

EĞİTİMDE YENİ YÖNELİMLER VE TOPLUMSAL DİNAMİKLER

EDİTÖR:
KENAN BAŞ
ABDULKERİM DİKTAŞ



BİDGE Yayınları

Eğitimde Yeni Yönelimler ve Toplumsal Dinamikler

Editör: KENAN BAŞ, ABDULKERİM DİKTAŞ

ISBN: 978-625-8989-93-9

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-25

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



Günümüz akademik dünyası, katı disiplin sınırlarının esnediği, farklı uzmanlık alanlarının birbirini besleyerek yeni ve kapsayıcı perspektifler ürettiği dinamik bir dönüşüm süreci içerisinde. Karmaşık toplumsal, eğitsel ve kurumsal dinamikleri tek bir pencereden anlamlandırmaya çalışmak, resmin bütünü gözden kaçırma riskini de beraberinde getirmektedir. Elinizdeki bu eser; eğitim bilimlerinden iletişime, yönetim teorilerinden dilbilime, çocuk edebiyatından tarihsel ve kurumsal analizlere kadar uzanan geniş bir yelpazede, kuram ile uygulamayı sentezleyen özgün çalışmaları bir araya getirmektedir.

Kitapta yer alan bölümler, insanı, toplumu ve kurumları kuran temel dinamikleri farklı metodolojilerle masaya yatırmaktadır. Bu kitap; yalnızca kendi alanında derinleşmek isteyen uzmanlara değil, farklı disiplinlerin birbiriyle nasıl konuşabileceğini, ortak yöntem ve kavramların farklı sahalarda nasıl hayat bulduğunu görmek isteyen tüm akademisyen, araştırmacı ve öğrencilere hitap etmektedir. Her bir bölüm, kendi alanındaki güncel literatüre katkı sağlarken, kitabın bütünü çağdaş sosyal ve eğitim bilimlerinin çok sesli yapısını yansıtmaktadır.

Bu kıymetli eserin ortaya çıkmasında titiz çalışmalarıyla yer alan tüm yazarlarımıza, bölümlerin hakemlik süreçlerinde destek veren değerli akademisyenlere ve kitabın basımını üstlenen yayınevi ekibine içtenlikle teşekkür ederiz. Eserin, tüm okuyuculara ve bilim dünyasına yeni ufuklar açmasını dileriz.

Editörler

Doç. Dr. Kenan BAŞ

Doç. Dr. Abdulkerim DİKTAŞ

İÇİNDEKİLER

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KONUŞMA ESTETİĞİ: YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ DİKSİYON EĞİTİMİ PROGRAMI MODELİ	1
--	---

OZAN CİHAT YALÇINKAYA

ORGANIZATIONAL TRUST LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHER RELATIONSHIPS	14
---	----

MUTLU UYGUR

ANLATI TİYATROSUNDA ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN KULLANIMI: “KIRMIZI FİL’İ GÖRDÜNÜZ MÜ?” ÖRNEĞİ	31
---	----

OZAN CİHAT YALÇINKAYA

KLİNİK İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DRAMA TEMELLİ EĞİTİM: DİSİPLİNLER ARASI BİR YAKLAŞIM	45
--	----

OZAN CİHAT YALÇINKAYA

Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (diyfö)’nin Geliştirilmesi	60
--	----

HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR

İLKOKULLARDA SINIF KURALLARININ OLUŞTURULMASI VE UYGULANMASI: DEMOKRATİK, ÖNLEYİCİ VE KANITA DAYALI BİR ÇERÇEVE	86
---	----

ÖMER ÇELİKKOL

BÖLÜM 1

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KONUŞMA ESTETİĞİ: YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE YAPILANDIRILMIŞ DİKSİYON EĞİTİMİ PROGRAMI MODELİ

OZAN CİHAT YALÇINKAYA¹

Giriş

Günümüzde, psikolojiden mühendisliğe, tıptan eğitime kadar tüm akademik ve profesyonel disiplinlerde, kişilerarası iletişimin niteliği en temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bireyin çocukluktan yetişkinliğe uzanan yaşam döngüsünde hangi kariyer basamağında ya da akademik kulvarda ilerlerse ilerlesin, etkin ve estetik bir iletişim becerisine sahip olması onu toplumsal ve mesleki alanda öne çıkaran en kurucu kalıdır. Etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi için gerekli olan en temel öge ise kişinin iletişime geçtiği anda konuşulan dil ile birlikte kendi bedenine ve sesine bütüncül bir biçimde hâkim olabilmesidir. Dil, ses ve bedenin; fonetik, duyuşsal ve devinimsel öğelerle birlikte doğallık odağında eğitilmesi süreci alan yazında "Diksiyon Eğitimi" olarak

¹ Dr., Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Ortak Dersler Bölümü, Orcid: 0000-0002-1234-3559

kavramsallaştırılmaktadır. Ancak diksiyon eğitimi vasıtasıyla iletişimde hedeflenen o organik ve doğal akışı yakalayabilmek, diksiyon kurallarının didaktik birer ezber ögesi olmaktan çıkarılıp doğrudan bireyin somut yaşantısına aktarılmasıyla mümkündür.

Diksiyon; duygu, düşünce ve bilgileri söz söylerken üslubuna uygun, doğru, inandırıcı ve estetik bir biçimde anlatmak için sesin ahengini, söylenişi, jesti, mimiği ve alınacak tavırları yerinde kullanma sanatıdır (Baltaş & Baltaş, 1992; Şenbay, 2004). Başka bir ifadeyle diksiyon; konuşma seslerinin yüksekliği, perdesi, süresi ve tonlama dinamikleri kullanılarak konuşmanın adeta sanatsal bir biçimde bestelenmesidir (Gürzap, 2008; Okur, 2008; Taşer, 1980). Konuşma eylemi ses, kelime ve söz akımından meydana geldiğine göre; bir sözü açıkça anlatabilmek, dinleyicide inandırıcılık ve güven uyandırmak diksiyon sanatının başlıca gayesidir. Ancak geleneksel diksiyon eğitimleri incelendiğinde sürecin genellikle mekanik harf tekrarlarına, büküm taklitlerine ve kuramsal fonetik kuralların ezberletilmesine sıkıştığı görülmektedir. Bu didaktik yapı yetişkin bireylerde öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmekte ve sınıf dışındaki gerçek yaşam durumlarında işlevsiz kalmaktadır. Yetişkin eğitiminde diksiyon kazanımlarının sürdürülebilir davranış değişikliklerine dönüşebilmesi için katılımcıların öznelliğini, kendiliğindenliğini ve doğrudan deneyimini merkeze alan yaşantısal bir pedagojiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilecek en yenilikçi ve potansiyeli yüksek yöntem ise gücünü "şimdi ve burada" ilkesinden alan yaratıcı dramadır.

Modelin Kuramsal Çerçevesi: Yaratıcı Drama ve Konuşma Estetiği

Yaratıcı drama, bir grupla ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin veya kavramın; doğaçlama, rol oynama ve diğer tiyatral tekniklerden yararlanarak

canlandırılması sürecidir (Adıgüzel, 2010). Deneyimli bir lider eşliğinde yürütülen bu süreçler, -mıŖ gibi yapmaya, eylemsel keşiflere ve mimetik deneyimlere dayanır. Diksiyon eğitiminde yaratıcı dramanın birincil yöntem olarak kurgulanması katılımcıların kuramsal diksiyon kurallarını mekanik birer ödev olarak değil, kurgusal rollerin ve dramatik gerilimlerin içerisinde organik birer ihtiyaç olarak deneyimlemelerini sağlar. Drama süreçlerinde birey sadece zihinsel olarak değil; işitme, dokunma, konuşma ve dinleme gibi duyuşsal kanalları açarak tüm bedeniyle eğitsel eyleme katılır (Baldwin & Galazka, 2024). Bu bütüncül katılım bireyin dil kullanım alanlarını genişletirken, farklı sosyal rollerde değişik konuşma üşluplarını güvenli bir laboratuvar ortamında denemesine olanak tanır (Nixon, 1987).

Yaratıcı drama ve diksiyon eğitiminin temel kesişim noktası, bireyin dilsel evrenini genişletirken sözel ve sözel olmayan ifade becerilerini estetik bir olgunluğa ulaştırmaktır. Süreç, mekanik bir sesletim çalışması olmaktan ziyade, katılımcının tüm duyularıyla eyleme geçtiği tiyatral bir anlatı zeminidir. Alan yazındaki güncel yaklaşımlarda da belirtildiği üzere tiyatro ve drama süreçleri doğası gereği katılımcıya sadece kelimeleri doğru sesletmeyi değil, o kelimelerin geri planındaki imgesel, duyuşsal ve bedensel katmanları da şimdi ve burada ilkesiyle keşfetme alanı sunmaktadır (Yalçınkaya, 2022). O'Neill (2006) tarafından da vurgulandığı üzere, drama katılımcıların hayali durumlar yaratarak yansıtmayı yaptıkları en güçlü diyalog zeminidir. Bu süreçte katılımcı ses bükümlerini, tonlamaları ve susmaları donuk imgeler veya doğaçlamalar üzerinden estetik birer değere dönüştürür. Bu bölüm kapsamında önerilen eğitim modeli, diksiyonun mekanik anatomi bileşenlerini (nefes, gevşeme, boğumlama, tonlama, vurgu) yaratıcı dramanın üç temel aşaması (ısınma, canlandırma, değerlendirme) üzerinden yapılandırarak yetişkin eğitime entegre etmeyi amaçlamaktadır.

Yetişkin eğitiminde konuşma estetiği ve diksiyon becerilerinin geliştirilmesine yönelik güncel araştırmalar incelendiğinde drama tabanlı müdahalelerin bireylerin ses kontrolü ve artikülasyon kalitesi üzerinde doğrudan dönüştürücü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Mages, 2021). Süreç draması ve eylemsel canlandırma odaklı yürütülen çağdaş diksiyon eğitimleri katılımcıların konuşma eylemi esnasında yaşadıkları toplumsal kaygıyı en aza indirerek ses organlarının çok daha esnek ve serbest kullanılmasına olanak tanımaktadır (Baldwin & Galazka, 2024). Günümüzde nitelikli bir konuşma becerisi sadece fonetik kuralların mekanik birer tekrarı olarak değil bireyin konuşma esnasında sergilediği içsel kontrol, kaygı yönetimi ve üstbilişsel öz-izleme kapasitesiyle bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla çağdaş yetişkin eğitimi müfredatlarında dramanın yapılandırılmış oturumlarından faydalanılması bireyin hem mekanik boğumlama kusurlarını aşmasını sağlamakta hem de didaktik kalıpların ötesinde organik, inandırıcı ve estetik açıdan olgunlaşmış özgün bir konuşma üslubu geliştirmesine zemin hazırlamaktadır (Yalçınkaya, 2022).

Diksiyon Eğitiminde Yaratıcı Drama Odaklı Program Tasarımı

Önerilen bu program modeli yetişkin bireylerin ses, nefes ve beden farkındalıklarını üstbilişsel bir düzeyde geliştirmek amacıyla yapılandırılmış ardışık ve bütünleşik oturumlardan oluşmaktadır. Programın genel mimarisi diksiyon eğitiminin temel fonetik ve devinimsel kazanımlarına yaratıcı dramanın süzgecinden geçerek ulaşacak şekilde tasarlanmıştır.

Programın Öğeleri ve Yapısı

Programın sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için şu kurumsal ve yöntemsel öğeler temel alınır (Yalçınkaya, 2022):

- **Lider / Eğitmen:** Sürecin yöneticisidir. Diksiyon fonetiğine hâkim olduğu kadar yaratıcı drama yönteminin "şimdi ve burada" dinamiklerini de yönetebilecek ehliyete sahiptir.

- **Katılımcı Grubu:** İletişim becerilerini geliştirmek, konuşma gerilimini yönetmek ve ses/beden koordinasyonunu estetik düzeye taşımak isteyen yetişkin bireylerden oluşur.
- **Mekân:** Katılımcıların bedensel gevşeme ve canlandırma hareketlerini konforlu bir şekilde yapabilecekleri, rezonans çalışmalarına uygun akustiğe sahip drama salonlarıdır.

Eğitim Planı

Oturum 1: Beden ve Gevşeme (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Konuşma gerilimi ile kas gerginliği arasındaki ilişkiyi fark eder, bedeni gevşetici egzersizleri uygulamaya çalışır.
- **Isınma - Hazırlık:** Katılımcılar alanda serbest şekilde yürürler. Liderin el çırpmasıyla verilen yönergeler doğrultusunda hiç konuşmadan yalnızca beden hareketleriyle merhabalaşma, özür dileme ve hal hatır sorma eylemlerini dramatik olarak gerçekleştirirler. Ardından Stanislavski'nin oyunculuk çalışmalarından esinlenerek katılımcılar karın kaslarını katı bir biçimde kasarken liderin yönelttiği "En sevdiğin yemek nedir?, En güldüğün fıkra hangisidir?" gibi sorulara cevap vermeye çalışarak kas gerginliğinin konuşma üzerindeki bloke edici etkisini yaşantısal olarak keşfederler.
- **Canlandırma:** Augusto Boal'ın çalışmalarından hareketle ağır çekimde koşu yarışmaları yapılır. Katılımcılar sırtüstü yere yatarak Eric Morris ekolüne dayalı beden ağırlaştırma ve hafifletme gevşeme seansını gerçekleştirirler. Ardından katılımcılar küçük gruplara ayrılarak kendilerine verilen klasik gevşeme hareketlerini (çene ovma, dil çiğneme, dudak gerdirme) birer fizik tedavi uzmanı rolüne girerek abartılı bir üslupla gruba anlatır ve uygulatırlar.
- **Değerlendirme:** Her katılımcı kendi bedeninin ağzından kendine hayali bir yansıtıcı mektup yazar; kas gerginliği,

stres ve etkili konuşma arasındaki bağlantıyı süreç üzerinden sorgular.

Oturum 2: Nefes ve Kullanımı (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Diyafram nefesi alma tekniğini kavrar, nefesini kontrollü vermeyi sağlayan egzersizleri içselleştirir.
- **Isınma - Hazırlık:** Katılımcılar alana getirilen bir balona el sürmeden sadece üfleyerek ve nefes güçlerini kullanarak balonu havada tutmaya çalışırlar. Ardından imgesel bir boya makinesi rolüne girerek tüm salonu sadece "tıslama" nefesiyle boyama simülasyonu yaparlar. Alanda yürürken farklı duygu durumlarında (huzurlu orman yürüyüşü, işe geç kalma telaşı, büyük ödül kazanma anı) nefes alışverişlerinin nasıl değiştiğini öz-izleme yoluyla fark ederler.
- **Canlandırma:** İkili gruplar oluşturulur. Aynı evde yaşayan iki kişinin televizyondaki film seçimi çatışması, hiç kelime kullanmadan, sadece nefes tonlamaları ve "tıslama" sesleri ile doğaçlanır. Ardından katılımcılar uzman gruplarına ayrılarak bir televizyon programı kurgularlar; liderin program sunucusu rolüyle dahil olduğu süreçte doğru nefes alma tekniklerini ve diyafram egzersizlerini panolar üzerinden canlandırarak sunarlar.
- **Değerlendirme:** Katılımcılar bugünkü çalışmanın amacına dair kısa yansıtıcı yazılar kaleme alırlar. Metni gruba okumadan önce nefes kontrolünü sağlamak amacıyla nefes alınacak doğru durak yerlerini metin üzerinde işaretler ve o bükümle okurlar.

Oturum 3: Ses Anatomisi ve Selen Kusurları (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Sesin şiddet, perde ve tını özelliklerini kavrar; ses kusurlarını gidermeye yönelik egzersizleri uygular.

- **Isınma - Hazırlık:** Lider cıdırca ve ritmik kelimeler kullanarak (borom borom, dat diri dit) koro yönetimi yapar. Katılımcılar ağız kapalı şekilde "m" sesi çıkararak sesin yüz rezonanslarındaki (maske) titreşimini eşlerinin burnuna dokunarak kontrol ederler. Ardından, sesin şiddetini kontrol etmek amacıyla aradaki mesafeyi artırarak birbirlerine farklı duygularda "a" sesi ile seslenirler.
- **Canlandırma:** Katılımcılar beşerli gruplara ayrılır. Her gruba sesin gürllüğünü artıran, ses titreklliğini önleyen kuramsal fonetik egzersiz dokümanları (Şenbay, 2004) verilir. Gruplar bu kuramsal egzersiz metinlerini ve büküm alıştırmasını öyküleştirek dramatik canlandırmalara dönüştürür ve sahnelerler.
- **Değerlendirme:** Duvara iki büyük pano asılır. Katılımcılar küçük kağıtlara günlük yaşamda ses egzersizlerini nasıl uygulayacaklarını yazıp panoya asarlar; bir grup yazıları okurken diğer grup bu cümleleri donuk imge tekniğıyle fiziksel olarak heykelleştirir.

Oturum 4: Söyleyiş ve Boğumlama (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Harflerin doğru boğumlama yerlerini ayırt eder; dudak tembelliğı, atlama ve pelteklik kusurlarını düzeltici teknikleri uygular.
- **Isınma - Hazırlık:** Grup çember halinde el ele tutuşarak zıplama ve koşma devinimleri eşliğinde pataka, peteke, pıtıki, pıtiki gibi vokal dizgelerini ritmik olarak seslendirir. Ardından Osman Zeki Üngör'ün Harfler Marşı'nı bedensel devinimlerle söylerler. Kulaktan kulağıya oyunuyla artikülasyon hassasiyeti test edilir.
- **Canlandırma:** İstasyon tekniğıne dayalı bir yarışma kurgulanır; katılımcılar koşarak yerdeki gizemli kartlardan tekerlemeleri (örn: *Şinasi bu senin son şansın, Şu köşe yaz köşesi...*) seçer ve doğru boğumlama ile okumaya çalışırlar.

Tiyatro sporu formatında katılımcılar sahnede doğaçlama yaparken liderin komutuyla yerdeki egzersizleri ve artikülasyon metinlerini okuyarak dramatik akışa entegre ederler.

- **Değerlendirme:** Söyleniş ve boğumlama hatalarına (atlama, leleşme vb.) dair edinilen kazanımlar büyük bir ortak kâğıda yazılarak süreç analiz edilir.

Oturum 5: Tonlama ve Ulama Estetiği (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Konuşmada duygu bükümlerini tonlama ile sağlar, ulamanın konuşmaya kazandırdığı akıcılık kurallarını uygular.
- **Isınma - Hazırlık:** Katılımcılar alanda yürürken en yakınlarındaki kişiye liderin yönergesiyle mutlu, öfkeli, alaycı, endişeli tonlarda "merhaba" derler. Süreç daha sonra "olağanüstü", "akşam oldu" gibi ulamalı sözcük öbekleriyle derinleştirilir. İmgesel maske devretme oyunuyla, yüz kaslarının duygu tonlamalarındaki rolü abartılı jestlerle estetikleştirilir.
- **Canlandırma:** Cyrano de Bergerac'ın ünlü burun tiradı metni (Rostand, 1941) ile Marianne'in Kalbi (Musset, 1962) yapıtlarından kesitler gruplara dağıtılır. Katılımcılar metinler üzerindeki ulama bağlarını ve duygu büküm geçişlerini işaretlerler. Sahnede bir dizi çekimi simülasyonu yapılır, öndeki oyuncular sahneyi oynarken arkadaki sufle grubu oyunculara kelimelerin geri planındaki alt-metin tonlama komutlarını (örn: *hüzünlü bir şekilde: ama bir de kanarsa Kızıldeniz olur!*) haykırarak dramatik performansı yönetirler.
- **Değerlendirme:** İçinde "ulama, tonlama ve bugün" sözcüklerinin geçtiği metaforik cümleler yazılarak bir torbada karıştırılır ve ritmik bükümlerle okunur.

Oturum 6: Vurgu ve Durak (Söz Noktalaması) (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Kelime, cümle ve şiddet vurgularının kurallarını uygular; durak (/) ve soluk (//) yerlerini doğru yapılandırır.
- **Isınma - Hazırlık:** Çember düzeninde her katılımcı arada net ikişer saniyelik duraklar (susma ögesi) bırakarak üç farklı donuk beden hareketi yapar ve grup bunu taklit eder. İkili sorgu oyununda katılımcılar gelen genel sorulara tam beş saniye bilinçli olarak bekledikten (es verdikten) sonra cevap vererek durağın inandırıcılık gücünü deneyimlerler.
- **Canlandırma:** Duvarlara asılan büyük panolarda (Kelime Vurgusu, Cümle Vurgusu, Şiddet Vurgusu, Durak) yer alan ham cümleler üzerinde katılımcılar kırmızı kalemle tahmini işaretlemeler yaparlar. Liderin kuramsal dönütleriyle panolar güncellenir. Ardından dörderli gruplar seçtikleri hayali bir ürünün reklam metnini yazarlar; metindeki kelime vurgularını ve durak yerlerini belirleyerek, bu vurguları donuk imge geçişleriyle abartılı bir biçimde sahneledikleri reklam filmi doğaçlamalarını gerçekleştirirler.
- **Değerlendirme:** Katılımcılar ikili grup olurlar, biri süreci değerlendiren düşüncelerini sadece bedensel hareketlerle (jest-mimik) anlatırken eşi bu hareketlerdeki vurguları söze dökerek yansıtır.

Oturum 7: Ses Olayları ve Söyleyiş Hataları (Süre: 120 Dakika)

- **Kazanımlar:** Konuşma dilindeki ünsüz yumuşaması, hece yitimi ve ses benzeşmesi kurallarını fark eder; yaygın söyleyiş hatalarını önleyici stratejiler geliştirir.
- **Isınma - Hazırlık:** Gazete kapmaca oyunu oynanır, yere serilen gazetelerin üzerinde en sık yapılan anlatım ve söyleyiş hataları (örn: *orjinal*, *entellektüel*, *meraba*, *duş*

almak) yazılıdır. Müzik durduğunda doğru ve yanlış kelime çiftlerini içeren kartları alan katılımcılar eşlerini bulup donarak otururlar.

- **Canlandırma:** Katılımcılar poster gruplarına ayrılır, Türkçedeki ses olaylarının (orta hece ünlüsü düşmesi, gelecek zaman ekinin daralması, ğ'nin düşerek ünlüyü uzatması) konuşma dilindeki yansımalarını özetlerler (Bilgin, 2002). Gruplar daha sonra masal, şiir, anı ve mektup ekiplerine bölünerek bu 24 adet kritik kelimenin doğru okunuş formlarını içeren edebi metinler yazarlar ve bu metinleri birbirleriyle değiştirerek sahnesel canlandırmalar eşliğinde doğaçlarlar.
- **Değerlendirme:** "Zaman Yolculuğu" doğaçlaması yapılır, katılımcılar kendilerini beş yıl sonra meslekleriyle ilgili prestijli bir seminer verirken hayal ederler ve o seminerde bu yaratıcı drama odaklı diksiyon eğitiminden edindikleri üstbilişsel kazanımları hayali dinleyicilerine sunarak süreci taçlandırır.

Sonuç ve Öneriler

Yetişkin eğitiminde konuşma estetiği ve diksiyon becerilerinin kazandırılması didaktik metotların ötesinde katılımcının tüm duyularıyla eğitsel eyleme katıldığı yaşantısal süreçleri zorunlu kılmaktadır. Bu bölüm kapsamında kuramsal temelleri ve 7 oturumluk uygulama basamakları sunulan yaratıcı drama odaklı diksiyon eğitimi programı modeli, fonetik kuralları "şimdi ve burada" ilkesiyle eylemsel birer deneyime dönüştürmektedir. Modelin ısınma, canlandırma ve yansıtıcı değerlendirme aşamaları, bireyin sadece harfleri doğru sesletmesini değil, aynı zamanda konuşma kaygısını yönetmesini, kas gerginliğini denetlemesini ve kendi ses performansı üzerinde üstbilişsel bir farkındalık

geliştirmesini de tetiklemektedir. Stanislavski, Boal ve Morris gibi oyunculuk kuramcılarının beden-gevşeme pratiklerinin yaratıcı dramının süzgecinden geçirilerek müfredata yedirilmesi, yetişkinlerin günlük ve profesyonel yaşamlarındaki konuşma üsluplarını organik olarak dönüştürmelerine imkân tanımaktadır.

Geliştirilen bu bütüncül müfredat tasarımı ve kuramsal çıktılar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- **Yükseköğretim Müfredatlarına Entegrasyon:** Üniversitelerin eğitim, tıp, hukuk ve iletişim fakülteleri gibi doğrudan insan ilişkilerine dayalı profesyoneller yetiştiren programlarında, "Diksiyon ve Etkili İletişim" dersleri yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılmış bu 7 oturumluk model ekseninde zorunlu birer atölye dersi olarak okutulmalıdır.
- **Hizmet İçi Eğitim Tasarımları:** Kamu ve özel kurumlarda çalışan yöneticiler, öğretmenler ve spikerler için yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, geleneksel sunum yöntemleri yerine bu program modelindeki nefes, ses ve tonlama odaklı canlandırma formatları temel alınmalıdır.
- **Eğitimde Drama Liderlerinin Desteklenmesi:** Yaratıcı drama liderlerinin diksiyon ve fonetik anatomi konularında, diksiyon eğitmenlerinin ise yaratıcı dramının doğaçlama ve rol oynama teknikleri konusunda disiplinler arası sertifika programlarıyla desteklenmesi sağlanmalıdır.
- **Gelecek Ampirik Araştırmalar:** Alanyazındaki araştırmacıların önerilen bu 7 oturumluk diksiyon programını farklı yetişkin örneklem grupları (örn: hekimler, çağrı merkezi çalışanları, akademisyenler) üzerinde uygulayarak, programın kişilerin üstbilişsel diksiyon farkındalıkları ve sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki ampirik etkilerini karma yöntemli araştırmalarla sınamaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Baldwin, P., & Galazka, A. (2024). Active and experiential voice: Transforming speech training through process drama. *Theatre, Dance and Performance Training*, 15(1), 74-89.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1992). *Bedenin dili*. Remzi Kitabevi.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gürzap, C. (2008). *Söz söyleme ve diksiyon*. Remzi Kitabevi.
- Mages, W. (2021). Drama-based interventions and speech development: A review of the literature. *Journal of Applied Arts & Health*, 12(3), 185-199.
- Musset, A. de. (1962). *Marianne'in Kalbi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nixon, J. (Dü.). (1987). *Teaching drama*. University of London.
- Okur, S. (2008). *Güzel ve etkili konuşma sanatı diksiyon*. Lamia Yayınları.
- O'Neill, C. (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O'Neill*. Trentham Books.
- Rostand, E. (1941). *Cyrano de Bergerac*. Maarif Matbaası.
- Stanislavski, K. (2002). *Bir aktör hazırlanıyor*. Papirüs Yayınları.
- Şenbay, N. (2004). *Alıştırmalı diksiyon sanatı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Taşer, S. (1980). *Örneklerle konuşma eğitimi*. Örgün Yayınevi.

Yalçinkaya, O. C. (2022). *Anlatı tiyatrosu: Tiyatral hikâye-masal anlatımı, dramada anlatı, anlatıcının el kitabı*. Sanatbaz Yayınları.

BÖLÜM 2

ORGANİZATIONAL TRUST LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHER RELATIONSHIPS

MUTLU UYGUR¹

Giriş

Educational organizations are not only institutions where knowledge transmission takes place; they are also complex social systems in which interpersonal interactions, shared values, collaboration, and social capital are produced. The effective functioning of these systems depends on the trust relationships established among teachers, administrators, students, and other stakeholders. Particularly today, rapid changes in educational systems, the widespread adoption of school-based management approaches, the increase in accountability practices, and the intensification of efforts to improve educational quality have brought the concept of organizational trust to a central position in the field of educational administration (Bryk & Schneider, 2002; Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Trust is a fundamental element of social capital that refers to individuals' expectations that the other party will behave honestly, consistently, fairly, and with good intentions. In an organizational context, trust is defined as a multidimensional

¹ Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7756-257

construct that encompasses employees' positive expectations toward their organizations, administrators, and colleagues (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). In educational organizations, organizational trust includes teachers' trust in school administrators, colleagues, students, and parents, as well as their beliefs regarding the institutional structure of the school (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Therefore, organizational trust is not merely an individual emotional state; it is regarded as a strategic organizational variable that directly affects school effectiveness, teacher performance, and student achievement.

Research in the field of educational administration indicates that in schools with high levels of trust, teachers demonstrate stronger organizational commitment, enhanced professional collaboration, greater openness to innovative practices, and a higher sense of responsibility toward student achievement (Bryk & Schneider, 2002; Forsyth, Adams, & Hoy, 2011). Conversely, schools with low levels of trust are more likely to experience communication problems, conflicts, job dissatisfaction, burnout, and organizational alienation (Hoy & Miskel, 2013). This situation demonstrates that organizational trust is one of the fundamental determinants of school climate and school culture. Leadership plays a significant role in the development and maintenance of organizational trust. In addition to their formal authority, school administrators shape the culture of trust within schools through the leadership behaviors they exhibit. The trust-based leadership approach is built upon the principles of openness, honesty, transparency, ethical behavior, participation, supportiveness, and fairness (Whitener et al., 1998). Within the understanding of trust leadership, the administrator is perceived not as an authority figure who controls employees, but rather as a leader who supports their development, encourages their participation in decision-making processes, and creates a shared vision aligned with organizational goals.

Particularly in educational institutions, trust leadership emerges as a determining factor in teachers' development of positive

perceptions toward school administration. The fair treatment of teachers, transparency in decision-making processes, consistency in managerial approaches, and support for teachers' professional development increase teachers' trust in their administrators (Yılmaz, 2006). Furthermore, administrators' communication skills, levels of empathy, and approaches to conflict management are also critically important in the formation of trust. This is because trust is not generated solely through managerial decisions; it is a social phenomenon that is continuously reproduced through daily interactions. In recent years, there has been a significant increase in studies examining the relationship between trust and leadership in educational organizations. In particular, the effects of contemporary leadership approaches such as transformational leadership, ethical leadership, servant leadership, and distributed leadership on organizational trust have been extensively investigated (Leithwood & Jantzi, 2005; Harris, 2014). Research indicates that teachers' trust in school administrators is significantly associated with variables such as organizational commitment, job satisfaction, innovation, school effectiveness, and professional collaboration (Demir, 2015; Polat, 2009). This demonstrates that school administrators should function not only as educational leaders but also as social leaders who build trust.

Structural changes in the Turkish education system, the renewal of curricula, the expansion of teacher professional development practices, and the increasing importance of school-based development initiatives have made organizational trust an even more critical issue. The successful implementation of change and development initiatives in schools is closely related to teachers' levels of trust in their administrators and institutions. In schools where a climate of trust prevails, resistance to change decreases, a culture of collaboration strengthens, and organizational learning processes are implemented more effectively (Fullan, 2016). Therefore, organizational trust leadership is considered one of the essential leadership competencies that contemporary educational administrators should possess. Examining teachers' perceptions of organizational trust provides important insights into the practical

reflections of school administrators' leadership behaviors. Teachers are among the stakeholders who directly experience the functioning of schools and are most affected by managerial practices. Their perceptions of trust provide valuable clues regarding school culture, management approaches, communication processes, justice practices, and leadership behaviors. Therefore, studies based on teachers' perspectives constitute an important source of information for policy development and the improvement of practices in the field of educational administration. This study is a case study aimed at examining in depth how school administrators' organizational trust leadership behaviors are perceived by teachers. The study analyzes teachers' perceptions of the concept of organizational trust, leadership behaviors influencing trust formation, the roles of school administrators in trust-building processes, and recommendations for the development of a trust-based school culture. It is expected that the findings obtained will contribute to the organizational trust literature in the field of educational administration and provide guidance for the improvement of school administrators' leadership practices.

Accordingly, the purpose of this study is to reveal teachers' perceptions of school administrators' trust leadership practices and the formation of trust within the school environment.

Research Problem:

The main problem of the study was formulated as follows:

“According to teachers' perceptions, what are the trust leadership practices of school administrators and how are these practices reflected in the school environment?”

Sub-Problems:

In line with this main problem, answers were sought to the following sub-problems:

1. How do teachers define the concept of organizational trust?

2. According to teachers' views, in what ways does organizational trust in schools differ from trust in other institutions and organizations?
3. According to teachers, how is organizational trust established within the school environment and what are its fundamental components?
4. According to teachers' views, what contributions does an organizational trust environment provide to students, teachers, educational processes, school culture, and the surrounding community?
5. According to teachers, what are the most important responsibilities of school administrators in establishing and maintaining organizational trust?

METHOD

This study was conducted using the case study method, one of the qualitative research designs. A case study is a qualitative research method that enables the in-depth and multidimensional examination of a phenomenon, event, individual, group, institution, or process within its own context (Yin, 2018). It is considered an effective method, particularly in the social sciences, for understanding issues characterized by complexity and contextual features. Case studies are forms of inquiry in which researchers seek answers to “how” and “why” questions regarding a particular case and investigate events within their natural settings (Creswell, 2013). Since this study aimed to analyze teachers' views regarding school administrators' trust-based leadership practices, the case study method was considered appropriate.

Participants

The study group consisted of 26 primary school teachers working in different districts of Mersin Province during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through convenience sampling. Voluntary participation and the ability to provide rich and

in-depth information were considered as the primary criteria in participant selection.

Data Collection Instrument

Data were collected using a semi-structured interview form. The interview questions were developed based on studies in the literature concerning trust-based leadership, school climate, administrator–teacher relationships, and organizational commitment (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Özdemir, 2019). Expert opinions were obtained to ensure content validity, and necessary revisions were made following a pilot implementation.

To determine teachers' views regarding organizational trust leadership in detail, participants were asked to respond to five main questions. The interview form also included a section containing demographic information about the participants.

Data were collected through individual online interviews conducted during March and April 2025. Each interview lasted approximately 30–40 minutes and was audio-recorded with participants' consent. The recordings were subsequently transcribed and prepared for analysis.

Data Analysis

The data were analyzed using the **content analysis method**. Content analysis is the process of categorizing what people write and say, transforming these data into thematic codes, and examining their frequencies of occurrence (Simon & Burstein, 1985). The collected data were coded, transformed into themes, and presented in tables together with their frequencies and percentages.

To enhance the reliability of the findings, intercoder agreement was calculated. The agreement rate was found to be 85%, indicating acceptable reliability (Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

Table 1 Categories and Themes Related to the Concept of Organizational Trust According to Teachers' Perceptions

Category	Theme	N	%
Values and School Culture	Value-based school culture	8	25.0
Leadership and Communication	Trust-based communication and leadership	6	18.8
Participation and Collaboration	Participatory and multi-stakeholder structure	5	15.6
Management Processes	Transparency and supportive role of administrators	4	12.5
Justice and Equality	Equality of opportunity and fairness	3	9.4
Professional Support	Teachers' professional development and well-being	2	6.3
Belonging and Commitment	Sense of belonging and the gradual construction of trust	2	6.3
Educational Quality	Quality education and teacher development	2	6.3
Total		32	100.0

The analysis revealed that the most frequently emphasized theme was value-based school culture (25.0%). Themes such as trust-based communication and leadership, transparency, and participatory structures also emerged prominently (18.8%). Although equality of opportunity, teacher well-being, and belonging were mentioned less frequently, they were regarded as critical components for the sustainable development of trust.

Table 2 Categories and Themes Regarding the Differences Between Organizational Trust in Schools and Other Institutions

Category	Theme	N	%
Leadership and Management	Influence of administrators' attitudes on trust	7	21.9
Teacher Performance	Effects of trust on motivation and belonging	7	21.9
Social Impact	Effects of trust on children and society	5	15.6
Organizational Structure	Public nature of schools and differences from the private sector	4	12.5
Collaboration Culture	Sharing and collective work	3	9.4
Individual Development	Freedom of expression and communication quality	3	9.4
Organizational Reputation	External image of the school and public trust	2	6.3
Organizational Values	Principle-based understanding of trust	1	3.1
Total		32	100.0

The findings indicated that administrators' attitudes and the impact of trust on teachers' motivation and sense of belonging were the most frequently emphasized themes (21.9%). The public nature of schools, collaborative culture, and the relationship between trust and individual development were also highlighted. Less frequently mentioned but important themes included the school's external reputation and principle-based trust.

Table 3 Categories and Themes Related to Establishing Organizational Trust

Category	Theme	N	%
Collaboration and Communication	Administrator–teacher collaboration and trust	8	25.0
School Climate	Value-based school climate and equality of opportunity	7	21.9
Participatory Management	Participatory and multi-stakeholder educational approach	5	15.6
Trust in Management	Transparency and fairness	4	12.5
Leadership	Strong leadership and effective communication	3	9.4
Professional Support	Professional development and teacher well-being	2	6.3
Process Management	Gradual construction and sustainability of trust	3	9.4
Total		32	100.0

The most frequently emphasized theme was collaboration and trust between school administrators and teachers (25.0%). Teachers stated that supportive, open, and understanding administrative attitudes are the primary determinants in building organizational trust. Value-based school climate, particularly with respect to respect, tolerance, equality, and fairness, was another prominent theme (21.9%).

Table 4 Contributions of Organizational Trust to Schools and Stakeholders

Category	Theme	N	%
Fair Administration	Fairness and merit	8	25.0
Psychological Safety	Respect, empathy, and compassion	7	21.9
Organizational Solidarity	Collaboration and shared goals	5	15.6
Organizational Transparency	Open communication and information sharing	4	12.5
Culture of Responsibility	Responsibility and discipline	3	9.4
Democratic Participation	Consultation and participation	5	15.6
Total		32	100.0

According to teachers' views, the most frequently emphasized contributions of organizational trust were fairness and merit (25.0%) and respect, empathy, and compassion (21.9%). These themes constitute the fundamental components of a peaceful and productive school climate.

Table 5 Responsibilities of School Administrators in Establishing Organizational Trust

Category	Theme	N	%
Building Trust	Creating a climate of trust	8	25.0
Fair Administration	Justice and equality	6	18.8
Leadership Behaviors	Leadership and guidance	5	15.6
Participation	Participatory management	3	9.4
Organizational Consistency	Consistency and supervision	3	9.4
Physical and Technical Support	Sensitivity to physical conditions	2	6.3
Impartial Administration	Neutrality and equal distance	2	6.3
Managerial Flexibility	Legal framework and use of initiative	3	9.4
Total		32	100.0

The content analysis results demonstrated that teachers' primary expectation from school administrators was the creation of a climate of trust (25.0%). Fairness and equality (18.8%) and leadership and guidance (15.6%) followed as the most important administrative responsibilities.

DISCUSSION

The findings of this study revealed that the leadership behaviors exhibited by school administrators have a decisive influence on teachers' perceptions of trust. Teachers associated the development of a climate of trust with managerial practices such as fairness, transparency, consistency, and participation. This finding is consistent with the literature indicating that trust in educational organizations is closely linked to leadership processes. The finding

that teachers primarily defined trust within a value-based school culture supports the concept of relational trust proposed by Bryk and Schneider (2002). According to these scholars, trust is built upon respect, personal regard, competence, and integrity. Similarly, teachers in this study emphasized mutual respect, honesty, openness, and responsibility as the core components of trust. Another prominent finding concerns the consistency between administrators' words and actions. This result parallels the findings of Whitener et al. (1998), who argued that trustworthy managerial behaviors directly influence employees' levels of organizational trust. Likewise, Hoy and Tschannen-Moran (2003) reported that teachers' trust in administrators is strengthened when administrators act consistently, fairly, and supportively. The results also indicate that participatory management significantly contributes to the formation of trust. Teachers considered participation in decision-making processes and having their opinions taken into account as important factors in trust development. This finding is consistent with Harris's (2014) distributed leadership perspective and with Leithwood and Jantzi's (2005) transformational leadership framework. The study further demonstrated that trust positively influences teacher motivation, collaboration, organizational commitment, and school effectiveness. These findings support the collective trust approach proposed by Forsyth, Adams, and Hoy (2011), who argued that teachers in high-trust schools collaborate more effectively and develop stronger responsibility for student success. Teachers identified unfair practices, favoritism, lack of communication, and closed management approaches as the primary factors undermining trust. These findings align with studies emphasizing the relationship between organizational justice and organizational trust (Polat, 2009; Demir, 2015). A noteworthy result of the study is that trust was not viewed solely as a relationship between administrators and teachers. Participants emphasized that trust should be considered within a holistic framework involving students, parents, and the wider community. This finding supports Bryk and Schneider's (2002) argument that trust functions as relational social capital among all members of the school community. Overall, the findings indicate

that trust is one of the fundamental elements of effective school management. Schools led by administrators who adopt trust-based leadership practices tend to demonstrate stronger organizational commitment, higher levels of collaboration, and more positive school climates.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study examined primary school teachers' perceptions and views regarding school administrators' trust-building leadership practices. The findings revealed that trust-based relationships constitute a fundamental component of effective learning and development environments. Teachers emphasized that a climate of trust does not emerge spontaneously; rather, it develops through administrators' leadership behaviors, communication styles, and approaches to decision-making. Teachers stated that trust is grounded in mutual respect, honesty, responsibility, openness, and ethical values. Consistency between administrators' words and actions emerged as one of the most important factors strengthening teachers' trust perceptions. Adherence to merit principles in assigning duties and responsibilities, incorporating teachers' opinions into decision-making processes, and establishing open communication channels within schools were also found to contribute significantly to trust development. The results further indicated that a trust-based school climate positively affects not only administrator-teacher relationships but also the overall functioning of schools. In schools characterized by trust, teachers exhibit higher levels of motivation, stronger collaboration, greater organizational commitment, and more collective effort toward achieving school goals. Trust also encourages participation in innovative practices, increases voluntary involvement in professional development activities, and facilitates adaptation to organizational change processes. At the same time, teachers highlighted several factors that undermine trust, including unfair practices, perceptions of favoritism, inadequate communication, closed management approaches, disregard for teachers' opinions, and lack of transparency in decision-making. These findings suggest that trust is

a strategic organizational resource that must be continuously maintained and strengthened. Another important conclusion is that trust should be viewed as a holistic phenomenon encompassing administrators, teachers, students, parents, and other stakeholders. Teachers emphasized that schools with strong trust cultures contribute significantly to students' academic achievement, social-emotional development, and sense of school belonging.

Recommendations

- Greater emphasis should be placed on trust-building competencies in the preparation and development of school administrators.
- Leadership and interpersonal trust-building skills should be included among the criteria used in administrator appointment processes.
- Teacher participation in decision-making processes should be increased.
- Schools should establish regular feedback mechanisms.
- Objective criteria should be used in duty assignments, course distribution, supervision schedules, and reward systems.
- Internal communication processes should be made more transparent.
- Professional learning communities that foster collaboration among teachers should be established.
- Mentoring programs should be expanded for newly appointed teachers.
- Indicators related to trust-building competencies should be included in administrator performance evaluations.
- School–parent collaboration should be strengthened through regular communication and joint projects.
- Student councils and advisory boards should be utilized more effectively.
- Ethical principles and organizational values should be clearly defined and embraced by all stakeholders.

- In-service training programs should raise awareness of the impact of organizational trust on school success.
- Practices supporting psychological safety should be implemented.
- Provincial and district directorates of national education should conduct periodic evaluations of school climate and trust levels.
- Successful examples of trust-building schools should be identified and disseminated.
- Future studies should compare different school types, teaching branches, and administrator perspectives.
- Mixed-method studies examining the relationships between organizational trust and school effectiveness, teacher motivation, organizational commitment, job satisfaction, psychological well-being, and student achievement should be conducted.
- Longitudinal studies should investigate changes in trust climate over time.
- Comparative studies should examine trust cultures in schools located in different socioeconomic contexts.

REFERENCES

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.

Demir, K. (2015). Teachers' organizational trust and organizational citizenship behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 679–688.

Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Corwin Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Educational and Psychological Measurement*, 63(2), 181–196.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research. *Educational Leadership and Administration*, 17, 41–74.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Özdemir, M. (2019). Eğitim örgütlerinde güven ve liderlik ilişkisi. Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 123–138. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7991>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Polat, S. (2009). Organizational trust and organizational citizenship behavior: A study at educational organizations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2216–2220.

Simon, J., & Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. Random House.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513–530.

Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69–80.

BÖLÜM 3

ANLATI TİYATROSUNDA ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN KULLANIMI: “KIRMIZI FİL’İ GÖRDÜNÜZ MÜ?” ÖRNEĞİ

OZAN CİHAT YALÇINKAYA¹

Okul Öncesi Eğitimde Yeni Arayışlar ve Yaşantı Odaklı Sanat Eğitimi

Geçmişten günümüze toplumun gelişim süreci içerisinde eğitim bilimleri alanyazında tartışılan en temel ve dinamik konu modern çağın gereksinimlerine uygun, nitelikli bir eğitimin nasıl yapılandırılması gerektiği sorusudur. Bu bakımdan eğitimde sürekli olarak yeni arayışlar içine girilmiştir. Özellikle son yıllarda yaşantıya dayalı bir eğitim üzerine düşünceler ve uygulamalar görülmektedir. Bu noktada sanat eğitiminin önemi üzerinde durulabilir. Çünkü sanat eğitimi yaşantıları ortaya koyarak bireyin estetik gelişimini amaçlarken onun kişisel gelişimini de destekler. Özellikle güzel sanatların içinde çocuk edebiyatı, çocukla buluştuğu andan itibaren yaşam gerçeğini sezinletirken birey olma yönünde de önemli adımların atılmasını sağlar.

¹ Dr., Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Ortak Dersler Bölümü, Orcid: 0000-0002-1234-3559

Sanat eğitimi ve drama temelli yaklaşımlar çocukların bilgiyi pasif bir şekilde alması yerine, onu bedensel ve zihinsel süreçlerle deneyimleyerek içselleştirmesini sağlar. Yalçinkaya (2022) tarafından vurgulandığı üzere, anlatmak insanoğlunun kökenine uzanan en eski eylemken; anlatabilmek bu eylemin nitelikli, dönüştürücü ve sanatsal bir boyuta ulaşmış halidir. O zaman okul öncesi dönemde yapılacak sanatsal aktarımın diğer bir deyişle sanat ile aktarımın çocuğun hem kendisini hem de dünyayı keşfetmesinde en organik araçlardan biri olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Dil ve Estetik Gelişim: Çocuk Edebiyatının İşlevleri

“Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2008, s. 17). Bu ürünlerin nitelikli olanlarında estetik kaygılar dikkate alındığından okuruna yazın ve sanat eğitimi de veren bir özellik taşımaktadır. Okuma alışkanlığı kazandırma, sanat ve kurmaca eğitimi verme, yazınsal duyarlılığı geliştirme gibi beklentiler çocuk kitabındaki estetik boyutu yok etmez (Dilidüzgün, 1996). Bu nedenle nitelikli bir çocuk edebiyatı yapıtının; aile içinde çocuğa okuma, okulda yaratıcı drama, anlatı tiyatrosu gibi etkinliklerle hem desteklendiği hem de değerli bir kaynak olarak kullanıldığı görülebilir. Bu çalışmalar içinde özellikle anlatı tiyatrosu; temelinde masal, öykü, anı gibi herhangi bir anlatıya dayandığı için çocuk edebiyatı ile yakın bir ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Anlatı Tiyatrosu ve Bileşenleri: Yapısı, Aşamaları ve Teknikleri

Anlatı tiyatrosu; öykü, masal gibi herhangi bir anlatının, tiyatro ve dramının tüm imkanlarını kullanarak bir anlatıcı

tarafından, bir veya birden fazla dinleyiciye anlatılması, aktarılması ve hatta birlikte oynanmasıdır. Adıgüzel & Yalçınkaya (2016) yaratıcı drama ile masal anlatma süreçlerinde anlatı tiyatrosunun, metni durağan bir yapıdan çıkarıp katılımcı ile dinamik bir köprü kurduğunu belirtmektedir. Anlatı tiyatrosu basit bir aktarım değil öğrenciyi merkeze alabilen ve onu konu ile ilgili uyarabilen sanatsal bir anlatıdır (Yalçınkaya & Adıgüzel, 2019). Yalçınkaya (2022) uyarınca anlatı tiyatrosunun temel bileşenleri ve performansı şekillendiren öğeleri şu şekilde sıralanır:

- **Anlatıcı (Oyuncu):** Anlatı tekniklerini kullanarak anlatıyı aktaran, süreci hazırlayan ve yöneten kişidir.
- **Anlatı (Öykü, Masal vb.):** Çalışmanın tamamını şekillendiren, katılımcıya göre titizlikle seçilen temel materyaldir.
- **Katılımcı (Dinleyici, İzleyici):** Sürecin merkezinde yer alan, tüm hazırlıkların gelişim özelliklerine göre yapıldığı hedef kitledir.
- **Mekân (Anlatı Ortamı):** Anlatı performansının gerçekleştirildiği, fiziksel veya kurgusal ortamdır.
- **Performans (Anlatım, Oyun):** Katılımcının anlatı ortamına geldiği andan gittiği ana kadar yaşanan tüm süreç.

Anlatı tiyatrosu uygulamaları belirli bir pedagojik ve sanatsal disiplin çerçevesinde üç temel aşamada gerçekleştirilir (Yalçınkaya, 2022):

- **Anlatıya Hazırlık (Isınma, İletişim) Aşaması:** Katılımcıyı bedensel, zihinsel ve eğitsel olarak anlatı dünyasına girmeye hazır hale getiren aşamadır.
- **Anlatı Aşaması (Anlatım, Performans, Oyun):** Çeşitli anlatı teknikleri kullanılarak metnin aktarıldığı ve katılımcının eylemsel olarak sürece dahil edildiği aşamadır.

- **Değerlendirme (Anlatıyı Tartışma) Aşaması:** Öğrenme durumlarının, hissedilenlerin ve sürecin soru-cevap veya canlandırmalar yoluyla paylaşıldığı, derinleşildiği aşamadır.

Süreçte geçmiş zamanda anlatıyı aktaran anlatıcı konuşması bilgilendirici, betimleyici veya yönlendirici olabilir, canlandırılan karakterlerde izleyiciyi performansla katan birçok teknik kullanılabilir (Yalçınkaya, 2022). Bu doğrultuda süreçte kullanılan en temel teknikler; "anlatıcı konuşması", farklı bir beden duruşu ve ses tonu ile karakterleri seslendirdiği "heykel konuşması" ve anlatıdaki kritik bir anı bedensel olarak oynayarak gösterdiği "heykelden role" teknikleridir.

Anlatıya hazırlık aşaması katılımcıyı bedensel, zihinsel ve eğitsel olarak anlatıya hazırlayan aşamadır. Anlatı aşaması, bazı anlatı teknikleri kullanarak anlatının katılımcıya aktarıldığı ve hatta katılımcının da eylemsel olarak sürece sokulabildiği aşamadır. Değerlendirme aşamasında ise öğrenme durumundan sürecin nasıl geçtiğine kadar birçok konu üzerine tartışma, bilgi paylaşımı yapılabilir. Sözelimi Haven (2000)'e göre sürecin değerlendirmesi, birlikte tartışma ve hissettiklerini söyleme olarak yapılacağı gibi soru cevap biçiminde de yapılabilir. Bu aşamada katılımcıların anlatı hakkındaki düşünceleri, başka anlatılarla karşılaştırma, aklında kalanlar, hissettikleri vb. noktalar birbirleriyle paylaşılabilir. Daha sonra karakterler hakkında sorular sorulup yanıtlanabilir. Böylece öğrenciyi gözlemleyerek birçok yönden değerlendirmiş olunabilir.

Çocuk Edebiyatı ve Anlatı Tiyatrosu

Köken olarak eskilere dayanan anlatı tiyatrosunun eğitimde yansımalarının ise kütüphanelerde yapılan anlatı saatleri ile başladığı söylenebilir. Bu etkinliklerin kütüphanelerde yapılması ve yaygınlaştırılmaya çalışılmasında çocuğun kitapla buluşturulduğu görülebilir. Bu ise okuma alışkanlığı kazandırmak açısından anlatı

tiyatrosu ve çocuk edebiyatı metinlerini bir kaynak olarak kullanma açısından çocuk yazını arasındaki bağlantıyı düşündürebilir.

Çocuk edebiyatı seslendiği okurlarda okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma, duyarlık ve yaratıcı imgelem yetisini geliştirme, eğlendirme, kendilerini ve yaşamı tanımalarını sağlama, insan doğasını kavramalarında onları destekleme ve anadilini geliştirerek dil sevgisi, dil duyarlığı ve dil bilincini oluşturma işlevlerine sahiptir (Aslan, 2007). Bu işlevleri yazı dili ve görsel dilin bütünlüğünü kullanarak sezinletme yolu ile yaptığı söylenebilir. Nitelikli bir çocuk edebiyatı metninde genel olarak anlatım duru, içten, kısa ve yalın tümcelerle yapılır. Kurgulanan yaşam durumları çocuğun duyu algılarını devindirir. Anadilinin sözvarlığı, anlatım gücü ve inceliği çocuğun gelişim evresine göre sezdirilir. Çocukların kavramsal gelişimi, dil mantığı ve dil estetiği gözetilir (Sever, 2013). Okul öncesi dönemde çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle karşılaşması erken okuryazarlık, kelime dağarcığı ve anlatım becerilerinin temellerini oluşturur (Acer & Karaman Benli, 2019).

Anlatı tiyatrosu dilin mizah duygusunun, analitik düşünme ve problem çözme becerisinin, hayal gücü ve yaratıcılığın, empatinin, özgüvenin, estetik davranışın gelişimini, okuma alışkanlığının kazanımını ve kültürel mirasın aktarımını sağlayacak işlevlere sahiptir. Burada çocuk yazını ve anlatı tiyatrosunun birçok noktada ortak işlevler içinde olduğu görülebilir. Sözelimi Freeman (2007)'a göre anlatı tiyatrosu edebiyatın tüm temel öğelerini kullanarak dinleme öğretimi, anlama ve eleştirel düşünme açısından canlandırıcı bir ortam sunar. Bu ise sözcük dağarcığı, dil gelişimi ve keskin bir mizah duygusunu ortaya çıkarır. Ayrıca anlatı tiyatrosu dinleyiciye keyif vermesi yönünden edebiyatın değer kazanmasında da en etkili araçlardan biridir (Cather, 1918).

Anlatı tiyatrosunun edebiyatın ögelerinden yararlanmasının yanında edebiyata da doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağladığı söylenebilir.

Anlatı tiyatrosunda anlatı seçiminde nitelikli bir çocuk edebiyatı metnini kullanmak, çocuklara seslenecek anlatının nitelikli olmasını ve bu sayede konu, karakter ve işleyiş yönünden çocuk gerçekliğine uygunluğunu sağlayabilir. Ayrıca anlatı tiyatrosu uygulaması yapılan metnin bir kitapta olması sayesinde çocuğun kitaba yönelmesi ve anlatıcıya öykünerek başka kişilere anlatı yapmaya çalışması sağlanabilir.

Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinde kurgusal, dilsel ve görsel birçok özelliğe dikkat edilmektedir. Okulöncesi dönem çocuklarına seslenen birçok yazınsal nitelikli ürün bulunmaktadır. Bu ürünlerin niteliği bakımından dilsel ve görsel birçok özelliğe dikkat edilmektedir. Bunlar içinde Avcı (2025)'nın, Kırmızı Fil'i Gördünüz mü? adlı yapıtı hem dilsel hem görsel hem de kurgusal özellikleriyle örnek bir çalışmadır (Sever, 2008). Yapıt, odasında gördüğümüz bir çocuğun uyumasıyla başlar. Ancak uyandığı zaman duvarda asılı olan resmin eğik olduğunu görür. Bu sırada resimde bulunan hayvanlardan fil resimden kaybolmuştur. Çocuk her yerde fili aramaya başlar. Daha sonra resimde bulunan değişik renklerdeki balina, zürafa, kedi, fare ve kargaya filin yerini bilip bilmediklerini merakla sorar. Filin kaybolması sonucu ortaya çıkan bu merakın çatışma ögesini de beraberinde getirdiği söylenebilir. Öykünün sonunda fil kapıyı çalar, çocuk ona tüm sevgisini gösterir. Fil hiç konuşmadan resimdeki yerini alır. Çocuk ve diğer hayvanlar onun döndüğüne mutlu olmuşlardır.

Yapıtın ele alınan konu bakımından çocuğun ilgi ve gereksinimine uygun olduğu görülebilir. Konu çocuğun sevgi ve dostluk duygularını besleyerek hayvan sevgisini ve duyarlılığını artıracak bir niteliktedir. Yapıtta çocuğa üzüntü verecek olaylardan kaçınıldığı söylenebilir. Merak ögesi abartılı olmayıp çocuğun kitaba

yönelmesini sağlayacak ve okuma isteğini uyandıracak niteliktedir. Kurgulanan çatışmalar çocuğun anlamlandırabileceği özelliktedir. Olaylar arasında rastlantısal bir bağ olmayıp tamamen mantıklı geçişler gözetilmiştir. Eserdeki fantastik öğeler ise çocuğun ilgisini çekebilecek özelliktedir. Sanatçı duyarlılığıyla yapılmış resimlerdeki çizgi ve renkler yalın bir özellik göstermektedir. Resimler çocuğun düş ve düşünce gücünü uyarak ilgisini çekip kitapla iyi bir bağ kurmasını sağlayabilir. Resimlerin kitapta anlatılan olay ve eylemleri destekleyecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bu sayede çocuk, değişik duygu durumlarını tanıyabilir ve resimlerden yola çıkarak kendi öykülerini ve masallarını oluşturabilir. Tüm bu özellikler bakımından yapıtın metni ve resimleri anlatı tiyatrosunda rahatlıkla kullanılabilir bir yapıdadır.

Eserin anlatıya uygunluğu bakımından merak öğesini taşıması, çocuğun filin bulmak için bir arayışa girmesi ve arayışının doruk noktasında filin gelmesi önemlidir. Ayrıca öyküde filin nerede olduğu açık değildir. Bu sayede anlatı tiyatrosunda filin nerede olduğu tartışılabilir ve uzlaşılan bir sonla bitirilebilir. Eserin anlatı tiyatrosundaki anlatılardan ayrılan tek yanı, anlatımın öyküdeki kahraman olan çocuk tarafından anlatılmasıdır. Bu bakımdan, çocuğun öyküsü anlatı tiyatrosuna göre üçüncü bir kişi tarafından anlatılıyormuş gibi düzenlenebilir.

Uygulama Örneği

Ders: Anlatı Tiyatrosu
Konu: Sanat Etkinliği
Anlatının Adı: Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?
Anlatının Türü: Öykü
Anlatının Yazarı: Ferit Avcı
Anlatının Teması: Sevgi ve arkadaşlık, kaygılı arayışları mutlulukla sonuçlandırır.

Anlatının Konusu: Odasındaki resimden aniden kaybolan Kırmızı Fil'i bulmak için diğer resim karakterleriyle iş birliği yapan bir çocuğun arayışı, filin geri dönüşü ve bu süreçte yaşanan merak ile sevgi duygusu.
Grup: 10 kişi (5 kız 5 erkek)
Süre: 20 dakika
Mekân: Okulöncesi eğitim kurumu, çok amaçlı salonu.
Araç Gereç: Şarkı söylerken kullanılabilecek müzik aletleri, 6 adet resim kartı, 13 adet kitap resminin oluşturduğu pano, boya kalemli.
Teknikler: Anlatıcı Konuşması, Heykel Konuşması, Şarkı Söyleme, Canlandırma, Resimli Pano, Doğaçlama.
Kazanımlar: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. Konuşmak için sırasını bekler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Jest ve mimikleri anlar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Süreç

Isınma- Anlatıya Hazırlık Aşaması

Etkinlikler	Anlatı
Etkinlik 1. Anlatıcı elinde bulunan resim kartlarını resmin bulunduğu yer alta gelecek şekilde yere koyar. Müzikle birlikte öğrencilerin dans etmesini ve müzik	

durunca bir resmi çevirmesini ister. Her resim kartında bir hayvan vardır ve sadece çizgi olarak hazırlanmıştır. (Kullanılan resimler: fil, zürafa, balina, karga, fare, kedi.) Etkinlik 2. “Ali Baba’nın Çiftliği” şarkısı öğrencilerle birlikte söylenir. Şarkıda Etkinlik 1. deki hayvanlar kullanılır. Hayvanların sesleri ile beraber hareketleri doğaçlanır.	
--	--

Anlatı Aşaması

Anlatıcı Konuşması Resimli Panolar	Bir varmış bir yokmuş. “Küçük bir çocuk gece olunca yatağa girer, gökyüzünü seyrederek uyurmuş. O gece de öyle olmuş” (Avcı, 2025, s. 7).
Etkinlik 3. Anlatıcı öğrencilere panodaki 1. resimde (s. 2-3) neler gördüklerini sorar ve yanıtları dinler.	
Anlatıcı Konuşması Resimli Panolar	“Sabah uyanmış. Dışarıda yağmur yağıyormuş. Bakmış odasının duvarındaki resim eğik duruyormuş” (Avcı, 2025, s. 9).
Etkinlik 4. Anlatıcı, Resim 1 ve Resim 2 (s. 4-5) arasında fark görüp görmediklerini öğrencilere sorar. Yanıtları dinler.	

Anlatıcı Konuşması Resimli Panolar Etkinlik 5. Öğrencilerin tümü anlatım esnasında çocuk karakteri olarak mekân içinde kırmızı fili ararlar.	“Resmi düzeltmek için yanına gitmiş. Bir de ne görsün, Kırmızı Fil yerinde yokmuş. Bir gece önce resmin içinde duran fil kaybolmuş. Önce yatağın altına bakmış. Orada yokmuş. Sonra elbise dolabına bakmış. Orada da yokmuş. Hiçbir yerde yokmuş” (Avcı, 2025, s. 10-12).
Anlatıcı Konuşması Heykel Konuşması Canlandırma Resimli Panolar	“Mavi balinaya sormuş. -İp atladık, saklambaç oynadık. Ama benim uykum geldi, uyudum. Kırmızı Fil’in nerede olduğunu Sarı Zürafa biliyordur. Ona sor, demiş. Sarı Zürafa’ya sormuş. “Gece saklambaç oynadık. Ben onları bulmaya çalıştım. Hepsini buldum. Ama Kırmızı Fil’i bulamadım, nerede olduğunu bilmiyorum.” demiş. Önce Mor Kedi’ye, sonra da Pembe Fare’ye sormuş. Kırmızı Fil’i onlar da görmemiş. Kocaman fil kaybolmuş. Nereye gitmiş acaba? Bunu bilse bilse Yeşil Karga bilir demiş. Ona sormuş. “Biz saklambaç oynarken fili kolayca bulurduk. Çünkü çok kocamandı. Dün akşama kadar hep böyle oldu. İlk kez dün akşam

	bulamadık. Nerede olduğunu bilemiyorum.” demiş” (Avcı, 2025, s. 13-16).
Etkinlik 6. Anlatıcı tüm öğrencilere Kırmızı Fil’i görüp görmediklerini sorar. Yanıtları dinler.	
Anlatıcı Konuşması Etkinlik 7. Tüm öğrenciler kapı vurulma sesini ve hareketini sırayla yaparlar.	“Tam bu sırada kapı “GÜM GÜM” diye vurulmuş. Kapıyı açmış. Karşısında kocaman gövdesiyle Kırmızı Fil duruyormuş. Üstü çamur içindeymiş. Hem üzgünmüş hem de yorgun görünüyormuş. Kırmızı Fil’e sarılıp hortumundan öpmüş. Onu çok sevdiğini söylemiş. Kırmızı Fil hiç sesini çıkarmamış. Doğru odaya yürümüş. Kırmızı Fil arkadaşlarının yanına gitmiş, yatmış ve uyumuş. Sarı Zürafa, Mavi Balina, Yeşil Karga, Pembe Fare ve Mor Kedi, Kırmızı Fil’in dönüşüne çok sevinmişler. Çocuk da çok sevinmiş ama yerdeki ve duvardaki ayak izlerini annesine nasıl anlatacakmış?” (Avcı, 2025, s. 17-20).
Etkinlik 8. Anlatıcı öğrencilere filin nereye ve	

neden gitmiş olabileceğini sorar. Yanıtlara göre filin gitme kararı, gidişi ve dönüşünü canlandırır.	
--	--

Değerlendirme-Anlatıyı Tartışma Aşaması

Etkinlik 9. Anlatıcı öğrencilere bu öykü hakkında ne hissettiklerini, hangi karakteri ve hangi etkinliği sevdiklerini sorar. Etkinlik 10. Anlatıcı 1. etkinlikte kullandıkları resimleri tekrar göstererek resimdeki hayvanları sorar. Çizgi olan resimdeki hayvanlar boya kalemleri ile boyanır.	
---	--

Sonuç

Anlatı tiyatrosu eğitimde bir yöntem olarak birçok ders ve etkinlikte kullanılabilir. Bu kullanımlarda çocuk edebiyatı anlatı tiyatrosuna geniş bir kaynak sunar. Özellikle nitelikli çocuk edebiyatı metnlerinin anlatı tiyatrosunda kullanılması önemlidir. Çünkü nitelikli çocuk edebiyatı metnlerinin çocuğa görelilik ve sanatsal nitelik açısından çocuğa ulaşması gereken yapıtlar olduğu söylenebilir. Anlatı tiyatrosunda çocuk edebiyatı metnlerinin kullanılması ile bu nitelikli yapıtlar çocuğa ulaşmış olur. Böylece çocuklar çocuk edebiyatı metinleri içeren kitaplara daha istekli olabilir. Bu bakımdan anlatı tiyatrosu için çocuk edebiyatı geniş bir kullanım alanı oluşturur. Bununla birlikte anlatı tiyatrosu da nitelikli çocuk edebiyatının çocuklara ulaşmasını sağlayacak bir araç olabilir. Nitelikli bir çocuk edebiyatı örneği olan “Kırmızı Fil’i Gördünüz

mü?” yapıtı kullanılarak yapılan anlatı tiyatrosu çalışmasında, bir sanat etkinliği olarak hedeflenen kazanımlara ulaşılma sağlanabilir. Ayrıca nitelikli bir yapıt da çocuklarla paylaşılmış olur. Bu sayede çalışılan kitap da çocukların kütüphanesinde yerini alabilecektir.

Kaynakça

- Acer, D., & Karaman Benli, G. (2019). Description of Turkish children's drawing, early writing and narrative skills using a picture book. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 515-544.
- Adıgüzel, Ö., & Yalçinkaya, O. C. (2016). Yaratıcı drama ile masal anlatma: Anlatı tiyatrosu örneği. S. Sever & S. Karagül (Ed.), *Uluslararası Türk masal dünyası ve doğumunun 100. yılında Oğuz Tansel sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 85-96). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal Çocuk Kitaplarının Çocuğun Anadili Gelişimine Katkısı. *Dil ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1), 32-46.
- Avcı, F. (2025). *Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?* Can Sanat Yayınları.
- Cather, K. (1918). *Educating by Story-Telling*. World Book Company.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Yapı Kredi Yayınları.
- Freeman, J. (2007). *Once Upon a Time*. Unlimited Libraries Inc.
- Haven, K. (2000). *Super Simple Storytelling*. Teacher Ideas Press.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Tudem.
- Yalçinkaya, O. C. (2022). *Anlatı tiyatrosu: Tiyatral hikâye-masal anlatımı, dramada anlatı, anlatıcının el kitabı*. Sanatbaz Yayınları.
- Yalçinkaya, O. C., & Adıgüzel, Ö. (2019). Okulöncesi dönemde anlatı tiyatrosu ile alıcı dil gelişimi. *İlköğretim Online*, 18(2), 563-583.

BÖLÜM 4

KLİNİK İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DRAMA TEMELLİ EĞİTİM: DİSİPLİNLER ARASI BİR YAKLAŞIM

OZAN CİHAT YALÇINKAYA¹

Giriş

Klinik ortamlarda etkili, dinamik ve empatiye dayalı bir iletişim kurmak, modern tıbbın ve sağlık hizmetlerinin en önemli konularından biridir. Hekim ve hasta arasındaki iletişimin kalitesi, hasta memnuniyetini sağlamakla birlikte doğru teşhisi kolaylaştırır ve hastanın tedaviye uyumunu güçlendirir (Swenson et al., 2004). Ayrıca hatalı uygulama (malpraktis) risklerini en aza indirir. Günümüz tıp anlayışında klinik iletişim, tedavi süreçleri kadar öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken temel bir klinik beceri olarak kabul edilir (Yedidia et al., 2003). Bu bakımdan, tıp eğitiminin ilk yıllarından itibaren eğitim programına eklenen sistematik iletişim becerileri eğitimi, hekim adaylarının mesleki gelişimi için önemlidir (Gayef et al., 2019). Eğitim sürecinin başında kazanılan bu yetiler, hekimlerin hastalarıyla güçlü bağlar kurmasını sağlar ve klinik karar

¹ Dr., Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Ortak Dersler Bölümü, Orcid: 0000-0002-1234-3559

verme süreçlerinin daha sağlam temeller üzerinde ilerlemesine yardımcı olur.

Sağlık bilimleri eğitiminde gözlemlenen temel sıkıntılardan biri, iletişim becerileri eğitim sürecinin ağırlıklı olarak teorik ve didaktik çerçevelerle sınırlı olmasıdır. Sınıf ortamında sunumlar aracılığıyla aktarılan “etkin dinleme”, “empati” veya “kötü haber verme” gibi kavramlar öğrenciler ve genç hekimler bu kavramları klinik uygulama ile ilişkilendirememektedir (Ghaffarifar et al., 2015). Bunun sonucu olarak sağlık profesyonellerinin gerçek klinik ortamlarla etkileşimlerinde, yoğun hasta direnci, kriz yönetimi, sosyokültürel engeller ve duygusal olarak yıpratıcı senaryolarla karşılaşmaları durumunda ciddi güçlükler yaşamalarına neden olur. Teorik düzeyde empatiye ilişkin bilgiye sahip olmasına karşın, bu bilgiyi pratiğe aktaramayan hekimlerin mesleki anksiyete ve tükenmişlik duygusuyla karşılaşması söz konusu olmaktadır (Weurlander et al., 2024). Güncel çalışmalar, uygulamalı ve problem çözmeye dayalı eğitim tasarımlarının hekim-hasta iletişimindeki başarıyı önemli ölçüde artırdığını gösterir. Bu çalışmalar arasında ilk göze çarpan günümüzde her alanda sıklıkla kullanılan yapay zekâ modelleridir.

Son yıllarda, Büyük Dil Modeli (LLM) tabanlı yapay zekâ uygulamalarının sanal danışanlar ve sohbet tabanlı simülasyonlar aracılığıyla klinik iletişim eğitiminde kullanılmasıyla uygulama yönündeki eksikliğin giderileceği düşünülmektedir. Bu dijital araçlar, öğrencilere tekrarlanabilir ve ölçeklenebilir senaryolar sunarak güvenli bir uygulama ortamı sağlar (Kaya, 2025). Ayrıca, geleneksel yöntemlerden farklı olarak anlık ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerle öğrenme sürecini destekler (Laverde et al., 2025). Buna karşın, LLM tabanlı uygulamaların duygusal doğrulama ve kültürel duyarlılık gibi ilişkisel yönleri tam olarak yansıtamaması, eğitim süreçlerinde ciddi bir eksiklik veya kısıtlama oluşturur (Kaya, 2025). Dolayısıyla, yapay zekâ destekli simülasyonların sunduğu teknik

avantajların, klinik mentorluk ve yüz yüze gözlem yoluyla kazanılan insani derinliği ve etik sorumluluk bilincini yerine geçemeyeceği gerçeği göz ardı edilmemelidir (Kim et al., 2024).

Bu sorunun aşılmasında, disiplinler arası bir perspektif sunan "Drama Temelli Eğitim" (DTE) metodolojisinin dönüştürücü bir potansiyel taşıdığı düşünülmektedir (de Carvalho Filho et al., 2020). Tiyatro ve dramanın yaşantısal, yaratıcı ve eylemsel dinamiklerini tıp eğitiminin pedagojik ihtiyaçlarıyla birleştiren bu yaklaşım, katılımcılara güvenli bir "simülasyon ve prova alanı" sağlamaktadır (Antila et al., 2024; San, 2002; Prueksapitak et al., 2025). Bu pedagojik yaklaşım, öğrencilerin karmaşık hasta etkileşimlerini bedensel farkındalık ve duygusal dışavurum yoluyla deneyimlemelerine olanak tanımakta ve geleneksel simülasyonların ötesinde klinik empati derinliği geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Shiukashvili et al., 2026). Bu kapsamda, yapay zekâ destekli simülasyonların sunduğu teknik tutarlılık ile drama temelli yaklaşımların sağladığı derinlikli duygusal ve ilişkisel kazanımlar, karma bir eğitim modelinde bir araya getirilerek hekim adaylarının mesleki becerilerinin çok yönlü geliştirilmesi sağlanabilir. Özellikle DTE'nin sunduğu deneyimsel öğrenme fırsatları, klinik iletişimdeki farkındalığı artırırken, bu farkındalığı kazanan hekimler yapay zekâ destekli simülasyonların sınırlı kaldığı ilişkisel boyutları daha kolay fark edebilir ve yönetebilir.

Performans tabanlı eğitimlerde grup karşısında eyleme geçme ve kendini güvende hissetmeme gibi faktörler katılımcılar açısından rahatsız edici bir sınırlılık olabilir. Bu durumun nedeni yüksek performans baskısı ve düşük psikolojik güvenliğe sahip ortamların kaygı yaratmasıdır (Bump & Cladis, 2024). Bu bağlamda, dramanın temel pedagojik mekanizmalarından biri olan "–mış gibi yapma" süreci devreye girer. Süreç, tamamen kurgusal bir düzlemde inşa edilir. Dramatik kurgu içerisindeki tüm gerçeklikler katılımcıların kolektif çabasıyla oluşturulmakta olup, bu durum

grubun kendi üyeleri tarafından üretilen imgeleri ortak bir deneyimle algılamasını ve içselleştirmesini sağlamaktadır. Bu imgeler, yalnızca sürecin etkileşimsel verimliliğine ve grup dinamiğinin güçlenmesine hizmet etmekle kalmayıp, aynı zamanda katılımcıların "iç izleyici" pozisyonunda öğrenme süreçlerini de pekiştirmektedir (Adıgüzel & Yalçinkaya, 2016). Bununla birlikte, DTE çalışmalarında, her eğitimde olduğu gibi giriş, gelişme ve sonuç aşamalarından oluşan yapısal bir akış takip edilir. Bu akış drama literatüründe: katılımcıyı hazırlayan bir giriş çalışması olan "ısınma", eğitimsel amaç için birçok tiyatral tekniğin uygulandığı "canlandırma" ve eğitimin sonuçlarını görme, süreci analiz etmeyi hedefleyen "değerlendirme" aşamalarıdır. Özellikle "ısınma" aşaması katılımcıların gözlemlendiği ve ana aşama olan "canlandırma" aşamasına psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlandığı aşamadır. Katılımcılar bu aşama sayesinde '-miş gibi yapma' olgusuna uyum sağlayarak performans baskısından kurtulmaya ve sürece kendiliğinden katılımlarını artırarak akademik kaygının yarattığı engelleri aşmaya başlarlar. Bu doğrultuda, eğitimi yürüten kişinin drama uzmanı olması bir gereklilik olarak belirginleşmektedir. Profesyonel rehberlik, oyunsu süreçlerin kontrollü bir biçimde ilerletilmesini ve ortaya çıkan duygusal tepkilerin yapıcı bir mesleki farkındalığa dönüştürülmesini sağlamaktadır.

Tiyatro ve dramanın performansa ve anlatıya dayalı bu eylemsel araçları, bireylerin dilsel, ilişkisel ve duyuşsal becerilerini yapılandırılmış kurgular üzerinden en üst düzeye çıkarmasını kolaylaştırmaktadır (Yalçinkaya, 2022). Drama temelli bu alanda, katılımcılar sadece bilişsel düzeyde değil, duyuşsal ve psikomotor düzeyde de bir öğrenme sürecine dahil olurlar. DTE'nin en kritik mekanizmalarından biri olan "rol değiştirme" sayesinde, bir hekim adayı ya da sağlık çalışanı, doğrudan hastanın veya hasta yakınının rolüne bürünerek karşı tarafın direncini, korkularını ve duygusal arka planını içeriden bir gözle deneyimleme ve içselleştirme fırsatı

sağlamaktadır (Baile et al., 2012). Söz gelimi rol koridoru tekniğinin kullanımı ile tüm grubun hasta rolüne girerek düşünceleri fısıldaması, bir gönüllü katılımcının bu fısıltıların olduğu koridordan hastanın kendi olduğunu düşünerek geçmesi şeklinde yapılır. Bu uygulama, hekim adayının hastanın çok katmanlı perspektifini bütüncül biçimde kavramasına ve hasta deneyimine ilişkin derin bir içgörü geliştirmesine katkı sağlayabilir.

Drama aracılığıyla sağlanan bu prova alanı, tıbbi bilginin aktarılma biçimi ve içeriğinin yanı sıra, bilginin yönetiminde "nasıl", "hangi ses tonuyla", "hangi beden diliyle" ve "hangi duygusal frekanstan" ilerleneceğine dair deneyimsel öğrenim sağlar (Prueksapitak et al., 2025). Bu noktada, katılımcı drama ortamında bir yandan doğaçlamanın içinde bir rol karakteri olarak var olurken diğer yandan kendisini dışarıdan gözlemci gibi izler. Dramada “metaksis” olarak geçen bu olgu sayesinde birey, canlandırdığı karakterin duygusal gerçekliği ile kendi kişisel farkındalığı arasında kurduğu bu iki yönlü bağ aracılığıyla hem yaratıcı potansiyelini serbest bırakmakta hem de iletişimsel yaklaşımlarını ve sosyal rollerini daha nesnel bir biçimde analiz edebilmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı ve önemi, soyut birer kavram olarak literatürde yer alan iletişim stratejilerinin, drama metodolojisiyle nasıl somut, kalıcı ve esnek davranış modellerine dönüştürülebileceğini gözlemlerle ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, klinik iletişim eğitiminde dramanın yaratıcı, doğaçlamaya dayalı ve dönüştürücü potansiyelinin tıp müfredatına entegrasyonu ile disiplinler arası özgün bir model önerisi sunmasıyla literatüre kuramsal ve pratik açıdan önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, gerçekleştirilen saha uygulamalarından elde edilen deneyimler ışığında geliştirilen bir eğitim modeli önerisidir.

Çalışma kapsamında, klinik iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik drama temelli eğitim uygulamalarının, saha deneyimleri ışığında betimsel ve yansıtıcı bir perspektifle analiz edildiği uygulama odaklı değerlendirmeler yapılmıştır. Sunulan model, 2025–2026 yılları arasında çeşitli akademik ve kurumsal mecralarda yürütülen DTE uygulamalarından elde edilen saha gözlemleri, uygulayıcı deneyimleri ve değerlendirme süreçleri temel alınarak geliştirilmiştir. Uygulama süreçlerinden elde edilen gözlemler ve değerlendirme oturumlarında ortaya çıkan katılımcı geri bildirimleri resmi bir nitel veri kodlama sürecine tabi tutulmamış; bunun yerine yorumlayıcı betimleme olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında kişisel veri toplanmamış, katılımcı değerlendirmeleri geri bildirimler üzerinden yorumlanmıştır. Geri bildirimlerde özellikle empati geliştirme, iletişimsel esneklik ve farkındalık, duygusal tepki ve kriz iletişimi gibi tekrar eden tematik örüntülere odaklanılmıştır. Bu değerlendirmeler, ölçülebilir veri üretmeyi değil, drama temelli uygulamaların klinik iletişim eğitimindeki pedagojik yansımalarını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Çalışma, sistematik veri toplama teknikleri, ölçme aracı kullanımı veya deneysel bir araştırma tasarımı içermemektedir. Bu bağlamda, sunulan gözlemler genellenebilir nicel veya nitel verilerden ziyade, uygulama pratiğine dayalı gözlemsel çıkarımlar olarak değerlendirilmelidir. Bu gözlemsel çıkarımlar 2025 ve 2026 yılları arasında ulusal, resmi ve akademik düzeyde kriz yönetimi ve hassas iletişim süreçleri gerektiren farklı platformlarda projelendirilip hayata geçirilen bir saha deneyiminin kuramsallaştırılmasıdır. Eğitim tasarımlarında, dramatik anlatı süreçleri ve interaktif rol dağılımları aracılığıyla hedef kitlenin alıcı becerileri ve algı düzeylerinde dönüştürücü etkileşimler hedeflenmiştir.

Söz konusu modelin metodolojik geçerliliği, alanında öncü bakanlık birimleri ve uzmanlık dernekleri çatısı altında

gerçekleştirilen aşağıdaki dört temel odak uygulama ve eğitim programı aracılığıyla yapılandırılmıştır:

Ulusal Aşı ve İmmünizasyon Kongresi (2025): Kongre kapsamında, özellikle tıp dünyasında yönetilmesi en güç alanlardan biri olan "aşı tereddüdü ve aşı karşıtlığı" konusuna odaklanılmıştır. "Aşı İletişiminde Psikodramanın Rolü" başlığı altında kurgulanan eğitimde, hekimlerin aşı karşıtı ebeveynlerle veya hastalarla karşılaştıklarında sergiledikleri defansif tutumlar doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle irdelenmiştir. Katılımcılar rol değiştirme teknikleriyle direnç gösteren hasta rolüne geçirilerek, medikal direncin arkasındaki sosyolojik ve psikolojik kaygıları sahnede somutlaştırmışlardır.

TİHUD Uzman dan Uzmana Eğitim Toplantısı (2025): Türkiye İç Hastalıkları Uzmanlık Derneğı (TİHUD) bünyesinde gerçekleştirilen bu oturumda, "İşinin Aktörü Ol (İş Hayatında Tiyatro ve Dramanın Kullanımı)" teması işlenmiştir. Oturumlarda, iç hastalıkları uzmanları ve asistanlarının klinik vizitlerde, yoğun bakım süreçlerinde yaşadıkları iletişimsel tıkanıklıklar kurgusal senaryolar üzerinden canlandırılmıştır. Bu süreçte hekimlerin ses tonu, jest, mimik ve beden dili becerilerini drama dinamikleriyle esnetmek hedeflenmiştir.

HAKED HIV/AIDS Asistan Okulu (2026): HIV/AIDS Korunma ve Eğitim Derneğı (HAKED) tarafından düzenlenen eğitim programında, tıp etiğı ve iletişiminin en hassas konularından biri olan "damgalanma ve kronik hastalık iletişimi" ele alınmıştır. "HIV İletişiminde Dramanın Dönüştürücü Gücü" başlıklı modülde, hekimlerin HIV pozitif bireylere tanı koyma, bu tanıyı hastayla paylaşma ve takip süreçlerini yönetme esnasında yaşadıkları içsel bariyerler ve toplumsal önyargılar drama tabanlı güvenli simülasyon ortamında uygulamalı olarak değerlendirilmiştir.

Sağlık Bakanlığı HSGM ve HAKED İş Birliği Eğitim Programı (2026): T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (HSGM) ile HAKED ortaklığında yürütülen bu resmi programda, doğrudan sahada çalışan sağlık personeline yönelik "Danışmanla Görüşme (Role Play)" odaklı uygulamalı eğitimler verilmiştir. Danışmanlık merkezlerine başvuran hassas gruplarla kurulacak iletişimin protokolleri, standart bir kontrol listesi öğretisinin ötesine taşınarak dramatik doğaçlamalar, donuk imge ve ayna tekniklerinin kullanımı yoluyla interaktif bir davranış modeline dönüştürülmesi sağlanmıştır.

Eğitim süreçlerinin tamamında, katılımcılardan alınan anlık geri bildirimler ve drama eğitiminin son aşaması olan değerlendirme kısmında alınan geri dönüşler modelin gelişmesine ve nicel-nitel değerlendirme süreçlerinde kullanımına hazır hale gelmesini sağlamıştır.

Klinik İletişimde Geleneksel Yöntemler ve Sınırları

Geleneksel tıp eğitimi modellerinde iletişim becerileri, sıklıkla yapılandırılmış kontrol listeleri ve didaktik ders anlatımları üzerinden yürütülür. Kuramsal bilgi aktarımındaki katkıları yadsınamaz olmakla birlikte, bu yöntemler insan ilişkilerindeki duygusal değişkenlik ve dinamizmi yeterince kapsama konusunda yetersiz kalır. Gerçek klinik ortamlarda iletişim ve öykü alma becerilerinin sorunsuz bir şekilde kullanılması, öğrencilerin özgüven ve adaptasyon düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Koran et al., 2025). Ancak, dramatik teknikler ve senaryo tabanlı uygulamalar, hekimlerin klinik ortamın dinamik yapısına uyum sağlamalarına ve zor hasta profilleriyle karşılaşmalarda duygusal dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olur (Zekey & Zekey, 2024).

Drama Tabanlı Eğitimin Pedagojik Yapısı ve Rol Değiştirme

DTE metodolojisi, bireyin pasif bir dinleyici konumundan aktif bir uygulayıcı konumuna geçmesini sağlar. Rol değiştirme

tekniki, hekimin tıp merkezli bakış açısından sıyrılarak hasta merkezli bir yaklaşım geliştirmesini sağlayan pedagojik bir kaldıraç işlevi görür. Bu süreç, hekimin empati kabiliyetini mekanik bir taklit olmaktan çıkararak gerçek bir duyuşsal kazanıma dönüştürür (Sevrain-Goideau et al., 2020). Drama tabanlı eğitimin hekimlerde iletişimsel farkındalık düzeyinde önemli bir artış sağladığı ve bu artışın eğitim çıktılarının uygulamaya aktarılmasında etkili olduğu söylenebilir. Söz gelimi küçük gruplar halinde yapılandırılan bu etkileşimli uygulamalar, hekimlerin akranlarından aldıkları yapıcı geri bildirimler aracılığıyla kendi iletişim pratiklerini eleştirel bir perspektifle gözden geçirmelerine zemin hazırlayabileceği düşünülür (Atabay, 2025).

Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmada ele alınan drama temelli eğitim (DTE) modelinin uygulama süreçlerine ilişkin gözlemsel değerlendirmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen dört ana odak grup, uygulamalı klinik eğitim süreçlerinden elde edilen katılımcı geri bildirimleri ve gözlemler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Dramanın yaratıcı ve doğaçlamaya dayalı dinamiklerinin hekimlerin sürece katılım motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, genel değerlendirmelerde farkındalık, empati ve interaktif eğitim süreçlerine yönelik olumlu geri dönüşlerin oluşumuna katkı sağlamıştır. Bu ise, drama temelli eğitimin uygulamadaki işlevselliğine işaret eder. Nitekim drama yöntemi, bireylerin farklı rollerin perspektifine geçerek onlar gibi düşünmeye ve hissetmeye çalışmalarını teşvik etmesi ve etkileşimi artırması nedeniyle empati becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili bir araç olarak kabul görür (Sevrain-Goideau et al., 2020). Drama, öğrencilerin klinik deneyim öncesinde fiili sonuçlarla karşılaşmadan, güvenli bir ortamda farklı perspektifleri içselleştirerek duygusal farkındalık kazanmaları sağlanmıştır (Sayar & Çapık, 2022). Ayrıca, DTE metodoloji hekimlerin kendi duygusal süreçlerini tanımlarını ve bu

sayede profesyonel yaşamlarında karşılaşılan zorlayıcı durumlar karşısında daha sürdürülebilir bir empati repertuarının oluşturulmasına destek olmuştur (Barreira & Frutuoso, 2025). Aynı zamanda drama ortamları hekimlerin kendi kapasitelerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri gereken iletişimsel zayıflıklarını objektif bir geri bildirim süreciyle gözlemlmeleri mümkün olmuştur. Elde edilen bu içgörü ve öz farkındalık sayesinde katılımcıların atölye süresince edindikleri becerileri kendi mesleki pratiklerine kalıcı ve etkili bir biçimde aktarabilecekleri öngörülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Klinik iletişim konusunda drama temelli eğitim yaklaşımlarının uygulanabilirliği ve hekim-hasta etkileşimindeki iyileştirici potansiyeli akademik olarak temellendirilmiştir. Drama tabanlı eğitimlerin sadece münferit kurslar veya seminerler düzeyinde kalmayıp, hastane ekosistemine entegre edilmiş, sürekli ve sürdürülebilir "Uygulama Topluluğu" yapısına dönüştürülmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir. Zira klinik pratiğin getirdiği hızlı karar verme baskısı ve duygusal yük ancak hekimlerin birbirlerinin deneyimlerini paylaştığı, hiyerarşik duvarların sahne estetiğiyle esnetildiği ve uzun vadeli yansıtıcı geri bildirim süreçlerinin işletildiği bu tür kolektif alanlarda yönetilebilir hale gelebilir (Botros-Brey et al., 2021). Bu yaklaşım, iletişimi sadece teknik bir beceri olarak gören geleneksel anlayışı aşarak, sağlık çalışanlarının mesleki dayanıklılıklarını ve kuruma aidiyetlerini güçlendiren, yaşayan bir çalışma kültürü kurmakta önemli bir araç olabilir.

Bu çalışma, tıp ve sağlık bilimleri eğitiminde uzun yıllardır kronik bir sorun olan iletişim becerilerinin teoride kalması problemine Drama Tabanlı Eğitim (DTE) metodolojisiyle disiplinler arası, eylemsel ve kalıcı bir çözüm modeli ortaya koymuştur. Yapılan saha uygulamalarında (2025-2026), ulusal kongreler, uzmanlık

dernekleri (TİHUD, HAKED) ve Sağlık Bakanlığı (HSGM) bünyesinde yürütülen saha uygulamaları, dramanın sunduğu güvenli simülasyon ve rol değiştirme alanlarının, sağlık profesyonellerinin kriz yönetimi, aşı tereddüdü ve damgalama içeren hassas klinik durumlardaki katılımcı geri bildirimleri ve gözlemsel değerlendirmeler doğrultusunda iletişimsel farkındalık düzeylerinde artış olduğu izlenmiştir.

Geleceğe yönelik olarak, drama tabanlı eğitim pratiklerinin öncelikle nicel-nitel araştırmalarda daha yoğun kullanılması, sonrasında ise tıp fakülteleri ve sağlık bilimleri müfredatlarında yalnızca dönemsel kurslar veya seçmeli dersler biçiminde değil, klinik öncesi ve klinik dönem eğitimlerinin standart, yapılandırılmış ve zorunlu bir bileşeni olarak konumlandırılması önerilmektedir. Sağlık hizmetlerinde hasta memnuniyetini artırmak, malpraktis risklerini azaltmak ve en önemlisi sağlık çalışanlarının mesleki tükenmişlik ve kaygılarını asgariye indirmek için tıp eğitiminde insani dokunuşun ve ilişkisel farkındalığın drama yoluyla yeniden konumlandırılması akademik ve pratik bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö., & Yalçinkaya, O. C. (2016). Yaratıcı drama ile masal anlatma: Anlatı tiyatrosu örneği. *S. Sever & S. Karagül (Ed.), Uluslararası Türk masal dünyası ve doğumunun 100. yılında Oğuz Tansel sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (ss. 85–96). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Antila, A., Lindblom-Ylänne, S., Louhiala, P., & Pyörälä, E. (2024). Creating a safe space: Medical students' perspectives on using actor simulations for learning communication skills. *BMC Medical Education*, 24(1), Makale 1225. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06184-6>.
- Atabay, A. (2025). Improving the doctor-patient relationship through theatre techniques. *Concept*, 31(2), 299–313. <https://doi.org/10.37130/gaaz7k41>.
- Baile, W., Panfilis, L., Tanzi, S., Moroni, M., Walters, R., & Biasco, G. (2012). Using sociodrama and psychodrama to teach communication in end-of-life care. *Journal of Palliative Medicine*, 15(9), 1006–1010. <https://doi.org/10.1089/jpm.2012.0030>.
- Barreira, N., & Frutuoso, L. (2025). Empatia em cena: O teatro como prática pedagógica para a construção de uma medicina mais humanizada. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 12(2), 15–28. <https://doi.org/10.21814/rlec.6535>.
- Botros-Brey, S., Hutcherson, L., Dyurich, A., Pfeiffer, A., Prestigiacomo, R., Wang, H., . . . Beggren, R. (2021). Addressing resident mistreatment through the use of a forum theatre intervention. *Academic Medicine*, 96(2), 177–178. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004334>.

- Bump, G., & Cladis, F. (2024). Psychological safety in medical education, another challenge to tackle? *Journal of General Internal Medicine*, 40(1), 41–45. <https://doi.org/10.1007/s11606-024-09166-y>.
- de Carvalho Filho, M., Ledubino, A., Frutuoso, L., da Silva Wanderlei, J., Jaarsma, D., Helmich, E., & Strazzacappa, M. (2020). Medical education empowered by theater (MEET). *Academic Medicine*, 95(8), 1191–1200. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000003271>.
- Gayef, A., Marangoz, B., Şimşek, Ş., Kaya, S., Atabey, Y., & Eskiocak, M. (2019). Trakya Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin dikey koridor derslerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 18(56), 95–109. <https://doi.org/10.25282/ted.525484>.
- Ghaffarifar, S., Ghofranipour, F., Ahmadi, F., & Khoshbaten, M. (2015). Why educators should apply theories and models of health education and health promotion to teach communication skills to nursing and medical students. *Nursing and Midwifery Studies*, 4(4), Makale e29774. <https://doi.org/10.17795/nmsjournal29774>.
- Kaya, H. (2025). Klinik iletişimde empati erozyonu: Hibrit zekâ yaklaşımlarıyla ilişkisel boşluğa müdahale. *Bursa 6th International Conference on Health and Sports Sempozyum Kitabı içinde (ss. 421–440)*. Global Conferences Publishing. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18114357>.
- Kim, J., Yu, S., Detrick, R., & Li, N. (2024). Exploring students' perspectives on Generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technologies*, <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>.

- Koran, S., Andırman, B., & Akan, H. (2025). Temel hekimlik uygulamaları dersleri içerisinde edinilen iletişim ve öykü alma becerilerinin klinik stajlarda kullanıp kullanılmadığının değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 24(74), 32–45. <https://doi.org/10.25282/ted.1620127>.
- Laverde, N., Grévisse, C., Jaramillo-Rincón, S., & Manrique, R. (2025). Integrating large language model-based agents into a virtual patient chatbot for clinical anamnesis training. *Computational and Structural Biotechnology Journal*, 27, 2481–2491. <https://doi.org/10.1016/j.csbj.2025.05.025>.
- Prueksapitak, P., Inchan, N., & Pakdeeronachit, S. (2025). Utilizing creative drama practices for enhancing communication skills of medical students: An applied theatre intervention. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 8(1), 253–265. <https://doi.org/10.37074/jalt.2025.8.1.4>.
- San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 7–14.
- Sayar, S., & Çapık, C. (2022). Hemşirelik eğitiminde yeni bir yol: Drama. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 46–52.
- Sevrain-Goideau, M., Gohier, B., Bellanger, W., Annweiler, C., Campone, M., & Coutant, R. (2020). Forum theater staging of difficult encounters with patients to increase empathy in students: Evaluation of efficacy at The University of Angers Medical School. *BMC Medical Education*, 20(1), Makale 58. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1965-4>.
- Shiukashvili, N., Vardosanidze, G., Rochikashvili, M., Tevzadze, N., Undilashvili, A., Lechowicz, M., & Ekaladze, E. (2026). Exploring the impact of professional acting on empathy

- development in medical students. *MedEdPublish*, 15, 135–142. <https://doi.org/10.12688/mep.21228.2>.
- Swenson, S., Buell, S., Zettler, P., White, M., Ruston, D., & Lo, B. (2004). Patient-centered communication: Do patients really prefer it? *Journal of General Internal Medicine*, 19(11), 1069–1079. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.30384.x>.
- Weurlander, M., Wänström, L., Seeberger, A., Lönn, A., Barman, L., Hult, H., . . . Wernerson, A. (2024). Development and validation of the physician self-efficacy to manage emotional challenges scale (PSMEC). *BMC Medical Education*, 24(1), 228–236. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05220-9>.
- Yalçinkaya, O. C. (2022). *Anlatı tiyatrosu: Tiyatral hikâye-masal anlatımı, dramada anlatı, anlatıcının el kitabı*. Sanatbaz Yayınları.
- Yedidia, M., Gillespie, C., Kachur, E., Schwartz, M., Ockene, J., Chepaitis, A., . . . Lipkin, M. (2003). Effect of communications training on medical student performance. *JAMA*, 290(9), 1157–1165. <https://doi.org/10.1001/jama.290.9.1157>.
- Zekey, F., & Zekey, K. (2024). Aile hekimi ile aile sağlığı çalışanlarının zor hastaya bakış açıları ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Bozok Tıp Dergisi*, 14(4), 255–261. <https://doi.org/10.16919/bozoktip.1557027>.

BÖLÜM 5

DÜNYA İNGİLİZCELERİNE YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (DİYFÖ)'NİN GELİŞTİRİLMESİ¹

TALHA KOCADEMİR²
HÜSEYİN HÜSNÜ BAHAR³

Giriş

Sömürgeciliğin çöküşünden sonra, özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra, Amerika Birleşik Devletleri'nin siyaset, kültür (Hollywood aracılığıyla) ve teknoloji dünyasında baskın hale gelmesiyle İngilizce küresel bir dil haline gelmiştir (Kachru, 1989). İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesiyle birlikte, İngilizce gramer ve telaffuzuna yönelik birtakım farklılıklar oluşmuştur. Bu kapsamda Kachru (1985; 1992) öncü çalışmalarıyla birlikte Dünya İngilizceleri (Dİ) kavramını ortaya koymuş, bu ise İngilizcenin ana dille öğretilmesine karşı çıkan farklı bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temelinde, İngilizcenin çeşitliliği ile yerlileşmesi üzerinde durulmuş, farklı aksanların meşruiyeti

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

² İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Orcid: 0009-0004-4030-0152

³ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-0061-3344

savunulmuştur. Ayrıca Dİ kavramı, İngilizcenin sahipliği üzerine var olan düşünceleri de tartışmaya açmıştır. Widdowson, uluslararası bir iletişim aracı olan herhangi bir dilin artık sadece o dili ana dili olarak konuşanların sahip olduğu bir kavram olmadığını ileri sürmüştür. Bu sebeple İngilizcenin yayılımı sadece belirlenmiş dil kodlarının dağıtımı şeklinde değil, kullanılan kültürel ve sosyal yapıya göre şekillenen bir dilsel süreç olarak ele alınır (Widdowson, 1994; Pennycook, 2010). Bu yaklaşım, farklılaştırılmış İngilizceleri eksik olarak görmekten çok farklı olarak görme eğilimini ortaya çıkarmıştır (Jenkins, 2006). Bu farklılığı en iyi açıklayan görüşlerden birisi İngilizcenin yayılımını ve işlevsel durumunu üç çember aracılığıyla anlatan toplumdilbilimsel modeldir (Kachru, 1985). Bu model coğrafi ayırıcılıktan ziyade dilin yayılım tarihi ve işlevsel farklılıkları üzerinde durmuştur. Bu çemberler iç çember, dış çember ve genişleyen çember olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. İç çember ülkeler İngilizcenin standartlarını belirleyen norm sağlayıcı ülkeler olarak görülürken, dış çember ülkeler İngilizceyi kendi ulusları içindeki iletişimde resmi dil veya ikinci dil olarak kullanırlar. Dış çember ülkeler kendi sosyal ve kültürel bağlamlarında kendi farklılaştırılmış İngilizcelerini kullanmaları sebebiyle norm geliştirici ülkeler olarak sınıflandırılmıştır. Bu yerleşmiş İngilizcelerde farklı yapısal ve fonetik özellikler oluşmuştur (Kachru, 1985). İngilizcenin bu ülkelerde yönetim, hukuk ve eğitim alanında kullanılması, bu kapsamda bir kurumsallaşma sürecine girdiğinin bir göstergesi olarak görülebilir (Kachru, 1992). Yaşayan bir varlık olarak görülen dilin (Çınar, 2005) yerel, dilsel ve sosyal yapıların anlatılabilmesi için yerleşme sürecine girdiği söylenebilir. İlk iki çember dışında kalan tüm ülkeler genişleyen çember kapsamında değerlendirilir. Bu çemberdeki ülkeler norm bağımlısı ülkeler olarak sınıflandırılır çünkü iç çember ülkelerinin oluşturduğu dil normlarını kabul eder ve kullanırlar. Ancak, Genişleyen Çember ülkelerinin kendilerinden beklenen dilsel normlara bağlı kalıcılar olarak sınıflandırılması gittikçe karşı

çıkılan bir fikir haline gelmiştir. Ortak dil olarak İngilizce kavramıyla birlikte bu çember ülkelerindeki insanlar pasif bir şekilde kuralları kabul edenler olarak değil de iletişim kurarken anlaşabilmek için sunulan normları değiştirebilen aktif dil kullanıcıları olarak görülmüştür (Seidlhofer, 2004; Jenkins, 2000). Low ve Pakir (2018), özellikle dış çember ve genişleyen çember ülkeleri arasındaki sınırın artık belirsiz hale geldiğini ileri sürmektedir.

Dİ yaklaşımı özellikle dış çember ülkelerinde kullanılan İngilizcenin iç çember ülkelerinin oluşturduğu normlara uymamasından ötürü yanlışlarla dolu olarak algılanmasından çok, kendine has kurallardan oluşan farklı İngilizceler oldukları üzerinde durur (Kachru, 1985). Bu farklılık İngilizcenin çeşitlenebileceği konusunda farkındalık oluşturması bakımından önemlidir. Ayrıca dil öğretiminde bazı değişikliklere yol açabilir. Diğer taraftan Dİ farkındalığı olan bir öğretim programı, sadece Anglo-Amerikan kültürüne odaklanmaz. Öğrencileri dilin çeşitli kültürel bağlamlarına maruz bırakmak için dış ve genişleyen çember ülkelerinden edebi metinlerin, medyanın ve kültürel konuların dahil edilmesini savunur (Matsuda, 2012). İç Çember normlarının mutlak otoritesine karşı çıkar. İç Çember normlarını değiştirmek yerine, onları “birçok normdan sadece biri” olarak bağlamsallaştırmayı savunur (McKay, 2002). Amaç, bu çeşitliliğe yönelik bir "farkındalık" oluşturmak ve öğrencilere kendi modelleri hakkında “bilinçli seçimler” yapmaları için araçlar sunmak haline gelir (Kirkpatrick, 2007). Bu durum, “üstkültürel yeterlilik” olarak ileri sürülen yaklaşımı destekler niteliktedir. Bu yeterlilik, öğrencilerin sadece dilbilimsel yapıları bilmekle kalmaması, bağlama göre kültürel bilgilerin de dil ile öğrencilere verilmesi gerekliliğini savunur (Sharifian, 2013). Bu durum, öğretmenlerin ve program tasarımcılarının kendi dilsel önyargılarıyla yüzleşmelerini ve farklı Dünya İngilizcelerinin sistematik yapısını tanımlarını gerektirir (Galloway & Rose, 2015).

İngilizcenin küresel bir dil olarak toplumdilbilimsel gerçekliği ile pedagojik temsili arasındaki tutarsızlık, Türkiye'ye özgü yerel bir olgu değildir. Bu durum dünya çapında tartışılmakta olan yaygın bir sorun olarak görülmektedir (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2011). Uluslararası araştırmalar genel hatlarıyla incelendiğinde küresel bazı çabaların olduğu görülmektedir. İngilizce öğretimi alanı uygulamalarını sömürgecilikten kurtarma mücadelesi vermek (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992), tek merkezli dilden ziyade çoğul merkezliliği uygulanabilir duruma getirmek (McKay, 2002; Kirkpatrick, 2007) ve yerel İngilizce varyantlarını meşru hale getirmek bu çabalardan bazılarıdır (Jenkins, 2000). Bu kapsamda dört kritik alandan bahsedilebilir. Bunlar dil politikasındaki uyumsuzluk (Sah, 2022), ders kitaplarındaki iç çember normlarının hegemonyası (Bori, 2018), uygulayıcıların kimlik krizleri (Jiang & Zhang, 2021; Sifakis, 2014) ve öğrenenlerin çelişkili ideolojileridir (Galloway, 2013; He & Zhang, 2012).

Dİ kavramına yönelik bir farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi, İngilizcenin artık tek merkezli bir dil olmaktan çıkıp çok merkezli, küresel bir iletişim aracına dönüştüğü gerçeğini akademik ve pedagojik düzlemde ölçülebilir kılmak adına son derece önemli görülmektedir. Günümüzde İngilizceyi ana dili olarak konuşanlardan ziyade, ikinci dil veya yabancı dil olarak kullananların sayısı çok daha fazladır. Bu durum geleneksel "ana dili konuşuru" (native speaker) idealini ve bu modele dayalı dilsel önyargıları (aksan ayrımcılığı vb.) temelinden sarsmaktadır (Gonja & Musaev, 2025; Tajeddin & Rajabi). Bu kapsamda geliştirilecek olan bir ölçek; öğretmenlerin, öğrencilerin ve program geliştirmecilerin dildeki bu çeşitliliği ne ölçüde benimsediğini nicel verilerle ortaya koyabilir. Böylece eğitim ortamlarında sadece tek bir "doğru" aksan ya da norm yerine, uluslararası iletişimde anlaşılabilirliği ve dilsel eşitliği temel alan daha kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Yapılan bu çalışmanın amacı, Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Materyal ve Yöntem

İzin Süreci

Çalışma için hem Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili biriminden gerekli izinler alınmıştır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü, İnsan Araştırma Etik Kurulu'nun 03.03.2025 tarih ve E-88012460-050.04-434431 numaralı yazısı ile etik kurul onayı almıştır. Veri toplamak için Millî Eğitim Bakanlığından MEB.TT.2025.023811.01 başvuru numarası ile gerekli izin alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma ortaöğretim öğrencilerinin Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, davranış bilimlerinde ölçek geliştirmek için öngörülen adımlar izlenmiştir (DeVellis & Thorpe, 2017). Bu çalışmada bireylerin tutum ve eğilimlerini ölçmek amacıyla tercih edilen Likert tipi derecelendirme ölçeği tercih edilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007). Ölçek maddeleri beşli Likert formatında, kesinlikle katılmıyorum (1), kısmen katılmıyorum (2), kararsızım (3) kısmen katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem seçiminde kasti (kararsal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kararsal örnekleme yönteminde belirlenen elemanlar, araştırma problemine cevap olabileceğine inanılan elemanlardan oluşur. Örneklem seçiminde araştırmacının yargısına

göre seçim yapılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2007).

Tablo 1 Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Çalışma Grubu

	Değişken	Alt boyut	Frekans	Yüzde
Pilot Uygulama	Cinsiyet	Kız	43	48,3
		Erkek	46	51,7
		Toplam	89	100,0
AFA	Cinsiyet	Kız	135	50,2
		Erkek	134	49,8
	Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	88	32,7
		10. Sınıf	66	24,5
		11. Sınıf	62	23,0
		12. Sınıf	53	19,7
		Toplam	269	100,0
DFA	Cinsiyet	Kız	235	53,3
		Erkek	206	46,7
	Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	161	36,5
		10. Sınıf	125	28,3
		11. Sınıf	88	20,0
		12. Sınıf	67	15,2
		Toplam	441	100,0

İlgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüş alınarak oluşturulan taslak maddeler ilk önce pilot uygulama yapılarak değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde 89 ortaöğretim öğrencisinin verileri değerlendirilmiştir. Pilot uygulama ve uzman görüşü ile şekillendirilen taslak ölçek, AFA uygulaması için 269, DFA uygulaması için 441 ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama, AFA ve DFA verilerinin toplandığı öğrenci grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdelere Tablo 1’de verilmiştir.

Pilot uygulama, AFA ve DFA verileri, Erzincan il merkezi ve Refahiye ilçesindeki ortaöğretim kurumlarına kayıtlı olan gönüllü öğrencilerden toplanmıştır. Refahiye ilçe merkezinde dört ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda kayıtlı olan çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilere ulaşılmıştır. Veriler Erzincan il merkezindeki Güzel Sanatlar Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile İmam Hatip Lisesinin 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflarının birer şubesinde kayıtlı olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden toplanmıştır. Ulaşılan toplam öğrenci sayısı 441'dir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçekte değerlendirilecek davranışların ve ölçek maddelerinin belirlenmesi için ilgili kaynak taraması yapılmış, uzman görüşleri alınmış ve ortaöğretim öğrencileri ile ilgili informal gözlemler yapılmıştır. Daha sonra taslak önermeler oluşturulmuş, ilgili uzmanların görüşleri de alınarak taslak listedeki önermelerle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri sonrası oluşturulan ilk taslak önerme sayısı 31'dir. Madde havuzu oluşturulduktan sonra, bu maddelerden hangilerinin, ölçülmesi amaçlanan davranışları daha doğru ve daha iyi ölçtüğünü saptamak için uygulanan işlemlerden birisi de pilot uygulamanın yapılmasıdır (Şeker & Gençdoğan, 2020). Oluşturulan önermelerin anlaşılır ve katılımcılar tarafından cevaplanabilir olup olmadığı, oluşturulan önermeler arasında örtüşme ve ayrışmaların bulunup bulunmadığına, elde edilecek olan sonuçların analize uygun olup olmadığını belirlemek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama ile olası hataların erkenden fark edilmesi ve düzeltilmesi amaçlanmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplama süresinin belirlenmesi, hatalı maddelerin ayıklanması, ön bazı analizlerin yapılması bu kapsamda değerlendirilebilir.

Tablo 2 Taslak Formda Yer Alan Maddeler

No	Ölçek maddeleri	Extraction
1	İngilizce sadece İngiliz olanların dilidir.	Elendi
2	İngilizceyi İngiliz olmayanların konuşması doğru değildir.	Elendi
3	İngilizce farklı ülkelerde farklı şekillerde konuşuluyor olabilir.	,323
4	Farklı ülkelerde İngilizcenin farklı dil bilgisi yapıları içerdiğini biliyorum.	,377
5	Farklı ülkelerde İngilizcedeki bazı kelimelerin farklı şekilde söylendiğini biliyorum.	,418
6	Bazı ülkelerde kültürel etkilerle İngilizce değişme uğramış olabilir.	Elendi
7	Ana dili İngilizce olanlar İngilizceyi nasıl kullanıyorsa biz de öyle kullanmalıyız.	Elendi
8	Kendi kültürümüze ait kelimeleri İngilizce diline ekleyemeyiz.	Elendi
9	Farklı aksanlarla İngilizce konuşan insanların birbirini anlaması zordur.	Elendi
10	İngilizceyi sadece İngiliz aksanı ile öğrenmek gerekir.	Elendi
11	İngilizce öğretiminde, ana dili İngilizce olmayanların aksanları da dikkate alınmalıdır.	Elendi
12	İngilizceyi ana dili İngilizce olanlar gibi konuşmam gerektiğini düşünüyorum.	Elendi
13	İngilizce, sadece ana dili İngilizce olanların değil, herkesin sahiplendiği bir dil olmalıdır.	,432
14	İnsanların farklı İngilizce aksanları ile konuşmaları rahatsız edici bir durumdur.	Elendi
15	İngilizce artık ana dili İngilizce olanlara ait değildir; onu kullanan herkese aittir.	,400
16	İngilizce konuşan birisi İngiliz gibi davranmak zorunda değildir.	,340
17	İngilizce konuşulan bir ülkeye bağlı olmayan, her yerde kullanılabilecek küresel (dünya çapında) bir İngilizce geliştirilmelidir.	,301
18	İngilizce öğretimi İngilizcenin dilbilgisi ve telaffuzun dışında farklı kullanımları da içermelidir.	,298
19	İngilizce konuşurken herkesin aynı aksana sahip olması gerekir.	Elendi
20	İngilizce öğretimi, yerel ve kültürel farklılıkları da içermelidir.	,269
21	İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan İngilizce öğretilmesi gereken İngilizcedir.	Elendi

Ölçek geliştirme sürecinde verilen önermelerin anlaşılır ve katılımcılar tarafından yanıtlanabilir olup olmadığını, önermeler arasında örtüşme ve ayrışmaların bulunup bulunmadığını, ayrıca sonuçların analiz edilebilir olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamalar yapılmıştır (Şeker & Gençdoğan, 2020). Pilot uygulamada 43 kız, 46 erkek olmak üzere 89 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Pilot uygulama sonuçlarının yanı sıra, bu sonuçlara göre uzman görüşlerine yeniden başvurulmuş ve taslak ölçekteki önerme sayısı 21'e düşürülmüştür.

Verilerin Analizi

Taslak ölçeklerin uygulanması ile elde edilen veriler Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılıklarını belirlemek için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Test – yeniden test kararlılık katsayısını hesaplamak için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçekteki her bir maddenin ayırdedicilik durumunu belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır.

AFA Bulguları

DİYFÖ için AFA sürecinde hesaplanan KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Hesaplanan KMO değeri, veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett's küresellik testi sonucu da korelasyon matrisinin birim matris olmadığını, bu veri setinde verilerin normal dağıldığını göstermektedir [$X^2= 442,033$, $Sd=36$, $p < .01$] (Karagöz, 2017).

Tablo 3 DİYFÖ için KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü		,813
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	442,033
	Sd	36
	p	,000* p<,01

AFA sonucunda, başlangıçta 21 madde olan yapı birden fazla faktör altında toplanmıştır. İlgili kaynaklar iki veya daha fazla faktörlü bir yapıda, iki veya daha fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddeleri binişik madde olarak kabul eder ve ölçekten çıkarılması önerilir. Binişik olan maddelerin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2011, s. 125). AFA sonucunda birden fazla faktörde .10'dan daha az bir farkla yer alan maddeler binişik madde kabul edilmiş, taslak ölçekten tek tek sıra ile çıkarılarak analizlere devam edilmiştir. Sonuçta dokuz maddelik tek faktörlü olan bir yapı ortaya çıkmıştır.

AFA sonucunda açıklanan varyansa ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. AFA grubunda dokuz maddelik ölçek için açıklanan toplam varyans 35,093 iken, DFA grubunda açıklanan toplam varyans 46,191'dir. Tavşancıl (2019), sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasındaki oranın yeterli olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Büyüköztürk (2011, s. 125) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir.

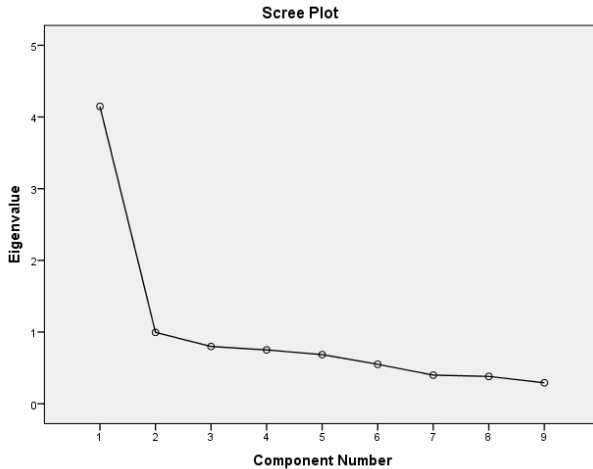
Tablo 4 Açıklanan Toplam Varyans

No	Başlangıç Öz Değerleri			Açıklanan Varyans (Kareli Yüklerin Toplamı)		
	Toplam	Varyans %'si	Yığılmış %	Toplam	Varyans % si	Yığılmış %
1	4,148	46,091	46,091	4,148	46,091	46,091
2	,995	11,060	57,151			
3	,799	8,876	66,026			
4	,751	8,342	74,369			
5	,685	7,610	81,979			
6	,550	6,113	88,092			
7	,399	4,431	92,523			
8	,381	4,232	96,755			
9	,292	3,245	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Grafik 1’de DİYFÖ’ye ilişkin öz değer (Eigenvalue) grafiği gösterilmiştir. Öz değer grafiği faktör sayısının belirlenmesinde ve faktörlerce açıklanan varyansın hesaplanmasında dikkate alınan bir grafikdir (Büyüköztürk, 2011). Grafikte öz değeri birin üzerinde olan tek faktörün olduğu görülmektedir.

Grafik 1 DİYFÖ’ye İlişkin Öz Değer Grafikleri



DFA Bulguları

DİYFÖ için DFA aşamasında hesaplanan fit değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Toplam 13 kriterden 12'sinin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığı belirlenmiştir. Bir kriterde ise alt sınır olan ,90'a (,894) çok yakın bir indeksin olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan uyum indeksleri akademik literatürdeki eşik değerlerle karşılaştırılması, ölçekteki yapının geçerli olduğu sonucunu göstermektedir. Sümer (2000) ve Kline (2023), CMIN/DF oranının üçün altında olmasının modelin veri ile mükemmel veya çok iyi uyum gösterdiğini ifade eder. Diğer taraftan GFI ve AGFI indekslerinin ,90'ın üzerinde olması iyi uyumun bir göstergesi olarak kabul edilir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). RMSEA değeri için ,05-,08 arası kabul edilebilir uyum değeri olarak belirtilirken, ,05'in altındaki SRMR değeri hata payının çok düşük olduğunu gösterirken mükemmel bir uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999). Ayrıca hesaplanan CFI indeksi mükemmel uyumu gösterirken NFI ve TLI (NNFI) değerleri ise ilgili literatürde güvenle kabul edilen sınırlar içindedir (Bentler, 1990).

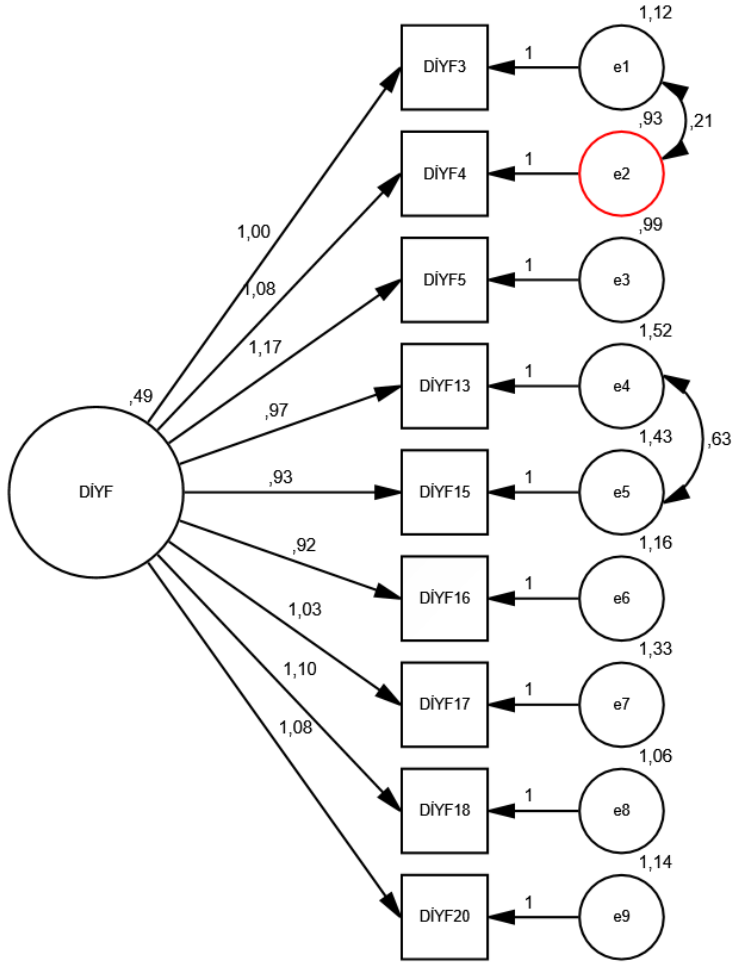
Tablo 5 Model Uyum Kriterleri

Model Uyum Kriteri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD X2/Sd	0-3	3-5	2,855	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	,934	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	,963	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	,950	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	,926	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	,928	Kabul edilebilir uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	,894	-
IFI	.95-1.00	.90-.95	,951	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	,065	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	,079	Kabul edilebilir uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	,643	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	,535	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0.00-0.05	.05-.10	,0455	İyi uyum

$0 \leq RMR, SRMR$ 91,75743

DİYFÖ'nün standardize edilmemiş yol (path) diyagramı ve uyum indeksleri Grafik 2'de verilmiştir. Modelde tek faktörlü bir yapının olduğu görülmektedir. Modelde tek bir gizil (latent) değişken (faktör) ve bu faktör tarafından açıklanan dokuz adet gözlenen değişken bulunmaktadır. Gizil değişkene ait katsayılar 0,92 ile 1,17 arasında değişmektedir. Hepsinin pozitif ve birbirine yakın değerlerde olması, maddelerin gizil değişkeni (faktörü) temsil etme güçlerinin benzer ve tutarlı olduğunu gösterir.

Grafik 2 DİYFÖ'ye İlişkin Path Diyagramı



CMIN= 71,374; DF= 25; CMIN/DF= 2,855; RMSEA= ,065; CFI= ,950; GFI= ,963

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 9 maddeden oluşan tek faktörlü yapının model-veri uyum indekslerinin ($X^2/sd = 2.855$), $RMSEA = .065$, $CFI = .950$, $GFI = .963$) alan yazında kabul gören eşik değerleri karşıladığı görülmüştür. Model uyumunu artırmak amacıyla e1-e2 ve e4-e5 hata terimleri arasında kovaryans

serbest bırakılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Üst ve Alt Gruplar Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Tablo 6 Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

M. No	Madde Toplam r	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
3	,606**	Alt	119	2,77	1,23	236	14,528	,000**
		Üst	119	4,66	0,69			
4	,656**	Alt	119	2,48	1,02	236	16,206	,000**
		Üst	119	4,44	0,84			
5	,658**	Alt	119	2,76	1,28	236	15,064	,000**
		Üst	119	4,73	0,63			
13	,630**	Alt	119	2,40	1,24	236	18,593	,000**
		Üst	119	4,71	0,55			
15	,628**	Alt	119	2,51	1,26	236	14,869	,000**
		Üst	119	4,56	0,82			
16	,582**	Alt	119	3,34	1,60	236	10,711	,000**
		Üst	119	4,93	0,28			
17	,621**	Alt	119	2,56	1,31	236	14,591	,000**
		Üst	119	4,58	0,74			
18	,639**	Alt	119	2,55	1,22	236	15,405	,000**
		Üst	119	4,56	0,73			
20	,629**	Alt	119	2,49	1,22	236	13,424	,000**
		Üst	119	4,41	0,98			

** $p < .001$

Ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam puanlarına ilişkin korelasyon katsayıları ile alt ve üst grup puanlarına ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Dokuz maddenin ayrı ayrı madde-toplam puanlarına ilişkin korelasyon katsayılarının pozitif yönlü, yüksek (0,58-0,66 arasında) ve anlamlı olduğu ($p < .001$) bulunmuştur. Ayrıca her bir maddede üst ve alt

gruplarda yer alan cevaplayıcıların puanları arasındaki farkın üst gruplar lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular DİYFÖ’de yer alan maddelerin ölçülmek istenen yapıyı iyi örneklediğini, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu (Büyüköztürk, 2011) ve testteki maddelerin madde geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Erkuş, 2012).

Güvenirlik Bulguları

Dokuz maddeden oluşan DİYFÖ için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,807’dir (N= 441). Hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2019; Karagöz & Bardakçı, 2020). Ölçeğin kararlılık katsayısını belirlemek için test-yeniden test uygulaması yapılmıştır. Bu amaçla geliştirilen dokuz maddelik ölçek on bir haftalık ara ile 66 katılımcıya uygulanmış ve her iki uygulamadan elde edilen ölçüm sonuçları arasındaki korelasyon katsayısı ,859 ($p < ,001$) bulunmuştur. Cronbach’s Alpha katsayısının yüksek olması, ölçekteki maddelerin birbiri ile tutarlı olduğunun ve aynı yapıyı ölçtüğünün bir kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca, test-yeniden test kararlılık katsayısının yüksek olması, DİYFÖ’nün zamana karşı dirençli ve kararlı olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ortaöğretim öğrencilerinin Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek için güvenilir ve geçerli olan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda literatür taramasına ve uzman görüşlerine dayalı olarak oluşturulan madde havuzu oluşturulmuş, pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra taslak ölçekler ilgili öğrenci grupları tarafından doldurulmuştur. Sağlanan veriler kullanılarak AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. AFA ve DFA analizleri sonucunda dokuz maddelik tek boyutlu bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. Beşli

Likert şeklinde yapılandırılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 9'dur. Ölçekten alınan puanın üst sınıra yakın olması cevaplayıcının Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu gösterirken, alt sınıra yakın puanlar Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin AFA bulguları ölçekte hangi maddelerin bulunması gerektiğine ve ölçekteki faktör sayısının belirlenmesine katkı sağlamıştır. Tek boyutlu olan dokuz maddelik DİYFÖ, hesaplanan toplam varyansın %46,091'ini açıklamaktadır. DFA analizleri sonucunda ölçeğin altı model uyum kriterinde iyi uyum, altı model uyum kriterinde kabul edilebilir uyum koşullarını sağladığı, bir model uyum kriterinde ise kabul edilebilir uyumun alt sınırında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular AFA ile belirlenen yapının uygun olduğunun güçlü bir kanıtı olarak görülebilir (Tabachnick & Fidell, 2015; Karagöz, 2017). Diğer taraftan ölçek için hesaplanan iç tutarlılık ve test-yeniden test güvenilirlik katsayıları ölçeğin gerekli olan iç tutarlılığa sahip olduğunu ve zamana karşı dirençli olduğunu göstermiştir. Ölçekten en yüksek ve en düşük puan alan üst ve alt grup cevaplayıcı puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız grup t-testlerinin sonuçları, ölçekte yer alan her bir maddenin cevaplayıcılar açısından ayırddedici olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin Dünya İngilizcelerine yönelik farkındalık düzeylerini belirleyebilecek tek boyutlu, dokuz maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında geliştirilen DİYFÖ, İngilizcenin küresel bir ortak dil (ELF) olarak algılanmasına yönelik farkındalığı ölçmede güçlü bir araç olarak literatüre kazandırılmıştır.

Ölçeğin dokuz maddelik kısa ve öz yapısı, uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Geliştirilen ölçme aracının üniversite öğrencilerinin yanı sıra yetişkin gruplarında da İngilizceye yönelik farkındalık düzeyini belirlemek için kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda dil eğitimcilerinin, öğrencilerin

küresel İngilizce algılarının ölçülmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen eğitim programlarının EFL farkındalığı oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Ancak bu uygulamalarda yeniden DFA yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, İngilizceye yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için nicel ölçeklerin yanı sıra nitel yöntemlerden de yararlanılması daha kapsamlı değerlendirmelerin yapılmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (5. b.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501502149

Bayyurt, Y., & Sifakis, N. (2015). ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective. H. Bowles, & A. Cogo (Dü) içinde, *International Perspectives on English as Lingua Franca: Pedagogical Insights* (s. 117-135). Palgrave MacMillan.

Bentler, P. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Quantitative Methods in Psychology*, 107(2), s. 238-246. 05 04, 2026 tarihinde <https://escholarship.org/content/qt2mk8r49v/qt2mk8r49v.pdf> adresinden alındı

Bolton, K. (2006). World Englishes Today. B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson içinde, *The Handbook of World Englishes*. Blackwell Publishing.

Bori, P. (2018). *Language Textbooks in the era of Neoliberalism* (1. b.). Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a lingua franca: A Corpus Driven Investigation*. Continuum.

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), s. 185-209. 04 08, 2026 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/pdf/3587717.pdf?refreqid=fastly->

default%3A8e1c9609c2e4840a5adcd88b7706d81d&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1 adresinden alındı

Crystal, D. (2003). Why English? The historical context. D. Crystal içinde, *English as a Global Language* (s. 27-91). Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>

Çınar, A. (2005). Yaşayan Bir Varlık Olarak Dil. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(5), s. 105-122. doi:<https://izlik.org/JA24XL38AF>

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins. doi:10.1075/llt.42

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2017). *Scale Development Theory and Applications* (Fifth Edition b.). London: Sage Publications.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I: Temel Kavramlar ve İşleyişler*. Ankara: Pegem Akademi.

Galloway, N. (2013). Galloway, N. (2013). Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. *System*, 786-803.

Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge.

Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3-14. doi:10.1093/elt/ccx010

Giles, H. (1973). Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics*, 15(2).

Gonja, C., & Musaev, T. (2025). 'We' in English language textbooks for Japanese high school students. *World Englishes*, 44, s. 360-377. doi:<https://doi.org/10.1111/weng.12652>

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, s. 53-60. 05 04, 2026 tarihinde <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187> adresinden alındı

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), s. 1-55. doi:<https://doi.org/10.1080/107055199095401186>

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.

Jenkins, J. (2006). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1). doi:10.2307/40264515

Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. R. Q. Widdowson içinde, *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s. 11-30). Cambridge University Press.

Kachru, B. B. (1989). World Englishes and Applied Linguistics. *Studies in the Linguistic Sciences*, 19(1), s. 127-152. 04 20, 2026 tarihinde <file:///C:/Users/HHB/Downloads/studiesinlinguis191989univ.pdf> adresinden alındı

Kachru, B. B. (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. University of Illinois Press.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme* (1. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language* (First published b.). Cambridge: Cambridge University Press.

Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Fifth Edition b.). New York: Guilford Publications.

Low, E. L., & Pakir, A. (Dü). (2018). *World Englishes: Rethinking Paradigms* (1. b.). Routledge.

Matsuda, A. (Dü.). (2012). *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Multilingual Matters & Channel View Publications.
doi:<https://doi.org/10.2307/jj.27195482>

Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge University Press.

McKay, S. L. (2002). *Teaching English As An International Language: Rethinking Goals and Perspectives* (1. b.). Oxford University Press.

Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Routledge.

Sah, P. K. (2022). A Research Agenda for English-Medium Instruction: Conversations with Scholars at the Research Fronts. *Journal of English-Medium Instruction*, 124-136.
doi:[10.1075/jemi.21022.sah](https://doi.org/10.1075/jemi.21022.sah)

Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. 24(1), s. 209-239.
doi:[10.1017/S0267190504000145](https://doi.org/10.1017/S0267190504000145)

Seidlhofer, B. (2011). Conceptualizing ‘English’ for a multilingual Europe. S. Niemeier (Dü.) içinde, *English in Europe Today: Sociocultural and Educational Perspectives* (s. 133-146). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*(3). doi:<https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7>

Sifakis, N. (2014). ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2). doi:10.1515/jelf-2014-0019

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), s. 49-74. 05 04, 2026 tarihinde http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf adresinden alındı

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (3 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı - Using Multivariate Statistics*. (M. Baloğlu, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tajeddin, Z., & Rajabi, S. (tarih yok). Accent Awareness of World Englishes: Impact on LanguageLearners’ Attitudes, Social Attractiveness, Willingness toCommunicate, and Accent Prejudice. *Journal of Intercultural Communication Research*, 54(3), s. 147-167. doi:<https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2497848>

Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (6. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Widdowson, H. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389. doi:<https://doi.org/10.2307/3587438>

Widdowson, H. (2015). ELF and the pragmatics of language variation. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(2), s. 359-372. doi:10.1515/jelf-2015-0027

EK:*Tablo 7 Dünya İngilizcelerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (DİYFÖ)*

No	Aşağıda Dünya İngilizcelerine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerden size uygun olan seçenekleri (X) işareti koyarak veya daire içine alarak işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	İngilizce farklı ülkelerde farklı şekillerde konuşuluyor olabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Farklı ülkelerde İngilizcenin farklı dil bilgisi yapıları içerdiğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı ülkelerde İngilizcedeki bazı kelimelerin farklı şekilde söylendiğini biliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce, sadece ana dili İngilizce olanların değil, herkesin sahiplendiği bir dil olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce artık ana dili İngilizce olanlara ait değildir; onu kullanan herkese aittir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce konuşan birisi İngiliz gibi davranmak zorunda değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce konuşulan bir ülkeye bağlı olmayan, her yerde kullanılabilecek küresel (dünya çapında) bir İngilizce geliştirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce öğretimi İngilizcenin dilbilgisi ve telaffuzun dışında farklı kullanımları da içermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce öğretimi, yerel ve kültürel farklılıkları da içermelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

**Kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.

Ölçeğin Puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45 (ortalama $45/9=5$), en düşük puan 9(ortalama $11/11=1$)'dur. Ölçekten alınan yüksek puan İngilizceye yönelik farkındalığın yüksek düzeyde olduğunu gösterirken, alınan düşük puan İngilizceye yönelik farkındalığın düşük düzeyde olduğunu gösterir. Ölçekten alınabilecek puanların ve puan ortalamalarına ilişkin değerlendirme kriterleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8 DİYFÖ Değerlendirme Kriterleri

Toplam Puan Aralığı	Ortalama Puan Aralığı	Değerlendirme
11-19	1,00-1,89	Çok düşük
20-28	1,90-2,79	Düşük
29-37	2,80-3,69	Orta
38-46	3,70-4,59	Yüksek
47-55	4,60-5,50	Çok Yüksek

BÖLÜM 6

İLKOKULLARDA SINIF KURALLARININ OLUŞTURULMASI VE UYGULANMASI: DEMOKRATİK, ÖNLEYİCİ VE KANITA DAYALI BİR ÇERÇEVE

ÖMER ÇELİKKOL¹

Giriş

Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin en karmaşık ve en fazla zorlanma yaratan boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin yalnızca ne öğreteceklerini bilmeleri yeterli değildir; aynı zamanda bunu hangi sosyal, davranışsal ve ilişkisel koşullar altında sürdürebileceklerini de yönetmeleri gerekir (Wittrock, 1986). Bu nedenle sınıf yönetimi, öğretimin çevresinde yer alan ikincil bir konu değil; doğrudan öğretimin gerçekleşme koşullarını belirleyen asli bir pedagojik alan olarak görülmelidir (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008).

Güncel literatür, sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliğinin öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısı, iş doyumunu ve meslekte kalma niyeti üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin sınıf içi davranışları düzenleme ve öğrenme ortamını

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Orcid: 0000-0002-7301-1953

sürdürülebilir biçimde yapılandırma konusunda desteklenmeleri, öğretmen tükenmişliğini azaltma ve öğretmen tutunmasını güçlendirme açısından önem taşımaktadır (Marshall, Pressley, & Lewis, 2025; Zee & Koomen, 2016).

Sınıf yönetimi literatürü, etkili bir sınıf ortamının çeşitli bileşenlere dayandığını göstermektedir: açık beklentiler, öngörülebilir rutinler, öğretimsel akışın korunması, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve tutarlı davranış rehberliği bu bileşenler arasındadır (Wittrock, 1986; Simonsen vd., 2008). Bu bileşenler içinde kuralların özel bir yeri vardır; çünkü kurallar, sınıftaki davranışsal düzenin görünür, paylaşılabılır ve öğretilebilir yüzünü oluşturur. Başka bir ifadeyle, sınıf kuralları öğrencilerin hangi davranışların beklendiğini, hangi sınırların geçerli olduğunu ve sınıf yaşamına hangi ilkelerin yön verdiğini somutlaştıran temel yapılardır (Alter & Haydon, 2017).

Kuralların ilkokul düzeyinde özel önem taşımasının nedeni, bu dönemin çocukların otorite, adalet ve öz-denetim algılarının hızla şekillendiği bir gelişim evresi olmasıdır (Buchanan-Barrow & Barrett, 1996;1998). İlkokul yıllarında öğrenci, kuralların keyfi mi yoksa gerekçeli mi olduğunu; öğretmenin müdahalelerinin kişisel mi yoksa ilkesel mi temellendiğini; birlikte yaşamının sınırlarının korku üzerinden mi yoksa ortak sorumluluk üzerinden mi kurulduğunu deneyimlemeye başlar (Thornberg & Elvstrand, 2012; Thornberg, 2008). Bu deneyimler, öğrencinin okul bağlanması, öğretmene güveni ve zamanla geliştireceği öz-yönetim becerileri üzerinde belirleyici olabilir (Spilles vd., 2023; St-Amand vd., 2022).

Bu bölümün temel savı, ilkokullarda sınıf kurallarının yalnızca disiplin sağlamak amacıyla başvurulacak teknik düzenlemeler olarak görülmemesi gerektiğidir. Aksine, kurallar, öğrenmenin sürdürülebilirliğini sağlayan, sosyal etkileşimleri çerçeveleyen, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini destekleyen ve sınıfı demokratik bir yaşam alanına dönüştüren pedagojik yapılardır. Bu

nedenle etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımında kuralların nasıl yazıldığı kadar, nasıl öğretildiği, ne kadar tutarlı uygulandığı ve öğrencilere ne ölçüde anlamlı geldiği de önemlidir (Scheibel vd., 2023; Alter & Haydon, 2017).

Bölümün amacı, sınıf kurallarını ilkökul bağlamında kuramsal ve uygulamalı olarak yeniden düşünmektir. Bu amaç doğrultusunda önce kural kavramı ve kuralların temel işlevleri tartışılacak; ardından kuralların akademik başarı, öz-düzenleme ve demokratik katılım ile ilişkisi ele alınacaktır. Sonraki aşamada ise, ilkökul sınıflarına yönelik özgün bir altı aşamalı kural oluşturma ve öğretme modeli ayrıntılı biçimde sunulacak; modelin okul çapında olumlu davranış desteği ve kanıta dayalı sınıf yönetimi literatürü ile ilişkisi açıklanacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Kural Kavramı ve Kapsamı

Sınıf kuralları, bir öğrenme topluluğu içinde hangi davranışların beklendiğini, hangi davranışların kabul edilemez sayıldığını ve bu davranışlara ilişkin ortak sınırların nasıl tanımlandığını belirleyen açık ilkelerdir (Alter & Haydon, 2017). Bu anlamda kurallar, yalnızca yasak koyan ifadeler değil; sınıfta birlikte yaşamayı mümkün kılan davranışsal yönelimlerdir (Wittrock, 1986). Alan yazını, etkili kuralların kısa, anlaşılır, öğretilebilir ve mümkün olduğunca gözlenebilir davranışlara dönük olması gerektiğini göstermektedir (Alter & Haydon, 2017).

Doyle'un sınıf yönetimi üzerine klasik çalışmaları, sınıfı eşzamanlı olayların, hızlı geçişlerin ve sürekli karar gerektiren etkileşimlerin yaşandığı karmaşık bir toplumsal ortam olarak tanımlar. Böyle bir ortamda düzen, kendiliğinden ortaya çıkan bir olgu değil; öğretmen ve öğrenciler tarafından üretilen, sürdürülen ve yeniden kurulan bir yapı olarak anlaşılmalıdır. Kurallar, tam da bu nedenle, sınıfın gündelik düzeninin merkezinde yer alır, çünkü neyin

olağan, neyin sorunlu ve neyin kabul edilebilir olduğunu görünür hale getirirler (Alter & Haydon, 2017; Wittrock, 1986).

Kuralların yalnızca öğrencilere dönük olmadığını belirtmek gerekir. Sınıf kuralları, öğretmenin de dahil olduğu ortak bir davranış sözleşmesi olarak işlendiğinde daha meşru ve etkili hale gelir. Öğretmen söz kesmeme, sakın ses tonu kullanma, eşyaları düzenli kullanma gibi kurallara kendisi de uyduğunda, öğrenciler kuralları keyfi otorite araçları olarak değil, paylaşılan sınıf yaşamının ilkeleri olarak deneyimlerler (Wittrock, 1986). Bu durum, kuralların yalnızca dışsal denetim mekanizması değil, sınıfın ortak etik zemini olarak algılanmasına katkı sağlar.

Kuralların Dört Temel İşlevi

Beklentileri Netleştirme

Kuralların ilk ve en görünür işlevi, öğrenciler için davranışsal beklentileri netleştirmesidir (Alter & Haydon, 2017). Sınıfta hangi anda nasıl davranılması gerektiğinin açık olmadığı durumlarda öğrenciler belirsizlik yaşar; bu belirsizlik özellikle küçük yaş gruplarında kararsızlık, huzursuzluk ve bazen de sorunlu davranış şeklinde ortaya çıkabilir (Wittrock, 1986). Açık kurallar, öğrencinin “şimdi ne yapmalıyım?” sorusuna hızlı ve öngörülebilir bir yanıt üretmesini sağlar (Alter & Haydon, 2017).

Araştırma derlemeleri, kuralların yalnızca yazılı olarak bulunmasının yeterli olmadığını; öğrencilerin kuralları anlamaları için açık biçimde öğretilmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu, beklenti netliğinin ancak görünürlük ile öğretimin birleşmesi durumunda etkili olduğunu düşündürmektedir (Alter & Haydon, 2017). Dolayısıyla kural listesi, kendi başına etkili bir yönetim aracı değil; öğretimle desteklendiğinde anlam kazanan bir sınıf yapısıdır (Simonsen vd., 2008).

Önleyici Disiplin

Kuralların ikinci işlevi, sorun ortaya çıktıktan sonra müdahale etmeyi değil, sorun davranışların ortaya çıkma olasılığını baştan azaltmayı hedefleyen önleyici bir çerçeve sunmalarıdır. Kanıta dayalı sınıf yönetimi literatürü, etkili öğretmenlerin davranışı yalnızca ihlal anında değil, sınıfın rutinlerini ve geçişlerini yapılandırırken de yönettiklerini göstermektedir (Doyle, 1986; Simonsen vd., 2008). Kurallar bu noktada, olası çatışma alanlarını görünür hale getiren ve öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini önceden gösteren bir yol haritası işlevi görür (Alter & Haydon, 2017).

Önleyici disiplin anlayışı, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarında merkezi bir konumdadır (Simonsen vd., 2008). Çünkü problem davranışların önemli bir kısmı, öğrencinin davranış beklentisini bilmemesinden ya da farklı bağlamlarda hangi davranışın uygun olduğunu kestirememesinden kaynaklanabilir (Wittrock, 1986). Bu nedenle açık kurallar, yalnızca düzeltici değil, aynı zamanda koruyucu bir işleve sahiptir (Simonsen vd., 2008).

Adil Referans Çerçevesi Oluşturma

Kuralların üçüncü işlevi, öğretmen müdahalelerine ilkesel ve öngörülebilir bir dayanak sağlamalarıdır. Bir ihlal durumunda öğretmenin kişisel tercih ya da anlık öfke üzerinden değil, önceden konuşulmuş ve herkesçe bilinen kurallara dayanarak müdahale etmesi, müdahalenin meşruiyetini artırır (Wittrock, 1986). Bu durum, öğrencilerin öğretmeni “keyfi otorite” olarak algılamasını azaltırken, davranışın kendisine odaklanmayı kolaylaştırır (Aelterman vd., 2018).

Öz-belirleme kuramı perspektifinden bakıldığında, kuralların öğrenciler tarafından daha fazla içselleştirilmesi, onların bu kuralları baskıcı değil, anlamlı ve meşru olarak deneyimlemeleriyle ilişkilidir (Lüking vd., 2023) Kuralların adil ve anlaşılır bir çerçeve içinde

uygulanması, öğrencilerin kurallara yönelik gönüllü uyumunu destekler; buna karşılık baskıcı, tutarsız ve kişiye göre değişen uygulamalar daha fazla direnç, öfke ve savunma davranışıyla ilişkili olabilir (Martela vd., 2021) Bu nedenle adalet duygusu, kurallara uyumun yalnızca ahlaki değil, psikolojik de bir önkoşuludur (Aelterman vd., 2018).

Öz-Düzenleme ve Öz-Yönetimi Destekleme

Kuralların dördüncü işlevi, öğrencilerin zaman içinde kendi davranışlarını dışsal denetime ihtiyaç duymadan düzenlemelerine katkı sunmalarıdır (Schunk & Zimmerman, 1997) Kurallar ilk aşamada dışsal bir yapı sağlar; fakat öğrenci bu yapıyı anlamlandırdıkça ve gerekçelerini benimsedikçe, davranış düzenleme giderek içselleşebilir. Öz-belirleme kuramına dayalı bulgular, öğrencilerin kurallara “sahiplik” duygusu geliştirmesinin, uyumun niteliği ve uzun vadeli davranışsal sonuçlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Aelterman vd., 2018)

Aelterman ve arkadaşlarının çalışması, kurallara yönelik içselleştirilmiş uyum ile öğrencilerin daha olumlu sonuçları arasında; baskı altında uyumsuzluk ya da kurallara direnç ile ise daha sorunlu sonuçlar arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır Bu bulgu, sınıf kurallarının yalnızca davranışı bastırmak için değil, öğrencinin kendi davranışının sorumluluğunu üstlenmesini desteklemek için tasarlanması gerektiğini düşündürmektedir (Aelterman vd., 2018). Dolayısıyla etkili kurallar, öğrencinin “yakalanmamak için” değil, “anamlı bulduğu için” uymasını mümkün kılan yapılardır (Ahmadi vd., 2023).

Kurallar, Akademik Başarı ve Öğrenme Zamanı

Sınıf kurallarının temel etkisi çoğu zaman davranış düzenleme üzerinden tartışılrsa da kuralların akademik öğrenme üzerinde dolaylı ama güçlü bir etkisi vardır. Sınıf içinde davranış beklentilerinin açık olduğu, geçişlerin iyi yönetildiği ve öğretmenin

rutinleri sistematik biçimde öğrettiği durumlarda, öğretim zamanı daha verimli kullanılabilir. Kurallar bu bakımdan, öğretim süresinin korunmasına katkı sağlayan yapısal araçlar olarak düşünülebilir (Simonsen vd., 2008).

Kanıt dayalı sınıf yönetimi araştırmaları, sınıf organizasyonu, kurallar, rutinler ve davranış beklentilerinin açık biçimde yapılandırılmasının hem uygun davranışları artırabildiğini hem de öğretim akışını destekleyebildiğini göstermektedir. Bu bulgu, sınıf yönetiminin akademik başarıyla dolaylı ilişkisini anlamak açısından önemlidir; çünkü daha az kesinti, daha fazla aktif katılım ve daha istikrarlı öğretim akışı anlamına gelebilir (Doyle, 1986; Simonsen vd., 2008). Bu nedenle sınıf kurallarını öğretmek için harcanan zaman, öğretimden çalınan zaman olarak değil, öğretimin niteliğini koruyan bir yatırım olarak değerlendirilmelidir (Alter & Haydon, 2017; Simonsen vd., 2008).

Öz-Belirleme Kuramı ve Demokratik Kural Oluşturma

Öz-belirleme kuramı, öğrencilerin davranışlarının yalnızca dışsal kontrol mekanizmalarıyla değil, özerklik, yeterlik ve ilişkililik gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma biçimiyle şekillendiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede kurallar, iki farklı biçimde deneyimlenebilir: baskı ve itaat ilişkisi içinde dışsal kontrol aracı olarak ya da anlamlı, gerekçeli ve paylaşılmış sınıf normları olarak. İkinci durumda öğrencilerin kuralları içselleştirme olasılığı artar (Aelterman vd., 2018).

Demokratik kural oluşturma süreçleri bu noktada önem kazanır. Öğrencilerin sınıf yaşamına dair görüşlerini ifade etmeleri, hangi kuralların neden gerekli olduğunu tartışmaları ve belirli ölçüde karar süreçlerine katılmaları, özerklik ihtiyacını destekler (Aelterman vd., 2018). Kuralların açık biçimde öğretilmesi ve öğrencilerin bu kurallara uygun davranabildiklerini deneyimlemeleri ise yeterlik duygusunu güçlendirir (Alter & Haydon, 2017). Aynı

zamanda kuralların sınıfın ortak iyiliği ve karşılıklı saygı için gerekli olduğunun vurgulanması, ilişkililik boyutunu besler (Aelterman vd., 2018).

Bu nedenle demokratik kural oluşturma, yalnızca “öğrencilere söz hakkı vermek” anlamına gelmez; daha derinde, kuralları dışsal baskı nesnesi olmaktan çıkarıp ortak yaşamın anlamlı ilkeleri haline getirme girişimidir. Bu yönüyle kurallar, demokratik yurttaşlık eğitiminin gündelik sınıf içi pratiklerinden biri olarak da okunabilir (Aelterman vd., 2018).

Okul Çapında Olumlu Davranış Desteği ve Sınıf Kuralları

Okul çapında olumlu davranış desteği yaklaşımı, okul genelinde ortak beklentilerin belirlenmesi, bu beklentilerin farklı bağlamlara uyarlanması, öğrencilere açık biçimde öğretilmesi ve davranışların veri temelli biçimde izlenmesi ilkelerine dayanır. Bu yaklaşım, disiplinin yalnızca ihlal sonrasında verilen tepkilerle değil, önceden yapılandırılmış beklentiler ve öğretimsel desteklerle ele alınmasını savunur. Sınıf kuralları da bu çerçevede okulun genel değerlerinin sınıf içindeki somut yansımaları olarak düşünülebilir (Simonsen vd., 2008).

Örneğin okul genelinde “saygılı ol”, “sorumlu ol” ve “güvende ol” gibi temel beklentiler benimsenmişse, bu ilkeler sınıf içinde daha somut davranışlara dönüştürülebilir: “Söz almak için el kaldırırız”, “Araç gereçleri izin alarak kullanırız”, “Sınıfta yürürüz” gibi. Bu yapı, öğrencilerin farklı ortamlar arasında geçiş yaparken temel değerleri koruyup bağlama uygun davranışlar geliştirmelerine yardımcı olur. Böylece kurallar, yalnızca tek bir sınıfın iç düzeniyle sınırlı kalmayıp, okul kültürünün çok katmanlı bir parçası haline gelir (Simonsen vd., 2008).

Tutarlılık ve Uygulama Sadakati

Etkili kuralların yalnızca doğru biçimde yazılması değil, aynı zamanda tutarlı biçimde uygulanması gerekir. Kuralların açıklandığı halde izlenmediği, bazı öğrencilere uygulandığı halde bazılarına uygulanmadığı ya da öğretmenin ruh haline göre değişkenlik gösterdiği durumlarda, kuralların meşruiyeti zayıflar. Bu yüzden tutarlılık, sınıf yönetiminin temel niteliklerinden biri olarak düşünülmelidir (Alter & Haydon, 2017; Wittrock, 1986).

Bununla birlikte, son yıllarda sınıf yönetimi ve davranış müdahaleleri alanında “uygulama sadakati” kavramı daha görünür hale gelmiştir. Uygulama sadakati, öğretmenin belirli bir yöntemi önerildiği biçimde ne kadar düzenli ve doğru uyguladığını ifade eder. Örneğin kuralların doğrudan öğretimi, olumlu davranışın sistematik olarak pekiştirilmesi ve rutinlerin tekrar edilmesi gibi uygulamalar kâğıt üzerinde benimsenmiş olsa bile, sınıf içinde düzensiz ve eksik biçimde kullanıldığında beklenen sonuçlar zayıflayabilir (Klaft, 2020; Scheibel vd., 2023).

Scheibel ve arkadaşlarının sistematik incelemesi, öğretmen yönelimli öz-izleme gibi desteklerin uygulama sadakatini geliştirebildiğini ve bazı durumlarda öğrenci sonuçlarını da olumlu etkileyebildiğini göstermektedir (Scheibel vd., 2023). Benzer biçimde, sınıf çapında davranış müdahalelerinde uygulama kalitesi ve sadakatinin öğrenci çıktılarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Klaft, 2020). Bu nedenle, etkili sınıf kuralları üzerine yapılacak her tartışma, yalnızca “hangi kuralların seçileceği”ne değil, “bu kuralların hangi süreklilik ve kaliteyle uygulanacağı”na da odaklanmalıdır (Klaft, 2020; Scheibel vd., 2023).

Bu kuramsal çerçeve, bir sonraki aşamada ayrıntılandırılacak olan Altı Aşamalı Kural Oluşturma ve Öğretme Modeli için zemin oluşturmaktadır. Söz konusu model, burada tartışılan ilkeleri ilkökul

bağlamına uyarlayan, öğretmene uygulanabilir bir yol haritası sunan özgün bir sentez olarak yapılandırılacaktır.

İlkokulda Kural Oluşturma Süreci: Altı Aşamalı Model

Bu bölümde sunulan Altı Aşamalı Kural Oluşturma ve Öğretme Modeli, mevcut kanıta dayalı sınıf yönetimi ilkelerini ve okul çapında olumlu davranış desteği (PBIS) yaklaşımını ilkokul düzeyine uyarlayan yazarın özgün sentez modeli olarak tasarlanmıştır. Model, literatürde önerilen etkili uygulama bileşenlerini (net beklentiler, doğrudan öğretim, olumlu pekiştirme, veri temelli izleme) sistematik bir süreç halinde birleştirir; ancak aşamaların isimlendirilmesi ve birbirine bağlanma biçimi bu bölümün özgün katkısını temsil etmektedir.

Model altı aşamadan oluşmaktadır:

1. Ön hazırlık,
2. Demokratik vizyon ve kural oluşturma toplantısı,
3. Kuralların somutlaştırılması,
4. Kuralların görselleştirilmesi ve velilerle paylaşılması,
5. Kuralların doğrudan ve sistematik öğretimi,
6. Pekiştirme planının devreye sokulması.

Bu aşamalar doğrusal bir sıra izlemesine rağmen, uygulamada yıl boyunca kesişen ve birbirini besleyen süreçler olarak yürütülür.

Aşama 1: Ön hazırlık

İlk aşama, öğretmenin sınıfa girmeden önce gerçekleştirdiği bilişsel ve lojistik hazırlık sürecidir. Kanıta dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları, etkili öğretmenlerin yıl başında sınıf yönetimi planlarını önceden yapılandıklarını ve bu plana kurallar, rutinler, pekiştirme stratejileri ve olası ihlallere verilecek tepkileri dahil

ettiklerini göstermektedir (Simonsen vd., 2008); (Klaft, 2020). Bu planlama, daha sonra öğrenci katılımına açılacak güçlü bir çerçeve sağlar (Alter & Haydon, 2017).

Öğretmenin bu aşamada kendine sorması gereken bazı temel sorular şunlardır:

- Bu sınıfta öğrencilerimin hangi değerleri (saygı, sorumluluk, dayanışma, azim vb.) deneyimlemesini istiyorum?
- Okulun genel disiplin politikası ve PBIS çerçevesi varsa, okul çapında belirlenmiş temel beklentiler nelerdir (örneğin saygılı ol, sorumlu ol, güvende ol) ve bunlar sınıf düzeyinde nasıl somutlaştırılabilir? (Simonsen vd., 2008)
- Öğrencilerimin yaş, gelişim ve kültürel özellikleri kuralları nasıl algılamalarını etkiler? (Wittrock, 1986)
- Önceki yıllarda en sık hangi kural ihlalleri yaşandı ve bunları önlemek için hangi önleyici kurallar gereklidir? (Alter & Haydon, 2017)
- Sınıfın fiziksel düzeni (oturma planı, pano, kapı girişleri vb.) kuralların görünürlüğünü ve uygulanabilirliğini nasıl etkiler? (Wittrock, 1986)
- Velilerle kuralları paylaşmak ve iş birliği kurmak için hangi iletişim kanallarını kullanacağım (yüz yüze toplantılar, dijital platformlar, yazılı bilgilendirmeler vb.)?

Bu soruların yanıtları yazılı bir “sınıf yönetimi planı”nda toplanabilir. Simonsen ve arkadaşları (2008), sınıf düzeyinde PBIS uygulamalarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin kuralları, rutinleri ve pekiştirme stratejilerini plan düzeyinde ayrıntılı olarak

düşünmelerinin uygulama sadakatini artırdığını vurgular (Simonsen vd., 2008). Scheibel ve arkadaşlarının (2023) uygulama sadakati üzerine yaptıkları sistematik inceleme de öğretmenlerin kendi uygulamalarını önceden yapılandırmalarının ve yazılı hale getirmelerinin sadakati destekleyebileceğine işaret etmektedir (Scheibel vd., 2023).

Bu aşama, demokratik katılımı ortadan kaldırmaz; tersine, öğrencilerle yapılacak tartışma ve oylama süreci için net bir çerçeve hazırlar. Öğretmenin zihninde temel değerlerin ve okul çapında beklentilerin netleşmiş olması, öğrencilerin önerilerini gerçekçi sınırlar içinde değerlendirmeyi ve gerektiğinde “müzakere edilemeyen” sınırları şeffaf biçimde açıklamayı kolaylaştırır (Aelterman vd., 2018).

Aşama 2: Demokratik Vizyon ve Kural Oluşturma Toplantısı

İkinci aşama, kuralların öğrencilerle birlikte tartışıldığı ve şekillendirildiği demokratik sınıf toplantısını içerir. Öz-belirleme kuramı perspektifinden bakıldığında, öğrencilerin bu sürece katılımı özerklik, yeterlik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlar; bu da kurallara yönelik içselleştirilmiş uyumu ve gönüllü uyumu güçlendirir (Aelterman vd., 2018).

Bu toplantı, genellikle okulun ilk haftasında, ders akışından bağımsız olarak 30–45 dakikalık bir oturum şeklinde planlanabilir. Araştırmalar, sınıf düzenine dair “topluluk toplantılarının” öğrenciler arasında eşit söz hakkı algısını güçlendirdiğini ve ilişkisel iklimi iyileştirdiğini göstermektedir (Aelterman vd., 2018). Öğrencilerin öğretmenle birlikte bir daire oluşturacak şekilde oturmaları, fiziksel olarak da hiyerarşiyi kısmen yataylaştıran bir düzen sağlayabilir (Simonsen vd., 2008).

Toplantının akışı şu adımları içerebilir:

- a. Sınıf vizyonunun tartışılması: Öğretmen, öğrencilerden “nasıl bir sınıf hayal ettiklerini” kelimelere dökmelerini ister. “Mutlu bir sınıf”, “birbirine saygılı bir sınıf”, “pes etmeyen ve öğrenen bir sınıf” gibi vizyon ifadeleri ortaya çıkabilir. Bu süreç, öğrencilerin sınıfın ortak hedefleri üzerine düşünmesini sağlayarak kuralların bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli araçlar olduğunu hissettirmeye yardımcı olur.
- b. Kural önerilerinin toplanması: Öğretmen, belirlenen vizyonu tahtaya yazdıktan sonra “Bu vizyona ulaşmak için hangi kurallara ihtiyacımız var?” sorusunu ortaya atar. Öğrenciler genellikle önce somut davranış örnekleri (örneğin “bağırmayalım”, “birbirimizi itmeyelim”) üretirler; öğretmen ise bunları daha soyut ve genel kural ifadelerine çevirerek yapılandırır (“Birbirimize saygılı oluruz”, “Sınıfımızı temiz tutarız”).
- c. Olumlu ve davranışa dönük ifadelerin teşviki: Etkili kuralların olumlu biçimde ifade edilmesi, öğrencilerin ne yapmamaları gerektiği yerine ne yapmaları gerektiğine odaklanmalarını sağlar (Alter & Haydon, 2017). Bu nedenle öğretmen, “yapma” şeklindeki ifadeleri nazıkçe “yap” biçiminde dönüştürür. Örneğin “Koşmayalım” ifadesi “Sınıfta yürürüz”, “Bağırmayalım” ifadesi “Sakin bir ses tonu kullanınız” biçimine çevrilebilir.
- d. Sınıf kurallarının seçimi ve sayısal sınırlandırma: Derleme çalışmalar, kural sayısının sınırlı tutulmasının (genellikle 3–5 kural) öğrencilerin kuralları hatırlamasını ve benimsemesini kolaylaştırdığını göstermektedir (Alter & Haydon, 2017). Bu nedenle öğretmen, ortaya çıkan geniş liste üzerinde bir oylama yaparak sınıfın en önemli bulunduğu 3–5 kuralı belirlemesini sağlayabilir. Bu süreç hem öğrencilerin önceliklendirme yapmalarını destekler

hem de seçilen kuralların “bizim kurallarımız” olarak algılanmasını güçlendirir (Aelterman vd., 2018).

Bu aşama, modelin özgün katmanlarından biridir ve bölümde açıkça yazarın sentezi olarak sunulmaktadır. Literatürde benzer süreçler farklı şekillerde tanımlanmış olsa da (örn. PBIS sınıf toplantıları, topluluk sözleşmeleri), burada önerilen yapı; vizyon belirleme, kural üretme, olumlu dilde yeniden formüle etme ve oylamayla resmileştirme adımlarının birleşimiyle özgünleşmektedir.

Aşama 3: Kuralların somutlaştırılması

Üçüncü aşama, seçilen kuralların ilkokul öğrencileri için somut, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara dönüştürülmesini içerir. Derleme çalışmalar, “saygılı ol” gibi soyut kuralların küçük yaş grupları için yeterince anlaşılır olmayabileceğini; kuralların, günlük davranış örüntüleri üzerinden konkritle edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Alter & Haydon, 2017).

Bu aşamada öğretmen, her kural için şu soruları sorabilir:

- “Bu kurala uyulduğunda **ne görürüz?**”
- “Bu kurala uyulduğunda **ne duyarız?**”
- “Bu kurala uyulduğunda sınıfta **nasıl hissederiz?**”

Bu üçlü çerçeve, burada “Gör–Duy–Hisset” olarak adlandırılan ve yazar tarafından isimlendirilmiş bir somutlaştırma tekniği şeklinde sunulmaktadır. Teknik, literatürdeki “açıklama–gösterme–uygulama” dizileriyle (tell–show–practice) uyumlu bir mantık üzerine kuruludur; ancak bu üçlü başlık altında Türkçe bağlam için özgünleştirilmiştir.

Örneğin “Birbirimize saygılı davranırız” kuralı için öğrencilerle birlikte şu tablo oluşturulabilir:

- **Gör:** Parmaklar havada, sırayla konuşan çocuklar; arkadaşının konuşmasını bekleyen öğrenciler.
- **Duy:** Sadece söz alan kişinin sesi; kibar hitaplar (“lütfen”, “teşekkür ederim”).
- **Hisset:** Kendimi değerli, güvende ve sakın hissediyorum.

Bu tür somutlaştırma, öğrencilerin kuralları yalnızca bilişsel düzeyde değil, duygusal ve ilişkisel düzeyde de kavramalarına yardımcı olur (Aelterman, Vansteenkiste, & Haerens, 2018). Ayrıca öğretmene, olumlu davranışları pekiştirirken kullanabileceği spesifik dil örnekleri sağlar; örneğin “Söz isterken el kaldırman, arkadaşlarının seni daha iyi duymasına yardım ediyor; bu sınıfımızın saygı kuralına çok güzel uyuyorsun” gibi geri bildirimler (Alter & Haydon, 2017).

Aşama 4: Kuralların görselleştirilmesi ve velilerle paylaşılması

Dördüncü aşama, seçilen ve somutlaştırılan kuralların görsel olarak görünür hale getirilmesi ve aynı zamanda velilerle paylaşılmasıdır. Simonsen ve arkadaşları (2008), sınıf yönetimi için kanıta dayalı stratejiler arasında beklentilerin sınıfta görünür şekilde sergilenmesini ve öğrencilerle düzenli olarak gözden geçirilmesini vurgular (Simonsen vd., 2008). Alter ve Haydon (2017) da kuralların duvarlarda veya panolarda kısa, olumlu ve öğrenci düzeyine uygun bir dille yer almasının, kurallara dönüşler için etkili bir hatırlatma işlevi gördüğünü belirtir (Alter & Haydon, 2017).

Bu bölümde önerilen uygulamalar iki ana hat içerir:

1. Sınıf içi görselleştirme: Kurallar, tüm öğrencilerin görebileceği bir panoya, büyük ve okunaklı puntolarla yazılabilir. İlkokul öğrencileri için her kuralın yanına, kuralın somut davranışlarını yansıtan basit çizimler veya piktogramlar eklenmesi, özellikle okuma yazma becerileri gelişmekte olan öğrenciler açısından önemlidir (Alter & Haydon, 2017). Örneğin “Sınıfta birbirimizle

saygı gösteririz” kuralının yanına el kaldıran bir öğrenci resmi, “Güvenli davranırız” kuralının yanına yavaşça yürüyen çocukların resmi eklenebilir.

Bu görsellerin nasıl tasarlanacağı konusunda literatür net bir şablon sunmamakta; bu nedenle burada aktarılan öneriler, araştırma bulgularıyla tutarlı olacak şekilde uygulama önerisi niteliği taşımaktadır (Alter & Haydon, 2017; Simonsen vd., 2008). Büyük puntolar, renkli kartlar gibi ayrıntılar belirli bir ampirik çalışmaya değil, kanıta dayalı ilkelerin sınıf pratiğine uyarlanmasına dayanmaktadır.

2. Velilerle paylaşım ve ev-okul tutarlılığı: Sınıf kurallarının velilerle paylaşılması, öğrencilerin farklı bağlamlarda aynı davranış beklentileriyle karşılaşmasını ve velilerin öğretmenle iş birliği yapmasını kolaylaştırır (Simonsen vd., 2008). Bu amaçla öğretmen; ilk veli toplantısında kuralları tanıtabilir, kısa açıklamalar yapabilir ve velilerin sorularını yanıtlayabilir. Ayrıca dijital platformlar (okul yönetim sistemleri, sınıf mesaj grupları vb.) aracılığıyla kuralların görselleri paylaşılabilir.

Aşama 5: Kuralların doğrudan ve sistematik öğretimi

Beşinci aşama, kuralların doğrudan öğretim ilkeleriyle öğrencilere sistematik biçimde kazandırılmasını içerir. Araştırmalar, beklentilerin yalnızca yazılı olarak sunulmasının yeterli olmadığını; öğrencilerin beklenen davranışı görmeleri, denemeleri ve geri bildirim almaları gerektiğini vurgulamaktadır (Simonsen vd., 2008; Alter & Haydon, 2017).

Bu aşamada dört adımlı bir öğretim döngüsü önerilmektedir (Simonsen vd., 2008).

Kuralı açıklama: Öğretmen, kuralı basit ve somut bir dille açıklar; gerekirse neden önemli olduğunu örneklerle anlatır. Örneğin “Söz almak için el kaldırmamız, aynı anda herkesin konuşmasını

engelleyerek birbirimizi daha iyi duymamızı sağlar” gibi açıklamalar, öğrencilerin kuralın işlevini anlamasına yardım eder.

Örnek ve karşı örneklerle model olma: Öğretmen, kuralın doğru ve yanlış uygulamalarını rol oynama, kısa canlandırmalar veya videolar aracılığıyla gösterir (Simonsenvd., 2008). Örneğin bir öğrenciden el kaldırmadan bağırarak cevap vermesini isteyip, ardından el kaldırarak cevap verme davranışını canlandırmasını isteyebilir. Bu süreç, öğrencilerin davranışın sınırlarını daha net görmesini sağlar.

Öğrencilerin aktif uygulaması: Öğrenciler, küçük grup etkinlikleri veya bütün sınıf uygulamaları aracılığıyla kuralı deneme fırsatı bulurlar. Öğretmen, doğru uygulamaları anında ve spesifik biçimde pekiştirir (Alter & Haydon, 2017). Örneğin “Şu anda üç kişi el kaldırarak söz istedi; bu sınıfımızın saygı kuralına çok güzel uyuyor” gibi geri bildirimler kullanılabilir.

Gözden geçirme ve tekrar: Kuralların öğretimi, tek seferlik bir etkinlik değil; özellikle ilk haftalarda sık sık yeniden ziyaret edilmesi gereken bir süreçtir (Simonsen vd., 2008). Öğretmen, ders başlarında kısa hatırlatmalar yapabilir, yeni etkinlikler öncesinde ilgili kuralı kısaca gözden geçirebilir. Bu, uygulama sadakatini ve öğrencilerin kural bilgisini güçlendirir (Scheibel vd., 2023).

Burada verilen süre tahminleri ampirik çalışmalarda standartlaştırılmış değildir; bu nedenle bunlar öğretmen deneyimine dayalı makul öneriler olup bilimsel kesinlik iddiasında bulunmamaktadır. Bu nicel öneriler genel çerçeve ve esneklik vurgusuyla birlikte ifade edilmektedir.

Aşama 6: Pekiştirme planının devreye sokulması

Altıncı aşama, kurallara uygun davranışların sistematik biçimde pekiştirilmesini ve böylece kuralların sınıf kültürünün doğal bir parçası haline gelmesini amaçlar. Kanıta dayalı sınıf yönetimi

derlemeleri, olumlu davranışların açık, spesifik ve zamanında verilen geri bildirimlerle desteklenmesinin problem davranışları azaltabildiğini ve sınıf iklimini iyileştirebildiğini göstermektedir (Simonsen vd., 2008; Alter & Haydon, 2017).

Bu aşamada, özellikle şu ilkeler öne çıkar:

Spesifik ve davranış odaklı geri bildirim: “Aferin” gibi genel ifadeler yerine, “Söz almak için el kaldırdığın için teşekkür ederim; bu sınıf kuralımıza çok güzel uyuyorsun” gibi cümleler, öğrencinin tam olarak hangi davranışının takdir edildiğini anlamasını sağlar (Alter & Haydon, 2017). Bu da o davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını artırır.

Koşullu ve tutarlı pekiştirme: Pekiştirme, kurala uygun davranışa doğrudan bağlı olmalı ve mümkün olduğunca tutarlı uygulanmalıdır (Simonsen vd., 2008). Örneğin her ders başında birkaç öğrencinin olumlu davranışı sözlü olarak takdir edilebilir; gerektiğinde sınıf çapında sembolik ödül sistemleri (puan panosu, sınıf hedefi vb.) kullanılabilir. Bu tür sistemlerin, dışsal motivasyonu aşırı vurgulamayacak şekilde ve rüşvete dönmeden dengeli kullanılması önemlidir (Aelterman vd., 2018).

Bireysel ve sınıf düzeyinde stratejiler: Bazı öğrenciler, kurallara uyum konusunda ek desteğe ihtiyaç duyabilir. PBIS literatürü, evrensel sınıf stratejilerine ek olarak küçük grup ve bireysel müdahalelerin de bir “kademeli destek” sistemi içinde planlanmasını önerir (Simonsen vd., 2008). Bu bağlamda, kural kartları, bireysel hatırlatıcılar veya hedef odaklı sözleşmeler gibi araçlar kullanılabilir.

Altı Aşamalı Model’in bu son aşaması, yalnızca olumlu pekiştirme tekniklerinin listelenmesinden ibaret değildir; aynı zamanda uygulama sadakatini güçlendiren ve yıl boyunca kuralları “canlı” tutan bir süreç olarak tasarlanmıştır (Scheibel vd., 2023). Bir sonraki ana bölümde, bu modelin devamı olarak kuralların uygulanması, izlenmesi, kural ihlallerine onarıcı yaklaşımlarla yanıt

verilmesi ve özel durumlar (kaynaştırma, mülteci çocuklar, dijital/AI destekli sınıflar, travma bilgili yönetim) ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Kuralların Uygulanması, İzlenmesi ve Tutarlılık

Kuralların etkisi, onların ne kadar iyi formüle edildiğinden çok, yıl boyunca ne kadar tutarlı, görünür ve sadık biçimde uygulandığına bağlıdır (Scheibel vd., 2023; Alter & Haydon, 2017). Sınıf yönetimi literatürü, öğretmenlerin kuralları başlangıçta ilan edip daha sonra ihlal olduğunda rastlantısal biçimde hatırlattığı durumlarda, kuralların öğrenciler tarafından daha az meşru ve daha az öngörülebilir algılandığını göstermektedir (Wittrock, 1986). Bu nedenle etkili sınıf yönetiminde kural koymak kadar, kuralları gündelik öğretim akışının yaşayan parçası haline getirmek de önemlidir (Simonsen vd., 2008).

Tutarlılık ve Uygulama Sadakati

Tutarlılık en az üç düzeyde ele alınmalıdır. Birincisi, zaman içinde tutarlılıktır; yani öğretmenin yıl başında vurguladığı davranış beklentilerini yılın ilerleyen haftalarında gevşetmemesi ya da yalnızca problem büyüdüğünde hatırlamaması gerekir (Wittrock, 1986). İkincisi, öğrenciler arasında tutarlılıktır; aynı kural ihlalinin farklı öğrenciler için farklı sonuçlar doğurması, öğrencilerde kayırmacılık ve adaletsizlik algısı üretir ve bu durum kurallara gönüllü uyumu zayıflatır (Aelterman vd., 2018). Üçüncüsü ise durumlar ve bağlamlar arasında tutarlılıktır; örneğin “ders sırasında söz almak için el kaldırma” beklentisi ile grup çalışmasındaki konuşma esnekliği arasındaki fark açıkça öğretilmeli, kurallar bağlama göre uyarlanırken belirsizlik üretilmemelidir (Simonsen vd., 2008).

Tutarlılık tek başına yeterli değildir; bunun yanında uygulama sadakati de dikkate alınmalıdır. Uygulama sadakati, öğretmenin planladığı sınıf yönetimi stratejilerini gerçekten

önerildiği şekilde ve yeterli yoğunlukta uygulayıp uygulamadığını ifade eder. Örneğin kuralların doğrudan öğretimi, olumlu davranışın spesifik geri bildirimle pekiştirilmesi ve kısa yenden öğretim döngülerinin kullanılması kâğıt üzerinde benimsenmiş olsa bile, sınıfta düzensiz uygulanıyorsa beklenen sonuçlar zayıflar. Bu nedenle öğretmenin kendi uygulamasını haftalık olarak izlemesi, örneğin “Bu hafta kuralları kaç kez önleyici biçimde hatırlattım?”, “Olumlu davranışa ne sıklıkla spesifik geri bildirim verdim?”, “Kuralları ihlal sonrası mı yoksa öncesinde mi hatırlattım?” gibi öz-izleme soruları kullanması yararlı olabilir (Scheibel vd., 2023).

Veri Temelli İzleme

Kuralların işleyip işlemediğini yalnızca öğretmenin genel izlenimine bırakmak, sınıf yönetimini sezgisel ama çoğu zaman belirsiz bir zeminde bırakır. Oysa modern sınıf yönetimi yaklaşımları, davranışsal kararların mümkün olduğunca veri temelli alınmasını önermektedir (Simonsen vd., 2008). Bu bağlamda öğretmenin kullanabileceği basit ama etkili araçlar vardır:

Günlük ihlal çetelesi: Hangi kuralın, günün hangi saatinde, hangi etkinlik sırasında daha sık ihlal edildiği kısa notlarla izlenebilir.

Davranış sıklığı kaydı: Belirli bir davranışın (örneğin izinsiz konuşma) gün içinde kaç kez gerçekleştiği kaydedilebilir.

Zaman örnekleme gözlemi: Özellikle sık tekrar eden sorunlarda, belirli aralıklarla sınıfın genel durumu gözlenerek davranış örüntüleri saptanabilir.

Öğrenci öz-değerlendirme formları: Özellikle üst ilkokul düzeyinde öğrenciler, gün sonunda hangi kurallara ne ölçüde uyduklarını kısa bir form üzerinden değerlendirebilir.

Davranış sorunları belirli öğrencilerde yoğunlaşıyorsa, daha sistematik değerlendirme için Fonksiyonel Davranış Değerlendirmesi/Analizi (FBA/FA) çerçevesi devreye sokulabilir.

Okul temelli çalışmalar, deneysel işlevsel analizin ve uyarlanmış formatlarının eğitim ortamlarında uygulanabilir olduğunu ve problem davranışın sürdürülme nedenlerini anlamada yararlı bilgiler sunduğunu göstermektedir (Nesselrode vd., 2022). Önceki çalışmalar da kamu okullarında işlevsel analizlerin uygulanabildiğini ve davranış müdahalelerinin daha işlevsel biçimde tasarlanmasına katkı sağladığını rapor etmektedir (Mueller vd., 2011). Dolayısıyla, sınıf düzeyinde genel kurallar etkili olsa bile, tekrar eden yoğun davranış sorunlarında öğretmenin rehberlik servisi veya uzman desteğiyle FBA mantığını kullanması metodolojik olarak daha sağlamdır (Nesselrode vd., 2022).

PND (Örtüşmeyen Veri Yüzdesi) gibi tek denekli araştırma desenlerinde kullanılan etkililik göstergeleri, daha çok bireysel davranış planlarının sonuçlarını değerlendirmede yararlı olabilir. Her öğretmenin günlük sınıf uygulamasında PND hesaplaması beklenmeyebilir; ancak davranış planlarının başarısını izlemek için başlangıç düzeyi ile müdahale sonrası performansın sistematik karşılaştırılması yararlı olur. Bu nokta, öğretmenlerin “hissediyorum ki işe yarıyor” türü sezgisel yorumlardan daha analitik bir sınıf yönetimi anlayışına geçmesine katkı sağlar.

Kural İhlallerine Tepki Verme: Onarıcı Adalet Merkezli Bir Çerçeve

Hiçbir sınıfta kural ihlali tamamen ortadan kalkmaz. Bu nedenle asıl mesele, ihlalin olup olmayacağı değil, ihlal olduğunda öğretmenin hangi disiplin felsefesi ile hareket edeceğidir. Geleneksel cezalandırıcı yaklaşımlar, davranışı bastırmaya odaklanırken; onarıcı adalet yaklaşımı, ihlalin kişiler ve ilişkiler üzerindeki etkisini görünür kılmayı ve oluşan zararı mümkün olduğunca onarmayı amaçlar (Huang vd., 2023; Olson vd., 2023).

Onarıcı Adaletin Temel Mantiğı

Onarıcı adalet okul bağlamında, kural ihlalini yalnızca “öğretmene itaatsizlik” ya da “kurala karşı suç” olarak değil, aynı zamanda ilişkisel bir kopuş olarak görür (Olson vd., 2023). Bu yaklaşımda temel soru “Kuralı kim bozdu ve hangi ceza verilmeli?” değil; “Ne oldu, kim etkilendi, bu durumun zararı nasıl onarılabilir?” biçimindedir. Bu yönüyle onarıcı yaklaşım, öğrencinin yalnızca davranışının sonucuna katlanmasını değil, davranışın sınıf topluluğu üzerindeki etkisini anlamasını ve sorumluluk üstlenmesini hedefler (Todić vd., 2020).

Okullarda onarıcı uygulamaların neden bu kadar ilgi gördüğü anlaşılabilir. Araştırmalar, dışlayıcı disiplin uygulamalarının (uzaklaştırma, okul dışı ceza, tekrar tekrar sınıftan çıkarma) öğrencilerin devamsızlık, okuldan kopma ve akademik kayıp gibi olumsuz sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle onarıcı uygulamalar, daha kapsayıcı ve ilişkisel bir alternatif olarak değerlendirilmektedir (Todić vd., 2020; Huang vd., 2023).

Onarıcı Uygulamaların Olası Yararları

Mevcut araştırmalar, onarıcı uygulamaların özellikle dışlayıcı disiplin oranlarını azaltma, okul bağlılığını güçlendirme ve bazı öğrenciler için ilişkisel güvenlik duygusunu artırma potansiyeline işaret etmektedir (Todić vd., 2020; Huang vd., 2023). Todić ve arkadaşlarının çalışması, onarıcı adalet kullanılan okullarda öğrencilerin bazı sağlık ve katılım göstergelerinde daha olumlu örüntüler sergileyebildiğini göstermektedir (Todić vd., 2020). Benzer biçimde, Gregory ve arkadaşlarının kümelenmiş randomize kontrollü çalışması, onarıcı uygulamaların özellikle daha önce uzaklaştırma almış öğrenciler için bazı olumlu etkiler yaratabildiğini göstermiştir (Gregory vd., 2023); her ne kadar tüm öğrenci grupları için genellenebilir ve güçlü etkiler bulunmamış olsa da risk altındaki

öğrenciler açısından umut verici sonuçlar söz konusudur (Huang vd., 2023).

Sınıf düzeyinde düşünüldüğünde, onarıcı yaklaşım öğretmenin kural ihlaline verdiği tepkiyi daha az aşağılayıcı, daha az güç savaşı üreten ve daha fazla ilişki odaklı bir hale getirebilir (Olson vd., 2023). Özellikle ilkokulda, çocukların henüz öz-düzenleme ve perspektif alma becerileri gelişme sürecindeyken, ihlalin yarattığı duygusal ve sosyal etkileri konuşmaya açmak, disiplinin salt itaat talebi olmaktan çıkmasına yardımcı olabilir (Todić vd., 2020). Bu nedenle onarıcı adalet, ilkokul bağlamında yalnızca bir yaptırım alternatifi değil, aynı zamanda bir ahlaki ve ilişkisel öğrenme zemini olarak okunabilir.

Eleştirel Değerlendirme: Onarıcı Adalet Her Zaman Gerçekten “Onarıcı” mıdır?

Onarıcı adaletin yalnızca olumlu yanları değil, uygulanmasındaki riskleri ve eleştirileri de bulunmaktadır. Bu eleştiri yerindedir. Çünkü okul söyleminde “onarıcı” olarak sunulan her uygulama gerçekten onarıcı olmayabilir (Olson vd., 2023).

Olson ve arkadaşları (2023), Amerikan okullarında onarıcılığın ne ölçüde gerçekten hayata geçtiğini değerlendirirken, birçok okulun yüzeyde onarıcı söylem kullansa da güç ilişkilerini ve disiplin mantığını dönüştürmeden bu yaklaşımı uygulamaya çalıştığını göstermektedir. Bu durumda onarıcı uygulamalar, cezalandırıcı mantığın yerine geçen dönüştürücü araçlar olmak yerine, eski disiplin mantığını yumuşak bir dille yeniden üreten bir “disipliner gösteri”ye dönüşebilir. Öğrenciler “barış çemberi”ne çağrılrsa bile, eğer süreçte gerçek bir söz hakkı, ilişkisel eşitlik ve güven yoksa, bu uygulama yalnızca yeni isimle eski kontrol biçiminin sürdürülmesi olabilir (Olson vd., 2023).

Stewart ve Ezell’in bulguları da benzer biçimde, okul personelinin önemli bir kısmının öğrencilerle daha eşitlikçi bir ilişki

kurma fikrine direnç gösterebildiğini ve bazı öğretmenlerin onarıcı uygulamaları “yeterince sonuç üretmeyen yumuşak yöntemler” olarak algıladığını göstermektedir. Bu bulgu çok önemlidir; çünkü onarıcı adalet yalnızca teknik bir yöntem değil, aynı zamanda otorite anlayışında, öğrenciye bakışta ve okul kültüründe dönüşüm gerektiren bir yaklaşımdır (Stewart & Ezell, 2022). Eğer okul yapısı bu dönüşümü desteklemiyorsa, onarıcı dil ile cezalandırıcı pratikler yan yana var olabilir. Böyle bir durumda öğrenci açısından süreç samimiysiz, öğretmen açısından ise işlevsiz görünebilir (Stewart, 2024); (Olson vd., 2023). Dolayısıyla burada savunulan şey, onarıcı adaletin “otomatik olarak iyi” olduğu değil; doğru kurumsal koşullar, öğretmen eğitimi, uygulama sadakati ve gerçek güç paylaşımı olmadan yüzeysel kalabildiğidir (Huang vd., 2023; Olson vd., 2023). Özellikle ilkokulda öğretmenin ilişki kurma becerisi, duygusal düzenleme modeli olması ve kural ihlalini kişiselleştirmeden ele alabilmesi, onarıcı yaklaşımın başarısı açısından kritik görünmektedir.

Sınıf Düzeyinde Onarıcı Tepki Protokolü

Onarıcı adaletin ilkokul sınıfında uygulanabilir olması için, öğretmenin soyut ilkelerden çok somut bir müdahale akışına sahip olması gerekir. Bu bölümde önerilen protokol, cezalandırıcı olmayan ama sınır koyan bir çerçeveye sunar:

İhlali sakın biçimde durdurma: Öğretmen önce davranışı durdurur; ancak bunu tehditkâr değil, düzenleyici bir ses tonuyla yapar. Amaç öğrenciyi utandırmak değil, durumu güvenli hale getirmektir.

Kuralı yeniden görünür kılma: Öğretmen kişiliğe değil kurala döner: “Şu anda konuşma sırasına ilişkin kuralımızı hatırlayalım” gibi. Böylece müdahale kişisel çatışma yerine ortak kurallar zeminine çekilir.

Etkilenen kişileri ve sonucu konuşma: Öğretmen, öğrencinin davranışının başkalarını nasıl etkilediğini düşündürür: “Arkadaşının sözünü kestiğinde o nasıl hissetmiş olabilir?” gibi sorular kullanabilir. Bu adım, ilkokul düzeyine göre kısa ve somut tutulmalıdır.

Onarım seçeneği sunma: Davranışın türüne göre öğrenciden telafi edici bir adım istenir: özür dileme, eşyayı yerine koyma, dağınıklığı toplama, söz hakkı vermeyi bekleme, arkadaşına yardım etme gibi. Bu adımın cezaya değil, zarar onarımına dayanması önemlidir.

Kısa yeniden öğretim: Öğretmen, gerekirse doğru davranışı tekrar modelleyerek öğrenciye uygulama yaptırır. Böylece müdahale yalnızca “yanlış yaptın” noktasında kalmaz; “doğrusu şudur” biçiminde öğretimsel kapanış yapılır.

Bu çerçevede öğretmenin sınır koymaktan vazgeçmesi beklenmez. Onarıcı yaklaşım, “sonuç yok” anlamına gelmez; yalnızca sonucun ihlalle ilişkili, öğretici ve mümkün olduğunca onarıcı olmasını önemser (Stewart & Ezell, 2022; Olson vd., 2023). Onarıcı yaklaşım ile geleneksel disiplin tepkileri arasındaki dengenin bilinmesi önemlidir. Bu nedenle önerilen yaklaşım, her ihlali otomatik barış çemberine dönüştürmek yerine, sınıf içi küçük ihlallerde hızlı onarıcı mikro müdahaleler; tekrar eden ya da daha ciddi durumlarda ise aile, rehberlik servisi ve bireysel destek planlarıyla çok katmanlı bir yapı öngörmektedir.

Özel Durumlar ve Kural Uyarlamaları

Kaynaştırma ve Bireyselleştirme

Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri açısından sınıf kurallarının açık, görsel ve tekrarlı biçimde sunulması önem taşır. Özellikle dikkat, dürtü kontrolü, otizm spektrum özellikleri veya iletişim güçlükleri olan öğrenciler için kuralların yalnızca sözlü değil, görsel ipuçlarıyla desteklenmesi yararlı olabilir. Bu bağlamda

bireyselleştirilmiş kural kartları, masa üstü hatırlatıcıları ve kısa sosyal öyküler gibi araçlar öğretmenin uygulama repertuarına dahil edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu uyarlamaların öğrenciyi damgalayıcı değil, destekleyici şekilde kullanılmasıdır.

Mülteci Çocuklar

Eranıl ve Kasalak'ın (2024) çalışması, Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin ayrımcılık, davranış sorunları, saldırganlık algısı ve dil bariyerleri nedeniyle sınıf yönetimini zorlaştırabildiğini; öğretmenlerin ise bu konuda çoğu zaman kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, kültürel çeşitliliğe ilişkin genel önerilerin, Türkiye'deki mülteci deneyimini anlamak için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Eranıl & Kasalak, 2024).

Bu nedenle mülteci öğrencilerle çalışırken kural uyarlamaları şu boyutları içermelidir:

Dilsel erişilebilirlik: Kuralların yalnızca o ülkenin resmi dilinde yazılan metin olarak değil, mümkünse görsellerle ve basitleştirilmiş dil kullanılarak açıklanması.

Ayrımcılığı önleyici sınıf normları: “Birbirimize saygılı konuşuruz”, bu yüzden kimsenin diliyle, kökeniyle alay etmeyiz gibi gözlenebilir davranışların açık biçimde yazılması ve aktif olarak öğretilmesi.

Aile ile köprü kurma: Mülteci ailelerle iletişimde okulun yalnızca sorun bildiren değil, güven kuran bir aktör haline gelmesi.

Travma duyarlılığı: Bazı davranış sorunlarının yalnızca “uyumsuzluk” değil, yerinden edilme, kayıp ve güvensizlik deneyimlerinin yansıması olabileceğinin dikkate alınması.

Bu noktada, sınıf yönetiminin yalnızca öğretmenin teknik becerisi değil, aynı zamanda kültürel aracılık ve sosyal adalet meselesi olduğu unutulmamalıdır (Eranıl & Kasalak, 2024).

Dijital ve Yapay Zekâ Destekli Sınıf Yönetimi

Dijital ve hibrit öğrenme ortamlarında kuralların yeniden tanımlanması gerekir. Çevrim içi sınıflarda kamera kullanımı, mikrofon yönetimi, söz alma biçimi, sohbet kutusunun kullanımı ve ekran paylaşımı gibi konular yeni davranış beklentileri doğurur. 2025 tarihli sistematik derleme, sınıf yönetiminde yapay zekâ araçlarının yoklama takibi, davranış izleme, dikkat ve katılım örüntülerini analiz etme gibi alanlarda hızla yaygınlaştığını göstermektedir. Bununla birlikte aynı çalışma, etik sorunların — özellikle mahremiyet, veri güvenliği ve algoritmik yanlılık— çoğu çalışmada yeterince ele alınmadığını vurgulamaktadır (Fütterer vd., 2025).

Bu nedenle yapay zekâ destekli sınıf yönetimi, yalnızca verimlilik artışı olarak değil, etik denetim ve pedagojik amaç dengesi içinde düşünülmelidir. Yapay zekâ araçları öğretmene erken uyarı, dikkat dağınıklığı örüntülerini fark etme veya katılım verilerini izleme konusunda yardımcı olabilir; ancak öğrenciyi sürekli gözetlenen bir nesneye dönüştürme riski de taşır (Fütterer vd., 2025). Bu nedenle ilkökul bağlamında öneri, AI araçlarının öğretmenin pedagojik yargısının yerine değil, ancak yardımcı ve sınırlı araçlar olarak kullanılmasıdır.

Travma Bilgili Sınıf Yönetimi

Travma öyküsü olan öğrencilerle çalışırken, genel öğretmen öz-yeterliliğinden çok travma okuryazarlığı ve travma konusunda alınmış mesleki eğitim belirleyici görünmektedir. Son bulgular, öğretmenlerin travma bilgili uygulamaları sınıflarında kullanma düzeyini açıklayan değişkenler arasında travma okuryazarlığı ve travma odaklı profesyonel öğrenmenin öne çıktığını, genel öz-yeterlilik algısının ise tek başına anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, travma bilgili sınıf yönetiminin yalnızca

“duyarlı olmak” ile değil, belirli bir uzmanlık ve farkındalıkla ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Berger vd., 2025).

Travma bilgili sınıf yönetimi bağlamında kuralların uygulanmasında şu ilkeler ne çıkar:

- Kurallar açık ve öngörülebilir olmalıdır; ani ve sert tepkiler travmatik stres tepkilerini tetikleyebilir.
- Öğretmenin ses tonu, beden dili ve müdahale biçimi düzenleyici olmalıdır.
- Öğrencinin davranışı yalnızca “itaatsizlik” olarak değil, kimi zaman aşırı uyarılmışlık, kaçınma veya güvenlik arayışı bağlamında anlaşılmalıdır.
- Onarıcı görüşmeler, öğrenciyi yeniden travmatize etmeyecek, utandırmayacak ve güven duygusunu zedelemeyecek biçimde tasarlanmalıdır.

Bu yaklaşım, onarıcı adaletle de derin biçimde ilişkilidir. Çünkü travma bilgili sınıf yönetimi, cezalandırmadan çok ilişkisel güvenlik ve düzenleyici ğretmen varlığına dayanır; onarıcı adalet de benzer biçimde ilişkiyi yeniden kurmayı hedefler (Olson vd., 2023; Berger vd., 2025). Ancak burada yine kritik nokta, bu yaklaşımların slogan düzeyinde değil, ğretmen eğitimi ve okul politikalarıyla desteklenmesidir.

Sonuç

İlkokullarda sınıf kuralları, yalnızca davranış denetimine yarayan yan araçlar değildir; öğrenmenin srekliiliğini sağlayan, adalet duygusunu yapılandıran, öz-düzenlemeyi destekleyen ve sınıfı demokratik bir topluluğa dönüştüren temel pedagojik yapılarıdır (Alter & Haydon, 2017; Aelterman vd., 2018). Bu nedenle kuralların nasıl yazıldığı kadar, nasıl ğretildeği, nasıl pekiştirildiği, nasıl izlendiği ve özellikle ihlal anlarında hangi etik ve pedagojik

anlayışla ele alındığı büyük önem taşır (Simonsen vd., 2008; Scheibel vd., 2023).

Bu bölümde önerilen yaklaşım, kuralların ilkökul düzeyinde demokratik biçimde oluşturulmasını, açık ve gözlenebilir davranışlara dönüştürülmesini, doğrudan öğretilmesini ve veriyle izlenmesini savunmaktadır. Ancak bölümün ayırt edici vurgusu, kural ihlallerine verilen tepkide onarıcı adaletin merkezileştirilmesidir. Çünkü çocukların kurallarla kurduğu ilişki, yalnızca sınıf düzenini değil, adalet, sorumluluk, aidiyet ve otoriteye güven deneyimlerini de şekillendirir (Todić vd., 2020; Olson vd., 2023).

Bununla birlikte, onarıcı adaletin yüzeysel sloganlara indirgenmeden, okulun güç ilişkilerini, öğretmen eğitimi ihtiyacını ve uygulama sadakatini dikkate alan eleştirel bir çerçeve içinde uygulanması gerekir (Stewart & Ezell, 2022; Olson vd., 2023). Aynı biçimde, mülteci çocuklar, kaynaştırma öğrencileri, travma öyküsü olan çocuklar ve dijital/AI destekli sınıflar gibi güncel bağlamlar, sınıf kurallarının tek tip değil, duyarlı ve uyarlanabilir yapılara dönüştürülmesini zorunlu kılmaktadır (Fütterer vd., 2025; Eranıl & Kasalak, 2024; Berger vd., 2025).

Kaynakça

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2018). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40. doi:10.1111/bjep.12213

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., . . . Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. doi:10.1037/edu0000783

Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(2), 114-127. doi:10.1177/0888406417700962

Berger, E., Reupert, A., Allen, K.-A., May, F., & Pfitzner, N. (2025). Teacher use of trauma-informed practice in the classroom: The role of teacher trauma literacy, professional learning and classroom experiences. *The Australian Educational Researcher*.

Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1996). Primary school children's understanding of the school. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 33-46. doi:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01174.x

Buchanan-Barrow, E., & Barrett, M. (1998). Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 539-551. doi:10.1111/j.2044-835x.1998.tb00770.x

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. C. Wittrock içinde, *Handbook of research on teaching* (s. 392-431). Macmillan.

Eranil, A., & Kasalak, G. (2024). Yet Another Crisis? Syrian Refugee Children and Turkish Education System in Turbulence. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 49(219), 97-126. doi:10.15390/eb.2024.12328

Fütterer, T., Goldberg, P., Bühler, B., Sikimić, V., Trautwein, U., Gerjets, P., . . . Kasneci, E. (2025). Artificial intelligence in classroom management: A systematic review on educational purposes, technical implementations, and ethical considerations. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 9, 100483-100483. doi:10.1016/j.caeai.2025.100483

Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., Downer, J., & Rucinski, C. L. (2023). The impact of restorative practices on the use of out-of-school suspensions: Results from a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 24(5), s. 962-973. doi:10.1007/s11121-023-01507-3

Huang, F., Gregory, A., & Ward-Seidel, A. (2023). The Impact of Restorative Practices on the Use of Out-of-School Suspensions: Results from a Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 24(5), 962-973. doi:10.1007/s11121-023-01507-3

Klaft, J. (2020). *Supporting Fidelity of Implementation of Class-Wide Behavioral Interventions*. University of Minnesota. <http://hdl.handle.net/11299/216138> adresinden alındı

Lüking, S., Wünsche, S., & Wilde, M. (2023). The effect of basic psychological needs on the flow experience in a digital gamified learning setting. *Frontiers in Psychology*, 14. doi:10.3389/fpsyg.2023.1256350

Marshall, D., Pressley, T., & Lewis, T. (2025). Supporting Classroom Management to Improve Job Satisfaction and Teacher Retention. doi:10.31235/osf.io/bq9t2_v1

Martela, F., Hankonen, N., Ryan, R., & Vansteenkiste, M. (2021). Motivating voluntary compliance to behavioural restrictions: Self-determination theory–based checklist of principles for COVID-19 and other emergency communications. *European Review of Social Psychology*, 32(2), 305-347. doi:10.1080/10463283.2020.1857082

Mueller, M., Nkosi, A., & Hine, J. (2011). FUNCTIONAL ANALYSIS IN PUBLIC SCHOOLS: A SUMMARY OF 90 FUNCTIONAL ANALYSES. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(4), 807-818. doi:10.1901/jaba.2011.44-807

Nesselrode, R., Falcomata, T., Hills, L., & Erhard, P. (2022). Functional Analysis in Public School Settings: A Systematic Review of the Literature. *Behavior Analysis in Practice*, 15(3), 958-970. doi:10.1007/s40617-022-00679-8

Olson, J., Connell, N., Barbieri, N., & Rodriguez, D. (2023). Assessing the restorativeness of American school discipline programmes. *ScholarSphere (Penn State Libraries)*, 7(1), 88-114. doi:10.5553/tijrj.000158

Scheibel, G., Chen, P.-Y., Zaeske, L., Wills, H., & Zimmerman, K. (2023). Improving implementation fidelity with teacher-directed self-monitoring interventions: A systematic review. *Behavioral Disorders*, 49(2). doi:10.1177/01987429231137368

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. doi:10.1207/s15326985ep3204_1

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351-380. doi:10.1353/etc.0.0007

Spilles, M., Huber, C., Kaspar, K., & Hennemann, T. (2023). The importance of elementary school children's perceived relationship with their classroom teacher for their rule compliance. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(1), 257-275. doi:10.1007/s11618-023-01205-4

St-Amand, J., Smith, J., & Rasmy, A. (2022). Empirical Validation of a Model for Predicting Students' Sense of Belonging and School Engagement as a Function of Classroom Management Practices. *International Journal of Educational Psychology*, 11(2). doi:10.17583/ijep.7508

Stewart, R. (2024). Understanding perceptions, barriers, and opportunities around restorative justice implementation in schools. *Urban Education*. doi:10.1177/00420859221119110

Stewart, R., & Ezell, J. (2022). Understanding Perceptions, Barriers, and Opportunities around Restorative Justice in Urban High Schools. *Urban Education*, 59(9), 2619-2648. doi:10.1177/00420859221119110

Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22(6), 418-428. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00121.x

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. doi:10.1016/j.ijer.2011.12.010

Todić, J., Cubbin, C., Armour, M., Rountree, M., & González, T. (2020). Reframing school-based restorative justice as a structural population health intervention. *PubMed Central*, 62, 102289-102289. doi:10.1016/j.healthplace.2020.102289

Wittrock, M. (1986). *Handbook of research on teaching*. Japan Society of Medical Entomology and Zoology. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA00330858> adresinden alındı

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. doi:10.3102/0034654315626801

