

EĞİTİMDE

Sürdürülebilirlik ve Ekonomi

Editör
OKAN SARIGÖZ

BİDGE Yayınları

Eğitimde Sürdürülebilirlik ve Ekonomi

Editörler: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

ISBN: 978-625-372-197-8

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 25.06.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	3
Eğitimde Kullanılan Yapay Zeka Üretkenlik Araçlarının Avantajları ve Dezavantajları Kapsamında Gelecek Beklentileri..	4
Azize YÜKSEL.....	4
Öğrenci Merkezli Sınıf Oluturmak	27
Kemal DOYMUŞ	27
Fatih SEZEK	27
Okulda Liderlik	60
Kenan ÇİFTÇİ	60
İnsan Hakları Eğitiminin Önemi	83
Münir ŞAHİN	83
Pozitif Okul ve Sınıf Ortamına Katkı Sunan Faktörlere Yönelik Bir İnceleme	112
Özge ENGİN	112

BÖLÜM I

Eğitimde Kullanılan Yapay Zeka Üretkenlik Araçlarının Avantajları ve Dezavantajları Kapsamında Gelecek Beklentileri

Azize YÜKSEL¹

Giriş

Makinelerin veya bilgisayar programlarının, dil işleme, öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi normalde insan zekâsı gerektiren işlemleri gerçekleştirme becerisi yapay zekâ olarak ifade edilmektedir. Yapay zekâ (AI), makinelere verilerden öğrenme, kalıpları tanıma ve sınıflandırma, tahminlerde bulunma ve bunları gerçekleştirme becerisini sağlamak için makine öğrenimi, doğal dil işleme, algoritmalar ve derin öğrenmeyi içeren çeşitli tekniklerden yararlanmaktadır. (Huynh-The & ark., 2023). Öğrenme, akıl yürütme ve algılama gibi genellikle insan benzeri zekâ gerektiren

¹Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Isparta, Türkiye, Orcid: 0000-0002-1786-2673, azizeyuksele@isparta.edu.tr

faaliyetleri gerçekleştirebilen akıllı makineler yaratmak, yapay zekanın temel hedeflerinden birisidir (Sahoo & ark., 2023).

Tablo 1’ de, yapay zekanın geçmişi, temel dönüm noktalarını, katkıda bulunanlar, konsept ve etkilerini vurgulayan kısa bir özeti sunulmaktadır.

Tablo 1. Yapay Zekanın Geçmişten Günümüze Dönemsel Etkileri

Dönem	Dönüm Noktası	Katkıda Bulunanlar	Konsept	Etkisi
1950’ler	Turing Testi (Turing, 1950)	Alan Turing	Makinesi zeka ölçümü	Yapay zekanın felsefi temelini attı
1956	Dartmouth Konferansı (McCarthy & ark., 1956)	John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester, Claude Shannon	Resmi yapay zeka araştırma disiplini	Bir çalışma alanı olarak yapay zekanın doğuşu
1957	Perceptron (Rosenblatt, 1957)	Frank Rosenblatt	Erken sinir ağı modeli	Sinir ağı araştırması temeli
1960’lar	İlk Yapay Zeka Programları (Newell & Simon, 1956)	Allen Newell, Herbert A. Simon	Problem çözme, teorem kanıtlama	Mantıksal akıl yürütmeye makinelerin kanıtlanmış potansiyeli
1970’ler	Yapay Zeka Kışı (Dreyfus, 1972)	Çeşitli araştırmacılar	Sınırlamalar nedeniyle finansman ve ilgi azaldı	Yapay zeka araştırmalarında yavaşlayan ilerleme ve finansman
1980’ler	Uzman Sistemler (Buchanan & Shortliffe, 1984)	Çeşitli araştırmacılar	Özel görevler için kural tabanlı sistemler	Endüstrilerde yenilenen ilgi ve pratik uygulamalar

1986	Geri yayılım (Rumelhart, Hinton & Williams, 1986)	David Rumelhart, Geoffrey Hinton, Ronald Williams	Sinir ağlarının eğitimi	Sinir ağı eğitim tekniklerinde önemli ilerlemeler
1997	Deep Blue, karmaşık problem çözmede Kasparov (Hsu, 2002)	IBM	yapay zekasını yendi	Yapay zekanın stratejik oyunlardaki potansiyelinin gösterimi
2012	AlexNet ImageNet Yarışmasını Kazandı (Krizhevsky, Sutskever & Hinton, 2012)	Alex Krizhevsky, Ilya Sutskever, Geoffrey Hinton	Derin evrişimli sinir ağları	Görüntü tanımada derin öğrenmenin gücünü gösterdi
2016	AlphaGo, Lee Sedol' u Yendi (Silver & ark., 2016)	DeepMind	Takviyeli öğrenme yoluyla karmaşık oyunlarda ustalık	Vurgulanan yapay zekanın karmaşık, stratejik görevleri yerine getirme yeteneği
2010'lar- 2020'ler	Günlük Uygulamalarda Yapay Zeka (Goodfellow, Bengio & Courville, 2016)	Çeşitli şirketler (Google, Amazon, Apple vb.)	Kişisel asistanlar, otonom araçlar	Yapay zekanın günlük hayata entegrasyonu, kolaylık ve verimliliğin artırılması
2020'ler	Etik Yapay Zeka ve Sağlık Hizmetlerinde Yenilikler (O'Neil, 2016)	Çeşitli araştırmacılar	Önyargıları ele almak, sağlık hizmetlerini geliştirmek	Tıbbi yapay zekadaki etik sonuçlara ve önemli ilerlemelere odaklanmak

Yapay zekâ teknolojisi, insanlar gibi düşünebilen, yapılacak eylemleri tartabilen ve karar verebilen makineleri ifade etmektedir. Yapay zeka, hala gelişmektedir. Böylece bu teknolojinin insanlar tarafından yapılan işleri taklit edebilecek ve hatta devralacağı

öngörülmektedir. Yapay zekanın tanımına dayanarak, programlar ve robotlar insanlar gibi hareket edebilmek için yaratılmıştır ifadesi yer almaktadır. Ancak burada bahsedilen durum insan hayatını kolaylaştırmaktır.

Yapay zeka, makinelerin de insanlar gibi mantığı öğrenip anlayabildiği bir teknolojidir. Bu teknolojinin çok karmaşık olan insan yaşamını basitleştirmeye yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Yapay zekanın kendisi çeşitli verilerin varlığını, yinelemeli işlemeyi ve akıllı algoritmaları birleştirerek çalışmaktadır. Yapay zekada var olan teorilerin, yöntemlerin, teknolojilerin ve alt alanların kapsamı çok geniştir; bunlar arasında makine öğrenimi, sinir ağları, bilişsel hesaplama, bilgisayarla görme ve bilimsel dil işleme bulunmaktadır (Fitria, 2021).

Yapay Zeka teknolojisinin, eğitim sektörü de dahil olmak üzere çeşitli sektörlerde giderek daha belirgin hale geldiği gözlenmektedir. Yapay zeka teknolojisinin varlığı, özellikle teknoloji, bilim, matematik ve mühendislik alanlarında mükemmel bir dönüşüm gerçekleştirmektedir. Bu süreç eğitim dünyasının yapısını da değiştirmektedir. Yapay zekanın, eğitim alanı da dahil olmak üzere çeşitli iş işlevlerini kolaylaştırmada önemli bir rolü bulunmaktadır. Yapay zekanın eğitim dünyasında uygulanabilirliği çoktan hayata geçmiştir. Yapay zeka uygulamaları sayesinde eğitimciler ve öğrenciler ihtiyaçlarını daha kolay ve daha derinlemesine anlayabilir ve anlatabilirler (Brinkmann & ark., 2023).

Eğitimde Yapay Zekanın Faydaları ve Riskleri

Yapay Zekanın, eğitime entegrasyonu, geleneksel eğitim paradigmalarını dönüştürme vaadini taşımaktadır. Gelişmiş algoritmalarından ve veri analitiğinden yararlanan yapay zeka, öğrenme deneyimlerini geliştirebilecek, eğitimi kişiselleştirebilecek, yönetim verimliliğini artırabilecek ve eğitim kaynaklarına erişimi kolaylaştırabilecek çok sayıda avantaj sunmaktadır.

Yapay zekanın eğitime entegrasyonu bir taraftan fayda/faydalar sağlarken diğer taraftan risk/riskler getirmektedir. Yapay zeka öğrenmeyi kişiselleştirme, katılımı artırma ve değerli bilgiler sağlama açısında faydalar sağlarken, veri gizliliği, etik hususlar ve eğitim sürecinde insan etkileşimi üzerindeki potansiyel etkisi konusunda riskler ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu teknolojinin etkili bir şekilde uygulanması için dengenin kurulması oldukça önemlidir.

Eğitimde Yapay Zeka Evrimi

Yapay zeka, son yıllarda teorik bir kavramdan pratik bir araca doğru istikrarlı bir şekilde gelişmektedir. Yapay zekanın eğitimdeki ilk uygulamaları, geçmişten bugüne kadar kişiselleştirilmiş öğretim ve uyarlanabilir öğrenme yeteneğine sahip karmaşık platformlara dönüşen bilgisayar tabanlı öğrenme sistemlerine odaklanmıştır. Yapay zekanın makine öğrenimi, doğal dil işleme ve veri analitiğindeki gelişmelerle yakınsaması, yapay zekanın dünya çapındaki eğitim sistemlerine entegrasyonunu hızlandırmaktadır (Luckin & Holmes, 2016).

Yapay zekanın eğitimdeki faydalarını incelerken yapay zekanın eğitim sektörüne kişiselleştirilmiş öğrenme, otomasyon

veya özel ders vermenin ötesinde çok yönlü faydalar sağladığını kabul edilmelidir. Yapay zeka, planlama, not verme ve kaynak yönetimi gibi rutin süreçleri yöneterek eğitimcilerin üzerindeki yük azaltılarak verimli idari görevleri kolaylaştırmaktadır. Akıllı içerik oluşturma araçlarının geliştirilmesine olanak tanıyarak eğitim materyallerinin oluşturulması, düzenlenmesi ve çeşitli öğretim metodolojilerine uyarlanması konusunda da yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır.

Ayrıca, yapay zekanın veri analitiği yetenekleri eğitimcilere ve yöneticilere genel kurumsal performansa ilişkin değerli bilgiler sağlayarak kanıta dayalı karar almayı mümkün kılmaktadır. Yapay zeka destekli araçlar, müfredat tasarımıındaki boşlukların belirlenmesine yardımcı olarak kurumların öğretim stratejilerini geliştirmelerine destek vermektedir. Yapay zeka, geleneksel testlerin ötesinde öğrencilerin anlayış ve becerilerini ölçmek için yeni yollar sunarak değerlendirme yöntemlerinin de gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Yapay zeka, öğrenciler ve eğitimciler arasında iletişimi ve kaynak paylaşımını kolaylaştırarak işbirlikçi öğrenme ortamlarını teşvik etmektedir. Yapay zekanın eğitici oyunlara ve simülasyonlara entegrasyonu deneysel öğrenmeyi geliştirerek karmaşık konuları daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirmektedir.

Eğitimde Yapay Zeka Araçlarının Faydaları

Yapay zekanın eğitimdeki en önemli avantajlarından biri *kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri* sağlama yeteneğidir. Yapay zeka sistemleri, eğitim içeriğini ve değerlendirmeleri uyarlamak için öğrencinin öğrenme stilini, hızını, güçlü ve zayıf yönlerini analiz

edebilir. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin doğru düzeyde zorluk ve destek almalarını sağlayarak öğrenme çıktılarını artırmaktadır. Carnegie Learning gibi platformlar, matematik öğretimini gerçek zamanlı öğrenci performans verilerine dayalı olarak uyarlamak için yapay zekayı kullanmakta ve bu da öğrenci katılımının ve anlayışının artmasını sağlamaktadır (Roschelle & ark., 2016).

DreamBox ve Knewton gibi uyarlanabilir öğrenme platformları, derslerin zorluğunu ve hızını gerçek zamanlı olarak ayarlamak için yapay zekayı kullanmakta ve öğrencilerin bunalmadan derse ilgi duymasını ve zorluklara maruz kalmamasını sağlamaktadır (Pane & ark., 2017).

Kişiselleştirilmiş öğrenme aynı zamanda özel ders ve desteği de kapsamaktadır. Carnegie Learning'in MATHia'sı veya Thinkster Math gibi yapay zeka destekli ders sistemleri, öğrencilere bire bir dersleri taklit edebilecek isteğe bağlı yardımlar sunmaktadır. Bu sistemler, ipuçları, geri bildirim ve adım adım çözümler sağlamak için yapay zekayı kullanarak öğrencilerin karmaşık kavramları kendi hızlarında öğrenmelerine yardımcı olan destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik etmektedir (VanLehn, 2011).

Yapay zeka destekli *özel ders sistemleri* ve sınıf dışında *ek destek* alınabilmektedir. Bu sistemler açıklamalar sunabilir, soruları yanıtlayabilir ve geri bildirimde bulunarak öğrencilerin ödevlerinde ve çalışma oturumlarında yardımcı olmaktadır. IBM Watson tarafından geliştirilen ve öğrencilere soruları doğal dilde yanıtlayarak ve ayrıntılı açıklamalar sağlayarak yardımcı olan yapay zeka öğretmenidir (Luckin & Holmes, 2016).

Yapay zeka araçları sadece öğrenciler için faydalı olmakla kalmıyor, aynı zamanda eğitimciler için de önemli avantajlar sunmaktadır (Chassignol & ark., 2018). Akıllı sistemler, not verme ve devam takibi gibi rutin idari görevleri otomatikleştirerek öğretmenlere daha etkili öğretim etkinliklerine odaklanmaları için zaman kazandırmaktadır. Gradescope vb., yapay zeka destekli not verme sistemleri, büyük hacimli ödevlerin değerlendirilmesini hızlı ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirerek öğretmenlerin zamanında geri bildirimde bulunmasına ve etkileşimli öğretime daha fazla zaman ayırmasına olanak tanımaktadır (Wang, 2020). Müfredattaki boşlukları tespit ederek ve iyileştirmeler önererek eğitim içeriğinin oluşturulmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Uyarlanabilir öğrenme platformları, öğrenci performansına ve geri bildirimlerine göre eğitim materyallerini sürekli olarak güncelleyebilir ve geliştirebilir. Üstelik yapay zeka, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve onları zorlamak için uygulama problemleri veya etkileşimli simülasyonlar gibi yeni içerikler üretebilmektedir (McArthur, Lewis & Bishary, 2008).

Son yıllarda yapay zeka, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi yenilikçi teknolojiler aracılığıyla sınıf katılımını da artırmaktadır. Google Expeditions gibi platformlar öğrencilerin sürükleyici, sanal ortamları keşfetmesine olanak tanıyarak öğrenmeyi daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirmektedir. Bu teknolojiler soyut kavramları hayata geçirme, deneyimsel öğrenmeyi kolaylaştırma ve çeşitli öğrenme tarzlarına hitap ederek genel sınıf katılımını üst düzeye taşımaktadır (Billinghurst & Duenser, 2012).

Yapay zeka, not verme, devam takibi ve planlama gibi görevleri otomatikleştirerek eğitimcilerin üzerindeki *idari yükü*

önemli ölçüde azaltmaktadır. Otomatik not verme sistemleri, çoktan seçmeli testleri ve makaleleri işleyerek hızlı ve tarafsız değerlendirmeler sağlamaktadır. Bu otomasyon, öğretmenlerin idari görevlerden ziyade öğretime ve öğrenci etkileşimine daha fazla odaklanmasına olanak tanımaktadır (Kulik & Fletcher, 2016). Ayrıca, zaman çizelgelerini ve kaynak tahsisini optimize ederek mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını sağlayarak planlamaya yardımcı olmaktadır.

Yapay zekanın *gerçek zamanlı geri bildirim* sağlama yeteneği, eğitimde bir başka dönüştürücü özelliktir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri genellikle bir ödevin tamamlanması ile geri bildirimin verilmesi arasında önemli gecikmeler içermektedir. Ancak yapay zeka araçları öğrenci çalışmalarını anında analiz etmekte ve anında içgörüler sunmaktadır. Zamanında geri bildirimin, öğrencinin öğrenme gidişatını önemli ölçüde etkileyebileceği biçimlendirici değerlendirmeler için oldukça önemlidir.

Grammarly veya Turnitin gibi platformlar, yazma konusunda anında geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin dilbilgisini, stillerini ve özgünlüklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için yapay zekayı kullanmaktadır. Bu araçlar salt düzeltmenin ötesine geçerek öğrencilerin yazma becerilerini aktif ve tekrarlı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacak öneriler sunmaktadır.

Yapay zeka teknolojileri engelli öğrencilerin erişilebilirliğini *geliştirerek kapsayıcı eğitim* sağlamaktadır. Konuşmayı metne ve metinden konuşmaya uygulamaları, görme veya işitsel engeli olan öğrencilere yardımcı olmaktadır. Yapay zeka destekli araçlar aynı

zamanda eğitim materyallerini çeşitli dillere çevirerek anadili olmayan konuşmacıların içeriği daha iyi anlamalarına yardım etmektedir. Bu teknolojiler, eşitliği ve katılımı teşvik ederek eğitimi daha geniş bir öğrenci yelpazesi için daha erişilebilir hale getirmektedir.

Yapay zeka, geride kalma veya okulu bırakma riski taşıyan öğrencileri tespit etmek için *tahmine dayalı analizlerden* yararlanmaktadır. Blackboard ve Canvas gibi yapay zeka ile entegre öğrenme yönetim sistemleri (LMS), öğrenci performansını, katılım düzeylerini ve öğrenme ilerlemesini izlemek için verileri kullanır ve hedeflenen öğretim stratejilerini destekleyen kapsamlı bir görünüm sunar (Siemens & Baker, 2012). Yapay zeka sistemleri, öğrenci verilerindeki kalıpları analiz ederek eğitimcilere erken uyarılar sağlayabilir ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış müdahaleler önermektedir (Arnold & Pistilli, 2012). Bu proaktif yaklaşım, sorunların büyümeden önce ele alınmasına, elde tutma ve mezuniyet oranlarının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Yapay zeka, ayrıca eğitimcilere eğitim analitiği aracılığıyla veriye dayalı içgörüler sağlamaktadır. Yapay zeka sistemleri, öğrenci verilerini analiz ederek eğilimleri belirlenebilir, sonuçları tahmin edilebilir ve eyleme dönüştürülebilir öneriler sunabilir. Bu içgörüler, eğitimcilerin bilinçli kararlar almasına, öğretimi öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamasına ve olası sorunları ciddi sorunlara dönüşmeden önce ele almasına olanak tanımaktadır.

Eğitimde Yapay Zeka Araçlarının Zorlukları

Yapay Zekanın, eğitime entegrasyonu dönüştürücü bir potansiyel sunarken aynı zamanda birçok önemli zorluğu da beraberinde getirmektedir. Bu zorluklar etik, teknik ve pratik alanları kapsamaktadır. Yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanılmasın da dikkatli ve düşünülmüş bir yaklaşım gerektirmektedir. Eğitim de yapay zekanın zorlukları incelendiğinde şu başlıklara erişilmiştir.

Eğitimde yapay zekayla ilgili en önemli endişelerden biri veri gizliliği ve güvenliğidir. Yapay zeka sistemleri, etkili bir şekilde çalışabilmek için genellikle öğrencilerin performansı, davranışları ve hatta kişisel bilgileri hakkında ayrıntılı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bu durum veri gizliliği ve güvenliğiyle ilgili durumları düşündürmektedir. (Baker, Martin & Rossi, 2014).

Okullar ve eğitim kurumları, yapay zeka araçlarının, Avrupa'daki Genel Veri Koruma Yönetmeliği (GDPR) veya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Aile Eğitim Hakları ve Mahremiyeti Yasası (FERPA) gibi veri koruma düzenlemelerine uygun olmasını sağlamalıdır. Bu düzenlemeler öğrencilerin kişisel bilgilerini korumayı amaçlamaktadır ve kurumların veri toplamadan veya paylaşmadan önce onay almasını gerektirmektedir (Regan & Jesse, 2019).

Yapay zeka sistemlerinde veri depolamanın merkezi doğası, onları siber saldırılar için çekici hedefler haline getirebilmektedir. Veri ihlallerine karşı koruma sağlamak ve hassas bilgilerin güvenliğini sağlamak, sağlam siber güvenlik önlemleri gerektiren önemli bir zorluktur (Pereira ve Rodrigues, 2020).

Yapay zeka sistemleri ancak onları destekleyen veriler ve algoritmalar kadar *tarafsız* olabilmektedir. Eğitimde *önyargılı* yapay

zeka araçları, öğrencilere haksız muameleye, mevcut eşitsizliklerin devam etmesine ve yeni ayrımcılık biçimlerinin yaratılmasına sebep olabilmektedir.

Yapay zeka sistemleri tarihsel önyargıları yansıtan veriler üzerinde eğitilirse, çıktılarındaki bu önyargıları istemeden de olsa güçlendirebilmektedir. Üniversiteye kabul veya işe yerleştirme için kullanılan bir yapay zeka aracı, tarihsel olarak belirli demografik özellikleri destekleyen veriler üzerinde eğitilirse, yeterince temsil edilmeyen gruplara dezavantaj oluşturabilmektedir (West, Whittaker & Crawford, 2019).

Yapay zeka araçlarının tüm öğrencilere yönelik muamelesinde adil ve hakkaniyetli olmasını sağlamak kritik bir zorluktur. Bu sadece veri ve algoritmalarındaki önyargının azaltılmasını değil aynı zamanda şeffaf ve hesap verebilir sistemlerin tasarlanmasını da içermektedir (Holstein & ark., 2019).

Yapay zekanın eğitimi dönüştürme potansiyeli genellikle *teknolojiye erişim ve dijital okuryazarlıktaki eşitsizlikler* nedeniyle sınırlıdır. İleri teknolojilere sınırlı erişimi olan öğrenciler ve okullar geride kalabilir, bu da eğitimdeki eşitsizlikleri önüne geçilemez bir durum oluşturabilir. İleri teknolojilerdeki bir fark, kaynakların ve altyapının yapay zeka tabanlı öğrenmeyi desteklemek için yetersiz olabileceği düşük gelirli ve kırsal alanlarda özellikle belirgindir (Selwyn, 2016).

Yapay zeka araçlarının etkili kullanımı, öğrenciler ve eğitimciler arasında belirli bir düzeyde dijital okuryazarlık gerektirmektedir. Gerekli becerilere sahip olmayanlar, yapay zeka ile güçlendirilmiş öğrenme ortamlarından yararlanmakta zorluk

yaşayabilir, bu da farklı öğrenci grupları arasındaki uçurumu daha da genişletebilir.

Yapay zekanın eğitimde kullanılması, öğrenme ve karar verme süreçlerinde yapay zekanın rolü ve kapsamı hakkında daha geniş *etik durumları* ortaya çıkarmaktadır. Yapay zekaya aşırı güvenmenin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin özerkliğini ve eylemliliğini azaltabileceğine dair bir endişe bulunmaktadır. Yapay zeka sistemleri öğretim veya değerlendirmenin önemli yönlerini devralırsa eğitimcilerin mesleki muhakeme ve yaratıcılıklarını kullanma fırsatı daha az gerçekleşebilir (Williamson & Eynon, 2020).

Not verme, üniversiteye kabul veya disiplin işlemleri gibi öğrencilerin akademik geleceklerini etkileyen kararların alınmasında yapay zekanın kullanılması, dikkatli bir etik değerlendirme gerektirmektedir. Bu kararların şeffaf bir şekilde ve insan gözetiminde alınmasını sağlamak, eğitim sürecinde güven ve adaleti sürdürmek için oldukça önemlidir (Aiken & Epstein, 2000).

Yapay zekanın mevcut *eğitim sistemlerine entegre* edilmesi, uygulama, maliyet ve öğretmen eğitimiyle ilgili pratik zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Donanım, yazılım ve eğitim de dahil olmak üzere yapay zeka altyapısı için gereken ilk yatırım önemlidir. Okullar ve eğitim kurumları, yapay zeka araçlarını etkili bir şekilde benimseme ve sürdürme yeteneklerini sınırlayan mali kısıtlamalarla karşı karşıya kalabilir (Luckin & Holmes, 2016).

Öğretmenlerin yapay zeka araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yeterince eğitilmeleri gerekmektedir. Bu sadece bu sistemlerin nasıl çalıştırılacağını anlamayı değil aynı

zamanda onları pedagojik uygulamalara entegre etmeyi de içermektedir. Yeterli eğitim ve destek olmadan yapay zekanın potansiyel faydaları tam olarak gerçekleştirilemeyebilir (Holmes & Porayska-Pomsta, 2022).

Eğitimde Yapay Zekanın Gelecekteki Beklentileri

Geleceğe baktığımızda yapay zekanın eğitimdeki rolünün daha da genişlemesi beklenmektedir. Doğal dil işleme ve makine öğrenimi gibi yapay zeka teknolojilerindeki ilerlemeler, daha karmaşık ve sezgisel eğitim araçlarının geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Gelecekteki yapay zeka sistemleri daha da fazla kişiselleştirme, daha derin içgörüler ve daha ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunabileceklerdir.

Yapay zeka gelişmeye devam ettikçe yeni eğitim paradigmalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynaması muhtemeldir. Sabit müfredat ve standartlaştırılmış değerlendirmelerle karakterize edilen geleneksel eğitim modeli, yerini yapay zekanın yeteneklerinin yönlendirdiği daha esnek, yeterliliğe dayalı yaklaşımlara bırakabilir. Bu değişiklikler, öğrencileri 21. yüzyılın karmaşıklıklarına daha iyi hazırlayan daha bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemine yol açabilir (Luckin & Holmes, 2016).

Teknolojideki sürekli ilerlemeler ve yeniliklerle yapay zekanın eğitimdeki geleceği umut verici görünmektedir. Yapay zeka teknolojileri geliştikçe daha karmaşık hale gelecek ve eğitim uygulamalarına entegre olacak, daha fazla kişiselleştirme, destek ve verimlilik sunabilecektir.

Gelişmiş İşbirliği: Yapay zeka, gerçek zamanlı geri bildirim ve iletişim araçları sağlayarak öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki işbirliğini kolaylaştırabilir. Bu gelişmiş işbirliği, daha uyumlu ve destekleyici bir eğitim ortamına yol açabilir (Holmes & ark., 2019).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yapay zeka, eğitimlerinin veya kariyerlerinin herhangi bir aşamasında bireylere kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve kaynakları sağlayarak yaşam boyu öğrenmeyi destekleyebilir. Bu uyarlanabilirlik, eğitimin sürekli ve gelişen bir süreç olmasını sağlayabilir (Luckin & Holmes, 2016).

Yenilikçi Öğrenme Ortamları: Yapay zeka tarafından desteklenen sanal ve artırılmış gerçeklik, öğrencileri yeni ve heyecan verici yollarla meşgul eden sürükleyici öğrenme deneyimleri yaratabilir. Bu teknolojiler soyut kavramları hayata geçirebilir ve uygulamalı öğrenme fırsatları sağlayabilir (Chassignol & ark., 2018).

Sonuç

Yapay zeka, öğrenme deneyimlerini geliştirerek, idari verimliliği artırarak ve kapsayıcılığı teşvik ederek eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir. Tablo 2’ de bu araçların uygulama örneklerine, etkinlikleri ve sınırlamalarına yer verilmiştir. Ele alınması gereken zorluklar olsa da yapay zeka araçlarının eğitimdeki faydaları oldukça büyüktür. Yapay zeka teknolojileri ilerlemeye devam ettikçe, bunların eğitim uygulamalarına entegrasyonu muhtemelen daha kusursuz ve etkili hale gelecek ve bu da daha etkili ve eşitlikçi bir eğitim sistemine yol açacaktır.

Tablo 2. Eğitimde Kullanılan Yapay Zeka Üretkenlik Araçlarının İncelenmesi

Araç	Uygulama	Ana Özellikler	Etkililik	Sınırlamalar
Akıllı Öğretim Sistemleri (ITS)	Kişiselleştirilmiş Öğrenme Örnekler: Carnegie Learning, Knewton	Makine öğrenme algoritmaları, adaptif öğrenme yolları, gerçek zamanlı geri bildirim	Öğrenci öğrenme sonuçlarını kişiye özel eğitim deneyimleri ile iyileştirir	Yüksek geliştirme ve uygulama maliyetleri, iyi tasarlanmazsa sınırlı etkileşim
Otomatik Kompozisyon Değerlendirme (AES)	Not Verme ve Geri Bildirim Örnekler: E-rater (ETS), PEG (Project Essay Grade)	Doğal dil işleme, gerçek zamanlı not verme, makine öğrenme	Tutarlı ve zamanında geri bildirim sağlar, insan değerlendirmesini tamamlar	Nüanslı veya yaratıcı yazıyı tam anlamayabilir, puanlama algoritmalarının da önyargı olabilir
Sanal Öğrenme Asistanları	Öğrenci Desteği Örnekler: Jill Watson (Georgia Tech), Squirrel AI	NLP, 7/24 erişilebilirlik, kişiselleştirilmiş öğrenme desteği	Öğrenci etkileşimini artırır ve anında yardım sağlar	Programlanmış bilgi tabanı ile sınırlıdır, karmaşık veya bağlama özgü sorularla başa çıkamayabilir

Öğrenme Analitiği	Performans İzleme Örnekler: Brightspace, Insights, Blackboard Analytics	Veri görselleştirme , öngörücü analiz, raporlama araçları	Eğitimcilerin veri odaklı kararlar almasına yardımcı olur, risk altındaki öğrencileri belirler	Güçlü veri altyapısı gerektirir, gizlilik endişeleri, veri analizi konusunda bilgi sahibi olmayan eğitimcilerden direnç
Adaptif Öğrenme Platformları	Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri Örnekler: DreamBox, Smart Sparrow	AI ile yönlendirilen içerik uyarlaması, gerçek zamanlı geri bildirim, ilerleme takibi	İçeriği kişiselleştirerek öğrenci öğrenmesini önemli ölçüde iyileştirir	Yüksek maliyet, teknolojiye aşırı bağımlılık potansiyeli

Yapay zeka araçlarının eğitime entegrasyonu, eğitim ortamını derinden yeniden şekillendirecektir. Yapay zeka, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmekten sınıf katılımını artırmaya, gerçek zamanlı geri bildirim sağlamaya ve veriye dayalı içgörüler sunmaya kadar hem öğrenciler hem de eğitimciler için yeni olanaklar sağlamaktadır. Ancak yapay zekanın eğitimde başarılı bir şekilde uygulanması aynı zamanda etik, gizlilik ve erişilebilirlik konularının da dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu zorlukların üstesinden geldikçe, yapay zekanın devam eden gelişimi, eğitimde yenilik ve fırsatlarda yeni bir çağın başlangıcını vaat etmektedir.

Eğitimciler, politika yapıcılar ve teknoloji geliştiriciler bu sorunlarla doğrudan yüzleşerek yapay zekanın dönüştürücü gücünden yararlanmak ve aynı zamanda tüm öğrencilerin çıkarlarına adil ve sorumlu bir şekilde hizmet etmesini sağlamak için birlikte çalışabilirler.

Kaynaklar

Huynh-The, T., Pham, Q. V., Pham, X. Q., Nguyen, T. T., Han, Z., & Kim, D. S. (2023). Artificial intelligence for the metaverse: A survey. *Engineering Applications of Artificial Intelligence*, 117, 105581.

Sahoo, S., Kumar, S., Abedin, M. Z., Lim, W. M., & Jakhar, S. K. (2022). Deep learning applications in manufacturing operations: a review of trends and ways forward. *Journal of Enterprise Information Management*, 36(1), 221-251.

Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (1956). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence.

Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: a probabilistic model for information storage and organization in the brain. *Psychological review*, 65(6), 386-408

Newell, A., & Simon, H. (1956). The logic theory machine-A complex information processing system. *IRE Transactions on information theory*, 2(3), 61-79.

Dreyfus, H. (1976). What computers can't do. *British Journal for the Philosophy of Science*, 27(2).

Buchanan, B. G., & Shortliffe, E. H. (1984). Rule based expert systems: the mycin experiments of the stanford heuristic programming project (the Addison-Wesley series in artificial intelligence). Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..

Rumelhart, D. E., Hinton, G. E., & Williams, R. J. (1986). Learning representations by back-propagating errors. *nature*, 323(6088), 533-536.

Hsu, F. H. (2002). *Behind Deep Blue: Building the computer that defeated the world chess champion*. Princeton University Press.

Krizhevsky, A., Sutskever, I., & Hinton, G. E. (2012). Imagenet classification with deep convolutional neural networks. *Advances in neural information processing systems*, 25, 1097-1105

Silver, D., Huang, A., Maddison, C. J., Guez, A., Sifre, L., Van Den Driessche, G., ... & Hassabis, D. (2016). Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search. *Nature*, 529(7587), 484-489.

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.

O'neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.

Fitria, T. N. (2021). Grammarly as AI-powered English writing assistant: Students' alternative for writing English. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 5(1), 65-78.

Brinkmann, L., Baumann, F., Bonnefon, J. F., Derex, M., Müller, T. F., Nussberger, A. M., ... & Rahwan, I. (2023). Machine culture. *Nature Human Behaviour*, 7(11), 1855-1868.

Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. UCL Knowledge Lab: London, UK.

Roschelle, J., Feng, M., Murphy, R. F., & Mason, C. A. (2016). Online mathematics homework increases student achievement. *AERA open*, 2(4), 2332858416673968.

Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F., & Karam, R. (2014). Effectiveness of cognitive tutor algebra I at scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(2), 127-144.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational psychologist*, 46(4), 197-221.

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.

Wang, S. (2020). The future of AI in education: How artificial intelligence is changing the way we learn. *Harvard Business Review*.

McArthur, D., Lewis, M., & Bishary, M. (2005). The roles of artificial intelligence in education: current progress and future prospects. *Journal of Educational Technology*, 1(4), 42-80.

Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review. *Review of educational research*, 86(1), 42-78.

Siemens, G., & Baker, R. S. D. (2012). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. In Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge (pp. 252-254).

Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012). Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. In Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge (pp. 267-270).

Baker, R. S., Martin, T., & Rossi, L. M. (2016). Educational data mining and learning analytics. The Wiley handbook of cognition and assessment: Frameworks, methodologies, and applications, 379-396.

Regan, P. M., & Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: Twenty-first century student sorting and tracking. *Ethics and Information Technology*, 21, 167-179.

West, S. M., Whittaker, M., & Crawford, K. (2019). Discriminating systems: Gender, race, and power in AI. AI Now Institute.

Holstein, K., Wortman Vaughan, J., Daumé III, H., Dudik, M., & Wallach, H. (2019). Improving fairness in machine learning systems: What do industry practitioners need?. In Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1-16).

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. Bloomsbury Publishing.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235.

Aiken, R. M., & Epstein, R. G. (2000). Ethical guidelines for AI in education: Starting a conversation. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11(2), 163-176.

Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Eds.). (2022). *The Ethics of Artificial Intelligence in education: Practices, challenges, and debates*. Taylor & Francis.

BÖLÜM II

Öğrenci Merkezli Sınıf Oluturmak

Kemal DOYMUŞ²
Fatih SEZEK³

1.GİRİŞ

Öğrenci merkezli sınıf, öğrencilerin öğrenmelerine aktif olarak katıldığı, kendi hızlarında öğrenmelerine ve eğitimlerinde aktif rol almalarına imkan sağladığı için genellikle öğretmen merkezli dersin anlatıldığı sınıflardan daha başarılıdır. Aktif bir sınıfta öğretmen, öğrencilere kendi ilgi alanlarını keşfetme, soru sorma ve akranlarıyla işbirliği yapma fırsatı tanır. Bu tür sınıflar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrenci merkezli sınıf oluşturma'nın çeşitli yolları bulunmaktadır. Bazı öğretmenler, geleneksel bir yöntemi tercih

² Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-0578-5623, kemaldoymus1@gmail.com

³ Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1841-4303, fsezek@atauni.edu.tr

ederken, diğlerleri daha yenilikçi yaklaşımlar kullanabilir. Ancak tüm öğrenci merkezli sınıflar; öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarına, ilgi alanlarını keşfetmelerine, kendi hızlarında öğrenmelerine, risk alma konusunda kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam yaratmasına ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına imkan sağlar. Öğrenci merkezli bir sınıfta öğrenciler her zaman öğretmenlerine bağlı kalmazlar; talimat, onay, düzeltme, tavsiye veya övgü beklemezler. Birbirlerini göz ardı etmezler, birbirlerine odaklanırlar, etkileşimde bulunurlar, birbirlerinin katkılarını takdir ederler; işbirliği yaparak bir araya gelirler, birbirlerinden öğrenme sürecine katılırlar ve yardımlaşırlar. Zor durumda kaldıklarında veya şüpheye düştüklerinde öğretmenden yardım veya tavsiye isterler, ancak sorunu kendi aralarında çözmeye çalışırlar. Öğrenci merkezli bir sınıf, öğrencilerin kararlarını alabilecekleri bir ortam olmaktan ziyade, ne öğrenmek istediklerini ve hangi yönde ilerlemek istediklerini belirleyebilecekleri bir yerdir. Bu ortam, öğrencilerin grup veya bireysel ihtiyaçlarını daima göz önünde bulundurur ve öğrencileri sürekli olarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaya teşvik ederler. Öğretmenin fonksiyonu, sadece eğitmek değil, aynı zamanda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektir. Öğrenciler, öğrenme sürecinin etkin katılımcılarıdır ve öğretmen, rehberlik etme, etkinlikleri yönetme ve öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmelerine yardımcı olma konularında görev alır.

2. ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME NEDİR?

Okulların temelde öğrencilere hizmet veren canlı sistemler olduğu ve birincil alıcı (öğrenci) ve aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyen öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler için temel öğrenme

işlevine hizmet ettiği konusunda fikir birliği olmasını sağlar. Öğrenci merkezli öğrenmeyi savunan eğitimciler, tüm öğrenciler için öğrenme işlevini desteklemek amacıyla, eğitim ve öğretimin, farklı öğrenciler için en destekleyici öğrenme bağlamının nasıl sağlanacağı ve bu bağlamın nerede sağlanacağı konusunda ilgilendiği gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerin sunduğu çeşitli bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara değer verme ve anlama bakımından önemli bir rol oynar. Bu bakış açısına göre, müfredat ve içerik, öğrencilerin motivasyon, öğrenme ve başarı hedefleri açısından önemli olabilir, ancak tek başına yeterli değildir. Müfredat ve içerik kadar kritik olan şey, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına odaklanma ve bu ihtiyaçlara duyulan ilgi ve başarıdır (Abdığapbarova ve Zhiyenbayeva, 2023; Slunt ve Giancarlo 2004).

Öğrenci merkezli bir eğitim sisteminde tüm öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması durumunda okullar giderek daha fazla çeşitlilik gösteren öğrencilerle karşı karşıya kaldıkça daha da önem kazanır.

Öğrenci merkezli perspektif, öğrenmeyi ve öğrencileri içeren araştırmaya dayalı bir bakış açısıyla ele alındığında, bu tanımın sınıf ve okul düzeyinde Pozitif öğrenme bağamlarını tanımlayarak, yani daha fazla öğrencinin başarıya ulaşma olasılığını artırmak için gerekli olan unsurları açıkça belirleyerek, bu anlayışın bir temel oluşturduğuna inanıyoruz. Eğer bir ülke de, mevcut durumda düşük başarı gösteren veya okulu bırakan öğrenciler de dahil olmak üzere daha geniş bir öğrenci kitlesi için motivasyonu artırmak, öğrenmeyi teşvik etmek ve akademik başarı elde etmek istiyorsa, bu hedef son derece önemli bir hedef haline gelir. Hem öğrencilere hem de öğrenmeye odaklanan bu araştırmaya dayalı temel, aynı zamanda

öğrencilere ve öğrenmeye katkı sağlayan öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler eğilimleri ve özellikleri hakkında daha fazla netliğe yol açabilir Komatsu, vd. 2021).

Öğrenci merkezli kavramının ne anlama geldiği konusunda birçok kafa karışıklığının var olduğuna inanıyoruz. Bazı bireyler, öğrenci merkezliği çocuk veya öğrenci odaklılıkla aynı kavram olarak algılar. Genel olarak çocuk veya öğrenci merkezli, iki ila yirmi bir veya yirmi beş yaş arasındaki öğrencilere, okul öncesi dönemden ortaöğretime veya ortaöğretim sonrasına kadar olan öğrenciler için geçerli olan eğitim ve öğrenme uygulamalarının kullanımını ifade eder.

2.1.Öğrenci merkezli sınıfın öğrencilere sağladığı avantajlar

Öğrenci merkezli bir sınıfta hedef, öğrencilerin kendileri ve ihtiyaçları üzerindedir. Bu ortam, genellikle öğrenmeye daha uygun bir zemin sağlar, çünkü öğrencilere eğitimlerini daha fazla kontrol etme imkanı verir. Kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilir, belirledikleri hedeflere odaklanabilir ve kendi tempo ve hızlarında çalışabilirler. Bu atmosfer aynı zamanda öğrencileri motive edebilir, çünkü eğitimlerine daha fazla katılım ve bağlılık gösterdiklerini hissederek. Diğer taraftan, öğrenci merkezli bir sınıfta; öğrenciler eğitimleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilirler, kendi hedeflerini belirleyebilirler, kendi hızlarında çalışabilirler, motive edici olabilir, eğitimlerine daha fazla yatırım yapabilirler. Öğrenci merkezli sınıflar daha yüksek düzeyde öğrenci katılımına yol açabilir, yüksek düzeyde öğrenci başarısını teşvik edebilir, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması gerçek dünyada başarıya da hazırlanırlar (Thiele vd. 2014).

Bu tür sınıflarda;

1) Öğrencinin benzersiz algıları, düşünceleri ve duyguları tarafından bilgi ve deneyimden anlam keşfetme ve oluşturmaya katkıda bulunur.

2) Mevcut verilerin miktarı ve kalitesi ne olursa olsun, bilgiyi anlamlı ve tutarlı bir şekilde çaba sarf eder.

3) Öğrenci yeni bilgiyi mevcut ve geleceğe yönelik bilgiyle benzersiz anlamlı yollarla ilişkilendirir.

4) Düşünme süreçlerini yönetmek ve izlemek amacıyla kullanılan üst düzey stratejiler, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda uzmanlık düzeyinin artmasına da katkı sağlar.

5) İşlenen bilginin ayrıntısı ve kapsamı, öğrenilen şeyin ve hatırlananın türünü ve miktarı için;

(a) Bireyin öz farkındalığı ve kişisel kontrol, yeterlilik ve yetenek konularındaki inançlarından kaynaklanan içsel bilinç ve kontrol düzeyini

(b) Bireyin kişisel değerlerinin, ilgi alanlarının ve hedeflerinin net ve açık bir şekilde belirlenmiş olma durumunu

(c) Bireyin kendi başarısı veya başarısızlığı hakkında taşıdığı kişisel beklentileri

(d) Duygusal durumlar, duygusal tepkiler ve genel zihinsel durumları

(e) Sonuçta, ortaya çıkan öğrenme motivasyonunu en üst düzeye çıkarır.

6) Bireyler genellikle doğuştan meraklıdır ve öğrenmeyi severler, ancak yoğun olumsuz düşünceler ve duygular (örneğin; güvensizlik, başarısızlık endişesi, çekingenlik veya utangaçlık, ayrıca alay edilme veya damgalanma korkusu gibi) bu tür ifadeleri engelleyebilir.

7) Merak, yaratıcılık ve üst düzey düşünme, her öğrenci için en uygun zorluk ve yeniliğe sahip, ilgili, özgün öğrenme görevleriyle teşvik edilir.

8) Bireyler, genetik mirasları ve çevresel etmenlerin birleşimiyle şekillenen fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişim evrelerinden geçerek gelişimlerini sürdürürler.

9) Öğrenme, esnek, çeşitli (yaş, kültür, aile geçmişi vb. açısından) ve uyarlanabilir öğretim ortamlarında başkalarıyla sosyal etkileşimler ve iletişim yoluyla kolaylaştırılır.

10) Bireyler, yeteneklerini gören, özgün becerilerini gerçekten takdir eden ve onları birey olarak saygıyla kabul eden diğer insanlarla sağlam ve sevgi dolu ilişkiler içinde olduklarında, öğrenme süreçleri ve özsaygıları daha fazla gelişme gösterir.

11) Öğrenme, motivasyon ve etkili öğretim ilkeleri her öğrenci için evrensel olsa da (etnik köken, ırk, cinsiyet, fiziksel yetenek, din veya sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak), öğrencilerin öğrenme modları ve stratejileri konusunda farklı yeteneklere ve tercihlere sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu çeşitlilikler, çevresel faktörlerin ve kalıtımın bir sonucudur.

12) Bireyin önceki öğrenme ve deneyimlerden kaynaklanan kişisel inançlar, düşünceler ve anlayışlar, gerçeği algılamasının

temelini oluşturur ve yaşam deneyimlerini yorumlamasına katkıda bulunur.

2.2. Öğrenci merkezli eğitimde, öğretmenin sorumlulukları

Her öğrenci öğrenme kapasitesine sahiptir. Öğrencilerin duygusal durumlarını ve inançlarını ele alırken, kendilerini konforlu hissetmelerine yardımcı olmak, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Öğrencilerin akademik becerileri üzerinde çalışmak kadar önemli olan bir diğer faktör de, öğrencilerin kendi hakkındaki inançlarını anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme konusunda doğal bir yeteneğe sahiptirler.

Öğretmenler, kendileriyle uyum içinde ve iç huzurları olduğunda, en zorlu sınıf durumlarına bile doğal bir bilgelikle yaklaşabilirler. Öğrenmeyi sadece otorite figürü olarak değil, her öğrenciyle birebir ilişki kurarak daha etkili bir şekilde kolaylaştırmak için istekli olmak önemlidir. Öğretmenlerin sadece müfredat odaklı değil, aynı zamanda öğrencilerini kendi ilgi alanlarına yönlendirip öğrenmeyi günlük yaşamlarıyla bağdaştırmalarını teşvik etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin davranışlarını onaylamadan, oldukları noktada kabul etmek, onları öğrenmeye daha fazla açık hale getirebilir (Keiler, 2018; Chung ve Chow, 2004).

2.3. Öğrenci merkezli olmayan Öğretmen Rolü

Eğer öğrencilerin durumu iyi değilse, onların temel konulara geri dönerek daha fazla alıştırma ve beceri geliştirme çalışmaları yapmalarını teşvik etmek önemlidir. Öğretmen olarak, asıl görevim,

öğrencilere belirlenmiş müfredat standartlarını başarıyla karşılamalarında yardımcı olmaktadır.

Kendi hallerine bırakılan çoğu öğrenciye, bilmeleri gerekenleri öğrenme konusunda gerçekten güvenilemez. Eğer öğretmen öğrencilerden gelen soruları yönlendirme yapmasa doğru cevabı alamazlar. Konuya hakim olmak, öğrencinin öğrenme sürecine en önemli katkılardan biridir. Kaliteli öğretmenler her zaman öğrencilerinden daha fazla bilgiye sahiptirler. Öğrencilere öğretebileceği en önemli konulardan biri, kurallara uymanın ve sınıfta beklenen davranışları sergilemenin önemidir. Doğuştan gelen yetenek genellikle sabittir ve bazı çocuklar, diğerleri kadar hızlı öğrenmeyebilirler. Bazı öğrenciler öğretmenden öğrenmek istemiyor olabilir. Öğrencilerin neyi bilmesi gerektiğini, neyin önemli olduğunu en iyi öğretmen bilir. Yine çoğu öğretmen tamamen bir profilin ya da diğerinin kapsamına girmiyor ancak her birinin bazı niteliklerini paylaşıyor. Ancak genel olarak, öğrenci merkezli olmayan profile eğilimli öğretmenlerin, öğrencilerin ne öğrendiklerini ve bunu nasıl öğrendiklerini yönlendirme eğiliminde olduklarını, emirler ve keyfi kurallar aracılığıyla otoritelerini ortaya koyduklarını, öğrencileri tetikte tutmaya entelektüel kapasitelerini geliştirmeye odaklanır ve gerekli müfredatı tamamlamaya çalışır (Mascolo, 2009).

Öğrenci merkezli profile yönelen öğretmenler, öğrencinin öğrenmesi kadar öğrenciye de odaklanırlar. Öğrenci merkezli bir yaklaşım genellikle öğretmenin öğrenciyle etkili iletişim kurmasını ve işbirliği yapmasını gerektirir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmek istediklerini anlamalarını, öğrencileri öğrenme hedeflerini belirleme sürecine dahil etmelerini ve zaman zaman bireysel, zaman

zaman ise işbirliği içinde gruplar halinde öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almayı öğretirken destek sağlamalarını katkı yapar. Ayrıca, istenen öğrenme çıktılarını elde etmek için öğrencilerin benzersiz yeteneklerinden, kapasitelerinden ve güçlü yönlerinden yararlanmaya daha yatkındırlar; yani hem öğretmen hem de öğrenci tarafından arzu edilen öğrenme çıktılarına odaklanırlar ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de öncelik verme eğilimindedirler (Asilevi, vd. 2024).

2.4.Öğretmen ve öğrenci rollerinin değiştirilmesi

Öğretmenler ve öğrenciler arasında öğrenmenin paylaşılması ve sorumluluğu kişisel alana güçlü bir şekilde hitap eder ve dolayısıyla öğrenci merkezli uygulamaların temel taşıdır ve neden öğrenci merkezlidir sorusuna cevap veren sonuçlar üretir. Bu paylaşılan sorumluluğun kritik tanımlayıcı özelliği, öğretmenin doğası ve bunun gerektirdiği katı roller ve ilişkilerdir. Mevcut yöntemler genellikle geleneksel rollerde değişiklik yapmayı gerektirir. Vatterott'a (1995) göre öğretmenler artık müfredatı sunmuyor, üç şekilde aracılık ediyor:

1) Öğretmenler, öğrencilerin yaparak öğrenebileceği aktif öğrenme görevleri tasarlar; öğrenci projeleri ve ürünlerinde seçim yapma, özerklik, birden fazla konunun içeriğinin entegrasyonu, içerik bilgisinin uygulanması ve yaratıcılık ve kişisel ifadenin gösterilmesi için fırsatlar tanır.

2) Öğretmenler, ideal olarak öğrencilerle işbirliği içinde, bilgi üretmeye, ürünler yaratmaya veya kişisel düşüncelere katılmaya teşvik eden sergiler veya performanslar şeklinde değerlendirmeler tasarlarlar.

3) Öğretmenler, içerik sunumu veya ödev notlandırması gibi konularla vakit ve enerji harcamak yerine, öğrencileri kendi öğrenmelerine odaklanmaya ve bu öğrenmeyi ifade etme veya gösterme konusunda yönlendiren etkinliklere zaman ayırmaya yönlendirirler. Ayrıca, öğretmenler öğrenme stillerine veya çoklu zekaya dayalı öğrenmeyi yapılandırmak ve bireyselleştirmek için çeşitli seçenekler oluştururlar. Öğrenciler, kendi bilgi oluşturma süreçlerine aktif bir şekilde katılır, kendi anlamlarını oluşturur ve öğrenmelerinin değerlendirilmesine aktif olarak dahil olurlar. Bu da doğal olarak motivasyonun ve akademik başarının artmasına katkı sağlar. Ancak en önemlisi öğretmen-öğrenci ilişkisindeki değişiktir. Bu ilişki daha işbirlikli hale gelir, öğrenciler daha fazla söz sahibi olur ve geleneksel öğretmen merkezli öğrenme modellerinde genellikle bulunmayan temel bir güven ve saygı vardır. Öğrencilere fırsatlar verilir ve soru sorma ve kendi öğrenmelerine rehberlik etme konusunda sorumluluk almalarına teşvik edilir.

Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler doğrudan çalışmaya dahil olurlar ve kendi bilgilerinin keşfine yaptığı gibi başkalarıyla işbirliği ve iş birliği yoluyla özgün, bütünsel ve zorlayıcı deneyimsel öğrenmeye katılırlar. Öğrenciler yeni öğrenmeler oluşturmak için önceki bilgilerini kullanma yetkisine sahiptir. Üstbilişsel sürecin gelişimi sayesinde kendi düşünceleri üzerinde derinlemesine düşünürler. Müfredat ve değerlendirme, gerçek dünya bağlamlarındaki anlamlı performanslara odaklanır. Öğrenmenin bir ortağı olarak öğretmenler, öğrencilerin temel kavramlarla bağlantı kurmalarına yardımcı olmak için kasıtlı olarak organize ve tutarlı deneyimler yaratırlar. Öğrenci merkezli sınıfları öğrenci katılımı ve

başarısıyla ilişkilendiren bazı ortak özellikler vardır ve bu özellikler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenci özellikleri.

1. Proje konularını kendiniz belirleyin
2. Her öğrenci, kendi tempolarına uygun bir şekilde çalışsın
3. Yeni şeyler öğrenmenin getirdiği heyecanı sergileyin.
4. Çeşitli yaşlardan, kültürlerden ve yetenek seviyelerinden öğrencilerle çalışın.
5. Bilgilerini kendine özgü yollarla ifade et.
6. Bireysel ve grup öğrenme faaliyetlerine etkin bir şekilde katılıyorlar ve aktif bir rol oynuyorlar.
7. Minimum görevleri aşın.

Tablo 2. Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmen özellikleri.

1. Tüm öğrencilerden yüksek beklentilere sahip olduğunu net bir şekilde ifade eder.
2. Her öğrencinin görüşünü anlamak ve saygı göstermek için özen gösterir.
3. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve ortak karar alma süreçlerine kolaylıkla dahil olmalarını sağlar.
4. Yönlendirmeyi aşırıya kaçmadan özgürlük tanır.
5. Öğrencileri kendi düşünce yeteneklerini geliştirmeye teşvik eder.
6. Öğrencilerin etkinliklerden zevk almalarına özel bir vurgu yapar.
7. Öğrencilere, anlam oluşturma ve içeriği düzenleme stratejilerini geliştirme konusunda rehberlik eder.

Tablo 3. Öğrenci merkezli sınıflarda yöntemler ve stratejiler özellikleri.

1. Zamanı öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak biçimde esnek ve değişken bir şekilde kullanın.
2. Öğrencilerle bireysel ilgileri doğrultusunda öğrenme aktivitelerini entegre edin.
3. Öğrencilere öğrenme sürecinde artan düzeyde sorumluluk tanıyın.
4. Öğrencilerin sadece ezberlemek yerine düşünmelerini teşvik etmek için sorular ve görevler sunun.
5. Öğrencilerin anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını teşvik edin.
6. Öğrencilere etkili öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve uygulamaları konusunda destek sağlayın.
7. Öğretim yöntemi içinde akran öğrenimini ve akran öğretimini entegre edin.

Tablo 4. Öğrenci merkezli sınıflarda müfredat özellikleri

1. Öğrencilerin farklı ilgi alanlarını tetikleyen görevler içerir. 2. İçerik ve etkinlikleri, öğrencilerin anlamlandırabileceği temalar etrafında düzenler. 3. Her öğrenci, üst düzey düşünme ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan açık ve entegre fırsatlarla karşılaşır. Etkinlikler, öğrencilerin kendi bakış açılarını anlamalarına ve bu bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. 4. Global, disiplinler arası ve entegre öğrenme faaliyetlerine imkan tanır. 5. Öğrencilere zorlayıcı öğrenme aktivitelerine yönlendirme konusunda cesaret verir, zorluk yaşansa bile bu tür etkinlikleri teşvik eder. 6. Öğrencileri birlikte çalışmaya teşvik eden etkinliklere yer verir. Öğrenci merkezli sınıflarda uygulanan değerlendirme sistemi 1. Değerlendirme sürecinde farklı öğrencilere özgü yaklaşımları benimser. 2. Tasarım ve revizyon süreçlerinde öğrenci görüşlerini dikkate alır. 3. Bireysel büyüme ve gelişimle ilgili geri bildirim sağlamak amacıyla sürekli olarak ilerlemeyi takip eder. 4. Eğitim standartlarına ulaşıldığını göstermek amacıyla öğrencilere çeşitli ürün türlerini seçme şansı tanır. 5. Öğrencilerin kendi gelişimleri üzerine düşünmelerini teşvik etmek ve yetkinlik çeşitliliğini farklı şekillerde sergilemelerine olanak tanımak amacıyla öz değerlendirme fırsatları sunar.

3.ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIFLARIN DÜZENİ

3.1.Büyük sınıflar

Kalabalık sınıflarda; öğrenci merkezli bir ders için ideal sınıftaki öğrenci sayısı 12'dir. 12 sayısı, 6 çift sayıya, 4 adet 3'lü grup sayısına, 3 adet 4'lü grup sayısına veya 2 adet 6'lı grup sayısına bölünebilir. Ayrıca, tüm sınıftaki bir aktivitede 12 öğrenci birbirleriyle rahatlıkla iletişim kurabilmelidir. Aslında sınıf ne kadar büyükse öğrenci merkezli bir sınıfa ihtiyaç da o kadar artar. Tüm öğrencilere söz hakkı tanınmanın tek yolu, onları birlikte çalışmaya yönlendirmektir. Büyük sınıf ile küçük sınıf arasındaki ayrım, izlenmesi gereken grup süresinin miktarıdır. Diyelim ki 30 öğrenciyle derste genellikle tüm gruplara ulaşabiliyoruz ve birkaç

dakikayı her grubu dinleyerek ve not alarak geçirebiliyoruz. Çok kalabalık bir sınıfta bu mümkün değildir, bu nedenle bir derste hangi grupları dinlemediğimizi takip etmeliyiz ki bir sonraki derste onlara dikkatimizi verebilelim. Büyük bir sınıfta dolaşırken bazı öğrencilere erişim sağlamak zor olabilir. Öğrencileri ve oturdukları yerleri yeniden düzenlememiz gerekebilir. Öğrencilerin bir araya gelip yakın oturması, birbirleriyle düşük sesle iletişim kurmalarını sağlar. İlk durumda, herkesin dahil olduğu grupları izleyerek kimseyi dışarıda bırakmamaya dikkat edin. İkinci durum, gruplar arasında dolaşırken duyabileceğiniz kadar yakın olacak şekilde yeniden düzenleyin. Üçüncü durum, sıraları öğrencileri, alçak sesle konuşabilmeleri ve birbirlerini duyabilmeleri için birbirine yaklaştırılmalıdır. Çok kalabalık sınıflarda İşbirlikli öğrenme modelindeki yöntemler uygulanması daha uygun olmaktadır (Garrett, 2008).

3.2.Küçük sınıflar

Küçük bir sınıfta öğrenciler öğretmene daha bağımlı olma eğilimindedirler, konuşurken övgü veya teşvik beklerler. Bir konuşmayı takip etmek ve aynı anda bir etkinliğe katılmak zor olabilir. Öğrencilerin bir araya geldiği bir çalışmada, gruba dahil olmamak ve dışarıdan gözlemlemek bazen daha etkili olabilir. Teşvik etmek, ilgi göstermek ve sorulara yanıt vermek önemlidir, ancak sürekli müdahale, öğrencilerin kendi çözümlerini bulma ve özel davranma becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir. Bir yorum veya katkı eklemenin ne zaman faydalı olacağına iyi ayarlanmalı ve ne zaman karar vermemiz gerektirdiğini iyi bilmeliyiz. Sınıflarda öğretmen; grupların bir parçası olmaktan uzak durmalı, gruptan

gruba geerirken öğrencileri cesaretlendirmeli ve soruları yanıtlamalıdır.

3.3.Karma sınıflar

Çeşitli beceri düzeylerine sahip öğrencilerin bir araya geldiği karma yetenek sınıfları, dil konusundaki çeşitli ustalıkları içerir. Öğrenciler, birlikte çalışsalar bile okuma, yazma, dinleme veya konuşma gibi farklı becerilere farklı düzeylerde hakim olabilirler. Bu sınıflar, her bir öğrencinin kişilikleri, güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme stillerini sınıfa taşıdığı yerlerdir. Daha iyi öğrencilerin daha zayıf olanlar tarafından geride bırakılmasını ya da daha zayıf olanların daha iyi olanların gözünü korkutmasını müsaade edilmemelidir. Bazen daha zayıf ve daha güçlü öğrencileri farklı gruplara yerleştirerek, bazen daha zayıf ve daha güçlü öğrencileri birleştirerek ve bazen de farklı etkinlikler için çiftleri ve grupları farklı şekilde düzenlemeniz gerekebilir. Öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerine göre özel görevler atanmalıdır. Hangi görevlerin verileceğine dair kesin ve evrensel kurallar olmayabilir; bu kararlar, her sınıf ve sınıftaki bireylerle ilgili bilgiye dayanarak alınır. Bu, özellikle çok kalabalık bir sınıfta ve sınıfın haftada bir kez toplandığı durumlarda zor olabilir. Daha düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler zorlanabilirken, daha st düzeyde başarı gösteren öğrenciler de sıkılabilir. Bu durumda, ğrenci eşleştirmelerinizi değiştirmeyi düşünün. Zaman zaman daha düşük ve daha yüksek başarı düzeyine sahip öğrencileri bir araya getirin; diğer zamanlarda ise öğrencileri benzer yeteneklere sahip diğer kişilerle gruplandırın.

3.4. Farklı yaş gruptaki sınıflar

Farklı yaş grupları arasındaki öğrenciler bir araya geldiğinde, daha genç, olgunlaşmamış öğrencilerin denetlenmediklerinde yaramazlık yapma eğiliminde olabileceklerini görebiliriz. Diğer yandan, yaşça daha büyük öğrenciler hata yapmaktan kaçınarak itibarlarını kaybetme korkusu yaşayabilirler ve kendilerini ifade etme konusunda mükemmel olmayan bir dil kullanmaktan çekinebilirler. Ayrıca, öğrenme yöntemleri konusunda önyargıları olabilir. Bu durumda, öğrencilerin, öğrenci merkezli sınıf yöntemleri hakkında eğitime ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer öğrencilere birlikte çalışmalarını istiyorsanız, bu isteğin nedenini, bu işbirliğinin onlar için nasıl faydalı olabileceğini ve neden öğretmen odaklı alternatif bir dersin o kadar etkili olmadığını açıklamamız önemlidir. Öğrencilere, sizin düşüncelerinizi paylaşmalarını ve bu düşünceleri onlara dayatmaya çalışmanızı bekleyemezsiniz. Bu nedenle, onlarla işbirliği yapma talebinizi açıklarken şeffaf ve mantıklı bir şekilde iletişim kurmak önemlidir. Bazı genç öğrencilerin daha sıkı bir şekilde ele alınması gerekebilir. Daha deneyimsiz öğrencilere yöntemleri aşamalı olarak tanıtmak, onların yeni öğrenme yaklaşımlarına uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Bu süreç, öğrencilere yeni yöntemleri anlama, kabul etme ve bu yöntemlerle etkili bir şekilde çalışma becerilerini geliştirme şansı tanıyarak, hür öğrenmeye alışmalarını sağlayabilir.

3.5.Öğrenci merkezli sınıflarda grup çalışma durum

Çiftler halinde çalışma, bir gruba kıyasla genellikle daha koruyucu ve özel bir atmosfere sahip ve genellikle ikili çalışmada daha az çekingen hissediler ve küçük bir gruba kıyasla daha fazla kişisel duygu ve deneyimleri paylaşabilirler. Çiftler arasında

işbirliği ve uyum daha olası görünse de, gruplar genellikle anlaşmazlıklara ve tartışmalara daha yatkın olabilir. Dinamik bir tartışma genellikle farklı fikirlerin paylaşılmasına ve belirli bir düzeyde çatışmaya dayanır; eğer herkes aynı görüşteyse, tartışma pek olası değildir. Düşünce dolu ve konuşkan öğrenciler üçlü gruplarda daha etkili olabilir. Daha az konuşkan öğrenciler ise dört veya beş kişilik gruplarda daha başarılı olabilir, ancak daha büyük bir gruptaki öğrencilerin rahatça konuşabilmeleri için birbirlerine yeterince yaklaşmaları zor olabilir. Genellikle işbirlikli gruplar 3-6 arasındaki sayılarda daha iyi çalışırlar. Grupların büyüklüğü, her öğrencinin sahip olduğu çalışma ve konuşma süresini doğrudan etkiler. Çiftler arasında, her öğrencinin konuşma süresi yaklaşık olarak yarıya bölünebilir. Üç kişilik bir grupta bu süre yaklaşık üçte bir, dört kişilik bir grupta dörtte bir, ve daha büyük bir grupta ise daha fazla fikir alınıp, çeşitli görüşlerin ifade edilebileceği, daha dinamik bir tartışma ortamı yaratılabilir. Ancak, büyük gruplarda bazı öğrenciler, kendilerine olan güven eksikliği veya daha az söyleyecekleri olduğu algısı nedeniyle daha az katılım gösterebilirler. Bir çiftte elbette genellikle iki öğrenci olacaktır, ancak tek sayıda öğrencinin çiftlere bölünmesi ve en az üç kişilik bir grubun olması gerektiği durumlar hariç. Ancak üç kişilikli grupların ikili çiftlere tercih edildiği durumlar da vardır. Belirli bir sınıfta suskun veya kendine güveni olmayan öğrenciler varsa, üçlü bir grupta genellikle iki öğrencinin tek başına yapabileceğinden daha iyi bir fikir alışverişini teşvik edebilir. Diğer bir seçenek ise iki öğrencinin konuşmasını, üçüncüsünün ise dinlemesini ve daha sonra geri bildirim için not almasını sağlamaktır; genellikle öğrenciler birlikte çalışırken aldıkları tek geri bildirim sizden, izleme

sisteminizden alınan geri bildirimdir. Bazen güven oluşturmak için öğrencileri çift sayıda çiftler halinde başlatmak ve daha sonra bu çiftleri gruplar halinde birleştirmek isteyebilirsiniz. Öğrenciler, çiftler oluşturarak fikirlerini hazırlar, birbirleriyle prova yaparlar ve ardından bu fikirleri bir grup içinde paylaşırlar. Öğretmen liderliğindeki etkinliklerin yapıldığı zamanların yanı sıra, tüm sınıfın birlikte katılmak isteyebileceği zamanlar da olabilir. Bu, her grup tartışmasının ardından kendi tartışmalarının en ilginç veya eğlenceli noktalarını paylaşabileceği bir grup raporu sunma anlamına gelebilir. Kalabalık bir sınıfta bu uygulama devam edebilir, bu yüzden yalnızca birkaç gruptan rapor almayı tercih edebilirsiniz. Alternatif olarak, tüm sınıfın birkaç dakika boyunca bir tartışmaya devam etmesi de mümkündür, ancak kendine güvenen öğrencilerin tüm sınıfın dinlediği bir ortamda daha aktif bir şekilde katkıda bulunma olasılıkları daha yüksek olabilir. Bu durumlarda, konuşkan öğrencileri üç kişilik gruplara yerleştirerek, daha az konuşkan öğrencileri ise dört veya beş kişilik gruplara ayırabilirsiniz. Utangaç öğrencilerin etkili bir fikir alışverişi için çiftler yerine üç kişilik gruplarda yer almalarını teşvik edin. Ara sıra, iki öğrenci konuşurken, üçüncü öğrenci dinleyip not alabilir ve ardından geri bildirim sağlamak için konuşmanın sonunda katılabilir.

4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ BİR SINIFTA PLANLAMA YAPMAK

Geleneksel öğretmen merkezli öğrenme ortamında, öğretmen öğrenme deneyiminin merkezinde yer alırken ve öğretmede aktif rol üstlenirken, öğrenciler daha çok "pasif" veya alıcı bir rol üstlenirler. Öte yandan, öğrenci merkezli öğrenme ortamında, öğrencilerin ilgileri odak noktasında olup daha aktif bir

rol üstlenirler. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı geliştirmek, öğrencilerinizin sonuçta kendi eğitimlerinin sorumluluğunu üstlenecek bağımsız öğrenciler, yani meraklı, istekli öğrenciler olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak her zaman basit değildir, özellikle de öğretmen öğrenmeyi daha geleneksel bir biçimde tanımlıyorsa, öğrenme ortamını teoride uygulamak birçok kişi için cazip görünebilir, ancak bu uygulamak farklı bir zorluktur. Öğrenci merkezli sınıf için aşağıda verilen hususları dikkat etmelidir.

4.1. Sınıfınızı öğrenim sürecine katarak, öğrencilere etkileşimli ve katılımcı bir deneyim sunma.

Geleneksel bir sınıf ortamında, öğretmen konuşurken öğrenciler dinler. Öğrenci merkezli bir sınıfta öğrenciler konuşur, öğretmen dinler, araya girer ve gerektiğinde konuşmayı kolaylaştırır ve ardından öğrencilere katılımları için sevincini ifade eder. Öğrencileri doğrudan öğrenme sürecine katılım sağlayarak ve birbirleriyle etkileşime geçmelerini teşvik ederek, öğrenciler arasında bir topluluk duygusu oluşturulur. Bu yaklaşım, öğrencilere duygusal deneyimlerini, değerlerini ve düşüncelerini paylaşma fırsatı tanır. Öğrenci merkezli sınıfta, öğretmen sadece bir eğitmen olarak değil, aynı zamanda bir kolaylaştırıcı ve öğrenmeyi teşvik edici bir rol üstlenir.

4.2. Güven iletişimi sağlamak

Öğrenci merkezli bir sınıf veya öğrenme ortamı, güven ve iletişim eksikliği olmadan var olamaz. Güven ve iletişim, öğrencilere adil davranmak, onları dinlemek ve konuşmalarına fırsat tanımak yoluyla sağlanır. Ancak dönem başında hemen başlarsanız öğrenci merkezli bir sınıf geliştirmek çok daha kolaydır. Yılın başında

harekete geçmek, işin seyrini belirler ve öğrencilere geri kalan yıl boyunca neler beklediğini anlamalarını sağlar. Her yeni öğretim yılı başında öğrencilerinizden sınıf deneyimleri hakkında düşüncelerini ve beklentilerini paylaşmalarını isteyin. Yıl boyunca atmosferin, tonun ve işleyişin nasıl olması gerektiğine dair beklentileri belirlemek için hangi kuralların uygulanması gerektiğini düşündüklerini öğrencilere sormak önemlidir. Öğrencilere kendi aralarında 15 dakika boyunca bu konuyu tartışmaları için zaman tanıyın ve ardından önerilerini paylaşmalarını isteyin. Öğrencilerin kaç kural önerisi getirebileceği sizi şaşırtabilir. Ortak temaların belirlemeye başladığını göreceksiniz; öğrencileriniz duyulmak, görülmek, değer görmek ve saygı görmek ister. Bu tür alıştırmalar ve benzerleri, yıl boyunca gerçekleştirilebilecek ve öğrencilere ifadelerinin değerli olduğunu, katkılarına güvendiğinizi ve onları önemseydiğinizi gösteren etkili yöntemlerdir.

4.3.Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmak

Öğrenci merkezli bir sınıf oluşturmak, tamamen öğrenci katılımıyla ilgilidir. Öğrencilerinizi herhangi bir etkinlik, konu veya projeye ne kadar etkili bir şekilde dahil ederseniz, öğrenme sürecine o kadar etkili bir şekilde katılırlar. Bugünün dünyasında, teknoloji öğrencilerin ilgisini çekmek için en etkili araçlardan biridir. Teknoloji geleceğin değil, şimdiki zamanın bir parçasıdır. Günümüzde çocukların faaliyetleri büyük ölçüde teknoloji, özellikle de mobil teknoloji etrafında şekillenmektedir (Erişti, vd.2012). Öğrencilere bilgi sunma, düzenleme ve paylaşma amacıyla ücretsiz web araçlarını kullanma imkanı tanıyın ve bu konuda onları teşvik edin. Öğrencilere mevcut web araçlarını ve teknolojiyi öğrenme

sürecine entegre etme olanağı sunulduğunda, neredeyse her türlü öğrenme etkinliğinde istekli ve ilgili katılımcılar haline gelirler.

4.4. Konuları öğrenci merkezli yöntemlere göre ayarlamak

Bazı araştırmalar ödev ile artan notlar ve test puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterirken, diğer çalışmalar bu ilişkinin çok sınırlı olduğunu iddia etmektedir. Ancak bu çalışmaların tümü, notların ve test puanlarının akademik başarı ve öğrenme için doğru bir ölçüt olduğu varsayımına dayanmaktadır. Öğretmen merkezli bir sınıfta, sınıf içi öğrenme ve öğrenci üretkenliği genellikle daha düşük seviyededir. Bu durum, ev ödevlerinin daha önemli hale gelmesine ve öğrenme ile performansı değerlendirmek için düzenli testlere ihtiyaç duyulmasına neden olabilir. Öte yandan, öğrenci merkezli bir sınıfta yapılan ilgi çekici faaliyetler ve projeler, öğrencilerin öğrenmeye olan isteğini artırabilir ve sınıf içindeki üretkenliği daha yüksek seviyelere çıkarabilir. Öğrencilerin okul çalışmalarını sınıf dışında, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamında tamamladıkları durumlarda, bunun nedeni genellikle üzerinde çalıştıkları konuların öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasında kaynaklanmaktadır. Birçok öğretmen, artık öğrencilere matematik standartlarını, fen bilimleri, teknolojiyi ve diğer temel konuları öğretmek için ilgi çekici yöntemleri kullanmaktadır. Aynı zamanda öğrenci üretkenliğini artırmak ve sınıftaki öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla çeşitli stratejileri benimsemektedir.

4.5. Öğrencilerin karar alma sürecine katılmalarına izin vermek

Öğrenme deneyimlerinin neden, ne ve nasıl şekilleneceğine karar verme sürecine katılmalarına izin vererek öğrencileri kendi

öğrenme ortamlarının merkezine yerleştirmeyi gerektirir. Öğrenciler, öğrenmeye istekli bir şekilde dahil olmadan önce, öğrendiklerinin kendi yaşamları, istekleri ve ihtiyaçlarıyla doğrudan nasıl bağlantılı olduğunu bilmelidirler; bu, zihinsel, duygusal ve fiziksel çabanın ortaya konması için önemlidir. Öğrencilere bir konuyu çünkü sınıf seviyeleri için gerekli olduğu için veya üniversiteye girmek için bilmeleri gerektiğini açıklamak, öğrencilerin bakış açısından bunun nedenini ortaya koymaz. Bu tür ifadeler, düşük performansa, düşük motivasyona ve zayıf öğrenmeye yol açabilir. Öğrenciler, öğrenme içeriğinin seçimini belirleme veya yönlendirme özgürlüğüne sahip olmalıdır; çünkü öğrenci merkezli bir sınıfta öğretilen beceri ve kavramlar, öğrencilerin ilgi alanlarına göre şekillenir ve öğrenci-öğretmen işbirliği içerir. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamında nasıl, neden ve ne kadar önemlidir. Her öğrencinin bilgiyi farklı şekillerde işleyip anlayıp öğrendiği bir gerçektir. Öğrencilere öğrenme yöntemlerini seçme imkanı tanımak, her bir öğrencinin kendisi için en rahat ve etkili öğrenme yolunu bulmasına olanak sağlar. Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik eder ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirir. Öğretmenler, çeşitli performansa dayalı öğrenme seçenekleri sunarak öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamayı düşünmelidir.

4.6. Öğrencilere liderlik etme şansı tanımak

Sınıfta liderlik etme fırsatı tanımak, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturma için etkili bir yoldur. Bu yaklaşım, öğrencilerin katılımını artırır, gelişimlerini teşvik eder ve öğrenme deneyimlerinin sorumluluğunu üstlenmelerine olanak tanır. Her ne

kadar etkinlik öğrencilerin beceri seviyelerini aşsa da, günlük olarak birkaç öğrenciye bireysel bir etkinliğin sorumluluğunu üstlenme fırsatı tanımak önemlidir. Ardından öğrencileri liderlik rolleri arasında yönlendirerek, her bir öğrencinin bir aktiviteyi yönetme şansını elde etmelerine olanak tanıyın. Bu, öğrencilere katılım ve liderlik becerilerini geliştirmeleri için değerli bir fırsat sunabilir. Hatta liderlik rolünü veya yönetecekleri aktiviteyi her öğrenciye bir gün önceden tanıtmayı düşünebilirsiniz, böylece hazırlanmak için zamanları olur ve aktivitelerinin gerçek sorumluluğunu üstlenirler.

4.7. Öğrencileri değerlendirme sürecine katılmaya teşvik edin.

Geleneksel bir sınıfta, performans değerlendirmesi ve öğrenme değerlendirmesi, etkinlikler ve standartlaştırılmış testlerle belirlenen bir dizi sayı, yüzde ve harf notu aracılığıyla periyodik olarak karnelerde sunulur. Bu ölçümler, öğrencinin ne öğrendiği hakkında çok az şey söyler ve öğrenciye, performansını geliştirebilmesi ve ustalıkla ulaşabilmesi için çok az yararlı geri bildirim sağlar. Öğrenci merkezli öğrenme ortamı, öğrencileri bir konuda ustalık kazandıklarını gösterene kadar öğrenmeye devam etmeye teşvik eden bir tür anlatı geri bildirimine dayanır. Bu öğrenme, geri bildirim ve değerlendirme biçimi, öğrencileri ödevleri tekrar göndermeye ve projeler üzerinde çalışmaya yönlendirir.

5. ÖĞRENCİ MERKEZLİ SINIFLARDA OTURMA DÜZENİ

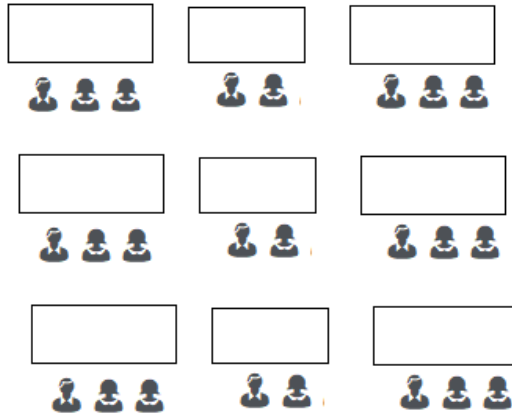
Geleneksel oturma düzeninden farklı pek çok oturma düzeninin avantajlarını ve dezavantajlarını vardır.

Sınıfınız için en iyi düzeni seçebilmenizi sağlamak için aşağıdaki hususlara dikkat etmemiz gerekir. Bazı hususları göz önünde bulundurmamız gerekir. Bunlar; projeksiyonu beyaz tahtayı

veya kara tahtayı sık sık kullanması, öğretmen sınıfta nerede durmayı tercih ettiğini, öğrencilerle uzaktan etkileşimin kolay olması, sıralar arasında kolayca gezmesi ve herkesin tahtayı görebilir durumda olmasını sağlamak gerekir. Buna göre sınıflar değişik düzende yapılmalı ve bu değişiklikler sırasıyla verilmektedir.

5.1. Geleneksel Sıralarda,

Dünyanın her yerindeki birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilerin çoğu Şekil 1 de verilen sıralarda oturuyor. Tüm bu grupların ve bireylerin ortak noktası, ortamın belirli davranışlar beklemesidir: katılımcılardan odanın ön tarafında ne varsa onunla ilgilenmeleri ve iyi derecede düzenli olmaları. Düz sıra düzenlemesi neden bu kadar popüler? Belki mirastan dolayı, belki de velilerin sıra aralarını süpürmeyi tercih etmesinden dolayı. Aşağıda bu düzen ile ilgili bazı olumlu ve olumsuzlar mevcuttur.



Şekil 1. Geleneksel sınıf düzeni(Dikdörtgenler Masaları, siyah daireler ise öğrencileri temsil etmektedir).

Kaynak: Doymuş ve Sezer,2024.

Olumlu yönü;

- Geleneksel sıralar otorite ve uyumu iletir; hepsi olmasa da bazı öğretmenler bunu öğrenmenin ön koşulu olarak görür.

- Öğrencilerin yüz yüze geldiği zaman konuşmayı azaltır.

- Sınava girmek için en iyi modellerden biri, çünkü sıralar kopya çekmeyi diğer birçok düzene göre daha fazla engeller.

- Öğrenciler arası rahatsız edici sohbetleri en aza indirir.

- Odaklanma öncelikli olarak tek bir konuşmacıya yönelik olduğundan sunumları/konferansları destekler.

Olumsuz yönleri

- Bu düzen öğrenci merkezli etkinlikleri kolaylaştırmayı zorlaştırır.

- Öğretmen, etkileşim olduğunda genellikle ön ve orta sıralardaki öğrencilerle daha fazla zaman geçirme eğilimindedir. Araştırmalar, arka sıradaki öğrencilerin, koltuklarını ön sıralara taşımaları durumunda başarı testlerinde daha iyi performans sergilediğini göstermektedir.

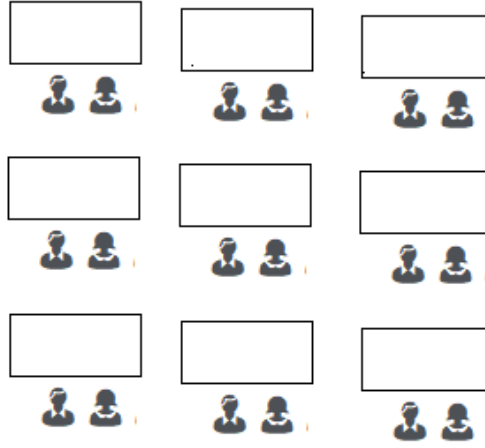
- İşbirliği yöntemin uygulanması zahmetlidir.

- Kalabalık bir sınıfın ortasında ve arkasında oturan öğrencileri öğretmenin gözlemlemesi zordur.

- Dar sıralar arasında hareket etmek kolay olmamaktadır.

5.2. Çift Sütunlar

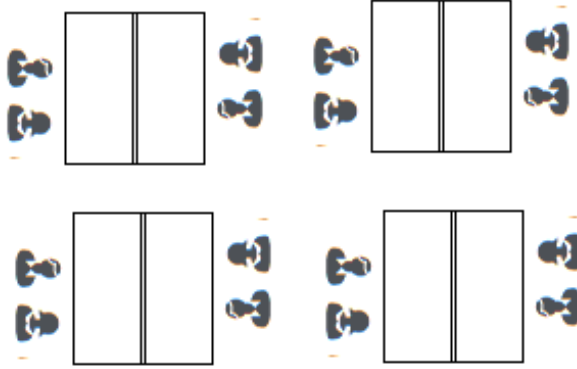
Geleneksel sıralardaki hafif bir değişiklik, daha az yer kaplayan ve akranların dirsek arkadaşıyla işbirliği yapma yeteneğini geliştiren bir düzenleme olan çift sütun modeli Şekil 2 verilmiştir.



Şekil 2. Çift Sütunlu Oturma Düzeni

Kaynak: Doymuş ve Sezer,2024

Öğrenci merkezli çift sütun modeli tarafından desteklenen bir çerçeve olan öğretme ve öğrenmeye yönelik işbirlikli öğrenme yaklaşımını uygulaması çok kolay ve etkili olmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin; hem sınıf ortamında hem de diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerini arttırdıkları, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doymuş,2018). Çift sütunlu oturma modeli diğer taraftan hareketli sıralar olarak ta bilinmektedir. Öğrenci grupları oluşturularak uygulanacak yöntemlerde Şekil 2 deki oturma düzeni Şekil 3 gibi dizayn edilebilir.



Şekil 3. Hareketli Masa Grup Oturma Düzeni

Kaynak: Doymuş ve Sezer, 2024

Çift sütunlu oturma düzeninin olumlu yönleri

- Öğrenciler arasındaki iletişimi artırarak, düşünce paylaşımını ve problem çözme becerilerini geliştirir ve öğretmenin bireylerle ve gruplarla daha yakından işbirliği yapmasına olanak sağlar.

- Sandalyeler masaların üstüne istiflendiğinde, temizlikçiler daha hızlı süpürebilir veya paspaslayabilir.

Çift sütunlu oturma düzeninin olumsuz yönleri

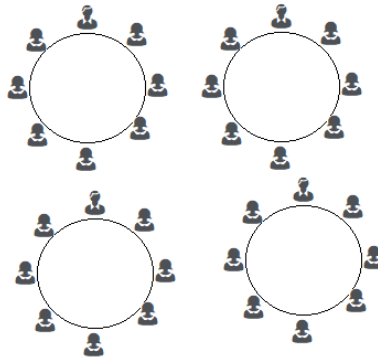
- Özellikle dikkati dağılan çocuklarda gürültüyü, görev dışı davranışları ve disipline sevk edilmeleri artırabilir.

- Bazı gruplar aşırı rekabetçi hale gelebilir. Öğrencileri grup üyelerini sık sık değiştireceğiniz konusunda uyarmak bu faktörü telafi edebilir. Grup üyelerini hızla rastgele hale getirmek için Rastgele Listeleri kullanın.

- Bazı öğrencilerin öğretmeni görmek için boyunlarını uzatmaları gerekecektir.
- Malzemelerin dağıtımı için özel prosedürler gereklidir.

5.3. Yuvarlak masa oturma modeli

Pek çok öğretmen, sıkı sınıf tartışmalarının uygulanmasını zor buluyor çünkü bir yapı olmadan, tartışmalar amacından sapabilir veya öğrencilerden bekledikleri derin analizleri ve ayrıntılı yanıtları üretemeyebilir. Sınıf tartışması yönetmek için bir öğretmenin seçebileceği birçok farklı format bulunsa da, çoğu zaman bu formatların hazırlanması oldukça zaman alıcıdır ve her öğrencinin katılımını sağlamak zor olabilir. Yuvarlak Masa Çemberleri modeli, Sokratik seminerlerden, yuvarlak masa tartışmalarından ve sınıf tartışmalarından en etkili stratejileri alarak bunları küçük grup tartışma formatına başarılı bir şekilde uyarlayan bir formattır. Yuvarlak Masa Çemberleri modelinin önemli avantajlarından biri, herkesin, hatta konuşmaktan çekinenlerin bile katılımına izin vermesidir (Şekil 4'te gösterildiği gibi).



Şekil 4. Grupların Yuvarlak Masa Oturma Düzeni

Kaynak: Doymuş ve Sezer, 2024

Olumlu yönleri

a) Sınıf ilişkisini güçlendirmek b) Konuşma ve dinleme becerisini bütünleştirmek c) Öğrencilerin konuşmada özgüvenini ve akıcılığını geliştirmek d) Öğrencilerin özerkliğini geliştirmek e) Ders zamanını verimli kullanırsınız. f) Öğrenciye birden fazla konuşma fırsatı tanıyoruz.

Olumsuz Yönleri

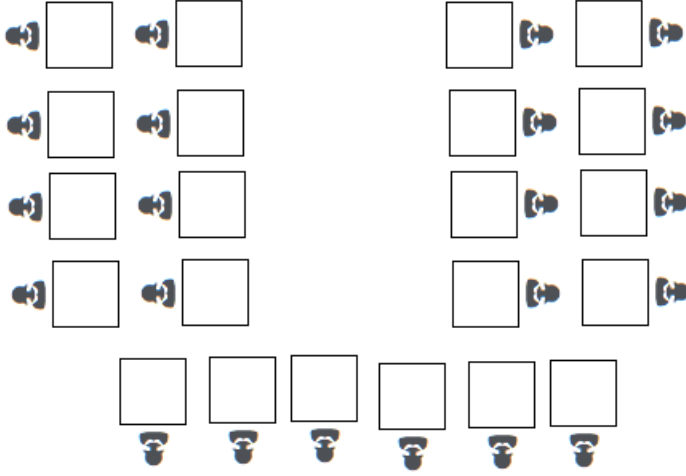
Zaman alıcıdır. Yuvarlak masa tekniğinin zayıf yönlerinden biri, grup üyelerinin sınıfla ilgili düşüncelerini aktarırken, yanlarında oturan öğrencinin yazdıklarına bakabileceğini fark ettiklerinde tersine dönebilmeleridir. Diğer bir zayıflık ise herkesin yeni fikirleri için tüm gruptan ziyade yalnızca tek bir kişiden ilham almasıdır. Öğrencinin bilgisi azsa bu durum ortaya çıkabilir”. Arkadaşının kendisinden önce gösterdiği fikri kopyalayabilir.

5.4. U sınıf düzeni

Sınıfta kullanılabilecek birçok oturma düzeni vardır. Öğretmenin sürekli tek tip oturma düzeni yerine farklı oturma düzeni uygulamaya çalışması gerekmektedir. U şeklinde oturma düzenlemelerinin uygulanması iyi olabilir. Ayrıca bu tip oturma düzeninin sınıftaki öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracığına inanılmaktadır. U şekli, öğrencilerle öğretmen arasında iyi bir göz teması kurduğu için öğrencilerin dersi daha kolay anlamalarını sağlayabilir. U şeklindeki oturma düzeni, genellikle daha küçük sınıflar için tercih edilir. Öğretmen, sıraların iki ucunda durur ve düzen U harfi şeklinde oluşturulur. Bu tip oturma düzeni, sınıf içi tartışmalar için sıklıkla kullanılır, çünkü her öğrenci birbirini rahatlıkla görebilir. U şekli, geleneksel sıralı oturma düzeninden

farklı olarak sınıfın ortasında oldukça geniş bir boş alan yaratıyor. Bu düzenleme öğrencilere daha etkin bir katılım sağlayabilir. Hilal (2014), bu tip düzenlemelerin sınıf içinde etkileşimi artırmak amacıyla uygundur, çünkü öğrencilere öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurma fırsatı sunacağını savunmaktadır. Bu düzenin etkili iletişimi destekleyeceği, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini teşvik edeceği ve daha fazla soru sormalarını sağlayacağı ifade edilmektedir. (Halim ve Mustar, 2017). Öğrencilerin öğrenmede daha aktif olmalarını sağlamak amacıyla U şeklinde oturma düzeninin uygulanmasının önemle tavsiye edildiği sonucuna varılabilir. Hilal (2014) U oturma düzenini öğrencilerin sıra kenarları etrafında birbirlerine bakacak şekilde oturdukları sıra gruplarından oluşan oturma düzenidir. Bu oturma düzeni sınıfta iyi iletişimi teşvik edebildiği gibi öğrencilerin etkileşimi için özel bir alan oluşturmaya uygundur. Bu tür oturma düzeninin grup çalışmaları için uygulanması uygundur (Simmons ve Hinton, 2015). U oturma düzeninin sınıfta da uygulanmasının iyi olacağı sonucuna varılabilir. Bu alanda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Falout (2014), yarım daire düzenlemeleri, etkili akran işbirliğini desteklemenin yanı sıra, etkili iletişim ve artan soru sorma oranlarını teşvik ederek öğrencilerin dikkatini, ilgisini ve sosyalleşmesini artırabilir. Simmons ve Hinton (2015), öğrencilerin sınıf tartışmasında ve işbirlikli öğrenmede daha aktif olmasını sağlamak için U şeklinde oturma düzenini önermiştir. Suparsih, (2018), öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak tanıdığı için küme oturma düzenini tercih etmeyi seçtiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin yanıtlarına göre U şeklindeki oturma düzeni(Şekil 5) onların öğrenmekten keyif almasını, öğretmenle iyi

bir iletişim kurmasını, öğrenme süreci gerçekleşirken daha iyi bir motivasyona ve özgüvene sahip olmasını sağlamaktadır. Ayrıca, bu oturma düzeni öğrencilerin belirli materyallerle ilgili soruları olduğunda öğretmene sormaktan çekinmemelerine olanak tanır. (Halim ve Mustar, 2017).



Şekil 5. U Oturma Düzeni

Kaynak: Doymuş ve Sezer, 2024

KAYNAKLAR

Abdigapbarova, U., ve Zhiyenbayeva, N. (2023). Organization of student-centered learning within the professional training of a future teacher in a digital environment. *Educ Inf Technol* 28, 647–661. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11159-5>

Asilevi, M.N., Kärkkäinen, S., Sormunen, K., & Havu-Nuutinen, S. (2024). A comparison of science learning skills in the teacher-centered approach and inquiry-based science fieldwork: Primary school students' perceptions. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology* (IJEMST), 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3146>

Chung, J. C. C., & Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education & Teaching International*, 41(2), 157-168.

Doymus, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with jigsaw technique. *Res Sci Educ*, 38, 249-260. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-007-9047-8>

Erişti, S. D. B., Kurt, A. A., & Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 30-41. <https://doi.org/10.17569/tojqi.51671>

Falout, J. (2014). Approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 275–300. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.6>.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34–47. <http://www.jstor.org/stable/23869529>

Halim, A., & Mustar, Y. S. (2017). U-shape design in teaching : engaging non-english speaking country students in learning english. *Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9)*, 37–41.

Hilal, Ü. S. (2014). Effects of different seating arrangements on learning experience: the case of medium sized lecture settings in bilkent university (Issue June). *Bilkent University*.

Keiler, L.S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *IJ STEM Ed* 5, 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>

Komatsu, H., Rappleye, J., ve Silova, I. (2021). Student-centered learning and sustainability: Solution or problem? *Comparative Education Review*, 65(1), 6–33. <https://doi.org/10.1086/711829>

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1 (1), 3-27. <https://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol1/iss1/6>

Simmons, Kate; Carpenter, Laura; Crenshaw, Schronna; and Hinton, Vanessa M. (2015). Exploration of classroom seating arrangement and student behavior in a second grade classroom.

Georgia Educational Researcher: Vol. 12: Iss. 1, Article 3. DOI: 10.20429/ger.2015.120103

Thiele, Alecia K. PT, DPT, MEd, ATC, LAT, ACCE; Mai, Jennifer A. PT, DPT, PhD, MHS, NCS; Post, Sherri MS. (2014). The student-centered classroom of the 21st century: integrating web 2.0 applications and other technology to actively engage students. *Journal of Physical Therapy Education* 28(1):p 80-93, Winter 2014.

BÖLÜM III

Okulda Liderlik

Kenan ÇİFTÇİ⁴

1. Liderlik

Liderlik olgusunu anlamak için insan topluluklarının birtakım ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlarını çözmek ve daha birçok eylem için organize oldukları anlara ve durumlara odaklanmak gerektiği söylenebilir. Bu durumda liderlik olgusunun izlerini, kronolojik tarih çizgisinde insanların topluluklar halinde yaşamaya başladıkları dönemlere kadar takip edebiliriz. Çünkü liderlik, bir grubu etkileyip organize ederek amaçlar doğrultusunda yönlendirmeyi ve yönetmeyi gerektirir (Aydın, 2010: 277). Grubun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer tüm nitelikler ile içinde bulunduğu dönem farklılaşsa da liderlik olgusu temel olarak

⁴ Öğr. Gör. Dr., Iğdır Üniversitesi, Sağlık hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, Iğdır/Türkiye, Orcid: 0000-0002-1719-8186, kenan.ciftci85@gmail.com

aynı şekilde ortaya çıkar. Grubu etkileme ve amaçlar doğrultusunda organize ederek hedefe ulaştırma.

Diğer taraftan temel olarak aynı görevi yerine getirmekle birlikte tarihin her döneminde liderlikten beklenen özellikler de farklılaşmaktadır. Bu durumun güç kavramıyla da yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Fiziksel olarak kas gücü ve cesaretin öne çıktığı ilkel dönemlerden, bilgi ve yeteneğin bir güç haline geldiği günümüz modern toplumuna kadar liderler toplulukları farklı özellikleriyle etkilemişlerdir (Güçlü, 2021).

Kavram etimolojik açıdan incelendiğinde “liderlik etmek”, “lider” ve “liderlik” kelimelerinin Anglo-Sakson orijinli “leadare” kelimesinden türediği ve “yol”, “yön” anlamları taşıdığı görülmektedir (Adair, 2002: 59). “Leadare” kelimesi ayrıca insanları yönlendirmek ve onlara rehberlik (kılavuzluk yapmak) yapmak anlamına gelir. “Lider” kelimesinin izleri ise, Samuel Johnson tarafından 1755’te kaleme alınan İngilizce sözlüğe kadar izlenebilmektedir. Johnson’un sözlüğünde kelimeyi “kaptan, kumandan, önde giden kimse” şeklinde tanımladığı görülmektedir. 1828 yılına gelindiğinde ise bu kez Webster Amerikan sözlüğünde kelimenin tanımının genişletilerek takipçileriyle olan ilişkiye de atıfta bulunarak liderin bireyleri etkileme ve yönlendirme rolü, yani liderlik vurgulanmıştır (Rost, 1993:38-42). Güncel Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise “lider” kelimesi “önder”, “liderlik” ise “liderin yaptığı iş” şeklinde tanımlanmaktadır.

Liderliğin ne olduğuyla ilgili sorgulamalar M.Ö. 400'lere kadar uzanmakla beraber kavramla ilgili çok sayıda tanımla karşılaşılmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100). Bass (1990)

alan yazında yer alan 3000 civarında çalışmayı incelemiş ve liderliği “bir gruptaki üyelerin beklentilerini ve algılarını, faaliyetin yapısını veya yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim” şeklinde tanımlamıştır. Burns (1978) liderliği dünyada en fazla görülmesine rağmen en az anlaşılan bir olgu olarak tarif etmektedir. Bennis (1989) ise liderliği, güzellik gibi tanımlaması zor olan, ancak gördüğünüzde tanıyabileceğimiz bir şey olarak ifade etmektedir. Güney’e (2007) göre liderlik, bir bireyin doğasında bulunan potansiyeli kullanarak kişiler ve gruplar arasında etkileşimi sağlama sürecidir. Koçel (2005, 583) liderliği, belirlenmiş koşullar altında bireyin ya da grubun hedeflerine ulaşmak amacıyla grup üyelerinin eylemlerinin etkilenecek yönlendirilmesi süreci şeklinde tanımlamıştır. Liderlikle ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların hemen hepsinin kendine göre bir liderlik tanımlaması yaptığı söylenebilir.

Bass’a göre liderlikle ilgili çok sayıda farklı tanımın bulunmasının nedeni herkesin kavramı farklı şekilde algılamasından kaynaklanmaktadır. Liderlikle ilgili kapsamlı araştırmalar yürüten Winston ve Patterson (2006), Bennis (2010) ve Yukl’un da (2010) kavramın farklı tanımları olması hakkında Bass (2010) ile benzer görüşe sahip olduğu söylenebilir. Yukl ve Gardner (2020) çalışmalarında liderlikle ilgili tanımları kronolojik bir sıra ile ele almıştır. Bu tanımlara Tablo 1’ de yer verilmiştir.

Tablo 1. Liderlik tanımları

Hemphill & Coons, 1957	Liderlik "bir bireyin davranışı... bir grubun faaliyetlerini ortak bir hedefe doğru yönlendirmek"tir
Katz & Kahn, 1978	Liderlik, "organizasyonun rutin talimatlarına mekanik olarak uyumun ötesinde ve üzerinde etkili bir artış"tır
Rauch & Behling, 1984	Liderlik, "organize bir grubun faaliyetlerini hedeflere ulaşma doğrultusunda etkileme süreci"dir
Richards & Engle, 1986	Liderlik, "vizyonları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve işlerin başarılılabileceği ortamı yaratmakla ilgilidir"
Jacobs & Jaques, 1990	Liderlik, "kolektif çabaya amaç (anamlı yön) verme süreci ve amaca ulaşmak için gönüllü çaba harcanmasını sağlama"dır
Schein, 1992	Liderlik, "kültürün dışına çıkma yeteneği ... daha uyumlu evrimsel değişim süreçlerini başlatmaktır"
Drath & Palus, 1994	Liderlik, "insanların birlikte ne yaptıklarını anlamlandırma sürecidir, böylece insanlar anlayacak ve kendilerini adayacaklardır"
House vd., 1999	Liderlik, "bir bireyin, başkalarını organizasyonun etkinliğine ve başarısına katkıda bulunmaları için etkileme, motive etme ve olanak sağlama yeteneğidir"
Antonakis & Day, 2018	Liderlik, "bir lider ile bir takipçi, takipçi grupları veya kurumlar arasında gerçekleşen, resmi veya gayri resmi, bağlamsal olarak köklenmiş ve hedefleri etkileyen bir süreçtir"

Kaynak: Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2020). Leadership in organization (9th Ed.). Usa, Pearson.

Yukl ve Gardner'a (2020) göre liderlik kasıtlı olarak başka insanlar üzerinde etki yaratma sürecini içerir ve bu süreç, bir grup veya organizasyondaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmeyi, yapılandırmayı ve kolaylaştırmayı amaçlar. Ancak, liderliğin sayısız

tanımı arasında çok az ortak nokta bulunur. Tanımlar; etkiyi kimin uyguladığı, bu etkinin amacının ne olduğu, nasıl uygulandığı ve sonucunun ne olduğu gibi birçok açıdan farklılık gösterir. Bu farklılıkları kapsamakla birlikte liderlik, bireyin belirlenmiş başarıya ya da örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacı ile grubun üyelerini etkilediği süreçtir.

2. Liderlik ve yöneticilik

Liderliğin tanımı üzerinde yaşanan tartışmalarla birlikte yöneticilik ve liderlik konusunda da benzer görüş farklılıkları yaşanmaktadır. Bir grup araştırmacı liderlik ve yöneticiliğin farklı olduğunu savunurken Leithwood ve Duke'un da (1999) dahil olduğu başka bir grup, liderlik ve yöneticiliği birbirinden ayırmanın son derece güç olduğunu ileri sürmektedir (Hoy & Miskel, 2015).

Günlük dilde liderlik ve yöneticilik kavramları birbiri yerine kullanılıyor olsa da tamamen aynı oldukları söylenemez. O halde her iki kavram arasındaki farklara odaklanılırsa kavramların sınırları daha doğru belirlenmiş olur (Lunenburg & Ornstein, 2013: 101). Bu konu üzerinde duran ilk araştırmacılardan olan Zaleznik (1977) lider ve yöneticinin örgüte farklı katkılar sunduklarını belirterek; liderler değişim ve yenilik odaklı iken, yöneticilerin var olan düzeni koruma çabası içinde olduklarını, liderler grup üyelerinin inançlarını anlamaya ve güvenlerini kazanmaya çalışırken, yöneticiler sorumluluklarını yerine getirme görevleri tamamlama ve yetki kullanımı ile ilgilendiklerini ileri sürmüştür. Lipham'a göre (1994) yöneticiler örgütün mevcut yapısını sürdürmek amacıyla örgüt hedeflerine ulaşmada mevcut yapıyı ve yönetsel süreçleri kullanmaktayken, liderler yapı ve süreçlerde değişim ve dönüşüme odaklıdırlar (Gorton vd., 2011; Akt: Yakut Özek, 2020: s. 211).

Kotter'e (1990) göre liderler değişim için çabalarken, yöneticiler karmaşayı gidermek için uğraş verirler. Lunenburg ve Ornstein (2013: s. 102) yapmış oldukları inceleme sonucunda liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları belirlemişlerdir. Bu farklara Tablo 2'de yer vermişlerdir.

Tablo 2. Liderlik ve Yönetimin Karşılaştırması

Kategori	Liderlik	Yönetim
Düşünme süreci	İnsanlar üzerinde odaklanır Dışa bakar	İşlere odaklanır İçeri bakar
Amaç belirleme	Bir vizyon belirler Geleceği yaratır Ormanı görür	Planları yönetir Mevcudu iyileştirir Ağaçları görür
Çalışan ilişkileri	İş arkadaşlarını cesaretlendirir Güvenlerini kazanır	Astları yönetir Talimatlar verir, koordine eder
Operasyon	Doğru şeyleri yapar Değişiklik yaratır Astlarına hizmet eder	İşleri doğru yapar Değişikliği yönetir Astlara hizmet eder
Hükmetme	Nüfuzunu kullanır Çatışmayı kullanır Kararlı bir şekilde hareket eder	Yetki kullanır Çatışmadan kaçınır Sorumluluk bilinciyle hareket eder

Kaynak: Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy ve Miskel (2015) yöneticilik ve liderlik arasındaki bu farkların yöneticilerin istikrar ve etkinliğe, liderlerinse değişim ve grup üyeleri üzerindeki etkiye önem vermelerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

Her ne kadar yöneticilik ve liderlik arasında farklar bulunsa da nihai olarak örgüt için gerçekleştirmek zorunda oldukları temel görevin örgütün amaçlarına ulaştırılması olduğu düşünüldüğünde her ikisinin de örgüt için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

3. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlikle ilgili uzun süredir devam eden alan yazın incelendiğinde liderin ve liderliğin farklı özelliklerine odaklanılmasıyla birlikte farklı yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada son yıllarda eğitim ortamlarında teorik ve ampirik olarak sıklıkla çalışılan seçilmiş bazı çağdaş yaklaşımlara yer verilmiştir. Çalışmada dönüşümcü liderlik, dağıtımcı liderlik, sosyal adalet liderliği ve öğretim liderliği yaklaşımları ele alınmıştır.

3.1 Dönüşümcü Liderlik

Günümüz 21. yüzyıl koşulları -her alanda hızlı ve radikal değişimlerin yaşandığı sürekli bir çalkantılı çevre- örgütlerin hayatta kalma olasılıklarını azaltmaktadır. Bu durum örgütlerin varlıklarını korumak ve amaçlarına ulaşmak için çağın koşullarına uyum sağlayacak yeni özellikler edinmesini zorunlu kılmaktadır. Örgütleri bu koşullar altında ayakta tutma ve ilerlemesini sağlama liderin en önemli görevidir. Yeni koşullara uyum sağlamak için yapılması gereken değişim ve dönüşümleri gerçekleştirecek liderin de bir takım yeni özelliklere sahip olması beklenmektedir. İşte lidere yüklenen bu yeni rol ve davranışlar bir model olarak değişim ajanları olarak da adlandırılan dönüşümcü liderliği ortaya çıkarmıştır (Doğan, 2021).

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Dawston'un 1973'te yayımlanan "İsyen Liderliği" (Rebel Leadership) adlı eserinde ortaya atılmıştır. Sosyolojik bir tez olan bu kavram, 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematik hale getirilmiştir (Akt: Erarslan, 2006). Burns'un çalışmaları ve sonrasında Bass'ın da

(1985) katkılarıyla dönüşümcü liderlik çağdaş liderlik yaklaşımları arasında kendine önemli bir yer edinmiştir.

Dönüşümcü liderlikte, izleyenler liderle özdeşleşebilir, liderin davranışını taklit edebilir ve liderin benimsediği değerleri ve idealleri benimseyebilir. Ayrıca dönüşümcü liderlik, lidere duyulan güvenle yüksek düzeyde ilişkilidir (Dirks & Ferrin, 2002; Zhu & Akhtar, 2014). Bass (1985) dönüşümcü liderliği *idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek* alt boyutlarından oluşan bir model olarak karakterize etmiştir (Stordeur vd., 2001: 535). Daha sonra Bass ve Avolio (1990) birlikte *telkinle güdüleme* isminde bir boyut daha ekleyerek modele nihai halini vermişlerdir.

İdealleştirilmiş etki: Dönüşümcü liderler, takipçileri tarafından rol model olarak görülür ve örnek alınır. Bu liderler açık bir vizyon ve amaçlara sahip olmakla birlikte risk almaktan çekinmezler (Bass, 1998). Çoğu zaman ahlak, güven, bütünlük, dürüstlük ve amaç odaklılık açısından üstün olarak görülürler. Ayrıca, alışılmışın dışında yeteneklere sahiptirler, takipçilerinin başarılarını takdir ederler ve olumlu sonuçlar elde etmek için güce başvururlar (Kirkbride, 2006; Akt: Daban, 2023, s. 24).

Entelektüel uyarım: Dönüşümcü liderler, çalışanların birtakım varsayımlar yapmasını ve mevcut durumları farklı şekillerde ele almasını sağlayarak onları yaratıcı olmaları konusunda cesaretlendirir. Sürekli bir yenilik arayışı içerisinde olan bu liderler, takipçilerini teşvik ederek onlarda entelektüel uyarım ortaya çıkarmaya isteklidirler. Onlar için hiç bir şey tam ve eleştirilemez değildir. Aksine her şey geliştirilebilir. Bu gelişimi de grup üyelerini

yaratıcı fikirler üretmeleri için zorlayarak sağlarlar (Lunenburg & Ornstein, 2013: s. 128).

Bireysel destek: Dönüşümcü liderlikte grup üyelerinin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için onlara ihtiyaç duydukları rehberlik ve mesleki bilgi sunulur. Dönüşümcü liderler, her takipçisine bir koç veya danışman gibi davranarak onların başarı ve gelişim ihtiyaçlarına özen gösterirler. Takipçilerin her zaman daha yüksek potansiyel seviyelerine ulaşabilmeleri için çaba sarf ederler (Daban, 2023: s. 25).

Telkinle güdüleme: Dönüşümcü liderler grup üyelerini güdüleyerek (motive ederek) onlardaki ekip ruhunu ortaya çıkarır (Bass, 2002). Bu ilham verici motivasyon ile üyelerin bir takım halinde çalışmasını sağlayarak onların görevlerini daha iyi kavramalarını sağlar. Bunu yaparken de grup üyelerinin yalnızca amaçlara ulaşmasını sağlamakla kalmaz, onlarda paylaşılan ortak bir gelecek vizyonu ortaya çıkarır (Sayles, 1993).

Eğitim örgütlerinde ihtiyaç duyulan değişim ve dönüşüm için dönüşümcü liderliğin önemli bir liderlik stili olduğu söylenebilir (Çelik, 2007). Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri, okuldaki öğretmen, çalışan ve diğer paydaşlarına rol model olarak, onlara bireysel destek sunarak, entelektüel farkındalıklarını artırarak, onları motive edip bir gelecek vizyonuna inandırarak okulun ihtiyaç duyduğu değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilir.

3.2 Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik, 1950’li yıllarda Avustralyalı psikolog Gibb tarafından kavramsallaştırılarak liderlik literatürüne dâhil

edilmiştir (Harris, 2008, s.174). Kavram, liderliğin organizasyondaki tek bir lider yerine birçok kişiye yayıldığı düşüncesine dayanmaktadır (Spillane vd., 2001, s.25).

Liderlik araştırmaları göstermektedir ki etkili liderler takipçilerini olayların analizi, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmaya teşvik etmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda liderin bireysel olarak tüm bu süreçleri yürüttüğüne dair bir anlayış hâkimdir. Örgütlere ilişkin alternatif bir görüş ise örgütlerde dağıtılmış liderliğin, güç paylaşımının ve politik faaliyetlerin kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır (Yukl & Gardner, 2020).

Eğitim örgütlerinde 1990'lı yıllardan itibaren dağıtımcı liderlikle ilgili çok sayıda araştırma yapılmaya başlanmıştır (Gronn, 2002, 404). Harris'e (2004) göre dağıtımcı liderlik, öğretmenlerin beraber çalışarak, işbirliği içerisinde ve paylaşımcı bir şekilde bir yandan mesleki gelişimlerini diğer yandan okulun öğretim kalitesini artırdıkları kolektif bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım resmi liderin görevlerinin dağıtılarak örgütlerde resmi liderlik dışında var olan liderlik potansiyelinden yararlanmayı mümkün kılar (Baloğlu, 2016). Pounder ve arkadaşlarının (1995) çalışmalarında okul liderliğine başka grupların dahil olması ile okulun performansının arttığına yönelik sonuçlara ulaşmaları, dağıtımcı liderlik anlayışının diğer örgütlerde olduğu kadar okul örgütleri içinde önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Spillane (2001) dağıtımcı liderliğin okul örgütü, okul vizyonu, okul kültürü, öğretim programları, artifaktlar, öğretmen liderler ve okul müdürünün liderliği boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir.

3.3 Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliği, toplumsal alanda yaşanan eşitsizliklerin örgüt ortamlarına da yansımısıyla ortaya çıkan adalet ihtiyacı ilgili bir kavramdır. Sosyal adalet, toplumdaki tüm bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak güvende hissettiği ve kaynakların adil bir şekilde dağıtıldığı bir toplum idealini tanımlarken (Bell, 1997), sosyal adalet liderliği, toplumun değerleriyle uyumlu olarak değişim alanlarını eleştirel bir şekilde ifade etme ve teşvik etme eğilimini (Goldfarb & Grinberg, 2002) ifade eder (Akt: Yüce, 2024). Eğitim örgütleri olan okullar da toplumsal çeşitliliğin temsil edildiği kurumlardır. Okullardaki yaş, etnisite, başarı ve dayanışma gibi birtakım değerşkenlerdeki farklılıklar okullarda eşitlikçi uygulamaları zorunlu hale getirmektedir (Oplatka & Arar, 2015). Bu ve benzeri alanlardaki eşitsizliklerin dezavantajlı gruplar aleyhine sonuçlar ürettiği söylenebilir. Bu bağlamda genel olarak örgütler, özel olarak ise okullarda bireyler tarafından adalet duygusunun hissedilmesinde sorumluluk kurum yöneticisindedir (Gören, 2019, 24). Okul yöneticisinin bu görevi liderlik rolü kapsamında değerlendirilebilir. Fraser’a (2012, 14) göre sosyal adalet liderliği “en umutsuz durumlarda bile herkesi iyiye ve başarıya götürmek için ortamları değerştirecek kişinin liderlik uygulamalarındaki etkinliği destekleyen bir liderlik stili”dir. Sosyal adalet lideri olan bir okul yöneticisi eşitsizlikleri fark eder, giderilmesi için paydaşları koordinene ederek onun çözümünde aktif rol alır (Bogotch, 2002; Bozkurt, 2018; DeMatthews, 2014).

Eğitim ortamlarında sosyal adalet liderliği her öğrenciye eşit fırsatlar sunmakla (Fraser, 2012) ve okuldaki öğretmen ve diğer

paydaşlarda adalet duygusunu yerleştirmekle ilgilidir (Bozkurt, 2018). DeMatthews (2014) göre bu liderlik davranışını sergileyen okul müdürleri, okul politikasını, sorunlarını, bütçesini ve kültürünü adaletsizliklere eleştirel bir bakış açısıyla ele alıp derinlemesine incelediklerini ve bu sayede okul yönetimiyle ilgili sorunlar arasında fark edilmeyen eşitsizlikleri tespit edebilirler. Özdemir (2017), sosyal adalet lideri olan okul müdürünün, toplumsal eşitsizliklerin okuldaki etkilerini azaltmak ve dezavantajlı grupların eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalanmalarını desteklemekle görevli olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile okul müdürü sosyal adaletsizliğe ilişkin problemleri saptar ve çözümü için girişimlerde bulunur (Zhang vd., 2018).

3.4 Öğretim Liderliği

Örgütlerde devam eden liderlik araştırmalarının 1960'lı yıllar itibari ile okullarda da yürütülmeye başlandığı söylenebilir. Coleman ve arkadaşlarının (1966) ABD' de başlattığı okul etkililiği araştırmaları kapsamında, okul müdürlerinin öğrenci performansı üzerindeki etkilerine yönelik incelemeleri öğretim liderliği çalışmaları için bir başlangıç kabul edilebilir.

Öğretim liderliği, müdürün doğrudan veya dolaylı olarak müfredatı koordine ettiği ve öğrencilerin başarısını etkileyen davranışlar veya eylemler olarak tanımlanır (Kythreotis & Antoniou, 2017, s.976; Akt: Gün, 2021, 13). Okul müdürleri, okulları madde ve insan kaynağı bakımından etkili ve verimli bir şekilde yönetmekle sorumlu liderlerdir (Sağır ve Memişoğlu, 2012). Okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biri tüm öğrenciler için kaliteli öğrenme ortamının olduğu etkili okullar oluşturmaktır. Murphy'e (1998) göre öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve

öğrenme-öğretme süreçleriyle yakından ilişkili bir liderlik stilidir. Blumberg ve Greenfield (1980) öğretim liderlerini “hedef belirleyen, yüksek düzeyde özgüven sahibi, iletişim becerileri gelişmiş, belirsizliğe karşı toleransı olan, kişisel ve örgütsel sınırları zorlayan, sahip olduğu güce karşı duyarlı, analitik düşünen ve zorluklar karşısında yılmayan” liderler olarak tanımlamışlardır (Akt: Özdemir, 2018, s. 218). Ayrıca, Hallinger ve Murphy (1985) öğretim liderliğinin “okul amaçlarını geliştirme ve okul toplumu ile paylaşma, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğretimsel faaliyetleri koordine etme, yüksek akademik standartlar ve beklentiler geliştirme, okul gelişimini izleme öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, öğretime ayrılan zamanı koruma ve öğrenci ve öğretmenler için özendiricilerden yararlanma” boyutlarından oluştuğunu saptamışlardır.

Özden’e (2020, 118; Akt: Bay Dönertaş, 2021) göre bir öğretim lideri şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
- Eğitimcilerin profesyonel gelişimini destekler.
- Öğretimle ilgili sorunlarda başvuru kişidir.
- Eğitim öğretimle ilgili hedef ve yöntemler konusunda öğretmenlerle işbirliği yapar.
- Öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısıyla ilgili konulara liderlik eder.
- Sınıf gözlemleri yapar.
- Etkililiği artırmak için kaynakları harekete geçirir.

- Okulun varlık nedeniyle ilgili açık bir vizyona sahiptir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur.
- Sık sık sınıfta ve koridorlarda görünür.
- Öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili dönüt sağlar.
- Başarıyı ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerle işbirliği yapar.

Öğretim liderliğinin, etkili okul çalışmaları ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretim lideri olan okul yöneticilerinin yaptıklarının, okullarını etkili okula dönüştürme ve bu durumu sürdürmekten ibaret olduğu söylenebilir (Çiftçi, 2023, 37).

4. Sonuç

Liderlik çalışmaları örgüt araştırmalarında önemli bir yer kapsamaktadır. Liderlerin örgütlerin hedeflerine ulaşmasında büyük önemi vardır. Okul örgütleri de diğer örgütlerden bağımsız düşünülemez. Aksine girdisi ve çıktısı insan olan ve tüm süreçlerinde insan etkisinin yoğun olarak kendisini gösterdiği kurumlar olarak okulların liderliğe daha fazla ihtiyacı olduğu söylenebilir. Liderlik, bir grubu belirli koşullar altında önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için güdüleyebilme kabiliyetidir (Eren, 1998). Formal birer eğitim lideri olan okul müdürleri (Çelik, 2003, 6), okuldaki eğitimin niteliğinin artırılması konusunda tüm paydaşlara karşı sorumludurlar (Dönmez, 2004, 55). Okul müdürleri

bu sorumluluklarını yerine getirirken farklı liderlik davranışları sergileyebilirler.

Yönetim biliminin gelişimine paralel olarak liderlikte farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Yönetim biliminin eğitim ortamlarına uygulanmasıyla ortaya çıkan eğitim yönetimi bilim dalı bu liderlik yaklaşımlarının okuldaki etkilerini inceleme konusu yapmıştır (Şişman, 2014: 1). Etkili okul çalışmalarının başladığı 1960'lı yıllar itibariyle okul müdürlerinin, okul ortamlarında sergiledikleri liderlik stilleri zamanla daha fazla araştırılmaya başlanmıştır (Coleman vd., 1966). Günümüze kadar devam eden araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarında “tek adam” anlayışının hakim olduğu otokratik, geleneksel liderlik yaklaşımlarından, katılımcılığı esas alan, yetki paylaşımını liderliğin bir gereği olarak gören ve demokratik bir anlayışa dayanan çağdaş liderlik yaklaşımlarına doğru bir geçişin olduğu söylenebilir (Özdemir, 2012; Özdemir & Yirmibeşoğlu, 2016).

Çağdaş liderlik yaklaşımları olarak anılan, işlemci, vizyoner, karizmatik, kültürel, etik, otantik, ruhsal, hizmetkâr liderlik türleri yanında dağıtımçı, öğretimsel, dönüşümcü ve sosyal adalet liderliği gibi liderlik türlerinin son yıllarda öne çıktığı görülmektedir. Bu çalışma kapsamında öne çıkarılan liderlik türleri içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl koşulları bağlamında ele alınmalıdır. Koşullar göz önünde bulundurulduğunda, postmodern dönemin tüm özelliklerinin okul ortamlarında kendini gösterdiği bu dönemde değişen koşullara, kültürel ve etnik çeşitliliğe, dezavantajlı gruplara, yönetim süreçlerinde katılımcılığa, şeffaflığa, hesap verilebilirliğe ve paylaşımcılığa önem veren ve benimseyen lider okul müdürlerine ihtiyaç duyulduğu çıkarımı yapılabilir.

Kaynakça

Adair, J. E. (2002). Inspiring leadership-learning from great leaders. Thorogood Publishing.

Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(4), 1853-1866.

Bass. B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, Free Press.

Bass. B. M. (1990). Bass and Stodgill's handbook of leadership. Theory. research and managerial applications (3rd. Ed.). New York: The Free.

Bass, B. M. (2002). Cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leaders. In Kravis-de Roulet Leadership Conference, 9th, Apr, 1999, Claremont McKenna Coll, Claremont, CA, US. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bass, B. (2010). Bass handbook of leadership. Theory, research and managerial applications. New York, Simon & Schuster.

Bay Dönertaş, A. (2021). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching For Diversity and Social Justice*, (s.3–15). London: Routledge.

Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. MA: Addison-Wesley.

Bennis, W. (2010). *Learning to lead*. New York, Basic Books.

Blumberg, A., & Greenfield. W. (1980). *The effective principal perspectives on school leadership*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Çelik, V. (2007). Eğitimsel liderlik (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Çiftçi, K. (2023). Okul etkililiğinin pygmalion etkisi bağlamında değerlendirilmesi: Pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Daban, E. (2023). Liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2),107-122.

Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87, 611–628. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.87.4.611>

Doğan, S. (2021). Çağdaş liderlik yaklaşımları: vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik. Nezahat G. ve Serkan K. (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Atıf İndeksi, 001-461.

Dönmez, B. (2004). Değişme ve yenileşme. E Toprakçı (ed), *Yönetici Adayları Eğitimi Programı*. (13-29). Malatya, İnönü Üniversitesi Yayını.

Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1).

Fraser, K. (2012). Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools. (Unpublished Dissertation Thesis). University of San Francisco, Usa.

Eren, E. (1998). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12, 157-173.

Gören, S. Ç. (2019). Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.

Güçlü, N. (2021). Liderliğe genel bir bakış. Nezahat G. ve Serkan K. (Ed.), Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskı) içinde. Ankara: Pegem Atıf İndeksi, 001-461.

Gün, F. (2021). Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney, S. (2007). Yönetim ve Organizasyon (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11- 24.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Selahattin Turan,  ev. Ed.). Ankara: Nobel.

Ko el, T. (2005).  şletme Y neticiliği (10.Basım).  stanbul: Arıkan Yayınevi.

Kotter, J. P. (1990). *Force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Simon & Schuster.

Kythreotis, A. & Antoniou, P. (2017). Exploring the impact of school leadership on student learning outcomes: Constraints and perspectives. In *Educational Leadership and Administration: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (pp. 953-977), IGI Global.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal Magazine*, 78(1), 13.

Oplatka, I., & Arar, K. H. (2015). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on

the application of western-grounded models. International journal of leadership in education, 19(3), 352-369. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464>

Özdemir, M. (2012). Dağıtımıcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(4), 575-598.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191), 267-281. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281>

Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2).

Özden, Y. (2020). Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem Akademi.

Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. Educational Administration Quarterly, 31(4), 564-588. <https://doi.org/10.1177/0013161X9503100404>

Rost, J. C. (1993). Leadership for the twenty-first century. USA: Bloomsbury Publishing.

Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1-12.

Sayles, L. R. (1993). The working leader: The triumph of high performance over conventional management principles. New York: The Free Press.

Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. Educational Researcher, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

Stordeur, S., D'hoore, W., & Vandenberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. Journal of advanced nursing, 35(4), 533-542. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01885.x>

Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Akademi.

Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. International journal of leadership studies, 1(2), 6-66.

Yakut Özek, B. (2020). Liderlik yaklaşımları. M. Özdemir (Ed.), Yönetme sanatı: Lider yöneticinin el kitabı (1. Baskı) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yukl, G. A. (2010). Leadership in Organization (7th ed). Upper Sadle River, NJ: Prentice Hall.

Yukl, G. A., & Gardner, W. L. (2020). Leadership in organization (9th Ed.). Usa, Pearson.

Yüce, B. (2024). Kültürel zekâ düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık

rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Review*, 55, 67-68.

Zhang, Y., Goddard, J. T., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86. <https://doi.org/10.30828/real/2018.1.3>

Zhu, Y., & Akhtar, S. (2014). How transformational leadership influences follower helping behavior: The role of trust and prosocial motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 373–392. <https://doi.org/10.1002/job.1884>

BÖLÜM IV

İnsan Hakları Eğitiminin Önemi

Münir ŞAHİN¹

1. Giriş

Birçok alanı ilgilendiren kapsamlı bir terim olan insan hakları terimin anlamına ilişkin farklı görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. “İnsan hakları” ve “İnsanların hakları” ifadelerin de aynı anlamda kullanılması konusunda tartışmalar bulunmaktadır. İnsanlar pek çok türden hakka sahip olabilirler, insan hakları bunlardan sadece birisi olabilir (İnsan Hakları Başkanlığı, 2006:18). İnsan haklarının hiyerarşik olarak en üst ahlaki hak olmak özelliği bulunmaktadır. Çeçen’inde (2000) vurguladığı gibi insan hakları hem çok boyutlu bir yapıya sahiptir hem de içerik ve anlam olarak çok zengin bir terimdir. İnsanların tek tek insan olmanın bir sonucu

¹Dr.Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarım Bölümü, munir.sahin@gop.edu.tr ORCID NO: 0000-0001-5722-496X

olarak başkalarının da sahip olduğu bazı evrensel haklarla birlikte kendilerine özel konum, eylem, ilişki, meslek veya başka kazanımların dolayısı ile başka hakları da olabilir. Bu haklar herkesin herkese karşı talep edebilecekleri haklardır.

Koçoğlu'na (2012:10) göre bütün insanlar cinsiyet, ekonomik ve sosyal durum, din, dil, ırk gibi özellikleri nenediyle ayrımcılık yapılmadan, yalnızca insan olmaları nedeniyle, insan onurunun bir gereği olarak bazı haklara sahip olurlar, bu haklara insan hakları denir. Olumş veya gerçekleşmi bir durumdan çok İnsan hakları ile varılmak istenen bir amaç, ideal olan belirlenmek istenmektedir. İnsan hakları birçok durumda ise siyasi ve politik bir terim olarak insanları siyasi baskılardan koruyabilmek için ortaya çıkmış bir kavramdır (İnsan Hakları Başkanlığı. 2006:17). Modern dünya yapısı içinde ise insan hakları ülkeler için temel haklara ilişkin bir genel çerçeve belirlemekte, bu belirlenen genel çerçeveye uygun düzenlemelerin yapılması ise o ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve demokratik bir ülke olma yolunda kat ettikleri mesafeyi gösteren bir kavramdır.

Zwiebach'e (2004:1) göre, insan haklarına sahip olmak için biyolojik olarak insan olmak, insan olarak doğmak ve başka insanların sahip olduğu haklara saygı göstermek gerekir. Her insanın insan olma özelliğinden dolayı hak ettiği asgari muamele nedenidir. Yüksek dereceli önceliğe ve iddialara sahip olan insan haklarının yeterli gerekçelerle desteklenmesi gerekmektedir. İnsan hakların sahip oldukları temel hak ve özgürlükler insanların tarih boyunca sahip oldukları mücadelelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Çeçen, 2012:1).

İnsan haklarını kabul eden ve insan haklarına ilişkin protokolleri imzalayan ülkelerin kendi iç hukuklarını da bu doğrultuda gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmış olmaları gerekir. İnsan hakları bu bağlamda yanlış anlamlarda kullanılabilmektedir. Ancak insan hakları hiç kimsenin karşı çıkamak istemeyeceği ve bütün kalbiyle desteklemek isteyeceği en üst düzeydeki hukuksal değerleri ifade etmektedir (Çeçen, 2012:1). Ancak insanların kendi çıkarlarına gördükleri her şeyi insan hakkı olarak nitelendirmeleri insan hakları kavramını sıradanlaştırmakta ve insan haklarının bağlayıcı gücünü zayıflatabilmektedir.

İnsan içinde yaşadığı topluluk ve devletlerde zaman zaman farklı alanlarda çatışma ve haksızlıklara maruz kalmıştır. Bazı insanlar sahip oldukları bazı özellikler dolayısı ile diğerlerinden üstün sayılmışlardır. Bu orta çağda beyazların siyahilerden üstün sayılmaları, Yahudi olanların kendilerini diğerlerinden üstün görmesi veya zenginlerin yoksullar karşısında kendilerini daha fazla hak ve hürriyete sahip oldukları düşünceleri genel olarak yapılan ayrımcılığa ve haksızlığa vurgu yapan örneklerdir. Krallar, soylular, din adamları gibi bazı grupların toplumun diğer üyelerinden daha fazla haklara sahip oldukları görülmüştür. Günümüzde de benzer durumlar ile karşılaştığımız, gerek bağlı olduğu meslek grubu, sendika veya siyasi görüş nedeniyle diğerlerinden üstün görenler olabilmektedir. Hukuk önünde insanları eşit olması ve eşit muameleye tabi tutulmaları gerekmektedir. Beetham ve Boyle (1998:3) “herkes bir sayılmalıdır; kimse birden fazla sayılmamalıdır” diyerek bu konuya dikkat çekmişlerdir.

İnsanlar arasında eşitlik hukuken ve uygulama yoluyla sağlanamadığı zaman beraberinde mücadele gelmiş, insanlar daha

fazla hak elde edebilmek için diğerkleriyle çatışmışlardır. Böyle bir mücadelenin örneklerini ilk kez kralın haklarının sınırlandırıldığı Magna Çarta Özgürlük Bildirgesinde 2015 yılında İngiltere’de görmemiz mümkündür. Yine 1776 Virginia Anayasası, 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi bir mücadelenin sonunda elde edilmiştir. 2.Dünya Savaşı bittikten sonra özellikle insan haklarının önemi daha da artmıştır. Çünkü Savaş sonrasında insanların haklarını korumaya yönelik demokratik kurumlar oluşmaya başlamıştır. Birleşmiş Milletler Teşkilatının (BM) dünya barışını sağlama iddiasıyla kurulmasından hemen sonra 1948 yılında, uluslararası barışın ancak insan hakları ile sağlanabileceği düşüncesi ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini ilan etmiştir (Akot, 2009; Saygın, 2012). Bu bildiri insan hak ve özgürlüklerine evrensel bir kimlik kazandırmıştır.

İnsan haklarını Türkiye’de gelişmesi Cumhuriyetin ilanından sonra hız kazanmış, özellikle saltanat ve halifeliğin kaldırılması, seçme ve seçilme hakkının verilmesi önemli gelişmeler olarak Cumhuriyetin ilk yıllarında elde edilmiştir. 2.Dünya Savaşı sonrasında BM’nin bir üyesi olarak 1949 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesini onaylamıştır. Hem BM üyesi olması hem de Avrupa Konseyi Üyesi olması Türkiye’nin sözleşmeyi onaylamasını hızlandırmıştır. Türkiye birçok kez içinde bulunduğu konseyin ve üyesi olduğu BM teşkilatı nedeniyle insan haklarına uygun hareket etmek durumunda kalmıştır. En önemli yükümlülüğün ise Türkiye’nin kendi iç hukuk yapısını Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarını uygulayabilecek şekilde düzenlemesi olduğu görülmektedir. Anayasada yer alan 90. Madde uluslararası antlaşmaların ulusal kanunlardan üstün olduğunu göstermektedir.

İnsan hakları konusunun önemsendiğinin bir göstergesi ise il ve ilçelerde İnsan Hakları Kurullarının oluşturulmasıdır. İnsan hakları ihlallerini raporlaştıran ve yayınlayan illerde şubeleri bulunan İnsan Hakları Derneği kurulmuştur. Türkiye’de birçok bölgede ortaya çıkan olaylardaki insan hakları ihlallerini raporlaştıran ve yayınlayan İnsan Hakları Derneği yapılan ihlalleri görünür hale getirmektedir. Devlet ihlallerine karşı alınabilecek önemli bir önlem olarak insan haklarının anayasal bir zeminde tanınıp kabul edilerek güvence altına alınması gerekmektedir (Erdoğan, 1997: 25).

İnsan Hakları Derneği’nin yayınlamış olduğu raporlar incelendiğinde binlerce ihlalin rapor edildiği görmek mümkündür. Merkezi Londra’da bulunan ve insan haklarının korunması konusunda uluslararası kampanyalar düzenleyen Uluslararası Af Örgütü 2011 yılında Türkiye ile raporunda Terörle Mücadele Kanunu ve anayasal değişiklikleri insan haklarını geliştirme açısından olumlu adımlar olarak nitelendirmiş ancak yapılan değişikliklerin yetersiz kaldığını belirtmiştir (Amnesty International, 2011). Geren İnsan Hakları Derneğinin gerekse de Uluslararası Af Örgütünün yayınlamış olduğu raporlar Türkiye’de insan hakları konusunda yapılması gereken daha çok şeyin olduğunu göstermektedir.

1.1. Okullarda İnsan Hakları Eğitimi

Eğitim kurumları olarak okulların en önemli görevlerinden birisi de bireyi insan haklarına saygılı, demokratik, milli ve laik değerlere göre yetiştirmektir. Birey eğitim kurumlarında insanlığa karşı sorumluluklarını öğrenir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri toplumun birer üyesi olarak görmeleri, onların yetenekleri ve

kapasiteleri doğrultusunda gelişmelerine yardımcı olmaları ve birey olarak öğrencilere saygı göstermeleri gerekmektedir. Çünkü insan haklarına saygı ancak saygı ve sevgi ortamı içinde alınan bir eğitim ile mümkündür. Bu nedenle okulun birer üyesi olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin insan haklarına, insan değerlerine uygun davranış sergilemeleri ve insan haklarına aykırı olabilecek davranışlardan uzak durmaları önemli görölmektedir (Kepenekçi, 200; Şahin, 2009).

İnsan haklarına ve demokrasiye inanan ölkelerin temel sorunlarından birisi insan haklarına saygılı vatandaşların yetiştirilmesidir. Bu sorumluluk öncelikle evde anne-baba eğitimi ile başlar ve yaşamın ilerleyen evrelerinde okul ve toplum içinde verilen eğitim ile devam eder. Çünkü bireyin insan haklarına karış doğru tutum ve davranış sergileyebilmesi çevresinde uygun modellerin olması ile mümkündür. Evde anne-babaların, okulda ise öğretmen ve okul yöneticilerinin doğru modeller oluşturmaları gerekir. İnsan haklarına saygılı olmak, bireyin kendisine saygı duyması anlamına da gelir. Birey çevresiyle sosyalleşen bir bireye dönüşürken, çevresindeki insanların hak ve özgürlüklerine de saygı duymak, onların hak ve özgürlüklerine koruyarak insani değerlere sahip çıkmak zorundadır. Sosyal öğrenme teorisi ile Bandura (1986) bireyin çevresindekileri model alarak çoğu öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, bu nedenle çevrede uygun davranış modellerini sergileyen toplum üyelerinin olmasının bireyin davranışlarını olumlu etkileyeceğini vurgulamaktadır. İnsan haklarına saygılı bir toplumun oluşmasında da bireylere uygun modellerin sunulması önemlidir. Doğru modeller yoluyla birey insan haklarına karış olumlu tutum geliştirebilir. Eğitim kurumlarında ise öğrencilere insan hakları konusunda en

doğru davranış modelini sergileyecek olanlar okuldaki öğretmen ve yöneticilerdir.

İnsan haklarının farkında olan, demokrasiye benimseye, bilinçli ve üretken vatandaşların yetiştirilmesi okulların temel hedefleri içinde yer alır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda laik, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, demokratik bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Okullar ancak bu hedeflere ulaşabilirse işlevselliğini yerine getirmiş olurlar. Bu nedenle öğrencilerin duygu, akıl ve fiziki gelişimleri bu hedefleri yakalamak için önemlidir. Kuck (1992) okuldaki çalışanların, özellikle öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri ilgilendiren yasa ve sorumlulukları bilmeleri durumunda sınıf içindeki etkinliklerini de bu yasa ve sorumluluklara uygun gerçekleştirebileceklerini belirtmektedir. Bu nedenle okullar görev yapak okul yöneticilerinin, öğretmen ve diğer çalışanların insan haklarına ilişkin bilgi, tutum ve davranışları doğrudan öğrencileri etkilebilmektedir.

Açık örgüt olarak tanımlanan okulun çevresinden etkilenmesi ve çevreyi etkilemesi beklenir. Okun iyi yönetilebilmesi doğru bir çevre analizi ile mümkündür. Okulun çevresindeki siyasi, ekonomik, sosyal ve teknolojik etkenler okulu dolaylı olarak etkileyecektir (Şahin, 2021). Okul da başta yetiştirmiş olduğu insanlar aracılığıyla olmak üzere toplumu ve çevresini değiştirip dönüştürme görevine sahiptir. Okul yönetiminin tüm tarafların değer ve haklarını koruyan, katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması gerekmektedir (Gümüşeli, 2007). Okuldaki öğretmenlerin insan haklarına saygılı, temel hak ve özgürlüklerin bilincinde, değer odaklı eğitim öğretim etkinliklerini sürdürmeleri öğrencilerde insan hakları

bilincinin oluşturulması ve insan haklarına karşı olumlu tutumların gelişmesinde önemlidir.

İnsan haklarına verilen önem her geçen gün artarken, konuya ilişkin gerek Millî Eğitim Bakanlığının gerekse de Yüksek ğretim Kurumunun daha fazla önem atfederek, insan haklarına ilişkin bilimsel çalışmaların ve farkındalığın artırılması yönünde bir taraftan çalışmaları desteklerken bir taraftan da eğitim kurumlarındaki programlarda konunun yer alması istenmektedir. Okullarda ğretmenlerin insan haklarına ilişkin olumlu tutum içinde olmaları hem öğrencileri hem de okul yöneticilerini olumlu yönde etkileyecek, geleceğin yetişkinleri olacak olan gençlerle birlikte insan haklarına saygılı bir toplumun oluşması temin edilmiş olacaktır.

Eğitimin temel işlevine yönelik dünya ülkeleri incelendiğinde iyi vatandaş yetiştirmenin eğitimin en temel işlevi olarak ortaya çıktığı görülür (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2001). Türkiye’de insan haklarına ilişkin eğitimin farklı uygulamalarla günümüze kadar geldiği görülür. İlköğretim düzeyinde vatandaşlık ve insan haklarına ilişkin konuların uzun yıllar bir ders olarak değil de sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen konular olarak ele alınmıştır (Doğanay, 2004). 1998 yılında 7. ve 8. sınıflarda, 2015-2016 ğretim yılından itibaren ilkokul 4. sınıflarda ilköğretim düzeyinde öğrencilere insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık ile ilgili temel değerlerin kazandırılması amacıyla İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinin verilmeye başlandığı görülür. 2017-2018 eğitim-ğretim yılında yapılan değişiklik ile ilkokul 4. sınıflarda verilen insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin kazanımları “yaşama hakkı ve beden bütünlüğü, hak, özgürlük, sorumluluk,

adalet, eşitlik, uzlaş, yurttaşlık, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü” gibi temel kavramlar ile genel çerçevesi belirlenmiştir (MEB, 2017). Okullarda verilen bu eğitimler ile insan haklarına saygılı, kendi hak ve özgürlüklerin bilen, diğerlerinin hak ve özgürlüklerine saygılı, daha demokratik ve bilinçli bir toplumun oluşması beklenmektedir.

İnsan haklarına ilişkin çok sayıda çalışmanın yapıldığı görölmektedir (Akbaşlı, Yıldırım ve Şahin, 2010; Çayır, 2007; Çayır, 2011; Çayır ve Gürcaynak, 2008; Goldberg, 2008; Gök, 2003; Karatekin, Merey, Sönmez, Kuş, 2012; Şahin, 2014; Torun, 2009; Yiğittir, 2003; Yürük ve Karakul, 1998;) bu çalışmaların çoğunlukla 1998 yılında 7. ve 8. sınıflara zorunlu ders olarak konulan “Vatandaşlık ve İnsan Hakları” dersine ve daha sonra adı değiştirilerek 4. sınıfta verilen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitim derslerine ilişkindir.

Bu çalışmaların daha çok öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencilerin ders müfredatı, kitaplar ve ders hakkında görüşlerini almaya yönelik nitel sorulardan veya anket ve ölçek türü veri toplama araçları ile yapıldığı görölmektedir. Bazı çalışmalar insan hakları eğitime (Aras, 2000; Aslan ve Aybek, 2018; Çayır ve Bağlı, 2011; Gözütok, Gülbahar, Köşe, 2007; Karatekin vd., 2012; Kepenekçi, 2003; Kepenekçi, 2005; Şahin, 2009; Yiğittir, 2003) ve okullarda verilen insan hakları eğitiminin etkililiğine (Kepenekçi, 2005; Elkatmış, 2012), karşılaşılan sorunlara neler olduğuna ve çocuk haklarına (Kepenekçi, 2009), bir kavram olarak insan hakları kavramının gelişimine (Akay, 1998; Koçoğlu, 2012; Saygın, 2012), insan hakları ve demokrasi ilişkisine (Elkatmış, 2012; Gündoğdu, 2004; Güven ve Akkuş, 2004; Şişman, Güleş, Dönmez, 2010; Genç

ve Güner, 2012) insan hakları ve kültür (Eser, 2005) gibi konular üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

İnsan hakları ve demokrasi dersine yönelik ilkokul 4.sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada Aslan ve Aybek (2018), bu ders ile insan hakları ve demokrasi bilincinin öğrencilerde geliştirilebileceği, kendi hakların ve toplumsal görevlerini öğrenecekleri ve insan hakları ve demokrasi hakkında bazı değer yargılarının oluşmasının sağlanabileceğini belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum eğitim yoluyla insan haklarına ilişkin olumlu tutum ve davranışın geliştirilebileceğine olan inancın bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer bir çalışma yapan Balbağ, Bayır ve Ersoy'un (2017) bu derse ilişkin öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini inceledikleri görülmektedir. Çalışmada dersin daha etkili olabilmesi için ders kitabının ve materyallerinin yenilenmesi gerektiği, Türkçe dersi gibi algılanmasının önüne geçecek yeni öğretim yöntemleri ile dersin verilmesi gerektiği yönünde görüşlerini ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin insan hakları konusundaki görüşlerini inceleyen Çayır ve Bağlı (2011) öğrencilerin verilen eğitimden yeterli düzeyde faydalanamadıklarını, bunun sebebini ise yaşamış oldukları insan hakkı ihlalleri ile dolu çevreden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çayır (2011) mevcut eğitimin insan hakları ve vatandaşlık bilincini oluşturmada yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir sonuç Kepenekçi'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada da görülür. İnsan hakları eğitimine ilişkin faaliyetleri, öğretim yöntemlerini, materyalleri ve öğrencilerin değerlendirmelerini göz önünde bulundurarak yapılan çalışmada, öğretmenlerin çoğunun dersin etkili verilmediği yönünde görüş

bildirdiklerini ifade etmiştir. İnsan Hakları Eğitimi (Kepenekçi, 2000) ders kitabının aynı zamanda yazarı da olan Kepenekçi bir başka makalesinde insan hakları ve sorumluluk eğitimine odaklanmıştır (Kepenekçi, 2003).

İnsan hakları kavramı ve eğitimine tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşan Şahin (2009) demokrasi ve insan hakları eğitiminde ailenin yeri, sınıf ortamı, öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin eğitimdeki rolleri üzerinde durmuştur. Akbaşlı vd. (2010) ise ilköğretim düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin insan hakları ve eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. İnsan haklarına saygılı bir okul kültürünün oluşmasında gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenler önemli rollere sahiptirler. İnsan haklarına saygılı bir kültürün oluşmasında okullardaki öğretmen ve yöneticilerin rolleri büyüktür. Her gün öğrencilerin karşısına çıkan ve vaktinin çoğunu onlarla geçiren öğretmenlerin insan haklarına saygı gösterip, daha özgür ve demokratik bir örgüt kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmaları öğrencilere doğru bir rol modeli oluşturmaları açısından önemlidir. Kepenekçi (2005) öğretmen ve yöneticilerin davranışlarının okullarda insan haklarıyla ilgili olumlu tutumun geliştirilmesinde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Altan (2012) insan haklarıyla ilgili bilincin oluşmasında öğretmen, yönetici ve öğrencilerin karşılık anlayış ve saygı içinde olmalarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Demokratik ve saygılı bir ortamda verilen dersler öğrencilerin demokrasi bilincinin gelişmesinde gereklidir (Akbaşlı vd. 2010: 2162).

İnsan hakları konusunda yeterli bilince sahip olmak, bu hak ve özgürlükleri benimseyerek savunmak bir kişilik ve tutum meselesidir (Aras, 2000). Geleceğin vatandaşını yetiştirmekle

yükümlü olarak görülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin insan haklarına sahip çıkmaları, olumlu tutum içinde olmaları, öğrencilere doğru modeller sunmaları öğrencilerin davranışlarını şekillenmesinde önemlidir. Kendisi insan haklarına saygı göstermeyen, demokratik değerleri benimsememiş bir öğretmenin bu değerlere sahip nesiller yetiştirmesi mümkün değildir.

2. İnsan Hakları Eğitiminin Önemi

İnsan hakları eğitiminin verilmesinde daha önce ifade edilen ortak insani değerlerin, hak ve özgürlüklerin bireye kazandırılması gibi genel amaçlar dışında birçok sebebi bulunmaktadır. Üste (2007) insan hakları eğitiminin önemini insan hakları konularının başlı başına birer değer olmasına bağlamaktadır. Çünkü insan haklarının konu edildiği değerler her yaştan, her meslekten, her ırktan bireyi ilgilendirmektedir. İnsan hakları eğitimi insanlara saygılı, demokratik düşünen ve yaşayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yeşil, 2022)

Bir toplum ancak eğitimli olduğu sürece geleceğe güvenle bakabilir. Okullarda verilen insan hakları eğitimi öğrencilerin sadece bilgilerini değil davranışlarını da değiştirebilmektedir. İnsana insan olduğu için değer vermek eğitim kurumlarında öğrencilerin sosyalleşmesiyle başlamaktadır. Üste, (2007) bireyin “uzlaşmacı, hoşgörülü, eşitlikçi ve barışçı” olarak yetişmesi için “insan hakları” ile ilgili kavramları öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İnsan hakları eğitiminin insanları güvenceye alacağı ve ihlalleri önleyeceği sağlam bir temel oluşturulması açısından önemlidir. Her birey kendi haklarını eğitim sayesinde öğrenebilir. Birey eğitim ile sadece kendi haklarını değil diğerlerinin haklarını

da öğrenecektir. Farklılıklara saygı duyan, toplumsal ve siyasal hayatta etkin katılım sağlayan, demokratik bir toplumu amaçlayan insan hakları eğitimi ile hak ve özgürlüklerini bilen nesiller yetiştirmek mümkündür (Akyeşilmen, 2014; şahin, 2014). Karşılıklı saygı ve anlayış içinde birbirlerinin hak ve özgürlüklerini koruyan bireylerden oluşan toplum bireyin kendisini de mutlu hissetmesini sağlayacaktır.

İnsan haklarının temelinde herkes için onurlu bir yaşamın sağlanması, zgr ve refah içinde yaşamanın güvence altına alınması vardır. İnsan hakları eğitiminin bu çerçevede bireyin hak ve özgürlüklerini öğrendiği, uygulama alana bulduğu, eşitlik çerçevesinde ayrımcılığın yasak olduğu, eğitimin her bireyin hakkı olduğu, kendisinin olduğu kadar başkalarının da hak ve özgürlük hakkına sahip olduğu bilincini verecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu erevede BM İnsan Hakları Eğitim ve ğretimi Bildirgesi uluslararası ve ulusal düzeyde temel özgürlüklerin korunması ve bireyin evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılması için zgr, barışçıl, çoğulcu, kapsayıcı bir ortamda eğitim almasını desteklemektedir. Bu nedenle eğitimin temel hak ve özgürlükler ile demokratik değerleri teminat altına alması ve geliştirmesi için uygun ortam ve şartlarda yapılması (Akyeşilmen, 2014) insan hakları ve özgürlüklerine inanan ve Evrensen İnsan Hakları Beyannamesini imzalayan bütün lkelerin temel görevidir.

2.1 Bireyi Haksızlıklara Karşı Bilinçlendirme

İnsan hakları eğitimi bireyleri haksızlıklara karşı bilinçlendirerek bireyin yapılan haksızlıklara karşı durabileceği hukuki ve insani zeminin farkına varmasına yardımcı olur. Birey hukuki haklarının farkında olduğunda yapılan haksızlığa karşı daha

büyük bir cesaretle karşı duracaktır. Örneğin, İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 4.maddesi “Kölelik, Kulluk ve Zorla Çalıştırma Yasağı” şeklinde düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda ise 18.madde “Zorla Çalıştırma Yasağı” olarak bu yasağı insan haklarına uygun olarak korumaktır. Bu yasağın temelinde bireyin kendi hür iradesinin dışında zorlama ile başka kişi veya kişiler için çalıştırılması yatmaktadır. İnsan Hakları Başkanlığı (2006: 53) Angarya çalışmayı “geçici ve arızı bir durum olup ücretsiz olarak zorla çalışmak” şeklinde tanımlamıştır. Bu yasağın öğrenen, insan hakları eğitimi ile ücretsiz veya zorla çalıştırmanın hukukten yasak olduğunu bilen bireyler iş hayatına atıldıklarında fazla çalışmalarının karşılığını talep edeceklerdir. Kölelik veya başkasına karşılıksız çalışma anlamındaki kulluk etme, insan onuruna yakışmayan bir eylemdir. Zorla çalıştırma ise bireyin iradesine karşı yapılan tehdit, baskı, şiddet veya zor kullanılarak çalıştırılma durumudur.

İnsan hakları eğitimi ile birey şüphesiz kendi hak ve sorumluluklarını öğrenecek, başkalarına kulluk veya kölelik olarak tabir edebileceğimiz durumlara karşı nasıl karşı koyacağını bilincinde yetiştirilecektir. Angarya iş bireyin sorumluluğunda veya iş tanımında olmayan görevleri yapmak durumunda bırakılmasıdır. Bu bireyin emeğinin keyfi olarak kullanımı anlamına gelir (Şahin, 2014). Bireyin iş ve görev tanımını öğrenmesi ve görevi dışındaki işleri yapmasının insan haklarına aykırı bir zorlama olduğunun bilincinde olması, bireyi daha güçlü ve nitelikli hale getirecektir. Ancak çoğu iş yerinde birey iş feshi gibi bir durumla karşılaşma korkusu ile kendisine verilen görevi olmayan birçok işi yapmak durumundadır. Ancak iş sözleşmesi ve iş güvenliği ile ilgili hukuki

alt yapıya sahip olan bireyler böyle bir durumda ne yapmaları gerektiğini de öğrenmiş olacaktır.

İnsan hakları bireyi ilgilendiren birçok konuyu kapsamaktadır. Bunlar bütün insanların kanun önünde eşit olması, güvenliğinin sağlanması, özgür olması, düşünce ve inançlarını ifade etmede özgür olmaları, mülkiyet hakkına sahip olmaları, siyasal haklar, çalışma, adil ücretlendirme, sağlık ve eğitim hakkı, sosyal güvenlik, sendika ve grev hakkı gibi haklardır.

2.2. Evrensel Değerleri Yayma

İnsan hakları eğitimi ile evrensel olarak kabul gören insan haklarına saygı gösteren, bu değerlerin yayan ve teşvik eden bireylerden oluşuna bir toplum hedefler. Farklı kültürlerden gelen insanlar arasında ortak bir anlayışın oluşması, insanların uyum içinde birlikte yaşamaları bu evrensel değerlere saygı ile mümkündür. Özel hayatın ve aile hayatının korunması konusu Avrupa Sözleşmesinin 8. maddesinde “özel hayata ve aile hayatına saygı” başlığı ile verilen ve aile hayatına saygı duyuması gerektiğinin gösteren evrensel bir değer olarak yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında ise bu hakkın “özel hayatın gizliliği” (20.madde) şeklinde düzenlendiği görülmektedir. Bireyin kendisine ait olan özel hayatını istediği gibi düzenleme hakkının bir kısmını ise aile hayatının oluşturduğunu söyleyebiliriz. Kişinin özel hayatı anasaya ve insan hakları beyannamesi ile korunmaktadır. Kişinin hayatını istediği düzenlemesine engel olmak, aile hayatına müdahale etmek insan haklarına aykırı bir eylem olarak nitelendirilmektedir. Okullarda verilen insan hakları eğitimi ile özel hayatın ve aile hayatının korunmasına ilişkin bilinçli bireyler yetiştirilmesi hedeflenir.

İnsan hakları her zaman geçerli ideal özellikleri bize verir. Özel hayat gibi adalet, özgürlük, eşitlik, barış, dürüstlük ve güvenirlilik, dayanışma, sorumluluk, çeşitliliğe saygı gibi değerler evrensel değerler olarak kabul edilmelidir. Birey bu değerleri ancak etkili bir insan hakları eğitimi süreci ile okullarda öğrenecektir. Bu temel kavramların içselleştirilmesi ve öğretilmesi ancak eğitim ile mümkün olacaktır.

2.3. Duyarlı ve Bilinçli Bireyler Yetiştirme

İnsan hakları eğitim ile birey çevresine karşı duyarlı ve bilinçli hale gelir. Kendi hakları için mücadele ederken başkalarının haklarına saygı göstermesi gerektiğini öğretir. Temel haklarını öğrenen ve bu hakların evrenselliğinin farkında olan birey kendi hakların ve başkalarının haklarını daha iyi anlayacaktır. Sadece kendisi için değil toplumun diğer üyeleri içinde evrensel duyarlılığa ulaşacak, her bireyin yaşama, haberleşme, kendi düşüncelerini ifade etme gibi özgürlükleri gibi haklarının olduğunun bilincinde olacaktır (Şahin, 2014; Üste, 2007). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 8.maddesine göre, insanların birbirleriyle haberleşmesinin engellenmesi de haberleşme özgürlüğünün bir ihlali olarak değerlendirilmektedir. 22.madde ile Anayasa da “haberleşme hürriyetini” düzenlemektedir.

Türkiye hakkında AIHM’nin 2002-2005 yılları arasında vermiş olduğu kararları analiz eden Çiçekli vd. (2007) verilen 546 kararın 72’sinin 10. Maddenin yani Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin “ifade özgürlüğüne” maddesini ihlal nedeniyle verildiğini belirlemiştir. Bu madde *“Herkesin ifade özgürlüğü hakkı vardır. Bu hak, kanaat özgürlüğü ile kamu otoritelerinin müdahalesi ve ülke sınırları söz konusu olmaksızın haber veya fikir alma ve*

verme özgürlüğünü içerir. Bu madde devletlerin radyo, televizyon ve sinema işletmeleri bir izin rejimine bağlı tutmalarına engel değildir” şeklinde düzenlenmiştir. Anayasanın 10. Maddesinin birinci fıkrası ifade özgürlüğünün üç unsuru olan “kanaat sahibi olma özgürlüğü, bilgi ve fikir alma özgürlüğü, bilgi ve fikir açıklama özgürlüğünü” teminat altına almıştır. Saygın (2012)’a göre “bilgi ve kanaatlerin açıklanması özgürlüğü, bir ülkenin siyasî hayatı ve demokratik yapılanması açısından büyük önem taşır.”

2.4. Demokratik Değerlere ve Toplumsal Adaletle Katkı Sağlama

İnsan hakları eğitim, demokratik değerlere saygı gösterme, katılımcılık, toplumsal sorumluluk gibi konularda bireyi güçlendirir. Demokratik bir toplumun sürdürülebilmesi için bu gereklidir. Modern toplumlarda bazı grupların diğerlerine göre aha güçlü oldukları görülür. Eşitsizliğin yüksek oranda ortaya çıktığı bu modern gruplarda baskın ve güçlü gruplar, azınlıkta olan grupları tanımlayabilir veya adlandırabilirler, farklı etiketlerle alt grupları etiketleyebilirler (Çayır (2012: 7). Bu baskın grupların eylemlerinin ayrımcılığa neden olabileceğini ve demokratik ve eşit hakların olduğu bir ortamın oluşmasını engelleyeceğini göstermektedir Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 10.maddesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin 14.maddesi “Ayrımcılık” yasağını ve düzenlemektedir. Sözleşmede yer alan metin şu şekilde yer almaktadır; “hak ve özgürlüklerden yararlanma, özellikle cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya sosyal köken, ulusal azınlığa mensubiyet, servet, doğum veya herhangi bir statü gibi hiçbir nedenle ayırım yapılmaksızın sağlanır.”

Anayasasının 10.madde ayrımcılığı yasaklamıştır. İnsan hakları eğitimi ile demokratik değerlerin oluşması sağlanacaktır.

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 2. maddesi ve Anayasanın 42. Maddesi hiç kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılamayacağını düzenlemektedir. Ayrıca bu eğitime ilişkin düzenlemelerin devlet tarafından ailenin dini ve felsefi inançlarına uygun olarak yapılacağı ifade edilmektedir. Devletin ailenin dini inanç ve felsefi bakı açısına uygun eğitim vermesini Arslan (2005: 64) ailenin dini eğitim vermesini engellemek ve belli bir dini ve felsefi müfredatın oluşmasında ailenin görüşlerinin, inanç ve felsefi bakış açısının dikkate alınması

Devlet ailenin inançlarına ve dini görüşlerine uygun eğitim vermek durumundadır. Bu durumu Arslan (2005: 64) iki nedenle açıklamıştır. Öncelikli neden ailenin çocuklara dini eğitim vermesinin önüne geçmek olarak belirtilirken, ikinci neden belli bir inanış doğrultusunda eğitim verirken ailenin inançcını ve felsefi bakış açısını göz önünde bulundurmadır. AİHS ve anayasanın 42 maddesi kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağını, temel eğitimin bütün vatandaşlara, dil, dil, ırk gibi herhangi bir ayırıcı özellik gözetmeksizin zorunlu ve parasız olduğunu, özel eğitim gibi farklı özelliklere sahip olan vatandaşların ve başarılı olduğu halde yoksul olması nedeniyle eğitim giderlerini karşılayamayan öğrencilerin giderlerini devletin karşılayacağını teminat altına almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İnsan haklarını, dolayısı ile kendi haklarını bilen, başkalarının haklarına saygılı bir toplumun oluşturulması öncelikle

eğitim ile mümkündür. İnsan hakları eğitimi bireyin kendinin ve başkalarının haklarının bilincinde bir birey olarak toplumda yer almasını sağlar. Bireyin hak ve özgürlüklerini teminat altına alan, insan onuruna yakışır bir şekilde yaşama hakkı, eğitim hakkı, ifade ve düşünce özgürlüğü, bireysel özgürlük, özel hayatın korunması ve güvenlik hakkı gibi haklar bireyin toplumda sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli önemli değerlerdir. Saygın'ın (2012:1) ifade ettiği gibi, “insan hakları konusunda oluşturulan yasal standartlar, mekanizmalar, eğer bireyler bunların varlığı ve önemi hakkında bilinç sahibi değilseler hiçbir değer ifade etmez.” Bu nedenle insan hakları eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çok sayıda hak ve özgürlüğü kapsayan insan hakları kavramı (Çeçen, 2000) özellikle sivil haklar, başkalarıyla birlikte iken insanların kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirme fırsatı verecek şekilde özel alanı teminat altına almaktadır. Sivil hakların dışında kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi haklar da mevcuttur. Bu haklar bireyselliğin ve toplumun temelini oluştururlar. Eğitim ise bireyin bu hakları öğrenmesi ve uygulaması için gerekli duyulan bilgi, beceri ve tutumları edinmesini sağlar.

İnsan hakları eğitimi ile birey kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceğini, adalet ve eşitlik talep etme hakkının olduğunu öğrenecektir. Birey sadece kendi haklarına sahip çıkmayı değil, başkalarının haklarına saygı duymayı da eğitim yoluyla öğrenebilir. Ayrımcılığın önlenmesi gerektiğinin, farklı kültürel öğelere saygılı olmayı, insanların farklı renk, dil, inançlara sahip olabileceklerini ve buna haklarının olduğunu, çeşitliliklere saygı duymayı eğitim ile öğrenir. Toplumun aynı zamanda bir üyesi olan öğrenciler insan hakları eğitimi ile sadece kendi haklarını nasıl

koruyacakları bilincini edinmez, başkalarının hakkını korumayı da öğrenirler. Ancak böyle bir eğitim ile barışçıl, farklılıklara hoşgörü ile bakabilen bir toplum inşa edilebilir.

Kaynaklar

Altan, S. (2012). Global Youth LEAD: A Study of Civics and Human Rights Education in Turkey.

http://cice.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/202%20Conference/2012%20Student%20Conference%20/Svet%Altan_%20Global%20Youth%20LEAD%20Club%2A%20Study%20of%20Ci.pdf

Akay, A. S. (1998). *İnsan hakları ve Türkiye*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Akbaşı, S., Yıldırım, A.ve Şahin, M. (2010). İlköğretim OkulYöneticilerinin İnsan Haklarına Yönelik Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1) 1C0121.

Akdağ, H., & Taşkaya, S.M. (2011). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan & K. Ulusoy (Edt.) *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akot, M. (2009). “Birleşmiş Milletler Örgütü ve Dünya Barışı” *Kent Yaşam*.
http://www.extrahaber.com/artikel.php?artikel_id=71 (10 Aralık, 2012).

Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: Eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 201(4), 5-17.

Amnesty International (2011). Uluslararası Af Örgütü Raporu. http://files.amnesty.org/air11/air_2011_full_tu.pdf (29 Kasım, 2023).

Aras, H. (2000). *Vatandaşlı ve İnsan Hakları dersinde öğrencilere insan haklarıyla ilgili tutumların kazandırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Arslan, Z. (2005). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde DinÖzgürlüğü*, Ankara: LDT ve Avrupa Komisyonu.

Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi DersiÖğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.

Balbağ, N.L., Bayır, Ö.G. ve Ersoy, A.F. (2017). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersini öğretmen ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 223-241.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barter, C.ve Renold, E. (1999). "The Use of Vignettes in Qualitative Research" *Social Research Update*,25, Department of Sociology, University of Surrey, Guildford GU27XH,England.<http://translate.google.com.tr/translate?hl=tr&sl>

=en&tl=tr&u=http%3 %2F
%2Fsru.soc.surrey.ac.uk%2FSRU25.html&anno=2 (11 Aralık,
2012).

Beetham, D. & Boyle, K. (1998). *Demokrasinin Temelleri*.
Ankara: Liberte Yayınları

Branson, M. S. & Purta, J. T. (1982). Introduction, in: M. S.
Branson & J. T. Purta (Eds) *International human rights, society
and the schools* (Washington DC, National Council for the
Social Studies Bulletin 68), 1–7.

Bottery, M. (1999) Getting the balance right: duty as a core
ethic in the life of the school, *Oxford Review of Education*, 25(3),
369–387.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). Research
methods in education. (5.Ed.). London: RoutledgeFalmer.

Çayır, K. (2007). Tensions and dilemmas in human rights
education in Turkey. *Human rights in Turkey*, ed. Z.F.
Kabasakal Arat, 233–45. Philadelphia, PA: University
of Pennsylvania Press.

Çayır, K. (2011). Turkey's New Citizenship and
Democracy Education Course: Search for Democratic
Citizenship in a Difference-Blind Polity? *Journal of Social
Science Education* 10,(4), 22–30.

Çayır, K. (2012). *Gruplararası İlişkiler Bağlamında
Ayrımcılık*

[http://www.secbir.org/wpcontent/uploads/2011/02/01
KENAN%C3%87AYIR-1.pdf](http://www.secbir.org/wpcontent/uploads/2011/02/01
KENAN%C3%87AYIR-1.pdf) (24 Şubat, 2024)

Çayır, K. &Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education* 6,(2), 50–58.

Çayır, K. & Bağlı, M. T. (2011). ‘No-one respect them anyway’: Secondary school students’ perceptions about human rights education in Turkey, *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.

Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Çeçen, A. (10 Şubat, 2012). İnsan hakları ve insancıl hukuk. http://www.turkhukukkurumu.org.tr/Siteyazi/20120222_1.pdf

Çiçekli, B., Eryılmaz, M.B. ve Yılmaz, Ö. (2007). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Türkiye kararlarının analizi (2002 2005). *Uluslararası Hukuk ve Politika* 3(9), 28-59.

Drubay, A. (1986). Educational aims, content and methods in secondary education, in: R. T. Harris & C. Hahn (Eds). *The teaching of contemporary world issues* (Paris, UNESCO), 67–89.

Doğanay, A. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır?* I. Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi Bildirileri Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Duman, T., Karakaya, Y., & Yavuz, N. (2001). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Elkatmış, M. (2012). İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarınıningerçekleşme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, 29 (6). <http://www.akademikbakis.org/> (25 Şubat, 2024).

Erdoğan, M. (1997). *Anayasal Demokrasi: Anayasa Hukukuna Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Eser, M. (2005). İnsan haklarının kültürel boyutu. *Düşün ve Kültür Dergisi* 2 (41-42)
<http://www.kirkayakdergisi.com/pdf/insanhaklari.pdf>

Genç, S. Z. ve Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 747-766.

Goldberg, J.L. (2008). The impact of a human rights education on student attitudes and behaviours. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Education, Prescott, Arizona.

Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları. *Ders Kitaplarında insan Hakları: Tarama Sonuçları*.158–71. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Gölcüklü, A. F. ve Gözübüyük, A. Ş. (2002). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Uygulaması*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözütok, F.D., Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2007). Teacher training on human rights through Elearning. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences* 40(1), 135-156.

Gümüşeli, A.İ., (2007). *Demokrasiyi Öğrenme ve Yaşama Geçirme: Avrupa Demokratik Vatandaş Eğitimi Komisyonu, Demokratik Okul Yönetimi Modeli*.

Gündoğdu, K. (2004). A case study on democracy and human rights education in an elementary school.(Unpublish

Disertation Thesis) Graduate School of Sciences of Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara.

Güven, A. ve Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,9, 217-224.

İnsan Hakları Başkanlığı (2006). *İnsan Hakları*. Ankara: Matus Basımevi Reklam ve Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Kapani, M. (1991). *İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F ve Kuş, Z. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik tutumları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. (7)4, 2193-2206

Kepenekçi, K. Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kepenekçi, K.Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,(2) 34, 280-299.

Kepenekçi, K. Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey, *Journal of Peace Education*, 2(1), 53 68.

Kepenekçi, K. Y. (2009). Children's right to acquire information and be protected from injurious publications in textbooks. *Elementary Education Online*, 8(3), 965-977. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (28 Ocak, 2024).

ve Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları demokrasi kavramları açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 1-20.

Korkmaz, C. & Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.

Kuck, C.L. (1992). *A study of public and parochial teachers' knowledge, attitudes, and practices relating to student rights*, (Doktora Tezi), University of Illinois, Chicago

MEB. (2017). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: Devlet Basım Yayınevi.

Orend, B. (2002). *Human Rights: Concept and Context*: Ontario: Broadview Press.
<http://www.du.edu/korbel/hrhw/booknotes/2004/zwiebach-2004.html> (20 Kasım, 2012).

Pettman, R. (1984). *Teaching for human rights* (Strasbourg, Council of Europe, Human Rights Commission).

Richardson, R. (1979). *Learning in a world of change: methods and approaches in the classroom* (Paris, UNESCO).

Saygın, N. (2012). *İnsan Hakları*. <http://www.nevsehir.adalet.gov.tr/MAKALALER/244.pdf> (13 ocak, 2013).

Şahin, İ (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, (4)4, 1341-1354.

Şahin, M. (2021). *Social Media in the Eye of Parents. Education Quarterly Review*, 4(3), 169-183.

Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). Okul yöneticilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(1), 880-898.

Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

Torun, İ. (3 Temmuz, 2009). İnsan hakları ve demokrasi dersinin misyonu ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *E akademi*, 89, <http://www.e-akademi.org/makaleler/itorun1.htm> (11 Şubat, 2024).

T24 (13 Mayıs, 2011). Türkiye'nin İnsan Hakları Karnesi Kötü, *T24 Bağımsız İnternet Gazetesi*. <http://t24.com.tr/haber/turkiyenin-insan-haklari-karnesi-kotu/144967>

Üste, R.B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 295-330.

Yeşil R (2002). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(292), 31- 36.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yiğittir, S. (2003). *İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Özel Amaçlarının Gerçekleşebilirlik Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi), İlköğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yürük, A.T., Karakul, S. (1998). Çağdaş Toplumda İnsan Haklarının Doğuşu ve Gelişimi. *Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan (3.Ünite)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Zwiebach, P. (2004) Deputy County Attorney, Nassau County, New York
<http://www.du.edu/korbel/hrhw/booknotes/2004/zwiebach-2004.html> (20 Kasım, 2012).

1739 SK. “Milli Eğitim Temel Kanunu” *Resmî Gazete*, Sayı: 14574, 24 Mayıs 1973, Md.2/1.

BÖLÜM V

Pozitif Okul ve Sınıf Ortamına Katkı Sunan Faktörlere Yönelik Bir İnceleme

Özge ENGİN¹

Giriş

Öğrencilerin etkin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamasında bulundukları ortam ve koşulların önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Aile, çocuğun dünyaya geldiği ve ebeveynleri ile paylaştığı ilk öğrenme ortamıdır. Ardından, öğrenme süreçlerinin eğitim programları ile öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından profesyonellerce sürdürüldüğü okul ve sınıf ortamları ise çocukların erken yaşlarda katılım sağlamaya başladığı ikinci öğrenme ortamlarıdır. Profesyonellerce sürdürülen eğitim ortamlarına katılım, özellikle günümüzde erken yaşlarda başlamaktadır ve üniversite süreci ile en az 21 yaş civarına dek sürdürebilmektedir. Bu sürecin, öğrencilerin kalıcı öğrenmesinin

¹ Öğr. Gör., Avrasya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Trabzon/Türkiye, Orcid: 0000-0002-8161-0008, ozgenqin@yandex.com

desteklenmesi, sınıf arkadaşlarıyla pozitif etkileşimler kurmasının sağlanması, okul kurallarına uyumlu davranışların kazandırılması, okula yönelik bağlanma duygusunun geliştirilmesi ve akademik başarı elde etme motivasyonlarının korunmasına katkı sunulması bakımından “pozitif” niteliklere sahip olması önemli görünmektedir. Pozitif niteliklere sahip okul ve sınıf ortamlarını ifade etmek için “pozitif okul ya da sınıf iklimi” ifadeleri kullanılabilir. “Pozitif okul ya da sınıf” olarak da nitelendirilebilecek bu kavramın öncelikle eğitim-öğretim süreçlerinin daha verimli şekilde yürütülmesine katkı sunmada (Adelman ve Taylor, 2005) kritik rol oynayabileceği düşünülebilir.

Pozitif okul, uygun fiziksel ve sosyal koşulların sağlandığı, kişilerarası ilişkilerde saygı duygusunun hakim olduğu, temel sosyal, ahlaki ve akademik değerlerin kazanımının hedeflendiği ve etkin öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenen bir ortam olarak nitelendirilmektedir (Orpinas ve Horne, 2006). Pozitif sınıf ise, öğretmen tarafından etkili öğretim stratejilerinin uygulandığı, öğrencileri ders içi katılıma teşvik eden ve etkin bir öğrenme deneyimi için gerekli ortam ve koşulların okul tarafından sağlandığı ortamlar olarak ifade edilebilir (Zidkiyahu, 1988). Pozitif sınıflarda öğrenciler sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle kurdukları iletişimi başarılı bir şekilde sürdürebilirler (Zidkiyahu, 1988). Okul ortamına kıyasen sınıf ortamının, daha küçük ve sınırlı bir yapıda olduğundan daha yakın ve samimi ilişkilere imkan tanıma açısından daha avantajlı olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte; hem pozitif okulların hem de pozitif sınıfların öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin olumlu şekilde sürdürüldüğü ortamlar olduğu vurgulanmaktadır (Çınkır ve Çetin, 2010). Pozitif

sınıf veya okul içerisinde kurulan bu ilişkilerde empati ve hoşgörü duygusu hakimdir; ayrıca bireysel farklılıklara saygı konusunda özenli davranılmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu ortamlarda şiddet olayları ve zorbalık davranışlarına rastlanmamakta (Cohen ve ark., 2009) ve öğrencilerin psikolojik sağlıklarının iyi olduğu görülmektedir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Orpinas ve Horne' a (2006) göre, pozitif okul ve sınıf etkili öğrenme ve aktif katılımı da temel rolü olan fiziksel yeterliliklerin sağlandığı koşulları da içermektedir; bu bakımdan güvenilir koşullara sahip olduğu söylenebilir. Böylece pozitif okul ve sınıflarda bulunuyor olmak hem öğrenci hem de öğretmenler için öğrenim ve öğretim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesine katkı sunacaktır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2000).

Pozitif okul ve sınıf ortamında öğrenciler psikolojik, duygusal ve fiziksel gelişim düzeyleri perspektiflerinden ele alınır ve desteklenirler; böylece öğrencilerin öğrenme ortamlarında güven ve aidiyet duygularının gelişimi mümkün hale gelir (Gonder ve Hymes, 1994). Kendini okulun bir parçası hissederek okuluna bağlanan öğrenciler öğrenme süreçlerine daha aktif bir katılım gösterebilir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006), sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimlerinde daha uyumlu davranır, okul ve sınıf kurallarına uyma konusunda daha özenli davranır (Zidkiyahu, 1988). Okuluna bağlanan ve sınıf içerisinde uyumlu davranışlar gösteren öğrencilerin, akademik başarılarını arttırmaya yönelik motivasyonu da yüksek olacaktır (Macneill, Prater ve Busch, 2009). Öte yandan, bu öğrenciler okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilere kıyasen daha düşük olasılıkla psikolojik bir bozukluğa sahip olurlar (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Yani, pozitif okul ve sınıf

ortamında bulunuyor olmak öğrencilerin okula bağlılık duygularının artmasını sağlamakta; bağlılık duygusu ise öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik açıdan pozitif bir süreç deneyimlemesinde kritik bir role sahip olabilmektedir.

Eccles ve Gottman (2002) pozitif gelişim ortamlarını; güvenliğin sağlandığı, destekleyici ilişkilerin kurulduğu, aidiyet duygusunun yaşandığı, etkinliklerin düzenlendiği, sosyal ilişkilerin geliştirilmesine izin veren ortamlar olarak ifade etmiştir. Pozitif gelişim ortamları sunularak öğrencilerin olumsuz duygu, düşünce ve davranışları önlenabilir (Clonan ve ark., 2004). Ayrıca, önleyici birtakım müdahaleler gerçekleştirilebilir. Bu müdahalelerden biri öğrencilerin olumsuz olaylarla baş etme ve hayatına kaldığı yerden devam edebilme olarak ifade edilebilen psikolojik dayanıklılık özelliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar olabilir; böylece koruyucu özelliklerin geliştirilmesiyle pozitif psikoloji perspektifi okula aktarılabilir (Clonan ve ark., 2004). Pozitif psikolojiye göre, klinik belirtiler, sosyal problemler ya da uyumsuz davranışlar ortaya çıkmadan önce hedef grubun koruyucu özelliklerinin geliştirilmesi, yani birincil önleme gerçekleştirilmektedir (Caplan, 1964). Çocuklarda koruyucu özelliklerin, diğer bir deyişle dayanıklılık kazandıran değişkenlerin, akranlarla olumlu iletişim, kurallara uygun davranışlar gösterme ve gelişmiş akademik beceriler olduğu belirtilmektedir (Masten ve Coatsworth, 1995). Masten, Best ve Garmezy' e (1990) göre, dayanıklılığı arttıran değişkenlerin geliştirilmesi ve bunların farklı birçok ortamda da desteklenmesi gerekir. Ayrıca, risk altındakilere yönelik müdahale, yani ikincil önleme (Cowen, 1980); tanısı konulmuş gruba uygulanan terapi, destek ve programlar, yani üçüncül müdahale gerçekleştirilebilir

(Clonan ve ark., 2004). Bu kapsamda, okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimlerinin hizmeti, öğrencilerin psikolojik durumlarında iyileşme, gelişim ve koruyucu özelliklerin desteklenmesine katkı sunma bakımından önemlidir.

Pozitif okul ve sınıf ortamını oluşturmada, okul yönetiminin, ebeveynlerin, öğrencinin kendisinin, öğretmenlerin ve bağlama ilişkin özelliklerin rolünden bahsedilebilir. Bu kapsam, alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Pozitif Okul ve Sınıfta Okul Yönetimi Faktörü

Pozitif okul ve sınıf ortamını sağlamada, okul yönetimi ve yöneticileri okul içi uygulamalarda ve öğretim sürecinde etkili olabilecek kural ve kararların alınmasında söz sahibi olması bakımından başrolü üstlenmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme, eğitme, uygulamalarında yardımcı olma ve rehberlik etme gibi rolleri bulunmaktadır (Griffith, 2003; Koh, Steers ve Terborg, 1995; Leithwood ve Jantzi 1999). Ayrıca, okul yöneticilerinin okulda gerçekleştirilen uygulamalar için de destekleri gerekmektedir (Milsom, 2002). Hepsinden önce, okul yöneticileri bir lider olarak, dönüştürücü bir liderlik anlayışı sayesinde öğretmenler ve öğrencilerin hedef belirlemeleri, belirli ilkeler ışığında belirli değerlere sahip olmaları ve davranışlarını bu hedef ve ilkelere uygun olacak şekilde düzenlemeleri noktasında etkin bir rol üstlenebilmektedirler (Engels ve ark., 2008). Bu noktada, okul yöneticileri öğretmenlerin gerçekçi ve başarılabılır hedeflere ulaşmada motivasyonlarını koruma, onlara geribildirim verme veya öğrencilerin ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını sürdürmeleri konusunda çalışmalar yapabilmektedir (Turan, 1998). Yani, okul yöneticilerinin disiplini sağlamada ve öğrenci, öğretmen ve diğer

personelin okula yaklaşımlarını şekillendirmede önemli bir rol sahibi olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin yokluğu durumunda, öğrencilerin kural dışı davranışlarda bulunmaları beklenebilir. Şenel ve Buluç' a (2016) göre, okul yöneticilerinin yokluğu durumunda öğretmenlerin kural dışı davranışlar sergilemeleri ve kaytarma davranışında bulunmaları gibi serbestlik davranışlarının çoğalması ihtimali vardır (Şenel ve Buluç, 2016).

Okul yönetiminin benimsediği değer, kural ve prensipler, okuldaki genel işleyişin, öğretmenlerin ve diğer personellerin davranışları üzerinde etkili olabilmektedir (Curwin ve Mendler, 1997). Örneğin; demokratik bir anlayışla yönetilen bir okulda şiddet, zorbalık ve ayrımcılığın önlenmesi daha mümkün görünmektedir (Curwin ve Mendler, 1997). Okuldaki kural, yönetmelik ve uygulamalar, okuldaki tüm bireyler tarafından benimsenen değerler ve normlar tarafından belirlenmektedir ve bu değer ve normları ifade etmek için “okul kültürü” ifadesi kullanılmaktadır (Maslowski, 2001). Okul yöneticileri okul kültürü değerlerinin belirlenmesi, geliştirilmesi, uygulanması ve düzenlenmesi gibi konularda oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Fullan, 2001). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin özenli ve planlı davranışlarının ile uygulamalarının önemi ön plana çıkmaktadır.

Engels ve arkadaşlarına (2008) göre okul kültürü; hedef odaklı olma, karar almada katılım, değişime açıklık, liderlik ve iş birliği boyutlarından oluşmaktadır. Hedef odaklı olma boyutunda, okul değerlerinin ne derecede tanımlandığı ve benimsendiği; karar almada katılım boyutunda, önemli kararlar alınırken demokratik şekilde bu kararlara katılımın sağlanıp sağlanmadığı; değişime açıklık boyutunda ise eğitim-öğretim süreçlerindeki değişikliklere

uyum sağlama düzeyinden bahsedilmektedir (Engels ve ark., 2008). Ayrıca okul/sınıf içerisinde öğrenciler için sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenler için okul yönetimi ya da diğer öğretmenler ile iş birliğinin sağlanma düzeyi ile okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olma düzeyinin okul kültürünü oluşturmada önemli faktörler olduğu ifade edilmiştir (Engels ve ark., 2008). Öte yandan, Fullan (2001) okula bağlanma temelinde tanımlanan okul kültürünün; paylaşılan değer ve hedefler, öğrenme ve gelişim standartları, çalışanların iş birliği, problem çözmede grup çalışmaları ve deneyimlerin paylaşılması değişkenlerinden oluştuğunu öne sürmüştür. Her iki önermede, iş birliğinin, ortak değerlerin, paylaşılan deneyimlerin ve okul ve sınıf içerisinde belirli normların var olduğu görülmektedir. Clonan ve arkadaşları (2004), okul kültüründe yer alan bu özelliklerin öncelikle açıkça tanımlanması, bağlama ilişkin özelliklerin anlaşılması ve süreç içerisinde gelişebilecek değişikliklerin planlanarak yürütülmesi gerektiğini önermiştir.

Okul yönetiminde hangi prensip ve değerlerin benimseneceğine dair kavramsallaştırma ya da modellemelerin oluşturulması, var olan kuralların bu değerlere uygun şekilde yeniden düzenlenmesi ve yeni kuralların bu kapsamda eklenmesi bakımından önemli olacaktır (Curwin ve Mendler, 1997). Örneğin; toplumsal cinsiyet eşitliğini benimseyen bir okul, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini önleme amacıyla daha önce düzenlediği kural ve yönetmeliklerde değişiklikler yapabilmektedir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışını öğrencilere ve öğretmenlere kazandırmak için yeni eğitim programları düzenleyebilmektedir (Thompson, 2003). Belirli bir demokratik ve destekleyici kültürün varlığı, okulun

etkinliğinin arttırılması için önemli görünmektedir (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Pozitif okul ve sınıf koşullarının sağlanması için de eşit, demokratik ve destekleyici bir okul yönetiminin var olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Fisher ve Fraser, 1990). Eşitlikçi prensiplerin gözetilerek tüm öğrencilere eşit standartlar uygulanması ve disiplin kurallarını uygulamada adalet prensibinin benimsenmesi, ayrımcılığı önleyebilmek açısından önemlidir (Milsom, 2002; Salisbury ve ark., 1995). Ayrıca, okul personeli ve öğrencilerin eşitlikçi bir okul kültürüne ait kurallara uyup uymadığının denetlenmesi de ayrımcılığı ortadan kaldırabilme uygulamalarını güçlendirebilmektedir (Milsom, 2002).

Okullarda, duyguların gösterimine, empati becerisinin geliştirilmesine, farklılıkları kabul ve saygı duygusunun benimsenmesine yönelik programlar uygulanarak (Heinrichs, 2003) ayrımcılığa ve zorbalığa dayanan şiddet gibi olumsuz davranışlara yönelik koruyucu faktörlerin kazanımı sağlanabilir. Bu bağlamda, okulda kişiler, olay ve durumlar hakkındaki tutumların analiz edilmesi önemlidir (Vaughan, 2002); böylece daha hızlı ve etkili bir eğitim girişimi planlanabilir. Milsom'a (2002) göre, öğrenci okulda ayrımcılığı sözel ya da sözsüz olarak ve okul kültürünün yani değerlerinin etkisiyle algılamaktadır; örneğin, engeli olan öğrenciler için diğerlerinden farklı bir diploma veren bir okul, öğrencisine ayrımcılık duygusunu hissettirebilir. Ayrıca, okulun akademik başarı beklentisini engelli öğrenciler için düşük tutması, bu öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldığını hissetmesine ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememelerine neden olabilmektedir (Salisbury ve ark., 1995). Engeli olan öğrencilerin engelinden ötürü diğer öğrencilerden ayrı bir tavır, uygulama veya

kuralla karşılaşmaması, ayrımcılığa maruz kaldıklarını düşünmemeleri adına önemlidir (Salisbury ve ark., 1995). Bunun için, öğretmenler ve diğer okul personellerinin eşitlikçi ve duyarlı bir anlayışı benimseyip benimsemediğinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelere göre kendilerine verilecek geribildirimlerin önemli olacağı düşünülebilir. Geribildirimler sayesinde, kendi duygu, düşünce, inanç, değer ve davranışlarına yönelik farkındalık kazanabilirler, gelişim için destek arayabilirler. Böylece benimsenen değerlere göre ortaya konulan kurallar, yönetmelikler ve uygulamalar ile pozitif koşulların sağlanmasına hizmet edilebilmektedir.

Ek olarak, engeli olması nedeniyle ya da başka bir nedenden ayrımcılığa maruz kalan kişi ve kendisini bu ayrımcılık algısına maruz bırakan kişi veya kişiler arasında uyumu sağlayabilmek, olumsuz ve yıkıcı olan iletişimlerini olumlu bir iletişime dönüştürebilmek de önemli olacaktır (Milsom, 2002). Yıkıcı ve önyargılara dayanan bir iletişimi pozitif yönde dönüştürebilmek için okullarda farklılıklara saygı ve iş birliğini temel alan karakter eğitimi programları düzenlenebilir (Milsom, 2002). Bununla birlikte; bireysel çeşitliliğin teşvik edilmesi (Kugelmass, 2001), rekabetten uzak, saygı ve iş birliğine dayanan ortamların (McDougall ve ark., 2004) oluşturulması da saygı temelli anlayışa katkı sunacaktır.

Pozitif Okul ve Sınıfta Ebeveynler Faktörü

Bir öğrencinin bağlanma ilişkisi geliştirdiği ilk figürün aile olması ve kurulan bağlanma ilişkisinin bireylerin yaşamlarının geri kalanındaki davranışlarına ve kuracakları bağlara etki etmesi nedeniyle (Bowlby, 1988), pozitif okul ortamında öğrencinin ailesinden kazanımlarının ve aile faktörlerinin ele alınması

önemlidir. Erken dönemlerde geliştirilen bağlanma ilişkisi, öğrencinin okulla kurduğu bağda da kendisini gösteriyor olabilir (Hirschi, 1969). Buradan yola çıkılarak, ailesi ile güvenli bir bağlanma ilişkisi kuran bir öğrencinin okuluna ve sınıfına da güvenli bir şekilde, yüksek düzeyde bağlanma geliştireceği düşünülebilir. Benzer şekilde, ailesi ile güvensiz bağlanan bir öğrencinin ise okuluna ve sınıfına bağlanma açısından sorunlar yaşayabileceği tahmin edilebilir.

Bowen ve Bowen' a (1998) göre, aile yapısı, kültür ve değerleri öğrencilerin okulla ilgili tutarlı duygu, düşünce ve davranışlara sahip olmalarını sağlayarak, akademik performanslarını etkileyebilmektedir. Ayrıca aile yapısı ve özellikleri, okulda öğrenme sürecinin nasıl ilerleyeceğinde de belirleyici olabilmektedir (Hollingsworth ve Hoover, 1999). Dolayısıyla, demokratik ve belirli kurallara uyma konusunda özen gösteren bir öğrencinin bu davranışını okul ortamına da yansıtması beklenmektedir. Bu açıdan okul ve aile birbirini destekleyen iki bağlı ama ayrı yapı olarak görülmelidir.

Bowlby' nin (1988) bağlanma kuramına göre, bebeklerin bakım vereniyile kurduğu güven hissi ve duygusal bağ, temel bağlanma örüntüsünü belirlemektedir; bu örüntüler, güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma, kaçınan bağlanma şeklinde sınıflandırılmıştır. Hirschi (1969), bu örüntülerin bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar romantik ilişkilerimizde, ait olduğumuz gruplarla, çevreyle ya da okulla gelişen bağlılığımızda varlığını sürdürmeye devam edeceğini ifade etmiştir. Buna göre, okula bağlanma, çocukların erken dönemlerde bakım vereniyile kurduğu güvene dayalı duygusal bağa dayanmaktadır (Hirschi,

1969). Çocuklar ebeveynleri ile inşa ettiği bağlanma biçimini, okulla kurduğu duygusal bağa da yansıtmaktadır (Hirschi, 1969). Önen' e (2014) göre, okula bağlanma öğrencinin hem ebeveynleri hem öğretmenleri ve hem de akranlarıyla olan duygusal bağını da yansıtmaktadır. Bu kapsamda, ailede geliştirilen güvene dayalı kurulan duygusal bağın, okulla, öğretmenle ve akranlarla kurulan duygusal bağda da belirleyici olacağı görülmektedir (Hirschi, 1969).

Bir öğrencinin okuluna bağlanma düzeyinin yüksek olması, öğrencinin akademik başarısının yüksek olması, uyumlu davranışlar sergilemesi, okulu bırakma düşüncesinin tam aksine okuldaki etkinliklere aktif bir katılım göstermesi sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır; bu bakımdan eğitim-öğretim süreçlerinin pozitif şekilde sürdürülmesine katkı sunmaktadır (Kortering ve Christenson, 2009). Ebeveynlerine güvenli bağlanan öğrenciler, okullarına daha yüksek düzeyde bağlılık geliştirebilirler (Simons-Morton ve Chen, 2009), öğrenme süreçlerini daha kolay yönetebilirler, sosyal ve bilişsel gelişimleri daha yüksektir (Davis, 2003). Grolnick' e (2009) göre, ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlılık duyan öğrencilerin öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde sürdürme eğilimlerinin yüksek olmasında öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olmasının da önemli bir rolü vardır. Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler öğrenmeye yönelik daha çok içsel motivasyona sahiptir (Grolnick, 2009). Öz düzenleme becerisinin gelişimini desteklemede yine ebeveynlerin rolünden bahsedilebilir.

Erickson, Sroufe ve Egeland' a (1985) göre, ebeveynlerine güvenli bağlanan öğrenciler okula uyum sağlama konusunda daha başarılıdır. Ebeveynlerine güvenli bağlanmayan öğrenciler ise uyum

problemleri yaşıyabilmektedir (Seven, 2010). Ayrıca, ailesi tarafından ihmal edilmiş çocukların öğrenmede güçlük yaşayabileceği, baş etme becerilerinin zayıf olabileceği ve okula uyum sağlamada zorlanabilecekleri ortaya konmuştur (Erickson, Egeland ve Pianta, 1989). Ailesi tarafından ihmal edilmiş öğrenciler, öğrenme süreçlerinde desteklenmedikleri ve aile desteğiyle kazanılan bağımsız çalışma becerisini de yeterince geliştiremedikleri için akademik başarı düzeylerinin de düşük olması oldukça olasıdır (Erickson, Egeland ve Pianta, 1989). Dolayısıyla, aileyle kurulan duygusal bağın dışında; ailenin çocuğuna yönelik akademik, sosyal, duygusal konulardaki ilgi ve desteğinin öğrenme süreçlerinde ve okula uyumlarında önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının okul başarılarına yönelik beklentileri de çocuklarının bir öğrenci olarak okul ortamı içerisinde nasıl bir rolü benimseyeceği, ne gibi davranışlarda bulunacağı ve akademik başarı düzeylerinin nasıl olacağı üzerinde etkili olabilir (Sarroub, 2001). Qin' e (2006) göre, ebeveynlerin çocuklarına yönelttikleri toplumsal cinsiyet rol beklentileri çocuklarının okul içerisindeki davranış eğilimlerini şekillendirmektedir. Göçmen ailelerin çocukları üzerinde yapılan bir çalışmada, bu ailelerin kız çocuklarından evlerinin sorumluluklarını üstlenmeleri, çocuk doğurmaları ve kamusal alana çıkmamaları şeklinde beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin göçmen kız öğrencilerin akademik başarısına olumsuz şekilde yansıdığı bulunmuştur (Sarroub, 2001). Ailesinin kendilerinden beklentilerini fark eden bu öğrenciler, okuldan alınabileceklerini düşünebilmekte, okula devamları konusunda kaygı yaşamakta ve bu durum akademik motivasyonlarına da olumsuz şekilde yansıyabilmektedir (Sarroub,

2001). Buna rağmen, göçmen ailelerden gelen kız öğrencilerin, göçmen ailelerden gelen erkek öğrencilere kıyasen daha başarılı olduğu ve okula daha iyi uyum sağladıkları görülmektedir (Brandon, 1991; Faliciano ve Rumbaut, 2005; Qin, 2004; Waters, 1996). Connell'e (2000) göre, göçmen kız öğrencilerin erkek göçmen öğrencilere kıyasen okula daha bağlı hissetmesinin nedeni, okula uyum sağlamanın göçmenler tarafından 'kadın olma' ile bağdaştırılması; okula uyum sağlamamanın, okuldan kaçmanın, kurallara aykırı davranmanın ise 'erkek olma' ile bağdaştırılmasıdır. Buradan yola çıkarak, öğrencinin okul içerisindeki davranışlarının ve akademik performansının ailesinin beklentileriyle şekillenebildiği görülmektedir.

Bu noktada, öğrencinin okuldaki psikolojik varlığı üzerinde ebeveynlik tarzlarının etkisinden söz edilebilir (Steinberg, 2014). İzin verici ebeveynler, akademik başarıda önemli bir rolü olan özerklik duygusunun gelişimine izin verirler ve bu ebeveynlerin çocukları öğrenme süreçlerinin başarılı şekilde sürdürülmesinde önemli bir rolü olduğu bilinen öz düzenleme becerilerini geliştirme konusunda daha başarılı olurlar; böylece akademik başarıyı elde etmeleri de daha olası hale gelebilir (Steinberg, 2014). Grolnick (2009), özerkliği teşvik eden ebeveynlerin ayrıca kontrolcülükten uzak durduğunu ve bu durumun çocuklarının öğrenme motivasyonları açısından destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynin kontrolcü olmayan tutumu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olması ve öğrenme sürecine aktif ve samimi katılımında önemli görünmektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Öte yandan, ebeveynlerin kontrolcü bir yaklaşımı benimsemesi durumunda öğrenciler öğrenme sürecinden ziyade

ebeveyninin takdirini kazanmaya odaklanmaktadır, böyle bir durumda öğrenci ebeveynlerine öğreniyormuş, çalışıyormuş gibi rol yapabilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988). Halbuki, öğrenme sürecine gerçek katılım gösterememektedir. ‘Mış gibi’ davranan öğrencilerin rol yapma motivasyonunun kaynağı, ebeveynlerinin öğrenme sürecini nasıl geçirdiklerinden çok öğrenme sonuçlarına odaklandıkları düşüncesidir (Gurland ve Grolnick, 2005). Bu düşünceye sahip olduklarında, kısa vadede ebeveynleriyle aralarında herhangi bir sorun yokmuş gibi görünse de uzun vadede ebeveynleriyle anlaşmazlıklar yaşayacakları düşünülebilir. Çünkü; kontrolcü ebeveynler mükemmeliyetçi bir tutuma sahip olma eğilimindedir ve çocuklar ebeveynlerinin yüksek beklentilerini karşılamada zorlanacaklardır (Kenney-Benson ve Pomerantz, 2005). Dolayısıyla, ebeveyni kontrolcü bir tutuma sahip öğrenciler, öğrenmeye daha çok dışsal faktörlerle motive olacak ve bu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de düşük olacaktır (Ginsburg ve Bronstein, 1993). Buradan yola çıkılarak, çocukların içsel bir motivasyonla öğrenme sürecine katılımının sağlanabilmesi için ebeveynin kontrolcülükten uzak durması ve çocuğunun özerkliğini destekleyen bir yaklaşıma sahip olmasının gerekliliğinden bahsedilebilir.

Woolley ve Bowen’ a (2007) göre, çocuğuyla şevkat ilişkisinden uzakta, düşmanca bir iletişim kuran ebeveynlerin çocukları akademik bağlamda başarısız olabilmektedir; öte yandan disiplinli fakat şevkate ve anlayışa dayanan bir ebeveyn tutumu, öğrencinin akademik başarısını arttırabilmektedir. Çelenk’ e (2003) göre ebeveynlerin çocuklarına ilgili, şevkatli, koruyucu ve destekleyici şekilde yaklaşması, akademik başarının sağlanmasında

önemlidir. Ebeveynlerin çocuğuna yönelik destekleyici tutumu, öğrencilerin okul etkinliklerine aktif katılımları ve suç davranışından kaçınmalarının sağlanması bakımından da önemli görünmektedir (Anderson, Sabatelli ve Kosutic, 2007). Woolley ve Grogan-Kaylor' a (2006) göre, ebeveyni destekleyici bir tutuma sahip olan öğrenciler, okula yönelik tutarlı duygu ve düşüncelere sahip olabilmektedir, uyumsuz davranışlardan kaçınmaktadır ve akademik bağlamda başarılı olabilmektedir.

Ebeveynlerin, çocuklarının akademik ve sosyal yaşantılarına, psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ilgi ve takibinin, çocuklarının akademik öz yeterlik duygusu geliştirmesinde önemli bir rol oynadığı açıktır (Uysal, 2015). Woolley ve Grogan-Kaylor (2006) çalışmalarında okula yönelik olumlu tutumları olan ve akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin, ebeveynlerinin okullarında yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı ve ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin, çocuklarının ödevlerini kontrol etmesi, okul tarafından düzenlenen etkinliklere katılması, çocuklarıyla sosyal ve akademik yaşamları hakkında iyi iletişim kurması ve çocuklarını başarıyı elde etme konusunda motive etmesi; çocuklarının akademik başarısının yüksek olmasında (Woolley ve Grogan-Kaylor, 2006) ve okula uyum sağlamalarında (Sutherland, 1991) önemlidir. Satır' ın (1996) çalışmasına göre ebeveynlerin çocuklarının akademik performansının yüksek olmasını desteklemeleri için çocuklarına kendi çalışma ortamını düzenleme, ders çalışma planını yapma ve ders çalışma sürecini yürütme konularında yardımcı olması gerekmektedir. Ayrıca, ebeveynler çocuklarını en iyisini yapabilme potansiyellerinin olduğu konusunda teşvik edebilir, çocuklarının iyi yaptığı şeyler konusunda onları

olumlayabilirler (Satır, 1996). Epstein'e (2010) göre, ebeveynler çocuklarının akademik başarısını desteklemek adına okul yönetiminde söz sahibi olmaya yönelik grup ve kuruluşlar içerisinde yer alabilir, okulda düzenlenen gönüllü faaliyetlere katılabilirler; ebeveynlerin bu katılımları aile-okul bağıını güçlendirir ve çocuklar üzerinde olumlu bir izlenim yaratır. Sonuçta, ebeveyn çocuğunun gününün büyük bir kısmını geçirdiği bir ortamda alınan karar ve uygulamalar için zaman ayırmakta ve çaba harcamaktadır. Bu çaba öğrenen için ebeveyninin kendi sürecine ilişkin ilgisini yansıtmaktadır. Ebeveyni okul aile birliği gibi gruplarda yer alan öğrencilerin, okula uyumu da desteklenmektedir (Epstein, 2010). Aynı zamanda, çocuklarının okullarıyla bağlantı kuran ebeveynler, ortak bir anlayış içerisinde çocuklarına eğitim desteği sağlama konusunda daha başarılı olmaktadır (Çelenk, 2003). Ek olarak, Nord' un (1997) çalışmasında babaların eğitim süreçlerine destek olmasının ve okul aktivitelerine katılımının, çocuklarının uyum sağlama düzeyi ve okuş memnuniyeti üzerinde üzerinde pozitif bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, aile çocuğun akademik öz yeterliğinin oluşmasında (Uysal, 2015), okul başarısında (Malkoç, 1991) ve okuldan memnuniyet duyması ve okulda uyumlu davranışlar göstermesinde (Nord, 1997; Sutherland, 1991) oldukça büyük bir role sahiptir. Ancak; ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine yönelik aktif bir ilgi ve çaba göstermesindeki pozitif sonuçların yanı sıra, ilgisiz olmalarının ya da aşırı ilgi göstermelerinin de öğrencilerin kaygı duymalarına ve ders çalışma konusundaki isteksizliğine neden olabileceği görülmektedir (Küçükahmet, 2001). Bu noktada gösterilen ilginin niteliği ve bu ilgi bağlamında çocukla kurulan

iletişimin içeriği de ele alınması gereken noktalardır. Ebeveyn ilgisinin baskı noktasından uzak kalabilmesi ve ebeveyn ilgisizliğinin özerklik noktasından ayırt edilmesi bu ilgi ve iletişimlerin pozitif yönde ilerlemesinde kritik olacaktır.

Demografik özelliklere bakıldığında ise, her iki ebeveynle birlikte yaşamanın ve ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumunun yüksek olmasının; öğrencinin yüksek düzeyde akademik başarı göstermesi, uyumlu davranışlar sergilemesi ve derslere devam etmesi açısından pozitif sonuçları doğurduğu grlmektedir (Nash, 2002; Vartani ve Gleason, 1999). Bu sonucun, ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin yoksulluk, fiziksel ve sosyal imkanlardan mahrum kalma ve aile içi sorunlar nedeniyle okul içi katılımlında azalma olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan; ailelerinin sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin ve akademik başarılarının, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu yüksek olanlara kıyasen daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Conchas, 2001; Osteman, 2000). Bu sonuç ise, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarının kendi imkanları dahilinde okul haricinde daha çok sevdikleri ve eğlendikleri ortamlarda bulunmayı seçme konusunda daha avantajlı olmaları ve okul dışında istedikleri aktiviteyi gerçekleştirme imkanlarının daha fazla olmasıyla açıklanabilir (Arastaman, 2009).

Sonuç olarak, öğrenciler ebeveynleri ile geliştirdikleri bağlanmanın, ebeveynlerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin, ebeveynlik stillerinin, yaklaşımlarının ve kendi öğrenme süreçlerine olan etkilerinin yansımalarını kendi öğrenme süreçlerine taşıyabilmektedir. Başka bir deyişle, çantasında ebeveynleri ile

etkileşimlerini taşıyarak okuluna ve sınıfa gelmektedir. Bu bakımdan, pozitif okul, sınıf ve öğrenme sürecinin deneyimlenmesi için ebeveyn faktörünü ele almanın gerekli görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Pozitif Okul ve Sınıfta Öğrenci Faktörü

Öğrencilerin sınıfta pozitif bir katılım gösterebilmesi ve akademik performans bakımından başarıyı elde edebilmesinde öğrenme sürecine getirdikleri birtakım ayırıcı kişilik özelliklerinin, psikolojik özelliklerinin ve duruma özgü tipik davranışlarının yansımalarından söz edilebilir. Basinette' ye (2006) göre, öğrencilerin okuldaki davranışları çevresel faktörler ve bireysel farklılıklar çerçevesinde ayrı ayrı ele alınmalıdır. Bu başlık altında özellikle bireysel farklılıklara değinilmektedir.

Öğrencilerin okula verdikleri değer, derse aktif katılım sağlamaları, öğrenilen konuları sınıfta tartışabilme becerisine sahip olmaları, dikkat düzeyleri ve ödevlerini hazırlama konusunda gösterdikleri özen gibi konularda bireysel farklılıkları söz konusu olabilmektedir (Basinette, 2006). Bu farklılıkların temelinde yatan faktörlerden biri, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele alınabilen okula bağlanma düzeyleridir (Appleton ve ark., 2006; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Okula bağlanmanın duygusal boyutunda, öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar güvende hissettikleri, okullarıyla ne kadar gurur duydukları ve okullarını sevme düzeyleri ele alınmaktadır (Eccles ve ark., 1997). Okula bağlanmanın davranışsal boyutunda, öğrencilerin okul içerisindeki kurallara uygun, uyumlu ve pozitif davranışlarda bulunmaları (Costenbader ve Markson, 1998) ve okul içi etkinliklere katılım düzeyleri (Posner ve Vandell, 1999) içeriklerinden

bahsedilmektedir. Okul içi etkinliklere katılım, yalnızca önceden okul kulüpleri, bölümler ve organizasyonlar tarafından düzenlenen belirli etkinlikleri kapsamamaktadır. Katılım süreci öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, ders sırasında aktif bir şekilde söz almaları, ödevlerini tamamlamaları ve dersi dinleme gibi süreçleri de içermektedir (Bruyn, 2005). Okula bağlanmanın bilişsel boyutu ise, öğrencilerin öğrenme motivasyonunlarını, performanslarına ilişkin öz yeterlik algılarını, hedef belirleme süreçlerini ve belirledikleri hedefe ulaşmaya yönelik planlamalarını kapsamaktadır (DeBacker ve Nelson, 2000; Ablard ve Lipschultz, 1998). Bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan bağlanma süreçleri birbirini tamamlamakta, birbirinden ayrı şekilde ele alınmamaktadır. Nitekim, duygu, düşünce ve davranışların birbirine uyumlu ve tutarlı olması yönünde istemsiz ve otomatik bir süreç işlemektedir. Okullarına bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okul içerisinde uyumsuz davranışlarda bulunma, kopya çekme (Murdock, Hale ve Weber, 2001), okuldan kaçma, madde kullanımı ya da suç davranışında bulunma (Somers ve Gizzi, 2001) düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Sınıf ortamındaki bireysel farklılıklarının temelinde yatan diğer bir faktör, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların öğrenme sürecinde ne kadar karşılandığı olabilir. Kendilik sistemi modeline (self-system model) göre, öğrencilerin okula devam etmesi ve derslere katılmaya motive olabilmeleri için özerklik, yeterlik ya da aidiyet olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Skinner ve ark., 2009). Diğer bir deyişle, öğrencilerin kendilerini okulda yeterli ve özerk hissetmeleri ve okullarına aidiyet duymalarını sağlayan koşulların

sağlanması okula bağlılıklarının desteklenmesi açısından da önemli görünmektedir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının öncelikli olarak ne olduğu, gelişim düzeylerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Archambault ve ark., 2009; Eccles, Lord ve Buchanan, 1996; Skinner ve ark., 2008; Simons-Morton ve ark., 1999). Örneğin; ortaokul sürecinde öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri azalmaktadır; çünkü bu süreçte dışarıda vakit geçirmeye daha çok ihtiyaç duymaktadırlar (Eccles, Lord ve Buchanan, 1996). Daha küçük yaştaki öğrenciler ise öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına daha yüksek düzeyde bağlanma göstermektedirler (Simons-Morton ve ark., 1999). Yaşları ilerledikçe ise öğrencilerin okula bağlılığının azaldığı ortaya konmuştur; bu durum öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçlarıyla açıklanabilmektedir (Archambault ve ark., 2009; Skinner ve ark., 2008; Simons-Morton ve ark., 1999).

Öğrencinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin gelişip gelişmediği öğrenenin psikolojik özellikleri ile ilgili bir diğer değişken olarak ele alınabilir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisi, öğrencinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını, psikolojik ihtiyaçlarını, motivasyonunu, çalışma ortamını düzenleyebilme, kendi kendini değerlendirme ve böylece öğrenme sürecini planlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Bu becerinin öğrenme sürecinin pozitif yönde ilerlemesindeki en önemli kazanımlardan biri olduğu bilinmektedir. Zimmerman' a (2000) göre, öğrencinin öğrenme sürecini planlanmasında öğrenme hedeflerini belirlediği ve planladığı öngörü, öğrenme süreçlerini gerçekleştirdiği performans ve kendini değerlendirerek geribildirim sunduğu öz yansıtma aşamaları bulunur. Buna göre, öğrenme

sürecinin başlangıcında konulan hedefe yönelik bir planlama söz konusu olduğundan, öğrencinin nasıl bir öğrenme hedefinin olduğu, hedefe ulaşmaya yönelik motivasyon düzeyi ve öğrenirken kendi duygu ve düşüncelerini nasıl düzenleyeceği ele alınması gereken önemli noktalar (Lichtinger ve Kaplan, 2011). Seufert' e (2018) göre, öğrencinin hedefinin belli olması, öğrenme sürecinin etkili şekilde yürütülmesinde önemli olan öz düzenleme becerisinin daha doğru şekilde kullanımını sağlamakta ve daha kalıcı bir öğrenmeye işaret eden derinlemesine öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Öğrenciler hedeflerine göre birbirinden farklı öz düzenleme stratejilerine başvurabilmektedir ya da belli alanlarda kullandıkları öz düzenleme süreçleri kendi içinde farklılaşabilmektedir (Clearly ve Zimmerman, 2001). Boekaerts' in (2007) çalışmasına göre, öğrencinin oldukça önemli gördüğü bir hedefi söz konusu olduğunda daha çok çaba sarf etme eğiliminde olduğu görülmüştür. Öz düzenleme becerilerinin kullanımının alanlara ve hedeflere göre farklılaşması bireye özgülüğünü ifade etmektedir; böylece kişisel özellik ve davranışlardan da söz edilebilir. Örneğin; kişinin anlık hazlarını erteleyebilir olması öz düzenleme sürecine katkı sunarak öğrenme motivasyonunun artmasını sağlayacak önemli değişkenlerden biridir (Bembenutty, 2009). Ayrıca, öğrenme hedefi hakkında kişisel bir bilgi birikimi, deneyimi ya da ön hazırlığı olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamasının kolay olacağı söylenebilir (Moos ve Azevedo, 2008). Örneğin; voleybol oynama konusunda beceri geliştirmiş öğrenciler, bu konuyla ilgili koyacakları yeni hedeflerde kendilerini düzenleme konusunda daha iyi olacaktır ve böylece başarılı olmaları beklenen bir sonuç olacaktır (Kitsantas ve Zimmerman, 2002). Clearly, Zimmerman ve Keating'

in (2006) alışmasına göre de, basketbol atışları sırasında kendini düzenleme konusunda aşamalı olarak üç kendini düzenleme becerisi eğitimi alan bireylerin, eğitim aldıkça daha yüksek düzeyde öz düzenleme gerçekleştirdikleri ve başarılı oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla ğrenme hedeflerine ulaşmada, öz düzenleme becerilerinin arttırılması adına eğitimlerin düzenlenmesi önemli olacaktır.

z düzenlemede planlamadan sonraki aşama Zimmerman'ın (2000) modeline göre performans aşamasıdır; bu aşamada öğrenciler dikkat dağıtıcı unsurların etkisinde kalmamaya çalışarak ve kendilerini öğrenme sürecinden uzaklaştıran duygu ve düşüncelerini düzenleme çabası içerisinde öğrenmeye odaklanırlar. ğrenmeye odaklanırken zaman duygusundan uzakta kalarak akış deneyimi yaşarlar; böylece öğrenmeye daha iyi odaklanabilir, öğrendiklerini zmseyebilir ve öğrenme motivasyonlarını koruyabilirler (Csikszentmihalyi, 1990). z düzenlemeli öğrenme becerisi gelişmiş öğrenciler, öğrenme sürecindeki akış deneyimini bozan, duygu, düşünce ve davranışları söz konusu olduğunda kendilerini cezalandırabilir; öte yandan öğrenme sürecine katkı sunan davranışlar sergilediklerinde kendilerini dllendirebilirler (Zimmerman, 2000).

Boekaerts' e (2011) göre, öğrenme sürecinde motivasyonu korumada duyguların düzenlenmesi ayrıca önemlidir; çünkü duygular öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilir. Öfke, kaygı, hayal kırıklığı, utanma ya da üzüntü gibi duyguların hissedilmesi, ğrenende zgven kaybına neden olarak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa Zhafa, 2016). Sencal, Koestner ve Vallerand'

ın (1995) çalışmasında, yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olumsuz şekilde etkilendiği bulunmuştur. Öğrenciler olumlu duygular içerisinde olduğunda ise, dayanışma ve iş birliğine daha istekli olurlar ve performans sergilemeye yönelik motivasyonları daha yüksek olur (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa Zhafa, 2016).

Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri, öğrencinin üst bilişsel stratejileri kullanarak kendi öğrenme sürecine dışarıdan baktığı, kendi öğrenme sürecinde kullandığı strateji, plan ve performans düzeyini değerlendirdiği süreci ifade eden öz yansıtmadır (Ün Açıkgöz, 2003). Öğrencilerin kendilerine kendi öğrenme süreçleri hakkında geribildirim verdiği bu süreç, öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri gözden geçirmesini, kendilerine bu süreci nasıl yürüttüklerine dair geribildirim sağlamasını ve öğrenme süreçlerine ilişkin nedensel atıflarda bulunmasını kapsamaktadır (Zimmerman, 2000). Buna göre, öğrencinin öğrenmede başarısını ya da başarısızlığını hangi faktörlere atfettiği ve bu faktörlerin bireysel ya da çevresel oluşunun değerlendirilmesinin, öğrencinin kendine verdiği geribildirimde önemli bir rol üstleneceği söylenebilir. Boekaerts ve Cascallar (2006), öğrenenin kendi kaynaklarının öğrenme hedefine ulaşmada yeterli olduğunu değerlendirdiği durumda “büyüme modu” nu deneyimleyeceğini ve hedefine motive olacağını; yetersiz olduğunu değerlendirdiği durumda ise “esenlik (başarı çıkma) modu” nu deneyimleyerek değişime yönelebileceğini öne sürmüştür. Yani, öğrenme süreçleri devam ederken başarılı olamayacaklarını değerlendirdikleri sırada ya da bir görevi tamamladıklarında strateji değişikliği yapabilirlerken; performanslarını hedefe ulaşmada uygun

olarak değerlendiriyorlarsa motive olmuş bir şekilde öğrenme süreçlerine odaklanmaya devam edebilirler (Boekaerts, 2011; Greene, Marti ve McClenney, 2008; Moos ve Azevedo, 2008). Buradan yola çıkılarak, bir öğrencinin ilgi, bilgi ve yeteneklerine yönelik farkındalığa sahip olmasının benimsediği öğrenme hedefleri ve kullandığı öğrenme stratejilerinin şekillenmesinde önemli bir rol sahibi olacağı söylenebilir. Öğrencinin kendini tanınması ve güçlü yönlerini fark etmesini sağlamak için de okul içerisinde çeşitli etkinlik ve aktivitelerin düzenlenmesi faydalı olabilir ya da öğrenciler bu farkındalığı elde etmeye yönelik bireysel olarak psikolojik danışmanlık birimlerinden destek alabilirler. Böylece kendi özelliklerinin farkında olarak öğrenme hedeflerini belirleyebilir, bu hedefler doğrultusunda ilerleyebilir ve pozitif bir öğrenme yaşantısına sahip olabilirler.

Kendilerine yönelik keşif süreçleriyle birlikte, öğrencilerin benimsediği hedeflere ilişkin içsel motivasyona sahip olmaları oldukça olasıdır; böylece dışsal bir baskı ya da yönlendirme olmaksızın öğrenmeye isteklidirler ve öğrenme sürecini yürütme konusunda özerk bir şekilde hareket edebilirler (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995). Özerk bir şekilde öğrenme sürecini yönetebilen öğrencilerin hedefe odaklanma, hedefi tamamlamak için zamanını planlama, kendini yeterli algılama konusunda iyi olduğu ve böylece akademik başarı düzeylerinin de yüksek olacağı ortaya konmuştur (Ryan ve Connell, 1989; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Ayrıca, Austin' in (2005) alışmasına göre, güçlü yönlerinin farkında olan öğrencilerin yeteneklerini fark ederek kendilerini daha yeterli algıladığı, gelişime açık olduğu ve akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Pintrich ve Groot' a (1990) göre,

bireyler göreve ilişkin değerlendirmelerinde kendilerini yeterli olarak algılıyorsa, öz düzenlemeli öğrenme sürecini daha etkili şekilde sürdürecektir ve akademik başarı düzeyleri de daha yüksek olacaktır. Ayrıca, öz düzenleme becerisi arttıkça benlik saygısı da artacaktır (Senécal, Koestner ve Vallerand, 1995). Ek olarak, Gordon' un (2006) çalışmasında da öğrencilerin güçlü yanlarını fark etmelerini sağlamanın, sınıf katılımlarını ve akademik başarılarını arttırdığı sonucuna işaret edilmektedir.

Özetle, Öğrenme sürecinde öz düzenlemeyi yüksek düzeyde kullanan kişilerin, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının (Çiltaş ve Bektaş, 2009) ve dolayısıyla akademik başarı düzeylerinin de yüksek olduğu (DiBenedetto ve Zimmerman, 2010; Haşlamam ve Aşkar, 2007; Oh-Uchi, Nagao ve Sakurai, 2008; Üredi ve Üredi, 2005) ortaya konmuştur. DiBenedetto ve Zimmerman' ın (2010) çalışmasına göre, daha başarılı öğrenciler daha başarısız öğrencilere kıyasen öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine daha çok uymuştur.

Pozitif bir okul/sınıf yapısının sağlanabilmesi için gerekli olan koşullardan bir diğeri öğrencilerin okul içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlere ve derslere katılımlarıdır. Hawkins ve Lishner (1987) tarafından katılım, okula bağlanmanın geliştirilmesi için gerekli bir ön koşul olarak ifade edilmektedir. Okula bağlanma, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olumlu iletişimlerini, okul içerisindeki olumlu duygulanımlarını, okul kapsamındaki aktivitelere katılımlarını ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını ifade etmektedir (Covell, 2010). Okul aktivitelerine katılım vurgusu bağlamında, öğrencilerin derse aktif katılımları, ödevlerini tamamlamaları, ders öncesi hazırlık yapmaları, dersi dikkatle dinlemeleri gibi sınıf içi davranışları yer almaktadır (Bruyn, 2005).

Öğrencinin okul içerisinde katılım davranışında bulunabilmesinde sosyal iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir (Hawkins ve Lishner, 1987). Örneğin; öğrencinin dışadönük kişilik özelliğinin baskın olması, okul aktivitelerine, ders içi tartışmalara daha sık katılımını öngörürken; içedönük kişilik özelliği baskın öğrencilerin ders içi söz almada çekingen ve okul aktivitelerine katılımda pasif davranma eğilimi olacaktır (Congmin, 2016; Lestari, Sada ve Suhartono, 2013). Lestari, Sada ve Suhartono' nun (2013) çalışmasına göre, içedönük kişilik özelliği baskın olan öğrenciler tek başına çalışmayı tercih etmekte; aksine dışadönük kişilik özelliği baskın olan öğrenciler ise grup halinde çalışmayı tercih etmektedir. Kişilik yapısına göre farklılaşmalar gözetilerek, okul katılımının değerlendirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, içe dönük öğrenciler için uygun katılım koşullarının sağlanması ve teşviği sağlanabilir.

Bryk ve Driscoll' un (1988) çalışmasına göre, okul içerisinde katılımı yüksek olan, dolayısıyla sosyal bağ geliştiren ve okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin aykırı davranışlarda bulunma, antisosyal davranışlar sergileme ve madde kullanma eğilimleri daha düşüktür. Dolayısıyla, öğrencilerin katılımlarını sağlamak pozitif okul ve sınıf ortamının oluşturulmasında önemli olabilir. Öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmaması, hiç arkadaşının olmaması durumunda okulun tümüne ilişkin duygu ve düşüncelerinin de negatif yönde olması oldukça olasıdır (Newmann, 1981). Bu noktada, öğrencilerin katılımını teşvik edecek ve katılım konusundaki isteksizliklerine neden olabilecek faktörlerin anlaşılması ve çözümlenmesi gerekmektedir. Cernkovich ve Giordano (1992) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmaya göre,

oğlan öğrencilerin kız öğrencilere kıyasen okul aktivitelerine daha sık katıldığı ortaya konmuştur. Sadker ve Sadker' e (1985) göre, ders içi katılımı erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha yüksek sesle konuşmakta ve kız öğrencilerin sözünü kesme davranışlarında sıklıkla bulunabilmektedir; bu durum, kız öğrencilerin ayrımcılığa uğrayabileceği bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. Robinson ve McArthur' a (1982) göre, erkek öğrencilerin ses telleri kalın ve ses düzeyleri daha yüksek olduğundan öğretmenler tarafından fark edilmeleri daha olasıdır. Daha kolay fark edildikleri için, öğretmenler daha çok oğlan öğrencilerle iletişim kurar; aynı sıklıkta söz aldıklarında bile oğlan öğrencilerin kız öğrencilere kıyasen daha fark edilir olduğu görülmektedir (Sadker ve Sadker, 1985). Buradan yola çıkarak, ders içi söz alma davranışının öğretmen tarafından demokratik şekilde yürütülmesinin, ayrımcılığı önleyebilmek açısından önemli olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına katılımını destekleyen önemli bir nokta, kendilerine saygı duyulduğunu hissetmeleridir; böylece daha istekli ve üretken olabilirler (Cohen ve ark., 2009). Smith ve Brain' e (2000) göre, akranlarının öğrencilerle alay etmesi ve onları zorbalığa maruz bırakmaları gibi durumlarda, öğrencilerin okul içi katılımları ve performans düzeyleri düşük olur. Arkadaş gruplarında alay ve zorbalığa neden olabilecek konulardan biri, özellikle ergenlik dönemlerinde kabulün önemli bir göstergesi olarak öne çıkan toplumsal cinsiyet rollerine uyma yönündeki baskıdır (Ünal, Tarhan ve Köksal, 2017). Öğrencilerin çoğunluğu bu baskıdan çekinmekte ve farklılıklarını gösterme noktasında çekimser davranabilmektedir; böylece toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranışlarda bulunma eğilimindedirler (Carver, Yunger ve

Perry, 2003). Egan ve Perry' nin (2001) alışmasına göre, erkek ergen bireylerin, kadın ergen bireylere kıyasen toplumsal cinsiyet normlarına uygun özellik ve davranışlar gösterme baskısını daha yüksek düzeyde hissettiği ortaya konmuştur. Öte yandan, öğrenciler hissettikleri bu baskıya rağmen toplumsal cinsiyet normlarına uygun davranışlar göstermedikleri durumlarda ise, akranları tarafından homofobik tutumlara maruz kalabilmektedir (Darwich, 2008; Pauletti, Cooper ve Perry, 2014). Özellikle erkek öğrenciler toplumsal cinsiyet normlarına uygun davranmamının bedelini daha olumsuz sonuçlarla ödemektedir (Toomey, Card ve Casper, 2014). Toplumsal cinsiyet normlarına uymamanın sonucu olarak güvende olmadıklarını düşünmektedirler (Darwich, 2008) ve bu öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri de düşüktür (Galliher, Rostosky ve Hughes, 2004; Pearson, Muller ve Wilkinson, 2007; Poteat ve Espelage, 2007; Poteat ve ark., 2011; Robinson ve Espelage, 2011). Ek olarak, azınlık gruplardan gelen öğrencilerin de okulda açık ya da gizli şekilde olumsuz tutumlara maruz kalmaları nedeniyle okula bağlanma düzeylerinin düşük olduğu ortaya konmaktadır (Galliher, Rostosky ve Hughes, 2004; Pearson, Muller ve Wilkinson, 2007; Ueno, 2009). Azınlık gruplardan gelen ya da toplumsal cinsiyet normlarına uygun davranışlar göstermeyen öğrencilerin okula aktif katılımlarını ve bağlılık duygularını pozitif yönde destekleyebilmek adına gerek ğretmen gerek öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı, kabul ve hoşgörü bağlamında eğitimlerini sağlamak bu noktada önemli görünmektedir. Pozitif sınıf ve okul ortamı, tüm öğrencilerin kendilerini benliklerini rahatça ortaya koyabildiği ve kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri ortamlardır. Bu bağlamda, ayrımcılıktan uzak bir anlayışın benimsenmesi önemli olacaktır.

Bu noktada, son olarak, engelli öğrencilerin akranları tarafından kabulü ve pozitif iletişiminden bahsedilebilir. Rodis, Garrod ve Boscardin' in (2001) çalışmasına göre, engelli öğrenciler okul içerisinde arkadaşları ve öğretmenleri tarafından anlaşıldığını hissetmemektedir. Zorbalık gibi olumsuz davranışlara maruz kalan engelli öğrenciler, okul ortamında sosyal ilişkiler kurmakta güçlük çekmekte; bu nedenle okula devam etme ve akademik başarı konusunda isteksiz davranabilmektedir (Roberts ve Coursol, 1996). Engelli öğrencilerin, akran grupları tarafından kabulü ve okuldaki pozitif gelişim süreçleri desteklenmeli, buna ilişkin faktörlerin anlaşılması önem arz etmektedir.

Pozitif Okul ve Sınıfta Öğretmen Faktörü

Öğrencilerin okul ilke ve prensipleriyle olan ilişkisinde, kurum içerisindeki çalışanlarla kurduğu iletişimin rolünden söz edilebilir (Maddox ve Prinz, 2003). Kurum içerisindeki yönetici, temizlik görevlisi, öğretmen, güvenlik görevlisi gibi birçok çalışan öğrenci ile etkileşim halindedir ve öğrencinin kuruma uyumu ve katılımını güçlendirme sürecine katkı sunmaktadır. Bu çalışanlardan öğretmen, öğrenci ile en sık ve yakından iletişim kuran çalışan rolünü üstlenmektedir; çünkü öğretim sürecinden sorumludur ve öğrenciyle sınıf içerisinde de ayrıca bir bağ geliştirmektedir. Bu bağ, öğrencilerin okula bağlanmalarının gelişiminde önemli bir rol oynayabilmektedir (Murray ve Grenberg, 2000; Önen, 2014; Savi, 2011). Gottfredson (1988), öğretmeni samimi ve sıcak olarak algılayan ve öğretmenin desteğini hisseden öğrencilerin, okula bağlanma düzeyinin zamanla artacağını ortaya koymuştur. Öğretmeni destekleyici olarak algılayan öğrenciler, okula devam etme ve ders çalışma konusunda daha özenli davranmaktadır ve bu

öğrencilerin akademik başarı elde etme olasılıkları da daha yüksektir (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000). Ayrıca, bu destekleyici ilişki öğrencilerin problemli davranışlardan kaçınmaları için de gerekli bulunmaktadır (Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000). Öğrencilerin öğretmenle kurdukları iletişimin iyi olmadığı aksi durumlarda ise, bu durum öğrencileri şiddet gibi problemli davranışlara sürükleyebilmektedir (Temürtürkan, 2002). Özetle, pozitif bir okul ve sınıf ortamı algısı için öğrenciler öğretmenlerinin destekleyici yaklaşımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kapsamda, pozitif okul ve sınıf koşullarının sağlanması için öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin anlaşılması ve giderilmesi önemli olacaktır.

Öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlardan birinin, öğretmenin ilgisizliği ve serbestlik davranışları olduğu düşünülebilir. Şenel ve Buluç' a (2016) göre yöneticilerin öğretmenlere taşıyabileceğinden fazla sorumluluk vermesi ve fazla idari iş yüklemesi, onları derslerinden ve öğrencilerinden uzaklaştırmakta ve işten kaytarma, işini özensizce tamamlama ya da tamamlamama gibi serbestlik davranışlarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin kural tanımazlıkları, kontrolsüz veya uyumsuz davranışlarına işaret eden serbestlik davranışları, negatif okul iklimini doğurmaktadır (Şenel ve Buluç, 2016). Dolayısıyla, pozitif okul ikliminin sağlanması için yöneticilerin öğretmenlerden beklentilerinin gerçekçi ve başarılabılır olması gerekmektedir; böylece öğretmenler, okul ve sınıf ortamına bağlılıklarını koruyabilirler (Turan, 1998). Aynı zamanda öğrencilerine doğru ve zamanında geribildirimler vererek, onların öğrenme motivasyonunu arttırarak, etkin ve kalıcı bir

öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayarak ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi için daha etkin şekilde destek olarak onlar için daha faydalı olabilirler (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa Zhafa, 2016).

Öğretmenlerin öğrencilerine ilgili ve destekleyici yaklaşımının sağlanmasındaki önemli noktalardan biri onlara nasıl geribildirim verdikleridir. Öğretmenler öğrencilerinin performansları sırasında onları süreç için motive etmek ya da duygusal farkındalıklarını artırabilmek adına geribildirimlerini sunabilmektedir. Arguedas Daradoumis ve Xhafa Zhafa' a (2016) göre, öğretmenlerin verdiği geribildirimlere öğrencilerinin duygusal durumlarıyla ilgili nitelemelerini dahil etmesi oldukça önemlidir; bu geribildirimler öğrencilerin duygusal farkındalık kazanmasını sağlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin geribildirim sürecindeki özeni öğrenci ile bağıı güçlendirmede de etkili olabilir.

Pozitif okul ve sınıf ortamının sağlanmasındaki önemli noktalardan bir diğeri, öğretmenlerin öğrencilere kalıpyargılarını bir kenara bırakarak yaklaştığı, ayrımcılıktan uzak, saygı duygusunu gösterdiği ve kazandırdığı; öğrencilerinse kendilerini özgürce ifade edebileceği bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır (Nichols, 2008; Yalçın-Durmuş ve Demirtaş, 2009; Welsh, 2000). Öğretmenlerin öğrencilere hoşgörölü, anlayışlı, saygılı, duyarlı ve yardımsever davranması, öğrencilerin okula bağılılıklarını arttırmaktadır (Nichols, 2008). Öte yandan, öğretmenlerin kız ve oğlan öğrencilerine olan tutum ve davranışlarının farklılaşabileceği; kız öğrencilere daha olumlu ve tolere edici, erkek öğrencilere ise daha olumsuz şekilde davranma eğilimlerinin olabileceği ortaya konmuştur (Pickering, 1997; Warrington ve Younger, 1996). Kız

öğrenciler öğretmenleri tarafından çalışkan, derse hazırlık yapan, ödevlerini tamamlayan, motive, işbirlikçi olarak nitelendirilmektedir (Warrington ve Younger, 1996); ancak oğlan öğrenciler çoğunlukla tembel olarak etiketlenmektedirler (Kruse, 1992). Ayrıca, oğlanlar disiplin ve kontrol söz konusu olmadan uyum sağlamada güçlük çeken, davranışlarıyla dikkat çekmeye çalışan, rekabetten hoşlanan ve başarısız olarak da nitelendirmektedirler (Myhill ve Jones, 2006). Skelton' un (2003) çalışmasındaki gözlemlere göre erkek öğretmenler erkek öğrencilere olumsuz bir tavırla yaklaşırken, kız öğrencilere oldukça olumlu şekilde yaklaşmaktadır. Warrington ve Younger (1996) da çalışmalarında kız ve oğlan öğrencilerin benzer şekilde olumsuz davranışlar sergilemelerine rağmen, öğretmenlerin oğlan öğrencilere tavrının kız öğrencilere tavrından daha sert olduğunu bildirmiştir. Bu durum, Pickering' e (1997) göre, öğretmenlerin kız öğrencilerin uyumsuz davranışlarını tolere etme eğiliminde olmasından kaynaklanmaktadır.

Myhill ve Jones' un (2006) çalışmasına göre hem kız ve hem oğlan öğrenciler öğretmenleri tarafından kendilerine yönelik ayrımcı tutumlar olduğunu kabul etmekte; fakat bu tutumun ardındaki nedeni birbirlerinden farklı şekillerde değerlendirmektedir. Kız öğrenciler öğretmenlerin erkek öğrencilere kötü davranmasının nedeninin erkek öğrencilerin kural dışı ve uygunsuz davranışları olduğunu ifade etmektedir; erkek öğrencilere göre ise kendilerine gösterilen bu tutum öğretmenin adaletsizliğinden kaynaklanmaktadır (Myhill ve Jones, 2006). Pickering (1997), kız ve erkek öğrencilerdeki bu tutum farklılığının nedeninin, erkek öğrencilerin uyumsuz davranışlar gösterebilmesi konusundaki beklenti olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerinin kendilerinden neyi beklediğinin farkında olan

öğrenciler, bu beklentileri gerçekleştirme eğiliminde olurlar (Myhill ve Jones, 2006; Warrington ve Younger, 1996; White, 1996). Bu durum kendilerinden uyumsuz davranışlar beklendiğinde öğrencilerin uyumsuz davranması sonucunu doğurabilmektedir, öğrenciler kendi potansiyellerini ortaya koyamayabilmekte ve kendisine sunulan etiket ve sınırları gerçekleştirmeye devam edebilmektedir. Arnot ve Gubb' a (2001) göre, öğretmeni ya da çevresi tarafından kendisinin başarısız olacağına dair beklenti olduğunu hisseden bir öğrenci, performansının düşük olmasını da meşrulaştırmaktadır. Çünkü öğrenciler, kendilerine ilişkin beklentilerden etkilenerak neyi yapabileceklerine dair bir çerçeve çizerler ve bu çerçevenin dışına çıkmakla ilgili bir kaygıları da olmaz (Myhill ve Jones, 2006). Aksine, başarılı olma kapasitelerinin olduğuna ilişkin bir mesaj aldıklarında, yani kendilerinden başarılı olmaları beklendiğinde öğrencilerin başarılı olma olasılıkları ve motivasyonları da yüksek olacaktır (Warrington ve Younger, 1996). Dolayısıyla, öğretmenlerin kız öğrencilere yönelik pozitif kalıpyargılarının, erkek öğrencilere yönelikse negatif kalıpyargılarının olması (Myhill ve Jones, 2006) pozitif okul ortamının oluşturulmasındaki en önemli engellerden biri olarak görülebilir.

Ayrıca, öğretmenler “toplumsal cinsiyet normlarına uymak toplum için doğrudur ve öğretmen doğru olanı yapmalıdır.” düşüncesi ile hareket edebilmekte ve toplumsal cinsiyet normlarına uygun davranışlar sergilenmeleri konusunda baskı hissedebilmektedir (Brophy, 1985). Nitekim, kadın bir öğretmenin erkek bir öğretmene kıyasen daha empatik ve şevkatli olması beklendiğinden, erkek öğretmenlerin ise iş odaklı olması konusunda

bir beklenti olduğundan (Brophy, 1985); öğretmenler bu beklentilere uygun davranmayı seçebilmektedir. Böylece öğretmenler benimsedikleri toplumsal cinsiyet normu beklentilerini öğrencilerine aktarabilmekte ya da onlar için rol model olabilmektedir (Thompson, 2003). Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinin toplumsal cinsiyet normlarının benimsenmesine ilişkin yaklaşımın gelişmesinde kritik bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir (Marland, 1983; Myhill ve Jones, 2006). Bu role istinaden, öncelikle öğretmenlerin sahip olduğu önyargıları tanınması ve azaltma girişiminde bulunmalarını sağlamak adına mesleki eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir (Milsom, 2002). Ayrıca, öğrenciler için de toplumsal cinsiyet normlarının nasıl geliştiğine ilişkin farkındalığın artması sağlanabilir ve önyargılı tutumların oluşmasını engellemek adına saygı, empati ve farklılıkları kabulü temel alan eğitimler düzenlenebilir.

Öğrenciler herhangi bir nedenle, öğretmenleri tarafından küçümseme, alay, azarlama gibi olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalabilmektedirler (Pickering, 1997; Warrington ve Younger, 1996). Öğretmeni tarafından olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalan öğrencilerin bu durumla baş etme becerilerini geliştirmek ve psikolojik dayanıklılıklarını arttırmaya yönelik destek sağlamak da önemli görünmektedir; bu konuda çeşitli eğitimler düzenlenebilir (Clonan ve ark., 2004). Psikolojik dayanıklılık eğitimlerinin düzenlenmesi, ayrıca zor koşullardan gelen öğrencilerin okul içerisindeki uyumunun sağlanmasına ve olumlu gelişimlerinin desteklenmesine de katkı sağlayacaktır (Rutter, 1979).

Bir diğer husus, öğretmenlerin öğrencilerinin diğer farklılıkları ve engelleri konusunda eğitim almasıdır. Murray ve

Grenberg' in (2001) alışmasına göre fiziksel ya da zihinsel bir engeli bulunan öğrencilerin öğretmeniyle kurdukları sosyal bağ engeli olmayan öğrencilerin kurduğa bağa kıyasen daha zayıftır; bu yüzden engeli olan öğrencilerin okula bağlılıkları daha düşük düzeydedir. Bu ğrencilerin okulla güçlü bir bağ kurmasına destek olabilecek faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin sağlanması yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi pozitif okul ve sınıf ortamını sağlamada önemli olabilir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmenlerin engeli olan öğrencilerle doğru etkileşim ve iletişiminin sağlanması konusunda eğitilmesi işlevsel olabilir. Nitekim, ğretmen eğer daha önce engeli olan bireylerle hiç iletişim kurmadıysa ve nasıl bir iletişim kurması gerektiğine dair bilgisi yoksa kendini yetersiz ve kaygılı hissedecektir (Forlin, 2001). Böyle bir durumda engelli ğrenci-ğretmen arasında kurulan duygusal bağın bu öngörülemeyen iletişimden olumsuz şekilde etkilenebileceği düşünülebilir. Oysa; ğretmenler ve başta psikolojik danışmanlar engeli olan öğrencilerin okul sürecine adaptasyonunu sağlama, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde sürdürmesine yardımcı olma ve bu öğrencilere duygusal ve sosyal açıdan destek olma noktasında önemli bir rol sahibidir (Milsom, 2002). Öğretmenler, engeli olan öğrencilerini okul sürecine pozitif şekilde dahil edebilmek için düzenli olarak sınıf toplantıları düzenleyebilir; bu toplantılarda empatik bir yaklaşımla hem engeli olan hem de engeli olmayan öğrencilerin kaygı ve problemlerini konuşabilirler (Milsom, 2002). Bu toplantılarda, ğrencilerinin önyargılı ve negatif tutumlarını ortadan kaldıracılamak adına empatik bir bakış açısını edinmeleri doğrultusunda, öğretmenler öğretici bir yaklaşım benimseyebilirler (Milsom, 2002). Engeli olan öğrencilere yönelik bu gibi yaklaşımları

izleyebilmek için öğretmenlerin engeli olan öğrencileriyle nasıl bir iletişim kurması gerektiği konusunda eğitilmesinin işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin de engeli olan sınıf arkadaşlarına yaklaşımları konusunda öğretici olma sorumluluğunu taşımaktadır (Milsom, 2002; Salisbury ve ark., 1995). Salisbury ve arkadaşlarına (1995) göre öğrenciler engeli olan sınıf arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracağını öğretmenlerini gözlemleyerek öğrenmektedir. Öğretmenlerinin engeli olan sınıf arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurduğunu gözlemleyerek, taklit etme eğilimi sergilemektedirler (Salisbury ve ark., 1995). Buradan yola çıkılarak, öncelikle öğretmenlerin ve daha sonrasında öğrencilerin engeli olan öğrencilere doğru davranış becerisine sahip olmalarının pozitif bir okul ve sınıf ortamının oluşturulmasında önemli bir rol oynayabileceği tahmin edilmektedir.

Pozitif Okul ve Sınıfta Çevre/Bağlam Faktörü

Okulun fiziksel ve sosyal koşulları, öğrencilerin öğrenme sürecine olan yaklaşımlarını ve okula bağlılıklarını belirlemede etkilidir (Hirschi, 1969). Okulun fiziksel ve sosyal koşullarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerde bireysel farklılıklar söz konusu olsa da (Catalano ve Hawkins, 1996); pozitif okul ve sınıf ortamının sağlanabilmesi için ortak birtakım ideal özelliklerden bahsedilebilmektedir. Bu özellikler başlıca okulun tüm öğrencilerinin temel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmalıdır; böylece öğrencilerin okula devam etmesi yönündeki motivasyonları desteklenecek ve okula bağlılık geliştirmeleri sağlanabilecektir (Eccles ve ark., 1997).

Pozitif bir okul ve sınıf ortamının oluşturulabilmesi için çevresel özellikler bakımından öncelikle, okulun ve sınıfların fiziksel yeterliliklerinin sağlanması ve bu ortamların güvenli olması gerekmektedir (Orpinas ve Horne, 2006). Buna dayanarak, okul binasının fiziksel koşullarının öğrencilerin can ve mal güvenliğini tehlikeye atmayacak şekilde düzenlenmesinin (yapı malzemelerinin sağlam olması, kabloların tamiri, zeminlerin iyi kaplanmış olması gibi) gerekliliğinden söz edilebilir (Fadeyi ve ark., 2014). Okul binasının güven verecek şekilde sağlam olması; öğrencilerin okula uyumları, akademik performansları ve okula devam etmeleri bakımından önemli görünmektedir (Bowen ve Van Dorn, 2002; Kupersmidt ve ark., 1995). Okul binasının konum olarak güvenli bir yerde bulunup bulunmadığı da öğrencilerin akademik performansları ve okula devamlılık sağlamaları üzerinde etkili olabilmektedir (Williams ve ark., 2002). Williams ve arkadaşlarının (2002) alışmasına göre, okul binasının bulunduğu konumda ıssız ve terk edilmiş binaların, saldırganlık ve şiddetin, madde ticareti ve bağımlılığının olması; öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması ve okula devam etme motivasyonlarının düşük olmasıyla ilişkilidir. Buna dayanarak; öğrencilerin güvenli bir ortamda bulunma ihtiyaını, öğrenme süreçlerini, akademik başarısını ve okul içerisindeki olumlu davranışlarını destekleyebilecek bir mimarinin hangi özellikleri taşıdığının iyi tanımlanmış olmasının gerekliliği vurgusu ön plana çıkmaktadır (Abbas, Othman ve Rahman, 2012). Başka bir deyişle, öncelikle olumlu koşullara işaret eden okul ve sınıf koşullarının tanımlanması gerekmektedir; ancak bu tanımlamanın ardınan koşulları sağlamaya yönelik girişimlerde bulunulabilir.

Smith ve Bradley' e (1994) göre, olumlu okul ya da sınıf koşullarının özelliklerinden biri yeterli düzeyde güneş ışığı almasıdır; nitekim yeterli güneş ışığı alan çalışma ortamlarında öğrencilerin okula bağlanma, öğrenme ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Mendell ve Heath' e (2005) göre ise, çalışma ortamının ideal oda sıcaklığı koşullarını sağlaması, öğrencinin psikolojik durumunu olumlu şekilde etkilemekte; böylece öğrenme ortamında bulunma süresini ve akademik performansını arttırmaktadır. Sıcaklık koşulunun sağlanmadığı bir çalışma ortamında, öğrencinin dikkat ve çabasını sürdürmesinin zorlayıcı olacağı düşünülebilir. Ayrıca, sınıfta gürültünün var olması ve çevre kirliliği gibi unsurlar da öğrenme motivasyonunu azaltabilmekte ve öğrenme düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Abbas, Othman ve Rahman, 2012).

Çevrenin öğrencilerin sınıfı, gelişim düzeyi ve ihtiyaçları bağlamında düzenlenmesi önemlidir. Örneğin; okul içerisinde okul öncesi eğitim öğrencileri için kişisel uygulama ve grup etkinliklerinin gerçekleştirilmesine fırsat tanıyan oyun alanlarının bulunması (Rinehart, 1991; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995) ve bu alanlarda öğrencilerin öğretmeni açıkça görebilecekleri şekilde konumlanmasına izin veren fiziksel koşulların var olması (Bettenhausen, 1998) gerekmektedir. Okul öncesi öğrencilerinin öğretmenlerini görür şekilde konumlanabilme ihtiyacı, yardıma ihtiyaç duyduklarında ve desteklenmeleri gerektiğinde iletişim imkanı bulabilmelerinin sağlanabilmesi işlevine hizmet etmektedir. Özellikle okul öncesi öğrencileri için bu gereklilik, gelişim özelliklerinin de bir parçasıdır.

Öğrenme bozukluğu olan öğrenciler için ise bağımsız, sessiz ve sakin bir öğrenme ortamının hazırlanması gerekli görülmektedir (Quinn ve ark., 2000; Walker, Colvin ve Ramsey, 1995). Öğrenme ortamının kaliteli şekilde, rahat ve öğrenmeyi destekleyecek şekilde özel olarak tasarlandığı okullarda, öğrenciler kendilerini daha güvende hisseder ve bu durum okul performanslarına da olumlu şekilde yansır (Bowen, Richman, Brewster ve Bowen, 1998). Ek olarak, mimari özellikleri öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmış okullarda, öğretmenin motivasyonu da bu durumdan olumlu şekilde etkilenecektir (Salleh, Shukur ve Judi, 2013).

Moore' a (2002) göre, fiziksel koşullar öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin öğrenme süreçleri için çalışma programları hazırlaması, bu programları uygulamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve öğrenme stratejilerine başvurmaları önemli bir bilişsel yük gerektirmekte olup (Glogger-Frey, Gaus ve Renkl, 2017); öğrenme için pozitif fiziksel çevre koşullarının sağlanmış olmasının bu bilişsel yükü hafifleterek bu sürece katkı sunacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca, Zimmerman ve Martinez-Pons' a (1990) göre, öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın nerede olacağının belirlenmesi ve fiziksel koşullarının nasıl olacağının düzenlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine ve öz düzenlemeli öğrenme sürecine de katkı sunacaktır. Öğrenmenin okulda, evde, kütüphanede ya da bahçede mi gerçekleşeceği, çalışma masası düzeni, ışık ve daha birçok unsur öğrenme öncesinde planlanabilir. Bu planlamayı öğrencilerin yapıyor olmasımotivasyon ve dikkatlerini arttırıcı bir etki yaratmakta; böylece öğrenciler

öğrenirken çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Üredi ve Üredi, 2005).

Ele alınabilecek fiziksek koşullardan bir diğeri okulun fiziksek büyüklüğüdür. Crosnoe, Kirkpatrick ve Elder' a (2004) okulun fiziksel büyüklüğünün artması, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin azalmasına neden olabilmektedir. Bu sonuç, okulun fiziksel olarak büyümesiyle birlikte öğrencilerin diğeri öğrencilerle olanağının daha az olması ve böylece sosyal ilişkilerini geliştirme fırsatının azalmasıyla ilgili olabilir. Sosyal koşullar bakımından ele alınacak olursa, okul ve sınıfların öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım için fırsat sunuyor olması da okula bağlılık duyguları geliştirmelerinde önemli bir etken gibi görünmektedir (Bryk ve Driscoll, 1988; Battistich ve ark., 1995; Battistich and Hom, 1997; Henry ve Slater, 2007). Sosyal iletişim ihtiyacını karşılayabilen öğrenciler okula daha yüksek düzeyde bağlanma geliştirebilirken; sosyal iletişim ihtiyacını karşılayamayan öğrencilerin okulla kurdukları bağ da daha zayıf olacaktır (Cheng ve Klugman, 2010; Hascher ve Hagenauer, 2010). Okulun sınıf içerisinde ve okul çapında öğrencilerin katılımını teşvik eden etkinlikler düzenlemesinin, öğrencilerin birliktelik duygusunu güçlendirerek okula bağlanmalarını arttırdığı ve okulda aykırı davranışlardan kaçınarak uyumlu davranma eğilimlerini arttırdığı görülmektedir (Warrington ve Younger, 2011). Benzer şekilde, Hawkins ve Lishner (1987) de, okulun öğrencilerinin sosyal iletişim kurmasını sağlayan okul-içi aktivitelere ve okul kulüplerine katılımlarını teşvik eden yaklaşımların okula bağlanmalarında önemli olacağını ifade etmektedir.

Maslow' un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer aldığı üzere fiziksel koşulların sağlanmasının ardından, sosyal ihtiyaçların da karşılanıyor oluşu öğrencilerin okul ortamından keyif almalarını ve öğrenme sürecine daha iyi odaklanmalarını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte; bir öğrencinin sosyal ilişkiler kurmaktan kaçınması ve hiç arkadaşının olmaması durumunda, okulun tümüne ilişkin düşünce ve duyguları olumsuz yönde değışiklik gösterebilir (Newmann, 1981). Nitekim, bu öğrenciler çoğunlukla yalnızlık hissine kapılır ve sosyal izolasyon nedeniyle yabancılaşma duygusunu deneyimleyebilirler (Moody ve White, 2003). Gauthier ve arkadaşları (2022) tarafından düzenlenen birliktelik kültürünü benimseyen ve benimsemeyen okullardaki öğrencilerin izolasyon durumunda olup olmamalarına göre okul bağılılıklarının incelendiğı bir araştırmaya göre, birliktelik kültürünün benimsendiğı okullarda izolasyonda olan öğrencilerin bile yüksek düzeyde yabancılaşma hissi yaşadığı görülmüştür. Sosyal izolasyon ve yabancılaşma, düşük öz saygı, depresif duygu durumu ve intihar eğilimi gibi risklerle ilişkili (Bearman ve Moody, 2004; Cheadle ve Goosby, 2012) olması bakımından öğrenciler için istenmeyen bir durumdur. Buna dayanarak, öğrenci etkileşimlerinin sağlanmasına özen gösterilmesi öğrencilerin başta psikolojik sağlığının korunması adına kritik görünmektedir.

Covid-19 Pandemisi sürecinde bazı öğrencilerin, çevrimiçi eğitimle okulun fiziksel ortamından uzaklaşarak ders içi katılımlarında sosyal bir izolasyon yaşadığı gözlemlenmektedir. Yalnızca sosyal açıdan değil; bu süreçte öğrenciler öğrenme yaşantılarını devam ettirme noktasında da yardım ve rehberlik olanaklarından daha az faydalanabilmekte, hatta mahrum

kalabilmektedir. Öğrencilerin okuldan uzakta olmaları bakımından daha özerk bir hareket alanları bulunmaktadır ve onlara öğrenme süreçlerinde daha çok sorumluluğun düşüyor olduğu görünmektedir. Nitekim; çevrimiçi öğrenme süreci öğrencinin öğrenme sürecini tek başına planlama ve düzenleyebilme becerisinin, yani öz düzenlemeli öğrenme becerisinin ön plana çıktığı bir süreç olarak görülmektedir (Eom ve Reiser, 2000; Hensley, Laconelli ve Wolters, 2022; McManus, 2000; Whipp ve Chiarelli, 2004; Winters, Greene ve Costich, 2008). Hensley, Laconelli ve Wolters'ın (2022) çalışmasında, çevrimiçi eğitim sürecindeki öğrencilerin derslerine odaklanma, motive olma ve çalışmalarını bağımsız şekilde gerçekleştirmede zorlandıkları, yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları ve uyum sorunu yaşadıkları gösterilmiştir. Öğrenirken ve öğrenme sürecini planlarken bir rehberin olması ve geribildirim almak öğrenmenin bilişsel yükünü azaltarak öğrenme süreçlerine katkı sunmaktadır (Glogger-Frey, Gaus ve Renkl, 2017; Van Merriënboer ve Sluijsmans, 2009). Oysa ki, çevrimiçi süreçte imkansızlıklar nedeniyle bu yükler biraz daha artmaktadır. Yüklerinin oldukça fazla olduğunu düşünen çevrimiçi eğitim sürecindeki öğrenciler, süreçle nasıl başa çıkabilecekleri noktasında öğretmenlerinden yeterli destek görmediklerini bildirmekte ve tükenmiş hissetmektedir (Hensley, Laconelli ve Wolters, 2022). Grolnick' in (2009) çalışmasına göre, öğrenme sürecinin nasıl daha etkili olabileceğine ilişkin bilgilerin öğrenenlere açık yönergelerle aktarılması onların öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine katkı sunacaktır. Buradan yola çıkarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarda pozitif koşulların yaratılmasında akran etkileşimlerini arttırıcı sanal etkinliklerin düzenlenmesinin, ders içi katılımı öğrenci-öğrenci ve

öğrenci-öğretmen etkileşimlerine olanak tanıyan sanal uygulamaların geliştirilmesinin, öğretmenin öğrencilere yardım ve rehberliğini kolaylaştıracak yol ve yöntemlerin ortaya konmasının öneminden söz edilebilir.

Öğrenme sürecinde iş birliği; öğrencilerin birbirlerine olumlu ya da olumsuz geribildirimler sağlamaları, birbirlerini desteklemeleri ve uyum göstermeleriyle öğrenme çıktılarının daha verimli olmasına katkı sunmaktadır (Winters ve ark., 2008). Hadwin, Jarvela ve Miller (2018) tarafından ortaya konan iş birlikçi öğrenmeye dayanan öz düzenlemeli öğrenme modeline göre, öğrenmenin sosyal ve etkileşimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için iş birliğini teşvik eden öğrenme ortamlarının ortak bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu model hem bir öğrencinin bireysel öz düzenleme sürecini hem de bir arkadaş ile ortak hedefleri söz konusu olduğunda ortak şekilde yürütecekleri öz düzenleme süreçleri, stratejiler ve planlamaları kapsayabilmektedir (Hadwin, Jarvela ve Miller, 2018). Özellikle iş birliğine dayalı çalışmalarda, bir takım halinde öğrenme hedefine ulaşmaya yönelik çabanın ortaklaşa anlaşmaya dayalı olarak izlenmesi ve tarafların birbirine destek olması önemli olacaktır (Hadwin, Jarvela ve Miller, 2018). Dolayısıyla, ekip halinde anlaşarak hareket edebilmek hedeflere ulaşmak için önemli görünmektedir.

İşbirliğinin sağlandığı öğrenme ortamlarının en önemli özelliklerinden biri, bu ortamların geribildirim fırsatı sunuyor olmasıdır. Geribildirimler, öğrenenlere hatalarını düzeltme fırsatı sunmakta ve öğrenenlerin öz düzenleme süreçlerini daha etkin bir şekilde yürütmelerine yardımcı olmaktadır (Moreno, 2004). Raaijmakers ve arkadaşlarının (2017) çalışmasına göre, öğrenciler

öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejilerin uygunsuzluğuna ya da çabalarının yetersizliğine dair bir geribildirim aldığında, bu geribildirimleri dikkate alarak öğrenme süreçlerini düzenleyebilmektedir. Arguedas, Daradoumis ve Xhafa Zhafa' nın (2016) çalışmasında ise, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen aralıklı duygusal geribildirimlerin öğrencilerin performansına olumlu yönde katkı yaptığı ortaya konmuştur. Bu çalışmada, duygusal geribildirimler, öğrencinin performansını sergilerken deneyimlediği duygular ve öğretmenin bu duyguları fark ederek öğrenciye yansıtmasıyla mümkün olmuştur (Arguedas, Daradoumis ve Xhafa Zhafa, 2016). Ayrıca, iş birliğinin var olduğu öğrenme ortamları, öğrencilerin karmaşıklık yaşadığı durumlarda yardım isteyebileceği kişilerin varlığına olanak tanıyacağından, öğrenme sürecini kolaylaştırmada da katkı sunmaktadır (Karabenick ve Dembo, 2011). Bununla birlikte; iş birliğinin belirgin bir şekilde yer aldığı öğrenme ortamlarından söz edilemediği durumlarda bile interaktif öğretim metodları kullanılarak ve öğrencilere diğer öğrencilerle iletişim kurabilecekleri müfredat dışı aktivitelere katılım fırsatı sunularak, öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin zaman içerisinde artabileceği görülmektedir (Gottfredson, 1988). Bu bağlamda, pozitif bir sınıf ve okul ortamının öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin yüksek düzeyde olduğu ortamlar olduğu söylenebilir.

Ortaöğretime geçen öğrenciler, ilkokuldaki birtakım alışkanlarını değiştirmek durumunda kalırlar; birebir iletişime geçtikleri ve daha çok kişisel iletişim imkanı buldukları sınıf öğretmenleriyle iletişimleri azalmak durumundadır ve öğretmenleriyle iletişimleri daha az kişisel hale gelmektedir

(Simmons ve Blyth, 1987). Nitekim, artık daha çok sayıda öğretmen derslerine girmektedir; bununla birlikte artık ders çalışma süreçlerini daha bağımsız bir şekilde yürütmelerine ilişkin bir beklenti ile karşı karşıyadırlar (Simmons ve Blyth, 1987). Ortaöğretim ve sonrasındaki öğrenme süreci, öğrenciler için kritik olabilmektedir; çünkü öğrenme süreçlerine olumsuz yönde etki edebilecek olay, durum ve unsurlarla karşılaşma olasılıkları daha fazladır (Bembenuddy, 2009). Bu süreçte, öğrencilerin desteklenmesi ve ortaöğretime geçişte öğrenme süreçlerine destek ve rehberlik sağlanması önemli olabilir. Meyers ve Nastasi (1999), öğrencilerin kaygı ve streslerini azaltmak için bireysel psikolojik müdahalelerin yanı sıra, öğrencinin psikolojik durumunu destekleyecek şekilde çevresel değişikliklerin de yapılabileceğini belirtmiştir. Pozitif bir okul, öğrencilerin gelişimlerdeki kritik dönemlere duyarlı olmalı, rehberlik ve müdahale bakımından psikolojik ve sosyal destekleri sunabilmeli, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına karşılık verebilen çevresel koşullara imkan tanıyabilmelidir.

Pozitif okul özelliklerinden bir diğeri, yönetimin yeni fikirlere açık olması, öğrencilerini psikolojik ve sosyal açıdan desteklemesi ve onlara belli koşullarda özerklik sunmasıdır (Basinette, 2006). Okulun öğrencilerine koşulsuz destek sunabilmesi, azınlık gruplardan gelen, göçmen ve LGBTİ öğrencilerin desteklenmesine yönelik eşitlikçi bir yönetim anlayışını benimsemesi ile ilişkilidir. Çok sayıda araştırma azınlık gruplardan gelen öğrencilerin açık ya da gizli şekilde diğer akranları tarafından olumsuz tutumlara maruz kaldığını; bu durumun öğrencilerin okula bağlanması ve adaptasyonuna engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır (Galliher, Rostosky ve Hughes, 2004; Pearson, Muller

ve Wilkinson, 2007; Ueno, 2009). Nitekim birçok araştırmada LGBTİ öğrencilerin akranları tarafından homofobik tutumlara maruz kaldığı ortaya konmaktadır (Grossman ve ark., 2009; Russell ve ark., 2011; Taylor ve ark., 2011; Thurlow, 2001). Öğrenciler, toplumsal cinsiyet rollerine uygun özellikler göstermeyen akranlarıyla ilişki kurmakta çekince yaşamakta ve özellikle toplumsal cinsiyet normlarına uygun özellikler göstermeyen akranlarıyla kuracakları iletişimin maliyetini daha olumsuz şekilde değerlendirmektedir (Masters, Hixson ve Hayes, 2021). Ayrıca, öğrenciler yaşıtlarıyla aynı sınıfta eğitim görmemeleri (bir üst sınıfta ya da bir alt sınıfta eğitim görmeleri) nedeniyle de okulla ilgili olumsuz duygulanımlar içerisinde olabilmekte ve okula bağlılıkları azalabilmektedir (Bonny ve ark., 2000; Eith, 2005). Bu durum, öğrencilerin öğrenme hedeflerinin zorluğu ve sahip olduğu kaynaklar (beceri, bilgi) arasında uyumsuzluk olması durumunda, öğrencinin dikkatini korumada güçlük çekmesi ve katılımdaki isteksizliğinden kaynaklanıyor olabilir (Shernoff ve ark., 2003). Bu durumda, pozitif okulun olumsuz tutumlara maruz kalan bireyleri pozitif şekilde kucaklıyor oluşu önemlidir. Ayrıca, ayrımcı tutumların nedenleri analiz ederek saygı ve anlayışa dayanan bir ortamın oluşturulmasında çözüm arayışı önemli olacaktır.

Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin ya da öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz ve ayrımcı tutumların azaltılabilmesi için önleyici ve geliştirici rehberlik faaliyetlerinde bulunmaları pozitif bir ortamın oluşturulabilmesi açısından önemli görünmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerinin güçlü özelliklerini fark ederek öz saygılarını, iyimserlik düzeylerini ve iç kontrolünü arttırdığı ortaya konan “güçlü özellikler yaklaşımı”

temelli pozitif psikoloji müdahalelerini (Norrish ve Vella-Brodrick, 2009) kullanmaları önerilebilir. Bahsedilen “güçlü özellikler yaklaşımı” temelli pozitif psikoloji müdahaleleri, öğrencilerin öğrenmede akış deneyimi yaşamalarını sağlayan ve sınıf, okul, öğrenme etkinliklerine katılımlarını teşvik edici bir rol üstlenmektedir (Gordon, 2006; Norrish ve Vella-Brodrick, 2009).

Sonuç

Pozitif bir sınıf ve okul ortamının oluşturulmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin düzeni oluşturma, yönlendirme ve korumadaki başlıca rollerinin yanı sıra öğrenci ve ebeveynlerin de önemli rollere sahip olduğu görülmektedir. Bu roller birbirinden ayrı olmaktan ziyade çoğu zaman ortaklaşacıdır ve birbirini etkiliyor görünmektedir. Öyleyse; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynleri pozitif okul ve sınıf koşullarının oluşturulmasında hangi rollere sahip olduklarını fark ederek, bu rolün sorumluluğu almalı ve gerektiği şekilde davranışlarını düzenleyebilmelidir. Farkındalık, sorumlu ve farkında bir değişimin başlangıç noktasıdır.

Farkındalıkla gelişen değişim sonucunda okul ve sınıflar, öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olacağı, daha olumlu sosyal ilişkiler geliştirebilecekleri (Zedan, 2010), okula daha kolay uyum sağlayabilecekleri (Hoy ve Tarter, 1992), şiddet ve zorbalık gibi davranışlardan kaçınarak uyumlu ve işlevsel iletişim becerilerini kazanabilecekleri (Cohen ve ark., 2009; Kartal ve Bilgin, 2009; Welsh, 2000) ve daha yüksek akademik başarılar elde edebilecekleri (Zedan, 2010) pozitif ortamlar olabilir.

Kaynaklar

Abbas, M. Y., Othman, M. ve Rahman, P. Z. M. A. (2012). Pre-school classroom environment: Significant upon childrens' play behaviour? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 49, 47–65.

Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.

Adelman, H. S. ve Taylor, L. (2005). School-wide approaches to addressing barriers to learning and teaching. *Center for Mental Health in Schools*, 1, 277-306.

Anderson, S. A., Sabatelli, R. M. ve Kosutic, I. (2007). Families, urban neighborhood youth centers, and peers as contexts for development. *Family Relations*, 56(4), 346-357.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.

Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (School Engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.

Archambault, I., Janosz, M. Fallu, J. S. ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-70.

Arguedas, M., Daradoumis, A. ve Xhafa Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology and Society*, 19(2), 87-103.

Arnot, M. ve Gubb, J. (2001). *Adding value to boys' and girl' education. A gender and achievement project in West Sussex*. West Sussex County Council.

Austin, D. B. (2005). *The effects of a strengths development intervention program upon the self-perception of students' academic abilities* (Doktora tezi, Azusa Pacific University, United States). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/305363590?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

Battistich, V. ve Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2001.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D-il, Watson, M. ve Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-58.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D-il, Watson, M. ve Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-58.

Bearman, P. S. ve Moody, J. (2004). Suicide and friendships among American adolescents. *American Journal of Public Health*, 94(1), 89-95.

Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 347-352.

Bettenhausen, S. (1998). Make proactive modifications to your classroom. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 182-183.

Boekaerts, M. (2007). Self-regulation and effort investment. *Handbook of Child Psychology*, 4.

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). New York: Routledge.

Boekaerts, M. ve Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.

Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W. ve Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.

Bowen, G. L. ve Van Dorn, R. A. (2002). Community violent crime rates and school danger. *Children and Schools*, 24, 90–104.

Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A. ve Bowen, N. K. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 273–286.

Bowen, N. K. ve Bowen, G. L. (1998b). The mediating role of educational meaning in the relationship between home academic culture and academic performance. *Family Relations*, 47, 45–51.

Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*. 145(1), 1–10.

Brandon, P. (1991). Gender differences in young Asian Americans' educational attainment. *Sex Roles* 25(1/2), 45-61.

Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. *Gender Influences In Classroom Interaction*, 115-142.

Bruyn, H.D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational Studies*, 31(1), 15-27.

Bryk, A. S. ve Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Office of Educational Research and Improvement (ED). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302539.pdf>

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.

Carver, P. R., Yunger, J. L. ve Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood. *Sex Roles*, 49, 95-109.

Catalano, R.F. ve Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency & crime: Current theories* (s. 149–194). United Kingdom: Cambridge University Press.

Cernkovich, S. A. ve Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 40, 261–291.

Cheadle, J. E. ve Goosby, B. J. (2012). The smallschool friendship dynamics of adolescent depressive symptoms. *Society and Mental Health*, 2, 99–119.

Cheng, S. ve Klugman, J. (2010). School racial composition and biracial adolescents' school attachment. *The Sociological Quarterly*, 51(1), 150-178.

Cleary, T. J. ve Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206.

Cleary, T. J., Zimmerman, B. J. ve Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 77(2), 251-262.

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. ve RileyTillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41, 101–110.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Conchas, G. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.

Congmin, Z. H. A. O. (2016). Factors influencing student participation in classroom interaction. *Higher Education of Social Science*, 11(3), 20-23.

Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. United States: University of California Press.

Costenbader, V. ve Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82.

Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51.

Cowen, E. L. (1980). The wooing of primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 8(3), 253.

Crosnoe, R., Kirkpatrick, M. ve Elder., G. H. (2004). School size and interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85, 1259–1274.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Curwin, R. L. ve Mendler, A. N. (1997). *As tough as necessary. Countering violence, aggression, and hostility in our schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.

Çınkır, Ş. ve Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.

Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students` into mathematics lesson. *An International Journal Social Science and Humanities*, 28,152-159.

Darwich, L. L. (2008). *Lesbian, gay, bisexual and questioning adolescents: Their social experiences and the role of supportive adults in high school* (Doctoral thesis, University of British Columbia, Canada). Retrieved from <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1032893>
544

Davis, H. (2003) Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.

DeBacker, T. K. ve Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (s. 75– 92). Germany: Waxmann.

DiBenedetto, M. K. ve Zimmerman, B. J. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying

science: A microanalytic investigation. *International Journal of Educational & Psychological Assessment*, 5(1), 2-24.

Dweck, C.S. ve Leggett, E. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–73.

Eccles, J. S., Early, D., Fraser, K., Belansky, E. ve McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286.

Eccles, J. S., Lord, S. ve Buchanan, C. M. (1996). School Transitions in Early Adolescence: What are We doing to Our Young People? J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, ve A. C. Peterson (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (s. 251–284). Mahwah: Erlbaum.

Eccles, J. ve Gootman, J. A. (2002). Community programs to promote youth development. Washington, DC: Institute of Medicine (NAS). *National Academy of Sciences—National Research Council*.

Egan, S. ve Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451- 463.

Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. LFB Scholarly Publishing LLC.

Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. ve Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.

Eom, W. ve Reiser, R. A. (2000). The effects of self-regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247-260.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

Erickson, M. F., Egeland, B. ve Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. D. Cicchetti ve V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (s. 647–684). United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.

Erickson, M. F., Sroufe, L. A. ve Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 147-166.

Fadeyi, M. O., Alkhaja, K., Sulayem, M. B. ve Abu-Hijleh, B. (2014). Evaluation of indoor environmental quality conditions in elementary schools' classrooms in the United Arab Emirates. *Frontiers of Architectural Research*, 3(2), 166-177.

Faliciano, C. ve Rumbaut, R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.

Fisher, D. ve Fraser, B. J. (1990). School climate: Assessing and improving school environments. *SET. Research Information for Teachers*, (2).

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235–245.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. ve Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. [http:// www.ies.ed.gov/ncee/edlabs](http://www.ies.ed.gov/ncee/edlabs).

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

Gmelch, W.H. ve G. Gates. 1998. The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout. *Journal of Educational Administration*, 36(2) 146–59.

Galliher, R. V., Rostosky, S. S. ve Hughes, H. K. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 235–245.

Gauthier, G. R., Smith, J. A., Harcey, S. ve Markowski, K. (2022). Isolation, cohesion and contingent network effects: The case

of school attachment and engagement. *University of Nebraska Lincoln Sociology Department, Faculty Publications*, 42(1), 1-15.

Ginsburg, G. S. ve Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461–1474.

Glogger-Frey, I., Gaus, K. ve Renkl, A. (2017). Learning from direct instruction: Best prepared by several self-regulated or guided invention activities? *Learning and Instruction*, 51, 26–35.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Gonder, P. O. ve Hymes, D. (1994). *Improving School Climate & Culture. AASA Critical Issues (Report No. 27)*. American Association of School Administrators. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371485.pdf>

Gordon, G. (2006). *Building engaged schools: Getting the most out of America's classrooms*. Washington: Gallup Press.

Gottfredson, D.C. (1988). An evaluation of an organization development approach to reducing school disorder. *Evaluation Review*, 11, 739–763.

Greene, T. G., Marti, C. N. ve McClenney, K. (2008). The effort—outcome gap: Differences for African American and Hispanic community college students in student engagement and academic achievement. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 513-539.

Griffith, J. (2003). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–56.

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173.

Grossman, A. H., Haney, A. P., Edwards, P., Alessi, E. J., Ardon, M. ve Howell, T. J. (2009). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study. *Journal of LGBT Youth*, 6(1), 24–46.

Gurland, S. T. ve Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29, 103–21.

Hadwin, A., Järvelä, S. ve Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. D. H. Schunk ve J. A. Greene (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 83–106). London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Hascher, T. ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from School. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232.

Haşlamam, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,110–122.

Hawkins, J. D. ve Lishner, D. (1987). Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents. *Childhood Aggression and Violence*, 263-282.

Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*, 38, 195–204.

Henry, K. L. ve Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *Journal of School Health*, 77(2), 67-74.

Hensley, L. C., Iaconelli, R. ve Wolters, C. A. (2022). “This weird time we’re in”: How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 203-218.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. California: University of California Press.

Hollingsworth, P. M. ve Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri (Elementary Teaching Methods)* (T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler, Trans.). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76(547), 74-79.

Karabenick, S. A. ve Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 33-43.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 36, 209-226.

Kenney-Benson, G.A. ve Pomerantz, E.M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 23-46.

Kitsantas, A. ve Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91-105.

Koh, W. L., Steers, R. M. ve Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership to teachers' attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-33.

Kortering, L. J. ve Christenson, S. L. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(1), 5-15.

Kruse, A. M. (1992) We have learned not just to sit back twiddle our thumbs and let them take over. *Gender & Education*, 4(1/2), 81-103.

Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.

Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J. ve Davis, P. W. (1995). Childhood aggression and peer relations

in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66(2), 360–375.

Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.

Lestari, A., Sada, C. ve Suhartono, L. (2013). Analysis on the relationship of extrovert-introvert personality and students' speaking performance. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 4(3), 1-5.

Lichtinger, E. ve Kaplan, A. (2011). Purpose of engagement in academic self-regulation. *Self-Regulated Learning*, 126, 9-19.

Loukas, A., Suzuki, R. ve Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.

Malkoç, G. (1991). Yetişkin Eğitimi Faaliyeti Olarak Aile Eğitimi ve Bir Uygulama. *TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Aile Eğitimi Eğitim Serisi*, 5, 16-23.

Marland, M. (1983). School as a sexist amplifier. *Sex Differentiation and Schooling*, 1-7.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. Baskı). New York: Harper and Row.

Masten, A. S. ve Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (s. 715–752). New Jersey: John Wiley & Sons.

Masten, A. S., Best, K. M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.

Masters, S. L., Hixson, K. ve Hayes, A. R. (2021). Perceptions of gender norm violations among middle school students: An experimental study of the effects of violation type on exclusion expectations. *The Journal of Early Adolescence*, 41(4), 527-549.

McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T. ve Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287–313.

McManus, T. F. (2000). Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 219–251.

Mendell, M. J. ve Heath, G. A. (2005). Do indoor pollutants and thermal conditions in schools influence student performance? A critical review of the literature. *Indoor Air*, 15(1), 27-52.

Meyers, J. ve Nastasi, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. *The handbook of School Psychology*, 3, 764-799.

Milsom, A. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, 5, 331–338.

Moody, J. ve White, D. R. (2003). Structural cohesion and embeddedness: A hierarchical concept of social groups. *American Sociological Review*, 103-127.

Moore, G. T. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. *Children and Young People's Environments*, 53-63.

Moos, D. C. ve Azevedo, R. (2008). Self-regulated learning with hypermedia: the role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 270–298.

Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, 32, 99–113.

Murdock, T. B., Hale, N. M. ve Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and

social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115.

Murray, C. ve Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

Murray, C. ve Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.

Myhill, D. ve Jones, S. (2006). 'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.

Nash, J. K. (2002). Neighborhood effects on sense of coherence and educational behavior in students at risk of school failure. *Children and Schools*, 24, 73–89.

Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.

Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.

Nord, C. W. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools: National Household Education Survey*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Norrish, J. M. ve Vella-Brodrick, D. A. (2009). Positive psychology and adolescents: Where are we now? Where to from here?. *Australian Psychologist*, 44(4), 270-278.

Oh-Uchi, A., Nagao, H. ve Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56(3), 414-425.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.

Pauletti, R. E., Cooper, P. J. ve Perry, D. G. (2014). Influences of gender identity on children's maltreatment of gender-nonconforming peers: A person $\times$ target analysis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 843- 866.

Pearson, J., Muller, C. ve Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.

Pickering, J. (1997) *Raising boys' achievement*. Network Educational Press.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Posner, J. K. ve Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.

Poteat, V. P. ve Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175–191.

Poteat, V. P., Mereish, E. H., DiGiovanni, C. D. ve Koenig, B. W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 597-609.

Qin, D. B. (2004). *Understanding the role of gender in Chinese immigrant students' educational and psychosocial adaptation* (Unpublished doctoral thesis, Harvard University Graduate School of Education).

Qin, D. B. (2006). The role of gender in immigrant children's educational adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8-19.

Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C. L., Hanley, T. V., Bader, B. D. ve Hoffman, C. C. (2000). *Teaching and working with children who have emotional and behavioral challenges*. Sopris West.

Raaijmakers, S. F., Baars, M., Schaap, L., Paas, F. ve van Gog, T. (2017). Effects of performance feedback valence on perceptions of invested mental effort. *Learning and Instruction*, 51, 36–46.

Rinehart, J. (1991). Organization of the environment. Morgan, S. R. ve Rinehart, J. (Eds.) *Interventions for students with emotional disorders*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Roberts, W. B. ve Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30(3), 204–213.

Robinson, J. P. ve Espelage, D. L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher*, 40(7), 315–330.

Robinson, J. ve McArthur, L. (1982) Impact of salient vocal qualities on causal attribution for a speaker's behaviour. *Journal of Personality & Social Psychology*, 43, 236–247.

Rodis, P., Garrod, A. ve Boscardin, M. L. (2001). *Learning disabilities & life stories*. Boston: Allyn & Bacon.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M. ve Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work*, 17, 205–226.

Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M. ve Sanchez, J. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment. *Journal of School Health*, 81(5), 223–230.

Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.

Ryan, R. M. ve Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 739–761.

Sadker, M. P. ve Sadker, D. M. (1985) Sexism in the schoolroom of the 80s. *Psychology Today*, 19(3), 54–57.

Salisbury, C., Gallucci, C., Palombaro, M. M. ve Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125–137.

Salleh, S. M., Shukur, Z. Ve Judi, H. M. (2013). Analysis of research in programming teaching tools: An initial review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 127-135.

Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. England: OFSTED.

Sarroub, L., K. (2001). The sojourner experience of Yemeni American high school students: An ethnographic portrait. *Harvard Educational Review*, 71(3), 390-415.

Satır, S. (1996). *Determination of parent demands in relation to academic success of students in Tevfik Fikret high school*. Australia: AU Institute of Social Sciences.

Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlkogretim Online*, 10(1), 80-90.

Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.

Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review*, 24, 116-129.

Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(3), 347-356.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. ve Steele Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.

Simmons, R. G. ve Blyth, D. A. (1987) *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Berlin: Aldine de Gruyter.

Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. ve Saylor, K. E. (1999). Student-school Bonding and Adolescent Problem Behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.

Simons-Morton, B. ve Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.

Skelton, C. (2003) Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195–209.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. ve Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct

in the dynamics of motivational development. K. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (s. 223–245). Mahwah: Erlbaum.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

Smith, P. K. ve Brain, P. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

Smith, R. ve Bradley, G. (1994). The influence of thermal conditions on teachers' work and student performance. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 34-42.

Somers, C. L. ve Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adoles and Family Health*, 2, 3–11.

Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1-35.

Sutherland, I. R. (1991). Parent-teacher involvement benefits everyone. *Early Child Development and Care*, 73(1), 121-131.

Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

Taylor, C., Peter, T., McMinn, T. L., Elliott, T., Beldom, S., Ferry, A., Gross, Z., Paquin, S. ve Schachter, K. (2011). *Every class in every school: The first national climate survey on homophobia*,

biphobia, and transphobia in Canadian schools. Canada: Egale Canada Human Rights Trust.

Temürtürkan, Y. (2002). *Okullarda Şiddet: Eğitim Sendikaları Eğitim Komitesi Raporu*. Eğitim-Sen Aylık Bülten.

Thompson, A. (2003). Caring in context: Four feminist theories on gender and education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9-65.

Thurlow, C. (2001). Naming the “Outsider within”: Homophobic pejoratives and the verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, 24(1), 25–38.

Toomey, R. B., Card, N. A. ve Casper, D. M. (2014). Peers’ perceptions of gender nonconformity: Associations with overt and relational peer victimization and aggression in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 34(4), 463-485.

Turan, S. (1998, 29Ekim-1Kasım). *Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context*. Paper presented at The University Council for Educational Administration's Annual Meeting, Missouri, USA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED429359>

Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum*, 24(3), 515-537.

Uysal, R. (2015). Akademik öz-yeterlik. A. Akın, E. Çelik ve Ü. Akın (Eds.), *Psikolojide güncel kavramlar- Eğitim Öğretim* (s. 115-129). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ün Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ünal, F., Tarhan, S. ve Köksal, E. Ç. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.

Vallerand, R. J. ve Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

Van Merriënboer, J. J. ve Sluijsmans, D. M. (2009). Toward a synthesis of cognitive load theory, four-component instructional design, and self-directed learning. *Educational Psychology Review*, 21, 55–66.

Vartanian, T. P. ve Gleason, P. M. (1999). Do neighborhood conditions affect high school dropout and college graduation rates? *Journal of Socio-Economics*, 28, 21–41.

Vaughan, M. (2002). An index for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 197–201.

Walker, H. M., Colvin, G. ve Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Warrington, M. ve Younger, M. (1996) Gender and achievement: the debate at GCSE, *Education Review*, 10(1), 21–27.

Warrington, M. ve Younger, M. (2011). ‘Life is a tightrope’: Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153-168.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.

Whipp, J. L. ve Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5–22.

White, J. (1996). Research on English and the Teaching of Girls. P. Murphy and C. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy* (s. 105-118). London: Routledge.

Williams, T. R., Davis, L. E., Miller-Cribbs, J., Saunder, J. ve Williams, J. H. (2002). Friends, family, and neighborhood: Understanding academic outcomes of African American youth. *Urban Education*, 37, 408–431.

Winters, F. I., Greene, J. A. ve Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20(4), 429-444.

Woolley, M. E. ve Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.

Woolley, M. E. ve Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, 55(1), 93-104.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88.

Zidkiyahu, S. (1988). Measurement of social climate in the classroom. S. Zidkiyahu (Ed.), *Classroom climate: Quality and action* (s. 19–24). Israel: Ministry of Education and Culture. [Hebrew].

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). Cambridge: Academic Press.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51.

