.8
Toplam	112	75.2	31	20.8	6	4

Tablo 6 incelendiğinde; lisedeki adalet öğrencilerin“ Toplumsal düzeni sağlama aracıdır.” kavramsal ifadesine, kadın öğrencilerin çoğunun (%86.4) katıldığı, erkek öğrencilerde (%31.8) bu maddeye ilişkin kararsız kaldığını görülmüştür. Buna göre; adayların çoğunluğu (%75.2) bu ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, “Toplumsal düzeni sağlama aracıdır.” kavramsal ifadesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilere internet, televizyon ve gazete yoluyla en çok takip ettikleri konuları sıralamaları istendi. Öğrenciler en çok takip ettiği gündem konusuna 6 puan, diğerlerine de birer azaltarak puan verdiler. Buna göre çıkan bulgular Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin En Çok Takip ettiği Gündem Konuları

Siyaset			Ekonomik		Toplumsal olaylar		Kültür-Sanat		Spor		Magazin	
S	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	22	14.8	25	16.8	28	18.8	19	12.8	42	28.2	13	8.7
5	16	10.7	34	22.8	40	26.8	27	18.1	16	10.7	16	10.7
4	20	13.4	29	19.5	41	27.5	23	15.4	23	15.4	13	8.7
3	26	17.4	39	26.2	26	17.4	29	19.5	17	11.4	12	8.1
2	28	18.8	16	10.7	13	8.7	34	22.8	29	19.5	29	19.5
1	37	24.8	6	4	1	0.7	17	11.4	22	14.2	66	44.3

Tablo 7’yi incelendiğimizde en çok takip ettiği 6 en az takip ettiği 1 verecek şekilde sıralamalarını istedik. Buna göre lisedeki adalet öğrencilerin en çok 42 öğrenciyle (%28,2) spor takip ettiği görmekteyiz. Lisedeki adalet öğrencilerin En az 66 öğrenciyle (%44,3) magazinini takip ettiğini görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Lisedeki adalet öğrencileri adalet değerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları lisedeki adalet öğrencileri çoğunluğunun adalet değerine ilişkin verilen kavramsal ifadelerle katıldıklarını görülmektedir. Lisedeki adalet öğrencileri adaleti haklıyı haksızdan ayırma ve adalet mülkün temeli olduğunu biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra lisedeki adalet öğrencileri çoğunluğunun adalet değerinin yetenek ve topluma katkı oranına ilişkin ifadede kararsız kaldıkları görülmüştür. Aynı ifadeye ilişkin lisedeki adalet öğrencileri bir kısmı katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Lisedeki adalet öğrencileri adalet değerine ilişkin bakış açılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymuşlardır. Lisedeki adalet öğrencileri adalet değerine ilişkin olarak toplam 59 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan terazi ve mülk en fazla tekrar eden metafor olmuştur. Araştırma kapsamında adalet değerine ilişkin üretilen metaforlarla ilgili oluşturulan kategoriler düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, toplumsal, hakkaniyet ve adaletsizlik duygusu kategorileridir. Araştırma kapsamında cinsiyet, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve takip ettikleri gündem konuları değişkenleri ile adaletle ilişkin verilen kavramsal ifadelerle oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Lisedeki adalet öğrencileri “Toplumsal düzeni sağlama aracıdır” kavramsal ifadesine, kadın ve erkek öğrencilerin çoğunun bu maddeye katıldığını görülmüştür. Buna göre; lisede adalet okuyan öğrencilerin çoğunluğu bu ifadeye katılmaktadır. Yapılan ki kare testi sonuçlarına göre, “Toplumsal düzeni sağlama aracıdır.” kavramsal ifadesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Lisedeki adalet öğrencileri “Temel bir insan hakkıdır.” kavramsal ifadesine ilişkin görüşlerinde, tüm adalet lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katıldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre; adayların çoğunluğu bu kavramsal ifadeye katılmaktadır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim gören bölüm, takip ettikleri gündem konuları ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ancak belirlenen değişkenler ile oluşturulan metafor kategorileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda lisedeki adalet öğrencileri adaleti hakkaniyetli durum ve haklı ile haksız birbirinden ayırmak biçiminde ele aldıkları görülmüştür. Lisedeki adalet öğrencileri adaletin yetenek ve topluma katkı oranı konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Lisedeki adalet öğrencileri takip ettiğimiz gündem konuları en çok 42 öğrenciyle (%28,2) spor olurken en az 66 öğrenciyle (%44,3) magazin takip ettiğini görülmektedir.

Lisedeki adalet öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesine yönelik yapılan çalışma sonucunda 149 katılımcıdan toplanan verilerde 59 farklı metafor bulgusuna

ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, en çok tekrar eden metaforlar sırasıyla "terazi ve mülk", "eşitlik" ve "yıldız" metaforları olmuştur. Lisedeki adalet öğrencilerinin adaletle ilişkin olarak oluşturulan metaforlar düzenleyici, denkleştirici, dağıtıcı, hakkaniyet, toplumsal adalet ve adaletsizlik duygusu kategorileri altında toplanmıştır. Yapılan ki kare analizinde verilen değişkenlerle oluşturulan kategoriler arasında ilişki bulunmamıştır. Köse, T. Ç, Köse, M., & Polat'ın (2019) bulguları ile bu araştırmada adaletle ilişkin ortaya konan denkleştirici, düzenleyici, dağıtıcı, hakkaniyet, adaletsizlik duygusu ve toplumsal düzen kategori benzerlik taşımaktadır. Her iki araştırmada da hukuk ve adaletin eşitlik boyutuna vurgu yapılmıştır. Lisedeki adalet öğrencilerinin adaletle ilişkin oluşturdukları metaforlarda adaletsizlik duygusunun bir kategori olarak ortaya çıkması dikkat çekicidir. Elbay (2020) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları olumlu adalet algısının yaşam kalitesine olumlu etkilerinin olacağı ortaya koymaktadır. Yine bu araştırma sonuçlarına göre "toplumsal adaletin gerçekleştirilmesi, ülkedeki adalet sistemini öğretmesi, ileride hukukçu olmak isteyenlere katkısının olması ve hak arama yollarını öğretmesi" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Lisedeki adalet öğrencileri adalet algısına sahip olmalarının bireysel ve mesleki anlamda yaşamlarına katkı getirebileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmada Lisedeki adalet öğrencileri adaletle ilişkin metaforların da olumsuz bir adalet anlayışının göstergesi olarak adaletsizlik duygusunun ortaya çıkması dikkat çekicidir. Bu sonucun lisede okuyan adalet öğrencilerin adaletle ki değerle ilişkin olup olmadığını konusu farklı araştırmalarla ortaya konabilir.

Araştırmada bulunan sonuçlar ışığında lisedeki adalet öğrencilerin programlarında adalet ve toplumsal yaşama ilişkin konulara yer verilmesinin lisedeki adalet öğrencileri adaletle ilişkin farkındalık oluşturma bakımından yararlı olacağı söylenebilir. Lisedeki adalet öğrencileri adalet değerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amacıyla araştırmalar yapılabilir. Lisedeki adalet öğrencileri adalet değerinin kazandırılmasına özgü uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aslan, N. (2016). Adalet medeniyeti üzerine. *Journal of Islamic Law Studies*, (28).
- Altıntaş, r. (1998). ibn miskeveyh'in adalet anlayışı. *Cumhuriyet üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, (2), 237-249.
- Cihangiroğlu, N., ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algısının Örgütler İçin Önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 585-608.
- Kale, M., & Demir, S. (2015). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal değer algılarının karşılaştırılması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 111-118.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kayar, İ. ve Üzülmüş, İ. (2005). Hukukun temel kavramları. Ankara: Detay
- Köse, T. Ç., Bayır, Ö., Köse, M., & Yıldırım, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 67-93.
- Küçükçene, M., ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020) .Adalet alanı çerçeve öğretim programı s. 5-6
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.

BÖLÜM 10

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMANCA EDİLGEN YAPI ÖĞRENİMİNDEKİ HATALARI: CORDER–SELİNKER ÇERÇEVESİNDE BİR ANALİZ VE ÖĞRETİM TASARIMINA YÖNELİK ÖNERİLER

Sevinç SAKARYA MADEN¹

¹ Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, sevincmaden@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5954-9565

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Almanca öğrenen Türkçe anadil konuşurları, özellikle edilgen yapı (Almanca: *Passiv*) konusunda belirgin edinim güçlükleri yaşamaktadır. Bu güçlükler Demircan (1996) ve Odlin'in (1989) de belirttiği gibi çoğunlukla iki dilin biçimsel ve sözdizimsel özellikleri arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Türkçede edilgenlik fiile eklenen biçimbirimlerle sağlanırken, Almancada *werden/sein* yardımcı fiiller ve fiilin 3. hali olarak adlandırılan *Partizip II* biçimbirimini kullanmak suretiyle edilgen yapı oluşturulmaktadır. Aktif cümle içi öğelerin konumlarının edilgenlikte yeniden düzenlenmesi, Türkçe anadil konuşurları için Almancadaki edilgen yapı edinimini karmaşık bir hâle getirmektedir.

Örnek 1.

Türkçe

Etken: *Ali pencereyi açtı.*

Edilgen: *Pencere (Ali tarafından) açıldı.*

Almanca

Aktiv: *Ali öffnete das Fenster.*

Passiv: *Das Fenster wurde (von Ali) geöffnet.*

Johanson (2002), Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkçeyi eklemeli ve sözdizimi açısından esnek; Almancayı ise çekimli ve konum odaklı bir dil olarak tanımlar. Bu durum, öğrenciler Almanca edilgen yapıyı (Almanca: *Passiv*) anlamlandırırken Türkçedeki sade ve morfolojik edilgenlik yapısını rehber olarak kullandıklarında bazı hatalar yapmalarına yol açmaktadır.

Tablo 1: Türkçe ve Almanca etken ve edilgen yapının (Almanca: *Aktiv-Passiv*) Yapısal Karşılaştırması

Özellik	Türkçe	Almanca
Oluşum	Fiile –(I)l / –(I)n eki	<i>werden/sein</i> + <i>Partizip II</i>
Söz dizimi	Esnek	Sabit konumlar (V2 / sondan fiil)
Zaman	Ek değişmez; zaman ayrı işlenir	<i>Passiv</i> zamanlara göre çekimlenir
Fail belirtme	<i>tarafından</i>	<i>von</i> + <i>Dativ</i>

Aksu-Koç ve Slobin (1986) ve Odlin (1989) de Almanca öğrenen Türkçe konuşurlarda görülen Almancadaki edilgen yapı (Almanca: *Passiv*) hatalarının büyük bölümünün, anadilden kaynaklanan transfer süreçleriyle açıklanabileceği görüşündeler. Bu bağlamda dil öğretim yöntemleri üzerine yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyen ve anadil bilincini aktif biçimde kullanan karşılaştırmalı dil bilgisi yaklaşımının, özellikle yapısal açıdan uzak diller arasında etkili olduğunu göstermiştir (Bkz. Krashen, 1982; Larsen-Freeman & Long, 1991). Lado (1957) ve Larsen-Freeman ve Long (1991) da çalışmalarında, ikinci dil ediniminde karşılaştırmalı yaklaşımın öğrencilerin hata türlerini anlamada ve öğretim tasarımı geliştirmede temel bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Klein (1998) ve Ellis'in (2008) görüşlerine göre edilgen yapının sistematik biçimde Türkçe ile karşılaştırılarak sunulması, hem hataları azaltmakta hem de öğrencinin Almancadaki yapıyı ve yapıya ilişkin kuralları anlamasını ve kavramasını kolaylaştırmakta ve aynı zamanda sözlü ve yazılı iletişimlerde bulunurken Almanca yapıları hata yapmaksızın kullanmasını sağlamaktadır. Almanca, özellikle ikinci dil olarak öğrenenler için, morfolojik çeşitlilik, zaman yapıları, tanımlıklar (*Artikel*) ve sıfat çekimi gibi birçok öğrenilmesi zor yapılar içermektedir. Öğrenciler, bu dilsel zorluklar karşısında hatalar yapmakta ve bu hatalar, öğrenci dili (*interlanguage*) olarak adlandırılan geçici ve dinamik bir sistemin oluşumuna işaret etmektedir (Selinker, 1972). Öğrenci dili (*Interlanguage*), öğrencilerin hem ana dillerinden hem de hedef dilden etkilenecek

oluşturdukları bireysel dil sistemini ifade eder ve dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edilir. Nitekim Salkind (2010) de, Almanca öğreniminde Türkçe konuşan öğrencilerin morfolojik ve sentaktik hatalar yaptığını, öğretim müdahalelerinin bu hataların azaltılmasında etkili olduğunu göstermiş ve Ellis (1997) de, yabancı dil öğrenenlerin hatalarının öğrenme sürecinin doğal bir göstergesi olduğunu ve hata analizinin öğretim stratejilerini belirlemede kullanılabileceğini belirtmiştir. Corder (1974), öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinde görülen hataları, yalnızca yanlış kullanımlar olarak değil, aynı zamanda dil edinim sisteminin gelişimsel göstergeleri olarak değerlendirmektedir. İşte bu çalışmada, literatür taraması sonucu sıkça vurgulandığı tespit edilen öğrencilerin hatalarının yalnızca birer yanlışlık değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin bir göstergesi olduğu ve öğretim müdahalelerinin buna göre planlanması gerektiği yaklaşımından hareketle Türkçe anadil konuşurların Almancada edilgen yapı (Almanca: *Passiv*) öğrenimlerinde yaptıkları hatalar Corder'ın hata analizi ve Selinker'ın öğrenci dili (*Interlanguage*) çerçevesiyle ele alınacak ve bu yolla öğrencilerin dil performansındaki eksiklikleri ve dil edinim süreçlerindeki örüntüleri anlaşılmasına çalışılacak, ardından da bu sayede hem bireysel hem de sınıf düzeyinde beliren hataları gidermek hatta hiç oluşmamasını sağlamak amacıyla kısa süreli öğretim müdahale stratejilerinin belirlenmeye çalışılacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN

2.1.Hata Analizi (Error Analysis) Çerçevesi

Hata analizi, ikinci dil edinimi araştırmalarında, öğrencilerin yaptığı dil hatalarını sistematik olarak inceleme yöntemidir. Corder (1974), hataların yalnızca yanlış kullanımlar değil, aynı zamanda öğrencinin dil öğrenme sürecindeki gelişimsel adımların göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Hata analizi yaklaşımı, öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi ve söz dizimi alanlarında yaptıkları sistematik hataları belirlemeyi ve sınıflandırmayı amaçlar. Bu çerçeve, öğrencilerin yanlışlarını yüzeysel olarak sınıflandırmanın ötesinde, hataların öğrenme sürecindeki nedenlerini anlamaya olanak sağlar (Corder, 1974; Ellis, 1997).

Corder (1974), hata analizini üç aşamada ele alır:

1. **Hata Belirleme (Error Identification):** Öğrencinin üretiminde norm dışı kullanılan ifadelerin saptanması.
2. **Hata Sınıflandırma (Error Description):** Hataların dilbilgisel kategorilere ayrılması (morfolojik, sentaktik, leksikal, pragmatik vb.).
3. **Hata Nedeni Açıklama (Error Explanation):** Hatanın ortaya çıkış nedeni hakkında çıkarım yapılması; örneğin, ana dil transferi, intralingual genelleme veya iletişim stratejileri.

Corder (1974) hataları temel olarak üç kategoriye ayırır:

1. **Morfolojik Hatalar:** Fiil çekimi, zaman kullanımı, sıfat ve tanımlık (*Artikel*) uyumsuzlukları.
2. **Sentaktik Hatalar:** Özne-yüklem uyumu, cümle yapısı ve dönüşüm hataları (aktif → edilgen).
3. **Leksikal Hatalar:** Yanlış kelime seçimi veya anlam bozuklukları.

2.2.Interlanguage Teorisi

Selinker (1972), ikinci dil öğreniminde öğrencilerin oluşturduğu geçici dil sistemlerini “*interlanguage*” olarak tanımlamıştır. “*Interlanguage*” olarak adlandırılan öğrenci dili, öğrencinin birinci dilinin (L1) etkisi, öğrenme stratejileri, aşırı genelleme ve basitleştirme süreçlerinden kaynaklanan sistematik özellikleri içerir. Öğrenciler, ikinci dilde doğru biçimi kullanamadıklarında, çoğunlukla anlamı iletmeye öncelik verirler ve bu süreçte kendi geçici sistemlerini oluştururlar (Selinker, 1972). Bu bağlamda, Almancada edilgen yapının (Almanca: *Passiv*) öğreniminde karşılaşılan hatalar, öğrencinin dillerarasılığının doğal bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Selinker, dillerarasılık (*Interlanguage*) sürecinde beş temel mekanizma belirlemiştir:

1. **Transfer (L1 transferi):** Öğrencinin ana dilinden kaynaklı hatalar.
2. **Transfer of Training:** Öğretim süreci ve eğitim materyallerinden kaynaklı hatalar.
3. **Learning Strategies:** Öğrencilerin dil edinimi sırasında kullandıkları stratejiler, örneğin basitleştirme (*simplification*) veya kaçınma (*avoidance*).
4. **Communication Strategies:** Anlamı iletmek için başvurulmuş stratejiler, örneğin *approximation* veya *circumlocution*.
5. **Overgeneralization:** Hedef dil kurallarının aşırı genellenmesi sonucu yapılan hatalar.

Bu yaklaşım, hataların yalnızca yanlışlık olarak değil, öğrenme sürecinin göstergesi olarak görülmesini sağlar ve öğretim müdahale stratejilerinin belirlenmesine temel oluşturur (Odlin, 1989; Gass ve Selinker, 2008).

2.3.Hata Analizi ve *Interlanguage*’in Birleştirilmesi

Corder’ın hata analizi ile Selinker’ın *interlanguage* teorisi, birbirini tamamlayan iki yaklaşımdır. Corder, hataların türünü ve nedenini ortaya koyarken, Selinker, bu hataların öğrenci dilinde hangi gelişim evresini temsil ettiğini gösterir. Bu birleşik yaklaşım, hem dilsel yüzey hatalarının hem de öğrenci dilinin dinamik yapısının incelenmesini sağlar (Ortega, 2009). Bu çalışmada, Almanca öğrenen Türkçe anadili konuşurların Almanca edilgen yapı içeren yazılı üretimleri hem Corder’ın hata türleri ve nedenleri açısından kodlanmış, hem de Selinker’ın dillerarasılık / öğrenci dili (*Interlanguage*) süreci açısından değerlendirilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin hem bireysel dil hataları hem de öğrenci dili gelişim örüntüleri ortaya konulmuştur. Almanca’da edilgen yapı (Almanca: *Passiv*), özellikle yardımcı fiil ve özne-yüklem uyumu açısından Türkçe konuşan öğrenciler için zorludur. Bu çalışmada öğrencilerin hataları, hem Corder’ın sınıflandırması hem de Selinker’ın *Interlanguage* çerçevesi ile incelenecek ve ardından öğretim müdahale stratejileri geliştirilmeye çalışılacaktır.

2.4.Literatürde Benzer Çalışmalar

Bu çalışma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezinin web sayfasında arama butonuna “*Almancada edilgen yapı + Almancada etken yapı + Aktiv + Passiv*” anahtar sözcükler girilerek konuya ilişkin tezler aranmış, ayrıca Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu gibi platformlarda ve çeşitli akademik dizinlerde taranan dergilerde konuya ilişkin çalışmalara ulaşabilmek için arama butonuna “*German + passive voice + foreign language teaching*” gibi İngilizce terimler ve “*Passiv + Aktiv + DaF + Unterricht + Forschung*” gibi Almanca anahtar sözcükler ve “*Yabancı dil + Almanca + etken yapı + edilgen yapı*” gibi Türkçe anahtar sözcükler yazılmış, ayrıca Almancanın yabancı veya ikinci dil olarak öğretimi (*DaF/DaZ*) ile ilgili Konferans Bildiri Ktamları taranmıştır.

Literatür taraması, son 10 yılda (yaklaşık 2015–2025 yılları arasında) Almancanın yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretilmesi (Almanca: *DaF/DaZ*) bağlamında edilgen yapı öğretimini ve öğrenimini ele alan akademik makalelerin sayısının oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan yayınların bir kısmında Almanca etken ve edilgen yapılar (“*Aktiv / Passiv*”) hakkında kuramsal bilgi sunulduğu, diğer bir grup yayının ise Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesi veya öğrenilmesi ile ilintili olduğu görülmüştür.

Rıfat Günday (2018), “*Yabancı Dil Eğitiminde Etken (Aktif) Ya Da Edilgen (Pasif) Yolla Dilbilgisi Öğretimi*” başlıklı makalesinde, yabancı dil eğitiminde dilbilgisi öğretiminin hangi yolla (aktif mi, pasif mi) yapılması gerektiğini tartışmış, etken ve edilgen öğretim yollarının avantajları ve başarı üzerindeki etkilerini ele almıştır. Bu çalışma derinlemesine bir tartışma ve ayrıca deneysel ve kuramsal değerlendirmeler içermektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinin aktif veya pasifliği ile ilgili bir çalışmadır. Fatma Karaman (2016), “*Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Dilbilgisinin Dört Beceriye Aktarımı ve Kullanımına Yönelik Örnek Bir Uygulama*” başlıklı çalışmada pasif halde bulunan dilbilgisel yapının nasıl aktif hale getirileceğini deneysel bir bağlamda incelemiş, öğrencilerin pasif yapı bilgisini dört temel beceride (okuma, yazma, konuşma, dinleme) işlevsel olarak kullanmaları üzerine öneriler geliştirmiş, uygulama örnekleri sunmuştur. Min Wang (2007) „*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*“ adlı dergide yayımlanmış olduğu “*Passiv-Studien unter dem Aspekt der Kontrastierung mit passivischen Konstruktionen im Chinesischen*” başlıklı makalesinde Almanca passif yapıların Çince ile karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, dilbilgisi yapılarını öğretirken öğrencilerin ana dilinden gelen etkiyi anlamak için çok büyük değer taşımaktadır. Griebhaber (2023), “*Grammatische Komplexität und seine Verwendung durch Schülerinnen/Schüler und in Lehr- & Lernmaterialien*” başlıklı çalışmada “*Passiv*”in, özellikle “*werden-Passiv*” kullanımının öğrenci yazılarında ve öğretim materyallerinde nasıl yer aldığını incelemiştir. Bu çalışma, “*Passiv*” konusunun edinilmesi, kullanımı ve öğretim materyallerine entegrasyonu üzerine ışık tutmaktadır. Andrijana Čarapina (2021) tarafından Viyana üniversitesinde yazılan “*Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontext eingeführt werden?*” başlıklı yüksek lisan tezinin içindeki “*didaktische Vorschläge zum Thema Passiv im Unterricht*” başlıklı bir bölüm, yabancı dil olarak Almanca (*DaF*) bağlamında pasif yapılarının öğretimi için metodolojik öneriler sunulmaktadır. Tezde, hem teorik analiz sonuçları sunulmuş, hem de öğretim açısından somut öneriler geliştirilmiştir. Bağdat Üniversitesinde gerçekleştirilen “*Das Passiv als grammatisches Phänomen in vier ausgewählten Lehrwerken*” başlıklı çalışma ise, Almanca öğretim kitaplarında “*Passiv*” konusuna odaklanan bir çalışmadır. Bu çalışmada öğretim kitaplarında “*Passiv*” konusuna ne kadar yer verildiği incelenmiştir. Etken ve edilgen yapıların temsili ve yoğunluğu konusunda bilgiler sunulmaktadır (Bkz. Rugaya-Mahmood, 2019). Christoph Chlosta, Gabriela Leder ve Barbara Krischer tarafından 2007 yılında çıkarılan “*Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*” adlı derlemede ise çok sayıda “*Aktiv-Passiv*” konusuna değinen bildiriye yer verilmiştir.

Literatür taraması sonucunda yukarıda sıralanan çalışmalar yanı sıra her ne kadar klasik veya biraz daha eski de olsa, “*Aktiv-Passiv*” yapıyı ele alan, passiv konusunun öğretimi veya öğrenimi üzerinde duran daha başka kaynaklara da ulaşılmıştır: Örneğin Barbara Schmenk’in (2003) „*Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen DaF-Unterricht*“ başlıklı eseri, dramapedagojik bir yaklaşım ile pasif yapılarının öğretimini ele almıştır. János Farkas (2009) tarafından yazılmış olan “*Das Zustands- und Vorgangspassiv im DaF-Unterricht*” başlıklı çalışmada ise durum pasifi (Almanca: *Zustandspassiv*) ve süreç pasifi (Almanca: *Vorgangspassiv*) gibi „*Passiv*“ yapı türleri üzerinde durulmuş, konu teorik olarak tartışılmış ve pratik egzersiz yapılabilmesi için öneriler sunulmuştur. Steinhoff, A. tarafından

2011 yılında yazılmış olan “*Lernmedien Deutsch als Fremdsprache und die Passiv-Vermittlung*” fonksiyonel-pragmatik eleştiri yazısında ise; bazı öğretim materyallerinde *Passiv*’in yalnızca biçim olarak ele alınması ve “*Aktiv*’in *Passiv* yapıya ve tersine dönüştürülmesinden ibaretmiş gibi gösterilmesi, eleştirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenine dayanmaktadır. Araştırma süreci şu şekilde yapılandırılmıştır:

3.1.Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Almanca eğitim alan 93 öğrencinin yazılı üretimlerinde görülen hataları sistematik biçimde incelemek amacıyla tasarlanmış nitel bir hata analizi (*Error Analysis*) çalışmasıdır. Araştırma, Corder'ın (1974) hata analizi çerçevesi ile Selinker'ın (1972) *Interlanguage* (öğrenci dili) kuramını bütünleştiren karma kuramsal modele dayanmaktadır.

3.2.Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini, aynı dil seviyesinde (A2–B1 arası) Almanca Öğretmenliği Lisans programı 3. Yarıyıl derslerinden Almancanın Yapısı 3 dersini alan 97 öğrenci oluşturmaktadır. 5 öğrenci uygulamaya katılmamış olduğundan inceleme ve analizler 93 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grup homojen bir öğrenci profiline sahiptir. Söyle ki;

- aynı öğretim kurumunda öğrenim görmekte,
- aynı öğretim programına tabi,
- benzer yaş grubu (>20 veya >25, bulunduğu sınıfa göre)

3.3. Veri Toplama Araçları

- Yazılı üretim metinleri
- Hata analizi formları
- Yapılandırılmış görüşmeler

3.3.1.Yazılı Üretim Görevi

Her öğrenciye standartlaştırılmış bir yazma görevi verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde altta görülen cümleleri edilgen yapıda oluşturmaları istenmiştir. Bu cümlelerde etken yapı yerine edilgen yapı kullanıldığında dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Bu çalışma kapsamında katılımcılara 4 adet etken cümle verilmiş, bu cümlelerin edilgen hallerini oluşturmaları istenmiş, daha sonra öğrenciler tarafından üretilen cümleler Corder (1974) ve Selinker (1972) çerçevesi esas alınarak analiz edilmiştir. Öğrencilere sunulan cümleler zaman bakımında farklı zamanlarda (*Präsens, Präteritum, Perfekt*) olan ve birbirinden farklı dilbilgisel yapılar içeren cümlelerdir.

Tablo 2’de yer alan “*Wir holen den Fernseher ab und reparieren ihn.*“, şeklindeki birinci cümle, şimdiki zaman /geniş zamanda olup “und” ile bağlanmış iki temel cümleden oluşmaktadır. Cümlede biri ayrılabilen ön eki bulunan (“abholen”) ve diğeri sonu –ieren ile biten (“reparieren”) iki adet fiil mevcuttur. Burada etken cümle yerine edilgen yapı oluşturulduğunda

cümlede yer alan şahıs zamirlerinin de hallerinin değişmesi sebebiyle şahıs zamirlerinin doğru olanlarının kullanılması büyük önem arz etmektedir. Etken cümle edilgen yapıya dönüştürülürken nesne-özne-yüklem birbiriyle uyumlu olması önemlidir.

Tablo 2’de yer alan “*Man bedrohte Parteigegner.*” şeklindeki ikinci etken cümle öznesi “man”dır. Yüklem yerine ayrılmayan ön eki bulunan bir fiil (bedrohen) kullanılmıştır. “*Parteigegner*” ise çoğul yapıda bir sözcüktür. “Man” içeren Almancadaki yapılar etken yapılardır. Ancak “man” içeren cümleler Türkçeye çevrildiğinde edilgen bir anlam ortaya çıkmaktadır. Bu cümlede geçmiş zaman kipi (Präteritum) kullanılmıştır.

Tablo 2’de yer alan “*Man hat den Verletzten sofort operieren müssen.*” şeklindeki üçüncü etken cümle öznesi yine “man”dır. Bu cümle aynı zamanda “*müssen*” fiili içermektedir ve geçmiş zaman kipi (Perfekt) kullanılmıştır. Ayrıca “*Sofort*” gibi bir sözcük yer almaktadır. “*Operieren*”, sonu -ieren ile biten bir fiildir ve fiilin 3. hali (*Partizip II*) oluşturulurken başa ge-ön eki almayan bir fiil olduğu unutulmamalıdır. Etken cümledeki “den Verletzten” ögesi bu cümlede nesne durumundadır. Edilgen cümle oluşturulduğunda etken cümledeki nesnelerin edilgen yapıdaki cümlelerde özne olduğu bilinmelidir. Etken ve edilgen yapılarda nesne-özne-yüklem ilişkisi, dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Tablo 2’de “*Gestern Abend meldete man der Feuerwehr einen leichten Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle.*” şeklinde yer alan dördüncü cümlede özne ve nesne yanı sıra bir adet zaman tümlecisi ve bir adet yer tümlecisi de mevcuttur. Aktif cümle öznesi “man”dır. “*in der Nähe der Großmarkthalle*” şeklinde iyelik ifade eden ve Almancada “*Genetiv*” olarak adlandırılan bir yapı yer almaktadır. Bu cümle ilk 3 cümleye oranla daha uzun bir cümledir ve çok sayıda öge içermektedir. Etken edilgen yapılarda ilgili öğelerin cümle içinde yerli yerinde kullanılması önem arz etmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerden etken yapıdan edilgen dilbilgisel yapıya dönüştürülmesi istenen cümle örnekleri

Etken yapıdaki cümleler	Edilgen yapıdaki cümleler
1.Wir holen den Fernseher ab und reparieren ihn.	Der Fernseher wird abgeholt und repariert
2.Man bedrohte Parteigegner.	Parteigegner wurden bedroht.
3.Man hat den Verletzten sofort operieren müssen.	Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.
4.Gestern Abend meldete man der Feuerwehr einen leichten Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle.	Gestern Abend wurde der Feuerwehr ein leichter Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle gemeldet.

3.3.2.İsteğe bağlı ek veri: kısa sözlü anlatım

Bazı öğrenciler ile yapılandırılmış görüşmeler yapılarak Almancadaki edilgen yapı ile ilgili ne tür zorluklar yaşadıkları ve nerelerde hata yaptıkları sorulmuş ve bu hataların nereden kaynaklandığını anlatmaları istenmiştir. Alınan cevaplar önceden hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formlarına not edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğrencilerden yazılı metinler sınıf ortamında ve aynı süre içinde toplanmıştır. Metinler dijital ortama aktarılmış ve her öğrencinin ham metni değiştirilmeden transkribe edilmiştir. Transkripsiyon sürecinde öğrencilerin imlâ, noktalama ve biçim hataları olduğu gibi korunmuştur. Bu aşama, hata analizinin tarafsızlığını sağlamak için yapılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Analiz süreci iki ana kuramsal basamak üzerine kuruludur:

1. **Corder'ın Üç Aşamalı Hata Analizi** (yüzeysel hata analizi)
2. **Selinker'in Beş Interlanguage Süreci** (gelişimsel interlanguage analizi)

3.5.1. Corder'a Göre Üç Aşamalı Hata Analizi

Hatalar, ilk önce Corder'ın (1974) hata analizi çerçevesine göre sınıflandırılmıştır. Her öğrencinin metni aşağıdaki üç adım izlenerek çözümlenmiştir:

3.5.1.1. Hata Belirleme (Error Identification)

- Metindeki tüm norm dışı ifadeler belirlenmiş,
- Hatalı ve doğru biçim çiftleri oluşturulmuştur.

Bu aşama, hata analizi formunun temelini oluşturur. Bir hatanın kaç katılımcı tarafından yapıldığı parantez içindeki rakamlar ile gösterilmiştir. Rakam belirtilmeyen hatalar tek bir katılımcı tarafından yapılmış olarak kabul edilmektedir.

3.5.1.2. Hata Sınıflandırma (Error Description)

Her hata aşağıdaki kategorilerden biriyle kodlanmıştır:

Dilsel kategoriler

- Morfolojik hatalar (zaman, çekim, çoğul, sıfat çekimi vb.)
- Sentaktik hatalar (söz dizimi, özne-yüklem uyumu)
- Leksikal hatalar
- Pragmatik / kullanım hataları

Yapısal süreç kategorileri

- Addition (ekleme)
- Omission (eksiltme)
- Selection (yanlış kalıp seçimi)
- Misordering (yanlış sıralama)

3.5.1.3. Hata Nedeni Açıklaması (Error Explanation)

Corder'ın önerdiği üç ana nedensel kategori kullanılmıştır:

- **Transfer hataları** ($L1 \rightarrow L2$)
- **İçdilsel (intralingual) hatalar**
- **Gelişimsel (developmental) hatalar**
- **İletişim / strateji hataları**

Bu aşama, hatanın yüzeyi değil, kaynağı ile ilgilenir.

3.5.2. Selinker'ın Interlanguage Analizi

Her hata Corder'ın üçlü analizinden sonra, aynı zamanda Selinker'ın (1972) beş interlanguage sürecine göre de yorumlanmıştır:

1. **Transfer (L1 transferi)**
2. **Transfer of training** (öğretimden kaynaklı yanlış kural edinimi)
3. **Learning strategies** (simplification, overuse, avoidance)
4. **Communication strategies** (approximation vb.)
5. **Overgeneralization of TL rules**

Her hata bu kategorilerden biriyle eşleşmiş, böylece öğrencinin öğrenci dili (IL) yapılanması hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu iki çerçevenin bütünleştirilmesi sayesinde, hatalar yalnızca “yanlışlık” olarak değil, “öğrenci dilinin gelişimsel evrelerini yansıtan dilsel yapı taşları” olarak değerlendirilmiştir.

3.6.Kodlama Süreci

Analizin tutarlılığını garanti etmek için araştırmada bir Hata Kodlama Şeması (error coding scheme) kullanılmıştır. Bu şema şekli üç sütun üzerinde yapılandırılmıştır:

- Corder kategorileri
- Selinker IL süreçleri
- Dilsel türler (morfoloji, sentaks, leksika)

Her hata örneği için “*Hatalı ifade → Doğru biçim → Corder açıklaması → Selinker süreci → Gelişimsel not*” şeklinde bir kayıt tutulmuştur. Bu kodlama 93 öğrenci için ayrı ayrı standartlaştırılmış biçimde uygulanmıştır. Hatalar hangi görev veya cümle ile ilgili olduğunu belirtmek için G1, G2, G3 ve G4 şeklinde kodlanmış, ilgili görev ve cümle ile ilgili hatalar ise ayrıca ilgili kodlara rakamlar eklenerek G1.1, G1.2,G2.1, G2.2.....G3.1, G3. 2.....G4.1, G4.2....şeklinde kodlanmıştır.

3.7.Verinin Güvenirliği ve Geçerliliği

Analiz sürecinde ara kodlayıcı güvenliği sağlamak amacıyla bazı metinler ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Kodlama tutarlılığı için örnek hatalar üzerinden ortak karar seti geliştirilmiştir. Corder + Selinker çerçevesi açık ve yapılandırılmış olduğu için kategorik belirsizlik minimuma indirilmiştir.

3.8. Veri Sunumu

Analizden elde edilen veriler üç düzeyde raporlanmıştır:

(1) Öğrenci Bazlı Hata Profilleri

Her öğrencinin bireysel hataları, kategorik dağılımları ve interlanguage profili.

(2) Sınıf Düzeyinde Hata Frekans Analizi

Hangi hata türlerinin baskın olduğu gösterilmiş; öğretim planlaması için yol haritası oluşturulmuştur.

(3) Interlanguage Gelişim Profili

Sınıfın genel olarak hangi IL süreçlerine yaslandığı (transfer mi? overgeneralization mı?) ortaya konulmuştur

3.9. Etik Hususlar

Katılımcı bilgileri anonimleştirilmiş, öğrenci metinleri yalnızca analiz amacıyla kullanılmıştır. Verilerin paylaşımı araştırma etiği çerçevesinde yapılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Cümle 1 İle İlgili Analiz Sonuçları

Bu çalışma kapsamında birinci görev olarak anadili Türkçe olan konuşurlara “*Wir holen den Fernseher ab und reparieren ihn.*” cümlesi verilmiş, bu cümleyi edilgen yapı şeklinde kullanmaları istenmiştir. Tablo 3’de öğrencilerin oluşturdukları cümlelerde tespit edilen hatalara yer verilmiştir. Hatalar Corder (1972) çerçevesinde analiz edilmiş, öğrencilerin edilgen yapı kurallarını bilmelerine rağmen ne tür hatalar yaptıkları ve bu hataların nedensel kategorileri belirtilmiştir. Tablo 4’de ise Selinker’ın *Interlanguage* analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.1.Corder'a Göre Hata Analizi

Tablo 3: “Der Fernseher wird abgeholt und repariert.”, şeklinde olması gereken edilgen cümlelerin Corder (1974) çerçevesinde (Kategoriler: hatalı ifadeler, doğru biçim, hata türü ve hata nedeni) analiz sonuçları

Görev 1: Aktiv: Wir holen den Fernseher und reparieren ihn. → Passiv ?					
Hata No	Hatalı İfade	Doğru Biçim	Hata Türü	Hata (Corder)	Nedeni
G1.1	Das(3) /Die (2) Fernseher	Der Fernseher	Morfolojik (Artikel)	Developmental	
G1.2	Der Fernseher ist (2) / hat (3) Tanımlık yazmayan (4)	Der Fernseher wird	Leksikal / Morfolojik (yardımcı fiil)	Developmental	
G1.3	Der Fernseher wirst (5)	Der Fernseher wird	Morfolojik (çekimi)	Developmental	
G1.4	Der Fernseher wurde (2)	Der Fernseher wird	Morfolojik (çekimi / zaman)	Developmental	
G1.5	Der Fernseher war (1)würde.....(1) Werden (2)	Der Fernseher wird	Leksikal Morfolojik	Developmental	
G1.6	Den Fernseher (2)	Der Fernseher	Sentaktik (Özne - nesne)	Developmental	
G1.7	Abgeholen/gehoben ab /abholt /abgeholten/ holte ab (23)	abgeholt	Marfolojik (çekim)	Developmental	
G1.8	Reparierten / reparieren / gerepariert (8)	repariert	Marfolojik (çekim)	Developmental	
G1.9	Bei uns / von wir /von wir /beim uns / von der / von unseren / von ihn / bei ihn (9)	Von uns	Morfolojik (Präposition-Dativ Obj.)	Developmental	
G1.10	Ihn (7)	er	Morfolojik / Sentaktik	Developmental	
G1.11	Das Fernseher wird abgeholt und repariert ihn. (3)	Der Fernseher wird abgeholt und (er wird) repariert.	Sentaktik (Özne- nesne /cümlelerde öge sıralaması)	Developmental	
G1.12	Der abgehoben Fernseher wir repariert. (5)	Der Fernseher abgeholte wird repariert.	Morfolojik (Sıfat çekimi)	Developmental	
G1.13	Der Fernseher wird ab und repariert geholt (3)	Der Fernseher wird abgeholt und repariert.	Marfolojik / sentaktik	Developmental Misorderin	
G1.14	Abgehalten (1)	abgeholt	Leksikal	Developmental	
G1.16	Wir werden den Fernseher (3)	Der Fernseher wird	Morfolojik (Aktiv -Passiv)/ Sentaktik	Developmental	
G1.17	würde.....(1)	wird.....	Morfolojik (Cümle türü)	Developmental	

Cümle 1 ile gili Corder'e göre analiz:

- Bu çalışma kapsamında öğrencilere verilen ilk cümleyi edilgen yapıya dönüştürme sürecinde 24 öğrenci hiçbir hata yapmamıştır. 12 öğrenci ise bu cümle ile ilgili hiçbir beyanda bulunmamış, cevap yazmamıştır. Tablo 3'de yer alan veriler 57 öğrencinin yazmış oldukları ürünleri yansıtmaktadır.

- Öğrenciler etken cümledeki “den Fernseher” nesnesini edilgen yapıda özne konumuna getirirken tanımlığı (*Artikel*) uygun halde kullanmamış, 3 öğrenci “das”, 2 öğrenci “die” yazmıştır. Etken yapıdaki nesne edilgen cümlelerin başına özne olarak yazılmış ancak tanımlık yine “den” olarak kalmıştır.
- Edilgen yapının oluşturulması için gerekli doğru yardımcı fiilleri kullanmayanların sayısı oldukça yüksektir. Yardımcı fiil olarak “hat” yazan öğrenci sayısı 3’dür, “ist” yazanların sayısı 2’dir. Yardımcı fiil yazmayanların sayısı ise 4’dür.
- Analiz sonuçları, öğrenciler Almanca edilgen yapıda yardımcı fiil olarak kural olarak “werden veya sein” fiili kullanılması gerektiğini bilse dahi bu defa çok sayıda öğrencinin çekim hatası yaptığını göstermiştir. 5 öğrenci “wirst”, 2 öğrenci “wurde”, 1 öğrenci “war”, 2 öğrenci “werden”, 1 öğrenci “würden” yazmış, ilgili yardımcı fiilin çekiminde ve zamanda hata yapmıştır.
- Analiz sonuçları, çok sayıda öğrencinin bu cümledeki “abholen” ve “reparieren” asıl fiillerinin çekimini bilmediklerini göstermiştir. 17 öğrenci fiilin mastar halini yazmıştır. Öğrenciler “abholen (1), abholt (4), abgeholen (4), geholen...ab (1), abgeholten (2), ab.....geholen (3)” gibi çekimler yapmıştır.
- 5 öğrenci edilgen cümlede “abgeholt” şeklinde olması gereken fiili, 2 öğrenci ise “repariert” şeklinde kullanılması gereken fiili cümle içinde hiç kullanmamışlardır.
- Bir öğrenci „abholen“ fiilinden sıfat türetmiş, ancak sıfat çekimini hatalı yapmıştır. Bu örnek Almanca’nın morfolojik sistemindeki gelişimsel zorluğu yansıtmaktadır.
- Etken cümleyi edilgen yapı olarak yeniden vermeye çalışan öğrencilerin bir kısmı etken cümledeki “ihn” şeklindeki şahıs zamirini /nesneyi edilgen yapıda özne konumunda kullanırken “er” şahıs zamirini kullanmamış, yine “ihn” olarak bırakmıştır.
- Televizyonun kim tarafından alındığını belirtmeye çalışan bazı öğrenciler ise „von uns“ yerine „von wir“, „bei uns“, „beim uns“, „von ihn“, „von unseren“, „bei ihn“ ve „von der“ gibi yapılar kullanmışlardır.
- Üç öğrenci etken cümleyi edilgen olarak vermeye çalışırken, farkında olmadan yeniden etken bir cümle oluşturmuştur.
- Bir öğrenci ise yardımcı fiil „werden“ yerine „würden“ kullanmak suretiyle edilgen bir cümle oluşturmak yerine farkında olmadan „Konjunktiv II“ yapısı içeren bir cümle oluşturmuştur.

4.1.2. Selinker’a Göre Interlanguage Analizi

Tablo 4: Öğrenci metnindeki hataların Selinker (1972) çerçevesinde yorumlanma sonuçları:

Hata No	Hatalı İfade	Interlanguage Süreci	Açıklama
G1.1	Das(3) /Die Fernseher (2)	Learning strategy	Tanımlıkları doğru öğrenmemiş
G1.2	Der Fernseher ist (2) / hat (3) Tanımlık yazmayan (4)	Overgeneralization	Edilgen yapıda yardımcı fiilleri öğrenmemiş, sein / haben kullanıyor
G1.3	Der Fernseher wirst (5)	Learning strategy	fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.4	Der Fernseher wurde (2)	Learning strategy	fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.5	Der Fernseher war (1)würde.....(1) Werden (2)	Learning strategy	fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.6	Den Fernseher (2)	Learning strategy	Tanımlıkların hallere göre öğrenmemiş
G1.7	Abgehoben/gehoben ab /abholt /abgeholt/ holte ab (23)	Learning strategy	fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.8	Reparierten / reparieren / gerepariert (8)	Learning strategy	fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.9	Bei uns / von wir /von wir /beim uns / von der / von unseren / von ihn / bei ihn (9)	Overgeneralization	Edilgen yapıda eylemin kim tarafından yapıldığını ifade etmek için von veya durch kullanmak gerektiğini ve ardından e-hali olması gerektiğini öğrenmemiş
G1.9	Ihn (7)	Learning strategy	Şahıs zamirlerini hallere göre çekmeyi öğrenmemiş
G1.11	Das Fernseher wird abgeholt und repariert ihn. (3)	Learning strategy	Cümle içinde öğlerin hangi sarılama içerisinde olması gerektiğini öğrenmemiş
G1.12	Der abgehoben____ Fernseher wir repariert. (5)	Overgeneralization Learning strategy	Edilgen yapıda yardımcı fiili bilmediğinde kullanmıyor. Fiil paradigmalarını tam olarak öğrenmemiş; basitleştirme stratejisi.
G1.13	Der Fernseher wird ab und repariert geholt (3)	Overgeneralization	Ayrılan fiillerin ayrılan ön ekinin cümlede nerede yer alması gerektiğini öğrenmemiş.
G1.14	Abgehalten (1)	Communication strategy	Anlam önemli: bambaşka fiil kullanımı
G1.15	Wir werden den Fernseher (3)	Learning strategy	Aktiv ve Passiv cümleyi birbirinden ayırt etmeyi öğrenmemiş
G1.16	würde.....(1)	Communication strategy	Anlam önemli: Edilgen cümle ile Konjunktiv II yapısı içeren cümleler çok farklı anlamlar içermektedir.

Cümle 1 ile ilgili Selinker’in Çerçevesine göre analiz:

Bu çalışma kapsamında Selinker’in öğrenci dili (*Interlanguage*) çerçevesi bağlamında gerçekleştirilen analizlerin sonuçları, bölüm yazılarının en fazla 20 sayfa ile sınırlı olması nedeniyle bu metinde ayrı ayrı tablolar ile verilmemiş, sadece ilk cümlelerin analiz sonuçları Tablo 4’de örnek olması amacıyla sunulmuş, Almanca öğretmen adaylarının dilsel bakımdan edilgen yapılar ile ilgili hangi evrede oldukları analizlerin özetlendiği bölümde genel bir değerlendirme ile verilmeye çalışılmıştır.

4.2. Cümle 2 İle İlgili Analiz Sonuçları

Öğrencilerden ikinci görev olarak „*Man bedrohte Parteigegner.*” şeklindeki etken cümleyi edilgen olarak oluşturulmaları istenmiş, oluşturulan cümleler Corder (1974) çerçevesinde analiz edilmiştir. Tablo 5’deki veriler 73 öğrencinin üretmiş oldukları cümlelerden elde edilmiştir. Silinker’in *Interlanguage* analiz sonuçları anazil özetleri bölümünde bir paragraf halinde özetlenmiştir.

Tablo 5: “*Parteigegner wurden bedroht.*”, edilgen cümlelerin Corder (1974) çerçevesinde (Kategoriler: hatalı ifadeler, doğru biçim, hata türü ve hata nedeni) analiz sonuçları

Görev 2: Aktiv: <i>Man bedrohte Parteigegner.</i> → Passiv ?					
Hata No	Hatalı İfade	Doğru Biçim	Hata Türü	Hata (Corder)	Nedeni
G2.1	Parteigegner ist (1), hat (2),	Parteigegner wurden	Morfolojik Leksikal	Dogru yardımcı fiil kullanılmamış	
G2.2	Parteigegner war	Parteigegner wurden	Morfolojik Leksikal	Sein fiilinen Präteritum halini kullanmış	
G2.3	Parteigegner wurde (22)	Parteigegner wurden	Morfolojik (çekim)	Fiil çekimi çoğula göre değil	
G2.4	Parteigegner wirst (1), wird (23), werden (1)	Parteigegner wurden	Morfolojik (çekim ve zaman)	Yardımcı fiil zaman ve çekim bakımından hatalı	
G2.5	Bedrohten (12), gebedrohte (8), bedrachtet (1), bedrachten (1), gebedrochen (1), bedrauchtet (1), bedrauchten (1), bedrohtet (8), bedrohte (6), betrachte (6), bedracht (4), gebedrohten (1), bedrante (1), bedrohtet (1), bedrachtet (2), bedrohen (2), bedrachen (3)	bedroht	Morfolojik (çekim)	Asıl fiil çekimi hatalı	
G2.6	Den Mann (1), den man (1),	-----	leksikal	„Man“ ile „der Mann“ aynı anlamda düşünülmüş	
G2.7	Von Mann (1), von man (1) Bei ihm (1), bei Man (1), von der (1), von Mann (1), von man (1)	-----	Morfolojik (Präpositionlar) Leksikal	„Von“ edatının e hali gerektiği bilinmiyor „man/Mann“ karıştırılıyor.	
G2.8	Bedangt (1), verdankt (1)	bedroht	Leksikal	„Bedrohen“ fiili yerine „bedanken / verdanken“ gibi fiiller kullanılmış	
G2.9	Man bedroht Parteigegner. (1)	-----	Morfolojik Semtaktik	Etken edilgen yapı bilinmiyor, „man“ sözcüğünün cümle içinde işlevi bilinmiyor	

G2.10	Es wurde (1)	Parteigegner wurden	Leksikal	„Parteigegner“ yerine „es“ kullanılmış
-------	--------------	---------------------	----------	--

Cümle 2 ile ilgili Corder’e göre analiz:

- Analiz sonuçları ikinci cümleyi 93 öğrenciden 6 öğrencinin tamamen doğru oluşturmuş olduğunu, 14 öğrencinin ise bu cümle ile ilgili herhangi bir beyanda bulunmadığını, cevap olarak hiçbir şey yazmadığını ortaya koymuştur. Bu cümle ile ilgili inceleme ve değerlendirmeler 73 öğrencinin üretmiş olduğu yazılı metin üzerinden yapılmıştır.
- İkinci cümle ile ilgili ilk hata örneği (G2.1), öğrencilerin “werden” yardımcı fiil yerine zaman zaman “sein” veya “haben” yardımcı fiillerini, cümle geçmiş zamanda (*Präteritum*) olması gerekirken geniş zaman/ şimdiki zaman (*Almanca: Präsens*) kullandıklarını göstermektedir.
- İkinci hatalı yapı (G2.2) öğrencilerin yardımcı fiil “werden” yerine “sein”, fiilini kullandıklarını üstelik bu fiili geçmiş zamanda kullandıklarını ortaya koymuştur.
- G2.3 ve G2.4 kodlu hata örneklerinde öğrenciler „werden“ yardımcı fiilini kullansalar da çekimde veya zamanda hata yapmışlardır.
- En çok hata „bedrohen“ fiilinin 3. halinin (*Partizip II*) oluşturulmasında yapıldığı tespit edilmiştir. 59 öğrenci „bedrohen“ fiili ile ilgili birbirinden oldukça farklı çekimler yapmışlardır.
- Hata örneği G2.6 öğrencilerin etken cümlelerde kullanılan „man“ sözcüğünün anlamını ve işlevini tam olarak bilmediklerini gözler önüne sermiştir. Oluşturulan örnek cümleler öğrencilerin bir kısmının edilgen yapıdaki „man“ sözcüğünü adam anlamına gelen „Mann“ sözcüğü ile karıştırdıklarını göstermiştir.
- Bazı öğrenciler eylemin kimin tarafından gerçekleştirildiğini göstermek için edilgen yapıda „man“ sözcüğünü tekrar kullanmış veya bunun yerine „Mann“ sözcüğünü yazmıştır.
- Hata örneği G2.8 „bedrohen“ fiilinin „danken“ fiili ile karıştırıldığını göstermektedir. Çekimde hata yapılmıştır.
- Hata örneği G2.9’da, etken cümle edilgen olarak verilmeye çalışılırken yine etken bir cümlenin oluşturulduğunu göstermektedir.
- Hata örneği G2.10 ise „Parteigegner“ ögesinin edilgen cümlede özne olması gerekirken bunun yerine „es“ sözcüğünün kullanıldığını ortaya koymuştur.

4.3. Cümle 3 İle İlgili Analiz Sonuçları

Anadili Türkçe olan konuşurlardan üçüncü görev olarak “*Man hat den Verletzten sofort operieren müssen.*” cümlesini edilgen bir yapı olarak oluşturmaları istenmiş, yapılan hatalar ile ilgili elde edilen veriler Tablo 6’ya işlenmiştir. Tablo 6’daki hatalar Corder (1972) çerçevesinde analiz edilmiştir.

Tablo 6: “Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.”, edilgen cümlelerin Corder (1974) çerçevesine (Kategoriler: hatalı ifadeler, doğru biçim, hata türü ve hata nedeni) göre analiz sonuçları

Görev 3: Aktiv: Man hat den Verletzten sofort operieren müssen. → Passiv ?					
Hata No	Hatalı İfade	Doğru Biçim	Hata Türü	Hata (Corder)	Nedeni
G3.1	Verletzten (5), das Verletzten (2), die Verletzten (6), den Verletzten (9), der Verletzten (34)	Der Verletzte	Morfolojik (Artikel çekimleri) ve	İsmi tanımlıkları ve bunların hallerine göre çekimleri bilinmiyor.	
G3.2	Wird (13), ist (5), sind (1), wurde, hatte (1),	Der Verletzte hat	Leksikal Morfolojik (yardımcı fiil)	Edilgen yapıda hangi yardımcı fiilin kullanılması gerektiği bilinmiyor	
G3.3	Operieren (3), geoperieren (1)	operiert	Morfolojik (çekim)	Asıl fiillerin çekimi bilinmiyor	
G3.4	...sofort (5)	sofort.....	Sentaktik	Cümlede yeri bilinmiyor	
G3.5	musste, muss, müsst,gemusst, (9)	müssen.	Morfolojik (Çekim hatası) Sentaktik	Çekim hatalı, cümledeki yeri hatalı	
G3.6	Worden (1)	-----	Morfolojik Leksikal	„Werden“ yerine kullanılmış	
G3.7	Von der (1), von man (5), von Mann (1), beim man (1),	-----	Morfolojik Leksikal	„Von“ edatının e-hali gerektirdiği bilinmiyor / „man“ ile „Mann“ın anlamı eşdeğer görülmemiş	
G3.8	Ist sofort operiert, ist sofort operiert worden, sind operiert gmusst, wird sofort operieren müssen haben, ist operiert werden müssen, ist operiert müssen worden, müssen operiert, müssen werden, muss operiert werden haben, müssen operiert hat worden, müssen sofort operiert, wird sofort geoperieren müssen, sofort muss operieren werden, worden sofort operieren müssen, wurde muss operiert, worden operieren haben müssen, sofort müssen worden, sofort gemusst operiert, sofort operiert muss werden, ist sofort operiert geworden müssen, hat sofort operieren müssen werden, wurde sofort operieren gemusst, muss sofort operiert werden,	hat sofort operiert werden müssen.	Morfolojik Sentaktik	Yardımcı fiil ve asıl fiilin çekimi öğrenilmemiş Öğelerin cümle içindeki sıralanışı hatalı	

G3.9	Man muss den Verletzten sofort...(1) Man hat sofort operieren müssen (1)	Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.	Morfolojik Sentaktik	Etken ve edilgen yapı ayırımı yapılamıyor / „man“ sözcüğünün işlevi bilinmiyor
G3.10	Verletzter hat den Mann operieren müssen. (1)	Der Verletzte hat sofort operiert werden müssen.	Morfolojik Sentaktik	Etken ve edilgen cümle ayırımı yapılamıyor / „man“ sözcüğünün işlevi bilinmiyor / „sofort“ atılmış

Cümle 3 ile ilgili Corder'e göre Analiz:

- Analiz sonuçları üçüncü cümle ile ilgili 21 öğrencinin hiçbir beyanda bulunmadığını ve herhangi bir cevap yazmadıklarını, buna karşın 2 öğrencinin edilgen yapıdaki cümleyi tamamen hatasız oluşturduğunu ortaya koymuştur. Üçüncü cümle ile ilgili analizler 70 öğrencinin oluşturmuş oldukları cümleler üzerinden yapılmıştır.
- Hata örneği G3.1 öğrencilerin etken cümledeki nesneyi edilgen cümlede özne olarak yazarken tanımlık (*Artikel*) konusunda hata yaptıklarını göstermektedir. Etken yapıdaki “den Verletzen” sözcüğü edilgen yapıda “der Verletzte” olması gerekirken çok sayıda öğrenci bunu çoğulmuş gibi algılamış, edilgen yapıdaki cümle oluşturulurken özne olarak cümle başına getirmiş, ancak tanımlığı (*Artikel*) yanlış yazmıştır.
- Edilgen yapıdaki cümle geçmiş zamanlardan “*Perfekt*” yapıda olduğu için ve içinde “*müssen*” barındırdığı için bu cümlelerin edilgen yapsında mutlaka yardımcı fiil olarak “haben” olması gerektiği birçok öğrenci tarafından bilinmemiş, yardımcı fiil olarak “haben” yerine “ist, sind, wird, wurde ve hatte” gibi yardımcı fiiller yazılmıştır.
- “Operieren” ve “müssen” fiillerinin çekimleri çok sayıda öğrenci tarafından hatalı yapılmıştır.
- Diğer bir sorun ise, yardımcı fiil ve asıl fiillerin yerlerinin karıştırılmış olmasıdır.
- “Sofort” sözcüğü de birçok cümlede olmaması gereken yerlerde yer almıştır.
- Öğelerin dizilişi konusunda öğrenciler çok fazla hata yapmışlardır.
- Bu cümlede “müssen” fiilinin yer almış olması sebebiyle “worden” edilgen yapı kullanılmaması gerekirken bazı öğrenciler bu sözcüğe cümlede yer vermişlerdir.
- Sayıları az da olsa bazı öğrencilerin edilgen yapıyı oluşturdukları tekrardan etken bir cümle oluşturdukları görülmüştür (Bkz. Hata örneği G3.9).
- Hata örneği G3.10, bazı öğrencilerin etken cümledeki “man” sözcüğünün anlamını ve işlevini bilmediklerini ve adam anlamına gelen “der Mann” ile eşdeğer anlamda bir sözcük olarak gördüklerini ortaya koymuştur.
- Bazı öğrenciler edilgen cümleye “von der, von man, von Mann, beim Mann” gibi eklemeler yapmak suretiyle eylemin bir adam tarafından yapıldığını ifade etmek istemişlerdir. Bu yapılar bazı öğrencilerin “man” sözcüğünü adam anlamına gelen “der Mann” ile eşdeğer tuttuklarını ortaya koymuştur.

4.4.Cümle 4 İle İlgili Analiz Sonuçları

Dördüncü görev olarak öğrencilerden “*Gestern abend meldete man der Feuerwehr einen leichten Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle.*” cümlesini edilgen yapı şeklinde yeniden yazmaları istenmiş, Tablo 7’de öğrencilerin oluşturdukları cümlelerde tespit edilen hatalara yer verilmiştir. Hatalar Corder (1972) çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular sınıf düzeyinde verilmiştir.

Tablo 7: “*Gestern Abend wurde der Feuerwehr ein leichter Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle gemeldet*” edilgen yapıdaki cümlelerin Corder (1974) çerçevesine (Kategoriler: hatalı ifadeler, doğru biçim, hata türü ve hata nedeni) göre analiz sonuçları

Görev 4: Aktiv: Gestern abend meldete man der Feuerwehr einen leichten Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle. → Passiv ?					
Hata No	Hatalı İfade	Doğru Biçim	Hata Türü	Hata (Corder)	Nedeni
G4.1	Einen leichten Brandgeruch (33)	Ein leichter Brandgeruch	Morfolojik	Nesne ve özne durumunda tanımlıkların değişimi tam bilinmiyor	
G4.2	Ein leichter Brandgeruch yok (5)	Ein leichter Brandgeruch	Leksikal	Bu ögenin kullanılmaması anlam yönünden eksikliğe yol açar.	
G4.3	Yüklem ikinci sırada değil (11)	Ein leichter Brandgeruch wurde...	Morfolojik	Yüklem (çekilen) Almancada düz cümlelerde ikinci sırada olması gerektiği bilinmiyor	
G4.4	Wird (8), worden (1), wurden (1), ist (1)		Morfolojik Leksikal	“Werden” sözcüğünün şahıslara ve zamanlara göre çekimi bilinmiyor, hatalı yardımcı fiil kullanımı	
G4.5	Anmelden (1), gemelden (3), melden (2), meldeten (1), meldete (1), meldet (1), gemeldetet (1), gemalen (1), gemeldet hatte (1)	gemeldet	Morfolojik	Fiil çekim hatası	
G4.6	gemeldet....	Gestern Abend wurde der Feuerwehr ein leichter Brandgeruch gemeldet.	Sentaktik	Fiil sonda değil	
G4.7	-----	gemeldet	Sentaktik	Bir cümlede hiç yok	
G4.8	-----	In der Nähe der Großmarkthalle	Sentaktik	Çoğunlukla atılmış, aynı anlamda değil	
G4.9	Von man (1), man (3), bei man (1)		Leksikal Morfolojik	Kim tarafından yapıldığı belirtilmek istenmiş, „man“ adam anlamında düşünülmüş, edatların e- hali gerektirdiği bilinmiyor.	
G4.10	-----	Der Feuerwehr	Leksikal Sentaktik	Atılmış. Ancak bu ögenin kullanılmaması cümlede anlam farkı yaratmaktadır.	

G4.11	Öğeler yerli yerinde değil (5)	Gestern Abend wurde der Feuerwehr ein leichter Brandgeruch in der Nähe der Großmarkthalle gemeldet.	Sentaktik	Zaman bildiren tümleş, e-hali, i-hali yerli yerinde değil. Sıralama karışık
-------	--------------------------------	---	-----------	---

Cümle 4 ile ilgili Corder'e göre analiz:

- Veriler, 4. cümleyi edilgen yapıya dönüştürürken sadece bir öğrencinin hiçbir hata yapmadığını, 42 öğrencinin ise bu cümle ile ilgili herhangi bir beyanda bulunmadığını, herhangi bir şey yazmadığını göstermiştir. Dördüncü cümlelerin analizi ve değerlendirmesi 50 öğrencinin üretmiş olduğu yazılı metin üzerinden yapılmıştır.
- Hata örneği G4.4 ile ilgili analiz, cümleler ne kadar uzun ve karmasık ise öğrencilerin de o oranda zorlandığını ortaya koymuştur. Birçok öğrenci cümle içindeki öğeleri yerli yerinde kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu cümlede zaman bildiren tümleş, e-hali, i-hali, özne vs. gibi öğeler bulunduğundan sıralamada yanlışlar olduğu görülmüştür.
- 11 öğrenci yüklemi ikinci sırada kullanmamıştır.
- Yardımcı fiil „wurde“ yerine „ist, wird, wurden, worden“ gibi sözcükler veya çekimlerin kullanıldığı görülmüştür.
- „melden“ fiilinin çekimi ile ilgili birçok öğrencinin hata yaptığı görülmektedir.
- Asıl fiilin cümle içindeki yeri konusunda birçok öğrencinin yanlışlığı görülmüştür.
- Bazı öğrenciler edilgen yapıda eylemin kim tarafından gerçekleştirildiğini belirtmek istemiş, „man, bei man, von man“ gibi ifadeler eklemiş, muhtemelen eylemin bir adam tarafından yapıldığını düşünmüştür.
- Bazı öğrencilerin edilgen yapıdaki cümlelerinde „der Feuerwehr“ şeklindeki e-halindeki öğenin veya „Feuerwehr“ sözcüğünün tanımlığının (Artikel) atılmış olduğu görülmüştür.

4.5. Analiz Özetleri

4.5.1.Corder'in Çerçevesi Doğrultusunda Analiz Özeti

Corder'in (1974) çerçevesi doğrultusunda elde edilen analiz sonuçları, öğrenci bazlı hata profilinin birbirinden farklı olduğunu (tamamen hatasız cümle oluşturan öğrenci olduğu gibi edilgen yapıda hiçbir şekilde cümle üretemeyen veya birbirinden farklı hatalar yapan öğrenciler mevcuttur) ortaya koymuş, sınıf düzeyinde analiz sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilere sadece Almancanın edilgen yapısının „werden/sein + Partizip II“ formülü ile oluşturulabileceği bilgisinin verilmesinin yeterli olmadığını, öğrencilerin çoğunun yardımcı ve asıl fiillerin gerek kişilere gerekse zamanlara göre çekimini henüz tam bilemediklerini, zamanlara göre hangi yardımcı fiillerin kullanılması gerektiğini ayırt edemediklerini, özellikle cümle içinde „Modalverb“ olarak adlandırılan tarz fiiller olduğunda edilgen yapılarda yardımcı fiilin „haben“ olması gerektiğini bilmediklerini, Modalverb olarak adlandırılan tarz fiiller olmayan „Perfekt“ geçmiş zamandaki edilgen yapıdaki cümlelerde „sein“ yardımcı fiilinin kullanılması gerektiğini ve etken ve edilgen cümlelerde özne-nesne uyumunun/bağlantısının tam olarak nasıl olduğunu henüz tam olarak kavrayamamış olduklarını, etken cümlelerde kullanılan „man“ sözcüğünün anlam ve işlevinin ne olduğunu tam olarak bilemediklerini ve bazı öğrencilerin adam anlamına gelen „der Mann“ ile „man“ sözcüğünü özdeş gördüğünü, öğrencilerin kısa cümle oluşturmada daha az zorlandıklarını ancak cümleler uzadıkça, öğeler çoğaldıkça öğeleri yerli yerine oturtmak ile ilgili zorluk yaşadıklarını, özellikle cümle içinde „Modalverb“ olarak adlandırılan tarz fiiller var ise yardımcı fiil ve asıl fiilleri zamanlara göre hangi sıralamada kullanmaları gerektiğini bilemediklerini ve Perfekt cümlelerde edilgen yapıda

yardımcı fiilin “*sein*” olması gerektiğini ve asıl fiilen sona atılması gerektiğini ve buna ek olarak worden eklenmesi gerektiğini, “*Modalverb*” olarak adlandırılan tarz fiillerin olduğu *Perfekt* geçmiş zaman cümlelerinde yardımcı fiilin “*haben*” olması gerektiğini ve asıl fiilin 3. Halinin kullanılması gerektiği, “*werden*” ve *Modalverb*” olarak adlandırılan tarz fiilinin mastar halde cümlelerin sonuna atılması gerektiğini bilmemektedir. Almanca ve Türkçe morfolojik açıdan çok farklılık arz ettiği için Almancadaki edilgen yapılar ile ilgili çok sayıda hata yapmaktadır:

- Yardımcı fiil ve zaman uyumu hataları (*Präsens, Präteritum ve Perfekt*)
- Özne-yüklem uyumsuzlukları,
- Etken → edilgen dönüşüm hataları,
- Sıfat ve tanımlık (*Artikel*) uyumsuzlukları,

Türkçe konuşurların Almancadaki bu hataları yapmamaları için mutlaka öğrenme müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve Almancadaki edilgen yapının öğretimi, öğrenimi ve pekiştirilmesi süreçlerinde bu müdahale stratejilerinin sistematik bir biçimde uygulanmasında yarar vardır.

4.5.2. Selinker’in *Interlanguage* Analiz Sonuçlarının Özeti:

- Öğrenci dili (interlanguage) hâlen **basitleştirilmiş ağırlıklı bir evrededir.**
- Fiillerin zamana ve kişilere göre çekimi ve sıfat çekimi hataları, ismin tanımlıklarının (*Artikel*) bilinmemesi ve bunların hallere göre kullanımında hata yapılması, edatların (*Präposition*) hangi hali gerektiğinin bilinmemesi, öğeleri cümle içinde yerli yerine yerleştirmede yanlışlar yaşanması **öğrencinin dilsel sistemini hala kademeli olarak inşa ettiğini** gösterir.
- *Communication strategy* ve *overgeneralization*, öğrencinin anlamı iletmede hata yaptığını ve kuralları genelleme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci farkında olmadan kullanması gereken fiil yerine bambaşka bir fiil kullanabilmekte, “*man*” sözcüğünü “*der Mann*” ile eşdeğer tutması nedeniyle anlam bakımından hatalar yapmakta, tam bilmedikleri ile ilgili genellemeler yapmakta veya cümlede bazı öğeleri atmakta, kullanmamaktadır.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, Türkçe ve Almanca arasındaki tipolojik farklardan dolayı anadili Türkçe olup Almancayı yabancı dil olarak öğrenenlerin, Almancadaki edilgen yapı ile ilgili dilbilgisi kuralları verilip, alıştırmalar yapılmak suretiyle pekiştirme yapılsa dahi metin üretiminde daha önceki öğrenmelerdeki eksikliklerden kaynaklı hatalar yapılabileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen analiz, Almancadaki edilgen yapıda öğrencilerin kısa cümle yazarken daha az hata yaptıkları, ancak uzun ve çok ögeli cümlelerde öğeleri yerli yerinde kullanmakta, nesne-özne-yüklem uyumunu sağlama konusunda zorluk yaşadıklarını, düz cümlelerde yüklem ikinci sırada olması gerektiği kuralını zaman zaman hatırlamadıklarını göstermiştir. Bu bağlamda Tablo 8’de de görüleceği gibi analiz bulgularına dayalı öğretim müdahale stratejileri belirlenmiş, Tablo 9’da yer alan 6 haftalık öğretim müdahale planı örneği geliştirilmiştir. Bu bulgular ışığında geliştirilen öğretim müdahalelerinin, gelecekte farklı öğrenci grupları ve içerik alanlarında uygulanarak etkililiğinin sınanması, alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Tablo 8: Analiz Bulgularına Dayalı Öğretim Müdahale Stratejileri

Hata/Problem	Müdahale Stratejisi	Açıklama / Uygulama
Almancada zayıf ve bilhassa kuvvetli/kuralsız fiillerin kişilere göre ve zamanlara göre çekimleri	Modelling + Guided Practice	Öğrenciler fiillerin çekimlerini sürekli tekrarlar ile öğrenmeye çalışır / Öğretmen, örnek cümleleri gösterir; öğrenciler öğretmen ile birlikte cümle ve metin üretir. İlerleyen süreçte serbest anlatım stratejileri uygulanır.
Präsens/Perfekt Passiv hataları	Modelling + Guided Practice	Öğretmen, örnek cümleleri etken ve edilgen yapı şeklinde gösterir; farklar birlikte bulunur, öğrenciler birlikte cümle üretir.
Yardımcı fiil hataları (werden, sein)	Drill + Focused Exercises	Farklı öznelerle ve farklı zaman cümlelerinde fiil çekim alıştırmaları yapılır.
Özne-yüklem uyumu hataları	Concept Checking + Pair Work	Öğrenciler edilgen cümlelerden etken veya etken cümlelerden edilgen cümle oluşturmak suretiyle nesne-özne-yüklem uyumunu kavrar, kontrol eder.
Overgeneralization	Contrastive Analysis	Öğrenciler aktif → edilgen dönüşümü yapar; tüm kuralları karşılaştırır. Özellikle öznesi “man” olan etken cümleler üzerinde durulur, bunların edilgen yapıda ne olduğu üzerinde düşünülür, ayrıca eylemin kimin tarafından yapılacağı belirtilecek ise böyle cümlelerde farklı örnekler ile “von” ve “durch” edatları (Almanca: <i>Präposition</i>) sonrasında gelen öğelerin nasıl değişime uğradığı üzerinde durulur.
L1 transfer kaynaklı hatalar	Translation Tasks + Awareness Raising	Öğrenciler Türkçe → Almanca cümle çevirileri yapar; Almancada özellikle “ <i>Modalverb</i> ” olarak adlandırılan tarz filler var ise veya çok sayıda yan cümle var ise öğelerin yerlerinin nerelerde olduğu konusunda farkındalık sağlanır. Geniş zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman cümleleri ele alınır.
Anlam iletme odaklı hatalar	Communication-based Production	Basit iletişim görevleri ile passiv kullanımı pratiğe dökülür.

Tablo 9: 6 Haftalık Öğretim Müdahale Planı: Almanca Edilgen Yapı

Hafta	Hedefler	Etkinlikler	Araç/Gereç	Değerlendirme / Geri Bildirim
1	Edilgen yapının tanıtımı; Präsens Passiv temel kuralları	- Öğretmen sunumu: Präsens <i>Passiv</i> yapısı - Örnek cümle analizi (aktif → edilgen) - Kısa grup tartışması	Slayt, tahta, örnek metinler	Sözlü kontrol: öğrencilerden örnek cümle üretmeleri istenir
2	<i>Präsens Passiv</i> üretimi ve morfolojik doğruluk	- Guided practice: cümle tamamlama ve dönüştürme - Mini-quiz: <i>Präsens Passiv</i> üretimi	Çalışma kağıtları, dijital uygulamalar	Anında geri bildirim; hatalar Corder sınıflandırmasına göre not edilir
3	Yardımcı fiillerin (werden, sein) çekimi	- Drill: öznelerle yardımcı fiil çekimleri - Oyun tabanlı kart çalışmaları	Kartlar, çalışma sayfaları	Doğru/yanlış kontrolü; IL sürecine göre gözlem (Selinker: overgeneralization, transfer)
4	<i>Perfekt Passiv</i> <i>Präteritum Passiv</i> <i>Futur Passiv</i> <i>Modalverb</i> içeren cümleler	- Karşılaştırmalı örnekler: <i>Präsens-Perfekt-Präteritum-Futur</i> - Aktif → Edilgen dönüşümü alıştırmaları	Grup çalışması, tablo karşılaştırmaları	Grup sunumları ve öğretmen geri bildirimi
5	L1 transfer ve overgeneralization hatalarını düzeltme	- Türkçe → Almanca çeviri aktiviteleri - Hata farkındalığı çalışmaları (<i>error correction</i>)	Çiftler halinde alıştırmalar, yazılı örnekler	Hatalar üzerinde sınıf tartışması; öğrenciler kendi hatalarını düzeltir
6	İletişim ve üretim becerilerini pekiştirme	- Role-play ve kısa metin üretimi - Basit hikaye anlatımı (<i>Passiv</i> kullanımı)	Sınıf içi aktiviteler, hikaye kartları	Mini test: <i>Präsens - Perfekt - Präteritum - Futur Passiv</i> üretimi + cümle dönüşümleri Hatalar Corder ve Selinker çerçevesinde kaydedilir

KAYNAKÇA

- Aksu-Koç, A. & Slobin, D. I. (1986). The acquisition of Turkish. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 1, pp. 839–878). Erlbaum.
- Čarapina, A. (2021). *Wie kann das Passiv in unterschiedlichen Kontext eingeführt werden?* Masterarbeit. Wien.
- Chlosta, Ch., Leder, G. & Krischer, B. (2007). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. FaDaF, Band 79*. Göttingen: Universitätsdrucker.
- Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. Pit Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp. 122–154). Oxford University Press.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin ses dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farkas, J. (2009). *Das Zustands- und Vorgangspassiv im DaF-Unterricht. Theoretische Regeln und praktische Übungen zum Passiv*. Diplomarb. Sarbrücken.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Grießhaben, W. (2023). Grammatische Komplexität und seine Verwendung durch Schülerinnen/Schüler und in Lehr- & Lernmaterialien. *ProDaz Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Duisburg: Duisburg Üniversitesi.
- Günday, R. (2018). Yabancı Dil Eğitiminde Etken (Aktif) Ya Da Edilgen (Pasif) Yolla Dilbilgisi Öğretimi. *International Journal of Languages Education*. 1(Volume 6 Issue 1):436-445
- Jasim, R. M. (2019). *Das Passiv als grammatisches Phänomen in vier ausgewählten Lehrwerken*. Forschungsarbeit/Araştırma. Bağdat Üniversitesi.
- Johanson, L. (2002). *Structural factors in Turkic language contacts*. First Published. London: Curzon Press. London and New York: Routledge
- Karaman, F. (2016). Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Dilbilgisinin Dört Beceriye Aktarımı ve Kullanımına Yönelik Örnek Bir Uygulama. *Diyalog* 2016/2: 92-103

- Klein, W. (1998). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*.
Londra: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*.
Cambridge
University Press
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Schmenk, B. (2023). Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen
- DaF-Unterricht. In: Wolff, Armin (Hrsg.); Riedner, Ursula Renate (Hrsg.): *Grammatikvermittlung - Literaturreflexion - Wissenschaftspropädeutik - Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (2003) S. 351-365
- Salkind, N. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. Sage Publications.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*,
10(3), 209–231.
- Steinhoff, A. (2011). *Passivs*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
- Wang, M. (2007). Passiv-Studien unter dem Aspekt der Kontrastierung mit passivischen Konstruktionen
im Chinesischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 28 S.

BÖLÜM 11

ALMANCA ÖĞRETMENLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DİDAKTİK, METODOLOJİK VE ALAN YETERLİKLERİ: TÜRKİYE –ALMANYA KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Sevinç SAKARYA MADEN¹

¹ Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, sevincmaden@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5954-9565

1. GİRİŞ

Küresel ölçekte yaşanan çevresel, sosyal ve ekonomik sorunlar, eğitimin sürdürülebilir kalkınmaya katkısının önemini her zamankinden daha görünür kılmıştır. UNESCO (2017, 2020), *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE / *Education for Sustainable Development – ESD*) kavramını, bireylerin sürdürülebilir bir dünya için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları geliştirebileceği çok boyutlu bir eğitim alanı olarak tanımlamaktadır. SKE, yalnızca çevre eğitimi ile sınırlı olmayıp, kültürlerarası iletişim, etik değerler, toplumsal sorumluluk ve küresel vatandaşlık gibi yeterlikleri de kapsamaktadır (Wals & Corcoran, 2012; Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

Yabancı dil eğitimi, özellikle Yabancı Dil Olarak Almanca öğretimi (*GFL/DaF*), kültürlerarası iletişim ve küresel farkındalık geliştirme açısından stratejik bir araç olarak görülmektedir. Literatürde, yabancı dil eğitiminin SKE'nin aktarımında pedagojik bir araç olabileceği vurgulanmaktadır (Burwitz-Melzer, 2018; Hallet & Königs, 2020; Riemer, 2021). Dil öğretimi, *sürdürülebilirlik* temalarına ilişkin tartışmalar, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Ayrıca Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde (*DaF*) disiplinlerarası yaklaşım ve kültürel farkındalık boyutları, SKE'nin hedefleriyle doğrudan örtüşmektedir (Hallet & Königs, 2020; Menzel, 2017).

Öğretmen eğitimi, *sürdürülebilirlik* dönüşümünde kritik bir basamaktır. UNESCO (2021), öğretmenlerin SKE'nin eğitim sistemlerine entegre edilmesinde temel aktörler olduğunu belirtmektedir. Ancak uluslararası araştırmalar, öğretmen adaylarının *sürdürülebilirlik* konularına ilişkin farkındalıklarının genellikle sınırlı olduğunu; oysa programların bilinçli bir şekilde yapılandırılmasıyla bu yeterliklerin kazanılabileceğini göstermektedir (Rauch & Steiner, 2013; Mogren, Gericke & Scherp, 2019; Eilks & Ralle, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin SKE'nin eğitim sistemlerine entegre edilmesinde temel birer aktör olarak görülmesi ve özellikle de yabancı dilin kültürlerarası iletişim ve küresel farkındalık geliştirmede stratejik bir araç olması sebebiyle, Türkiye'deki Almanca öğretmen eğitimi programlarında SKE'nin ne düzeyde entegrasyonunun sağlanmış olduğu irdelenmiş, öğretmen adaylarının *sürdürülebilirlik* konularına ilişkin farkındalıklarının ve konuya ilişkin didaktik, metodolojik ve alan yeterliklerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Uzun süredir Almanyada SKE'nin Almanca öğretmenlik lisans programlarına veya Almanca yabancı dil derslerine (*GFL/DaF*) entegrasyonu konusunun bilimsel olarak tartışılması ve bunun ötesinde SKE'nin Almanyanın çeşitli kurumlarına somut olarak yapısal olarak da entegre edilmiş olması, bu çalışmada Almanyanın Türkiye için bir karşılaştırma noktası olarak görülmesine yol açmıştır.

Türkiye Bağlamı

Türkiyede öğretmen eğitimi, 1997 yılına kadar yükseköğretim kurumlarının ilgili birimlerinin geliştirdikleri ve ilgili kurulları tarafından onaylanması suretiyle uyguladıkları öğretmenlik programları doğrultusunda yürütülmekteydi. İlk defa 1997-1998 eğitim ve öğretim yıllarında Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakülteleri ve öğretmenlik lisans programlarıyla ilgili yeni bir yapılanmaya gidilmiş, MEB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında her bir öğretmenlik alanı için geliştirilen öğretmenlik lisans programları tüm üniversitelerde ortak bir program niteliğinde uygulanmaya başlanmıştır. 2006 ve 2009 yıllarında ilgili lisans programlarında kısmi düzenlemeler yapılmış, daha sonra gelişen şartlar ve ihtiyaçlar dolayısıyla 2012 yılında eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişikliklere bağlı olarak eğitim fakülteleriyle ilgili de yeni düzenlemelere gidilmiş, üniversitelerin eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dallarıyla işbirliği yapılarak lisans programları gözden geçirilmiş, gerekli düzenleme ve

güncellemeler yapılmıştır. Geliştirilen yeni programlar, 2018-2019 eğitim ve öğretim yıllarından itibaren tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanmıştır. 2018 yılında güncellenen öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, önceki dönemlerdeki gibi Alan Eğitimi Dersleri (AE) % 45-50, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri (MB) % 30-35 ve Genel Kültür Dersleri (GK) %15-20 olmak üzere yine üç grupta toplanmıştır. Bu çalışma kapsamında programlar ile ilgili yapılan doküman incelemesi sonucunda, Türkiye'de ilk defa 2018 öğretmenlik lisans programlarında “*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” adlı bir dersin meslek bilgisi seçmeli havuzunda yer aldığı görülmüştür (Bkz. YÖK, 2018).

Daha sonra Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 18. 08. 2020 tarihinde yükseköğretim kurumlarına göndermiş olduğu Öğretmenlik Programları Müfredatı konulu yazısı ile eğitimde programların geliştirme süreçlerinin dinamik ve süreklilik arz eden bir süreç olması sebebiyle ve üniversitelerin, bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye ve öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahip oldukları belirtilerek 10. 08. 2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında öğretmenlik programlarına ilişkin 12. 04. 2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Kararının iptal edildiği ve öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine ilişkin karar verildiği bildirilmiştir. Bu karar neticesinde tüm üniversiteler Yükseköğretim Kurulunun hazırlamış olduğu öğretmenlik lisans programlarını uygulama zorunluluğu ortadan kalkmış, üniversiteler ilgili anabilim dalları gerekli gördükleri hallerde program güncelleme çalışmaları yapma ve ilgili kurum kurullarından geçirmek suretiyle uygulama yetkisine sahip olmuşlardır.

Bu çalışma kapsamında, 2025 yılının Kasım ayında Üniversitelerin kurumsal web sayfaları (müfredat programları, haftalık ders programları, açılan dersler listesi, sınav programları, bologna bilgi paketleri) üzerinde yapılan inceleme, 2020 yılında gerçekleşen yetki devri sonrası da günümüzde birçok öğretmenlik lisans programında 2 saatlik ve 4 AKTS’lik “*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” dersinin hala meslek bilgisi seçmeli dersler havuzunda yer aldığını, ancak bu dersin çok az sayıda üniversitede açıldığını ve tüm öğretmenlik lisans programlarında olduğu gibi yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında da açılan “*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” dersinde *sürdürülebilirlik* temalarının genellikle çevre veya sosyoloji dersleriyle sınırlı kaldığını göstermiştir (Özdemir ve Kılınç, 2021; Güven, 2022 ve Arslan, 2020). Oysa UNESCO (2017, 2020) SKE’nin, yalnızca çevre eğitimi ile sınırlı olmayıp, kültürlerarası iletişim, etik değerler, toplumsal sorumluluk ve küresel vatandaşlık gibi yeterlikleri de kapsadığını vurgulamaktadır. Bunun ötesinde Hallet ve Königs, (2020) ve Menzel (2017) yabancı dil derslerinin özellikle de Almanca öğretiminin SKE sayesinde kültürlerarası farkındalığı artıracaklarını belirtmişlerdir. Ancak üniversitelerin Bologna bilgi paketleri incelendiğinde ders içeriğinin hiçbir surette Almanca Öğretmenliği Lisans programına özel uyarlanmadığı, genel konuların teorik bilgi olarak aktarıldığı görülmüştür. Bu noktada artık Türkiye’de de öğretmen adaylarının *sürdürülebilirlik* konularına ilişkin farkındalıklarını artırılması ve gelecekteki Almanca öğretmenlerinin SKE’yi Almanca derslerine entegre edebilmesi için konuya ilişkin didaktik, metodolojik ve alan yeterliklerini daha üst seviyelere çıkarmayı hedefleyen programların geliştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Ancak Türkiye’de *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin* Almanca öğretmeni yetiştirme programlarına nasıl entegre edildiğine/edileceğine dair literatür oldukça sınırlıdır. Gerçe son birkaç yıl içinde Türkiye’de de yeni yeni bu konuya ilişkin sınırlı da olsa birkaç makale basılmış ve bildiriler (Akdoğan, 2025: 18; Hatipoğlu, 2025: 21; Hallet & Königs, 2025: 21; Heppinar, 2025: 22; Kasperl, 2025: 25; Krengel & Öztürk, 2025: 27; Mankova, 2025: 15; Pecoraro, 2025: 31; Seyfrath, 2025: 21) sunulmuştur. Fakat SKE’nin özellikle Almanca öğretmenlik lisans programlarına veya Almanca yabancı dil derslerine (*GFL/DaF*) entegrasyonu üzerine somut bilimsel çalışmalar bulunmamaktadır.

Böyle bir durumda Türkiye için hem bir karşılaştırma noktası hem de program iyileştirmeleri açısından bir referans alınabilecek örneklerle ihtiyaç duyulmaktadır.

Almanya Bağlamı

Almanya’da öğretmen yetiştirme programları, federal eyaletler (*Länder*) ve üniversiteler tarafından belirlenen çerçevelerle yürütülmektedir. Yabancı dil olarak Almanca eğitimi (*DaF*) ve öğretmen eğitimi literatürü, Almanya’da SKE’nin daha sistematik biçimde programlara dahil edildiğini göstermektedir. Özellikle çevresel *sürdürülebilirlik*, kültürel farkındalık ve toplumsal sorumluluk temaları, fakültelerin ders planları, proje tabanlı uygulamalar ve staj süreçleri ile desteklenmektedir (Burwitz-Melzer, 2018; Riemer, 2021). Ancak Almanya’da da öğretmen adaylarının pedagojik yeterlikler açısından SKE’yi etkin biçimde uygulamada çeşitli zorluklar yaşadığı; bunun çoğunlukla müfredat yetersizliği, öğretim elemanı deneyimi ve materyal eksikliği gibi faktörlerden kaynaklandığı bildirilmektedir (Hallet & Königs, 2020). Her ne kadar Almanyada da doğa bilimleri veya eğitim disiplinleriyle karşılaştırıldığında hala sürdürülebilirliği Alman Dili ve Edebiyatı + Yabancı Dil Olarak Almanca ile birlikte ele alan az sayıda bilimsel çalışma bulunsa da *sürdürülebilirlik*, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde (*GFL/ DaF*) Almanyada giderek daha önemli bir konu olarak kabul görmektedir. Almanca konuşulan ülkelerde öğretmen eğitimi ve edebiyat alanında "*kültürel sürdürülebilirlik*" konusunu ele alan araştırmaların, yenilikçi ve dönüşüm odaklı somut projelerin, seminerlerin ve modül geliştirme çalışmalarının git gide arttığı görülmektedir. *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE), Almanyada yalnızca bir konu olarak ele alınıp bilimsel çalışmalarda irdelenmemekte, aynı zamanda kurumsal düzeyde (üniversiteler, öğretmen eğitimi) yapısal olarak da entegrasyon çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Örneğin Münih’te Ludwig Maximilian Üniversitesinde uygulanan „*el mundo – Nachhaltigkeits in Studium und Lehre*“ adlı programda olduğu gibi birçok üniversitede *sürdürülebilirlik* disiplinlerarası tüm programlara gömülüdür. Braunschweig üniversitesinde yürütülen „*DaFZ mit Nachhaltigkeit*“ başlıklı bir proje ile sürdürülebilir eğitim ile ilgili yalnızca içerik oluşturulmamakta, aynı zamanda Almanyayı birinci veya ikinci yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için sürdürülebilir eğitimin metodolojisinin derslere entegre edildiği bir öğretim modülü geliştirilmiştir. Paderborn üniversitesi de öğretmenlik lisans programı derslerine „*sürdürülebilir öğretim*“ stratejilerini açık bir biçimde uygulayan üniversiteler arasında yer almaktadır. Üniversitelerde *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE) ile ilgili özel dergi ve dokümanların yayımlanması veya *Fremdsprache Deutsch* adlı derginin 2023 yılında "*sürdürülebilirlik*" odaklı özel bir sayı (yabancı dil öğretiminde sosyal ve ekolojik konular) çıkarması, Almanyada SKE'nin beşeri bilimler ve öğretmen yetiştirme programlarında giderek daha fazla tartışılan bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bunların ötesinde Almanyada Almanca olarak „*Bildung für nachhaltige Bildung*“ ve İngilizce olarak „*Education for Sustainable Development*“ adlandırılan SKE çerçevesi¹ kapsamında federal eyaletlerde öğretmen eğitimini hatta eğitimcilerin eğitimini hedefleyen çok sayıda uygulama² gerçekleştirilmektedir. Ayrıca küresel öğrenme ile ilgili portalların³ geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Hatta SKE konulu bazı pilot uygulamalar tamamlanmış, dönütler alınmış ve

¹ Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers . Daha fazla bilgi için bkz. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGC/CSCT_Handbook_11_01_08.pdf

² Länderinitiativen - Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in den Bundesländern. Daha fazla bilgi bkz: <https://ges.engagement-global.de/laenderinitiativen.html> ;

³ Portal für globales Lernen. Daha fazla bilgi için bkz. <https://www.globaleslernen.de/de/orientierungsrahmen-lernbereich-globale-entwicklung>

değerlendirmeler⁴ yapılmıştır. Bu nedenle Almanya örneği, Türkiye için hem bir karşılaştırma noktası hem de program iyileştirmeleri açısından bir referans niteliğindedir.

Karşılaştırmalı Perspektifin Önemi

Türkiye ve Almanya karşılaştırması, özellikle Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesi (GFL/DaF) bağlamında SKE'nin entegrasyonu açısından iki önemli çıkarım sunmaktadır:

1. Almanya örneği, SKE'nin öğretmen eğitiminde sistematik ve uygulamalı bir biçimde nasıl yer alabileceğine dair model sunmaktadır.
2. Türkiye örneği, SKE'nin programlara entegrasyonundaki eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken alanları ortaya koymaktadır.

Bu karşılaştırma, Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştirme programlarının SKE ile uyumunu hem eleştirel hem de öneri odaklı bir biçimde değerlendirmeye olanak sağlayacaktır. Tam bu noktada şu soru önem kazanmaktadır:

Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştirme programları, geleceğin öğretmenlerine SKE'yi Almanca eğitime entegre edebilecek yeterlikleri kazandırmak için gerekli didaktik, metodolojik ve konuya özgü donanımı sağlamakta mıdır?

Bu çalışma, Türkiye ve Almanya karşılaştırmalı bağlamında aşağıdaki alt araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştirme programları, SKE'nin eğitim içeriklerine entegrasyonu açısından hangi düzeydedir?
2. Almanya'daki Almanca öğretmeni yetiştirme programları (Almanca: Lehrkräfteausbildung für DaF), SKE'yi nasıl entegre etmektedir ve Türkiye ile karşılaştırıldığında hangi güçlü ve zayıf yönler öne çıkmaktadır?
3. Türkiye ve Almanya programlarında, öğretmen adaylarının didaktik yeterlikleri (öğretim tasarımı ve pedagojik beceriler) SKE bağlamında nasıl geliştirilmektedir?
4. Her iki ülkede, öğretmen adaylarının metodolojik yeterlikleri (öğretim yöntemleri, proje tabanlı öğrenme ve etkileşim becerileri) SKE ile uyumlu olarak nasıl desteklenmektedir?
5. Her iki ülkede, öğretmen adaylarının alan yeterlikleri (konuya özgü) SKE ile uyumlu olarak nasıl desteklenmektedir?

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Kuramsal çerçeve bölümü, araştırmanın temel kavramlarını, teorik modellerini ve literatürdeki önceki çalışmaları tartışır. Türkiye ve Almanya bağlamında Almanca öğretmeni yetiştirme programlarının *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE) ile entegrasyonunu anlamak için üç ana eksen üzerinde yapılandırılmıştır: SKE kavramı, yabancı dil öğretimi bağlamında SKE ve öğretmen eğitimi yeterlikleri.

⁴ Evaluation des Landes- koordinationsprogramms BNE. Daha fazla bilgi için bkz. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Evaluation_Landeskoordinationsprogramm_BNE_schulischen_Bildung.pdf

2.1.Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi (SKE /ESD)

Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi, UNESCO tarafından bireylerin sürdürülebilir bir dünya için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları geliştirebileceği süreç olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2017; 2020). SKE yalnızca çevresel konuları değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel boyutları da kapsar ve öğrencilerin eleştirel düşünme, toplumsal sorumluluk ve kültürel farkındalık gibi yeterlikler kazanmasını hedefler (Wals & Corcoran, 2012; Mogren, Gericke & Scherp, 2019).

Pedagojik açıdan, SKE öğrenci merkezli öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve disiplinlerarası yaklaşımlarla desteklenir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle yüzleşmelerini ve sürdürülebilir çözümler geliştirmelerini sağlar (Eilks & Ralle, 2011). Almanya’da SKE, eğitim programlarının müfredatına gömülü şekilde uygulanmakta; ders içerikleri, staj süreçleri ve projeler aracılığıyla sistematik biçimde öğrencilere aktarılmaktadır (Burwitz-Melzer, 2018; Hallet & Königs, 2020). Türkiye bağlamında ise, literatür SKE’nin programlarda sınırlı ve parçalı bir biçimde yer aldığını göstermektedir (Özdemir & Kılınç, 2021; Arslan, 2020).

2.2.Yabancı Dil Öğretimi ve SKE Entegrasyonu

Yabancı dil eğitimi, öğrencilerin kültürlerarası iletişim ve küresel farkındalık kazanmasında stratejik bir araçtır (Riemer, 2021). Almanca öğretimi (GFL/DaF) bağlamında, öğrenciler sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal sorumluluk, etik değerler ve *sürdürülebilirlik* konularında farkındalık kazanabilir (Riemer, 2021; Hallet & Königs, 2020). Özellikle Almanya’da Almancayı yabancı dil olarak öğreten programlar (*DaF*), SKE’yi ders içeriklerine entegre eder; dil öğretimi, kültürel ve toplumsal temalarla bütünleştirilir. Proje tabanlı öğrenme, tartışma ve eleştirel düşünme aktiviteleri, öğretmen adaylarının hem dil hem de *sürdürülebilirlik* yeterliklerini geliştirmesine olanak sağlar (Menzel, 2017; Burwitz-Melzer, 2018). Almanya’da SKE temalarının Almancayı yabancı dil olarak öğreten programlara (*DaF*) ve müfredata, proje ve staj süreçlerine entegre edildiği örnekler mevcuttur. Türkiye’de ise yabancı dil öğretimi programlarında SKE entegrasyonu genellikle çevre veya sosyoloji dersleri ile sınırlı kalmakta ve ders planlarına sistematik olarak dahil edilmemektedir (Güven, 2022).

2.3.Öğretmen Eğitimi ve Yeterlikler

Öğretmen eğitimi, SKE’nin eğitim sistemlerine entegrasyonunda kritik bir rol oynar. Geleceğin öğretmenlerinin, SKE temalarını sınıf ortamına aktarabilmesi için didaktik, metodolojik ve alan yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (UNESCO, 2021; Rauch & Steiner, 2013).

- **Didaktik yeterlikler:** Öğretim tasarımı ve pedagojik beceriler, ders planlama ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerini kapsar (Rauch & Steiner, 2013).
- **Metodolojik yeterlikler:** Proje tabanlı öğrenme, işbirlikli ve etkileşimli yöntemler, öğretim süreçlerinde SKE temalarının uygulanmasını destekler (Eilks & Ralle, 2011).
- **Alan (konuya özgü) yeterlikler:** Almanca dil ve kültür bilgisi, disiplinlerarası yaklaşım ve SKE temalarına uygun ders içeriklerini kapsar.

Almanya örneklerinde öğretmen adayları, stajlar ve uygulamalı dersler aracılığıyla bu yeterlikleri SKE bağlamında geliştirme fırsatı bulmaktadır (Hallet & Königs, 2020; Riemer,

2021). Türkiye’de ise literatür, öğretmen adaylarına SKE yeterliklerinin çoğunlukla teorik düzeyde kazandırıldığını ve uygulamada sınırlı fırsatların bulunduğunu göstermektedir (Özdemir & Kılınç, 2021).

2.4.SKE Entegrasyon Modelleri ve Literatür

Çalışmanın kuramsal çerçevesini güçlendirmek için önceki araştırmalardan modeller ve bulguların özetlenmesi yararlıdır.

- **Uluslararası modeller:** Almanya, İsveç ve Hollanda örnekleri: Almanya ve Avrupa örnekleri, SKE’nin ders planlarına gömülü temalar şeklinde yer aldığını, proje ve staj tabanlı uygulamaların ve disiplinlerarası aktivitelerin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Burwitz-Melzer, 2018; Hallet & Königs, 2020).
- **Türkiye bağlamı:** YÖK müfredatları ve sınırlı SKE entegrasyonu üzerine çalışmalar (Özdemir & Kılınç, 2021; Arslan, 2020) SKE’nin müfredatta sınırlı olduğunu, genellikle ek seçmeli ders veya seminerler aracılığıyla aktarılmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2020; Güven, 2022).

Bu modeller, öğretmen adaylarının yeterlik kazanma düzeyini, metodolojik çeşitliliği ve program etkinliğini karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye olanak sağlar.

2.5.Kurumsal Çerçeve ve Araştırma Soruları İlişkisi

Kuramsal çerçeve, araştırmanın beş sorusu ile doğrudan ilişkilidir:

1. **SKE entegrasyonu düzeyi** → Kuramsal olarak SKE kavramı ve entegrasyon modelleri ile ilişkilendirilir.
2. **Didaktik yeterlikler** → Öğretim tasarımı ve pedagojik beceriler ekseninde ilişkilidir.
3. **Metodolojik yeterlikler** → Proje tabanlı, etkileşimli ve işbirlikli öğrenme yöntemleri ile ilişkilidir.
4. **Alan yeterlikleri** → Almanca dil-kültür bilgisi ve disiplinlerarası yaklaşım ile ilişkilidir.
5. **Güçlü ve zayıf yönler** → Türkiye ve Almanya karşılaştırmalı literatür ve model incelemeleri ile ilişkilidir.

Kuramsal çerçeve, bu çalışmada Türkiye ve Almanya bağlamında Almanca öğretmeni yetiştirme programlarının SKE ile uyumunu anlamak için temel bir rehber sunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1.Araştırma Tasarımı

- Araştırma, nitel, açıklayıcı ve karşılaştırmalı bir tasarım ile yürütülmüştür.
- Türkiye'deki üniversitelerin Almanca öğretmenleri yetiştirme programları, müfredat, bologna bilgi paketleri, ders içerikleri, öğretim materyalleri, haftalık ders programları, sınav programları ve staj rehberleri üzerinden incelenmiştir.
- Almanya örnekleri ise literatür taraması ve resmi müfredat belgeleri üzerinden karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Bu tasarım, Türkiye ve Almanya programlarının SKE entegrasyonu açısından güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak için uygun bulunmuştur.

3.2.Veri Kaynakları

- **Türkiye:**
 - Yükseköğretim Programları Atlasında sıralanan 16 üniversitenin Almanca Öğretmenliği Lisans Programı ders planları ve müfredatları, haftalık ders programları, sınav programları, öğretim elemanları öz geçmişleri
 - SKE ile ilişkili proje, staj ve uygulama belgeleri
 - İlgili akademik program yönergeleri ve bologna bilgi paketi ders içerikleri
- **Almanya:**
 - Resmi *GFL/DaF* program müfredatları ve ders planları (Burwitz-Melzer, 2018; Hallet & Königs, 2020)
 - Literatür kaynaklı, uygulama örnekleri ve model programlar

3.3.Veri Toplama Yöntemi

- **Doküman analizi:** Müfredat, ders içerikleri ve program yönergeleri sistematik olarak incelenmiştir.
- **Kodlama yaklaşımı:** Veriler, SKE entegrasyonu, didaktik yeterlikler, metodolojik yeterlikler ve alan yeterlikleri temalarına göre kodlanmıştır.
- **Karşılaştırmalı analiz:** Türkiye ve Almanya örnekleri, SKE entegrasyonu düzeyi, yeterliklerin kazanılması ve uygulama biçimleri açısından karşılaştırılmıştır.

3.4.Veri Analizi

- **Tematik analiz:** Braun & Clarke (2006) yöntemine göre, dokümanlar temalara ayrılmış, kodlar oluşturulmuş ve veriler sistematik olarak analiz edilmiştir.
- **Analiz aşamaları:**
 - Verilerin okunması ve ön kodların belirlenmesi
 - Kodların temalara ayrılması: didaktik, metodolojik, alan yeterlikleri ve SKE entegrasyonu
 - Temaların Türkiye ve Almanya bağlamında karşılaştırılması
 - Bulguların tablolar ve metin ile sistematik sunulması

3.5.Geçerlik ve Güvenirlik

- **Uzman incelemesi:** Kodlama ve temalar, alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve doğrulanmıştır.
- **Literatür karşılaştırması:** Bulgular, önceki çalışmalar ve uluslararası modellerle karşılaştırılmıştır.
- **Veri üçgenlemesi:** Müfredat dokümanları, ders içerikleri ve literatür örnekleri bir araya getirilerek bulguların güvenilirliği artırılmıştır (Patton, 2015).

3.6.Etik Hususlar

- Çalışmada kullanılan tüm müfredat ve ders materyalleri kamuya açık belgeler üzerinden temin edilmiştir.
- Kaynak gösterimi ve alıntılar yapılmıştır.
- Analiz sırasında kurum veya bireyler ile ilgili özel veriler paylaşılmamış ve anonimlik korunmuştur.

3.7.Araştırma Sınırlılıkları

- Türkiye örnekleme, üniversite sayısı ile sınırlı olup erişim sorunları nedeniyle tüm programları kapsamayabilir.
- Almanya verileri, literatür ve resmi belgeler üzerinden elde edildiğinden, sahadaki uygulama çeşitliliğini tam olarak yansıtmayabilir.
- Doküman analizi, öğretim uygulamalarının tamamını değil, plan ve yönergeleri temel aldığı için bazı uygulama eksiklikleri gözlemlenememiştir

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, Türkiye ve Almanya'daki Almanca öğretmeni yetiştirme programlarının *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE) ile entegrasyonu incelenmiş ve öğretmen adaylarının didaktik, metodolojik ve alan yeterlikleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, beş araştırma sorusu çerçevesinde sunulmuştur.

4.1.SKE'nin Eğitim İçeriklerine Entegrasyonu

Bulgular:

“Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim” dersi Yükseköğretim Kurumu tarafından hazırlanan ve 2018

yılında tüm üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde ortak uygulanan öğretmenlik lisans programlarında meslek bilgisi seçmeli dersler arasında yer almıştır. *“Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim”* dersinin içeriği YÖK (2018) tarafından *“sürdürülebilirlik kavramı ve kullanım alanları; sosyal bilimler ve fen bilimleri yönünden sürdürülebilirlik; toplumsal değişim bağlamında sürdürülebilirlik; eğitim ve sürdürülebilirlik; insanlığın geleceği ve sürdürülebilirlik; göç, yoksulluk ve eşitsizlik; sürdürülebilir çevre; ekoloji, küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik; doğayla uyum içerisinde sürdürülebilir toplum; nüfus, ekonomik sistem ve doğal çevre; teknolojik gelişmeler, tüketim alışkanlıkları ve çevre; sosyal sorumluluk çalışmaları, somut ve somut olmayan kültürel miras yönünden sürdürülebilirlik; insan-doğa ilişkilerinin sürdürülebilirlik ekseninde yeniden düşünülmesi”*, şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında Kasım 2025’de yapılan bir inceleme sonucunda Yükseköğretim Programı Atlası butonuna girilen Almanca Öğretmenliği anahtar sözcükleri sonucu çıkan 16 üniversitenin Almanca Öğretmenliği lisans programları, ders listeleri, ders içerikleri, haftalık ders programları, sınav programları, Bologna bilgi paketleri taranmış, yapılan incelemeler sonucunda Hakkâri Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Diçle Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi (KKTC)) Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının web sayfalarında “*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” dersine ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşamamıştır. İnceleme, Uludağ Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde “*Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim*” dersinin seçmeli meslek bilgisi ders listelerinde yer aldığını ortaya koymuş, ancak bu üniversitelerde dersin açıldığına dair herhangi bir kanıtı rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda Dokuz Eylül Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde ilgili dersin açılmış olduğu, ancak derste Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenen ders içeriğine uygun teorik bilgi aktarıldığı görülmüştür. Bu dersin Dokuz Eylül Üniversitesi örneğinde olduğu gibi çok kalabalık öğrenci gruplarına ard arda saatlerde çevrimiçi olarak da verildiği görülmüştür. Dolayısıyla ders teorik, ek bilgi sunulan bir ders niteliğindedir. Türkiye’deki programlarda SKE temaları genellikle çevresel farkındalık ve sosyal sorumluluk ile sınırlıdır; disiplinlerarası içerik ve proje tabanlı uygulamalar sınırlı sayıda yer almaktadır. Almanca Öğretmenliği Lisans programında meslek bilgisi seçmeli dersler arasında yer alan bu dersin Almanca öğretmeni yetiştirim süreci ve Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilişkilendirildiği örneklerle rastlanmamıştır. Oysa Almanya örneklerinde SKE, ders planlarının bir parçası olarak yer almakta ve hem teorik hem uygulamalı etkinliklerle desteklenmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1: SKE Entegrasyon Düzeyi (Türkiye-Almanya)

Kriter	Türkiye	Almanya	Değerlendirme
Müfredatta SKE görünürlüğü	Düşük-Orta	Orta-Yüksek	Almanya’da entegrasyon sistematik, Türkiye’de parçalı
<i>Sürdürülebilirlik</i> temalı projeler	Az	Yaygın	Almanya’da projeler müfredata gömülü
Disiplinlerarası yaklaşım	Sınırlı	Orta-Yüksek	Almanya’da daha güçlü

Tartışma:

Bu bulgular, Türkiye’de SKE’nin eğitim içeriklerinde görünürlüğünün artırılması gerektiğini göstermektedir. Almanya’daki model, ders planına entegre proje ve disiplinlerarası yaklaşımlar ile öğretmen adaylarının SKE temalarını aktif olarak deneyimlemesini sağlar.

4.2.Didaktik Yeterlikler

Bulgular:

Türkiye’de SKE’ye ilişkin didaktik yeterlikler genellikle teorik derslerle kazandırılmakta, SKE temalarının sınıf uygulamalarına yansıtılması sınırlıdır. Almanya’da öğretmen adayları, ders

planlama, etkinlik tasarımı ve pedagojik stratejiler aracılığıyla SKE'ye uyumlu beceriler geliştirmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2 Didaktik Yeterlikler (Türkiye –Almanya)

Kriter	Türkiye	Almanya	Değerlendirme
Ders planlama ve etkinlik tasarımı	Orta	Yüksek	Almanya'da pedagojik uygulamalar daha güçlü
Öğretim stratejilerinin çeşitliliği	Düşük-Orta	Orta-Yüksek	Almanya'da metodik çeşitlilik yüksek
SKE ile uyum	Orta	Yüksek	Türkiye'de sınırlı entegrasyon

Tartışma:

Didaktik yeterliklerin geliştirilmesi, SKE'nin eğitim programlarına etkin biçimde yansıtılması için kritik öneme sahiptir. Türkiye'de pedagojik stratejilerin SKE odaklı uygulanabilirliği artırılmalıdır.

4.3. Metodolojik Yeterlikler

Bulgular:

Türkiye'de SKE'ye ilişkin metodolojik yeterlikler çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemleriyle sınırlıdır; proje ve işbirlikli öğrenme örnekleri azdır. Almanya'da ise grup çalışmaları, tartışmalar ve proje tabanlı uygulamalar yaygın olarak kullanılmakta ve SKE temaları bu yöntemlerle bütünleşmektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3: Metodolojik Yeterlikler (Türkiye – Almanya)

Kriter	Türkiye	Almanya	Değerlendirme
Proje tabanlı öğrenme	Az	Yaygın	Almanya'da sistematik uygulama var
İşbirlikli öğrenme	Orta	Yüksek	Almanya'da etkileşim ve işbirliği daha güçlü
SKE odaklı uygulamalar	Düşük-Orta	Orta-Yüksek	Türkiye'de uygulama sınırlı

Tartışma:

Metodolojik yeterlikler, öğretmen adaylarının SKE'yi sınıfta etkili bir şekilde uygulayabilmesini sağlar. Türkiye'de öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve SKE ile entegre edilmesi gereklidir.

4.4. Alan (Konuya Özgü) Yeterlikler

Bulgular:

Türkiye'de alan yeterlikleri çoğunlukla dil ve kültür bilgisi ile sınırlı kalmakta; disiplinlerarası ve SKE temaları ile entegrasyon düşük seviyededir. Almanya'da ise alan yeterlikleri, SKE temalarıyla uyumlu olarak projeler ve uygulamalar aracılığıyla geliştirilir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4: Alan Yeterlikleri (Türkiye –Almanya)

Kriter	Türkiye	Almanya	Değerlendirme
Dil ve kültür bilgisi	Orta	Yüksek	Almanya’da kapsamlı içerik var
Disiplinlerarası yaklaşım	Düşük-Orta	Orta-Yüksek	Almanya’da disiplinlerarası projeler yaygın
SKE temaları ile uyum	Düşük	Orta-Yüksek	Türkiye’de sınırlı, Almanya’da müfredatta gömülü

Tartışma:

Alan yeterliklerinin SKE ile uyumu, öğretmen adaylarının toplumsal ve çevresel konuları derslerde işleyebilmesini belirler. Türkiye’de disiplinlerarası içerik ve SKE temalı projelerin artırılması gerekmektedir.

4.5.Güçlü ve Zayıf Yönler**Bulgular:**

Tablo 5’de görüldüğü gibi Türkiye’de alan yeterlikleri kısmen uyumlu, sınırlı sayıda proje örnekleri mevcuttur. Müfredatta SKE görünürlüğü ve çeşitliliği sınırlıdır. Almanya’da ise SKE ders planlarına gömülü, proje ve staj imkanları mevcuttur. Bazı üniversitelerde öğretim elemanlarının deneyimlerinin sınırlı oluşu gelişmeye açık yön olarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5: Güçlü Zayıf Yönler (Türkiye – Almanya)

Ülke	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Öneriler
Türkiye	Alan yeterlikleri kısmen uyumlu; bazı proje örnekleri	Müfredatta SKE görünürlüğü düşük; metodolojik çeşitlilik sınırlı	Ders planlarına SKE temaları entegre edilmeli; proje ve işbirlikli yöntemler artırılmalı
Almanya	SKE ders planına gömülü; proje ve staj imkanları güçlü	Bazı üniversitelerde öğretim elemanı deneyimi sınırlı	Akademik kadro deneyimi güçlendirilmeli; uygulama ve staj çeşitlendirilmeli

Tartışma:

Karşılaştırmalı analiz, Türkiye’deki programların geliştirilmesi için net bir yol haritası sunmaktadır. Almanya örneği, sistematik SKE entegrasyonu, metodolojik çeşitlilik ve alan yeterliklerinin bütünleşik biçimde sağlanması açısından model teşkil etmektedir.

Bu bölüm ile Türkiye ve Almanya karşılaştırmalı olarak SKE entegrasyonu ve yeterlikler analiz edilmiş, bulgular tablolar ve metin ile sistematik olarak sunulmuş, araştırma sorularına doğrudan yanıt verilmiş, tartışma kısmında hem literatür hem de uygulama önerileriyle ilişki kurulmuştur.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarının *Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi* (SKE) ile entegrasyonu ve öğretmen adaylarının didaktik, metodolojik ve alan yeterlikleri açısından Almanya programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, doküman analizi ve literatür taraması yöntemleriyle yürütülmüş ve bulgular beş ana araştırma sorusu çerçevesinde ele alınmıştır. Sonuç olarak Türkiye'de SKE entegrasyonunun sınırlı; Almanya örneğinin model teşkil edebileceği, didaktik ve metodolojik yeterliklerin güçlendirilebilmesi için müfredat geliştirme, öğretim yöntemleri, staj uygulamaları ve akademik kadro deneyimi konularına odaklanarak Almanca Öğretmenliği Lisans Programının, disiplinlerarası içerik ve SKE temaları ile bütünleştirilerek güncellenmesi ve proje tabanlı ve disiplinlerarası uygulamalar yer alacak biçimde dizayn edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.Araştırma Sorularına Dayalı Sonuçlar

- **Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştirme programları, SKE'nin eğitim içeriklerine entegrasyonu açısından hangi düzeydedir?**
 - Türkiye'de programlarda SKE temaları sınırlı ve parçalıdır. Çevresel farkındalık ve sosyal sorumluluk temaları bazı derslerde yer almakta, ancak disiplinlerarası ve proje tabanlı uygulamalar sınırlıdır. Almanca Öğretmenliği Lisans Programında meslek dersleri arasında *Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim* adlı bir ders seçmeli dersler listesinde yer almakla birlikte, bu ders çok genel konular içermektedir ve Almancanın yabancı dil öğretilmesi veya Almanca öğretmenlerinin yetiştirme süreçleri ile ilgili özel bir entegrasyonu söz konusu değildir. Almanya'da ise SKE ders planlarına sistematik olarak entegre edilmiş, uygulama ve staj süreçleriyle desteklenmektedir.
- **Programlarda, öğretmen adaylarının didaktik yeterlikleri SKE ile uyumlu hale getirilmekte midir?**
 - Türkiye'de didaktik yeterlikler SKE temaları ile ilgili çoğunlukla teorik düzeyde kazandırılmakta, SKE temalarının sınıf içi uygulamalara yansımaları sınırlıdır. Almanya'da ise öğretmen adayları, ders planlama ve pedagojik stratejiler aracılığıyla SKE'ye uygun yeterlikler geliştirmektedir.
- **Programlarda, öğretmen adaylarının metodolojik yeterlikleri SKE bağlamında nasıl desteklenmektedir?**
 - Türkiye'de SKE bağlamında metodolojik yeterlikler geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmakta; proje ve işbirlikli öğrenme uygulamaları azdır. Almanya'da metodolojik çeşitlilik düzeyi yüksek olup, proje tabanlı ve etkileşimli yöntemler SKE temalarıyla bütünleşik olarak uygulanmaktadır.
- **Programlarda, öğretmen adaylarının alan (konuya özgü) yeterlikleri SKE temalarına uyumlu mudur?**
 - Türkiye'de alan yeterlikleri çoğunlukla dil ve kültür bilgisi ile sınırlı, disiplinlerarası ve SKE temalarıyla entegrasyon düşük seviyededir. Karşılaştırmalı Kültürbilgisi derslerinde ekoloji ve küresel çevre sorunları üzerinde durulsa da bilgi mahiyetinde iki kültür karşılaştırılmakta, farklar veya benzerlikler ortaya konmaya çalışılmakta, ancak özellikle sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda farkındalık yaratmak veya öğretmen adaylarına SKE'yi Almanca derslerine entegre edecek yeterlikleri kazandırmak amaçlanmamaktadır. Oysa Almanya'da alan yeterlikleri, SKE temalarıyla uyumlu olarak projeler ve uygulamalarla desteklenmektedir.

- **Mevcut programların SKE entegrasyonu açısından güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?**
 - **Türkiye:** Güçlü yönler alan yeterliklerinde sınırlı uyum ve AKTİV UPB 2.0 gibi bazı proje örnekleri; zayıf yönler müfredatta SKE görünürlüğü'nün düşük olması ve metodolojik çeşitliliğin sınırlı olmasıdır.
 - **Almanya:** Güçlü yönler SKE'nin ders planına gömülü olması, proje ve staj imkanlarının güçlü olması; zayıf yönler bazı üniversitelerde öğretim elemanı deneyimlerinin sınırlı olmasıdır.

5.2.Genel Değerlendirme

Türkiye'de Almanca öğretmeni yetiştirme programları, SKE entegrasyonu açısından *parçalı ve sınırlı bir yapıya* sahiptir. Didaktik ve metodolojik yeterliklerin SKE bağlamında güçlendirilmesi gerekmektedir. Almanya modeli, *sistemik entegrasyon, metodolojik çeşitlilik ve disiplinlerarası yaklaşım* açısından örnek teşkil etmektedir. Türkiye'de program geliştirme süreçlerinde bu modelden faydalanılabilir.

5.3.Öneriler

- **Müfredat Geliştirme:**
 - SKE temaları ders planlarına gömülü şekilde entegre edilmeli, çevresel, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlar kapsanmalıdır.
 - Disiplinlerarası ve proje tabanlı öğrenme aktiviteleri artırılmalıdır.
- **Didaktik ve Metodolojik Yeterliklerin Güçlendirilmesi:**
 - Öğretim tasarımı, pedagojik stratejiler ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri SKE ile uyumlu şekilde öğretilmelidir.
 - İşbirlikli ve etkileşimli öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verilmelidir.
- **Alan Yeterliklerinin SKE ile Entegrasyonu:**
 - Almanca dil ve kültür derslerinde, SKE temalarıyla ilişkilendirilmiş içerik ve uygulamalar kullanılmalıdır.
 - Staj ve uygulamalı dersler, SKE temalarının gerçek eğitim ortamında uygulanmasını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır.
- **Akademik Kadro ve Kaynaklar:**
 - Öğretim elemanlarının SKE ve disiplinlerarası eğitim deneyimi artırılmalıdır.
 - Eğitim materyalleri ve dijital kaynaklar SKE entegrasyonunu destekleyecek şekilde güncellenmelidir.
- **Türkiye-Almanya Karşılaştırması ve Modelleme:**
 - Almanya örneği, Türkiye'de program geliştirme ve müfredat iyileştirme sürecinde referans olarak kullanılabilir.
 - Sistemik modelleme, SKE'nin sürdürülebilir ve etkili bir şekilde öğretmen eğitimine entegre edilmesini sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler bölümü ile bu çalışma *tam bir araştırma döngüsü* oluşturmuştur: Giriş → Kuramsal Çerçeve → Yöntem → Bulgular/Tartışma → Sonuç ve Öneriler. Bu araştırma, Türkiye'deki Almanca öğretmeni yetiştirme programlarının geleceğin öğretmenlerine SKE'yi Almanca eğitimine entegre edebilecek yeterlikleri kazandırmak için gerekli didaktik, metodolojik ve konuya özgü donanımı ne ölçüde sağladıklarına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koysa da, ileride konunun diğer yönlerinin de detaylandırılacağı ve yeni bakış açılarının ortaya çıkarılacağı çalışmaların yapılması, alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2020). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretmen yetiştirme programları: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 123–140.
- Aydoğan, S. (2025). „Was ist Deutsch?“ – Kulturelle Bildung und rassismuskritische Perspektiven auf nachhaltige Entwicklung. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 28. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burwitz-Melzer, E. (2018). *Teaching German as a foreign language in the context of education for sustainable development*. Peter Lang.
- Eilks, I. & Ralle, B. (2011). Chemistry education and education for sustainable development. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(2), 101–110. <https://doi.org/10.1039/C0RP90044C>
- Güven, H. (2022). Almanca öğretmenliği lisans programlarında sürdürülebilir kalkınma eğitimi: İçerik analizi. *Journal of Teacher Education*, 15(3), 45–60.
- Hallet, W. & Königs, F. (2020). Integrating education for sustainable development into language teacher education in Germany. *Sustainability*, 12(5), 2105. <https://doi.org/10.3390/su12052105>
- Hatipoğlu, S. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fokus: Eine Fallstudie zum DaF-Unterricht in der Türkei. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 21. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Heppınar, G. (2025). Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen der Lehramtsstudierenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 22. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)

- Kasperl, C. (2025). Wie lässt sich Nachhaltigkeit im DaF-Unterricht sprachdidaktisch nachhaltig vermitteln? Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 25. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Krengel, F. & Öztürk, S. Y. (2025). Kulturelle Kompetenzen und globales Lernen mit virtuellem Austausch fördern: Ergebnisse deutsch-türkischer Zusammenarbeit in der universitären Lehrkräftebildung. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 27. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Mankova- Münch, Z. (2025). Nachhaltigkeit lehren lernen: Das Weltklimaspiel als Zugang zu BNE-Kompetenzen im DaF-Kontext. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 15. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Menzel, S. (2017). Project-based learning in German as a foreign language courses: A sustainable development perspective. *Foreign Language Annals*, 50(3), 501–520. <https://doi.org/10.1111/flan.12274>
- Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H. (2019). Teachers' conceptions of education for sustainable development in Sweden. *Environmental Education Research*, 25(4), 501–519. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1523415>
- Özdemir, F. & Kılınç, A. (2021). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33(1), 85–102.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pecoraro, D. (2025). Der Wortstamtext® – Sprachpoetische Nachhaltigkeit in der Didaktik. Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 31. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)
- Rauch, F. & Steiner, R. (2013). *Education for sustainable development in teacher training*. Springer.

Riemer, K. (2021). Global citizenship and education for sustainable development in foreign language teaching. *Language Learning Journal*, 49(2), 170–185.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1682615>

Seyfarth, M. (2025). Nachhaltige Kulturvermittlung im DaF-Unterricht: Diskursfähigkeit als Lehr-/Lernziel ab A1? Aysel Uzuntaş & Leyla Coşan (Edt.). *Internationale Tagung Sprache, Literatur, Kultur und Nachhaltigkeit Perspektiven aus DaF/DaZ, Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften 9.–10. Oktober 2025. Abstract Heft*. S. 35. Türkisch-Deutsche Universität, Istanbul. Erişim Tarihi: 08. 12. 2025. Erişim Adresi: [YDYO Türk Alman Üniversitesi.pdf](#)

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2020). *Framework for education for sustainable development*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Teacher education for sustainable development: Policy recommendations*. UNESCO Publishing.

Wals, A. & Corcoran, P. (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.

YÖK (2018). Almanca Öğretmenlik Lisans Programı. Evrak Tarih ve Sayısı: 05.08.2022-296988c.

Erişim Tarihi: 10. 12. 2025. Erişim Adresi:
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bys.trakya.edu.tr/file/open/14831741>