

+ + + +

Editör: Prof. Dr. Suat Ünal

+ + + + +

Alanında Uluslararası Araştırmalar I

Eğitim Bilimleri



MAYIS 2022



Editör:

Prof. Dr. Suat Ünal

Eğitim Bilimleri

Alanında
Uluslararası Araştırmalar I

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR (E-KİTAP) I

Editör: Prof. Dr. Suat Ünal

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-8341-03-4

1. Baskı, Mayıs 2022

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR (E-KİTAP) I

Editör: Prof. Dr. Suat Ünal

181 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-8341-03-4

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok.
No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B,
Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.
10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
Pazarlama Kitapçısı

İÇİNDEKİLER

EKO-ANKSİYETE İLE BAŞA ÇIKMADA ÇEVRE EĞİTİMİNİN ROLÜ	5
Mehmet KARABAL	
META BİR KURAM OLARAK POZİTİF PSİKOTERAPİ: KURAMSAL BİLGİLER, PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖRNEKLERİ ve VAKA ANALİZLERİ	25
Ahmet KARA	
OKUL YÖNETİMİNDE İLETİŞİM BECERİSİNİN ÖNEMİ	51
Münir ŞAHİN	
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	79
İlhan ERSOY, Doç. Dr. Melek KÖRÜKCÜ	
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISI İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SURİYELİ ÖĞRENCİLER	99
Melek KÖRÜKÇÜ, Büşra ÇAĞLAR KARAPINAR	
UZAKTAN EĞİTİMDE MATEMATİK DERSİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ	115
Dilek BOSTANCIOĞLU, Mergül ÖZTÜRK	
YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ: TESPİT VE ÖNERİLER	139
Mevlüt ÖZTÜRK	

EKO-ANKSİYETE İLE BAŞA ÇIKMADA ÇEVRE EĞİTİMİNİN ROLÜ

Mehmet KARABAL¹

Giriş

Çevre sorunlarıyla ilgili olarak günlük yaşamda karşımıza çıkan haberlerde yer alan bazı içerikler toplumlari, özellikle de gençleri ve çocuklari olumsuz etkilemektedir. Gerek yazili ve görsel medyada gerekse sosyal medyada sık sık karşılaőtığımız “çevresel bozulma kaynakli olarak medeniyetlerin geleceğinin tehdit altında olduğu” yönündeki haberler nedeniyle insanların bir takım korku ve kaygı belirtileri göstermeye başladıkları bildirilmektedir (Taylor ve Murray, 2020). Günümüzde bu fenomen karşımıza “eko-anksiyete” adıyla çıkmaktadır. Bu kavram ilk bakışta ekolojik kaygı ya da iklim kaygısı gibi terimleri akla getiriyor olsa da aslında ekolojik umutsuzluk, eko-suçluluk, iklim kederi gibi pek çok terim ve fenomen ile de doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte eko-anksiyete ve benzer kavramlara olan ilginin ve yapılan çalışmaların sayısının son zamanlarda oldukça arttığı söylenebilir (Jensen, 2019; Clayton, 2020). Ancak bu artış, konunun kamuoyunda

¹ Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mehmetkarabal@mehmetakif.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3129-748X

yer alma sıklığı göz önünde bulundurulduğunda halen yetersiz kalmakta, bu nedenle eko-anksiyete fenomenine yönelik çok daha fazla veriye ve araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada eko-anksiyete kavramı tanıtılmış, eko-anksiyeteye neden olan durumlar ve çocuklarda gözlenen kaygı süreçleri açıklanmış, bunlarla başa çıkabilmek adına fen öğretmenlerine ve çevre eğitimcilerine düşen görevlere değinilmiş, okul-idareci-öğretmen-öğrenci bağlamında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

EKO-ANKSİYETE KAVRAMI

Eko-anksiyete kavramı, içinde ekolojik krizle ilgili kaygıyı da barındıran genel bir olguyu açıklamaktadır. Bu sözcükle birlikte en sık anılan “iklim kaygısı” kavramı ise eko-anksiyetenin iklim kriziyle ilişkili olan bir türünü ifade etmek amacıyla kullanılır. Yapılan çalışmalar, eko-anksiyetenin birçok ekolojik duyguyla, psikososyal ve zihinsel süreçlerle ayrılmaz bir bütün olarak ele alınması gereken geniş kapsamlı bir fenomen olduğuna vurgu yapmaktadır. Ekolojik krize ve çevre sorunlarına karşı gelişen bu yüksek kaygı, patolojik olmamakla birlikte temelde, bireylerin güncel sosyo-ekolojik sorunlarına karşı göstermiş oldukları bir tepki ya da vermiş oldukları bir yanıt olarak değerlendirilmektedir (Pihkala, 2020).

Eko-anksiyetenin gelişmesinde ekolojik krizlerin sebep olduğu sıkıntılar büyük rol oynamaktadır. Öyle ki, ekolojik sorunlar çoğu zaman sağlık sorunlarını, işsizlik sıkıntılarını gibi ekonomik sorunları ve kimi zaman adaletsizlikle ilişkili toplumsal sorunları da doğurduğu için bazı insanlar açısından eko-anksiyete hafif bir kaygıdan çok daha fazlası olarak yaşanabilir (Hrabok, Delorme ve Agyapong, 2020). Son zamanlarda hayatımıza giren bir kavram olan eko-sosyal kaygı da bu durumu tanımlamakta ve yaşanan ekolojik krizlerin sosyal krizlerle iç içe olan ilişkisine vurgu yapmaktadır.

Eko-anksiyetenin çeşitli tanımları Pihkala (2020) tarafından analiz edilmiştir. Belki de şu anda en popüler tanım Amerikan Psikoloji Derneği (APA) ve EcoAmerica tarafından yayınlanan önemli bir raporda sosyal psikologlar tarafından yapılan şu tanımdır: Eko-anksiyete, kronik bir çevresel kıyamet korkusudur (Clayton vd., 2017). Bu tanımları çok dar bulan bazı bilim insanları ve psikologlar ise kavrama daha farklı yaklaşmaktadır. Örneğin, önemli bir iklim psikoloğu olan Rosemary Randall, eko-anksiyete kavramı ile iklim kaygısından daha çok bir iklim sıkıntısına vurgu yapmaktadır. Amerikan Psikoloji Derneği'nin hazırlanmış olduğu raporun baş yazarı olan Susan Clayton ise iklim kaygısını bir problem olarak görmektense, bireylerin iklim sorunlarını önemsiyor olmasını değerli görmek gerektiğine dikkat çekmektedir (Pihkala, 2020).

Eko-anksiyete kavramına ilgi duyan çok sayıda bilim insanı, ekolojik kriz ve iklim krizi hakkında endişelenmenin makul bir davranış olduğu konusunda hemfikir durumdadır (Albrecht, 2011; Ojala, 2012; Verplanken ve Roy, 2013). Ancak kavramın açıklanması sürecinde hangi terimlerin nasıl kullanılması gerektiği konusunda aralarında bazı fikir ayrılıkları da bulunmaktadır. Genel bir tanımını yapacak olursak uzmanlar anksiyeteyi, gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanan bir huzursuzluk duygusu olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, anksiyetenin Türkçeye “kaygı” olarak çevrildiğine de sıkça rastlanmaktadır. Pek çok sağlık uzmanı, kaygı kavramı kullanıldığında çoğunlukla bunu kaygı durumları, kaygı bozuklukları gibi sorunlu kaygı biçimleri ile birleştirmektedir (Cox ve Olatunji, 2019). Duygu ve sinirbilim alanında çalışan araştırmacılar ise kaygıyı bir belirsizlik yaşandığında zihinde meydana gelen sorunlu süreçleri ifade etmek için kullanmaktadır (LeDoux, 2016; Kurth, 2018).

Anksiyete aynı zamanda korku ile de yakından ilişkilidir, ancak korku kavramında genellikle daha açık bir tehdit varlığına dikkat çeken konunun uzmanları, korku durumlarının savaşıma, kaçma ya da donma gibi daha güçlü tepkiler ile karakterize edildiğini dile getirmektedir (Barlow, 2004; LeDoux, 2016). Felsefe ve psikoloji alanlarında ise kaygının içinde bir potansiyel barındırdığına yönelik olarak varoluşsal kaygı gibi temelinde mücadele bulunan durumlara vurgu yapan, hatta eko-anksiyeteye olumlu yaklaşan tanımlara rastlamak da mümkündür (Van Bruggen vd., 2015). Ancak kaygı ya da korku kavramları insanların hissettiği eko-anksiyetenin tüm güçlü boyutlarını kapsamamaktadır. Çünkü eko-anksiyete durumlarının içinde çok yönlü bir endişeye eşlik eden umutsuzluk ve çaresizlik gibi olumsuz duygular, bununla birlikte sevgi ve şefkat gibi olumlu duygular bulunmaktadır.

Eko-anksiyete yeterince eski olmakla birlikte günümüzde yeni tanınmaya başlayan ve halen az bilinen bir kavramdır. Son zamanlarda medyada sıklıkla yer bulan ve İsveçli bir çevre aktivisti olan Greta Thunberg sayesinde çok daha fazla tanınan eko-anksiyete kavramının İsveç'te "klimatangest" adıyla eskiden beri tartışılan ve bugün oldukça popüler bir fenomen olduğu söylenebilir. Ancak diğer ülkeler tarafından eko-anksiyete kavramının İsveç'teki kadar iyi bilindiğini veya tanındığını söylemek mümkün değildir. Yapılan kamuoyu araştırmalarından elde edilen bilgilere göre, aslında eko-anksiyetenin kavram olarak yeterince tanınmasa da içinde barındırdığı kaygıların pek çok insan tarafından bilindiği görülmektedir. Örneğin, 2019 yılında Finlandiya'da yapılan ulusal bir ankette nüfusun %25'inin eko-anksiyete kavramını kullanmasalar da aslında bir tür iklim kaygısını tanıdıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda ankete katılanlar arasında eko-anksiyetenin en çok 15-30 yaş arası bireyler tarafından bilindiği (%33) sonucuna ulaşılmıştır (Sitra, 2019). ABD'de 2019

yılında yapılan başka bir ankette ise katılımcıların %68'inin eko-anksiyete durumlarını düşük düzeyde de olsa hissettikleri, katılımcıların %25'inin ise yoğun eko-anksiyeteye sahip oldukları tespit edilmiştir.

İlk olarak psikologlar tarafından ele alınan eko-anksiyete zamanla multidisipliner çalışmalara konu olmaya başlamış, artan popülerliği ile birlikte eko-psikologlar, eko-terapistler, sosyologlar, antropologlar, etnograflar ve çevre eğitimciler tarafından da çalışılmaya başlanmıştır (Connor, 2016; Lockie, 2016). Bu araştırmalarda, gençlerin ve çevre aktivistlerinin veri toplama süreçlerinde genellikle daha açık sözlü oldukları ve 30 yaş altındaki insanların diğerlerine göre, kadınların ise erkeklere göre daha fazla eko-anksiyete yakınmaları bildirdikleri ortaya konmuştur (Searle ve Gow, 2010; Sitra, 2019). Bazı çalışmalar ise toplumdaki eko-anksiyete durumlarının büyük kısmının aslında fark edilemediğine, yetişkinlerde ve yaşlılarda kamuoyu anketlerinde tespit edilenden daha yüksek sayıda eko-anksiyete yaşayan kişi olduğuna işaret etmektedir (Norgaard, 2011; Kemkes ve Akerman, 2019).

EKO-ANKSİYETENİN BİREYLER ÜZERİNDEKİ OLUMSUZ ETKİLERİ

Küresel ısınma ve ekolojik bozulma konusunda farkındalıklar arttıkça, ekolojik krizlerin insan ruh sağlığı üzerindeki etkisini anlatan “eko-anksiyete” kelimesi sözlüklerimizde yer bulmaya başlamıştır. Ekolojik bozulmadan kaynaklanan sıkıntı, çevresel zararın yol açtığı daha geniş etkilere (sağlık, ekonomik ve sosyal) karşı daha duyarlı olan çocukları orantısız bir şekilde etkilemektedir. Bu bölümde, eko-anksiyetenin gelişmesine yol açan sebeplere, bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine ve bu etkilerle başa çıkabilme adına yapılması gerekenlere yönelik incelenmiş olan araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, eko-anksiyeteye sahip bireylerin farklı kaygılar taşıdıkları görülmektedir. Bunlardan en sık

tartışılanı çocuk sahibi olmakla ilgilidir. Bazı araştırmalar, insanların ekolojik kriz nedeniyle çocuk sahibi olmak konusunda ciddi tereddütler yaşadığına dikkat çekmektedir (Sanson, Burke ve Van Hoorn, 2018; Grose, 2020). Bu tereddütlere neden olan kaygılar sadece kişilerin kendilerinin çocuk sahibi olmaktan korkması ile ilgili değil, aynı zamanda çocuklarının ya da torunlarının da ileride çocuk sahibi olmayı tercih etmemeleri ihtimaliyle ilgili kaygılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin çocuk sahibi olmaktan çekinmesine en büyük sebep olarak ise küresel bir nükleer savaş ihtimalinden kaynaklanan makro-sosyal endişeler gösterilebilir (Ojala, 2021).

Du Bray vd. (2019) iklim değişikliği nedeniyle kişilerin verdikleri duygusal tepkileri cinsiyet açısından ele almış ve dört faktörlü bir çalışma yürütmüştür. Buna göre, kadınlarda oluşan duygusal tepkileri daha çok üzüntü olarak tanımlamışlardır. Erkeklerde en fazla görülen duygu ise öfke olmuştur.

Akademisyenler, çevresel sorunlarla ilgili olarak ortaya çıkan öfkenin altında başka birçok duygunun gizli olabileceğini anlamının önemli olduğunu savunuyorlar (Randall, 2005; Du Bray vd., 2019). Yaşanan ekolojik krizlerle ilgili olarak en yaygın görülen duygular arasında olan sinirlilik ve hayal kırıklığının, öfkeyle doğrudan bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle eko-anksiyeteye başa çıkma süreçlerinde etkin bir role sahip olan çevre eğitimcilerinin de ekolojik sorunlara yönelik duyulan kaygıyla ilişkili olarak çocuklarda gelişebilecek birçok olası zihinsel durum ve duygunun farkında olmaları gerekmektedir (Pihkala, 2020).

Çevre eğitimcilerinin, hem kendilerinin hem de başkalarının deneyimlerini daha iyi anlayabilmeleri için olası birçok eko-anksiyete sürecinin farkında olmaları önemlidir. Yapılan çalışmalar, eko-anksiyetenin farklı kaygı biçimlerinde kendini gösterebileceğini ve çoğu zaman bunların birkaçının birleşimi

olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Pihkala, 2020). Bir kişinin yaşadığı eko-anksiyete süreci zamanla değişebilir. Hatta öyle ki, çevresel krizler ve iklim değişikliği kaynaklı sorunlar çok güçlü hissedildiğinde durum eko-depresyon olarak kendini gösterebilir (Hrabok, Delorme ve Agyapong, 2020). Eko-anksiyete üzerine bu zamana kadar yapılan çalışmalar çok sınırlı olsa da anksiyete araştırmacılarının daha önceki çalışmalarından yola çıkarak eko-anksiyete gelişmesine sebep olan faktörler ve süreç hakkında birtakım bilgilere ulaşılmıştır. Elimizdeki bilgiler kaygı ve depresyonun iç içe geçebilen olgular olduğunu bize söylemektedir. Alanyazında bu karma kaygı ve depresyon, olumsuz olayların meydana gelme ihtimaliyle ilgili belirsizlik ve bu olaylar üzerindeki kontrole ilişkin çaresizlik duygularıyla karakterize bir şekilde ifade edilmektedir (Grupe ve Nitschke, 2013). Bazı araştırmalar eko-anksiyete yaşayan birçok insanın deneyimlerinde de durumun bu şekilde geliştiğine vurgu yapmaktadır (Pihkala, 2020). Henüz eko-anksiyete kavramı gündeme gelmemişken yapılan, iklim değişikliği gibi küresel çevre krizlerinin ve geniş ölçekli çevre sorunlarının insan sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacılar, ekolojik krizin sebep olduğu depresyonu, iklim değişikliğiyle kaygı ve depresyon arasındaki sistemik bağlantıları, ekolojik krizler nedeniyle kişilerde gelişen bastırılmış kaygıları ve sonuçlarını, iklim değişikliğinin psikolojik ve zihinsel sağlık üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalar yapmışlardır (Kidner, 2007; Weintroppe, 2013; Clayton vd., 2017; Hrabok, Delorme ve Agyapong, 2020). Bu çalışmaların ortak yönü iklim krizi kaynaklı problemler nedeniyle oluşan kaygı ve endişeleri ele alıyor olmasıdır. Bu kaygı ve endişeler eko-anksiyete kavramının bir parçasını barındırıyor olmakla birlikte olgunun tamamını açıklama noktasında yetersiz kalmaktadır. Çünkü eko-anksiyete daha temel bir kavram olarak tüm ekolojik

sorunlara ilişkin gelişen anksiyeteyi tanımlarken, iklim kaygısı bu olgunun sadece iklim değişikliği ile ilgili olan kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca, eko-anksiyete kavramı sıklıkla yoğun bir çaresizlik veya güçsüzlük duyguları ile ifade edilir (Weintrop, 2013). Bu çaresiz hissetme boyutu eko-anksiyeteyi ekolojik sorunlara karşı duyulan salt endişe veya hafif kaygı durumlarından ayıran önemli bir faktördür.

ÇOCUKLUKTA EKO-ANKSİYETE

İklim değişikliği kaynaklı yaşanan çevresel zararların meydana getirdiği ekonomik, sosyal ve sağlıkla ilgili sıkıntılara karşı en duyarlı olan grup çocuklardır. Çünkü çocuklar sadece bu doğayı değil aynı zamanda tüm bu sistem içindeki olası ekolojik krizleri de miras alacaklardır (Whitehouse, 2017). Bugünün çocukları yaşanan olumsuz ekolojik gelişmeler hakkında yeni şeyler öğrendikçe gezegenin başının dertte olduğunu düşünmeye başlamaktadır (Hickman vd., 2021).

Eko-anksiyete, özellikle ekolojik yıkımın doğrudan yaşandığı durumlarda, aşırı bir hava olayına, çevresel bir felakete yakalanmış veya doğal afetler nedeniyle anavatanlarından göç etmek zorunda kalan çocuklar arasında çok daha travmatik boyutlarda gözlenebilmektedir (Mercer, 2022). Örneğin, kuraklık kaynaklı olarak meydana gelen kıtlık nedeniyle yaşadığı yeri değiştirmek zorunda kalan bir ailenin çocuğu, ekosistemde meydana gelen bozulmanın ailelerin yaşamını etkileyecek kadar tehlikeli olduğunu deneyimlediğinden, eko-anksiyeteyi çok daha yüksek seviyelerde yaşıyor olabilir. Özellikle iklim kriziyle ilgili afet olayları nedeniyle iklim göçüne veya yerinden edilme durumlarına doğrudan maruz kalmış bir çocuğun kaygılarına endişe, keder, kayıp ve bazen travma eşlik edebilir (Garcia ve Sheehan 2016; Kousky 2016; Gislason, Kennedy ve Witham, 2021).

Mercer (2022), eko-anksiyetenin çocuklarda insan olmayan canlıların çektikleri acılara ilişkin yaşanan kaygı olarak da

kendini gösterebileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin, bir çocuk okyanustaki plastik atıklardan dolayı nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan Florida panterinin yaşamından endişe edebilmektedir. Bununla birlikte, eko-anksiyete bağlamında küçük yaş gruplarında doğrudan çevresel bozulmanın insanlar üzerindeki etkisine yönelik duyulan kaygıyla da karşılaşmaktadır. Bazı toplulukların temiz içme suyuna artık ulaşamayacağını ya da hava kalitesinin gittikçe kötüleşmesi nedeniyle astım olan arkadaşının zor günler yaşayacağını düşünen bir çocuk bu duruma örnek gösterilebilir.

EKO-ANKSİYETENİN POZİTİF YÖNÜ

Albrecht (2011), ekolojik sorunların doğal çevre üzerinde bıraktığı hasarlar nedeniyle öfkelenmenin insanlar arasında olumlu karşılanmasına, bir başka deyişle iklim öfkesinin toplumca haklı bir ahlaki öfke olarak görülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Ojala (2015), hem eğitimciler hem de öğrenciler için eleştirel duygusal farkındalığın önemine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımda, duyguların gücü kabul edilir, ancak her duygunun çeşitli yönleri eleştirel olarak gözden geçirilir. Örneğin, kaygı aşırı güçlü ve sürekli ise bir sorundur fakat her zaman olumsuz bir şey değildir. Çünkü kaygı aynı zamanda bir motivasyon işareti olabilir.

Bazı araştırmacılar, ekolojik sorunlar karşısında duyulan ölçülü bir kaygının çözüm üretmek açısından çok değerli olduğunu, hatta eko-anksiyetenin dünyayı kurtarabileceğini ifade etmektedir. Psikiyatri uzmanları, ekolojik kriz hakkında endişelenmenin son derece doğal ve anlamlı bir duygu olduğuna, eğer bir sorun karşısında kaygı duymazsak, ona yönelik harekete de geçmeyeceğimize, dolayısıyla herhangi bir çözüm de üretemeyeceğimize dikkat çekmektedir (URL-1). Bir insan eğer çevresel sorunlara karşı kendi bireysel imkanları ölçüsünde gerekli tedbirleri almış ve ekoloji duyarlılığı gösteren bir yaşam sürüyorsa kişinin bu yönde davranışlarını

değiştirmesinin altında eko-anksiyete olduğu söylenebilir. Çünkü insan ne kadar dikkat ederse etsin doğaya bir şekilde zarar veren bir canlıdır. Eğer eko-anksiyete doğaya karşı kontrol edilebilir düzeyde bir kaygı olarak kalabilirse bu endişe durumu bireyin eyleme geçmesini sağlayacak ve böylelikle kişi doğa dostu davranışlar sergilemeye başlayacaktır (URL-2).

EKO-ANKSİYETENİN ÇEVRE EĞİTİMİ BOYUTUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

ABD, uygulamaya koymuş olduğu Yeni Nesil Bilim Standartları (NGSS) adlı kapsamlı bir girişimle doğa temelli öğrenmeyi 44 eyalette fen bilimleri dersi öğretim programına eş zamanlı olarak dahil etmiştir. Ulusal araştırma konseyi başta olmak üzere çok sayıda kamu kurum ve kuruluşunun destekleriyle geliştirilen bu standartlar, eğitimde çeşitliliği arttırmayı hedef edinmiştir. Aynı zamanda NGSS, iklim değişikliği gibi güncel ekolojik sorunlara ve bu sorunların bireylerde oluşturduğu çevresel kaygılara dayalı bir fen öğretimi için beklentileri tespit etmiştir (Next Generation Science Standards [NGSS], 2013). Bu bağlamda ABD Eğitim Bakanlığı, hayata geçirdiği “Yeşil Kurdele Okulları Programı” ile çevre sorunları, sürdürülebilirlik, iklim değişikliği konularında eğitsel sorulara yanıt aramakta, okullarda korunma, sağlık, vatandaşlık bilinci ve STEM uygulamalarını birbiri ile ilişkilendiren bir öğretim programının yürütülmesini sağlamaktadır (United States Department of Education [USDE], 2020).

Okullarda doğa temelli bir anlayış ile yapılacak olan güncellemeler daha etkili bir fen öğretimi konusunda oldukça anlamlı görülmektedir. Sahlin vd. (2019), okullarda yapılacak çevre eğitimi güncelleştirme çalışmalarının sosyal, fiziksel ve kültürel ortamlarda yürütülecek çok yönlü etkileşimleri içeren etkinlikler barındırması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunlar arasında doğa yürüyüşleri, bahçecilik faaliyetleri, hayvanların

bakımını üstlenme gibi girişimler çocukların doğayı ve onu meydana getiren unsurları daha iyi anlamaları, doğayla ve canlılarla etkileşime girmeleri ve doğa hakkında bilgi edinmeleri için en faydalı etkinlikler olarak önerilmektedir. Birçok raporda, çok düşük maliyetli ve kolaylıkla uygulanabilir eğitim etkinliklerinin okullarda doğa temelli öğrenmeyi sağlamada başarılı olduğuna vurgu yapılmaktadır (North American Association for Environmental Education [NAAEE], 2017; US Health and Human Services [HHS], 2018).

Çevre eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilerin ekolojik sorunlara yönelik bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının artırılmasıdır. Ancak bu amaçları gerçekleştirme yolunda çocukların aldıkları eğitimler neticesinde ekoloji bilgileri artarken doğaya yönelik endişeleri de artmakta ve bu durum eko-anksiyeteye zemin hazırlamaktadır (Kelsey, 2017; Mercer, 2022). Avusturalya’da yürütülen bir çalışmada eğitimciler, ekolojik kriz konuları ele alınırken öğrencilerinin genellikle bunalmış, umutsuz, endişeli, kızgın, üzgün ve hüsrana uğramış hissettiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenler ise bu süreçte en çok öğrencileri ekolojik krizle yüzleştirme amacıyla yapılan etkinlikler sırasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zorlanma gerekçelerini ise zaman kısıtlılığı, kendi duygusal sıkıntıları, neyin ne işe yaradığına dair kendilerini yeterli görmeyişleri ve bir profesyonelden rehberlik desteği alamayışları olarak sıralamışlardır (Verlie vd., 2021).

Albrecht (2011) eko-anksiyete fenomenini “eko-felç” kavramıyla birlikte tanımlamaktadır. Öyle ki, insanlar iklim değişikliğini çok fazla önemsediklerinde fakat bunu önlemek adına ellerinden hiçbir şey gelmediğini hissettiklerinde, psikolojik bir savunma olarak kaçınmaya başlayabilirler. Bu durumda çevre eğitimi belki de insanların ekolojik krizlere ve bunların yol açtığı sıkıntılara karşı desteklenebilecekleri en iyi yardımcı konumundadır. Bu süreçte çevre eğitimciler eko-

anksiyetenin bir hastalık ya da bozukluk değil sadece ekolojik tahribatlara karşı gösterilen değerli ve ölçülü bir rahatsız olma durumu olduğunu hatırlarından çıkartmamalıdır (Manning ve Clayton, 2018).

Öğrencileri umutlu bireyler haline getirmek, ekolojik krizle mücadelede ihtiyaç duyulan toplu ve geniş çaplı değişikliklere ilham vermesi adına çok önemli görülmektedir (Russel ve Oakley, 2016; Kelsey, 2017; Li ve Munroe, 2018; Nairn, 2019). Bununla birlikte, umut duygusuna ve olumlu mesajlara aşırı vurgu yapmak bireylerde eylemsizliğe yol açabilir (Ojala, 2015; Hornsey ve Fielding, 2016). Macy ve Johnstone (2012) “eko-anksiyete” ile “aktif umut” kavramını birlikte anmaktadır. Aktif umut, insanların işlerin acilen değişmesi gerektiğini düşünmeleri, bunun ancak aktif çaba göstererek mümkün olabileceğini görmeleri ve her ne olursa olsun bu çabaların etkili olacağına inanmaları süreçlerini tanımlamaktadır.

Eko-anksiyeteyle başa çıkma amacıyla yürütülecek çevre ve ekolojik kriz eğitimlerinde öğrencilerin tüm duygu ve deneyimlerini özgürce ifade etmelerine izin verilmesi gerektiği görüşü bu alanda çalışan uzmanlar arasında kabul görmektedir (Lehtonen, Salonen ve Cantell, 2019). Pihkala (2017), çevre eğitimcilerinin de iklim değişikliğini karmaşık bulduklarını, kendilerinin de birtakım belirsizlikler yaşadıklarını öğrencilerine itiraf ederek bu belirsizlikleri derslerde ele almaları gerektiğini söylemektedir. Böylelikle kendisine samimiyetle yaklaşılan öğrenciler, endişelerinde yalnız olmadıklarını hissedecekler, öğretmenlerle öğrencileri arasında bir yoldaşlık duygusu oluşacaktır. Kabul etme, keşfetme ve dayanışmaya ek olarak, çaresizlik duygularının üstesinden gelmek için çocuklar öğretmenlerinin olumsuz duyguları kabul ettiğini algıladığında, yapıcı umutla meşgul olma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ojala, 2015).

EKO-ANKSİYETE İLE BAŞA ÇIKMADA ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Bu bölümde incelenen çalışmalardan yola çıkarak, fen bilimleri dersleri kapsamında yürütülen çevre eğitimi süreçlerinde, öğrencilerde eko-anksiyete gelişmesini engellemek ve mevcut eko-anksiyete durumlarıyla başa çıkmak amacıyla yapılabilecek bazı uygulamalar öneri olarak sunulmuştur.

Eko-anksiyeteye sebep olan unsurlar üzerinde konuşmak: İlk bakışta ekolojik krizi ve etkilerini tartışmanın öğrencilerin daha kötü hissetmesine neden olacağından endişe duyulabilir, ancak kaygılarla ilgili konuşmalar genellikle yaşanan olumsuz duyguların azalmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere endişelerini ifade edebilmeleri ve akranları ile empati yapabilmeleri için fikirlerini cesaretle ve yeterli zaman tanınarak sunabildikleri, kişilerin ifadelerinin doğru ya da yanlış şeklinde yargılanmadan dinlendiği, özgür konuşma ortamları sağlanmalıdır.

Dezenformasyondan kaçınmak: Sınıf içi tartışma ortamlarında, ekolojik krizlere yönelik sorunlar tüm boyutlarıyla ve gerçekçi bir şekilde ele alınmalıdır. Burada çevre eğitimcilerin dikkat etmesi gerek hususlar, öğrencilerin sorularına onların yaşlarına uygun ama gerçekten sapmayan cevaplar vermek ve eğer öğretmenin cevaplayamayacağı bir soru sorulursa, belirsiz ifadelerle geçiştirmeye çalışmak yerine bir süre araştırma yaptıktan soruyu cevaplamak olmalıdır. Bu davranış, ellerinde bilimsel dayanak olmadan konuşmamayı alışkanlık haline getiren öğrencilere, bilimsel argümantasyonu ön planda tutan sınıflara, temelsiz görüşlerin sorumsuzca ifade edilebildiği medya ve dijital medya platformlarındaki bilgi kirliliğine kanmayan bireylere sahip olmak açısından oldukça önemlidir.

Henüz hiçbir şey için geç kalınmadığına vurgu yapmak:

Öğrencilerin yaşamakta olan ekolojik krizler konusunda umutsuzluğa kapılmamaları adına halen değiştirilebilecek bir çok şey olduğuna vurgu yapılmalı, doğal ekosistemlerin güçlü ve komplike yapıları gereği zorlu süreçleri atlabilecek potansiyelde oldukları açıklanmalı, öğrencilerin kaygılanıyor olmalarının kötü bir duygu olmadığına, tam aksine birey olarak duydukları kaygının harekete geçmek adına çok faydalı olabileceğine dikkat çekilerek bireylerin cesaret ve aktif umutlarının artması sağlanmalıdır.

Çevre dostu davranışları özendirmek: Öğrencilerin çevre dostu uygulamalara bağlı kalması, çevreye yönelik duymuş oldukları kaygıları azaltmaya yardımcı olabilir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerle iş birliği yaparak herkesin katılımının teşvik edildiği faaliyetlerle çocuklarda, ekolojik krize karşı bir şeyler yapıyor olmak duygusunun geliştirilmesi sağlanabilir. Ailenin iş birliği yapabileceği konulara örnek olarak; evdeki kombinin termostatının bir iki derece düşürülmesi, kapalı mekanlarda daha kalın giyinmek, evdeki yemek israfını azaltmak, bazı ürünlerin yenisini almak yerine ikinci elini tercih etmek gibi eylemler verilebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ise bazı etkinlik dönemlerinde okula bisikletle ya da yürüyerek gelebilirler. Bununla birlikte, okulda oluşturulacak uygulama bahçeleri ve kümesler öğrencilerin kendi bitki ve hayvanlarını yetiştirmelerini sağlamak ve sorumluluk almayı aşılama açısından önemlidir. Öte yandan, karbon ayak izini azaltmaya yönelik çevre dostu davranışları desteklemek başta olmak üzere pek çok uygulama öğrencilere doğa için harekete geçmiş olma duygusu kazandırmada etkili olacaktır.

Doğal çevrenin rekreatif değerinden yararlanmak:

Doğal çevre unsurlarına sahip tasarımlar insanların boş veya serbest zamanlarında fiziksel ve mental açıdan yenilenmelerine

yardımcı olmaktadır. Doğal unsurlara sahip, doğal malzemeler kullanılarak hazırlanmış, gerçek çakıl taşları, kayalar, çiçek açan bitkiler, bir miktar su, farklı ağaçlar gibi peyzaj unsurlarıyla tasarlanmış okul bahçeleri ve oyun alanları yeri geldiğinde çevre eğitiminde rekreatif değere sahip sınıf dışı öğrenme ortamları olarak kullanılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin botanik bahçeler, milli parklar, kent ormanları gibi korunan alanlara götürülmesi doğanın ve biyolojik çeşitliliğin de rekreatif değerlerinden yararlanmaları açısından oldukça faydalıdır (Karabal, 2011; HHS, 2018).

SONUÇ

Eğitimcilerin ve akademisyenlerin gerek çevre sorunları kaynaklı kaygılara gerekse eko-suçluluk, eko-öfke ve iklim kederi gibi diğer ilgili konulara tam anlamıyla odaklanabilmeleri için geniş bir eko-anksiyete anlayışı oluşturulması gerektiği söylenebilir. Çevre eğitimcilerinin, eko-anksiyete ve diğer ekolojik duygu biçimleriyle karşılaştıklarında ne tür fenomenlerle uğraştıklarını iyi anlamaları gerekmektedir. Eko-anksiyete ile öğrenme arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine keşfetmek çevre eğitimi ve fen öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eko-anksiyete kavramının, fen eğitimi boyutu ile ele alındığında, günümüzde yürütülmekte olan çevre eğitimi ve iklim krizi odaklı öğrenmelerin önünde hem ciddi bir sorun hem de önemli bir potansiyel oluşturduğu söylenebilir. Eko-anksiyete kavramıyla ilgili olarak farklı alanlarda yapılan çalışmalarda çok sayıda terimin kullanılıyor olması, kavramı daha da karmaşıktır. Kavramının netleşmesine yardımcı olacak yeni araştırmaların, süreçlerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olunmasını sağlayacak yeni multidisipliner çalışmaların bu anlamda birçok karışıklığı giderebileceği düşünülmektedir. Öte yandan, alanyazın incelendiğinde fen eğitimcilerinin öğrencilerinin eko-anksiyete durumlarını nasıl

algıladıkları, buna yanıt verebilmek için hangi stratejileri uyguladıkları ya da bu stratejilerin ne kadar etkili olduğunu araştıran herhangi bir deneysel araştırmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar fen eğitimi kapsamında yapılan eko-anksiyete araştırmalarının sayısı az olsa da diğer değerlendirilen çalışmaların göstermiş olduğu gibi eko-anksiyetenin çevre eğitimi açısından birtakım zorluklar oluşturduğu ortadadır. Bu olumsuzlukların üstesinden gelebilmek adına öğretim programlarında bazı önleyici güncellemelere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanların ekoloji kaynaklı endişelerinin altında yatan sebepler sadece eğitilenleri değil, eğitmenleri de olumsuz etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, çok sayıda çevre eğitimcisinin çevreye yönelik daha fazlasını yapma arzularının, karşılaştıkları kısıtlılıklar nedeniyle tükenmişliğe dönüştüğünü ve ekolojik krizler karşısında kendi kaygılarıyla başa çıkmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Kidner, 2007; Albrecht 2011; Grupe ve Nitschke, 2013; Verlie vd., 2021). Bu yönüyle, eko-anksiyete fenomeninin öğretmen yetiştirme süreçlerinde de birtakım değişiklikler doğurduğu düşünülmektedir. Ekolojik kaygılar, öğretmenlerden öğrencilerine ya da tam tersi bir etkiyle öğrencilerden öğretmenlerine aktarılabilme potansiyeline sahip olduklarından dolayı, eko-anksiyetenin gerek fen öğretiminde gerekse çevre eğitimi süreçlerinde dikkatle ele alınması gereken bir fenomen olduğu unutulmamalıdır. Bu bilinçle öğrencilerde ve öğretmenlerde eko-anksiyeteye sebep olan faktörlerin tam olarak keşfedilebilmesi, süreçle ilgili daha çok bilgiye sahip olunması ve başa çıkma konusunda çok daha fazla sayıda somut önerinin ortaya konulabilmesi adına özellikle fen eğitimi alanında çok daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Albrecht, G. (2011). Chronic Environmental Change: Emerging Psychoterratic Syndromes. *Climate Change and Human Well-being*, 43-56.
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- Clayton, S. (2020). Climate Anxiety: Psychological Responses to Climate Change. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102263.
- Clayton, S., Manning, C. M., Krygsmann, K. ve Speiser, M. (2017). *Ment Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. Washington, D.C.: American Psychological Association, and ecoAmerica.
- Connor, L. (2016). *Climate Change and Anthropos: Planet, People and Places*. London: Routledge.
- Cox, R. C. ve Olatunji, B. O. (2019). Anxiety and Related Disorders: An Introduction. İçinde O. B. Olatunji (Editör), *The Cambridge Handbook of Anxiety and Related Disorders*, (s. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Bray, M., Wutich, A., Larson, K. L., White, D. D. ve Brewis, A. (2019). Anger and Sadness: Gendered Emotional Responses to Climate Threats in Four Island Nations. *Cross-cultural Research*, 53(1), 58-86.
- Garcia, D. M. ve Sheehan M. C. (2016). Extreme Weather-driven Disasters and Children's Health. *International Journal of Health Services*. 46, 79-105.
- Gislason, M. K., Kennedy A. M. ve Witham S. M. (2021). The Interplay Between Social and Ecological Determinants of Mental Health for Children and Youth in the Climate Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18, 4573.
- Grose, A. (2020). *A Guide to Eco-anxiety: How to Protect the Planet and Your Mental Health*. London: Watkins Publishing.
- Grupe, D. W. ve Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and Anticipation in Anxiety: An Integrated Neurobiological and Psychological Perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488-501.
- HHS. (2018). *Play Space Assessment for Preschool*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/learningenvironments/article/play-space-assessment-preschool> (E. T.: 13.05.2022).
- Hickman, C, Marks E., Pihkala P., Clayton S., Lewandowski R. E., Mayall E. E., Wray B., Mellor C. ve Susteren L. (2021). Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs About Government Responses to Climate Change: A Global Survey. *The Lancet Planetary Health* 5(12), 863-873.
- Hornsey, M. J. ve Fielding, K. S. (2016). A Cautionary Note About Messages of Hope: Focusing on Progress in Reducing Carbon Emissions Weakens Mitigation Motivation. *Global Environmental Change*, 39, 26-34.

- Hrabok, M., Delorme, A. ve Agyapong, V. I. (2020). Threats to Mental Health and Well-being Associated with Climate Change. *Journal of Anxiety Disorders*, 76, 102295.
- Jensen, T. (2019). *Ecologies of Guilt in Environmental Rhetorics*. New York: Springer International Publishing.
- Karabal, M. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kelsey, E. (2017). Propagating Collective Hope in the Midst of Environmental Doom and Gloom. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 23-40.
- Kemkes, R. J. ve Akerman, S. (2019). Contending with the Nature of Climate Change: Phenomenological Interpretations from Northern Wisconsin. *Emotion, Space and Society*, 33, 100614.
- Kidner, D.W. (2007). Depression and the natural world: Towards a critical ecology of psychological distress. *Crit. Psychol.* 19, 123-146.
- Kousky, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *The Future of Children*. 26: 73-92.
- Kurth, C. (2018). *The Anxious Mind: An Investigation Into the Varieties and Virtues of Anxiety*. Cambridge: MIT Press.
- LeDoux, J. (2016). *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. New York: Penguin Books.
- Lehtonen, A., Salonen, A. O. ve Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach For a World of Wicked Problems. *Sustainability, Human Well-being, and the Future of Education*. 339-374.
- Li, C. ve Monroe, M. C. (2018). Development and Validation of the Climate Change Hope Scale for High School Students. *Environment and Behavior*, 50(4), 454-479.
- Lockie, S. (2016). The Emotional Enterprise of Environmental Sociology. *Environmental Sociology*, 2(3), 233-237.
- Macy, J. ve Johnstone, C. (2012). *Active Hope: How to Face the Mess We're in Without Going Crazy*. Novato, CA: New World Library.
- Manning, C. ve Clayton, S. (2018). *Psychology and Climate Change*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Mercer, J. A. (2022). Children and Climate Anxiety: An Ecofeminist Practical Theological Perspective. *Religions*, 13(4), 302.
- NAAEE. (2017). *Guidelines for Excellence: Community Engagement*. https://cdn.naaee.org/sites/default/files/community_engagement_-_guidelines_for_excellence.pdf (E. T.: 13.05.2022).
- Nairn, K. (2019). Learning From Young People Engaged in Climate Activism: The Potential of Collectivizing Despair and Hope. *Young*, 27(5), 435-450.

- NGSS. (2013). *The Standards*. <https://www.nextgenscience.org/standards/standards> (E. T.: 10.05.2022).
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. Cambridge: MIT Press.
- Ojala, M. (2012). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537-561.
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations with Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133-148.
- Ojala, M. (2021). To Trust or not to Trust? Young People's Trust in Climate Change Science and Implications for Climate Change Engagement. *Children's Geographies*, 19(3), 284-290.
- Pihkala, P. (2017). Environmental Education After Sustainability: Hope in the Midst of Tragedy. *Global Discourse*, 7(1), 109-127.
- Pihkala, P. (2020). Eco-anxiety and Environmental Education. *Sustainability*, 12(23), 10149.
- Randall, R. (2005). A New Climate for Psychotherapy? *Psychotherapy and Politics International*, 3(3), 165-179.
- Russell, C. ve Oakley, J. (2016). Engaging the Emotional Dimensions of Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 21, 13-22.
- Sahlin, E., Johansson, B., Karlsson, P. O., Loberg, J., Niklasson, M. ve Grahn, P. (2019). Improved Wellbeing for Both Caretakers and Users From a Zoo-related Nature Based Intervention - A Study at Nordens Ark Zoo, Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4929.
- Sanson, A. V., Burke, S. E. ve Van Hoorn, J. (2018). Climate Change: Implications for Parents and Parenting. *Parenting*, 18(3), 200-217.
- Searle, K. ve Gow, K. (2010). Do Concerns About Climate Change Lead to Sistris? *International Journal of Climate Change Strategies and Management*, 2(4), 362-379.
- Sitra (2019). Climate Emotions Report. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2019/11/sitraclimate-emotions-report-2019.pdf> (E.T.: 11.05.2022).
- Taylor, M. ve Murray, J. (2020). Overwhelming and Terrifying: The Rise of Climate Anxiety. *Guardian*, 10(02), 2020.
- URL-1: <https://www.milliyet.com.tr/gundem/cozumun-bir-deodorant-ta-olmadigini-biliyorlar-eko-anksiyete-dunyayi-kurtaracak-6611626> (E.T.:08.05.2022).

- URL-2: <https://www.trthaber.com/haber/cevre/cevresel-kayginin-adi-e-ko-anksiyete-604329.html> (E.T.:08.05.2022).
- USDE (2020). *U.S. Department of Education Green Ribbon Schools*. <https://www2.ed.gov/programs/greenribbon-schools/index.html> (E. T.: 11.05.2022).
- Van Bruggen, V., Vos, J., Westerhof, G., Bohlmeijer, E. ve Glas, G. (2015). Systematic Review of Existential Anxiety Instruments. *Journal of Humanistic Psychology*, 55(2), 173-201.
- Verlie, B., Clark, E., Jarrett, T. ve Supriyono, E. (2021). Educators' Experiences and Strategies for Responding to Ecological Distress. *Australian Journal of Environmental Education*, 37(2), 132-146.
- Verplanken, B. ve Roy, D. (2013). My Worries are Rational, Climate Change is Not": Habitual Ecological Worrying is an Adaptive Response. *PLoS one*, 8(9), e74708.
- Weintrobe, S. (2013). *Engaging with Climate Change: Psychoanalytic and Interdisciplinary Perspectives*. London: Routledge.
- Whitehouse, H. (2017). Point and Counterpoint: Climate Change Education. *Curriculum Perspectives*, 37(1), 63-65.

'Peseschkian'a göre 'İnsan, doğduğunda, boş bir levha değildir; aksine bu görüntüye bağlı olarak henüz okunaksız veya okunmamış bir kâğıt gibidir'

META BİR KURAM OLARAK POZİTİF PSİKOTERAPİ: KURAMSAL BİLGİLER, PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖRNEKLERİ ve VAKA ANALİZLERİ

Ahmet KARA¹

POZİTİF PSİKOTERAPİYE GİRİŞ

Pozitif Psikoterapi, varoluşçu, hümanistik, psikodinamik, kültürel ve davranışçı psikoterapilerin etkisiyle gelişen bütüncül bir psikoterapidir (Sarı, 2015). Pozitif Psikoterapi, kaynak yönelimli, çatışma-çözüm temelli ve pozitif yönelimli çağdaş bir yaklaşımdır. Pozitif Psikoterapi Nossart Peseschkian tarafından geliştirilmiştir. Pozitif Psikoterapinin temel odak noktasında, insanlar yetenekli bir varlıklardır. Psikolojik rahatsızlıkların/semptomların nedeni insanların sahip olduğu yeteneklerinin az ya da çok gelişmiş olmasıdır. Pozitif Psikoterapide bu rahatsızlıklar/semptomlar, pozitif olarak yeniden yorumlanır ve en nihayetinde insanların dört yaşam alanında (beden, başarı, ilişki ve gelecek) dengeye ulaşmasına destek olunur (Peseschkian, 2002a).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1155-619X>, E-mail: ahmetkara@kastamonu.edu.tr

POZİTİF PSİKOTERAPİNİN İNSAN DOĞASI GÖRÜŞÜ

Pozitif Psikoterapinin insan doğasına bakış açısı pozitif bir yaklaşıma dayanır. Pozitif Psikoterapiye göre tüm insanlar özünde iyidirler. İnsanlar, iki gerçek (temel) yeteneklere sahip olarak doğarlar. Bu gerçek (temel) yetenekler ise bilme ve sevmeye yetenekleridir (Eryılmaz, 2011). İnsanlar, bu bilme ve sevmeye yeteneklerini (bedensel, ilişkisel, başarı ve gelecek/hayal) dört yaşam alanında her zaman geliştirmeye uygundur. Pozitif Psikoterapinin temel amaçlarından birisi de insanların bilme ve sevmeye temel yeteneklerini geliştirmek ve dört yaşam alanında dengeli yaşamı sürdürmelerine yardımcı olmaktır (Sarı, 2015). Bunlara ek olarak geleneksel yaklaşım ile pozitif yaklaşımın şematik gösterimi Şekil 1’te sunulmuştur (Peseschkian, 2002b).



Şekil 1: Geleneksel Yaklaşım ile Pozitif Yaklaşımın Şematik Gösterimi (Peseschkian (2002b).

POZİTİF PSİKOTERAPİNİN ÜÇ TEMEL PRENSİBİ

Pozitif Psikoterapinin üç temel prensibi vardır. Bunlar; pozitif başlama noktası, denge ve konsültasyondur (Peseschkian ve Tritt, 1998). Aşağıda bu üç temel prensip açıklanmıştır.

Pozitif Başlama Noktası (Umut Prensibi)

Pozitif kelimesi, gündelik yaşamda genellikle olumlu değer yargıları olarak kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle; pozitif teriminin sadece olumluyu ifade ettiği vurgulanmaktadır. Ancak Pozitif Psikoterapi de pozitif kelimesinin özel bir

anlamı bulunmaktadır. Pozitif Psikoterapide “pozitif” terimi “ilave” anlamı taşımaktadır. Pozitif terimi gerçek ve var olan durumu ifade eder. Yani gerçeğin olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönlerinin olduğunu da belirtir (Peseschkian, 2002b). Pozitif Psikoterapi gerçek ve var olan şeylerin sadece hastalıklar/semptomlar ve çatışmalar olmadığını; bu hastalıklara/semptomlara eşlik eden insanların doğuştan getirdiği yeteneklerin ve potansiyelinin olduğu pozitif bir bakış açısını vurgulamaktadır (Peseschkian, 1998).

Pozitif Başlama Noktasının Kullanıldığı Psikolojik Danışma Örneği

Danışan: Bu dünyada kimsem yok gibi. Çok üzgünüm. Kendimi yalnız hissediyorum. Erkek arkadaşım çok uzakta. Birlikte hiç zaman geçiremiyoruz. Canımı çok sıkıyor bu durum. *(danışan yalnızlık sorunu yaşadığını ifade eder)*

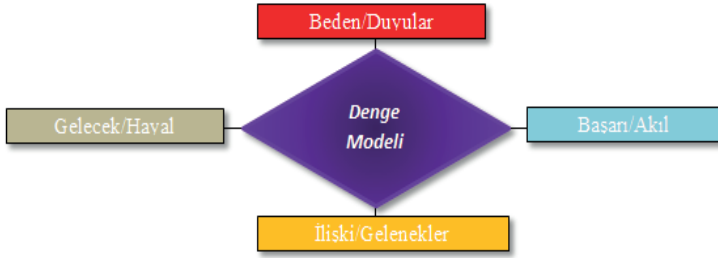
Psikolojik Danışman: *Zaman geçirmekten zevk aldığın bir erkek arkadaşın var ne güzel. Ayrıca çevrendeki diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurma istediğin yüksek derecede olduğu izlenimi elde ettim. (Psikolojik Danışman tarafından “yalnızlık” pozitif olarak yorumlanır)*

Danışan: Aynen öyle diyebiliriz *(danışan yalnızlık sorunuyla ilgili pozitif yorumuna yönelik keşif sağlıyor)*

Denge Modeli (Denge Prensibi)

Pozitif Psikoterapinin ikinci önemli prensibi denge modelidir. Denge modeli, çatışmayla başa çıkma alanları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu çatışmayla başa çıkma alanları dört şekilde kendini göstermektedir. Bu dört şekil ise beden/duyular, başarı/akıl, ilişki kurma/gelenekler ve hayal/gelecek/sezgi olarak ifade edilmektedir (Peseschkian ve Tritt, 1998).

İnsanlar yaşamlarında çatışmayla karşılaştıklarında bununla baş etmek için belirli bir alana yönelme eğilimindedirler. Örneğin; bazı insanlar beden alanına enerjisini ve zamanı ayırarak fiziksel tepki (yemek yemek, uyku, cinsellik, kalbin çarpması, mide veya sindirim sistemi rahatsızlığı, beden fonksiyonlarında bozukluk veya psikosomatik belirtiler) geliştirebilirler; bazı insanlar başarı alanına enerjisini ve zamanı ayırarak işe sığınabilirler veya başarı taleplerinden kaçınırlar; bazı insanlar ilişki alanına enerjisini ve zamanı ayırarak başkalarıyla konuşarak, sempati ve dayanışma kazanmaya çalışabilir veya çekingen hissedip insanlarla birlikte olmaktan kendilerini geri çekebilirler; bazı insanlar ise hayal/gelecek alanına enerjisini ve zamanı ayırarak hayal gücünü kullanarak (arzuladığı sonuçları veya çözümü hayal etme) tepki verebilirler (Peseschkian, 2002b). Öte yandan Aypay ve Kara (2018) tarafından insanın üretken ve sağlıklı olarak yaşamlarını sürdürmeleri için bu dört yaşam alanına harcanan enerji ve zamanın dengeli tutulmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu dört yaşam alanının dengeli kullanımı, insanın sağlıklı bir yaşam sürdürdüğünün göstergesi olarak kabul edilmektedir. Pozitif Psikoterapinin temel amaçlarından birisi de insanların bu dört yaşam alanına yapılan enerji, zaman ve önem yatırımlarının dengeli bir şekilde olmasına yardımcı olmaktır. Bunlara ek olarak Şekil 2’te pozitif psikoterapide denge modeli (Peseschkian ve Tritt, 1998) şematik olarak gösterilirken Tablo 1’de ise denge modelini keşfetmeye yönelik bazı örnek sorular (Peseschkian (2002b) yer verilmiştir.



Şekil 2: Pozitif Psikoterapide Denge Modeli (Peseschkian ve Tritt, 1998).

Denge Modelinin Kullanımıyla İlgili Psikolojik Danışma Örneği

Psikolojik Danışman: *Öfkenizin belirtileri üzerinde çalışacağız. Öncelikle öfkelendiğinizde bedeninizde neler oluyor? (beden alanını keşfetme)*

Danışan: Ter basıyor. Vücutum titriyor sanki

Psikolojik Danışman: *Öfkeni bedeniniz neresinde hissediyorsunuz? (beden alanını keşfetme)*

Danışan: Kalbimde hissediyorum.

Psikolojik Danışman: *Öfkelendiğinizde bedeninizin hangi bölümüyle tepki veriyorsunuz? (beden alanını keşfetme)*

Danışan: Beynimde aslında orası yönetiyor. Onunla tepki veriyorum.

Psikolojik Danışman: *Öfkeniz ailenizle olan ilişkinizi nasıl etkiliyor? (ilişki alanını keşfetme)*

Danışan: Ailemle olan ilişkiyi yani eşim çok sinirli biri olduğumu düşünür.

Psikolojik Danışman: *Eşinizin sizi sinirli biri olarak tanımlamasının nedeni ne olabilir?*

Danışan: En ufak şeyde sinirleniyorum bağıriyorum. Böyle söyleyeyim.

Psikolojik Danışman: *En ufak şey nedir sizin için?*

Danışan: Ya işte mesela yapması gereken bir şey vardır yapmamıştır. Niye yapmadın falan anında sinirlenip bağırıp çağırabiliyorum. Eşime göre bunlar basit şeyler. Bana göre önemli şeyler olabiliyor.

Psikolojik Danışman: *Sizin için önemli olan şey nedir mesela?*

Danışan: Ya işte tertip düzen diyebiliriz. Benim titizliğim var bazı noktalarda.

Psikolojik Danışman: *Hangi noktalarda?*

Danışan: Mesela bazı durumlarda bir şey yapılacağı zaman çocukla ilgili falan eşime işte kalk yap falan derim o da bana der ya sen yap falan dediği zaman mesela bu beni sinirlendiriyor mesela. Kızabilirim biraz böyle uzadığı zaman da bağırabiliyorum.

Psikolojik Danışman: *Peki öfkeniz iş yaşantınızdaki başarıyı nasıl etkiliyor? (başarı alanını keşfetme)*

Danışan: Öfkemiz nasıl etkiliyor mesela diyelim ki öfkelenmek bir öğrenciye kalbini kırdık ya da fiziki bir müdahalede bulunduk belki bazen olabiliyor. Sonrasında pişman oluyor insan belki kaygılanmaya da başlayabiliyor. Birkaç gün etkisi devam edebiliyor. Ve bu duruma tekrar düşme endişesi olabiliyor. İşte her an böyle öğrenciden yana ters bir durumla karşılaşım sinirlendiren bir durumla karşılaşım bu ilerleyip de farklı boyutlara varabilir mi? diye düşüncesi her zaman var. İster istemez meslek yaşantımda huzursuz olmama neden oluyor. Sürekli bir huzursuzluğa neden oluyor. Strese sebep oluyor.

Psikolojik Danışman: *Öfkeniz geleceğe bakış açınızı nasıl etkiliyor? (gelecek alanını keşfetme)*

Danışan: Yani mesela aile yaşamıyla ilgili sürekli öfkeli olmak bağırarak belki çağırmak bir gün gelir de daha ileri boyutlara taşınırsa diye insan bazen düşünüyor.

Psikolojik Danışman: *Kaygılandırıyor sizi.*

Danışan: Evet kaygılandırıyor. Hatta benden yana öyle öfkelenmiş durumlar oluyor ki eşime karşı boşasam mı diye bile düşünebiliyorum. Bir öfkelenme durumundan dolayı.

Psikolojik Danışman: *O boyuta nasıl geçiyorsunuz?*

Danışan: Yani bir konuda tartışsak böyle çok özellikle söylediğime karşılık çok cevap verilirse aksini söylediği zaman eşim beni kızdıracak yönde konuştuğu zaman açıkçası bu duyguya kapılabiliyorum zaman zaman. Onun sonrasında da inşallah böyle bir şey olmaz diye de endişe duyuyorum yani.

Psikolojik Danışman: *Öfke duygunuz sizin kaygılı hissetmenize neden oluyor.*

Danışan: Kaygılıyım evet. O öfkenin beni götürebileceği son nokta ne olur diye düşünüyorum bazen. Bazı durumlarda böyle basit şeylerde değil de eşim de genelde bana çok karşılık vermez ama bazı durumlarda da şey olabilir arada tartışma olabilir.

Tablo 2: Denge Modelini Keşfetmeye Yönelik Bazı Örnek Sorular**1. Beden Alanı Hakkında Bilgi Toplamaya Yönelik Örnek Sorular**

Fiziksel şikayetleriniz nelerdir?

Kızdığımızda bedeninizin hangi bölümüyle tepki verirsiniz?

2. Başarı Alanı Hakkında Bilgi Toplamaya Yönelik Örnek Sorular

Ne gibi aktivitelerde bulunmak isterdiniz?

Daima ilerde olmak sizin için önemli midir?

3. İlişki Alanı Hakkında Bilgi Toplamaya Yönelik Örnek Sorular

Sizin için hangi insanlarla iletişim kurmak zordur?

Sizin için hangisi daha kolaydır, ilişki kurmak mı, onları sürdürmek mi?

4. Hayal/Gelecek Alanı Hakkında Bilgi Toplamaya Yönelik Örnek Sorular

Bir hafta için başkasının yerine geçebilseydiniz kim olmak isterdiniz? Neden?

Bir gün için görünmez olabilseniz, bu zamanı nasıl değerlendirirsiniz?

Tablo 1. Denge Modelini Keşfetmeye Yönelik Bazı Örnek Sorular (Peseschkian, (2002b)'den alınmıştır.

KONSÜLTASYON PRENSİBİ

Pozitif Psikoterapinin üçüncü önemli prensibi konsültasyon prensibidir. Konsültasyon prensibinin Pozitif Psikoterapide iki işlevi vardır. Bunlardan birincisi danışanla ilişkisi olduğu düşünülen kişilerin yardım etme sürecine katılmasıdır. İkincisi ise, Pozitif Psikoterapinin beş aşamada yürütülmesidir (Eryılmaz, 2015). Bu aşamalar ise; gözlem/mesafe koyma, envanter, durumsal cesaretlendirme, sözelleştirme ve amaçları genişletme aşamasıdır (Peseschkian ve Tritt, 1998).

POZİTİF PSİKOTERAPİNİN TEMEL KAVRAMLARI

Pozitif Psikoterapinin en önemli kavramlarından yetenekler, dörtlü model boyutları ve etkileşim basamakları hakkında sırasıyla bilgiler aşağıda verilmiştir.

Pozitif Psikoterapide Yetenekler Kavramı

Pozitif Psikoterapide gerçek (temel) yetenekler, birincil ve ikincil yeteneklerden oluşmaktadır Birincil yetenekler, sevme temel yeteneğini (insanın duygusal dünyasını); ikincil yetenekler ise bilme temel yeteneğini (insanın algısal yapısını)

içermektedir. Sevme temel yeteneğine, her insan doğuştan sahiptir. Çocukluk döneminde anne veya bakım veren kişilerle kurulan duygusal bağlanma yoluyla gelişmektedir (Eryılmaz, 2011). Sevme temel yeteneğinin gelişimi ilerleyen zamanlarda sabır, sevgi, zaman, model olma, cinsellik, kendine güvenme, ilişki, kesinlik, inanç, güven, birlik, ümit ve şüphe gibi diğer birincil yeteneklerde kendini göstermektedir (Peseschkian, 2002a). Öte yandan bilme temel yeteneğine her insan doğuştan sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bilme temel yeteneği, insanın gerçekliğin ilişkisini bilme istediği içinde olma durumudur. Diğer bir deyişle insan hastalıkların neden olduğunu, ağacın niye büyüdüğünü ve güneşin neden battığı gibi gerçeklikleri bilmek ister. Bu sorular ve bunların cevapları araması bilme yeteneğini oluşturmaktadır. Ayrıca bilme yeteneğinin gelişimi de ilerleyen yıllarda kusursuzluk, temizlik, insafılık, dakiklik, güvenilirlik, düzen, tutumluluk, itaat, başarı, nezaket, adalet, dürüstlük ve bağlılık gibi ikincil yetenekleri ortaya çıkarmaktadır (Peseschkian, 2002a). Aşağıdaki Tablo 2’de gerçek yetenekleriyle Peseschkian (2002a) ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2: Gerçek Yetenekler

Birincil Yetenekler (Sevme Temel Yeteneğiyle Gelişenler)	İkincil Yetenekler (Bilme Temel Yeteneğiyle Gelişenler)
Sabır	Kusursuzluk
Zaman	Temizlik
Sevgi	İnsafılık
Kesinlik	Dakiklik
Model Olma	Güvenilirlik
Cinsellik	Düzen
Güven	Tutumluluk
İlişki	İtaat
Kendine Güvenme	Başarı
İnanç	Nezaket
Birlik	Adalet
Ümit	Dürüstlük
Şüphe	Bağlılık

Tablo 2. Gerçek Yetenekler Peseschkian (2002a)’dan alınmıştır.

Sevme Yeteneğini Keşfetmeye Yönelik Psikolojik Danışma Örneği

Psikolojik Danışman: *İnsanların ilgilerine ve ihtiyaçlarına duyarlı olup olmama konusunda neler söylersin? (ilgilerine ve ihtiyaçlarına duyarlılığını keşfetme)*

Danışan: Çok duyarlı değilim açıkçası bencil diyebilirim bu konuda. Başkalarından beklerim. Hep başkasının bana ilgi göstermesini bekliyorum. Bana karşı hassas olmalarını beklerim.

Psikolojik Danışman: *Kendi duyarlılık yönünü az kullandığını ancak insanlardan duyarlı olmalarını beklediğini söylüyorsun.*

Danışan: Evet öyle maalesef

Psikolojik Danışman: *İnsanları, kolay kolay affedebilme konusunda ne dersin? (affetmeyle ilgili görüşlerini keşfetme)*

Danışan: İnsanları hep pozitif noktaya koyduğum için olumlu bir geri dönüt verdiğinde hemen affederim. Onlara kin beslemem nefret etmem. Sadece olumsuz veya beni kızdırdıklarında öfkelenirim üzülürüm sonra özür dilerse affederim.

Psikolojik Danışman: *Bağışlayıcı bir özelliğe sahip olduğunu düşünüyorsun.*

Danışan: Aynen.

Psikolojik Danışman: *İnsanlara, minnettarlık konusunda ne kadar sahipsin? (minnettarlık yönünü keşfetme)*

Danışan: Yani bana iyilik yapanları asla unutmam. Onlara can borcum olduğunu hissederim. Onları üzmemeye onlarla iyi geçinmeye çalışırım.

Psikolojik Danışman: *Vefalı biri olarak kendini görüyorsun.*

Danışan: Evet öyle diyebilirim.

Psikolojik Danışman: *Peki insanlardan minnettar olmalarını ne kadar beklersin?*

Danışan: Benim gibi olmalarını isterim açıkçası. Ben nasılsam onlarda öyle olsun. Yapılan iyilik unutulmamalı. İnsan nankör olmamalı.

Psikolojik Danışman: *İnsanlara alçak gönüllü olma konusunda neler söylersin? (alçak gönüllülük yönünü keşfetme)*

Danışan: Çok değilim. Yaptığım işleri hemen öne çıkarmaya çalışırım. Görmelerini isterim. Yaptığım işlere bakarak görerek insanların beni onaylamasını istiyorum açıkçası.

Psikolojik Danışman: *Başkalarının seni kabul etmesi için alçak gönüllük özelliğini az kullanıyorsun.*

Danışan: Yani az kullanıyorum belki dediğiniz gibi kabul edilmek öne çıkmak daha önemli benim için.

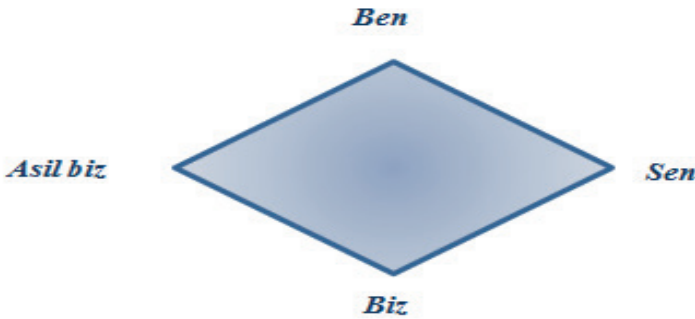
Psikolojik Danışman: *İnsanlarla olan ilişkilerinde genel olarak onlara güvenip güvenmeme konusunda ne demek istersin? (güven yeteneğini keşfetme)*

Danışan: Güveni hemen oluşturuyorum. Aslında hemen kanıyorum. Herkesin benim gibi olduğunu düşünüyorum. Herkesin niyetinin iyi olduğunu düşünüyorum her şeyimi insanlara anlatıyorum. Sonrasında bir şeyler yaptıklarında tahammül edemiyorum. Nasıl bana bunu yaparlar diyorum. Sonrasında kızıyorum insanlara. Geriliyoruz.

Psikolojik Danışman: *Güven yeteneğini çok fazla kullanman kişiler arası ilişkilerini zedeliyor*

Pozitif Psikoterapide Dörtlü Model Boyutları

Pozitif Psikoterapi, çatışma-çözüm temelli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda temelde iki tür çatışma vardır. Bunlar: gerçek çatışma ve temel çatışmadır. Gerçek çatışma, danışanın psikolojik danışma sürecine gelme nedeni olarak kavramsallaşmaktadır. Temel çatışma ise danışanın gerçek çatışmasını altındaki çocukluk yaşantısı olarak betimlenmektedir. Bu gerçek ve temel çatışmanın kaynakların belirlenmesi ve bu çatışmaların çözülmesi model boyutuyla gerçekleşmektedir (Sarı, 2015). Model boyutları, bireyin içinde büyüdüğü aile ilişkilerini ve bu aile ilişkilerine ait deneyimlerini yansıtmaktadır. Model boyutunda dört ana ilişkiden söz edilmektedir. Bunlar: ben ilişkisi, sen ilişkisi, biz ilişkisi ve asıl biz ilişkisidir “Ben” ilişkisi, bireyin ebeveynleri ve kardeşleriyle olan ilişkisini kapsar. “Sen” ilişkisi, ebeveynlerin kendi aralarındaki ikili ilişkilerini ifade eder. “Biz” ilişkisi, ebeveynlerin yakın çevresiyle kurduğu ilişkiyi betimler. Asıl Biz” ilişkisi ise ebeveynlerin hayat felsefesi ve din ile kurduğu ilişkiyi içerir (Peseschkian, 2002b). Bunlara ilave olarak pozitif psikoterapide model boyutları (Peseschkian, 2002b) şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3: Pozitif Psikoterapide Model Boyutları (Peseschkian, 2002b).

Dörtlü Model Boyutunun Kullanımıyla İlgili Psikolojik Danışma Örneği

Psikolojik Danışman: *Şimdi seninle anne babanla olan ilişkini anlamaya çalışacağız. Bunu anlamak için sana birtakım sorular soracağım. Öncelikle anne ve babandan kime kendini yakın görüyorsun? (ben ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Babamı görüyorum.

Psikolojik Danışman: *Neden baban peki?*

Danışan: Seviyor, saygı duyuyor.

Psikolojik Danışman: *Baban sana değer verdiği için kendini ona daha bağlı hissediyorsun.*

Danışan: Aynen öyle.

Psikolojik Danışman: *Kendine kimi örnek alıyorsun? (ben ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Annemi ve babamı ikisini de.

Psikolojik Danışman: *Peki anne ve babandan davranış ve tavır olarak neleri aldın? (ben ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Annem iyi bir insan gerçekten. Annemden huyunu ve inançlı oluşunu aldım. Babamın başarılı oluşunu aldım diyebilirim.

Psikolojik Danışman: *Başarı alanında babanın, maneviyat alanında ise annenin özelliklerini taşıdığını söylüyorsun.*

Danışan: Öyle sanırım.

Psikolojik Danışman: *Şimdi ise anne ve babanın kendileri arasında ilişkileri inceleyelim. Anne ve babanın birbirlerini anladıklarını düşünüyor musun? (sen ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Yani annem babam mantık evliliği yapmışlar. Aşkla evlenmemişler. İlerleyen zamanlarda ben doğdum. Babam ve annemi tutan bendim küçükken. Annem şimdi öyle anlatıyor. Baban çok hızlı hayatı vardı. Senin için katlandım. Seni öksüz bırakmak istemedim der bazen. O zamanlar anlama iletişim yoktu. Şimdi ise herkes gelişti değişti o yüzden gerçekten çok iyi anlaşıyorlar.

Psikolojik Danışman: *Küçükken çocuk olman aslında aile sisteminizi ayakta tutmuş.*

Danışan: Kesinlikle

Psikolojik Danışman: *Anne ve babanız sorun ortaya çıktığında nasıl başa çıkarlardı? (sen ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Önceden görmezden gelirlerdi. Şimdi artık konuşuyorlar. Orta yolunu buluyorlar.

Psikolojik Danışman: *Sorunla iletişim kurarak baş ettiklerini söylüyorsun.*

Danışan: Evet dinliyorlar anlamaya çalışıyorlar birlikte karar veriyorlar.

Psikolojik Danışman: *Şimdi soracağım sorular annen ve babanın çevreyle olan ilişkilerine yönelik olacak. Anne ve babanızdan sosyal ilişkilere hangisi daha açıktır? (biz ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Tabi ki babam.

Psikolojik Danışman: *Babanı sosyal ilişkilere daha açık kulan nedir?*

Danışan: Babam esnaf. Doğal olarak mesleği gereği insanlarla çalışıyor. Konuşkan birisi. Annem ev hanımı komşu akraba dışında ilişkisi yok. Annem çok öne çıkmaz. Çok konuşmaz. Sessiz sakin bir kadındır. Bundan dolayı babam diyebilirim.

Psikolojik Danışman: *Anne ve baban ne tür insanlarla sosyal ilişki kurarlardı? (biz ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Babam esnaf olduğu için ayırım yapmaz. Her kesimle iletişim halinde. Şusun busun diye sınıflandırmaz. İnsansa konuşur iletişim kurar. Annem ise çok çevresi yok zaten. Komşularla akrabalarla beraber geçirir. Onlarda annem gibi aynı dinden inançtan kişilerdir genellikle.

Psikolojik Danışman: *Şimdi ise anne ve babanın hayata bakış açılarını felsefe ve din açısından inceleyeceğiz. Anne ve babanız hangi felsefi ve dini kavramları benimserler? (asıl biz ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: İnançlı, milliyetçi muhafazakar kesimden kişilerdir. Bunlara bağlı düşünceleri benimserler.

Psikolojik Danışman: *Bu konuda hem fikirler mi?*

Danışan: Evet aynı bakış açıları var. Babam biraz daha esnek annem katı.

Psikolojik Danışman: *Anne ve babanızın hayattaki amaçları neydi? (asıl biz ilişkisini keşfetmeye yönelik soru)*

Danışan: Babam çok hırslı bir adam. Çok çalışır işinde başarılıdır ve hep zengin olmak ister. Annem ise çocukların okumasını çok isterdi. Onları büyüttü şimdi ise evliliklerine odaklanıyor aynı şekilde babamda bundan sonra evlilik torun bu ilişkileri istediğini kendisi söylüyor işleri biraz daha azaltabilirim çocukları yerleştirelim öncelik o diyor.

Psikolojik Danışman: *Anne ve babanızın temel amaçları çocukların hem evlilik hem de eğitim açısından gelişimini desteklemek.*

Danışan: Evet bunu çok istiyorlar.

Pozitif Psikoterapide Etkileşim Basamakları

Pozitif Psikoterapide, bireyler gelişim süreçlerini çeşitli aşamalardan geçerek sürdürmektedir. Bu aşamalar, etkileşim basamakları olarak bilinmektedir. Pozitif Psikoterapi de etkileşim basamakları; bağlanma, farklılaşma ve ayrılma olarak isimlendirilmektedir. *Bağlanma aşaması*; bireyin ebeveynleriyle karşılıklı yakın ilişki örüntüleri geliştirmesidir. *Farklılaşma aşaması*; bireyin kendi dürtüleriyle çevresindekilerinin arzularını ayırt etmeyi öğrenmeye çalışmasıdır. *Ayrılma aşaması*; bireyin yakın olduğu kişilerin desteklerinden bağımsız olarak kendisi için sorumluluk alarak bireyselleşme sürecini yaşamasıdır (Peseschkian, 2002a). Son olarak Tablo 3'te etkileşim basamaklarının tanımlanmasının özeti sunulmuştur.

Tablo 3: Etkileşim Basamaklarının Tanımlanmasının Özeti

Etkileşim Basamakları	Tanımı
Bağlanma	Bireyin ebeveyn ile bağımlık düzeyidir.
Farklılaşma	<i>Kişi İçi Farklılaşma:</i> Bireyin kendi duygu düşüncelerini ayırt etmesidir. <i>Kişiler Arası Farklılaşma:</i> Bireyin özerklik ile yakınlık arasında denge kurmasıdır.
Ayrılma	Bireyin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal özerklik göstergesidir.

Etkileşim Basamaklarının Kullanımıyla İlgili Vaka Örneği

Vaka Örneği: Danışan, 20 yaşında üniversite öğrencisi bir kadındır. Danışmaya geliş nedeni olarak romantik ilişkilerinde bıkkınlık yaşadığını belirtir. Her kurduğu ilişkide boşlukta hissettiğini ifade eder. Tablo 4'de danışanın erkek arkadaşıyla ilişkisi etkileşim basamakları açısından incelenmesi yer almaktadır.

Tablo 4: Danışanın Sorununun Etkileşim Basamakları Açısından İncelenmesi

Etkileşim Basamakları	Sorunla İlişkisi
Bağlanma VAR	Birlikte vakit geçirme, eğlenme ve cinsellikle erkek arkadaşına bağlanıyor.
Farklılaşma YOK	Erkek arkadaşının nezaketsiz, saygısız ve çok fazla yaşam alanına müdahale etmesine tahammül edemiyor, duygusal olarak öfkeyle tepki veriyor ve çatışma çıkıyor.
Ayrılma VAR	Çatışma ortaya çıktığında hemen erkek arkadaşından ayrılıp kendi yaşamı devam ettiriyor. Başka birini aramaya başlıyor.

POZİTİF PSİKOTERAPİDE TEMEL AMAÇ

Pozitif Psikoterapi 'ye göre insan çeşitli yeteneklere sahiptir. Pozitif Psikoterapi, insanın davranışlarının bütünü psikopatoloji olmadığını ileri sürmektedir. Terapi sürecinde, insanın semptomları ile yetenekleri arasında ilişki kurulmaktadır. Ayrıca insanın işlevselliğini ortaya çıkaran yeteneklerin neler olduğuna vurgu yapılmaktadır. Sonuç olarak insanın dört yaşam alanında (beden, başarı, ilişki ve gelecek) dengeye ulaşmasına yardımcı olunmaktadır (Peseschkian, 2002b).

POZİTİF PSİKOTERAPİDE DANIŞANIN VE TERAPİSTİN ROLÜ

Pozitif Psikoterapide danışan uzman olarak tanımlanmaktadır. Danışan, güçlü yönleri olan yetenekli varlık olarak görülmektedir. Danışanın problemini çözme kapasitesi olduğuna inanılmaktadır. Sonuç olarak terapi sürecinde sorumluluk danışana verilmektedir. Pozitif Psikoterapide terapist danışanın ihtiyaçlarına ve içinde bulunduğu duruma göre terapi sürecinin başında daha aktif ve yönlendirici iken; terapi süreci ilerledikçe terapist yönlendirici olmayan, sorumluluğu danışana veren bir yaklaşım benimsemektedir. Sonuç olarak terapist bu iki yaklaşım arasında katalizör görevi üstlenmektedir (Sarı, 2015).

POZİTİF PSİKOTERAPİDE KULLANILAN BAŞLICA TEKNİKLER

Pozitif Psikoterapide çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Örneğin terapist ve danışan arasındaki terapötik işbirliği sürecinde metaforlar, atasözleri, hikâyeler ve bilge sözler bunlardan bazılarıdır (Sarı, 2015). Ayrıca Pozitif Psikoterapide davranışsal kontrol tekniği en sık kullanılan tekniklerinden birisidir (Eryılmaz, 2018). Aşağıda davranışsal kontrol tekniğinin kullanımıyla ilgili psikolojik danışma örneğine yer verilmiştir.

Davranışsal Kontrol Tekniğinin Kullanımıyla İlgili Psikolojik Danışma Örneği

Psikolojik Danışman: *En son kendinize öfkeli hissettiğiniz bir olayı anlatır mısınız?(olay öyküsünü anlatmasını isteme)*

Danışan: İkimiz okuldan geldiğinde saçlarını makasla kesmiş. Saçını o şekilde gördüm sinirlendim. Birkaç patak attım.

Psikolojik Danışman: *O anda ne hissettiniz? (olay anı duygularını keşfetme)*

Danışan: O an rahatlayacağınızı zannediyorsunuz öfkenin gideceğini hissediyorsunuz. Seni o eylem rahatlatmış gibi geliyor. Ya da yaptığının cezasını vermiş zannediyorsun. Sonra öyle olmadığını hissediyorsun.

Psikolojik Danışman: *O anda ne düşünüyorsunuz? (olay anı düşüncelerini keşfetme)*

Danışan: Nasıl böyle bir şey yaptım diye düşündüm.

Psikolojik Danışman: *O anda nasıl davrandınız? (olay anı davranışlarını keşfetme)*

Danışan: Birden vurdum. O anda

Psikolojik Danışman: *Hiç düşünmeden tepkinizi gösterdiniz.*

Danışan: Evet öyle.

Psikolojik Danışman: *Peki öfke öncesinde durumunuzu incelersek öfke oluşmadan önce ne hissediyorsun?(olay öncesi duygularını keşfetme)*

Danışan: Her şey yolunda. Mutlu oluyorsun. Bazen ders çalıştırırken bile hiç ses yükselmeden ve sıkıntısız çalıştırıldığında mutlu oluyorsun bugün ne güzel geçti diyorsun. Yanlış olunca çocukta senin sevdiğin çocuk gibi gözükmüyor. O zamanda öfkeyle bunu bastırıyorsun. Yanlış bir şey duyduğun zaman sen ona öfkeyle yaklaşıyorsun. Ya da sürekli sinirli davranıyorsun. En basit yaptığı şey bile seni rahatsız etmeye, kaba tabir olacak ama batmaya başlıyor.

Psikolojik Danışman: *Aslında öfke oluşmadan önce gayet neşeli hissediyorsunuz. Ancak çocuğunuz istediğiniz davranışı sergilemeyince öfkeyi bir araç olarak ona kullanıyorsunuz.*

Danışan: Evet.

Psikolojik Danışman: *Öfkeniz oluşmadan önce ne düşünüyorsunuz? (olay öncesi düşüncelerini keşfetme)*

Danışan: Her şey normal geliyor insana

Psikolojik Danışman: *Öfke oluşmadan önce nasıl davranıyorsunuz? (olay öncesi davranışlarını keşfetme)*

Danışan: Daha yaklaşımım farklı oluyor. Daha çok öpmek istiyorsun. Daha çok konuşmak istiyorsun.

Psikolojik Danışman: *Öfkenizle ilgili olay öncesin duygu, düşünce ve davranışlarını konuştuk. Olay anını da konuştuk. Peki olay sonrasında ne hissediyorsun? (olay sonrası duygularını keşfetme)*

Danışan: Pişmanlık hissediyorum. Neden yapıyorum. Sonuçta o çocuk. Başkalarının söylediği şekilde niye hareket ediyorum. Başkaları dışlıyor sen anne olarak niye böyle yapıyorsun. Pişman oluyorum ve benim olayım ağlamayla bitiyor.

Psikolojik Danışman: *Pişmanlık duygusu sizde duygusal tepki şeklinde gösteriyor.*

Danışan: Aynen.

Psikolojik Danışman: *Olay sonrasında ne düşünüyorsunuz? (olay sonrası düşüncelerini keşfetme)*

Danışan: Niye ben yaptım bunu.

Psikolojik Danışman: *Hata yaptığının farkında oluyorsunuz.*

Danışan: Evet. Neden yaptım ben onu. Neden kızdım ona. Aslında yaptığında bir şey yok. Ama niye kızıyorum. Her çocuk saçını kesebilir mesela.

Psikolojik Danışman: *Olay sonrasında nasıl davranıyorsunuz? (olay sonrası davranışlarını keşfetme)*

Danışan: Ama niye o an öyle tepki verdim ben ona. Niye bunu olumlu karşılamıyorum da olumsuz karşılıyorum. Yaptığına neden göz yumamıyorum.

Bu vaka incelendiğinde; danışanın çocuğunun yaptığı davranışları tahammül edemediği ve bundan dolayı öfke problemi yaşadığı görülmektedir. Bu örnekte danışanın yaşadığı öfke problemi davranışsal kontrol tekniğiyle analiz edilmektedir. Bu analiz sonucunda danışan öfke problemi yaşamadan önce çocuğuyla mutlu olduğunu ve çocuğunun yaptığı davranışları normal karşıladığını belirtmektedir. Öfke anında ise danışan çocuğuna şiddet uygulayarak rahatlayabileceğini düşündüğünü ifade etmektedir. Son olarak öfke sonrasında danışan çocuğuna karşı duyguyu öfkeden dolayı yaptığı davranışları sorguladığını ve pişmanlık yaşadığını dile getirmektedir.

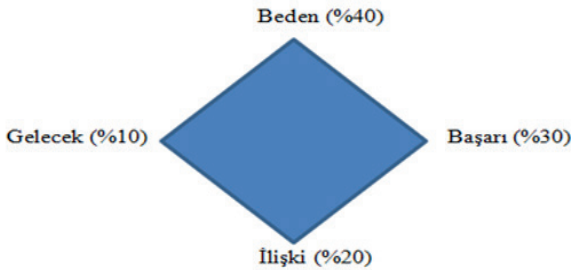
Vaka Örneği: 33 yaşında eğitim alanında çalışan bir kadın. Danışan, psikolojik danışmaya geliş problemi olarak bedenine karşı olumsuz algısı olduğunu bu durumun kendisine rahatsızlık oluşturduğunu belirtmiştir. Oturum süreçlerinde danışan sürekli olarak fiziksel görüntüsünden memnun olmadığını belirtir. Bedenini sürekli eleştirir. Çevresindeki insanlar tarafından kabul edilip edilmeyeceği noktasında ikilemler yaşamaktadır.

Örnek Vakanın Denge Modeli, Etkileşim Basamakları ve Yetenekler Açısından İncelenmesi

Denge Modeli Açısından İncelenmesi

Danışanı denge modeli açısından değerlendirildiğinde; psikolojik danışmanın gözlemci algısına göre danışan beden alanında en yüksek enerji puanına sahiptir. Çünkü danışan bedeninden sürekli şikâyetçidir. Bedenin bölümlerinden burnunun ve bacaklarının uzun olmasını, kilolu ve gözlerinin çekik olmasından sürekli rahatsızlık duymaktadır. Bu yüzden görünümünü beğenmemektedir. Bedeniyle sürekli meşguliyet hâindedir. Sorun oluştuğunda sürekli bedensel olumsuz tepki (kalp atışı, mide rahatsızlığı, bulantılar ve sinirlilik hali) vermektedir. Sonuç olarak danışan beden alanında sürekli bulunmaktadır. Ayrıca beden alanı danışanın semptomunun yansıdığı alandır. Tüm bunlara ek olarak danışan beden alanını kullanma ve beden alanına yönelme sergilediğinden dolayı danışan beden alanında enerji dağılımında en yüksek puan almaktadır. Öte yandan psikolojik danışmanın gözlemci algısına göre danışan başarı alanında ikinci yüksek enerji puanına sahiptir. Danışanın başarı alanında işinde çok başarılı olduğunu belirtir. Kariyerinden memnun olduğunu işinde pozisyon olarak iyi bir noktada olduğunu ve bu durumundan çok mutlu olduğunu ifade eder. Sonuç olarak danışan başarı alanında kendini iyi hissetmektedir. Sorunuyla ilişkisine bakıldığında

danışan bedensel olarak kendini kabul etmemektedir. Ancak çevrenin kendisini kabul etmesi için başarı alanına yönelmiştir. Başarı alanını kullanarak aslında çevresindeki insanların kendisini kabul etmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bunların dışında psikolojik danışmanın gözlemci algısına göre danışan ilişki alanında üçüncü en yüksek enerji puanına sahiptir. Danışan ilişki alanında sosyal biri olarak kendini tanımlamaktadır. İnsanlarla ilişki kurmakta zorlanmadığı kişiler arası ilişkilerinin iyi olduğunu belirtmektedir. Ancak romantik ilişkilerde bedensel olarak kendini beğenmediği için karşıdaki kişinin kendisini beğenip beğenmediğini bilmediğini ifade etmektedir. Danışan sorunuyla ilişkili olarak bu alanda özellikle romantik ilişkiler kurmamaktadır. Çekingen davranmaktadır. Sonuç olarak danışan ilişki alanında olumsuz beden algısından dolayı romantik ilişkilere çok fazla yönelmemektedir. Son olarak psikolojik danışmanın gözlemci algısına göre danışan gelecek alanında en düşük enerji puanına sahiptir. Danışan geleceğe yönelik hayal kuran biri olmadığını ifade eder. Geleceğe bakış açısının ne umutlu ne de kötümser olduğunu çok fazla bununla ilgilenmediğini söylemektedir. Diğer bir deyişle danışan gelecek alanında çok az yer almaktadır. Aşağıda psikolojik danışmanın gözlemci algısına göre danışanın dört yaşamın alanında (beden, başarı, ilişki ve gelecek) harcadığı enerji dağılımı aşağıda Şekil 4’de gösterilmektedir.



Şekil 4: Danışanın Denge Modelinde Enerji Dağılımı

Etkileşim Basamakları Açısından İncelenmesi

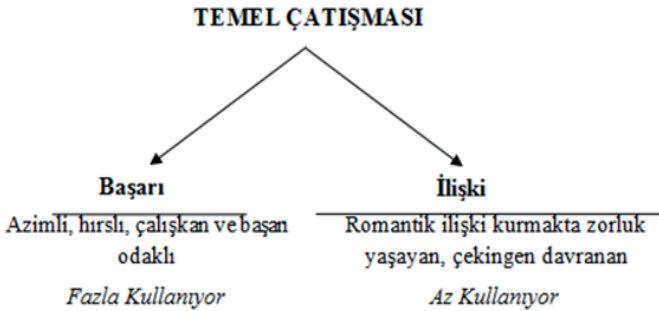
Danışanın beden imajı sorunu etkileşim basamaklarından bağlanma açısından ele alındığında, danışan fiziksel görüntüsünü beğenmemektedir. Bu fiziksel görüntüsünden dolayı karşı cins tarafından kabul edilip edilmeyeceğini de bilmediğini belirtmektedir. Bundan dolayı çekingen davranıp karşı cinsle romantik ilişki başlatmamaktadır. Sonuç olarak karşı cinsle karşı bir bağlılık oluşmamaktadır. Diğer etkileşim basamaklarından farklılaşma açısından değerlendirildiğinde, danışan bedenine yönelik sürekli olumsuz inançlar üretmektedir. Örneğin; “Ben çirkinim”, “Ben yetersizim”, “Benim hiçbir erkek arkadaşım olamaz” bunlardan bir kaçıdır. Aynı şekilde bedenine karşı sürekli olumsuz duygular yüklemektedir. Örneğin; bedeninden nefret etmek, bedeninden utanç duymak gibi bunlara örnek verilebilir. Yani danışan bedenine karşı olumlu duygu ve düşüncelerini ayırt edememektedir. Bundan dolayı bedenini sevmeye ve kabul etmeye sürekli çatışma halindedir. Sonuç olarak danışan kendi içinde farklılaşma yaşamamaktadır. Son etkileşim basamaklarından ayrılma açısından bakıldığında; danışan bedensel olarak kim olduğuna yönelik karmaşa içindedir. Bedensel açıdan kendini keşfetmeyle ilgili ikilem içindedir. Ancak sorunuyla ilgili yakın olduğu kişilerden bağımsız bilgi arama çabasında olması bunu çözmek için sorumluluk alması bireyselleşme süreci yaşadığının göstergesidir. Sonuç olarak danışan ayrılma basamağında yer almaktadır. Danışanın etkileşim basamakları (bağlanma, farklılaşma ve ayrılma) açısından değerlendirilmesi Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Vakanın Etkileşim Basamakları Açısından Analizi

Etkileşim Basamakları	Beden İmaji Sorunuyla İlişkisi
Bağlanma YOK	Fiziksel görüntüsünden dolayı karşı cinsin kendinin beğenmeyeceğini düşünüyor. Karşı cinsle romantik yakınlık başlatmıyor. Bağlılık oluşmuyor.
Farklılaşma YOK	Bedeni sürekli eleştiriyor. Beni çirkinim. Kimse beni beğenmez şeklinde olumsuz düşünceler geliştiriyor. Bundan dolayı bedenine yönelik sürekli öfke duyuyor. Bedenini kabul etmeyerek bedeniyle kendisi arasında çatışma çıkıyor.
Ayrılma VAR	Beden imajı sorununa yakın olduğu kişilerin desteklerinden bağımsız olarak çözüm arama çabasında olması, bunu çözmek için sorumluluk alması bireyselleşme süreci yaşadığının belirtileridir.

Yetenekler Açısından İncelenmesi

Danışan ikincil yetenekleri daha fazla birinci yetenekleri ise daha az kullanmaktadır. Örneğin; romantik ilişkileri başlatamaması ve çekingen kalması birincil yeteneklerden ilişki yeteneğini az kullandığının göstermektedir. Öte yandan danışan işinde azimli, çalışkan ve başarı odaklı olması ikincil yeteneklerden başarı yeteneğini çok fazla kullandığını işaret etmektedir. Sonuç olarak danışanın temel çatışması başarı yeteneğinin çok fazla, ilişki yeteneğinin az kullanmasıdır. Oysa pozitif psikoterapi de sağlıklı insanın tanımına bakıldığında sağlıklı insan yetenekleri çok fazla veya az kullanan değil; yetenekleri dengeli olarak kullanan kişidir. Şekil 5'te danışanın temel çatışmasının yetenekler açısından incelenmesi gösterilmektedir.



Şekil 5: Danışanın Temel Çatışmasının Yetenekler Açısından İncelenmesi

Kaynakça

- Aypay, A., ve Kara, A. (2018). Pozitif Psikoterapi Denge Modeli Bağlamında Dengeli Yaşam Ölçeği ve Dengeli Yaşam Temel Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 63-79.
- Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin Öznel İyi Oluşu ile Pozitif Psikoterapi Bağlamında Birincil ve İkincil Yetenekler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 17-28.
- Eryılmaz, A. (2015). Pozitif Grup Psikoterapisinin Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Ön Çalışma. *Kesit Akademi Dergisi*, 1(2), 12-24.
- Eryılmaz, A. (2018). *Bireyle Psikolojik Danışmada Sık Karşılaşılan Psikolojik Sorunlara Müdahale ve Kendi Kendine Yardım Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Peseschkian, N. (1998). *Doğu Hikâyeleriyle Psikoterapi*. (çev. H. Fışiloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. ve Tritt, K. (1998). Positive Psychotherapy: Effectiveness Study and Quality Assurance. *The European Journal of Psychotherapy Counseling and Health*, 1, 93-104.
- Peseschkian, N. (2002a). *Günlük Yaşamın Psikoterapisi*. (çev. H. Fışiloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. (2002b). *Pozitif Aile Terapisi*. (çev. M. Naim). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Sarı, T. (2015). Pozitif Psikoterapi: Gelişimi, Temel İlke ve Yöntemleri ve Türk Kültürüne Uygulanabilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 182-203.

OKUL YÖNETİMİNDE İLETİŞİM BECERİSİNİN ÖNEMİ

Münir ŞAHİN¹

GİRİŞ

İletişim bütün örgütlerin üzerinde durması gereken konulardan birisi haline gelmiştir. Özellikle son yıllarda yaşanan Covid-19 salgını, dijitalleşen eğitim öğretim etkinlikleri iletişimin önemini her zamankinden daha fazla anlamamızı sağlamıştır. İletişim kavramı günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız bir terimdir. “İletişim kanallarını açık tutmak, iletişimsizlik, iletişim bozukluğu, etkili iletişim” gibi kullanımları sıklıkla görmekteyiz. Fransızca iletişim kelimesinin dilimizde haberleşme ve iletişim anlamında kullanıldığı görülmektedir (Zıllıoğlu, 1992: 2). “Communis” kelimesinden türetilen kelimenin İngilizce karşılığı ise “communication”dir. İletişimin en önemli özelliği ise ortak anlamlar taşıyan sembollerin kullanılmasıdır. Bu nedenle sembollere yüklenen anlamların bilinmesi iletişimin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Usluata (1995)’nın da ifade ettiği gibi insan doğumdan itibaren çevresi ile iletişim içindedir. Bu iletişim çevreyi anlama, etkileme, yorumlama

1 Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarım Bölümü, munir.sahin@gop.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-496X>

yeteneğimize bağlı olarak bilinçsiz bir şekilde geliyor olsa da zamanla edindiğimiz eğitim, yaşadığımız ortam ve üstlendiğimiz roller iletişim konusunda başarıımıza bağlı olarak şekillenebilmektedir. Kişilerin birbirlerini anlama çabaları olarak iletişimi tanımlayan Başaran (1993), yönetsel iletişimi yöneticinin gönderdiği anlamla diğerlerini etkilemesi ve astın üstünü yanıtlaması içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle iletişim, açıklamaların, soruların, bilgilerin, emirlerin bireyler ve gruplar arasında iletilme süreci olarak da ifade etmek mümkündür. Erdoğan (2003) bu süreci davranışların açıklanmasını ve anlaşılır hale getirilmesini sağlayan bir araç olarak tanımlar. Bu süreç içinde iletişimin öğeleri olarak tanımlayabileceğimiz kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt yer almaktadır (Ergin, 1995). Örgütsel iletişim bağlamında ise örgütün hedefleri ulaşmada örgüt içindeki bölüm ve birimlerin koordineli ve uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir sistem olarak ifade edilebilir (Gürüz ve Yaylacı, 2004).

Yöneticiler zamanlarının önemli bir çoğunluğunu kişilerarası iletişim için harcarlar (Lunenburg ve Ornstein, 2012). Eğitim örgütleri olan okullarda özellikle yöneticilerin iyi birer iletişim uzmanı olmaları beklenir. Çünkü yöneticiler içinde buldukları okulun hem iç hem de dış paydaşlarıyla uyum içinde birçok süreci yürütmek durumundadırlar. Bursalıoğlu (2011:10) iletişimi örgütün kalbi olarak tanımlar. Örgütte iş birliği, takım çalışması etkili iletişime bağlıdır (Rusu, 2010). Simon (1957) bir ifadesinde “iletişim olmadan, örgüt olamaz” diyerek iletişimin örgüt için önemine vurgu yapmaktadır. Okulların başarısı öğretmenlerin performansı ile orantılıdır. Öğretmenlerin performansını artırmaktan sorumluluğu ise birer eğitim lideri olması gereken okul yöneticilerindedir. Okuldaki madde ve insan kaynaklarının etkili kullanılması, öğretmenlerin üst düzeyde performans sergileyebilmeleri yöneticilerin iletişim becerilerine bağlıdır.

Bu çalışma liderlerin iletişim dili analiz edilecek ve okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin mevcut durumun literatürde yer alan çalışmalar taranarak ortaya konması amaçlanmıştır. Liderlik aslında siyasetten, ticari örgütlere, eğitime kadar çok sayıda disiplinin çalışma konusudur. Bu çalışma, eğitim liderleri olarak okul müdürlerinin iletişimiyle ilgili birbirinden kopuk literatürden yararlanarak, belirli bir bağlamda eğitim lideri olarak okul müdürlerinin iletişimde nasıl başarılı olabileceklerine rehber bir çerçeve çizmeye çalışmaktadır. İletişim kavramı çerçevesinde eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin iletişim diline ilişkin çalışmalar incelenmiş, eğitim örgütlerinde iletişimin önemi ve okul müdürlerinin sahip olmaları gereken iletişim yeterlilikleri literatür ışığında incelenmiştir. Çalışmanın eğitim liderleri, araştırmacılar, kendini geliştirmek isteyen öğrenenler için yeni bir bakışı açısı geliştirmesi beklenmektedir.

OKUL YÖNETİMİNDE İLETİŞİM

Teknolojinin hızlı ilerlemesi ve küreselleşme ile birlikte, bilgi yorgunluğu, iletişim çıkmazı, akıllı sınıf, akıllı tahta gibi yeni terimlerim sözlüklerde yer aldığını görüyoruz. Aslında bu tür terimler karmaşıklaşan çalışma ortamını tanımlamakla birlikte, içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklara da işaret etmektedir. Liderler örgütlerin sadece yöneticileri değil, aynı zamanda farklı birimleri ve bireyleri birbirine bağlayan birer iletişim uzmanı olmak durumundadırlar. Aslında çağdaş örgütlerde liderlerin kullanacakları dil çalışanlara basit emirler vermekten daha fazlasını gerektirmektedir. Söz konusu eğitim örgütleri olunca diğer örgütlerden daha farklı bir dilin kullanılması gerekmektedir. Okulun lideri olarak görülen okul müdürlerinin kullandıkları iletişim dili çalışanlar ve diğer paydaşlar tarafından önemsenir ve dikkatle takip edilir. Çalışanların bağlılığını ve anlayışını kazanmak salt hiyerarşik yapının

yarattığı gücü kullanmanın ötesinde kullanılan iletişim dili ile de yakından ilişkilidir. Cemaloğlu (2002) okuldaki öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarının, güdülenme düzeylerinin, bilgi ve becerilerinin eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyeceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin işe adanma düzeylerinin, moral ve motivasyonlarının yüksek olmasında okul yöneticilerinin örgütsel iletişim becerisi önemli görülmektedir. Örgütsel iletişim, gerek örgüt içindeki birimler arasında iletişim ve etkileşimi sağlamak, gerekse örgütün dış çevresi ile olan ilişkilerinde uyum sağlamak için önemlidir (Demirtaş, 2010).

Sözcükler ve deyimler ruhumuzu heyecanlandırır ve zihnimizi özgürleştirerek yenilikçi fikirleri anlamamıza yardımcı olurlar. Öyle ise eğitim liderlerinin de sürekli değişen ve yenilenen eğitim ortamlarında kelimelerin gücünü anlamaları gerekir. Martin Luther King'ı dinlediğinizde veya büyük Shawnee Chief Tecumseh'in bir izleyiciyi nasıl büyüleyebileceğini okuduğunuzda veya Lincoln'un ikinci açılış konuşmasını okuyan bir aktörü dinlediğinizde, kelimelerin tutkuları ve inançları ne kadar güçlü ilettiğini anlamaya başlarsınız. Gardner (1987:13-14) "liderliği tanımlayacak tek bir kelime söylenmesi gerekseydi o "iletişim" olurdu.... Ancak gerçek şu ki, gençlerin çoğu zayıf konuşmacılardır" diyerek bir liderin en önemli özelliği olarak iletişim becerisini en başa koymuştur. Liderlik ve etkili konuşma birbiriyle bağlantılıdır.

Güneybatı Hava Yollarının (Southwest Airlines) CEO'su ve başkanı olan Gary Kelly ve Apple Bilgisayar'ın kurucu ortaklarından birisi olan bilgisayar uzmanı Steve Jobs gibi çağdaş yöneticilerin kullanmış oldukları teknikleri anlamak için iletişim, örgütsel davranış, psikoloji ve yönetim alanındaki literatürden yararlanmak gerekmektedir. Benzer şekilde eğitim örgütlerinde liderliği anlamak için psikoloji, eğitim, yönetim, örgüt kuramlarından faydalanmak gerecektir.

Liderler olayları kontrol edemeyebilirler ancak olayların nasıl görüldüğünü ve anlaşıldığını etkilerler. Örgütlerini harekete geçiren, sarsan kişilerdir ve en önemli araçları sembolik ve dilseldir. Liderlik, birçoğunun oynadığını bilmediği bir dil oyunudur (Fairhurst ve Sarr, 1996, s. xi). Birer eğitim lideri olarak okul müdürlerinin etkili iletişim kurabilmeleri, ilişkilerinde dikkatli olmaları, güçlü bir vizyona ve ikna kabiliyetine sahip olmaları gerekir (Gül, 2011). Liderlerin kullandıkları iletişim dilinin temelinde çalışanların bağlılığını ve anlayışını geliştirmek yatmaktadır. Çalışanların zihinlerini ve kalplerini meşgul etmek anlamında literatürde daha sık karşılaşılan bağlılık ve anlayış terimlerini tanımlamak gerekirse, bağlılık “birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat, bağlı olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Aynı sözlük, anlamayı “bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak” olarak tanımlar.

Liderler, insanların zihinlerini meşgul ederek, yani onları entelektüel olarak teşvik ederek bir anlayış geliştirirler (Bass, 1990; Bass ve Avolio, 1989). Her durumda da bağlılık ve anlayış önemlidir. Bazı durumlar birini diğerinden daha kritik hale getirerek durumu zorlaştırabilir. Bu nedenle liderlerin kullandıkları dilin önemi artmaktadır. Birçok bilim adamı liderlerin çalışanlara rasyonel ve mantıklı direktifler vermekten daha fazlasını yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Liderlerin sadece bilgilendirme ve yönlendirmeleri yeterli değildir. İlham vermeleri ve motive etmeleri de gerekmektedir (Avolio ve Bass, 1999; Conger, 1991).

Çağdaş Okul Yöneticileri ve İletişim

Teknolojik gelişmeler liderler ve örgütleri için önemli değişimlere neden olmuştur. Öncelikle teknolojik ilerlemeler insanların anlama ve özümseme kapasitelerini çoğu zaman aşan bilgileri edinmelerini sağlamıştır. Artan bilgi selinin

ortasında ayakta kalmanın yollarını bulamazsak, sonunda onların içinde boğulabiliriz. Bu iş doyumu ve fiziksel sağlığımız açısından bir tehdit olabilir. Günümüzde liderlerin bilgiyi mantıklı ve anlaşılır kılma noktasında yetenekli olmaları gerekir. Bu yetenek liderlik konusunda çalışma yapan birçok bilim adamının (Conger, 1991; Fairhurst ve Sarr, 1996) önemsemedikleri bir beceri olsa da günümüzde önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Bilginin çalışanlar için daha anlaşılır bir hale getirilmesi, çok sayıda dikkat dağıtıcı etkenin bulunduğu ortamlarda büyük önem taşımaktadır. Bazı durumlarda bazı bilgiler kritiktir ve bilginin altının çizilmesi ve çalışanlar ile paylaşılması gerekir. Oysa bazı bilgiler de vardır ki bunlar alakasız veya hatta yanıltıcı ve filtrelenmeleri veya aktif olarak reddedilmeleri gerekebilir. Bilginin projeleri, örgütleri, eğitim kurumlarını ve hatta tüm endüstrilerin yönünü şekillendirme gücü göz önüne alındığında, bilginin nasıl yönetileceğini ve özetleneceği okul müdürleri için temel bir zorluktur. Okul müdürlerinin değişime ve dönüşüme liderlik yapabilmeleri ancak bilgi ve teknolojiyi anlamaları ve iletişimin gücünü kullanarak bu bilgiyi aktarmaları ile mümkün olabilir.

Eğitim örgütlerinde kara tahta ve onda kullanılan tebeşir yerini akıllı tahtalara bırakmış, projeksiyon cihazları ve bilgisayarlar, akıllı masalar eğitim örgütlerinde yerlerini almıştır. Bu durum eğitim yöneticilerinin de yeni gelişmeleri yakından takip eden, uyum ve uyarılama süreçlerini hızlı bir şekilde gerçekleştiren, öğrenen örgütler olmaları yolunda baskıyı artırmıştır. Liderlerin hızlı değişim ve dönüşümün yaşandığı ortamlarda destekleyici olmaları ve iletişim kanallarını açık tutarak çalışanları iletişime teşvik etmeleri önem kazanmaktadır. Çalışanların bilgi paylaşımını en üst düzeyde destekleyen ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan lider, astların karar alma süreçlerine katılmalarını da destekleyerek demokratik bir liderlik sergilemelidir. Katılımcı bir lider, astlarıyla istişare eder, onların fikir ve görüşlerini alır

ve onların önerilerini grubun veya örgütün nasıl ilerleyeceğine ilişkin kararlara entegre eder (Northouse, 2004: 126). Ayrıca yapılan çalışmalar okul müdürlerinin iletişim yeterlilikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Çağlar ve Çınar 2021).

Modern çağın getirmiş olduğu hızla artan bilgi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmasını gerektirmektedir. Dönüşümcü liderlik bakış açısına göre liderin çalışanları meşgul etmesi, onları beklentilerin ötesinde performans göstermeye zorlaması gerekir (Bass, 1990). Dönüşümcü liderliğin en kritik unsurlarından biri, takipçilerini elde etme çabası gösterebilecekleri bir gelecek vizyonu sunmasıdır (Baum, Locke ve Kirkpatrick, 1998). Vizyona bağlılık ve vizyonu anlayabilmek, örgütlerdeki yönlendirilmiş eylemin temel bileşenidir. Örneğin, yeni yönetmelikleri, yeni eğitim programlarını, yeni müfredatı, gelişen teknolojiyle birlikte yenilenen öğretim materyallerini, yeni eğitim araçlarını, uygulanan yeni prosedürleri okulun paydaşları anlayamayabilirler. Ayrıca kızgınlık ve bağlılık eksikliği hissedebilirler. Çalışanların, özellikle eğitim örgütlerinde yöneticinin en önemli yardımcısı konumundaki öğretmenlerin değişime açık olması, belirli bir anlayış düzeyini yakalamış olmaları gerekir. Değişimin öncelikle gerekliliğinin çalışanlara, öğretmenlere doğru anlatılması yapılacak değişime karşı dirençten çok desteğin sağlanması için atılması gereken ilk adım olarak nitelendirilebilir.

Bazı araştırmacılar (Kramer, Dougherty ve Pierce, 2004; Liu ve Perrew, 2005) değişim zamanlarından sonra çalışanların psikolojik iyi oluş, iş tatmini ve bağlılığın arttığını bildirmektedir. Bazı araştırmacılar ise (Schweiger ve DeNisi, 1991) bunun tersini ortaya koymuştur. Yani liderler bilgi paylaşmak konusunda isteksiz olduklarında, çalışanlar iş tatmini, işe bağlılığı düşer, değişime olan direnç artar. Bireylerin örgütsel değişime tepkilerini gösteren bir model geliştiren Liu

ve Perrewe (2005)'ne göre insanlar genellikle bir değişim sürecinin erken aşamalarında yüksek düzeyde belirsizlik duygusu yaşarlar. Okul müdürleri bilgi akışını sağlayarak bu belirsizlik duygusunu azaltabilirler. Değişim sürecinden sonra insanlar yeni durumla ne yaşadıklarını değerlendirmeye başlarlar. Okul müdürü, insanların yeni düzende yerlerini bulmalarına yardımcı olarak bağlılığı güçlendirebilir. Değişim süreci devam ettikçe, insanların dikkati bir kez daha beklentilerinin yeni durum ile uyumlu olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerine kayar. Bu noktada, liderin tekrar bilgi paylaşımına ve anlayış oluşturmaya odaklanması gerekebilir.

20. yüzyılın sonlarından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri ile küreselleşme yönünde gelişmeler hızlanmış ve günümüz okul müdürlerinin iletişim dili çok daha önemli hale gelmiştir. Etkili lider iletişimi, artık bir liderin yenilerini inşa etmek kadar eski anlayışları ve taahhütleri yıkmaya yeteneğine de bağlıdır. Mevcut anlayışları ve taahhütleri yıkmaya başlama kararı, genellikle dönüşümcü liderlerin örgütün dış çevrelerini inceleyip ve farklı bir çalışma şekli gerektiren fırsatları veya tehditleri fark ettiğinde ortaya çıkar (Gilbert ve Bower, 2002). İletişim becerisi yöneticinin karar verme stilinde etkileyebilmektedir. Özellikle çalışanlar ile iyi iletişim içinde olan yöneticiler karar verme süreçlerine çalışanları da katarak onları güdüleyebilir. Söz konusu okullar olduğunda öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılması bütünüyle beklenen bir davranıştır. Okulların en önemli amacı olan başarılı ve etkili eğitim öğretim etkinleri yürütmektir. Bu etkinlikleri yürütürken en önemli faktörün öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin karar süreçlerine etkin katılımının sağlanması okulun başarısını artıracaktır. Aydın (2000) okulda iletişimin üç yönlü işlemesi gerektiğini ifade etmiştir. İletişim örgüt içinde çalışandan yöneticiye, yöneticiden çalışana ve çalışanlar arasında olmak üzere üç farklı yönde olmalıdır.

İletişim becerisi okul müdürlerinin karar verme stillerini yüksek düzeyde etkilemektedir (Akyol ve Tekin, 2020). Doğan ve Koçak (2014) ise okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir çalışma yapan Uzman (2019) İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri arttıkça öğretmenlerin sessizliklerinin azaldığını belirlemiştir. Şahin (2000) okul yöneticilerinin özellikleri arasında en önemlisinin iletişim olduğunu belirtmiştir. Ana dilini iyi kullanabilen, insan ilişkilerinde iyi, anlama ve anlatma kabiliyetine sahip, ikna becerisi yüksek, yazılı ve sözlü iletişim araçlarını etkili kullanabilen eğitim yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul Yönetiminde Kullanılan Dil

Biz, bizim ve bize gibi kelimeleri kullanan yöneticiler ben, benim ve bana gibi kelimeleri kullananlara göre çalışanların bir bütünün parçaları olarak kendilerini hissetmelerini daha fazla sağlarlar (Fiol Harris ve House, 1999). Bunun sonucu olarak çalışanların örgüte bağlılıkları artar. Bu tür ifadeler, liderler ve örgütün geri kalanı arasındaki algılanan mesafeyi azaltmaya hizmet eder, böylece çalışanların liderin vizyonuyla özdeşleşmesi artar (Shamir, Arthur ve House, 1994). Burke (1969: 57-58), bu tür bağlayıcı bir dilin kullanılmasının çalışanları alıcı pozisyonundan çıkararak, katılımcı kimliğine bürünmelerini sağladığını savunmaktadır. Benzer şekilde, Fiol ve meslektaşları (1999), karizmatik liderlerin, çalışanları kucaklamak ve onları önerilen değişikliklere dahil etmek için kapsayıcı bir dil kullanarak değişim girişimlerini kabul ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri de kapsayıcı bir dil kullanarak üye kimlik bağları oluşturabilir ve böylece üyelere grubun veya örgütün iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine geçme konusunda ilham verebilir, ortak bir kader ve amaç duygusu yaratabilirler.

Okullar, eğitim kurumları olarak alınan kararların uygulandığı örgütler olarak değerlendirilebilir. Ancak kararların nasıl uygulandığı, çalışanların kararları uygulamada etkililiği, okul yöneticisinin çalışanları kucaklayıcı bir iletişim dili geliştirmesiyle mümkün olacaktır. Örgütün sadece bir üyesi olmaktan çok örgütün değerlerini de paylaşan çalışanların bağlılığı daha yüksek olacaktır. Örgüte bağlılığın yüksek olduğu çalışanların bulunduğu okullarda eğitim öğretim etkinlerinin daha verimli, okulun bir bütün olarak daha başarılı olduğunu görmek mümkündür. Karşlı (2006) iletişimin etkili bir şekilde kullanılmadığı okullarda okulun ortak bir amacının olması, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik eşgüdümün sağlanmasının ve amacın gerçekleşmenin imkânsız olduğunu ifade ederek, okul örgütleri için iletişimin önemini vurgulamıştır.

Daha öncede ifade edildiği gibi çok hızlı değişimin yaşandığı gümünüz toplumunda örgüte bağlılık son derece önemlidir. Biz ve onlar gibi dışlayıcı ifadeler, kimin bir grubun parçası olduğunu ve kimin olmadığını gösterir ve gruplar arasında ayırım yapar. Çalışanlar kendilerini okulun bir parçası olarak gördüklerinde okulun başarısı için daha fazla özveri göstereceklerdir. Çevremizdeki dünyada artık neyin doğru olmadığını bilmek, yeni gerçeklerin neler olabileceğini bilmek için esastır ve bunun tersi de geçerlidir (Fiol, 1989).

Okulu bir örgüt olarak çevreye bağlayan süreçte temel faktörün iletişim olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Nitekim bireyin, grubun ve örgütün çevreden aldığı girdilere, örgütün çevreye verdiği çıktılara iletişim aracılık eder. Okul yöneticisi için iletişim becerisi gerekli bir araçtır (Hoy & Miskel, 2012). Çünkü okul yöneticisi çalışanların görevlerini düzenler, planlama ve iş bölümü yaparlar. Çalışanlar arasında eşgüdümü sağlar, değerlendirme yapar, diğer kurumlar ile okulun girdi ve çıktılarını, ihtiyaçlarını, vizyonunu ve beklentilerini paylaşırlar. Yeniliğin öncülüğünü yapar. Bilgiyi ilk elde eden olduğu gibi

bu bilginin gerekli birimlere iletilmesinden sorumludur. Çevre ile, veli ve diğer okul çalışanları ile sürekli iletişim halinde olmak durumundadır. Ceylan (2019: i) problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık becerileri gelişmiş yöneticilerin, okula cevreden gelecek olan yardımların artmasını, okulun tercih edilen ve veliler ile çevredeki kurumlar tarafından desteklenen bir kurum olmasını sağlayacağını ifade etmektedir.

Çalışanların görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri okul yöneticisinin etkili iletişim becerisi ile mümkündür (Şimşek, 2003). Çalışanların çalıştıkları kuruma karşı olumsuz tutumlarında da yöneticilerin iletişim becerilerinin önemli rol oynadığı belirlenmiştir (Uzun ve Ayık ,2016). Okulda yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve veliler ile olan iletişim süreçleri öğrencilerin başarılarına da yansiyabilmektedir. Öğrenciler yaşanan iletişim sorunları nedeniyle okuldan ayrılmakta veya akademik başarısızlık ile sonuçlanacak tecrübeler edinebilmekteler (Şener ve Özcan, 2018). İletişimin yetersiz olduğu örgütlerde işe devamsızlık, iş bırakma gibi örgütsel problemlerin arttığı ancak iletişimin kanallarının açık olduğu, iletişim sorunlarının yaşanmadığı örgütlerde işe devam, motivasyon, iş doyumu, yaratıcılık, başarı, gelir ve memnuniyetin arttığı görülmüştür (Döndar, 2001). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven, okula güven arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okula güvenlerini okul yöneticilerinin iletişim becerileri önemli ölçüde etkilemektedir (Sağır ve Parlak, (2018).

Okulda olumlu örgüt ikliminin oluşması, öğretmenlerle etkileşim halinde, onların yeterli duygularının olumlu yönde gelişmesi, okuldaki verimliliğin artırılması okul yöneticisinin görevidir. Bu bilinç içinde olan okul yöneticileri olumlu ve verimli bir örgüt iklimi oluştururlar (Aydoğan ve Kaskava, 2010). Öğretmenlerin ve diğer çalışanların iş doyumu da

büyük ölçüde yöneticinin iletişim becerisine bağlı olarak gelişir. Her öğütte olduğu gibi okul örgütlerinde de çatışmalar zaman zaman olabilir. Okul yöneticilerinin çatışmayı etkili bir şekilde yönetebilmesi de iletişim becerisiyle yakından ilişkilidir (Orhan, 2008). Öğretmenleriyle iletişime önem veren bir okul yöneticisi meydana gelebilecek çatışmaları daha kolay çözebilir. Okuldaki sorunların çözümünde okul yöneticisinin başarılı ve açık bir iletişim kurması gerekir. Açık bir iletişim ağı olmayan okulları Özden (2013), organları kopmuş insana benzetmektedir. Nasıl ki organları olmayan bir insan yaşayamaz, sağlıklı iletişim olduğu eğitim örgütlerinin de başarılı olması beklenemez. İletişim örgütsel etkinliklerin temelini oluşturmaktadır. Etkin bir yönetim için iyi bir iletişim süreci gerekmektedir (Eren, 2012).

Bir ilişkiler yumağı olan okulun öğeleri, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve eğitime yardımcı diğer çalışanlar sürekli etkileşim ve iletişim halindedirler. Okulun amacına ulaşmasından iletişimin rolü yadsınamayacak kadar büyüktür (Kaya, 2007; Eroğlu, 2012). Okul müdürlerinin düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri, çift yönlü iletişim kanallarını açık tutmaları, bilgi paylaşımına önem vermeleri, iyi bir dinleyici olmaları, kişilere karşı duyarlı davranmaları ve empati kurabilmeleri etkili iletişim için önemlidir (Şişman, 2012). Şener ve Özcan (2018)'in de ifade ettikleri gibi yönetici örgütte iletişim sürecini başlatan, niteliğini belirleyen, bilgiyi aktaran konumundadır. Gerek bilgiyi aktaranın gerekse alanın sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve amaç, bilginin doğru bir biçimde algılanmasını etkileyebilmektedir.

İletişimin amacını Celep (1992) alınacak kararları etkilemek, geri dönüt sağlamak ve gelişmelere ilişkin çalışanlara bilgi vermek olarak tanımlamaktadır. Ancak okulda iletişim sadece çalışanlar ile sınırlı değildir. Okul yöneticisinin okulun çevresi ve veliler ile de etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Roeuck

(2000:10) etkili bir yönetim için etkili iletişimin şart olduğunu belirtmiştir. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalar (Arslantaş, 2002; Celep, 1992; Güneş, 2007; Şener & Özcan, 2018) okul müdürlerinin iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Bursalıoğlu (2011) iletişimde başarılı okul yöneticilerinin daha etkili olduklarını belirtmiştir. Çünkü okul yöneticileri okullarda iletişimi başlatan ve niteliğini belirleyen konumdadırlar.

Okul müdürünün iletişim becerileri okulun bir bütün olarak veliler ile olan iletişimini de etkilemektedir. Okul aile iş birliğinin okul başarısı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda okul müdürünün iletişim becerilerinin önemi daha da öne çıkmaktadır. Okul içindeki iletişim engelleri bilinçli olabildiği gibi bilinçsizde olabilmektedir (Cüceloğlu, 1994). İletişim engelleri her türlü bilginin akısında sorunlara neden olabilir. İletilmek istenenden çok duyulmak istenenin duyuluyor olması, kelimelerde anlam genişlemesinin tercih edilmesi veya ikincil anlamlar ile iletilerin yorumlanması iletişimi çıkmaza sokar. Çoğu zaman iletiye kaynaklık yapan ile alıcı durumundaki çalışanın sosyo-psikolojik durumları iletişimde başarısızlıklara neden olabilir. Bu nedenle empati kurabilmek, kapsayıcı ve açıklayıcı olmak etkili iletişim kurabilmek için gereklidir.

Okul Yöneticilerin Sahip Olması Gereken İletişim Becerileri

Okullar planlı eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü önemli eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların çalışması temelde etkili iletişime bağlıdır. Ancak bazı engeller vardır ki iletilmek isteneni kısıtlar, değiştirir veya bütünüyle engelleyebilir. Açıkalin (1995) okul ortamındaki en önemli iletişim engellerini özetle şöyle sıralamıştır: amacın açık seçik önceden belirlenmemiş olması, iletiler düzenlenirken alıcı kitlenin iyi tanınmaması, orta yöneticilerin gelen bilgileri, iletileri

süzerek üstlerine iletmeleri, kendi statülerini sarsacak bilgileri alt kademelere iletmemeleri ve dönüte dayalı değerlendirme boyutunun iletişimde önemsenmemiş olması. Okul yöneticilerinin oluşabilecek engelleri bilmeleri ve önceden bunları etkisiz hale getirebilecek tedbirleri almaları gerekir (Şanlı, 2009). Okul yöneticisinin okul içindeki eşgüdümü sağlaması, takım lideri özelliği taşıması, değişen şartlara uygun değişimi sağlayabilmesi, içinde bulunduğu şartları geliştirebilmesi için etkili iletişim kurabilmesi gerekir.

Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken iletişim becerilerini ve özelliklerini özetle şu şekilde ifade edebiliriz:

- Okulun en üst yöneticisi olarak öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlar ile kullanılan dil açısından sade, anlaşılır, açık ve uyum olabilmek,
- Etkin bilgi paylaşımında öncü olmak, ilgili kişilere kendilerini ilgilendiren bilgiyi aktarmada açık olmak,
- Etkili okul için gerekli olan öğrenen okul atmosferi oluşturmada iletişimin etkisinin farkında olarak, iletişim araçlarını yerinde kullanabilmek,
- Olay ve olgular bağlamında iletişimi etkili kullanma becerisine sahip olmak,
- Okul içinde işlerin dağılımında, performans kriterlerinin belirlenmesinde, okul ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velileri ilgilendiren konularda katılımcı karar mekanizmasını etkili kullanarak kararların benimsenmesini sağlamak,
- Ben, biz veya o, onlar gibi ayrıştırıcı bir dil kullanmadan, okulu ve çalışanlarını paydaşlarıyla birlikte bir bütün olarak kucaklayıcı bir dil kullanabilmek,
- Yapılacak işlere ilişkin amaçları açık, seçik ifade edebilmek, ilgililerin anlayabilecekleri şekilde görevleri tanımlayabilmek,

- Yapılan görevlere ilişkin yapıcı bir dil kullanarak geri dönüt verebilmek,
- Okulun bir eğitim öğretim yeri olduğunu, sadece öğrencilerin değil, yöneticiden veliye herkesin öğrenmeye ihtiyacı olduğunu farkında, öğretici ve eğitici bir dil kullanabilmek,
- Empati kurabilmek,
- Çift yönlü iletişim kanalını sürekli açık tutabilmek,
- İlişki halinde bulunulan tüm paydaşları sabır ile dinleyebilmek, onlara kendilerini dinlediği ve söylenenleri önemseydiğini gösterebilecek beden dilini kullanabilmek,
- Demokratik, adaletli, anlaşılır bir iletişim sergileyebilmek, (bazı çalışanlar ile daha az veya fazla bil paylaşmamak),
- Olumlu gelişmeleri, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını takdir edebilmek, uygun araçlarla amacına uygun bir iletişim diliyle ödüllendirmek ve diğerlerini de özendirebilmek,
- Öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar ve velilerin okula karşı olumsuz tutumlarını değiştirmede gerekli iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanabilmek, iletişim teknolojileri, sosyal medya araçları gibi araçlar vasıtasıyla okulu ve amaçlarını, okulun hedeflerini nasıl başardığını anlatabilmek,
- İletişimde güdüleyici bir tutum sergileyebilmek,
- Okula bağlılığı artırıcı, katılımcı, demokratik bir atmosfer oluşturabilmek için iletişim becerisini etkili kullanabilmek.

Okul yöneticilerininin sahip olması gereken bu iletişim becerilerini geliştirmenin birçok yolu bulunmaktadır. Bazı doğuştan gelen mizaç gibi özellikler iletişim sürecine önemli

olumlu katkılar sağlayabilir. Ancak unutulmamalıdır ki doğru eğitim ve doğru yöntemlerle iletişim becerisinin geliştirilmesi mümkündür.

Eğitim Liderlerinin İletişim Becerilerini Geliştirme Yolları ve Öneriler

Vecchio (2006) örgütsel iletişim geliştirebilmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

- Empatik iletişim kurabilmek,
- Dinleyici veya alıcının anlayabileceği, anlaşılır uygun bir dilin kullanılması,
- Uygun iletişim araçlarına karar verilmesi ve kullanılması,
- Karşılıklı güvenin olduğu bir örgüt ikliminin oluşturulması,
- Etkin bir şekilde dinleyebilmenin teşvik edilmesi,
- İletişimde geri bildirim etkin bir şekilde kullanılmasının teşvik edilmesi.

Okullar da birer eğitim örgütleri olarak örgütsel iletişim için yapılan çalışmaların dışında tutulamazlar. Girdisi ve çıktısının insan olduğu okullarda yapılan tüm çalışmaların temeli iletişime dayanmaktadır. Sözlü iletişim olmasa bile okul içindeki yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin birbirlerine karşı yaptıkları eylemleri bir iletişim faaliyeti olarak değerlendirmek gerekir. Çünkü Bolat (1996)'ında ifade ettiği gibi eğitim bir iletişim etkinliği olarak değerlendirilmelidir. Okul yöneticilerin görevleri ise hiyerarşik yapı içinde eşgüdümü sağlamaktır. Okul yöneticisinin yönetim süreçlerini sağlıklı yürütebilmesi için iletişim sistemlerinden uzak kalmaması gerekmektedir. Bu nedenle okul içindeki ve dışındaki iletişim araç ve gereçlerini etkili kullanmasını bilmesi gerekir. Bu ise ancak okul yöneticisinin yeniliğe açık olması, iletişim becerisini geliştirmeye ve öğrenmeye istekli olması ile mümkün olmaktadır.

Papa (2018) okul yöneticilerinin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmelerini ve geri dönüt verme alıştırmaları yapmalarını önermektedir. Okul yöneticilerinin kendi kullandıkları iletişim stratejilerinin ne kadar etkili olduğunu bilmeleri, gerekirse bu stratejilerini değiştirmeleri gerekebilir. Verilmek istenen bilginin veya mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek için geri dönüt istenebilir. Okul yöneticisinin geri dönütü nasıl alacağı konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik istekli olması iletişimin sağlıklı yürümesi için önemlidir.

Okul içinde en üst yönetim pozisyonunda bulunmanın verdiği bir sorumluluk olarak okul yöneticisinin iyi bir model olması gerekmektedir. Diğerleriyle iletişimdeki tutarlılık, açık, anlaşılır ve şeffaf olmak ayrıca çalışanların güvenin kazanmak içinde önemli bir stratejidir. Ayrıca sözlü iletişim ile sözsüz iletişimin uyumlu olması güven duygusunu pekiştirecek ve iletişimde yöneticinin güvenilirliğini artıracaktır. Okul yöneticisinin empati becerisi de bu anlamda önemlidir. Başkalarının duygularını hissedebilmek, anlayış gösterebilmek, hassasiyetleri anlayabilmek ve yönetebilmek iyi bir iletişim stratejisi ile mümkün olabilir. Çalışanları görev alanlarında ziyaret etmek, onları etkili bir şekilde dinleyebilmek kadar iletişim teknolojilerinden gerektiğinde yeterli düzeyde faydalanabilmek gerekir. Telefon, e-mail, internet ve sosyal medya araçları gibi iletişim teknolojilerini kullanımında yanlış anlaşılmalara meydan verilmeyecek şekilde açıklayıcı olmak gerektiği unutulmamalıdır.

Örgüt içinde üyeler birbirleriyle iletişimde bulunarak tecrübelerini paylaşırlar. Ortak ilgi alanlarının farkına varırlar. Amaç ve görevler üzerinde anlaşılırlar. Okulun hedeflerine ulaşması için strateji ve çözüm önerilerini birlikte tartışır ve karar verirler. Belirlenen stratejilerin uygulanmasında birbirlerini yardımcı olurlar ve süreci denetler (Mead,

1990). Bu nedenle okul yöneticilerinin iletişimi zorunluluk halinde astlara emir vermek için kullanılan bir eylem olarak görmeyip örgütün bütününde sistemin işleyişinin buna bağlı olduğunun farkında olması gerekir. Söz konusu okullar olduğunda iletişim sistemin parçalarını kontrol etmenin, değerlendirmenin, iyileştirmenin, hedeflere ulaşmanın bir aracı olduğunu bilincinde olması gerekir. Öyleyse okul yönetimi bir iletişim süreci olarak tanımlanabilir. Doğru ve etkili bir iletişimin sorunların çözümünde önemli role sahip olduğunu okul yöneticilerinin bilmeleri gerekir. Bunun için iletişimi sadece teorik bilgi olarak edinen değil, etkin olarak kullanan bireyler olacaktır okul yöneticilerinin kendilerini yetiştirmeleri gereklidir.

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevreleriyle iletişim halinde olurlar. İletişim becerisi insanları diğerleri ile birlikte olmayı sağlayan anahtar role sahiptir. Bazı insanların “doğuştan” diyebileceğimiz bir iletişim becerisi vardır. Bu tür insanlar gerek doğuştan getirdikleri özellikler gerekse de çevresel etkenlerden dolayı gelişim süreçlerinde iletişimi bir yaşam biçimi haline getirmiş, dışa dönük ve daha sosyal oldukları görülür. Bazı insanlar için ise diğerleri hep uzak durulması gereken birer tehdit olarak öğretildiğinden iletişimde ilk adımı atmak bile çok zor olabilir. Komşumuza günaydın demek ne kadar zor olabilir. Ancak bazı insanlar için bu basit eylem bile zor gelebilir. Unutamamak gerekir ki hayatımız şekillendiren en önemli faktörlerden birisi aldığımız eğitimidir ve eğitim sayesinde iletişim çıkmazından kurtulabiliriz. Öyleyse iletişim becerisini geliştirmeye dönük eğitimleri eğitim liderlerinin iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir süreç olarak tanımlayabiliriz.

Yöneticiler açısından iletişimin ne kadar önemli olduğundan aşıkardır. Ancak okul müdürü olabilmek için mevcut sistemde herhangi bir iletişim becerisi testinin yapılmadığı görülmektedir.

İyi iletişim becerisine sahip olanlarda, olmayanlarda okul yöneticisi olarak atanabilmektedir. Unutmamak gerekir iletişim geliştirilebilecek bir kişilik özelliğidir ve bunun yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim formal olabileceği gibi informal olarak da yapılabilir. Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmelerinin gerek okulun iç dinamiklerinin verimliliği açısından gerekse de çevre ile etkileşimde olumlu gelişmeleri desteklemek açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Şener ve Özcan (2018) modül temelli uygulamaların okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirdiğini deneysel bir çalışma yaparak ortaya koymuşlardır. Yaptıkları çalışmada, iletişim becerileri yönetimi uygulamalarına katılan müdürlerin katılmayanlardan daha başarılı oldukları, uygulamaya katılanların kendi iletişim becerilerine ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği bulunmuştur. Çalışmada ayrıca eğitim fakültelerinden okul müdürlerinin iletişim becerileri dersleri aldıktan sonra göreve başlamaları önerilmiştir.

Günümüzün hızlı değişen ve gelişen dünyasında iletişim becerilerine sahip yöneticilere olan ihtiyaç daha fazla artmıştır (Demir, 2000). Özellikle son yıllarda yaşadığımız pandemi sürecinde iletişim okul yöneticileri için en önemli beceri haline gelmiştir. Şener ve Özcan (2018: 1052) “örgütsel etkililiğin sağlanmasında okul yöneticilerinin iletişim becerileri konusunda uzman kişiler olmaları beklenmektedir. Bu uzmanlığın sağlanması alınan eğitimlerle mümkün olmaktadır” diyerek aslında okul müdürlerinin iletişim becerilerini nasıl geliştireceklerine işaret etmektedirler. İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgisel olduğunu düşünenler olsa da iletişim tekniklerinin çoğu öğrenilebilir ve öğretilir özellikler taşımaktadır (Egan, 1994).

Etkili iletişim için gereken becerileri Ceyhan (2006) karşılıklı konuşmaya yanıt verme ve yanıtta konuşmacının duygu ve düşüncelerini yansıtabilme, sözel olmayan ipuçlarını çözümleyebilme, yönlendirici olmayan açık uçlu sorular sorabilme, dinlemeye isteklilik, iletilere doğru yanıtlar verebilme, anlamaya odaklanabilme, göz teması kurabilme, empatik anlayış sergileyebilme, eleştirilere olumlu yanıtlar verebilme, çatışmaları yönetebilmek ve uygun çözüm önerilerinde bulunabilme, girişken davranabilme şeklinde özetlemektedir. Şüphesiz bu becerilere ekleyebileceğimiz başka özelliklerde bulunmaktadır. Etkili iletişim de karşılık anlayış geliştirebilmek, ön yargılar olmadan süreci yönetilebilmek, iletişim içinde bulunulan kişileri yargılamadan veya bir sonuca varmadan yeterli bilgiyi alabilmek, yargılayıcı olmayan bir dil kullanabilmek, beden dilini etkili kullanabilmek ve konuşmacının beden dilini doğru yorumlayabilmek gibi. Bütün bu becerilerin etkili iletişim ve beden dili gibi iletişim alanında bilgi ve becerileri geliştirebilecek eğitimlerle edinilmesi mümkündür.

Şanlı, Tan ve Bozanoğlu (2018) okul yöneticilerinin yeterli iletişim becerilerine sahip olmadıklarını, yeterli düzeyde empati kuramadıklarını ve daha çok otoriter bir iletişim dili tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu nedenle iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik her türlü eğitim etkinliğine okul yöneticilerinin katılımları faydalı olabilir. Ayrıca empati yeteneğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişime katkı sağlanabilir.

İnsanları etkin olarak dinleyebilmek, beden dilini doğru kullanmak, ön yargısız olmak, ses tonunu ayarlayabilmek, eleştiriye açık olmak önemli iletişim becerileridir. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olması bir zorunluluktur. Çünkü çağdaş yönetim süreci, ancak etkili iletişim becerileri ile donanmış ve bu becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen okul yöneticileri ile gerçekleştirilebilir

(Doğan ve Koçak, 2014: 193). Okul yöneticisinin okulda olumlu bir atmosfer oluşturması, eşgüdümü sağlaması, şartlara göre değişimi sağlayarak etkili karar alması, planlar ve programları verimli bir şekilde sürdürebilmesi, değerlendirmelerinin doğru olabilmesi, içinde bulunduğu koşulları geliştirebilmesi, çıkabilecek anlaşmazlıkları doğru bir şekilde yöneterek sağlıklı bir okul iklimi oluşturabilmesi için etkili iletişim becerileri sahip olması gerekir (Ada, Çelik, Küçükali, Manafzadehtabriz, 2015: Taymaz, 2011).

Akyol ve Tekin (2020) okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin çalışmalar yapılarak, düşük düzeyde iletişim becerisine sahip okul müdürlerinin üniversiteler ile işbirliği içinde eğitim seminerleri almalarının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Okulda alınan kararların uygulayıcısı olan öğretmenlerin kararlara katılımlarının sağlanmasının okul müdürlerinin itibarını da artıracacağı, öğretmenlerin katılım olmadan alınan kararların sağlıklı olmayacağı belirtilmektedir. Benzer birçok araştırma (Şener & Özcan, 2018; Akyol & Tekin, 2020) okul yöneticilerinin iletişim becerilerini eğitim yoluyla geliştirebileceklerini vurgulamaktadır.

SONUÇ

Birey hayatının her aşamasında, doğuştan itibaren çevresi ile iletişim halinde bulunmak zorundadır. İletişimin başarılı olması ancak bireyin istediği anlamın karşıya iletebilme oranı ile ölçülebildiğini söyleyebiliriz. Yani anlatılmak istenen anlam ile anlaşılan arasındaki benzerlik iletişimin başarısını tanımlamak için yeterli görülebilir. Bireyin başarılı bir yaşam sürmesi iletişim becerisi ile de yakından ilgilidir. Ancak bireyin ötesine geçip, örgüt düzeyinde iletişim söz konusu olduğundan onlarca, yüzlerce belki de binlerce bireyin yaşam kaliteleri iletişime bağlıdır. Örgüt yöneticilerinin iletişim becerileri iş doyumundan, örgütsel etkililiğe kadar birçok alanda örgütün başarısını etkileyebilmektedir.

Söz konusu eğitim liderliği eğitim kurumları olunca, okul yöneticilerinin iletişimde kullandıkları dil, iletişim araçlarını etkili kullanma becerileri top yekün okulun başarısını etkileyebilmektedir. Okulun amaçları doğrultusunda öğretmenlerin motive edilmeleri, okulu bir yaşam alanı olarak algılamaları, okula aidiyetin gelişmesi okul yöneticilerinin iletişim becerilerine bağlı olarak gelişebilir. Okul sadece içinde bulunan öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla ile sınırlı tutulmamalıdır. Okulun velileri ve sosyal medyayı da kapsayan geniş bir çevresi vardır. Okulun amaçlarının bu çevresel öğelerle paylaşılması, okulun etkinliklerinin anlaşılması, çevrenin okulu yeterli düzeyde destekleyebilmesi ancak okulu en üst düzeyde temsil yeteneğine sahip okul yöneticilerinin iletişim becerilerine bağlıdır.

“İletişim her şeydir” derken aslında yaşamın her alanın ihtiyaç duyulan önemli bir beceri olduğu da vurgulanmaktadır. İletişim yaşanan ortamın havasını etkileyen en önemli unsurdur. Okulun fiziki koşulları yetersiz olsa da, kullanılan materyaller çağın gerisinde kalmış olsa da, insanların birbirleriyle düşüncelerini paylaşabildikleri, kendilerini ifade etme fırsatı buldukları, dinlendikleri ve anlaşılma çabasının gösterildiğini gördükleri ortamlarda daha mutlu ve başarılı etkinlikler sürdürebileceklerini söyleyebiliriz. Bu nedenle eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin belirlenmesinde öncelikle iletişim becerisi açısından yeterlilikleri önemli bir kriter olmalıdır. Eğitim fakültelerin müfredatında mutlaka değişikliğe gidilerek bütün programlarda iletişim becerileri, etkili iletişim ve beden dili gibi derslerin zorunlu dersler kapsamında bütün öğretmen adaylarına verilmesi önerilebilir. İletişim becerisinin geliştirebileceğiniz en etkili yer okullardır. Bilinçli olarak yapılan etkinlikler ile iletişim eksikliklerinin belirlenmesi ve bunların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin

yapılması ancak iletişim uzmanlarının bulunduğu bir ortamda gerçekleŐebilir.

Okul yöneticilerinin iletişim halinde buldukları Ğrenci, veli, Ğretmen ve diğer çalışanların bireysel özelliklerini ve farklılıklarını göz önünde bulundurabilmesi gerekir. Bireysel farklılıklar birçok bölümde ders olarak okutulmakta olsa bile bu ders eğitim fakültelerinde bütün bölümler için zorunlu bir ders olarak verilmelidir. Ayrıca etkili iletişim ve beden dili gibi daha öncede önerilen dersler eğitim fakültesi müfredatı içinde yer almalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1995). *Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. & Manafzadehtabriz, S. (20015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 101-114).
- Akyol, B. & Tekin, Y.F. (2020). Okul müdürlerinin karar verme stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki: Karma bir uygulama (Ayдын ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(4), 955-967).
- Arslantaş, İ. (2002). *Ortaöğretim okullarında iletişim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multi- factor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Ayдын, M. (2000). *Eğitim Yönetimi:150*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık
- Aydoğan, İ. & Kaşkaya, A. (2010), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Göre Değerlendirilmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1),1-16.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1989). *The multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Başaran, i. E. (1993). *Örgütsel davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Baum, I. R., Locke, E. A., & Kirkpatrick, S. A. (1998). A longitudinal study of the relation of vision and vision communication to venture growth in entrepreneurial firms. *Journal of Applied Psychology*, 83, 43-54.
- Bolat, S. (1996). *Eğitim örgütlerinde iletişim-Hacettepe Eğitim Fakültesi uygulaması*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 75-80.
- Burke, K. (1969). *A Rhetoric of Motives*. Los Angeles: University of California Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2011), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, (16. Basım)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 3(5), 153-154.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.

- Ceyhan, A. A. (2006), "An Investigation of Adjustment Levels of Turkish Univeristy Students With Respect to Perceived Communication Skill Levels", *Social Behaviour and Personality*,3(4), 367-379.
- Ceylan, M. (2019). 21. Yüzyıl becerileri bağlamında okum yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi Planlaması Bilim Dalı, Edirne.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Academy of Management Executive*, 5, 31–45.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, Ç.& Çınar, H. (2021). Okul müdürlerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 157-170.
- Demir, K. (2000). *Örgütlerde iletişim yönetimi yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, M. (2010) Örgütsel İletişimin Verimlilik ve Etkinliğinde Yararlanılan İletişim Araçları ve Halkla İlişkiler Filmleri Örneği, *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 28(1), 411-444.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216.
- Döndar, İ. (2001). Eğitim Örgütlerinde İletişim Kalitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egan, G. (1994), *Psikolojik Danışmaya Giriş*, (Çev. Füsün Akkoyun). Form Ofset, Ankara.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eroğlu E. (2012). *Etkili İletişim*, (Edt: Uğur Demiray), (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayım.
- Fairhurst, G. T., & Sarr, R. A. (1996). *The art of framing: Managing the language of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fiol, C. M. (1989). A semiotic analysis of corporate language: Organizational boundaries and joint venturing. *Administrative Science Quarterly*, 34(2), 277–303.
- Fiol, C. M., Harris, D., & House, R. J. (1999). Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. *Leadership Quarterly*, 10(3), 449–482.

- Gardner, J. W. (1987). Leadership development: Leadership papers 7. In *Leadership Studies Program*. Washington, DC: Independent Sector.
- Gilbert, C., & Bower, J. L. (2002). Disruptive change: When trying harder is part of the problem. *Harvard Business Review*, 80(5), 95–100.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Yüksel Yayınevi.
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri* (İstanbul ili Avrupa Y akası örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürüz, D. & Yaylacı, G.Ö. (2004). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*, İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (Çev Ed. S. Turan). İstanbul: Nobel Yayın.
- Kaya, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi*, (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karşlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa
- Kramer, M. W., Dougherty, D. S., & Pierce, T. A. (2004). Managing uncertainty during a corporate acquisition: A longitudinal study of communication during an airline acquisition. *Human Communication Research*, 30, 71–101.
- Liu, Y., & Perrewe, P. L. (2005). Another look at the role of emotion in the organizational change: A process model. *Human Resource Management Review*, 15, 263–280.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev.Ed. G.Arastaman). İstanbul: Nobel Yayın.
- Mead, R. (1990). *Cross-cultural management communication*, Newyork: Wiley Publishers,
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Papa, J. (2018). Effective communication for school administrators. Career Trend, <https://careertrend.com/way-5769002-effective-communication-school-administrators.html> (29, Mart, 2022).
- Roebuck, C. (2000). *Etkili iletişim*. A. C. Akkayunlu (Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Rusu, C. (2010). Theoretical and Methodological Aspects on Organisational Communication in Higher Education. *Quality Management in Higher Education*, 2, 243- 246.
- Sağır, M. & Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Adakemi Dergisi*, 22(76). 165-185.

- Schweiger, D., & DeNisi, A. S. (1991). Communications with employees following a merger: A longitudinal field experiment. *Academy of Management Journal*, 34, 110-135.
- Shamir, B., Arthur, M. B., & House, R. J. (1994). The rhetoric of charismatic leadership: A theoretical extension, a case study, and implications for research. *Leadership Quarterly*, 5, 25-42.
- Simon, H. A. (1957). *Administrative Behavior*, (Second Edition). New York: Macmillan.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okul Müdürünün Yeterlilikleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(22), 243-260.
- Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Pozitif Yönetim Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Malatya İli Örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Şanlı, Ö, Tan, Ç. & Bozanoğlu, B. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *ASOS Journal, The Journal of Academic Social Sciences*, 6(85), 7-20.
- Şener, G. & Özcan, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde modül temelli uygulamalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1051-1069.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Türk Dil Kurumu (2022). <https://sozluk.gov.tr/> (22 Ocak, 2022).
- Usluata, A. (1995). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 672-688.
- Vecchio, R. P. (2006). *Organizational behavior: Core concepts*. Ohio: Thomson, South-Western:
- Zıllıoğlu, M. (1992). *İletişime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ¹

İlhan ERSOY², Doç. Dr. Melek KÖRÜKCÜ³

Giriş

Geçmiş yüzyıllardan günümüze dek insanoğlu, elde ettiği ile yetinmemiş, hep daha iyisini elde etme arzusu içerisinde bulunmuştur. Daha iyiyi, daha güzeli ve daha işlevseli arama dürtüsü başarının odak noktasında yer almış ve insanlığın gelişiminin temelini oluşturmuştur. Ancak; bu özellik değişimin gerekliliğini süregelen bir hale getirmiştir. Değişim, farklı şeylerin bireyler ve toplum tarafından kabul edilmesidir. Bu kabul ediş, dün harika olarak nitelendirilen bir hizmetin bugün normal olarak algılanması ve daha yenisi tasarlanınca yetersiz olarak nitelenmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2002). Kültür, bireyin yaşamının her alanında, her anında bulunan, ona yön vererek kendisini ifade etmesini sağlayan çok yönlü dinamik bir yapıdır. Bu dinamik yapı karmaşık

1 Bu araştırma Doç Dr. Melek KÖRÜKCÜ danışmanlığında İlhan Ersoy tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2 Müdür Yardımcısı, Karaman Özel İsbet Okulları, hanersoy70@gmail.com, Orcid: 0000-0002-42397101

3 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, melekcorukcu@ohu.edu.tr, Orcid:0000-0002-7824-3497

olmanın yanı sıra etkileşimlidir ve birey ile toplumda yer alan kurumların bütünleşmesini sağlar (Gay, 2014; ODTU, 2011-2012:1-2). Kültür aynı zamanda kültürel kimlik, inanç, değerler ve tutumlardan oluşan bir birikimdir. Bu birikimin oluşmasında bireyin içinde doğduğu ve yaşamını sürdürdüğü çevre faktörü etkilidir. Bireyler, yaşanan kültürel çevre gölgesinde dünya görüşlerini, davranışlarını ve tepkilerini geliştirirler. Eğitim, bireyin sosyalleşerek kültürlenmesini, yani kültürel değerleri öğrenerek benimsemesini sağlayan en önemli süreçtir. Eğitim sürecinin sosyo- kültürel öğelerle iç içe ve eğitim ile bütünleşik yapıda olması, eğitim sisteminin toplumun kültürel yapısına göre şekillenmesi gerekliliğine neden olmaktadır. Bu nedenle bireyin davranışlarının anlamlandırılması için bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin özelliklerinin bilinmesi önemli görülmektedir.

Eğitim bir süreçtir. Bu süreç içerisinde kültürün nesilden nesile aktarılması ve devamı eğitimle gerçekleşmektedir. Bu süreç içerisinde eğitim, içinde bulunduğu toplumun kültürünü etkilemekte ve o toplumun kültüründen etkilenmektedir. Eğitim, hedefleri doğrultusunda devam ederken kültürden faydalanmaktadır. Vygostky'e göre öğrenme süreci toplumsal kültürel bir ortamda gerçekleşmekte, kültür sosyal etkileşimin ürünü olarak kabul edilmektedir. Vygostky insanın bilişsel etkinliklerinin, zihnin doğası ve biyolojik yapısı ile kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimine dayandığını belirtmektedir. Bu noktada kültürün temel sembolleri ve bireyin toplumsal etkileşimleri sonucunda anlamlar elde edilmekte ve içselleştirilmektedir (Aydın, 2012:23). Dünyada teknolojinin gelişmesiyle insanlar arasındaki etkileşim, hatta toplumlar arasındaki etkileşimin daha hızlı ilerlediği görülmektedir. Böylelikle küreselleşen dünyada farklı kültürler bir araya gelerek, bir arada yaşamaya başlamıştır. Toplumlar arasındaki bu durum çok kültürlülük kavramını öne çıkarmaktadır. 1971'de Kanada'da çok kültürlülüğün devlet politikası

olarak ilan edilmesinden sonra, çok kültürlülük kavramı sosyal bilimler literatüründe artan bir ilgiyle karşılaşmıştır. Özellikle Kanada, Amerika, İngiltere başta olmak üzere bazı batılı ülkeler tanınma, eşitlik politikası veya kültürel çeşitlilik konularında yapılan çok kültürlülük tartışmalarında önemli bir artış olmuştur (Anık, 2012; 118). Çok kültürlü eğitim; öğrencilerin farklı bakış açılarına sahip yeterlilikleri kazanması, öğrencilerin kültürel farklılıklara rağmen topluma hâkim kültürü tanıma; öğrenciler arasındaki ayrımcılığı engelleme (Banks, 2013); öğrenci eşitliliğini destekleme (Cırık, 2008:27-40); öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterme (Başbay, 2014:585-608) gibi amaçları vardır.

Çok kültürlü eğitim; kimlik çatışmaları gibi olumsuzluklar ve din, dil, cinsiyet ve etnik unsurlar gibi kültürel özelliklerde ortaya çıkan farklılıkları azaltmak için toplumunda bulunan çeşitli kültürel özelliklere hitap eden eğitim felsefesinin, eğitime yansıtılarak demokratik değerlere duyarlı, eğitimde eşitliği savunarak kültürel çeşitliliği teşvik eden karma okul iklimi olarak görülmektedir. Çok kültürlü eğitim etnik kökenli anlayıştan uzak saygılı, farklılıklar karşısında duyarlı davranabilmeyi bununla birlikte entelektüel merakı ve kanıtları değerlendirerek karar alabilmeyi amaç edinen eğitim öğretim etkinlikleriyle ilgilenen yaklaşımdır (Parekh, 2002). Çünkü, eğitim politikasını çoğulculuk esasına göre düzenlenmesini, eğitimde ayrımcılık yapmadan tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı öneren ve amaçlayan bunun içinde eğitim öğretim materyallerinin eşitliğe dayalı olarak organize edilmesini öngören çok kültürlü eğitim anlayışıdır (Gay, 1994). Farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi için öğretmenlerin; çocukların bireysel farklılıklarını ve kültürel değerlerini dikkate alarak hareket etmeleri gerekmektedir (MEB, 2018:7). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik ve alan bilgisinin yanında, kişilik özellikleri açısından da yeterli

olması beklenmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim için kültürler arası duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin zihinsel ve fikirsel anlamda gelişiminde en önemli yaş aralığında derslerine girecek öğretmen adaylarının bu düşünceye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen bu bakış açısıyla yaklaşırsa öğrencinin duygusal, sosyal gelişiminde ve düşünme becerilerinin şekillenmesinde olumlu etkisi olan çok kültürlülük kavramıyla erken yaşlarda tanışan bir neslin küreselleşen dünyaya uyumu daha sağlıklı ve yapıcı olur (Ayaz, 2016:463-471).

Öğrenciler içinde yaşadıkları kültürlere göre şekillenmektedirler. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin amacı, öğrencilerin içinde buldukları kültürel değerlerinde içine alınarak öğrencilere eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesidir. Çünkü öğrencilerin sınıfa getirdikleri önceki yaşam deneyimleri kültürel birikimlerinin dikkate alınmasının gerekliliği eğitim camiasında vurgulanmaktadır (Taylor ve Sobel 2011). Eğitim -öğretim sürecinde bu durum göz ardı edilerek öğrencilerin kültürel olarak oryantasyonu için herhangi bir çaba sarf edilmemesi öğrencilerin başarısızlıklarına neden olmakta ve öğrenciler arasında sosyal adaletsizliğe neden olacağı vurgulanmaktadır. Oysaki günümüz eğitim programlarında sınıf içi etkinliklere kadar eşitlik odaklı bireysel farklılıkların ve kültürel değerlerin takdir edildiği yaklaşımların sergilenmesi gerektiği savunulmaktadır. İnsanı, kültürel bir canlı olarak kabul eden, insanın kültürel değerlerini merkeze alan ve onu kendi kültürel bağlamı içerisinde değerlendiren bir anlayış olarak karşımıza çıkan kültürel değerlere duyarlı eğitim, insanın eğitim sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Karataş ve Oral, 2016:435).

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin

çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları ne düzeydedir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, en uzun süre yaşadığı yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte gerçekleşmiş veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde değiştirme ve etkileme çabası olmaksızın var olduğu şekli ile tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalının, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Lisans Programı'nda ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalının, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Lisans Programı'nda öğrenimlerine devam eden, sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gönüllülük esas alınarak yürütülen çalışmada 394 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, 208'i kadın 186'sı ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (KDEHÖ)” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (KDEHÖ)” tamamı olumlu 21 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesinde “Kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle katılıyorum” (5) puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçülen özellik kapsamında en olumlu yanıt 5 puan, en olumsuz yanıt 1 puan olacak şekilde değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında şu aralıklar temel alınmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum ($1.00 < \bar{X} \leq 1.80$),

Katılmıyorum ($1.81 < \bar{X} \leq 2.60$), Kararsızım ($2.61 < \bar{X} \leq 3.40$), Katılıyorum ($3.41 < \bar{X} \leq 4.20$), Kesinlikle Katılıyorum ($4.21 < \bar{X} \leq 5.00$). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanların; cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediği için ilişkisiz örneklem t-testi (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları, anne ve baba eğitimi, ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadığı yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeme durumları ise ilişkisiz örneklem varyans analizi One-Way ANOVA ile tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıkarmak amacıyla scheff testi uygulanmıştır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeğinin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu çalışmada elde edilen Cronbach alpha değerleri; kişisel hazır bulunuşluk için .84 mesleki hazır bulunuşluk için .82 ve ölçeğin geneli için .86 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin kullanıldığı Karataş ve Oral (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Kişisel Hazır bulunuşluk” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .92 “Mesleki Hazır bulunuşluk” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87 Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeyleri

Faktör	n	\bar{X}	Düzye
Kişisel Hazır Bulunuşluk	394	4,17	Katılıyorum (Yüksek)
Mesleki Hazır Bulunuşluk	394	3.56	Katılıyorum (Yüksek)
Genel Ortalama	394	3.91	Katılıyorum (Yüksek)

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, öğretmen adaylarının kişisel hazır bulunuşluk ve mesleki hazır bulunuşluk faktörlerinde yüksek düzeyde bir hazır bulunuşluğa sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin veriler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında eğitim-öğretim faaliyetlerini kültürel değerlere dayalı olarak gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel Değerlere Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P																				
Kişisel Hazır Bulunuşluk	Kadın	208	50.54	6.66	392	1.723	.086																				
	Erkek	186	49.41	6.24				Mesleki Hazır Bulunuşluk	Kadın	208	32.49	6.03	392	1.081	.280	Erkek	186	31.83	5.92	Toplam	Kadın	208	83.02	10.63	392	1.703	.089
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Kadın	208	32.49	6.03	392	1.081	.280																				
	Erkek	186	31.83	5.92				Toplam	Kadın	208	83.02	10.63	392	1.703	.089	Erkek	186	81.25	10.00								
Toplam	Kadın	208	83.02	10.63	392	1.703	.089																				
	Erkek	186	81.25	10.00																							

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları ile cinsiyet değişkeni arasında Kişisel Hazır Bulunuşluk ($t_{(392)}=1.723$; $p>.05$), Mesleki Hazır Bulunuşluk ($t_{(392)}=1.081$; $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde ($t_{(392)}=1.703$; $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları üzerinde bir etki meydana getirmediği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yükseköğretim süresince elde etmiş olduğu bilgi birikimi, sosyolojik açıdan kültürel değerlere ilişkin bilişsel düzeylerinin her iki cinsiyet içinde aynı süreçleri kapsamaları bu sonuca gerekçe olarak gösterilebilir.

Kültürel Değerlere Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
Kışisel Hazır Bulunuşluk	1	141	50.42	7.54	Gruplar Arası	444.937	4	111.234		
	2	91	49.56	6.11	Gruplar İçi	16068.040	389	41.306	2.693	.031*
	3	107	50.99	5.33	Toplam	16512.977	393			
	4	50	47.56	5.79						
Mesleki Hazır Bulunuşluk	4 Üzeri	5	50.00	4.53						
	Toplam	394	50.01	6.48						
	1	141	32.08	6.55	Gruplar Arası	543.272	4	135.818		
	2	91	31.31	4.85	Gruplar İçi	13512.292	389	34.736	3.910	.004*
Toplam	3	107	33.91	5.45	Toplam	14055.563	393			
	4	50	30.50	6.64						
	4 Üzeri	5	30.60	4.10						
	Toplam	394	32.18	5.98						
Toplam	1	141	82.50	12.19	Gruplar Arası	1821.920	4	135.818		
	2	91	80.87	8.10	Gruplar İçi	40397.555	389	34.736	4.386	.002*
	3	107	84.90	8.92	Toplam	42219.475	393			
	4	50	78.06	10.23						
Toplam	4 Üzeri	5	80.60	5.90						
	Toplam	394	82.19	10.36						

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları arasında Kişisel Hazır Bulunuşluk [$F_{(4-389)}=2.693$, $p<.05$], Mesleki Hazır Bulunuşluk [$F_{(4-389)}=3.910$, $p<.05$] faktörlerinde ve ölçeğin genelinde [$F_{(4-389)}=4.386$, $p<.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında 3.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinin 4.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumuna, Sosyal Bilgiler Lisans Programında kültürel değerler bakımından farkındalık oluşturan derslerin 3. Sınıfta okutulması gerekçe olarak gösterilebilir.

Kültürel Değerlere Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kişisel Hazır Bulunuşluk	20 Yaş ve Altı	183	50.77	6.99	392	2.186	.029*
	21 Yaş ve Üzeri	211	49.35	5.94			
Mesleki Hazır Bulunuşluk	20 Yaş ve Altı	183	32.01	6.20	392	.515	.607
	21 Yaş ve Üzeri	211	32.32	5.79			
Toplam	20 Yaş ve Altı	183	82.78	11.17	392	1.063	.288
	21 Yaş ve Üzeri	211	81.67	9.61			

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları ile yaş değişkeni arasında, Mesleki Hazır Bulunuşluk ($t_{(392)}=.515$; $p>.05$) faktöründe ve ölçeğin genelinde ($t_{(392)}=1.063$; $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, Kişisel Hazır Bulunuşluk ($t_{(392)}=2.186$; $p>.05$) faktöründe ise anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluklarının yaş değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde, 20 yaş ve altı yaş düzeyine sahip öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime kişisel hazır bulunuşluk düzeylerinin 21 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma etken 21 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının 20 yaş ve altı yaş öğretmen adaylarına göre daha bilinçli olması şeklinde söylenebilir.

Kültürel Değerlere Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzun Zaman Kalmış Oldukları Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının İlköğretimi Bitirinceye Kadar En Uzun Süre Yaşadığı Yerleşim Yeri Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Kırsel Hazır Bulunuşluk	İl	188	50.56	6.94	Gruplar Arası	121.419	2	60.709		
	İlçe	144	49.65	6.02	Gruplar İçi	16391.559	391	41.922	1.448	.236
	Köy	62	49.16	6.00	Toplam	16512.977	393			
	Toplam	394	50.01	6.48						
Mesleki Hazır Bulunuşluk	İl	188	31.78	6.13	Gruplar Arası	322.501	2	161.251		
	İlçe	144	33.28	5.46	Gruplar İçi	13733.062	391	35.123	4.591	.011*
	Köy	62	30.81	6.31	Toplam	14055.563	393			
	Toplam	394	32.18	5.98						
Toplam	İl	188	82.35	10.81	Gruplar Arası	389.707	2	194.853		
	İlçe	144	82.93	9.69	Gruplar İçi	41829.768	391	106.982	1.821	.163
	Köy	62	79.97	10.36	Toplam	42219.475	393			
	Toplam	394	82.19	10.36						

*d<.05

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri türü ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları arasında Kişisel Hazır Bulunuşluk [$F_{(2-391)}=1.448$, $p>.05$], faktöründe ve ölçeğin genelinde [$F_{(2-391)}=1.821$, $p>.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, Mesleki Hazır Bulunuşluk [$F_{(2-391)}=4.591$, $p<.05$] faktöründe anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. İlköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadığı yerleşim yeri türü ilçe olan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime mesleki hazır bulunuşluk düzeylerinin en uzun süre yaşadığı yerleşim yeri türü köy olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En uzun süre yaşanan yerleşim yeri türüne ilişkin bulgular incelendiğinde; ilçede yaşamış olan öğretmen adaylarının köyde yaşamını sürdürmüş olan öğretmen adaylarına oranla farklı kültürden insanlarla tanışmaları, sosyolojik açıdan farklı insanlarla daha fazla paylaşım yaşamış olmaları bu duruma etken olarak yorumlanabilir.

Kültürel Değerlere Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna Ait Bulgular

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Okur-Yazar Değil	Gruplar Arası	33	49.64	8.82	328.790	5	65.758			
	İlkokul	211	50.35	5.65	16184.187	388	41.712	1.576	.166	
	Ortaokul	70	50.93	5.71	16512.977	393				
	Lise	59	48.19	8.04						
	Ön Lisans	7	51.00	7.70						
	Lisans	14	48.36	6.96						
Toplam		394	50.01	6.48						
Okur-Yazar Değil	Gruplar Arası	33	33.21	5.95	73.998	5	14.800			
	İlkokul	211	31.91	6.06	13981.566	388	36.035	.411	.841	
	Ortaokul	70	32.69	5.75	14055.563	393				
	Lise	59	31.90	6.17						
	Ön Lisans	7	32.14	4.60						
	Lisans	14	32.43	6.39						
Toplam		394	32.18	5.98						
Okur-Yazar Değil	Gruplar Arası	33	82.85	13.53	452.676	5	90.535			
	İlkokul	211	82.26	9.63	41766.799	388	107.646	.841	.521	
	Ortaokul	70	83.61	9.11	42219.475	393				
	Lise	59	80.08	12.34						
	Ön Lisans	7	83.14	7.65						
	Lisans	14	80.79	10.85						
Toplam		394	82.19	10.36						

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları arasında Kişisel Hazır Bulunuşluk [$F_{(5-388)}=1.576, p>.05$], Mesleki Hazır Bulunuşluk [$F_{(5-388)}=.411, p>.05$] faktörlerinde ve ölçeğin genelinde [$F_{(5-388)}=.841, p>.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları üzerinde bir etki meydana getirmediği söylenebilir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Kişisel Hazır Bulunuşluk	Okur-Yazar Değil	18	51.22	10.80	Gruplar Arası	132.136	5	26.427		
	İlkokul	160	50.18	6.09	Gruplar İçi	16380.841	388	42.219	.626	.680
	Ortaokul	94	50.22	5.72	Toplam	16512.977	393			
	Lise	73	48.89	6.99						
	Ön Lisans	24	50.04	7.30						
	Lisans	25	50.48	5.49						
Mesleki Hazır Bulunuşluk	Okur-Yazar Değil	18	32.61	6.68	Gruplar Arası	324.564	5	64.913		
	İlkokul	160	32.51	6.06	Gruplar İçi	13731.000	388	35.389	1.834	.105
	Ortaokul	94	33.04	5.40	Toplam	14055.563	393			
	Lise	73	31.29	5.46						
	Ön Lisans	24	29.54	7.76						
	Lisans	25	31.60	6.10						
Toplam	Okur-Yazar Değil	18	83.83	16.45	Gruplar Arası	655.890	5	131.178		
	İlkokul	160	82.69	10.12	Gruplar İçi	41563.584	388	107.123	1.225	.297
	Ortaokul	94	83.27	9.06	Toplam	42219.475	393			
	Lise	73	80.18	10.32						
	Ön Lisans	24	79.58	12.09						
	Lisans	25	82.08	9.19						
Toplam	394	82.19	10.36							

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları arasında Kişisel Hazır Bulunuşluk [$F_{(5-388)}=.626, p>.05$], Mesleki Hazır Bulunuşluk [$F_{(5-388)}=1.834, p>.05$] faktörlerinde ve ölçeğin genelinde [$F_{(5-388)}=1.225, p>.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşlukları üzerinde bir etki meydana getirmediği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin bulgular ışığında, bireyin hayata gözlerini açtığı, temel bilgileri edindiği ve kültürlenme sürecinin ilk basamağı olan ailede kültürel değerleri kazanmasına karşın, hayatın sonraki evrelerinde bireyin gelişimi üzerinde çevre, okul, akran grupları vb. faktörlerin etkisi artması bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Sonuç

Elde edilen bulgular ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere dayalı eğitime ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında eğitim-öğretim faaliyetlerini kültürel değerlere dayalı olarak gerçekleştirebilecek yeterliğe sahip oldukları yönünde yorumlanabilir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlerle duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yükseköğretim süreci boyunca kültürel değerlere ilişkin bilişsel düzeyde aldıkları eğitimler aynı süreci kapsamaktadır. Bundan dolayı cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın sınıf değişkeninde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 3. Sınıfta öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehinedir. Sosyal Bilgiler Lisans Programında kültürel değerler bakımından farkındalık oluşturan derslerin 3. sınıfta okutulması bu sonuca ulaşmada etkili olduğu düşünülebilir.

Yaş değişkeni açısından, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark 20 yaş ve altı yaş düzeyine sahip öğretmen adayları lehinedir. Bu durum 20 yaş ve altı öğretmen adaylarının, bilişsel açıdan bilgi düzeylerinin 21 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına kıyasla daha düşük olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri, en uzun süre yaşanan yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde, yerleşim yeri türü ilçe olan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime mesleki hazır bulunuşluk düzeylerinin, yerleşim yeri türü köy olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlçede yaşamını devam ettirmiş olan öğretmen adaylarının, köyde yaşamını sürdürmüş olan öğretmen adaylarına oranla farklı kültürden, farklı sosyal alanlardan bireylerle iç içe olmaları, tanışmaları, farklı etkinliklerde yer almaları, sosyolojik açıdan farklı insanlarla daha fazla paylaşım içerisinde bulunmaları, öğretmen adaylarının hazır bulunuşlukları üzerinde bir etki meydana getirdiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazır bulunuşluklarında anne ve babanın eğitim düzeylerinin etkisi incelendiğinde herhangi bir farkındalık oluşturmadığı gözlenmiştir. Oysa aile bireyin hayata gözlerini açtığı, ilk temel

bilgileri edindiği ve ilk kültürlenme sürecini yaşadığı yerdir. Bireyler ailede anne ve babanın kültürel eğitim düzeylerine kültürlerini şekillendirirler. Fakat günümüzde bireylerin kültürel yapısının şekillenmesinde asıl etkili olan faktörler, bireylerin içinde buldukları çevre, okul, akran grupları, sosyal medya gb. çeşitli unsurlardır.

Öneriler

Kültürel değerlere duyarlı eğitimde sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında görev yapan akademisyenlerin görüşleri alınarak kültürel değerlere duyarlı sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesi noktasında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı geliştirme çalışmaları yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlama noktasında, Türkiye'deki çeşitli kültürel yapı bakımından farklılaşan bölgelerine dönem içerisinde geziler yaptırılabilir. Bireylerin kültürel değerlerine duyarlı olmanın önemi temalı filmler izletilebilir, ders kitabı dışında söz konusu temayla ilgili roman ve hikâye tarzı kitaplar okutulabilir. Kültürel çeşitlilik üzerine araştırmaları olan uzman kişiler ve kıdemli öğretmenler üniversitelere davet edilerek konferans ve seminer organize edilebilir, bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması olanağı sağlanabilir.

Kaynakça

- Anık, M. (2012). "Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti" *Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(7), 117-130.
- Ayaz, M. F. (2016). "Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57): 463-471.
- Aydın, M.Z. & Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi. Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (5.Baskı). (H. Aydın (Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia state üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Erdoğan, İ. (2002) *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gay, G. (1994). A Synthesis Of Scholarship In Multicultural Education. [Http://www.ncrel.org/Sdrs/Areas/Issues/Educatsr/Leadrsrp/Le0gay.Htm#Author](http://www.ncrel.org/Sdrs/Areas/Issues/Educatsr/Leadrsrp/Le0gay.Htm#Author) (erişim tarihi: 16 Mayıs 2015).
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. H.Aydın,). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 257-268. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Programı* (s. 7). Ankara: MEB Yayıncılık.
- ODTÜ, (2011-2012), Kültür, G.V. Özel Lisesi Sosyal Bilimler Kongresi Çalışma Yapağı, Web: http://www.odtugvo.k12.tr/diger/webue/dersler/felsefe_grubu/Sosyoloji/sosyoloji_Ck/10_Kultur.pdf adresinden 02 Aralık 2018'de alınmıştır.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. (Çev.B. Tanrıseven). İstanbul: Phoenix Yayınları.
- Taylor, S. V. ve Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. London, England: Emerald Group

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISI İLE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SURİYELİ ÖĞRENCİLER

Melek KÖRÜKÇÜ¹, Büşra ÇAĞLAR KARAPINAR²

GİRİŞ

Kesintili bir var olma biçimi olan göç için Benhabib (2016) “Farklı bir zamanda ve farklı ihtiyaçlara cevap vermek üzere yapılmış olan eski haritaların yardımıyla bilinmeyen bir bölgede seyahat etmeye çalışan gezginler gibiyiz.” der. Göç coğrafi bir olgudur ve mekânsal değişime vurgu yapar. Bireysel veya toplu olarak yaşam alanı terk edilir. Başka bir yere, farklı bir bölgeye veya ülkeye yerleşilir. Bu yerleşim esnasında göçmenler kimliklerini, kültürlerini, ekonomik sermayelerini, inançlarını ve değerlerini de beraberlerinde götürürler (Bayram, 2021; Ekici ve Tuncel, 2015). Bu durum sadece göç edenleri değil göç edilen yerdeki bireyleri ve o yerin dinamiklerini de etkiler. Oluşan bu etki ile her göç kendi hikayesini de yaratmış olur. 2011 yılında Mohamed Bouazizi’de göç hikayelerinin başlayacağı bir olayın fitilini çeker. Bouazizi, Tunuslu lider Zine El Abidine yönetimini protesto etmek için kendisini

1 Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr, ORCID Numarası: 0000-0002-7824-3497

2 Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bckarapinar@gmail.com, ORCID Numarası: 0000-0003-3702-2214

ateşe verir. Bu hareket Arap Baharı ayaklanmasını başlatır. Ayaklanma o kadar büyür ki Tunus, Lübnan, Mısır ve Ürdün etkilenir (Orhan, 2013). Ayaklanma ile birlikte Suriye’de rejim karşıtı gösteriler başlar ve iç savaş ortamı doğar. Çatışmalardan kaçmak isteyen Suriyeliler Nisan 2011’den itibaren Türkiye Cumhuriyeti’ne sığınmışlardır. Sığınmacılara karşı ülkemiz açık kapı politikası ve geri göndermeme ilkeleri ile hareket etmiştir. Sığınmacılara geçici koruma sağlanmış ve ülkemize girişleri kabul edilmiştir (Orhan, 2013).

Nitekim Asya ve Avrupa arasında bağlantı noktası olan Anadolu toprakları yüzyıllar boyunca göçmenlere güvenli bir sığınak olmuştur. Son 11 yılda ise sığınmacıların güvenli limanı olan ülkemiz, başta Suriye olmak üzere Irak, İran ve Afganistan gibi ülkelere yoğun bir göç dalgası ile karşı karşıya kalmıştır. 3 Mart 2022 tarihindeki verilere göre ülkemizdeki geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı 3.747.734’tür. 15-24 yaş aralığında Suriyeli sayısı 743.000’dir. 10 yaşın altındaki Suriyelilerin sayısı ise 1.068.293’dir ve bu rakam ülkemizdeki Suriyeliler’in %28,5’ini oluşturmaktadır (Göç İdaresi, 2022). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sığınmacı çocukların eğitimi ve okullaşması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğu 10 yıl gibi uzun bir süredir ülkemizde olan Suriyeli çocukların eğitimi ve eğitimin devamlılığı önemlidir. Bu çocukların birçoğu hiç eğitim almamıştır. Birçoğu da okulunu yarım bırakmış, büyük bir savaş travmasının içerisinde kendini bulmuştur. Düşük akademik başarı, dil yetersizliği, öğretim programı ve materyal farklılığı gibi etkenler Türkiye’deki eğitimlerini de etkilemiştir. Başlangıçta Suriyelilerin kısa sürede ülkelerine döneceği düşüncesi ile hareket edilmiştir. Devlet okullarına kayıtları yapılmayan öğrenciler Geçici Eğitim Merkezleri’nde eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Ancak Suriyelilerin kalıcı olmaları üzerine eğitimleri için uzun vadeli politikalar üretilmiştir. 2014 yılında çıkarılan bir genelge ile

yabancı kimliği taşıyan Suriyeliler ikamet yerlerindeki Türk okullarına çocuklarını kayıt yaptırmaya başladılar. Suriyeli çocuklar Türk yaşlıları ile birlikte aynı sınıfta, aynı müfredata bağlı olarak eğitimlerini sürdürmüşlerdir.

Mülteci öğrencilerin de istenilen öğrenme düzeyine ulaşması için içeriklerin onlara uyarlanarak öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerine dikkat edilerek ölçme araçları hedefe yönelik seçilmelidir (Taylor ve Sidhu, 2012). Sınıf içerisinde Suriyeli öğrencilerin varlığının başta öğretmenler tarafından kabul edilmesi, onlarla yeterli derecede ilgilenilmesi önemlidir. Yaşadıkları travmalar, gerçekleştirdikleri göç, yaşadıkları mülteci hayatı noktasında mülteci çocuklar farklı öğrenme ihtiyacında olurlar. Aynı şekilde öğretmenler de artan mülteci öğrenci sayısı karşısında nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmek ve deneyim kazanmak amacı ile profesyonel destek birimlerine ihtiyaç duyabilirler (Stewart, 2011). Bu araştırmanın amacı sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında kaç Suriyeli öğrenci vardır?
2. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümleri uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni ile şekillendirilmiştir. Nitel araştırma yönteminde veriler ayrıntılı toplanır. Mevcut bir durumu anlamak için katılımcıların bireysel tecrübeleri, düşünceleri ve görüşleri ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Durum çalışması ise görgül bir araştırma desendir. Bu desende güncel bir olgu kendi gerçekliği, gerçek yaşam içerisindeki yeri ve birden fazla veri kaynağı ile ele alınır (Saban ve Ersoy, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Merkez ilçede görev yapan 8 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemenin kullanılma nedeni araştırmaya zaman kazandırmaktır (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kıdem
K1	Erkek	35	Eğitim Fak.	10
K2	Erkek	30	Eğitim Fak.	7
K3	Kadın	37	Eğitim Fak.	8
K4	Erkek	42	Eğitim Fak.	14
K5	Kadın	39	Eğitim Fak.	13
K6	Kadın	28	Eğitim Fak.	3
K7	Erkek	33	Eğitim Fak.	9
K8	Kadın	36	Eğitim Fak.	12

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular yazılı bir şekilde katılımcılara sunulmuş, katılımcılar da cevaplarını yazılı olarak

iletmişlerdir. Formda yer alan sorular Suriyeli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunları sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısı ile belirlemeye yöneliktir. Sorular hazırlanmadan önce araştırılacak konu ile ilgili literatür taranmıştır. Ardından uzman görüşüne başvurularak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular iki akademisyen görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler dikkate alınarak sorulara ve forma son şekli verilerek uygulanma aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, verileri çözümlyerek verilerin içerisinde sakladıkları gerçekleri ortaya çıkarmaktır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilir. Okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gerçekleştirilen bu Araştırmada benzer kodlar bir araya toplanmış, kategori ve alt kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için; katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar, doğrudan alıntılar ve bire bir ifadeler şeklinde verilmiştir (Creswell, 2007).

BULGULAR

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi katılımcıların sınıflarında kaç Suriyeli öğrenci olduğu yönündedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayıları

Katılımcılar	Suriyeli Öğrenci	Sınıf Mevcudu
K1	5	36
K2	10	45
K3	6	40
K4	8	40
K5	5	32
K6	4	30
K7	11	40
K8	6	35
Toplam	55	298

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı 8 öğretmenin sınıflarında toplamda 298 öğrenci olduğu ve bunlar arasından 55 öğrencinin Suriye uyruklu olduğu görülmektedir. Bu durumda sınıflardaki Suriyeli öğrenci oranı yaklaşık olarak beşte birdir (%18.45).

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin genel olarak eğitimle ilgili karşılaştıkları sorunların neler olduğu yönündedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Sınıfında Suriyeli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Kategori	Alt Kategori	f
Dil	Okuma, yazma konuşma, anlama, altyapı eksikliği	5
Uyum	Kültür farkı, dışlanmışlık hissi, mülteci, özgüven eksikliği, isteksizlik, gruplaşma	6
Bireysel	Savaş travması, korku, şiddet, değersizlik hissi, düşük akademik başarı	4
Aile	Önemsememe, ders takibi yapmama, maddiyat, devamsızlık	4

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin dil (f=5), uyum (f=7), bireysel (f=4) ve aile (f=5) kategorilerinde farklı sorunlar ifade ettikleri görülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazılarından yapılan alıntılar şu şekildedir:

K1: *Kelimeleri anlamıyorlar. Türkçe bilen arkadaşlarından yardım da alıyorum ama sonuç pek de iç açıcı olmuyor. Zaten öğrenci de öğreneyim diye uğraşmıyor.*

K7: *Öğrenciler Arapça biliyor. Çoğu temel eğitimini Arapça almış. Teneffüslerde beraber dolaşıyorlar. Gruplaşmaları var sınıflarda da. Her an kavga edecekmiş gibi duran da var, çok iyi öğrenci de var. Savaş travması var çoğunda...*

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu yönündedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin Ders Anlatırken Karşılaştığı Güçlükler

Kategori	Alt Kategori	f
Kavram	Kavram öğretimi, kavram karmaşası	4
Somut-Soyut	Anlam karmaşası, anlamakta zorlanma	5
Değerler	Duygu aktarımı, uygulama, milli manevi değerler	3
Milliyetçilik	Vatan sevgisi, bayrak sevgisi, Türk tarihi, barış, özgürlük	4
Kazanım	Farklılık, önyargı, özgürlük, sorumluluk, kültür, demokrasi, ekonomi	3
Uzaktan eğitim	Ders süresi, konu yoğunluğu, kazanım çokluğu, zaman	3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kavram (f=4), somut-soyut (f=5), değerler (f=3), milliyetçilik (f=4), kazanım (f=5) ve zaman (f=3) kategorilerinde farklı sorunlar ifade ettikleri görülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazılarında yapılan alıntılar şu şekildedir:

K5: *Konuyu anlatıyorum, ödev veriyorum, öğrenci ile birebir diyalog kurmaya çalışıyorum maalesef olmuyor. Çocuk ifade etmek istediğimiz o duyguyu veya kavramı tam anlayamıyor. Akademik olarak bu kültüre yabancı oldukları için konuyu bizim öğrencilerimize göre daha zor anlıyorlar.*

Örneğin Türklerin savaş taktiğinden bahsettiğimde, göçebelik kültürü anlatıldığında bir zorluk yaşıyor. O kısımlarda sıkıntı oluyor.”

K6: Kelimeleri anlamıyorlar. Özellikle vatan kavramının anlamı öyle bizdeki gibi değil. Bu ünitenin konuları devlet kültürü olarak onların coğrafyasına uzak, milliyetçilik açısından uzak.

K2: Konu yaşam özgüven öz yeterlilik konusunda birçok eksiklikleri var açıkçası bu bizim ülkemizle alakalı değil. Geldikleri ülke de eğitim yetersiz kalmış. Haritada Suriye'nin yerini gösterdiğimde de çocuk gösteremiyor. Aldıkları altyapı yetersiz. Aileler genel anlamda okuma yazma bilmiyorlar. Pandemi de işin içine girince bayağı koptu öğrenciler.

K5: En büyük sıkıntımız süre. Basit örnek vereyim. Türkçe ve fen bilgisi ders kitapları ortalama bizim kitabımızla aynı sayfa sayısında. Ama onlar 6 saatte verdikleri dersi biz 3 saate sığdırmaya çalışıyoruz. Sosyal bilgilerin en önemli konuları vatandaşlık konuları tüketici konuları insan hakları konularıdır. İster istemez bunlara daha az zaman ayırmak zorunda kalıyoruz. Uzaktan eğitimde de bu öğrenciler dersleri tam takip etmedi. Şimdi aradaki boşluğu kapatmaya çalışıyorum.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunlar karşısında neler yaptıklarının belirlenmesi yönündedir. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 5 de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin derste karşılaştıkları problemleri aşma yöntemleri

Kategori	Alt Kategori	F
Öğretmen Desteği	Fotokopi, ders tekrarı, ödev takibi, rehberlik servisi, etüt	4
Psikolojik	Sevgi	2
Sosyal	Akran desteği, drama	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin derste karşılaştıkları problemleri aşma yöntemleri öğretmen desteği (f=4), psikolojik (f=2) ve sosyal(f=2) destek kategorilerinde toplanmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazılarında yapılan alıntılar şu şekildedir:

K4: Mesela sınıfta yazdırdığımda o çocuklar yetişemiyor. O nedenle yavaş yavaş yazdırmaya çalışıyorum. Ya da dersin sonunda bizim öğrencilerden birinin defterini alıyorum yazamayan çocuklara veriyorum onlar evde yazıyorlar. Ertesi gün de getiriyorlar. Ama çözüm olarak defter haricinde o çocuklarda bir konu geri geliyorum. Önlerine fotokopi çekip veriyorum.

K8: Arapça bilen öğretmenlerden ve sınıfımda Arapça, kürçe bilen öğrencilerden yardım alıyorum. İlginç bir durum içindeyim. Kendi ülkemde yabancı gibi hissediyorum. Daha önce İstanbul'da çalışırken de yabancı uyruklu öğrencilerle aynı sorunu yaşıyordum.

K3: Zorlandığımı hissediyorum açıkçası. Eğer çocuk savaş mağduruysa sınıf iklimine uyum sağlasın bize güvensin yeter. Sevildiğini bilsin yeter. Akademik bir başarı beklemiyorum.

SONUÇ

Ülkemizde 5-17 yaş arasında 1 milyondan fazla Suriyeli çocuk okul çağındadır. 1995 yılında Türkiye'nin taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne ve Anayasa'ya göre ülkemizin Suriyeli çocuklara eğitim verme sorumluluğu bulunmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi (2022)' nin 2. Maddesi "*Taraf Devletler, bu Sözleşme'de yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasi ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.*" şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin sınıflarının %20'si Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum Suriyeli öğrencilerin yasalar nezdinde sağlıklı ve kaliteli bir şekilde fırsat eşitliği gözetilerek eğitimlerine devam ettiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma bulgularına göre sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları en yaygın eğitim sorunlarının uyum ve dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Bu sorunları ailesel sorunlar ve bireysel sorunlar izlemektedir. Alanyazın incelediğinde Şensin (2016), Akalın (2016), Duman (2016), Keskinlikç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017), Tamer (2017), Erdem (2017), Moralı (2018), Cırıt Karaağaç ve Güvenç (2019)'in de benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir. "Çiçeklerle karşılanan işçilerden, istenmeyen yabancılara dönüşmek" söylemi göç alanyazınında uluslararası boyutta sıklıkla yer almaktadır (Baştürk, 2009). Burada vurgulandığı üzere uyum, sosyal ve yapısal yönden bireyin benliği ile içerisinde bulunduğu topluma dengeli bir şekilde bütünlük sağlamasıdır. Ancak göç eden bireyler, kültürlerini gittikleri ülkelere de götürürler. Bu durum ara bir kültürün oluşmasına neden olur ve göçmenler kültür karmaşası ile karşı karşıya kalır.

Karmaşadan çıkış ise kültürel değişim sürecine adım atmakla başlar. Bu süreç kısa olmamakla birlikte zor da olabilmektedir. Göç edilen ülkenin dilinin bilinmemesi, yeni bir dil öğrenilmesi, okulların fiziksel yapısının farklılığı, müfredatın farklı olması, öğretmenlerin farklı olması uyumu zorlaştırabilmektedir. Kazu ve Deniz (2019;19)'in yaptığı benzer bir çalışmada yukarıdaki bulgulara ek olarak öğretmen deneyiminin süresi ile Suriyeli öğrencilerin sınıf iklimine uyum sağlama düzeyleri arasında doğru orantı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Başka bir deyişle bir öğretmen ne kadar mesleğinde tecrübeli ise Suriyeli öğrencilerinin sınıfa uyum sağlamasının da o kadar kısa sürede ve kolaylıkla olacağı söylenebilir. Nitekim Suriyeli öğrencilere Türkçe öğrenmeleri için Geçici Eğitim Merkezleri'nde ve devlet okullarında eğitim verilmektedir. Ancak burada Türkçe öğrenen öğrenciler ev ödevi yaparken Türkçeyi bilmeyen veya az bilen aile üyelerinden yardım alamamaktadır (Yurdakul ve Tok, 2018; Bozan, Akçay ve Karahan 2021). Bu durum da öğrencinin derse ve okula karşı olumsuz tutum takınmasına neden olmaktadır. Ayrıca araştırmalar öğrencilerde Türkçe öğrenmeye karşı direnç ve ön yargı olduğunu da ortaya koymuştur. Bu önyargı kendi dillerini unutarak kültürlerini kaybedecekleri yönündedir (Oralı, 2018).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik olarak karşılaştıkları güçlüklerin; kavram, somut-soyut, değerler, milliyetçilik, kazanım, uzaktan eğitim kategorilerinde olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular Suriyeli öğrencilerin kavram karmaşası yaşadıkları, somut ve soyut kavramları ayırt etmekte hatta anlamakta güçlük çektikleri, doğal olarak milli ve manevi değerlere Türk çocuklara göre daha yabancı oldukları yönündedir. Özellikle Milliyetçilik kavramlarını içeren konuları işlerken öğretmenlerin dikkat çektikleri nokta; sosyal bilgiler dersinde işlenen vatan sevgisi, bayrak sevgisi, Türk tarihi (İslamiyet öncesi ve sonrası), barış

ve özgürlük gibi kavramlara uzak kalmalarıdır. Kazanımlara karşı ön yargılı olmaları, demokrasi kavramına yabancı olmaları, sorumluluk almaktan çekinmelerinin nedeninin ise temel eğitimlerinin yetersiz ve eksik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında Baloğlu Uğurlu ve Akdovan (2019) tarafından yapılan benzer bir çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca yukarıdaki bulguya ek olarak sosyal bilgiler öğretim programının mülteci öğrenciler göz önüne alınarak tekrar gözden geçirilmesi yönünde öğretmenler görüş bildirmiştir. İlköğretimde program güncellemesinin yanı sıra lisans programlarında da güncellemeler yapılabilir (Erdem, 2017). Öğrencilerin sınıfa uyum sürecinde yeterince sorun yaşadıklarını dile getiren öğretmenler; uzaktan eğitimin işlerini daha da zorlaştırdıklarını söylemişlerdir. Akgül ve Oran (2020)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı çalışmada da; öğrencilerde motivasyon eksikliği, alt yapı eksikliği ve derse katılım oranının düşüklüğü şeklindeki benzer şikayetler öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Burada öğretmenler özellikle belirtmişlerdir ki bu sorun sadece Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadıkları bir sorun değildir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak ders süresinin kısa olması, konuların yoğun ve kazanımların çok olması, zamanın yetmemesi öğretmenlerin genel olarak sosyal bilgiler öğretimine yönelik eleştirisidir. Öğretmenler, böyle bir sürece Suriyeli öğrencilerin dâhil olmasının yaşadıkları sorunları bir kat daha artırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda karşılaşılan problemleri aşmak için öğretmenlerin ulaşılabilir ve az maliyetli psikososyal uygulamaları tercih ettiği belirlenmiştir. Bu kapsamda ders tekrarı yapılması ve öğrencilere ihtiyacı olan sevginin gösterilmesi öğretmenler tarafından en fazla uygulanan çözüm yoludur. Öğretmen

yakınlığı ve ders tekrarı öğrenci başarısını arttıran önemli etkenlerdir. Sınıf içerisinde kaynak olan öğretmenin alıcıya olumlu mesajlar göndermesi, sözel veya sözsüz iletişim kurması, dostça davranması öğrencilerin bilişsel öğrenme alanlarında etkilidir (Çelik, Örenoğlu Toraman ve Çelik, 2018; Geçer ve Deryakulu, 2004). Ders içi etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenlerin akran desteği ve drama uygulamasına yer vermeleri tecrübe paylaşımının artmasını sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akalın, A. (2016). Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin Ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 3(2). S.15-37.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801.
- Baştürk, Ş. (2009). "Uyumdan Dışlanmaya Yirmi Birinci Yüzyılda Göçmenler ve Sosyal Politika," *İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, vol. 57, pp. 0-0, Nov
- Bayram, A. (2021). Türkiye'deki Yerel Halkın Suriyeli Göçmenlere Yönelik Algısı: Mardin Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Siyaset Bilimi Ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı. Mardin
- Benhabib, S. (2016). The new sovereigntism and transnational law: Legal utopianism, democratic scepticism and statist realism. *Global Constitutionalism*. 5(1), 109-144.
- Bozan M. A., Akçaay, A. O. ve Karahan, E. (2021) İlkokullarda Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Uyum Sürecinin İncelenmesi Millî Eğitim • Cilt: 50 • Özel Sayı/2021 • Sayı: 1, (309-335).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Şirin., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(8.Baskı). XXX:
- Cırt Karaağaç, F. ve GÜVENÇ, H. (2019). Resmî İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları," *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, vol. 11, no. 18, pp. 0-0, Jun.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Çelik, S. , Örenoğlu Toraman, S. & Çelik, K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 26 (1), 209-217. Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri, *Turkish Studies*, 9(2), 447-470.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları teknikler, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2),741-758.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi, (2022). <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Duman, T. (2016). Sosyal Uyum Sağlamak İçin Suriyelilerin Eğitiminin Önemi, Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu, Kilis.

- Ekici, S. ve Tuncel, S., (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum*. Cilt 5 . Sayı 9
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*. Güz. s.40
- Göç İdaresi, (2022). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20),
- Keskinkılıç Kara,S.B. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250
- Moralı, G .(2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).
- Orhan, D. (2013). Orta Doğu'nun Krizi: Arap Baharı ve Demokrasinin Geleceği. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 17-29.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Anı Yayıncılık.(3. Baskı).
- Stewart, J. (2011). Supporting Refugee Children: Strategies For Teachers. *University Of Toronto Press: Toronto*.
- Şensin, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.
- Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes *Inclusive* Education? [Mülteci Öğrencilerin Okullarda Desteklenmesi: Kapsayıcı Eğitim Nedir?]. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. ve Tok, N.T. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci / Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

UZAKTAN EĞİTİMDE MATEMATİK DERSİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ

Dilek BOSTANCIOĞLU¹, Mergül ÖZTÜRK²

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, bilişim teknolojilerinin gelişerek, öğretene ve öğrenenin aynı fiziki ortamda olmak zorunda olmadığı, interaktif telekomünikasyon sistemleriyle bir araya geldiği, çok sayıda insana hizmet verebilen web tabanlı eğitim şekli olarak ifade edilebilir (Moore ve Kearsley, 2011; Toprakçı ve Ersoy, 2008).

Günümüzde bireyler teknolojinin ilerlemesiyle beraber internet ortamında asenkron ve senkron olarak uzaktan eğitim alabilmektedirler (Smith ve Dillon, 1999). Asenkron eğitim, öğretene ve öğrenenin aynı fiziki ortamda olmadan ders içeriğinin daha önceden internet ortamında sunulduğu, zamandan ayrı bir eğitim modelidir; senkron eğitim ise karşılıklı iletişimin olduğu eş zamanlı bir modeldir (Yorgancı, 2015). Bunların yanında senkron ve asenkron eğitimin beraber verildiği karma sistemler de vardır (Şen vd., 2010). Böylelikle çeşitli nedenlerle eğitim

1 Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3909-8941, dkaraca@nku.edu.tr
2 Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1257-6392, msever@nku.edu.tr

alamayan kişiler, uzaktan eğitim ile kendilerini geliştirerek kariyer ve yeni bir meslek edinebilmektedirler (Schneller ve Holmberg, 2014). Bu nedenle uzaktan eğitim hayat boyu öğrenmeyi destekleyen önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkar (Dinevski ve Dinevski, 2004; Kırık, 2014). İnternet kullanımının artmasıyla beraber bilgilere ve verilere ulaşmak kolaylaşmış ve süre olarak da kısalmıştır (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017). Türkiye’de uzaktan eğitim 1920’li yıllarda fikir olarak kalmış, 1950’de Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Enstitüsü, bankacılık alanında çalışanlarına mektup ile eğitim vererek bunu somutlaştırmıştır (Toptaş, 2001). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin kurulmasıyla beraber uzaktan eğitim Türkiye’de hızla gelişmiştir (Kırık, 2014). Covid-19 salgını ile uzaktan eğitim kavramı herkesin hayatına girmiş ve tüm kademlerdeki okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir, ancak eğitim-öğretimin devam etmesi için uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir (Telli ve Altun, 2020). Her ülke kendi imkanları dahilinde uzaktan eğitime geçmiştir (Eken vd., 2020). Bununla beraber birtakım sıkıntılar ortaya çıkmıştır ve sorunlarla karşılaşmıştır (Telli ve Altun, 2020). Bu sıkıntıların, gözlemlerin ve düşüncelerin eğitim veren ve alan kişilerden öğrenilmesiyle beraber gelecekte daha doğru planlamalar, iyileştirmeler yapılabilecektir.

UZAKTAN EĞİTİME GEÇİŞ

Uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında, 1728 yılında gazetede steno dersleriyle başlayarak, ardından mektupla devam etmiş; bu eğitimi düzenli yapıda veren üniversitelerden bir tanesi 1886 yılında uzaktan eğitim ağını mektupla gerçekleştiren Pennsylvania Devlet Üniversitesi’dir, uzaktan eğitim daha sonra 1920 yılında radyo üzerinden öğretim yapılarak ilerlemiştir (Clark, 2020). Aradan geçen 300 yıl sonunda, uzaktan eğitim tüm dünya üzerinde televizyon ve internet üzerinden verilmeye başlanarak gelişmiştir

(Yamamoto vd., 2018). Uzaktan eğitimin yakın zamanda yüz yüze öğrenmeye destek veya alternatif yol olmak yerine temel eğitim sistemi olarak kabul edileceği öngörülmektedir (Telli ve Altun, 2020).

Yeni tip korona virüs (Covid-19) 2019 yılının Aralık sonunda Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkmıştır. Yayıma hızı yüksek olan virüs dünya geneline dağılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020). Dünya genelinde Covid-19 nedeniyle hızla yükselişte olan vaka sayıları endişe ve kaygıya neden olmuştur (Lin, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Pandemi dünya çapında sağlık, ekonomi, eğitim gibi her alanı etkilemiştir (Erşen ve Yumak, 2021). 11 Mart 2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından ilk vaka Türkiye'de açıklanmıştır. Türkiye'de bu süreçte ilkökul, ortaokul ve liseler 16 Mart 2020 tarihiyle tatil edilmiş ve 23 Mart 2020 tarihiyle uzaktan eğitime başlanarak, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT EBA TV kanalları aracılığıyla eğitim-öğretime devam edilmiştir. Üniversiteler Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlıdır. YÖK, üniversitelerin ilk olarak 16 Mart 2020 tarihinde 3 hafta boyunca tatil edildiğini açıklamıştır. Daha sonra 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yüz yüze eğitim verilmeyeceği ve uzaktan eğitime geçilmesi gerekliliğini belirtmiştir (YÖK 2020a; YÖK 2020b). 23 Mart 2020 tarihi ile üniversiteler kapasiteleri dahilinde uzaktan eğitime geçmiştir. Birçok üniversite bir hafta içinde çalışmalarına başlayıp, tamamlayarak 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçmiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde tüm dünyada eğitim kurumları eğitime ara vermiş ve çeşitli seviyelerde karantina kuralları uygulanmıştır (Daniel, 2020).

Web tabanlı uzaktan eğitime yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan uzaktan eğitim programının önemi vurgulanarak programlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşler bildirilmiştir. Literatüre bakıldığında canlı ders yazılımlarının araştırıldığı

çalışmalar bulunmaktadır (Erşen ve Yumak, 2021; Herand ve Hatipoğlu, 2014).

Durak vd. (2020)'nin araştırmasına göre üniversitelerde Moodle ve ALMS en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri, Big Blue Button ve Perculus ise en çok kullanılan canlı ders yazılımlarıdır. Üniversitelerin dersleri asenkron ve senkron olarak işlediği ancak asenkron ders işlemenin alt yapı eksiklikleri nedeniyle daha yaygın olduğu görülmüştür.

Çin'de derslerin daha çok asenkron olduğu; öğrenci, eğitmen ve velilerin QQ, WeChat ve DingTalk çevrimiçi ortamlarında senkron olarak iletişim kurdukları belirtilmektedir (Cai ve Wang, 2020; Dai ve Lin, 2020; Xia, 2020; Xie ve Yang, 2020).

Uzaktan eğitime yönelik araştırmalar incelendiğinde öğretici ve öğrenci görüşlerinin de araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Barış ve Çankaya, 2016; Bayburtlu, 2020; Osmanoğlu, 2020). Uzaktan eğitim çalışmalarının pandemiden önce daha çok üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerine yönelik olduğu görülmektedir (Baki ve Çelik, 2021). Covid-19 salgınıyla beraber tüm kademelerdeki eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçilmiş ve öğretmenlerin görüşlerine yönelik araştırmalar da öne çıkmıştır (Baki ve Çelik, 2021). Üniversiteler daha çok pandemi öncesinde kurulu olan sistem ile uzaktan eğitime devam etmiş olup (Durak vd.; 2020) öğretmen ve öğrencilere göre kullanılan programın olumlu yönü olarak; dersin tekrar tekrar izlenebilmesi, kullanımının kolay olması, dokümanların sisteme yüklenebilmesi, dersin cep telefonundan takip edilebilmesi, senkron ders sırasında eğitime soru sorulup cevap alınabilmesi, sınav yapılabilmesi şeklinde ifade edilmiştir (Erşen ve Yumak, 2021). Kullanılan programın olumsuz yönü olarak; uygulamaya girerken sıkıntı yaşanması, sistemin kontrolsüz kapanması, ders sırasındaki yoğunluktan dolayı yavaşlık olması şeklinde belirtilmiştir. Literatüre bakıldığında Pınar ve Akgül (2020a)'ün ortaokul

öğrencileriyle, Genç ve Gümrükçüoğlu (2020)'nin ilahiyat fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada uygulamadaki sıkıntının alt yapı kaynaklı olduğunu görülmüştür. Alt yapı problemlerinin başında; en çok derse girilememesi, görüntü ve sesin kötü olması şeklinde açıklanmıştır (Doggett, 2008; Gillies, 2008). Keskin ve Derya (2020)'nin araştırmasında belirttiği gibi bu sıkıntıların uzaktan eğitime hızlı bir şekilde girmek zorunda olmanın sonucu olarak düşünülebilmektedir.

UZAKTAN EĞİTİMİN FAYDALARI

Web tabanlı uzaktan eğitim ile topluma psikolojik, sosyolojik ve kültürel açılarından birçok fayda sağlanır (Odabaş, 2003). Eğitici ve öğrenci arasında kurulan etkili iletişimin, öğrencinin de katıldığı aktif öğrenme metodlarının, projeler ve ödevlerin hemen verilmesinin, öğrencilerin iş birliğinin, öğrencinin yönlendirilebilmesinin, web tabanlı uzaktan eğitimde başarı sağlanmasında önemi büyüktür (Çağiltay, 2001). Gelişmiş teknoloji ve internet bu başarıya ulaşmada sadece rol almaktadır (Kilit ve Güner, 2021). Pandemi ile eğitimin aksamaması için uzaktan eğitime geçilerek öğrencilerin eğitimden kopmamları ve eğitimin sürdürülebilirliği sağlanmıştır. Derslerin uygun olunan mekân ve zamanda bireysel olarak, kendi hızında istenilen kadar tekrar izlenerek pekiştirme imkanının olması (Keskin ve Derya, 2020), word, pdf. gibi ders notlarına kolay ulaşılabilmesi, aile yanından ayrılmadan barınma ve ulaşım gibi ekonomik olarak ihtiyacın düşmesi, Covid-19'un bulaşma ihtimalinin azalması uzaktan eğitimin katkıları olarak belirtilmiştir (Erşen ve Yumak, 2021). Uzaktan eğitimde derslerin senkron olarak işlenmesiyle bir sınıf ortamının oluşturulabileceği, soru sorulup o anda cevap verilebileceği, derslerden böylelikle kopmaların azalacağı ve motivasyonu arttıracacağı belirtilmiştir (Akıncı ve Tunç, 2021). Kaya (2006)'ya göre, uzaktan eğitimde eğitim verenin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olması, öğrencinin teknolojik açıdan uygun imkanlara sahip olması ve öğretmenin öğrenci ile

kuvvetli iletişim sağlayabilmesi, eğiticinin jest ve mimiklerine dikkat etmesi öğrencinin derse olan isteğini arttırması uzaktan eğitimin faydalı bir ortamda verilmesini sağlayan ilkelerdir.

Nguyen ve Kulm (2005)'in araştırmasında öğrencilerin hem ondalık hem kesir işlemlerinde web tabanlı eğitimde, yüz yüze eğitime göre daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Lin (2009)'in çalışmasında da web tabanlı eğitimin kavramları anlamayı daha iyi sağladığı, öğretmen adaylarının web tabanlı öğretimde kesirler kavramını daha etkili öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Yorgancı (2015)'nin çalışması ve Ünal (2017)'in 5.sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada da ulaşılmıştır.

Tıp fakültesinde yapılan çalışmada web tabanlı eğitimin öğrencilerin üst seviyede öğrenmesini ve eleştirel düşünmesini sağladığı belirtilmiştir (Richardson vd., 2017). Eczacılık fakültesinde yürütülen bir araştırmada da web tabanlı öğrenmenin değerli olduğu bildirilmiştir (Cain vd., 2009). Hemşirelik öğrencileri ile yapılan araştırmada, öğrencilerin web tabanlı eğitimden daha fazla memnun kaldıkları belirtilmiştir (McMullan, vd., 2011).

Yolcu (2020)'nun ve Erşen ve Yumak (2021)'in araştırmalarında uzaktan eğitimde ders sürelerinin daha kısa olması, mekân ve zamana bağımlı kalınmaması uzaktan eğitimin sunduğu avantaj olarak belirtilmiştir. Ayrıca derslerin tekrar tekrar izlenebilmesi, ders dokümanlarına ve eğitime kolay ulaşabilme uzaktan eğitimin faydaları arasında görülmüştür (Erşen ve Yumak, 2021; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Pınar ve Akgül, 2020b). Uzaktan eğitimin sınıf ortamı gibi kalabalık bir mekândan ayrı olması eğitici ve öğrencinin virüse yakalanma endişesini düşürmüştür, öğrenciler barınma ve ulaşım gereksinimlerini en aza indirmiştir, ayrıca sınav stresini ortadan kaldırıp, verilen ödevler ile de öğrenciler araştırmaya yönlendirilmiştir (Erşen ve Yumak, 2021).

Ünsal (2012) ve Kilit ve Güner (2021)'in çalışmalarında web tabanlı öğrenme, öğrenme etkinliklerinin çeşitliliği, tekrarlanabilmesi, herkesin kendi hızında takip edebilmesi, maliyetinin azlığı ve bireysel farklılıklara göre uygunluğu web tabanlı eğitimin olumlu taraflarıdır.

UZAKTAN EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SIKINTILAR

Uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçmek zorunda olmakla beraber bazı sıkıntı ve problemlerle karşılaşmıştır. Web tabanlı uzaktan eğitim sisteminin ilerleyebilmesi için bakım, geliştirme ve tasarım gibi yüksek maliyete ve zamana gereksinim vardır (Kilit ve Güner, 2021). İlk olarak alt yapı aksaklıklarının, aynı zamanda uzaktan eğitime karşı ekonomik, sosyal ve psikolojik çeşitli sıkıntıların da yaşandığı görülmektedir (Sahu, 2020). Can (2020)'ın ve Baki ve Çelik (2021)'in çalışmalarında uzaktan eğitimde bireylerin internet erişiminin olmamasının en fazla yaşanan sıkıntı olduğu belirtilmiştir. Hebeci vd. (2020)'nin araştırmalarında benzer şekilde uzaktan eğitimdeki donanım ve alt yapı eksikliklerini belirtmişlerdir. Lau vd. (2020)'nin çalışmasında sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerde uzaktan eğitimdeki ekipman ve alt yapı ihtiyacının daha fazla probleme neden olduğunu belirtmişlerdir. ABD'de Hammond vd. (2020)'nin yaptıkları araştırmada ilk veri olarak internete bağlanmada öğrencilerin problem yaşadıklarını raporlamışlardır.

Eğitici ve öğrencilerin yeterli düzeyde bilgisayar kullanımını bilmemeleri, uygulamaya ihtiyaç duyulan konularda karşılaşılan sıkıntılar, bireysel çalışma alışkanlıkları olmayan öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, bilgisayarın uzun süre kullanımının getirdiği sağlık problemleri uzaktan eğitimde karşılaşılan sıkıntılardandır (Kilit ve Güner, 2021). Sarı ve Nayır (2020) ve Baki ve Çelik (2021)'in çalışmalarında öğretmenlerin teknolojik açıdan bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders sırasında o anda dönüş alınamaması,

nitelikli ders materyallerinin olmaması (Akıncı ve Tunç, 2021; Başaran vd., 2020) öğrenme eksikliklerine neden olmuştur. Evde bilgisayarın, internetin bulunmaması, telefonun küçük ekranından takip etmeye çalışmak teknolojik yetersizlik olarak görülmüştür (Akıncı ve Tunç, 2021; Kilit ve Güner, 2021).

Web tabanlı uzaktan eğitimde yapılan sınavların sınıf ortamında olmayıp gözetimsiz sınav olduğundan güvenli olmadığı belirtilmiştir; uzaktan eğitimin sınıf ortamında değil de ev ortamında olması, gerekli disiplinin sağlanamamasına ve motivasyonun düşmesine neden olduğu, öğretene kişinin sadece ekrandaki notları okumasının kendinden bir şeyler katmamasının, düşük enerjili olmasının dersi izleme isteğini kırdığı saptanmıştır (Erşen ve Yumak, 2021). Durak vd. (2020)'nin araştırmasına göre üniversitelerde öğretim elemanlarına göre eğitim süreci ve sistemdeki teknik detaylar en çok karşılaşılan sıkıntılar olarak tespit edilmiştir. Web tabanlı uzaktan eğitimin teoride, kavramada ve bilgi almada faydalı olabileceği ancak uygulamada, değerlendirmede, sentezlemede yeterli olamayacağı düşünülmüştür (Forehand, 2010). Keskin ve Derya (2020)'nin çalışmasında da uygulamalı eğitimlerde yüz yüze eğitim yapılarak mesleki uygulama becerisine daha fazla fayda sağlanacağı belirtilmiştir. Web tabanlı uzaktan eğitim ile yeterli iletişimin ve aktif öğrenci katılımının olmaması öğrencileri bireysel çalışmaya yönlendirerek grup çalışmalarını azaltmıştır (Keskin ve Derya, 2020). Web tabanlı uzaktan eğitimde de öğrenme grup içindeki sosyal etkileşim ile sağlanır (Clark vd., 2015). Web tabanlı öğrenmede öğrenciler arasındaki etkileşim ve katılım ile daha başarılı bir performans elde edilebileceği düşünülmektedir (Lai vd., 2019). Yüz yüze eğitim öğrenciler tarafından daha değerli görülmektedir (Richardson vd., 2017). Sınıf arkadaşları, eğitim ekibi ve öğretmenler ile açık ve doğrudan iletişim kurularak iş birliği düzeyinin ve güvenin arttığı görülmüştür (Park vd., 2016).

Karakuş vd. (2020)'nin çalışmasında uzaktan eğitimde verilen ödevlerin ve projelerin öğrencilerin görevlerini daha çok arttırarak bundan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimdeki olumsuz yönlerine çalışmalardan bakıldığında; öğrencilerin disiplin sağlayamayarak motivasyonlarının düşmesi nedeniyle derse katılmamaları (Erşen ve Yumak, 2021; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Bakıoğlu ve Çevik, 2020; Bakı ve Çelik, 2021; Kilit ve Güner, 2021); yüz yüze iletişimin gerçekleşemediği (Erşen ve Yumak, 2021; Karatepe vd., 2020); alt yapı sorunlarının olduğu (Doggett, 2008; Erşen ve Yumak, 2021; Gillies, 2008; Keskin ve Derya, 2020; Bakıoğlu ve Çevik, 2020; Bakı ve Çelik, 2021; Kilit ve Güner, 2021); yüz yüze eğitim kadar verimli bulunmadığı (Bakı ve Çelik, 2021; Erşen ve Yumak, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Yalman ve Kutluca, 2013) ve sınavların güvenilirliğinin düşük olduğu gibi durumların rapor edildiği görülmektedir.

UZAKTAN EĞİTİMDE MATEMATİK

Matematik, formüller, semboller içeren soyut bir derstir. Matematiksel bilgi; işlemsel ve kavramsal bilgi olmak üzere Olkun ve Toluk (2014)'a göre ikiye ayrılır. İşlemsel bilgi matematikteki semboller ve kurallar ile işlemleri çözmeyi sağlayan bu yüzden mantıksal nedeni anlama gereği olmayan bilgidir. Kavramsal bilgi ile önceden edinilmiş bilgiler ile yeni bilgiler açıklanır, bu yüzden kavramsal bilgide içselleştirme vardır. Matematikte her ikisine de gerek duyulmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin matematiksel bilgiyi edinebilmeleri için temel konuları ve kavramları öğrenmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yorgancı, 2015).

Matematiğin yaşamda iletişim sağladığı ve okul dışında da matematik kültür ve bilgisinin öğrenene yararlı olacağı inancı belirtilmektedir (Şengül ve Ekinözü, 2006). Matematik öğrenilirken çok fazla kavram aynı anda düşünülmesi

gerektiğinden yoğun derecede bilişsel yük taşımaktadır (Just, 2010). Bu yükün azaltılabilmesi ve kavramların anlaşılır olup, bağ kurulabilmesi için dinamik gösterimler (Lin, 2009), görsel modeller (Just, 2010) ve animasyonlar faydalı olacaktır.

Hem toplum hem de birey için günümüz koşullarındaki bilimsel düşünme kabiliyetinin geliştirilmesi ve bu kabiliyetin hayatımızda uygulanabilmesi yönünden matematiğin önemli olduğu belirtilmiştir (Işık vd., 2008). Teknoloji ve bilim arasında önemli bir literatür olmasına karşın, matematik ve teknoloji arasında aynı durumun olmadığı; bununla beraber matematik ve teknolojinin yakından ilişkili olduğu, modern teknolojinin matematikten bağımsız değerlendirilemeyeceği ifade edilmiştir (Hansson, 2020). Matematik bilgisinin neredeyse her meslek alanında çok veya az olarak gerektiği literatürde ifade edilmektedir (Olkun ve Toluk, 2014).

Ülkemizde matematiğe karşı birçok öğrenci tarafından başarılmayacağı ve zor olduğu düşünülerek bir ön yargı ve endişe geliştirilmektedir (Karaduman, 2018). Matematikte başarının ve verimin artması için öğrenenin matematikle arasında özgün ve kişisel bir bağ kurması gerekmektedir (Doğan ve Kılıç, 2019). Yaşar (2019)'ın yapmış olduğu literatür taramasında öğrenciler tarafından akademik olarak matematik başarısına önem verildiği belirtilmiştir. Öğreten kişinin teknolojiyi rahat kullanabilmesi bunu öğretim ortamına yansıtabilmesiyle beraber matematik öğretiminde de uygun ve etkili teknolojinin kullanabileceği belirtilmiştir (Powers ve Blubaugh, 2005). Marpa (2021)'in araştırmasında matematik öğretene öğreticilerin, öğretim sırasında teknolojiyi kullanma yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Teknolojinin ilerlemesiyle beraber teknolojiden aynı zamanda eğitimde de faydalanılmaya başlanılmıştır, bunun için matematik dersine uygun siteler ve yazılımlar geliştirilmekte ve bunlardan faydalanılmaktadır (Turgut ve Yenilmez, 2011).

Bu tür web siteleri ve yazılımlar öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştireceğinden, web tabanlı uzaktan eğitimin matematik dersi için olumlu katkısının olacağı belirtilmektedir (Kilit ve Güner, 2021).

Matematik öğretiminin uzaktan eğitim ile farklı bir boyuta taşındığı anlaşılmaktadır (Durak vd., 2020). Erşen ve Yumak (2021)'in ve Karaduman vd. (2021)'nin araştırmasına göre, uzaktan eğitimin matematikte tamamlayıcı olarak alternatif rol alabileceğini ama yüz yüze matematik eğitiminin yerini tutamayacağı, matematiğin soyut olmasından dolayı yüz yüze bunun daha rahat somutlaştırılabildiği ve verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaduman vd. (2021)'nin araştırmasında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da faydalı olduğunun, öğrenenlerin eğitimden tamamen kopmadan eğitime devam etmelerini sağladığı belirtilmiştir. Sayısal derslerde ders notlarının doküman olarak verilmesi ve bunların ayrıntılı ve anlaşılır olmaması, etkili iletişimin olmaması öğrenme eksikliklerine neden olmuştur (Akıncı ve Tunç, 2021). Matematikte canlı soru çözümünün yapılması uzaktan eğitimden etkin biçimde faydalanmamızı sağlayacaktır. Kilit ve Güner (2021)'in araştırmasına göre öğrencileri ders sırasında takip edememek, öğrencinin derse katılımından emin olamamak, iletişimdeki kopukluklar web tabanlı uzaktan eğitimde karşılaşılan sıkıntılardır. Ayrıca matematik dersinde ölçme değerlendirmedeki, sınavı öğrencinin kendisinin yapıp yapmadığından emin olamamak uzaktan eğitimin bir diğer dezavantajı olarak görülmektedir (Kilit ve Güner, 2021).

Literatüre baktığımızda bazı çalışmalar yüz yüze eğitimi (Liv vd., 2009; Paden, 2006) daha başarılı bulurken, bazı çalışmalar da uzaktan eğitimi (Lin, 2009; Tsuei, 2012; Yorgancı, 2013) daha başarılı bulmuştur. Bazı araştırmalar da yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim arasında bir fark görülmediğini (Javed, 2008) belirtmiştir. Summerlin (2003)'in yaptığı araştırmadan

da anlaşılacağı gibi matematiğin uzaktan eğitimde uygulama problemlerine soyut, kavramsal ve sembolik oluşunun etkisi olduğu belirtilmiştir.

Karakuş vd. (2020) çalışmasında; eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan Karatepe vd. (2020)'nin araştırmasında ve Erşen ve Yumak (2021)'in çalışmalarında matematiğin uzaktan eğitim ile yürütülemeyeceğini belirtmişlerdir. Karaduman vd. (2021) çalışmasında matematiğin uzak eğitim ile olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu, bununla beraber uzaktan eğitim matematik derslerinden verim alınabilmesi için içeriğinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kilit ve Güner (2021)'in araştırmasındaki öğretmenler ise matematik dersinin fiziki bir sınıf ortamında yapılması gerektiğini savunarak web tabanlı uzaktan eğitimi verimli ve etkili bulmamışlardır. Amin ve Li (2010)'nin araştırmasında da benzer olarak sınıf içindeki bağ ve desteğin matematik derslerindeki etkili öğrenmeyi desteklediği belirtilmiştir. Amin ve Li (2010)'ye göre de yüz yüze matematik eğitiminde anlaşılması zor kavramların öğrenilmesi öğrenciler arasındaki etkileşim ile daha kolay hale gelmektedir.

Kilit ve Güner (2021)'in araştırmasında web tabanlı uzaktan eğitim ile matematik dersini öğretirken ve öğrenirken iletişimin kurulamaması ve öğrencilerin takibinin yapılamaması, uzaktan eğitimin en büyük dezavantajları olarak belirtilmiştir. Matematik eğitiminde öğretmen öğrenci iletişimi çok önemlidir. Web tabanlı öğrenme ile öğrenciler kendilerini izole edilmiş hissetmektedirler (Adams ve Timmins, 2006).

Matematik dersi için uzaktan eğitim süresinin yetersiz görülmesi; dersteki konuların birbirleri ile bağlantılı olarak ilerlemesinden kaynaklı, dersin birinin takip edilmemesi ile sonraki derste kavramanın daha zorlaşması yaşanan sıkıntılardandır (Baki ve Çelik, 2021). Uzaktan eğitimin öğretim materyali ve dijital içerik kısıtlılığı en az memnuniyet

duyulan taraflarıdır (Baki ve Çelik, 2021; Karadağ ve Yücel, 2020).

Summerlin (2003)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada matematik eğitiminde web tabanlı eğitim grubunun başarısızlık oranının yüksek olduğunu ve derse devam etmediklerini; yüz yüze eğitim grubunun neredeyse hepsinin dersi tamamladığını belirtmiştir.

Yorgancı (2013)'nin araştırmasına göre de matematiği web tabanlı olarak öğretmek öğrencilerin başarısını arttırmıştır. Özusağlam (2007)'in araştırmasında da matematiği web tabanlı olarak öğretmenin dersi eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dersin içeriğinin zenginleştirilerek verilmesi soyut kavramların anlaşılmasında fayda sağlayacaktır. Yorgancı (2015)'nin araştırmasına göre de web tabanlı matematik öğretimi zengin içeriği ile matematiğe karşı tutumu olumlu etkilemekte ve başarıyı yükseltmektedir.

Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi başarı ile sağlayan web tabanlı uzaktan eğitim, matematik öğretiminde faydalı olacağı, bunun için bu tür öğrenme ortamlarının, yazı yazma araçlarının geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir (Kilit ve Güner, 2021). Web tabanlı uzaktan eğitim için yazı yazma araçları geliştirilerek de öğretmenlerin ders anlatımının kolaylaştırılması gerekmektedir (Kilit ve Güner, 2021). Öğretmenlerin de kendilerini geliştirerek teknolojiyi daha iyi kullanabilir duruma gelmeleri gerekmektedir, bunun için öğretmenlere eğitimlerin verilebilmesi gerektiği ve öğretmen eğitiminde bunun bir ders olarak verilmesi gerekliliği düşünülmektedir (Kilit ve Güner, 2021).

Ünsal (2012) ve Yorgancı (2015)'nin yaptıkları çalışmalarda matematiğin web tabanlı eğitim ile etkili olduğu, içeriğinin zenginleştirilebildiği, zamandan kazanç sağladığı ve bireysel olarak öğrenmeye uygun olması ile elverişli bir ortam olduğu belirtilmiştir. Yorgancı (2015)'nin araştırmasında katılımcıların

çoğunluğu matematiğin uzaktan eğitim ile öğrenilebileceği, uzaktan eğitimin elverişli bir öğrenme şekli olabileceği, kişisel öğrenmeye ve zengin içeriğe daha uygun olduğu, yer ve zamandan bağımsız olduğu; bir kısmı ise uzaktan eğitim ile matematiği öğrenmenin faydalı olmadığı ve yüz yüze öğrenilebileceği ayrıca katılımcıların büyük kısmı web tabanlı eğitim ile yüz yüze eğitimdeki gibi etkileşimin olamayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Yorgancı (2015) ve Kilit ve Güner (2021)'in araştırmasında öğretmenlerin büyük kısmı web tabanlı uzaktan eğitimi yararlı olarak görmüştür. Yorgancı (2015)'nın ve Yazlık ve Erdoğan (2019)'nın çalışmalarında matematik eğitiminin web tabanlı uzaktan eğitim ile yapılmasının öğrencilerin başarılarını yükseltmede faydalı bir metot olarak düşünülmüştür. Web tabanlı uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız oluşu sağladığı faydalardandır (Mupinga, 2005).

Web tabanlı eğitim ile kavranması zor bilgiler daha rahat anlaşılır duruma gelerek, dersin içeriğinin video, metin ve ses ile desteklenerek derse karşı ilginin artmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Lu vd., 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 salgınıyla beraber eğitimde uzaktan eğitim kavramı hız kazanmış ve eğitimin aksamaması için en iyi alternatif yol olarak görülmüştür. Uzaktan eğitimdeki olumlu ve olumsuz yanların, buna yönelik görüşlerin belirlenerek ilerleyen süreçte yapılacak olan iyileştirmeler ile gelecekte daha iyi bir eğitim sunulabilecektir.

Web tabanlı uzaktan eğitim için internet alt yapısı gerektiğinden gerekli iyileştirmeler yapılmalı ve sorunlar giderilerek ve herkesin ulaşabileceği şekilde sunulmalıdır çünkü web tabanlı uzaktan eğitimin en büyük avantajı fırsat eşitliğidir (Kilit ve Güner, 2021).

Öğrencilerin sosyal medyayı kullanımı çok yaygındır. Sosyal medyada geçirilen süre pandemiden önce üç saat civarındayken, sonrasında beş saatin üzerine çıkmıştır. Benzer durum televizyon başında geçen süre içinde geçerlidir; televizyon başındaki bu süre pandemi öncesi 1 saat iken sonrası iki saate çıkmıştır (Keskin ve Derya, 2020). Öğrencilerin dikkatini çekecek sınıf ortamı tabanlı sosyal medya siteleri geliştirilip öğrencilerin katılımı sağlanarak ilgilerinin toplanabileceği düşünülmektedir (Keskin ve Derya, 2020). Böylece uzaktan eğitime olan ilgi artabilecektir.

Matematik dersinin web tabanlı uzaktan eğitimde daha faydalı ve kaliteli olabilmesi için öğretmenler kendilerini web tabanlı uzaktan eğitim konusunda geliştirmesi ve matematik derslerinde kullanılacak dikkat çekici, zengin içerikli işitsel ve görsel materyaller bilgisayar programcıları tarafından hazırlanması tavsiye edilmelidir. Öğretmen, öğrenci ve veli için de sistemin kullanılmasını anlatan eğitimler verilmelidir. Adams ve Timmins (2006)'in çalışmasında da bilgisayar teknoloji becerisinin web tabanlı eğitimde bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda alt yapı sorunları giderilmeli ve her bölgedeki herkesin uzaktan eğitime erişebilirliği ve faydalanabilmesi sağlanmalıdır. Uzaktan eğitimin gün geçtikçe önemi artmaktadır. Öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitimdeki deneyimlerini içeren çalışmalar, web tabanlı uzaktan eğitimin iyileştirilmesinde yol gösterici olacaktır; bu nedenle bu alandaki çalışmaların önemi anlaşılacak bu tür araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Ders içeriği ve alanı web tabanlı uzaktan eğitim değerlendirilirken önemli bir konudur. Her ders kendi içinde değerlendirilirse daha anlamlı olabilir. Bu süreçte motivasyonu yüksek, kendi düzenlemesini ve öğrenmesini planlayabilen öğrenciler daha anlamlı ve verimli öğrenme sürecine sahip olacaktır.

Araştırmalar değerlendirilirken çalışmaların sınırlılıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Matematik ğretiminde uzaktan eğitimin daha etkili olabilecek şekilde düzenlenmesi için daha çok araştırmalara gerek olduğu sonucu görülmektedir. Bu anlamda tarama türü çalışmaların önemli olduğu görülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi matematik eğitiminde de teknolojinin nasıl kullanılacağı ile alakalı çok fazla cevapsız soru bulunmaktadır. Web tabanlı matematik eğitiminin ne şekilde uygulanması gerektiği, bunun sonucunda da öğrenme çıktılarının değerlendirildiği çalışmalar uzaktan eğitimin geliştirilmesinde önemli olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, A., ve Timmins, F. (2006). Students Views of İntegrating Web-Based Learning Technology İnto The Nursing Curriculum–Adescriptive Survey. *Nurse Education in Practice*, 6(1), 12-21.
- Akıncı, M., ve Tunç, M. P. (2021). Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Matematik Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 85, 359-376.
- Amin, R. ve Li, K. (2010). Should Graduate Mathematics Courses Be Taught Fully Online?. *The Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 4(1), 47-56.
- Baki, G. Ö., ve Çelik, E. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik Personelin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Cai, R., ve Wang, Q. (2020). A Six-Step Online Teaching Method Based on Protocol-Guided Learning During The COVID-19 Epidemic: A Case Study of The First Middle School Teaching Practice in Changyuan City, Henan Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 529-534.
- Cain, J., Scott, D. R. ve Akers, P. (2009). Pharmacy Students' Facebook Activity and Opinions Regarding Accountability And E-Professionalism. *American journal of pharmaceutical education*, 73(6).
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-153.
- Clark, C., Strudler, N. ve Grove, K. (2015). Comparing Asynchronous and Synchronous Video vs. Text Based Discussions in An Online Teacher Education Course. *Online Learning*, 19(3), 48-69.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical Engineering Handbook* (pp. 410–415). Academic Press.

- Çağıltay, K. (2001). Uzaktan Eğitim: Başarıya Giden Yol Teknolojide Mi Yoksa Pedagojide Mi?, <http://www.teknoturk.org/docking/yazilar/tt000037yazi.htm>, (15.03.2022).
- Dai, D., & Lin, G. (2020). Online Home Study Plan For Postponed 2020 Spring Semester During The COVID-19 Epidemic: A Case Study Of Tangquan Middle School In Nanjing, Jiangsu Province, China. *Jiangsu Province, China (March 15, 2020)*.
- Daniel, S. J. (2020). Education and The COVID-19 Pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The Concepts of University Lifelong Learning Provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227–235.
- Doggett, M., A. (2008). The Videoconferencing Vlassroom: What Do Students Think?. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 29-41.
- Doğan, O. ve Kılıç, H. (2019). Matematik Öğrenme Fırsatları: Fark Etme ve Harekete Geçme. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 1-19.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim [Özel Sayı]*, 113-128.
- Erşen, Z. B. ve Yumak, Y. (2021). Matematik Öğretmeni Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, 41(4), 47-56.
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gillies, D. (2008). Student Perspectives on Video Conferencing in Teacher Education at A Distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Hammond, T., Watson, K., Brumbelow, K., Fields, S., Shryock, K., Chamberland, J.-F.,... Herbert, B. (2020). A Survey to Measure the Effects of Forced Transition to 100% Online Learning on Community Sharing, Feelings of Social Isolation, Equity, Resilience, and Learning Content During the COVID-19 Pandemic. <http://hdl.handle.net/1969.1/187835> , (01.04.2022)
- Hansson, S.O. (2020). Technology and Mathematics. *Philosophy & Technology*, 33, 117-139.

- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. ve Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices During The Coronavirus (Covid 19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*. 4(4), 2651-5369.
- Herand, D. ve Hatipoğlu, Z. A. (2014). Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitim Platformları'nın Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 65-75.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(17), 174-184.
- Javed, S. H. (2008). *Online Facilitated Mathematics Learning In Vocational Education: A Design-Based Study*. Unpublished doctoral dissertation. Victoria Üniversitesi.
- Just, G. A. (2010). *The Effect of Online Interactive Visuals On Undergraduate Mathematics Learning*. Unpublished doctoral dissertation. Northern Illinois University.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni Tip Korona Virüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 181-192.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A. ve Baytar, S. D. (2021) Uzaktan Eğitim Yolu ile Gerçekleştirilen Matematik Derslerine İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Karaduman, G.B. (2018). İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. İçinde H. Babacan, T. Soldatovic, N. D. Dzanic, G. Mıhladıız(Editor). *Eğitim Bilimlerinde Akademik Araştırmalar* (ss.329-345). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, M., ve Derya, Ö. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi/ Marmara University Journal of Communication*, 21, 73-94.
- Kilit, B. ve Güner, P. (2021). Matematik Derslerinde Web Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1) 85-102.
- Lai, C. H., Lin, H. W., Lin, R. M., ve Tho, P. D. (2019). Effect of Peer Interaction Among Online Learning Community On Learning Engagement And Achievement. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 17(1), 66-77.
- Lau, J., Yang, B. ve Dasgupta, R. (2020). Will The Coronavirus Make Online Education Go Viral? Times Higher Education. <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> , (E.T.:21.02.2022).
- Li, K., Uvah, J., Amin, R. ve Hemasinha, R. (2009). A Study of Non-Traditional Instruction On Qualitative Reasoning and Problem Solving in General Studies Mathematics Courses. *Journal of Mathematical Sciences and Mathematical Education*, 4(1), 37-49.
- Lin, C. (2009). A Comparison Study of Web-Based And Traditional Instruction On Preservice Teachers' Knowledge of Fractions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(3), 257-279.
- Lin, C. Y. (2020). Social Reaction Toward The 2019 Novel Coronavirus (COVID-19). *Social Health Behaviour*, 3, 1-2.
- Lu, D.F., Lin, Z.C. ve Li, Y.J. (2009) Effects of A Web-Based Course On Nursing Skills And Knowledge Learning. *The Journal of Nursing Education*, 48(2), 70-77.
- Marpa, E.P. (2021). Technology İn The Teaching of Mathematics: An Analysis of Teachers' Attitudes During The COVID-19 Pandemic. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 92-102.
- McMullan, M., Jones, R. ve Lea, S. (2011). The Effect of An İnteractive E-Drug Calculations Package On Nursing Students' Drug Calculation Ability And Self-Efficacy. *International Journal of Medical Informatics*, 80(6), 421-430.
- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A System View of Online Learning*. (3 bs.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Mupinga, D. M. (2005). Distance Education İn High Schools: Benefits, Challenges, And Suggestions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 105-109.
- Nguyen, D. M., ve Kulm, G. (2005). Using Web-Based Practice To Enhance Mathematics Learning And Achievement. *Journal of interactive online learning*, 3(3), 1-16.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22- 36.

- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Osmanoğlu, A. E. (2020). Social Studies Teachers' Views on Televisual Distance Education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- Özusağlam, E. (2007). Web Tabanlı Matematik Öğretimi ve Ders Sunum Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 33-43.
- Paden, R. R. (2006). A Comparison of Student Achievement And Retention in An Introductory Math Course Delivered in Online, Face-To-Face, And Blended Modalities. Unpublished doctoral dissertation. Capella Tower: Capella University.
- Park, S. W., Jang, H. W., Choe, Y. H., Lee, K. S., Ahn, Y. C., Chung, M. J., ... ve Han, T. (2016). Avoiding Student Infection During A Middle East Respiratory Syndrome (MERS) Outbreak: A Single Medical School Experience. *Korean journal of medical education*, 28(2), 209.
- Pınar, M. A., ve Akgül, G. D. (2020a). Covid-19 Salgını Sürecinde Fen Bilimleri Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Pınar, M.A ve Akgül, G.D. (2020b). Medya Destekli Güncel Biyoloji Konularının Öğretimi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 535-546.
- Powers, R. ve Blubaugh, W. (2005). Technology in Mathematics Education: Preparing Teachers For The Future. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3/4), 254-270.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. ve Caskurlu, S. (2017). Social Presence in Relation to Students' Satisfaction and Learning in The Online Environment: A Meta-Analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4).
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schneller, C. ve Holmberg, C. (2014). *Distance Education in European Higher Education: The Students*. UNESCO Inst. for lifelong learning.
- Smith, P. L. ve Dillon, C.L. (1999). Comparing Distance Learning and Classroom Learning: Conceptual Considerations. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 6-23.
- Student Interaction And Collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Summerlin, J. A. (2003). A Comparison of The Effectiveness of Off-Line İnternet And Traditional Classroom Remediation of Mathematical Skills. Unpublished doctoral dissertation. Texas: Baylor University,

- Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük Maliyetli Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10, 12.
- Şengül, S. ve Ekinözü, İ. (2006). Canlandırma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Yöntemine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim 2006 Cilt:14 No:2, 517-526.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenebilir Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008). Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini. II. Uluslararası Bilgisayara ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (1-10). İzmir: 16-18 Nisan 2008.
- Toptaş, E. (2001). *Uzaktan Eğitim ve Kütüphanecilik Bölümlerinde Uygulanması: A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanecilik Bölümü İçin Bir Model*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tsuei, M. (2012). Using Synchronous Peer Tutoring System To Promote Elementary Students' Learning In Mathematics. *Computers & Education*, 58, 1171-1182.
- Turgut, M., ve Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde Web Tabanlı Matematik Eğitimine İlişkin Lisansüstü Öğrencilerin Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 121-139.
- Ünal, B. B. (2017). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Konularında Öğrenci Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 481-490.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, 142-153.
- World Health Organization (WHO). Q&As on COVID-19 And Related Health Topics, Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub> (E.T.:12.05.2020).
- Xia, J. (2020). Practical Exploration of School-Family Cooperative Education During The COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4 (2), 521-528.
- Xie, Z. Ve Yang, J. (2020). Autonomous Learning of Elementary Students At Home During The COVID-19 Epidemic: A Case Study of The Second Elementary School in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China. *Best Evidence of Chinese Education*, 4 (2), 535-541.
- Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri İçin Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.

- Yamamoto, G. T., Özgeldi, M. ve Altun, D. (2018). Instructional Developments And Progress Foropen and Equal Access for Learning. İçinde F. ALTINAY (Editör), *Open and Equal Access for Learning in School Management* (117-143). London: IntechOpen.
- Yaşar, E.K. (2019). Çok Yönlü Gelişimsel Matematik Öğretimi Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrencilerin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yazlık, D.Ö., Erdoğan, A. (2019). The Effect of Individualized Web Based Mathematics Learning Environment Developed Based On Problem Solving Steps On The Students' Academic Achievements. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 1693-1706.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 9-29.
- Yolcu,H.H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 237-250.
- Yorgancı, S. (2013). The Effects of Web-Based Distance Mathematics Instruction On Mathematics Attitudes And Achievements: The case of Erzurum Vocational School. *Ejoir*,1, 64-83.
- Yorgancı, S. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020a). Basın açıklaması, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/>, (E. T.: 26.03.2020).
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020b). Basın açıklaması, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/>, (E. T.: 29.03.2020).

YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ: TESPİT VE ÖNERİLER

Mevlüt ÖZTÜRK¹

GİRİŞ

Türkiye’de lisans seviyesinde Arapça öğretimi devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin bünyesinde, Eğitim Fakülteleri Arapça Öğretmenliği, Edebiyat Fakülteleri/Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim Tercümanlık ve Edebiyat Fakülteleri/Fen Edebiyat Fakülteleri Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yapılmaktadır. Ayrıca İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde hazırlık sınıflarında ve Temel İslam bilimlerinin anlaşılması bağlamında Arapça lisans derslerine yer verilmektedir. Bu fakülte ve bölümler yabancı dil öğretiminin genel ilkelerine ve yükseköğretim kurumlarının özel amaçlarına göre Arapça öğretimi yapmaktadırlar.

Kurumlar yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri çerçevesinde Arapça öğretimi için dilin dört temel becerisinin geliştirilmesini hedef olarak belirlemişlerdir. Bu amacının dışında her bir kurum amacına uygun Arap dili ile ilgili çalışmalar da yapmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, mevlutozturk@erbakan.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-5711-520X

öğretimi “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik” uyarınca yapılmaktadır. Yönetmelik’te yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, dil kelime haznelerini geliştirmek, okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmek ve sözlü veya yazılı olarak kendisini ifade edebilmek şeklinde dilin dört temel becerisinin kazandırılması amaç olarak belirtilmiştir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında farklı aşama diploma programı mezunlarına yabancı dil yeterliliğini kazandırmak da hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir basamak olan hazırlık sınıflarının açılmasına da yine yönetmelikte yer verilmiştir. (*Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*, 2016)

Kurumlar çıkardıkları yönerge ve yönetmeliklerinde dil öğretiminin genel amaçları çerçevesinde Arapça öğretimi ile ilgili olarak kendilerine özgü amaçlar belirlemişlerdir. Bu amaçlar her bir kurumun dil öğretimine bakışlarını ve dil öğretimini niçin yaptıkları konusunda da bilgi vermektedir. Arapça öğretiminde lisans seviyesinde eğitim veren bu kurumlar Arapçanın dört temel becerisinin edinilmesi başta olmak üzere Arapça yeterliliğinin kazandırılmasını temel amaç olarak belirlemişlerdir.

Çalışmada, Arapça öğretimi yapan lisans seviyesindeki yükseköğretim kurumlarındaki mevcut durum farklı açılardan sunulmaya çalışılmıştır. İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinin çok sayıda olması ve bu fakültelerin hazırlık sınıflarındaki Arapça öğretiminin fakülterle göre farklılıklar göstermesinden dolayı bu konuda başka müstakil bir çalışmanın yapılmasına inanıldığı için bu fakültelerde yapılan Arapça öğretimine yer verilmemiştir. Yükseköğretim Kurulunun hazırlamış olduğu “2021 YÖK ATLAS” tan kurumlar ile ilgili ulaşılan verilere ek olarak kurumların bünyelerindeki dil öğretimini düzenledikleri

yönerge ve yönetmeliklerin incelenmesi sonucu lisans düzeyinde (hazırlık eğitimi dâhil) Yükseköğretimde Arapça öğretiminin bir fotoğrafı çekilmeye çalışılmış elde edilen sonuçlardan hareketle Arapça öğretimini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmada yükseköğretim kurumlarındaki Arapça öğretimi çeşitli yönlerden incelenmiş ve aşağıdaki sorulara kurumların 2021 YKS yerleşme sonuçları da esas alınarak cevap aranmıştır.²

- Yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretiminin genel amaçları nelerdir?
- Yükseköğretim kurumlarının Arapça öğretimindeki amaçları nelerdir?
- Kurumlara yerleşme oranları nedir?
- Kurumların öğrenci kabullerinde istemiş oldukları dil öğretimine ait koşullar nelerdir?
- Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş neticesinde yükseköğretim kurumlarına yerleşen adayların dil net ortalamaları nedir?
- Yerleşenlerin diğer programları (meslekleri) tercihleri nedir?
- Kurumlara yerleşen adayların lise mezuniyet durumları nedir?
- Kurumların adaylar tarafından tercih sırası nedir?
- Kurumlarda lisans düzeyinde okutulan dersler nelerdir?
- Kurumlarda akademik kadro durumu nedir?

2 Kurumlara yerleşme oranları, Kurumların öğrenci kabullerinde istemiş oldukları dil öğretimine ait koşullar, Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş neticesinde yükseköğretim kurumlarına yerleşen adayların dil net ortalamaları, Yerleşenlerin Diğer Programları (Meslekleri) Tercihleri, Kurumlara yerleşen adayların lise mezuniyet durumları ve Kurumların adaylar tarafından tercih sırası gibi bilgilere Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve işlevsel bir kullanıma sahip olan 2021 YÖK ATLAS'tan doğrudan alınan veya bu verilerin yorumlanması neticesinde ulaşılan bilgilerden elde edilmiştir. Bu nedenle de bölümler ile ilgili sayısal bilgiler verildiği bölümlerde kaynak bilgisine yer verilmemiştir. Arapça Öğretmenliği bölümleri için <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10008>, Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri için <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007>, Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte) bölümleri için <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97105> ve Arapça Mütercim Tercümanlık (Yükseköğretim) bölümleri için ise <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97106> web adreslerinden verilen sayısal bilgilerin kaynağına ulaşılabilir.

- Kurum mezunlarının çalışma alanları nelerdir?

Çalışmada betimsel tarama yöntemi ile yükseköğretim kurumlarındaki lisans seviyesindeki Arapça öğretiminin durumu ortaya konulmuş, ulaşılan sonuçların ışığında da öğretim kalitesinin artırılması konusunda önerilerde bulunulmuştur. Öğretim kalitesini etkileyen öğreticiden kaynaklanan, fiziki şartlardan kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan ve öğretim metodundan kaynaklanan sorunların varlığı bir gerçektir (Yıldız, 2020, s. 41). Ancak bu sorunlar başka araştırmaların konusu olduğu değerlendirildiği için bu çalışmada yer verilmemiştir.

1. Kurumlarda Verilen Arapça Öğretiminin Genel Amaçları

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin genel amaçları “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik” ile ifade edilmiştir. Buna göre yabancı dil olarak Arapça öğretiminin genel amacı;

- Öğrenciye Arapçanın temel kurallarını öğretmek,
- Öğrencinin Arapça dil kelime haznelerini geliştirmek,
- Öğrencinin Arapça okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır.

Ayrıca Arapça eğitimin yapıldığı yükseköğretim kurumlarının alanlarına ilişkin öğrenciye hedeflenen Arapça dil yeterliliklerini edinmelerini sağlamaktır.

2. Kurumların Hedefleri

Arapça eğitimi veren farklı kurumlar yabancı dil öğretiminin genel hedeflerine ek olarak kuruluş amaçlarına göre hedefler belirlemişlerdir. Kurumların hedefleri şunlardır:

2.1. Arapça Öğretmenliği Bölümlerinin Hedefleri

Arapça Öğretmenliği Bölümlerinin hedeflerini farklı üniversiteler şu şekilde belirtmişlerdir.

- Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminin geliştirilmesi,
- Evrensel değerler temelinde Arap edebiyatı, sanatı ve kültürünü öğretmek ve bu alanda nitelikli öğretmenler, akademisyenler ve araştırmacılar yetiştirmek,
- Yenilikler çerçevesinde Arapça öğretim çalışmalarını geliştirmek ve bu anlayış ile alanda nitelikli ve donanımlı adayların yetişmesini sağlamak, Arapça öğretim çalışmaları ve adayların yetişmesi konularında da öncülük etmek (*Gazi Üniversitesi, 2022*),
- Çağdaş yaklaşımı temel alan ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilen bir Arapça öğretimini gerçekleştirmek (*Adıyaman Üniversitesi, 2022*),
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda Arapça derslerini verebilecek çağdaş metotlara ve gerekli bilgilere sahip öğretmenler yetiştirmek (*Adıyaman Üniversitesi, 2022*), (*Süleyman Demirel Üniversitesi, 2022*), (*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2022*),
- Yabancı dil öğretmenlerinin gerçekleştirmiş oldukları eğitim alanlarındaki üretimini toplum yararına sunmak (*Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2022*),
- Öğrencilerin Arapçanın zengin hazinelerini yakinen tanıyabilmeleri ve alanda çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini sağlamak (*Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, 2022*),
- Arapça öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programları yoluyla yetişmelerine katkı sağlamak ve onların eğitimlerine katkıda bulunmak (*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2022*)

- Arapça öğretmenliği bölümünde öğretim gören öğrencileri dil bilim, ikinci dil edinimi, çocuklara Arapça öğretimi, yabancı dilde test geliştirme teknikleri ve yabancı dil öğretim yöntemleri gibi alanla ilgili temel bilgilerle eğitmektir (29 Mayıs Üniversitesi, 2022), (İstanbul Aydın Üniversitesi, 2022).

2.2. Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Hedefleri

Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin hedeflerini farklı üniversiteler şu şekilde belirtmişlerdir.

- Arap Dilini Arap edebiyat ve kültür tarihiyle beraber öğretmek (Ankara Üniversitesi, 2022),
- Arap dünyasının tarihi, kültürü ve edebî birikimi hakkında bilgili; Arap dünyasındaki edebî, siyasî, toplumsal ve ekonomik gelişmeleri yazılı ve işitsel kaynaklardan takip edebilecek, düşündüğünü yazılı ve sözlü yolla ifade edebilecek dil becerisine sahip öğrenciler yetiştirmek (Ankara Üniversitesi, 2022), (Selçuk Üniversitesi, 2022), (Mardin Artuklu Üniversitesi, 2022), (Atatürk Üniversitesi, 2022), (Bingöl Üniversitesi, 2022),
- Arap diline hâkim öğretmenler, tercümanlar, araştırmacılar ve bilim insanları olarak yetişmelerine katkıda bulunmak (İstanbul Üniversitesi, 2022),
- Bilimsel bir bakışla, ahlaki değerleri gözeten bireyler olarak geleceğin oluşturulmasında etkili bir şekilde rol alabilen adayların alanları ile ilgili çalışma yapacakları farklı tür ve seviyedeki sektörlerde kendileri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır. (Selçuk Üniversitesi, 2022).

2.3. Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte)

Bölümlerinin Hedefleri

Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte) Bölümlerinin hedeflerini farklı üniversiteler şu şekilde belirtmişlerdir.

- Çeviri yoluyla kültürlerarası iletişimi arttırmak ve gerek üniversitelere gerekse ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlara, çok yönlü bakış açısına sahip, kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygılı ve disiplinler arası yorum yapabilen araştırmacı ve uzmanlar kazandırabilmek (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 2022*),
- Öğrencilerin alanda çalışma yapacakları sahaları ve sektörleri keşfetmelerini sağlamak (*İstanbul Aydın Üniversitesi, 2022*),
- Çevirmen adayları için gerekli teorik temeli vermek ve uygulamalarla kazandıkları bilgilerini becerilere dönüştürebilmelerini sağlamak (*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, 2022*),
- Öğrencilerin, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarda çalışabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak (*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, 2022*), (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 2022*)
- Edebiyat sosyal bilimler, tarih, hukuk, tıp ve teknik alanlarında, terminoloji ve alan bilgisiyile donanmış ve bu alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde çeviri yapan, çevirmenlik mesleğinin etik değerlerine sahip yazılı ve sözlü çevirmenler yetiştirmek (*Kırıkkale Üniversitesi, 2022*)

2.4. Arapça Mütercim Tercümanlık (Yüksekokul)

Bölümlerinin Hedefleri

Arapça Mütercim Tercümanlık (Yüksekokul) Bölümleri hedeflerini genel olarak şu şekilde belirtmişlerdir.

- Dil bilim ve çeviri bilim alanlarında yeterli kavramsal ve teorik bilgiye sahip, araştırma yapabilen, hukuk, iktisat, tarih, tıp, uluslararası ilişkiler, edebiyat ve diğer alanlarda bilimsel yöntemler eşliğinde yazılı, sözlü, ardıl ve eş zamanlı çeviriler bunun yanında da Arapça dışında

bir başka yabancı dilde çeviri yapabilecek çevirmenler ile tercümanlar yetiştirmektir (*Karamanoğlu Mehmet Üniversitesi, 2022*), (*Selçuk Üniversitesi, 2022*), (*İstanbul Aydın Üniversitesi, 2022*), (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 2022*), (*KTO Karatay Üniversitesi, 2022*)

3. Kurumların Kontenjan ve Yerleşme Oranları

Bu başlık altında inceleyeceğimiz Yükseköğretime bağlı kurumlarda çeşitli programlardaki kontenjana göre yerleşme oranları şu şekildedir:

3.1. Arapça Öğretmenliği Programı Yerleşme Oranı

Bölümlerden Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Eğitim Fakültesi) %50 İndirimli %40, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Eğitim Fakültesi) %50 İndirimli %82.4, İstanbul Aydın Üniversitesi (Eğitim Fakültesi) %50 İndirimli %4.3, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Eğitim Fakültesi) %50 İndirimli %92, yerleşme oranına sahip iken diğer fakültelerde yer alan Arapça Öğretmenliği bölümlerinde yerleşme oranı %100'dür.

3.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programı Yerleşme Oranı

Bölümlerden Atatürk Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) (İ.Ö) %39, Bingöl Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi) %30.8, Kafkas Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi) %12.2, Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi) %30.8, Mardin Artuklu Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) %77.4, Selçuk Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) (İ.Ö) 82.3 yerleşme oranına sahip iken diğer fakültelerde yer alan Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yerleşme oranı %100'dür.

3.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programı (Fakülte) Yerleşme Oranı

Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarının (Fakülte) tamamında yerleşme oranı %100'dür.

3.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programı (Yüksekokul) Yerleşme Durumu

Bölümlerden Karamanoğlu Mehmet Üniversitesi (Yabancı Diller Yüksekokulu) %51.6; İstanbul Aydın Üniversitesi (Yabancı Diller Yüksekokulu) %50 İndirimli %23.5; KTO Karatay Üniversitesi (Yabancı Diller Yüksekokulu) %50 İndirimli %13.3 yerleşme oranına sahip iken diğer yüksekokullarda yer alan Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde yerleşme oranı %100'dür.

4. Kurumların Öğrenci Kabullerinde İstemiş Oldukları Dil Eğitime Ait Koşullar

Kurumlar adayların yerleşmelerinde dil yönünden bazı kriterler getirmişlerdir. ÖSYM yerleştirme kılavuzunda yer alan bu kriterler,

- Kurumun bünyesinde zorunlu hazırlık sınıfının bulunup bulunmaması,
- Öğretim dilinin %30 veya %100 Arapça olması,
- Kurumların hangi dillerde öğrenci kabul etmeleri yönlerinden farklılık göstermektedir.

4.1. Arapça Öğretmenliği Programı Dil Eğitimi Koşulları

Arapça Öğretmenliği Bölümlerinden sadece Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği bölümünde zorunlu hazırlık sınıfına yer verilmediği için bu bölümde hazırlık sınıfları ve ayrıca genel dil ile ilgili bir koşula yer verilmemiştir. Kurumlar yabancı dil sınavında yer alan Arapça ve diğer dillerin tamamını öğrenci alımında kabul ederken, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği koymuş olduğu koşulla bu dilleri; Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça ve İngilizce olarak belirlemiştir. Üniversitelerin tamamındaki Arapça Öğretmenliği Bölümleri lisans eğitiminde öğretim dilini en az %30 Arapça olarak belirlemişlerdir.

4.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programı Dil Eğitimi Koşulları

Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı öğretim dilini Arapça olarak belirlemiş ve %100 Arapça eğitimi yapmaktadır. Diğer bölümler lisans eğitiminde öğretim dilini en az %30 Arapça olarak belirlemişlerdir. Ankara Üniversitesi (Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi) Arap Dili ve Edebiyatı bölümü koymuş olduğu koşulla bu dilleri; Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi batı dilleri olarak belirlemiş başta Arapça olmak üzere başka bir dili öğrenci alımında kabul etmemiştir. Mardin Artuklu Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) ve Selçuk Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) koymuş olduğu koşulla kabul dillerini; Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça ve İngilizce olarak belirlemiştir. Diğer kurumlar ise yabancı dil sınavında yer alan Arapça ve diğer dillerin tamamını öğrenci alımında kabul etmişler ve belirli bir dil şartı getirmemişlerdir. Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) (Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi), Ankara Üniversitesi (Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi), Atatürk Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi), Bingöl Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi), Dicle Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi), Kafkas Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi) ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Fen-Edebiyat Fakültesi) Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri bünyelerinde hazırlık sınıflarına yer vermedikleri için hazırlık sınıfları ile ilgili dil koşullarına yer vermemişlerdir.

4.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programı (Fakülte) Dil Eğitimi Koşulları

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim Tercümanlık Programı öğretim dilini Arapça olarak belirlemiş ve %100 Arapça eğitimi yapmaktadır. Bölümlerin tamamında hazırlık sınıflarına yer verildiği için hazırlık sınıfları ile ilgili dil koşullarına yer verilmiştir. Kurumlar yabancı dil sınavında yer alan Arapça ve diğer dillerin tamamını öğrenci alımında kabul ederken, İstanbul 29 Mayıs

Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) koymuş olduğu koşulla bu dilleri; Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça ve İngilizce olarak belirlemiştir. %100 Arapça eğitimi yapan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim Tercümanlık Programı dışındaki diğer programlarda öğretim dili en az %30 Arapça olmasına rağmen sadece İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Edebiyat Fakültesi) lisans eğitiminde öğretim dilini en az %30 Arapça olarak kuruma yerleşme şartında belirtmiştir.

4.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programı (Yüksekokul) Dil Eğitimi Koşulları

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim Tercümanlık Programları öğretim dilini Arapça olarak belirlemiş ve %100 Arapça eğitimi yapmaktadırlar. Bölümlerin tamamında hazırlık sınıflarına yer verildiği için hazırlık sınıfları ile ilgili dil koşullarına yer verilmiştir. Kurumlar yabancı dil sınavında yer alan Arapça ve diğer dillerin tamamını öğrenci alımında kabul ederken, Karatay Üniversitesi (Yabancı Diller Yüksekokulu) koymuş olduğu koşulla bu dilleri; Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça ve İngilizce olarak belirlemiştir. Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu dışındaki diğer kurumlar lisans eğitiminde öğretim dili ile ilgili bir koşula yer vermezken %100 Arapça eğitimi yapan iki yüksekokulun dışındaki diğer programlarda öğretim dili en az %30 Arapçadır.

5. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Neticesinde Bu Kurumlara Yerleşen Adayların Dil Net Ortalamaları

Bu başlık altında inceleyeceğimiz ortaöğretimden yükseköğretime geçiş neticesinde bu kurumlara yerleşen adayların dil net ortalamaları şu şekildedir:

5.1. Arapça Öğretmenliği Programına Yerleşenlerin Dil Net Ortalamaları

Arapça Öğretmenliği Programına 0.12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 268'tir. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 54.16'dir. Yerleşenlerin Dil Net Ortalamalarına göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 64.7 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesi iken, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi 77.1 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı özel üniversitedir.

Arapça Öğretmenliği Programına 0.12 katsayı+ 0.06 Ek puan ile yerleşen aday sayısı 39'dur. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 64.28'dir. Yerleşenlerin Dil Net Ortalamalarına göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 65.1 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesi iken Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi 73.5 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı özel üniversitedir.

5.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programına Yerleşenlerin Dil Net Ortalamaları

Arapça Dili ve Edebiyatı Bölümüne 0.12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 514'tür. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 36.94'dir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 71.7 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesidir.

Arapça Dili ve Edebiyatı Bölümüne 0.12 katsayı+ 0.06 Ek puan ile yerleşen aday sayısı 80'dir. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 33.50'dir. Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi 64.4 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesidir.

5.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Fakülte) Yerleşenlerin Dil Net Ortalamaları

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümüne (Fakülte) 0.12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 211'dir. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 48.82'dir. Ankara Yıldırım

Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi 51 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesi iken İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 76.3 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı özel üniversitedir.

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümüne (Fakülte) 0.12 katsayı+ 0.06 Ek puan ile yerleşen aday yoktur.

5.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Yüksekokul) Yerleşenlerin Dil Net Ortalamaları

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümüne (Yüksekokul) 0.12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 159'dur. Bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 35.15'dir. Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 51ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı devlet üniversitesi iken, İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 73.2 ortalama ile yerleşilen en yüksek ortalamalı özel üniversitedir.

6. Yerleşenlerin Programları (Meslekleri) Tercihleri

Bu başlık altında inceleyeceğimiz yerleşenlerin programları (meslekleri) tercihleri şu şekildedir:

6.1. Arapça Öğretmenliği Programına Yerleşen Adayların Meslek Tercihleri Durumu

Arapça Öğretmenliği Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arapça Öğretmenliği Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri ile Arapça Mütercim Tercümanlık bölümleri takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık %40, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık %64'tür. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine de tercihlerinde çokça yer verdikleri görülmektedir. Bu sayı genel tercihlerin yaklaşık %22 ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık %36'dır. İngilizce-Fransızca

Mütercim ve Tercümanlık, Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim ve Tercümanlık, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Fars Dili ve Edebiyatı, Çin Dili ve Edebiyatı, Çince Mütercim ve Tercümanlık, İspanyol Dili ve Edebiyatı, İtalyan Dili ve Edebiyat, Japonca Öğretmenliği, Japon Dili ve Edebiyatı, Japonca Mütercim ve Tercümanlık, Rus Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Rusça Mütercim ve Tercümanlık, Leh Dili ve Edebiyatı, Urdu Dili ve Edebiyatı bölümleri ile dilbilim gibi bölümlere de yer vermişlerdir. Bu bölümlerin tercihler içerisindeki oranı ise yaklaşık %12'dir.

6.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programına Yerleşen Adayların Meslek Tercihleri Durumu

Arap Dili ve Edebiyatı Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arapça Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arapça Öğretmenliği bölümleri ile Arapça Mütercim Tercümanlık bölümleri takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık %40, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık %65'tir. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine de tercihlerinde çokça yer verdikleri görülmektedir. Bu sayının genel tercihlerin yaklaşık %14'ünü ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık %23'tür. Adaylar ayrıca İngilizce-Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim ve Tercümanlık, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Çin Dili ve Edebiyatı, Çince Mütercim ve Tercümanlık, Bulgar Dili ve Edebiyatı, Sinoloji, İspanyol Dili ve Edebiyatı, İtalyan Dili ve Edebiyat, Japonca Öğretmenliği, Japon Dili ve Edebiyatı, Yunan Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, Eski

Yunan Dili ve Edebiyatı, Ermeni Dili ve Kültürü, Latin Dili ve Edebiyatı, Kore Dili ve Edebiyatı, Hindoloji, Hititoloji, Hungaroloji, İbrani Dili ve Kültürü, Ukrayna Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı (Açıköğretim), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Karşılaştırmalı Edebiyat, Çeviribilimi, Japonca Mütercim ve Tercümanlık, Rus Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Rusça Mütercim ve Tercümanlık, Leh Dili ve Edebiyatı, Urdu Dili ve Edebiyatı bölümleri ve dilbilim gibi bölümlere tercihlerine yer vermişlerdir. Bu bölümlerin tercihler içerisindeki oranı ise yaklaşık %12'dir. Adaylar ayrıca düşük bir oranda da olsa dil sınavı ile yerleşme yapılmayan İlahiyat/İslami İlimler gibi fakültelere de yer vermişlerdir.

6.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına

(Fakülte) Yerleşen Adayların Meslek Tercihleri Durumu

Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte) Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte) Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arapça Öğretmenliği bölümleri ile Arap Dili ve Edebiyatı takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık %20, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık %40'tır. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine tercihlerinde çokça yer verdikleri görülmektedir. Bu sayı genel tercihlerin yaklaşık %5, ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık %11'dir. Adaylar ayrıca İngilizce- Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim ve Tercümanlık, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Fransızca Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Bulgar Dili ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Farsça Mütercim Tercümanlık, Çin

Dili ve Edebiyatı, Latin Edebiyatı, Sinoloji, İspanyol Dili ve Edebiyatı, İtalyan Dili ve Edebiyat, Japonca Öğretmenliği, Japon Dili ve Edebiyatı, Yunan Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, Ermeni Dili ve Kültürü, Kore Dili ve Edebiyatı, Hindoloji, Hungaroloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı, Rusça Mütercim ve Tercümanlık, Leh Dili ve Edebiyatı, Urdu Dili ve Edebiyatı bölümleri ve dilbilim gibi bölümlere tercihlerine yer vermişlerdir. Bu bölümlerin tercihler içerisindeki oranı ise yaklaşık %20'dir.

6.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Yüksekokul) Yerleşen Adayların Meslek Tercihleri Durumu

Arapça Mütercim Tercümanlık (Yüksekokul) Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arapça Mütercim Tercümanlık (Yüksekokul) Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri ile Arapça Mütercim Tercümanlık (Fakülte) bölümleri takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık %20, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık %38'dir. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ve İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine de tercihlerinde yer verdikleri görülmektedir. Bu sayı genel tercihlerin yaklaşık %19, ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık %37'dir. Ayrıca adaylar düşük bir oranda İngilizce dilinin dışında ya da İngilizcenin farklı bir dil ile birlikte eğitimini veren kurumları tercih etmişlerdir. Adaylar ayrıca İngilizce- Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Almanca Öğretmenliği, Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Mütercim ve Tercümanlık, Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık, Fransızca Öğretmenliği, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Çin

Dili ve Edebiyatı, Latin Edebiyatı, Sinoloji, İspanyol Dili ve Edebiyatı, Japon Dili ve Edebiyatı, Yunan Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, Kore Dili ve Edebiyatı, Hindoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı, Leh Dili ve Edebiyatı, Urdu Dili ve Edebiyatı bölümleri ve dilbilim gibi bölümlere tercihlerine yer vermişlerdir. Bu bölümlerin tercihler içerisindeki oranı ise yaklaşık %29'dur.

7. Kurumlara Yerleşen Adayların Lise Mezuniyet Durumları

Bu başlık altında inceleyeceğimiz kurumlara yerleşen adayların lise mezuniyet durumları şu şekildedir:

7.1. Arapça Öğretmenliği Programına Yerleşenlerin Mezun Oldukları Lise Grubu Tipleri

Yerleşen adaylar Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler), Lise (Resmi ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler), Lise Programı, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Meslek Lisesi (Kız Teknik), Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi, Özel Temel Lise, Fen Lisesi, Lise, Özel Lise (Y. Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler) gibi farklı lise tiplerinden mezun olmuşlardır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi tipi mezunu yerleşen aday sayısı 228 oranı % 74; Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler) tipi mezunu yerleşen aday sayısı 18 oranı % 6 diğer lise tipi yerleşen aday sayısı 63 oranı ise %20'dir.

7.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programına Yerleşenlerin Mezun Oldukları Lise Grubu Tipleri

Yerleşen adaylar Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler), Lise

(Resmi Ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler), Lise Programı, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi Program, Meslek Lisesi (Kız Teknik), Mızıka Astsubay Hazırlama Okulu, Ticaret Meslek Lisesi, Polis Koleji, Özel Temel Lise, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi (Kız Teknik), Anadolu Meslek Programı, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Programı, Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi, Özel Temel Lise, Özel Lise, Lise, Özel Lise (Y. Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler), Meslek Lisesi (Kız Teknik) gibi farklı lise tiplerinden mezun olmuşlardır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi tipi mezunu yerleşen aday sayısı 301 oranı % 57; Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler) tipi mezunu yerleşen aday sayısı 78 oranı % 15 diğer lise tipi yerleşen aday sayısı 39 oranı ise %28'dir.

7.3. Arap Dili ve Edebiyatı Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Fakülte) Yerleşenlerin Mezun Oldukları Lise Grubu Tipleri

Yerleşen adaylar Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler), Lise (Resmi Ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler), Lise Programı, Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi, Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Programı, Lise, Özel Lise (Y. Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler), Kara Astsubay Hazırlama Okulu gibi farklı lise tiplerinden mezun olmuşlardır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi tipi mezunu yerleşen aday sayısı 104 oranı % 50; Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler) tipi mezunu yerleşen aday sayısı 43 oranı % 20 diğer lise tipi yerleşen aday sayısı 64 oranı ise %30'dur.

7.4. Arap Dili ve Edebiyatı Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Yüksekokul) Yerleşenlerin Mezun Oldukları Lise Grubu Tipleri

Yerleşen adaylar Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler), Lise (Resmi Ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler), Lise Programı, Anadolu Öğretmen Lisesi, Özel Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Programı, Anadolu Teknik Programı, Sosyal Bilimler Lisesi, Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi, Askeri Lise, Özel Temel Lise gibi farklı lise tiplerinden mezun olmuşlardır.

Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), İmam Hatip Lisesi tipi mezunu yerleşen aday sayısı 83 oranı % 52; Anadolu Lisesi (Y.Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler) tipi mezunu yerleşen aday sayısı 38 oranı % 24 diğer lise tipi yerleşen aday sayısı 39 oranı ise %24'tür.

8. Kurumların Adaylar Tarafından Tercih Sırası

Bu başlık altında inceleyeceğimiz kurumların adaylar tarafından tercih sırası şu şekildedir:

8.1. Arapça Öğretmenliği Programına Yerleşen Adayların Bölümü Tercih Sıraları

Arapça Öğretmenliği Bölümü Programına yerleşen aday sayısı 309'dur. Birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 153 oranı % 57.24, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 257 oranı % 87.73, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 297 oranı ise % 97.55'tir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 2.30'dur.

Devlet üniversitelerine yerleşme önceliği bakımından Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi % 71 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler, % 87.1 oran ile ilk üç tercihi olarak yerleşenler ve % 96.8 oran ile ilk on tercihi olarak yerleşenler

bakımından birinci sırada yer almaktadır. Yerleşme sırası bakımından ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 2,1 ile ilk sırada yer alırken 2,8 ile Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi takip etmektedir.

Özel üniversitelere yerleşme önceliği bakımından İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi % 80 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler bakımından birinci sırada yer almaktadır. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi % 100 oran ile ilk üç tercihi olarak yerleşenler bakımından birinci sırada yer almaktadır. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi (%50 İndirimli) İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi (%50 İndirimli) ve İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi % 100 oran ile ilk on tercihi olarak yerleşenler bakımından birinci sırada yer almaktadır. Yerleşme sırası bakımından ise İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1 ile ilk sırada yer alırken Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1.4 ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi (%50 İndirimli) 1.8 ile takip etmektedir.

8.2. Arapça Dili ve Edebiyatı Programına Yerleşen Adayların Bölümü Tercih Sıraları

Arapça Dili ve Edebiyatı Bölümü programına yerleşen aday sayısı 595'tir. Birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 281 oranı % 42.3, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 427 oranı % 72.85, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 572 oranı ise % 96,43'tir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 3'tür.

Devlet üniversitelerine yerleşme önceliği bakımından Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi % 96.1 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler, %

99 oran ile ilk üç tercihi olarak yerleşenlerde birinci sırada yer alırken % 100 oran ile ilk on tercihi olarak yerleşenler bakımından Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi (İÖ) Edebiyat Fakültesi, Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi üçüncü sırada yer almaktadır. Yerleşme sırası bakımından ise Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi 1.1 yerleşme sırası ile ilk sırada yer alırken, 1.80 ile Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ikinci sırada, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 2.3 yerleşme sırası ile üçüncü sırada yer almaktadır.

8.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Fakülte) Yerleşen Adayların Bölümü Tercih Sıraları

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü (Fakülte) Programına yerleşen aday sayısı 211'dir. Birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 71 oranı % 45.44, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 141 oranı % 74.2, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 195 oranı ise % 94.14'tür. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 3.18'dir.

Devlet üniversitelerine yerleşme önceliği bakımından Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi % 40.3 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler bakımından birinci sırada yer almış % 71 oran ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi ilk üç tercihi olarak yerleşenlerde ikinci sırada yer sırada yer alırken % 95.2 oran ile ilk on tercihi olarak yerleşenler bakımından Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi üçüncü sırada yer almaktadır. Yerleşme sırası bakımından ise Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi 3.1 yerleşme sırası ile ilk sırada yer alırken, 3.8 ile Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, ikinci sırada,

Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi 5.3.yerleşme sırası ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Fakülte bazında eğitim veren tek özel üniversite olan İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesine birinci, ilk üç tercihi ve ilk on tercihi olarak yerleşenlerin oranı % 100 ve yerleşme sırası 1'dir.

8.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programına (Yüksekokul) Yerleşen Adayların Bölümü Tercih Sıraları

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü (Yüksekokul) Programına yerleşen aday sayısı 159'dur. Birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 49 oranı % 35.56, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 88 oranı % 64.54, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 150 oranı ise % 97.38'dir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 3.54'dür.

Devlet üniversitelerine yerleşme önceliği bakımından Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu % 30.6 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler bakımından ve % 53.2 oran ile ilk üç tercihi olarak yerleşenlerde birinci sırada yer almış, % 97.6 ile ilk on tercihi olarak yerleşenler bakımından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu birinci sırada yer almıştır. Yerleşme sırası bakımından ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 4.1 yerleşme sırası ile ilk sırada yer alırken, 4.8 ile Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu takip etmişlerdir.

Özel üniversitelere yerleşme önceliği bakımından KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu % 80 oran ile birinci tercih olarak yerleşenler bakımından ve birinci sırada yer almaktadır. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve % 93.3 oran ile ilk üç tercihi olarak yerleşenler bakımından birinci sırada yer almaktadır. % 100 oran ile ilk on tercihi olarak yerleşenler bakımından İstanbul

Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu birinci sırada yer almaktadır. Yerleşme sırası bakımından ise KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 1.5 ile ilk sırada yer alırken KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (%50 İndirimli) 2 ile ikinci ve İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2.3 ile üçüncüdür.

9. Kurumlardaki Hazırlık Sınıfları

Yabancı dil öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmek üzere yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretiminin işleyişini düzenleyen ilgili yönetmelik uyarınca yabancı dil hazırlık sınıflarına yer verilmiştir. Bünyesinde hazırlık sınıflarına yer veren Arapça eğitimi yapan yükseköğretim kurumları bu hazırlık sınıflarının işleyişini üniversitelerin yabancı diller yüksekokulları aracılığı ile yapmaktadırlar. Hazırlık sınıflarının genel amaçlarının yanında bölümlerin amaç, misyon ve vizyonuna uygun hazırlık sınıfları için başka amaçlarda belirleyebilmektedirler.

Hazırlık sınıflarında dilin dört temel becerisinin kazandırılmasının yanında öğrencilerin, kayıt oldukları programlarda öngörülen yabancı dilde okutulan dersleri takip edebilecek düzeye getirmek hedeflenmektedir.

Arapça Öğretmenliği Bölümlerinden sadece Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği bölümünde zorunlu hazırlık sınıfına yer verilmemiş diğer Arapça Öğretmenliği bölümlerinin tamamında zorunlu hazırlık sınıfına yer verilmiştir.

Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinin yer aldığı İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Programlarında hazırlık sınıflarına yer verilmiş, Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih

Coğrafya Fakültesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Kafkas Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ise hazırlık sınıflarına yer verilmemiştir.

Üniversitelerin fakülte veya yüksekokullarında eğitim yapan bütün Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında hazırlık sınıflarına yer verilmiştir.

Kurumlarda Hazırlık sınıflarının işleyişi “Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik” uyarınca yapılmakla birlikte üniversiteler dil öğretiminde kendi amaçlarına da ulaşmak için çıkarmış oldukları yönetmeliklerde farklılık göstermektedirler. Hazırlık sınıflarında devamsızlık, yeterlilik, başarı sınavlarındaki ölçüt ve merkezi sınav puanlarındaki başarı puanları, ders saatlerinde farklılıklar olduğu gibi yıllık başarı ölçütünü kabul eden üniversiteler olduğu gibi kur sistemini uygulayan üniversiteler de bulunmaktadır.

10. Kurumlarda Lisans Seviyesinde Okutulan Alan Dersleri

Bu başlık altında inceleyeceğimiz kurumlarda lisans seviyesinde okutulan alan dersleri şu şekildedir:

10.1. Arapça Öğretmenliği Programı Lisans Seviyesinde Okutulan Alan Dersleri

Arapça Öğretmenliği programlarında lisans seviyesinde Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan müfredata göre dersler okutulmakta iken kurulun eğitim fakültelerinin ders saatleri ve içerikleriyle ilgili aldığı karar neticesinde yetkiyi üniversitelere devretmesinden sonra bazı üniversiteler kendileri mevcut programı da dikkate alarak ders içeriklerinde değişikliğe gitmişler, bazıları ise mevcut programa göre eğitimlerini sürdürmektedirler.

Arapça öğretmenliği bölümlerinde lisans düzeyinde kurulun belirlediği müfredatta yer alan (*Arapça Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı*, 2022), Sözlü İletişim Becerileri, Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Arapçanın Yapısı, Arapça Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Arap Edebiyatı, Karşılaştırmalı Arapça-Türkçe Dil Bilgisi, Arapça-Türkçe Çeviri, İleri Okuma Becerileri, İleri Konuşma Becerileri, Arapça Öğretim Programları, Dilbilimi, Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi, Türkçe-Arapça Çeviri, Dil Edinimi, Arapça Dialektler, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Mesleki Arapça, zorunlu seçmeli alan dersleri ise Arap Kültür Tarihi, Arap Öykücülüğü, Arap Şiiri, Arapça Ders Kitabı İncelemesi, Arapça Öğretiminde Drama, Arapça Öğretiminde Materyal Tasarımı, Arapça Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Çağdaş Arap Dünyası, Karşılaştırmalı Ses ve Biçim Bilgisi, Mesleki Arapça Uygulamaları, Sözcükbilimi (Leksikografi) dersleri okutulmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından verilen yetkiye dayanarak Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi müfredat çalışma faaliyetlerine başlayarak yeni müfredatlarını oluşturmuşlar ve derslerini belirlemişlerdir. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü programı lisans düzeyinde bu derslere ilâveten Klasik Dini Metinler dersine de yer verirken (*Süleyman Demirel Üniversitesi*, 2022), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü programı ise lisans seviyesinde önceki müfredatta yaptığı değişiklik ile “Dinleme ve Çağdaş Arap Toplumu, Kitle İletişiminde Arapça, Arapça Öykü ve Roman İnceleme, Arapça Şiir İnceleme, Deyim ve Atasözü İnceleme, Mesleki Arapça, Dijital Ortamlarda Arapça Öğretimi, Arap Tiyatrosu ve Sineması, Klasik Metinler” gibi yeni derslere de yer vermektedir (*Gazi Üniversitesi*, 2022).

10.2. Arap Dili ve Edebiyatı Programı Lisans Seviyesinde Okutulan Alan Dersleri

Bölümler dilin dört temel becerisi geliştiren ve Arap Dili ve Edebiyatının öğretilmesi amacı ile dersler vermektedirler. Ders adları üniversitelere göre farklılık arz etmekle birlikte içeriklerinin benzer olduğu görülmektedir.

Bölümlerde Arapça Okuma-Yazma, Arapça Konuşma, Arapça Dinleme, Morfoloji, Sentaks, Arapça Fiil Çekimleri, Arapça Dil bilgi, Dil bilgisi Çözümlemeleri Dil bilgisi Çözümlemeleri, Uygulamalı Dil bilgisi, Metinlerle Arapça Dilbilgisi, İleri Dilbilgisi, Kompozisyon-Konuşma, Arapça Konuşma, Kolay Metinler, Türkçeden Arapçaya Çeviri, Arapçadan Türkçeye Çeviri, Çeviri Teknikleri, Arap Ülkeleri Sosyo-Kültürel Yapısı, Arapça Metinler, Modern Metinler, Klasik Metinler, İslam Öncesi Arap Kültür Tarihi, İslam Dönemi Arap Kültür Tarihi, Abbasi Dönemi Arap Kültür Tarihi, Endülüs ve Mağrib Kültür Tarihi, Arap Edebiyatı Tarihi, Modern Arap Edebiyatına Giriş, Şiir ve Hikâye Çözümlemeleri, Basın Dili, Edebi Uygulama Metinleri, Edebi Sanatlar, Arapça Kaynaklar, Arapçanın Temel İlkeleri, Metinlerle Arapça, Klasik Arap Şiiri, Modern Arap Şiiri, Arap-Osmanlı Paleografyası, Klasik Arap Nesri, Klasik Arap Edebiyatı, Arap Diyalektleri, Edebi Eleştiri, Orta Doğu Siyasi Tarihi, Arap Dili Çalışmaları, Çağdaş Metinler, Çağdaş Arap Dünyası, Modern Arap Nesri, Post-Klasik Arap Edebiyatı, Kilis Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Programı lisans düzeyinde, Cümle Bilgisi, Kelime Bilgisi, Temel Gramer, Arapça Dinleme-Yazma, Arapça Sözlük Kullanımı, Arapça Tiyatro Metinleri, Arap Ülkeleri ve Kültürleri, Arapça Tıp ve Sağlık Terimleri, Arapça Çocuk Hikâyeleri, Arapça Çocuk Şiirleri, Arapça Ekonomi ve Siyaset Terimleri, İleri Seviye Gramer, Edebi Bilgiler, Arapça Hikâye-Roman Okumaları, Suriye Lehçesi, Eşzamanlı Çeviri, Klasik Arap Şiiri ve Aruz,

Arapça Hukuk Terimleri, Arap Dili Ekolleri, Arapça Bilim ve Sanat Terimleri, Arapça Modern Hikâye - Roman, Arapça Basın ve Ticaret Dili, Diksiyon, İstimâ ve Ta'bir, Arap Ülkeleri ve Diyalektik, Kompozisyon-Çeviri, Çağdaş Manzum Metinler, İsim Türetme, Fiil Türetme, Arapça Test Çözümleme, Arapça Belge Çeviri, Arapça Yazı Türleri, Oryantalizm, Arapça Klavye Kullanımı, Dil Ekolleri, Şiir İnceleme Yöntemleri gibi alan derslerine yer verilmektedir (*Kilis Üniversitesi, 2022*), (*İstanbul Üniversitesi, 2022*), (*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, 2022*)

10.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Fakülte) Lisans Seviyesinde Okutulan Alan Dersleri

Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Fakülte) Lisans Seviyesinde Arapça Dilbilgisi, Sözcükbilim, Sözlü İletişim, Kültürlerarası İletişim Becerileri, Okuma Çeviri, Dikte, Yazılı Anlatım, Arap Edebiyatı, Çeviriye Giriş, Arapça Metin Çevirisi, Sözlü Anlatım, Türkçeden Arapçaya Çeviri, Gramer Çözümlenmeleri, Yazılı Çeviri Teknikleri, Sözlü Çeviri Teknikleri, Eş Zamanlı Çeviri, Uzmanlık Metinleri, Arap Kültür Tarihi, Arapçanın Lehçeleri, Arapça Yazılı ve Görsel Basın, Medya Çevirisi, Bilimsel Metinler, Arapça Modern Metin Okumaları, Yazma Eser ve Belge Okuma, Yazılı Metinden Sözlü Çeviri, Çeviride Kalite Standartları, Çeviri ve Proje Yönetimi, Tıp ve Hukuk Alanlarında Toplum Çevirmenliği, Teknik Metin Yazarlığı, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Arapça Klasik Metin Okumaları (Arapça), Karşılaştırmalı Medeniyet Araştırmaları, Sözlü Çeviri Uygulamaları, Çeviri Teknolojileri, (Arapça),Toplum Çevirmenliğine Giriş, Çevirmenler için Türkçe, Çeviri Kuramı ve Eleştirisi gibi alan derslerine yer verilmektedir. (*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, 2022*)(*Kırıkkale Üniversitesi, 2022*)

10.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Yüksekokul) Lisans Seviyesinde Okutulan Dersler

Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Yüksekokul) Lisans Seviyesinde Yazma Becerisi, Duyduğunu Anlama, Sözlü Anlatım, Sözcük Bilim, Sözlü İletişim, Pratik Konuşmaya Giriş, Dikte, Dil bilgisi, Uygulamalı Dil bilgisi, Bağlamsal Dil bilgisi, Türkçeden Arapçaya Çeviri, Arapçadan Türkçeye Çeviri, Çeviriye Giriş, Sözcük Bilgisi ve Terim Çalışmaları Dış Politika ve Diplomasi Çevirisi, Bilgisayar Destekli Çeviri, Yazma Eser ve Belge Çevirisi, Turizm Metinleri Çevirisi, Ardıl Çeviri, Ticaret Metinleri Çevirisi, Güncel Konular, Çeviri Odaklı Metin Çözümlemesi, Sözlü Çeviri Teknikleri, Basın ve Medya Metinleri Çevirisi, Edebiyat Çevirisi, Ekonomi ve Finans Metinleri Çevirisi, Sözlü Çeviri Kuramları, Yazılı Çeviri Kuramları, Görsel İşitsel Çeviri, Popüler Metin Çevirisi, Hukuk Metinleri Çevirisi, İleri Eş Zamanlı Çeviri, Teknik Çeviri, Fen Bilimleri Metinleri Çevirisi, Dini metin Çevirisi, Tıp Metinleri Çevirisi, Arapça Lehçeler, Arap Ülkeleri Kültür Tarihi, Çeviride Düzeltme ve Son Okuma, Yazılı Çeviri Uygulamaları, Noter Çevirmenliği, Konferans Çevirmenliği, Çeviri Kuram ve Yöntemleri, Yazılı Çeviri Teknikleri, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi, Dil bilim, Kültür ve Çeviri, Arap Edebiyatı, Arapça Kısa Hikâyeler, Roman ve Hikâye Çevirisi, Çeviri Projesi, Karma Metinler Çevirisi gibi alan derslerine yer verilmektedir.(*KTO Karatay Üniversitesi*, 2022), (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*, 2022)

11. Kurumlarda Akademik Kadro Durumu

Arapça öğretim yapan yükseköğretim kurumlarındaki (Arapça Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümleri) akademik kadro durumu (*Arapça Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlarında Kadro Durumu*, 2022)

11.1 Arapça Öğretmenliği Programlarında Akademik Kadro Durumu

ÜNİVERSİTE	FAKÜLTE	AKADEMİK ÜNVANLAR					TOP-LAM
		PROF. DR.	DOC. DR.	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ	ÖĞRETİM GÖREV-LİSİ	ARAŞTIRMA GÖREV-LİSİ	
Adıyaman Üniversitesi	Eğitim Fakültesi		1	3	1	4	9
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	2	4			3	9
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi			3		1	4
Süleyman Demirel Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	1		2		1	4
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	2		1		1	4
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	1	1	1		1	4
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Eğitim Fakültesi			4		2	6
İstanbul Aydın Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	3		2	1	2	8

11.2 Arap Dili ve Edebiyatı Programlarında Akademik Kadro Durumu

ÜNİVERSİTE	FAKÜLTE	AKADEMİK ÜNVANLAR					TOP-LAM
		PROF. DR.	DOÇ. DR.	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ	ÖĞRETİM GÖREVLİSİ	ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	
Ankara Üniversitesi (Uzaktan Öğretim)	Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi						0
Ankara Üniversitesi	Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi	4	1			1	6
İstanbul Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	2	2	1	2	2	9
Selçuk Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	1		2		4	7
Mardin Artuklu Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	1	2	3	1	2	9
Dicle Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	1		2		2	5
Bingöl Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	1	1	3		2	7
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi		1	4		5	10
Kafkas Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi		1	2	1	1	5
Atatürk Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	4	2	1	1	2	10

11.3. Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Fakülte) Akademik Kadro Durumu

ÜNİVERSİTE	FAKÜLTE	AKADEMİK ÜNVANLAR					TOP-LAM
		PROF. DR.	DOÇ. DR.	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ	ÖĞRETİM GÖREVLİSİ	ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	1	2	1		3	7
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi		1	2	1	3	7
Kırıkkale Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi		1	1	1	1	4
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	1		2		1	4

11.4. Arapça Mütercim Tercümanlık Programlarında (Yüksekokul) Akademik Kadro Durumu

ÜNİVERSİTE	FAKÜLTE	AKADEMİK ÜNVANLAR					TOP-LAM
		PROF. DR.	DOÇ. DR.	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ	ÖĞRETİM GÖREVLİSİ	ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	
Karamanoğlu Mehmet Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu		1	6		1	8
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu			4			4
Selçuk Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu		1	3	1		5
İstanbul Aydın Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu	2		2	1		5
KTO Karatay Üniversitesi	Yabancı Diller Yüksekokulu	2		3	1	2	8

12. Kurum Mezunlarının Çalışma Alanları

Mezunlar başta Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda öğretmen olarak görev alabilmektedirler. Ayrıca üniversitelerde akademik düzeyde çalışmalar yapma imkânına sahip olan mezunlar akademik kadrolarda görev yapabilmektedir. Dil kurslarında da öğretici olarak görev yapabilen bölüm mezunları başta Dışişleri Bakanlığı olmak üzere çeşitli bakanlık, kurumlar, elçilik ve konsolosluklarda görev alabilmektedirler. Resmi görevlerin yanında mezunlar medyada, turizm şirketlerinde, ulaşım sektöründe, ticari firmalarda da çeşitli pozisyonlarda görev alabilmektedir (*Kurum Mezunlarının Çalışma Alanları*, 2022).

SONUÇ

Kurumlar Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik hükümlerine dayanarak çıkardıkları yönetmelik veya yönerge hükümlerine göre eğitim yapmaktadırlar.

Kurumlar yabancı dil öğretiminin genel ilkelerine ve kurumun özel hedeflerine uygun amaçlar tespit etmişlerdir. Arapça Öğretmenliği Bölümleri genel olarak yabancı dil olarak Arapça öğretimini gerçekleştirmenin yanında Arapçanın yabancı dil olarak çağdaş eğitim metotlarına göre öğretilmesini, öğretmen ve akademik düzeyde eğitim verecek öğrencilerin Arapça derslerini okutacak gerekli bilgi birikime sahip olmalarını hedef olarak belirlemişlerdir. Arap Dili ve Edebiyatı Bölümleri amaçlarını genel olarak Arapça telif edilen kültür mirasımızı inceleyip, bunları ilmî usullerle yayınlamak dünyaya tanıtacak filologlar ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu bilim insanlarının yetiştirilmesine katkıda bulunmak olarak ifade etmişlerdir. Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümleri amaçlarını genel olarak dili kültürlerarası iletişim olarak algılayan, Arapça yazılı ve sözlü tercüme yapabilen mesleki

bilgi ve donanıma sahip tercümanlar yetiştirmek olarak ifade etmişlerdir.

Arapça eğitim veren kurumlara yerleşme oranlarının yüksek bir seviyede olduğu, fakat bazı devlet ve özel üniversitelerin bünyesinde yer alan bazı bölümlerde kontenjanların dolmadığı görülmektedir.

Farklı türde Arapça eğitimi yapan kurumlar bölüme kabullerinde Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı'nda dil ayırımını çoğunlukla gözetmemelerine rağmen bazı bölümlerin bunu İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça ile sınırladıkları da görülmektedir. Arapça eğitimi veren bütün kurumlar giriş sınavında Arapçayı ön koşullarında kabul etmelerine rağmen Ankara Üniversitesi (Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi) Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü dil koşulunu İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinden alınacak puan ile belirlemiş, Arapçaya yer vermemiştir.

Kurumlarda genellikle %30 Arapça eğitimi yapılmaktadır. Arapça Öğretmenliği programlarında %100 Arapça eğitimi yapan bölüm bulunmamaktadır. Arap Dili ve Edebiyatı Programında Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümünde, Arapça Mütercim Tercümanlık Programında (Fakülte) Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümünde ve Arapça Mütercim Tercümanlık Programında (Yüksekokul) Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerinde %100 Arapça eğitimi yapılmaktadır.

Kurumlara yapılan son yerleşmeye göre Arapça Öğretmenliği Bölümü Programına 0,12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 268, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 54.16 iken; 0,12 katsayı+ 0,06 Ek puan ile yerleşen aday sayısı 39, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 64.28'dir. Arapça Dili ve

Edebiyatı Bölümü Programına 0,12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 514, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 36.94 iken; 0,12 katsayı+ 0,06 Ek puan ile yerleşen aday sayısı 80, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 33.50'dir. Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü Programına (Fakülte) 0,12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 211, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 48.82 iken; 0,12 katsayı+ 0,06 Ek puan ile yerleşen aday yoktur. Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü Programına (Yüksekokul) 0,12 katsayı ile yerleşen aday sayısı 159, bu adayların 80 soruda dil net ortalamaları ise 35.15 iken; 0,12 katsayı+ 0,06 Ek puan ile yerleşen aday yoktur.

Arapça Mütercim Tercümanlık (yüksekokul-fakülte) bölümlerinin tamamında Arapça hazırlık sınıfına yer verilmiştir. Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinden İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Mardin Artuklu Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Arapça hazırlık sınıfına yer verilmiştir. Arapça Öğretmenliği bölümlerinden ise sadece Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Arapça hazırlık sınıfına yer verilmemiştir.

Arapça eğitim veren kurumların -Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı bölümü hariç- dil koşullarında Arapçaya yer vermesi Arapçadan yerleşen öğrenci sayısını da artırmıştır. Bu nedenle de yerleşen adayların çoğunluğunu Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Açık öğretim İmam Hatip mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Arapça eğitim veren kurumları farklı dillerden sınava giren öğrencilerin tercih edebilmesinin bir sonucu olarak Anadolu Lisesi (Y. Dille Öğretim Yapan Resmi Liseler), Anadolu Öğretmen Lisesi, Lise, Özel Lise (Y. Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler), Fen Lisesi, Lise Programı, Özel Temel Lise, Sağlık Meslek Lisesi, Polis Koleji, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Programı, Anadolu Teknik Programı,

Endüstri Meslek Lisesi Programı, Mızıka Astsubay Hazırlama Okulu, Anadolu Meslek Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi Programı, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Meslek Lisesi (Kız Teknik), Anadolu Meslek Lisesi (Kız Teknik) Özel Lise, Lise (Resmi Ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler), Özel Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi Programı (Açıköğretim Lisesi), Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi vb. çok farklı lise türlerinden öğrenciler bölümlere yerleşmişlerdir. Yerleşmede Anadolu lise türünde eğitim yapan liselerin Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Açık öğretim İmam Hatip liselerinin arkasından en fazla mezunu yerleşen okullar olması bunu göstermektedir. Ayrıca kurumlara bu kadar çok farklı lise türleri mezunlarının tercih etmesi kurumlara olan ilgiyi açıkça göstermektedir.

Genel tercihlerde bölümlerin tercih oranının yüksek olduğu, tercih eden ve yerleşen adayların ilk tercihlerinde bu kurumlara yer verdikleri, özellikle de ilk 10 tercihte ise bu oranın büyük olduğu görülmektedir. Arapça Öğretmenliği Bölümü Programına yerleşen 309 adaydan birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 153 oranı % 57.24, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 257 oranı % 87.73, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 297 oranı ise % 97.55'tir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 2.30'dur. Arapça Dili ve Edebiyatı Bölümü programına yerleşen 595 adaydan birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 281 oranı % 42.3, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 427 oranı % 72.85, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 572 oranı ise % 96,43'tir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 3'tür. Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü (Fakülte) Programına yerleşen 211 adaydan birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 71 oranı % 45.44, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 141 oranı % 74.2, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 195 oranı ise % 94.14'tür. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise

3.18'dir. Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü (Yüksekokul) Programına yerleşen 159 adaydan birinci tercih olarak yerleşenlerin sayısı 49 oranı % 35.56, ilk üç tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 88 oranı % 64.54, ilk on tercihi olarak yerleşenlerin sayısı 150 oranı ise % 97.38'dir. Yerleşenlerin ortalama olarak yerleştikleri sıra ise 3.54'dür.

Kurumlara yerleşen adayların mesleki seçimlerine bakıldığında Arapça öğretimin yapıldığı ve dil puanı ile öğrenci alan Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği ve Arapça Mütercim Tercümanlık bölümlerini tercih eden adayların diğer tercihlerine nazaran dil tercihlerinin çok fazla olduğu, diğer dillerde öğretim yapan kurumlara nazaran Arapça eğitimi veren kurumlara tercihin ise çok fazla olduğu görülmektedir. Arapça Öğretmenliği Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arapça Öğretmenliği Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arap Dili ve Edebiyatı bölümleri ile Arapça Mütercim Tercümanlık bölümleri takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık % 40, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık % 64'tür. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine de tercihlerinde çokça yer verdikleri görülmektedir. Bu sayı genel tercihlerin yaklaşık % 22 ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık % 36'dır. Arap Dili ve Edebiyatı Bölümüne yerleşen adayların meslek tercihlerinde Arap Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Bunu Arapça Öğretmenliği bölümleri ile Arapça Mütercim Tercümanlık bölümleri takip etmektedir. Bölümü tercih eden adayların tüm tercihler içerisindeki oranı yaklaşık % 40, Arapça eğitim veren kurumlar içerisindeki oranı ise yaklaşık % 65'tir. Bölümü tercih eden adaylar Arapça eğitim veren kurumlarının yanında İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve

Edebiyatı ve İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümlerine de tercihlerinde çokça yer verdikleri görülmektedir. Bu sayının genel tercihlerin yaklaşık % 14'ünü ve Arapça eğitim veren kurumlara oranla yaklaşık % 23 gibi yüksek bir oranın Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü tercihi yapan adayların İngilizce eğitimi veren kurumlara tercihlerinde yer verdiklerini göstermektedir. Ayrıca adaylar düşük bir oranda İngilizce dilinin dışında ya da İngilizcenin farklı bir dil ile birlikte eğitim veren kurumları tercih etmişlerdir.

Kurumlar hazırlık sınıflarında dilin 4 temel becerisini öğretmeyi temel alan Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Cümle Bilgisi, Kelime Bilgisi, Okuma-Anlama ve Dinleme Anlama gibi derslere yer vermişlerdir.

Kurumlar lisans düzeyinde farklı adlarla da olsa dilin 4 temel becerisini edinmeyi amaçlayan Sözlü İletişim Becerileri, Okuma Becerileri, Yazma Becerileri, Dil Bilgisi, Arapça-Türkçe Çeviri, Türkçe-Arapça Çeviri vb. zorunlu alan derslerine yer vermişlerdir. Dilin temel becerisinin kazandırılmasının yanında her bir kurum amacına uygun derslere yer vermişlerdir. Arapça Öğretmenliği Bölümlerinde bu derslerin dışında Arapça öğretimini amaçlayan Arapça Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Arapça Öğretim Programları, Arapça Dil Becerilerinin Öğretimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Arapça Ders Kitabı İncelemesi, Arapça Öğretiminde Drama, Arapça Öğretiminde Materyal Tasarımı, Arapça Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme, Mesleki Arapça Uygulamaları vb. derslere; Arap Dili ve Edebiyatı Bölümleri dil ve edebiyatla ilgili, Modern Arap Edebiyatına Giriş, Arap Edebiyatı Tarihi, Edebi Uygulama Metinleri, Edebi Sanatlar, Klasik Arap Şiiri, Arap-Osmanlı Paleografyası, Klasik Arap Nesri, Klasik Arap Edebiyatı, Modern Arap Şiiri, Edebi Eleştiri, Hikâye Çözümlemeleri, Modern Arap Nesri, Post-Klasik Arap Edebiyatı vb. derslere;

Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümleri ise, Sözlü Çeviriye Giriş, Ardıl Çeviri, Yazılı Çeviri Kuramları, Sözlü Çeviri Kuramları, Popüler Metin Çevirisi, Çeviride Düzeltme ve Son Okuma, Ekonomi ve Finans Metinleri Çevirisi, Roman ve Hikâye Çevirisi, Tıp Çevirisi, Dış Politika ve Diplomasi Çevirisi, Bilgisayar Destekli Çeviri, Görsel İşitsel Çeviri, Eş Zamanlı Çeviri, Hukuk Metinleri Çevirisi, İleri Eş Zamanlı Çeviri, Yazma Eser ve Belge Çevirisi, Turizm Metinleri Çevirisi, Noter Çevirmenliği, Konferans Çevirmenliği, Teknik Çeviri, Yazılı Çeviri Uygulamaları vb. çeviri derslerine yer vermişlerdir.

Kurumlarda farklı akademik statüde öğretim elemanları bulunmaktadır. Kadroların çeşitli statülerde uyumlu bir dağılışa sahip olduğu görülmektedir. Yeni öğretime başlayan fakültelerdeki akademik çeşitlilik doğası gereği az olmakla birlikte genelde kadro dağılışının zengin olduğu görülmektedir.

Kurumların mezunları başta Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında yer alan devlet ve özel okullarda, Arapça eğitimi veren dil eğitim kurslarında ve akademik düzeyde eğitici olarak bulunmalarının yanında farklı bakanlık ve teşkilatlarda değişik unvan ve pozisyonlarda görev alabilmektedirler.

ÖNERİLER

Arapça eğitim yapan Yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretiminin genel amaçları dikkate alınarak bölümlerin farklılıklarını da ortaya koyarak tercihte bulunacak adaylara eğitim ve sonrası hakkında kapsamlı bir oryantasyon çalışmaları yapmaları büyük bir önem arz etmektedir.

Kurumların yerleşme oranları dikkate alındığında kontenjanların yeterli olduğu ve bu nedenle de kontenjan artırımına gerek olmadığı değerlendirilmektedir.

Kurumların öğrenci kabullerinde istemiş oldukları dil eğitimine ait koşullarında başta Arapça olmak üzere hiçbir dil

ayırımının yapılmaması, dil yeterliliği bulunan öğrencilerin eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir.

Kurumlarda yabancı diller yüksekokullarınca verilen hazırlık sınıflarındaki eğitimlerde bölüm öğretim elemanlarının mutlaka bu sürece dâhil edilmesi ve hazırlık sınıf müfredat ve materyallerin bölümlerin amaçlarına uygun olarak oluşturulmasının eğitimde kaliteyi artıracakı düşünülmektedir.

Bölümlerin tamamının mutlaka hazırlık sınıflarına yer vermeleri ve imkânları oranında %100 Arapça öğretime geçmelerinin eğitim kalitesini yükselteceği düşünülmektedir.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş neticesinde yükseköğretim kurumlarına yerleşen adayların dil net ortalamalarının artırılmasının eğitime büyük katkı sağlayacağından bu konuda çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda imam hatip ortaokulları, liseleri ile diğer ortaöğretim kurumları ile ortaklaşa çalışmaların yapılmasının önemli olduğu kanaatindeyiz. Bu bağlamda bölümlerin tanıtılmasının yanında imam hatip liselerinde Arapça proje sınıflarının yaygınlaştırılması için başta akademik olmak üzere katkıların sunulması ve ortaöğretim kurumlarında Arapçanın 2. dil olarak seçilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında verilen Arapça eğitiminin amaçları bağlamında son yıllarda ülkemizde Arapça öğretiminin sağladığı faydalar konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesi çalışmalarının yapılması tercih eden öğrenci sayısının artmasına bunun da eğitim kalitesine olumlu yansımalarının olacağına inanılmaktadır.

Hazırlık sınıflarında YÖKDİL ve YDS gibi sınavlarda (üniversite ve bölümlerde farklılık olmakla birlikte) 60-70 arası puan alan öğrencilerin başarılı kabul edilerek lisans eğitimine başlatılmalarının bazı sakıncalarının olduğu kanaatindeyiz.

Arapça merkezi sınavlar birçok yönden etkili ve seçici olmalarına rağmen dilin 4 temel becerisinden konuşma ve yazma becerilerinin ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle de yeterlilik sınavlarının yazılı kısmından sonra yapıldığı gibi bu merkezi sınavlardan sonra da konuşma ve yazma yeterlilikleri ölçen sınavlarında mutlaka yapılması ve değerlendirme sürecine eklenmesi ve yükseköğretim tarafından konulan baraj puanının yükseltilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kazanılan edinimlerin ölçüldüğü merkezi sınavların dilin dört temel becerisinin tamamını eksiksiz olarak ölçecek bir şekilde yapılandırılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Kurumlarda lisans düzeyinde okutulan alan derslerinin Arapça öğretmenliği bölümlerinde diğer bölümlere nazaran yetersiz olduğu kanaatindeyiz ve bununla ilgili olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından verilen yetki çerçevesinde üniversitelerin bu bölümlerindeki alan derslerini artıracak bir müfredat düzenlemesinin eğitim kalitesini artıracakı düşünülmektedir.

Dil öğretiminde geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin değil de çağdaş yaklaşım ve kuramların öncelendiği müfredatların uygulanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Kurumlarda akademik kadroda mutlaka anadili Arapça olan öğretim elemanlarına yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. İmkânlar çerçevesinde bölümlerdeki akademik kadronun niteliğine önem verildiği gibi öğrenci başına düşen öğretim elemanının sayıca artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kurum mezunlarının çalışma alanlarına uygun eğitim çeşitlendirilmesi yapılmalı ve Arapça Öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun olan adayların öğretmenlikte yığılmalarının önüne geçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- 29 Mayıs Üniversitesi. (2022, Şubat 3). Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arapça Öğretmenliği. <https://arpogr.29mayis.edu.tr/tr/program-hakkinda>
- Adıyaman Üniversitesi. (2022, Şubat 6). Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <https://egitim.adiyaman.edu.tr/tr/bolumler/yabanci-diller-egitimi-bolumu/hakkinda/tarihce>
- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. (2022, Şubat 8). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü. <https://hacibayram.edu.tr/mtb/bolum-tanitimi>
- Ankara Üniversitesi. (2022, Şubat 5). Ankara Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. <http://www.dtef.ankara.edu.tr/dogu-dilleri-ve-edebiyatlari-bolumu/arak-dili-ve-edebiyati-anabilim-dali/>
- Arapça Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumlarında Kadro Durumu. (2022, Şubat 10). Yök Akademik. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListAuthorAndUniversities.jsp>
- Arapça Öğretmenliği Bölümü Lisans Programı. (2022, Mart 1). Yükseköğretim Kurulu Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Atatürk Üniversitesi. (2022, Şubat 9). Atatürk Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı. <https://birimler.atauni.edu.tr/arak-dili-ve-edebiyati/tarihce/>
- Bingöl Üniversitesi. (2022, Şubat 7). Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü. <https://fef.bingol.edu.tr/bolumler/dogu-dilleri-ve-edebiyati-bolumu/>
- Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi. (2022, Nisan 5). Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Arapça Öğretmenliği. <https://arapcaogretmenligi.fsm.edu.tr/Arapca-Ogretmenligi--Program-Hakkinda>
- Gazi Üniversitesi. (2022, Şubat 6). Gazi Üniversitesi Arap Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Hakkında. <https://gef-yabancidiller-arapdili.gazi.edu.tr/view/page/74795>
- Gazi Üniversitesi. (2022, Mart 4). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü Programı Lisans Seviyesinde Okutulan Dersler. <https://gazi.edu.tr/Download?link=https://webupload.gazi.edu.tr/upload/34/2013/7/9/6eb61b6634976e3c707cebe17b2bad3bbffd-630b&fileName=Arap%20Dili%20E%4%9Fitimi.pdf>
- İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi. (2022, Şubat 6). İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü Programı Lisans Düzeyinde Okutulan Dersler. <https://tra.29mayis.edu.tr/tr/ceviribilim-bolumu-mutercim-tercumanlik-arapca-lisans-ogretim-programi>

- İstanbul Aydın Üniversitesi.* (2022, Şubat 4). İstanbul Aydın Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Programı. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/arakca-ogretmenligi/Pages/hakkinda.aspx>
- İstanbul Aydın Üniversitesi.* (2022, Şubat 8). İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim-Tercümanlık Programı Bölüm Hakkında. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/yuksekokullar/yabancidiller/mutercim-tercumanlik-arakca/Pages/hakkinda.aspx>
- İstanbul Aydın Üniversitesi.* (2022, Şubat 8). İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim-Tercümanlık Programı. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/yuksekokullar/yabancidiller/mutercim-tercumanlik-arakca/Pages/hakkinda.aspx>
- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.* (2022, Şubat 1). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <https://www.izu.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim-fakultesi/bolumler/yabanci-diller-egitimi-bolumu/arap-dili-egitimi-anabilim-dali/arakca-%C3%B6gretmenligi-yuzde-30-arakca>
- İstanbul Üniversitesi.* (2022, Şubat 8). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. <https://arapdili-edebiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/genel-bilgiler/vizyon>
- İstanbul Üniversitesi.* (2022, Nisan 7). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Programı Lisans Düzeyinde Okutulan Dersler. <https://arapdili-edebiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/arap-dili-mufredati/arap-dili-mufredat>
- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.* (2022, Şubat 7). Karamanoğlu Mehmet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim ve Tercümanlık Bölümü. <https://www.kmu.edu.tr/yabancidilleryo/sayfa/4031/bolumlerimiz/mutercim-ve-tercumanlik-bolumu/tr>
- Kırıkkale Üniversitesi.* (2022, Şubat 7). Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Arapça. <https://arakca.kku.edu.tr/Bolum/Sayfa/Index?Sayfa=BolumVizyonMisyon>
- Kilis Üniversitesi.* (2022, Şubat 22). Kilis Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü Programı Lisans Seviyesinde Okutulan Dersler. <https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=001036630311103440035505344803627636582378053778437840>
- KTO Karatay Üniversitesi.* (2022, Şubat 1). KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu. <https://www.karatay.edu.tr/BolumProfili/MTA.html>
- KTO Karatay Üniversitesi.* (2022, Şubat 6). KTO Karatay Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü Programı Lisans Düzeyinde Okutulan Dersler. <https://obs.karatay.edu.tr/oibs/bologna/progCourses.aspx?lang=tr&curSunit=5765>

- Kurum Mezunlarının Çalışma Alanları.* (2022, Şubat 22). Arap Dili Eğitimi Veren Kurum Mezunlarının Çalışma Alanları. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/arakca-ogretmenligi/Pages/default.aspx>
- Mardin Artuklu Üniversitesi.* (2022, Şubat 9). Mardin Artuklu Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü. <https://www.artuklu.edu.tr/arak-dili-ve-edebiyati/bolum-hakkinda>
- Necmettin Erbakan Üniversitesi.* (2022, Şubat 6). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. <https://www.erbakan.edu.tr/yabancidilleregitimi/sayfa/12544/hakkimizda>
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi.* (2022, Şubat 8). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Arapça Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı. <https://ydyo.omu.edu.tr/tr/akademik/bolumler/arakca-muetercim-tercuemanlik-anabilim-dali>
- Selçuk Üniversitesi.* (2022, Şubat 5). Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Mütercim-Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı. https://www.selcuk.edu.tr/Hakkinda/yabanci_diller_yo-muetercim_tercumanlik-muetercim_tercumanlik_arakca-yuksekokul_abd
- Selçuk Üniversitesi.* (2022, Şubat 8). Selçuk Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü. https://www.selcuk.edu.tr/Hakkinda/edebiyat-arak_dili_ve_edebiyati
- Süleyman Demirel Üniversitesi.* (2022, Şubat 5). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü Programı Lisans Seviyesinde Okutulan Dersler. <https://obs.sdu.edu.tr/Public/EctsS-howProgramDetails.aspx?BolumNo=2808&BirimNo=28>
- Süleyman Demirel Üniversitesi.* (2022, Şubat 6). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği. <https://egitim.sdu.edu.tr/arakcaogrt/tr/misyon-ve-vizyon/misyon-ve-vizyon-12507s.html>
- Yıldız, A. (2020). Türkiye’de Arapça Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretimde Arapça Eğitimi 1* (Palet Yayınları, s. 340).
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik.* (2016, Mart 23). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160323-6.htm>